

JEZIKI SOŽITJA, JEZIKI KONFLIKTA



Uredile:

Vesna Mikolič,
Diana Košir, Maša Rolih

JEZIKI SOŽITJA, JEZIKI KONFLIKTA

JEZIKI SOŽITJA, JEZIKI KONFLIKTA

Uredile:
Vesna Mikolič,
Diana Košir,
Maša Rolih



KOPER 2026

JEZIKI SOŽITJA, JEZIKI KONFLIKTA

Uredile: Vesna Mikolič, Diana Košir, Maša Rolih

Urednica za področje jezikoslovja in književnosti: Vesna Mikolič

Glavni in odgovorni urednik založbe: Tilen Glavina

Tehnična urednica: Alenka Obid

Recenzentki: dr. Mira Krajnc Ivič, dr. Irena Stramljič Breznik

Lektura: Maša Rolih, Diana Košir

Tipične strani: Gal Vončina

Stavek: Gal Vončina, Alenka Obid

Naslovnica: Gal Vončina

Izdajatelj: Znanstveno-raziskovalno središče Koper, Annales ZRS

Za izdajatelja: Rado Pišot

Spletna izdaja, dostopna na: <https://doi.org/10.35469/978-961-7276-12-1>

po licenci CC-BY-NC-ND



Finančna podpora: Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije

.....
Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID 272481283

ISBN 978-961-7276-12-1 (PDF)

VSEBINA

Med jeziki – med ljudmi: sožitje, konflikt in moč besede 9

Narodi in jeziki v prostorih kulturnega stika nekoč in danes

LUCIJA ČOK 19

Multilingualism and intercultural awareness – virtual reality or immersive experience?

ZARJA ZVER 37

Jezikovna politika in jezikovno načrtovanje za slovenščino: vloga digitalne opremljenosti za jezikovno enakopravnost slovenščine v Italiji

SUSANNA PERTOT 49

Jeziki v terapevtski sobi: slovensko-italijanska dvojezičnost v psihoterapiji

MOJCA JESENOVEC, VALENTINA NOVAK 63

Slovenska izobraževalna vertikala na Madžarskem

KATALIN MUNDA HIRNÖK 75

Stališča staršev do dvojezične osnovne šole v Porabju na Madžarskem

ATTILA KOVÁCS 89

A scuola oltreconfine – Motivi e ragioni che spingono gli alunni ungheresi a frequentare le scuole elementari bilingui in Slovenia

MOJCA MEDVEŠEK, TATJANA BALAZIC BULC 105

Dopolnilni pouk maternega jezika in kulture otrok drugih narodnosti v Sloveniji: implementacija v praksi

IGOR JOVANOVIĆ	117
Frame story about two Annas	

MILENA MILEVA BLAŽIČ	127
Anica Kovačič, slovenska prijateljica Ane Frank – jezik sožitja v času konflikta	

ROBERT DEVETAK	163
Opcijski sporazum in referendum v Kanalski dolini leta 1939 skozi perspektivo poročanja slovenskega časopisja	

Intenziteta jezika in (ne)nasilna komunikacija

MARINA SBISÀ	179
Illocutionary dynamics and discrimination	

PAOLO LABINAZ	191
Polarization and violent communication: a speech-act theoretical perspective	

VESNA MIKOLIČ	205
Terminologija in razvoj naklonske modifikacije intenzitete	

MAŠA ROLIH	217
Analiza političnih tvitov in elementi sovražnega govora v kontekstu priseljenske problematike	

DIANA KOŠIR	229
»Rabi <i>dobro</i> svoj jezik!«: semantično-pragmatična analiza avtorjevega sloga skozi teorijo intenzitete jezika	

MILUŠA BAKRAČ	251
The misuse of the image of the Other in Njegoš's work <i>Gorski vijenac</i>	

DRAGANA VUJADINOVIĆ	263
Legitimation and delegitimation of the right to abortion in ideologically opposed discourses: religious and feminist discourse	

Didaktika večjezičnosti, nenasilne komunikacije in medkulturne književnosti

IRINA M. CAVAION	275
Fostering inclusivity and cultural connection through students as trainers in their own language, culture, and identity: an introductory study	
TINA ČOK	301
Enhancing multilingual education: a cognitive-inclusive path to language awareness and educational equity	
IRINA MAKAROVA	333
Premostitev kultur: dvokulturni model poučevanja slovenščine za rusko govoreče učence	
ROSANA ARIOLFO	355
Italiano e spagnolo nel contesto scolastico genovese tra integrazione e (auto)discriminazione	
MATEJA ENIKO, MATEJ KLEMEN	367
Kovičev <i>Južni otok</i> kot izhodišče za medkulturno in medbesedilno branje: obravnave pesmi pri pouku slovenščine kot prvega in drugega ali tujega jezika	
MAŠA ROLIH, DIANA KOŠIR, VESNA MIKOLIČ	385
Camusov <i>Tujec</i> kot izhodišče za medkulturno vzgojo in nenasilno komunikacijo pri pouku slovenščine v srednjih šolah	
MAJA ŠEBJANIČ ORAŽEM	405
Učenje nenasilne komunikacije na družabnih omrežjih s pomočjo literarnih besedil	
MAJA CERGO LJ	425
Tendenze prestito libiri: il caso della Generazione Alpha	

Povzetki / Abstracts	437
O avtoricah in avtorjih	463
Imensko kazalo	467
Stvarno kazalo	473

MED JEZIKI – MED LJUDMI: SOŽITJE, KONFLIKT IN MOČ BESEDE

Uvodna beseda

Jezik ni zgolj sredstvo sporazumevanja, temveč ključni dejavnik družbenih odnosov, identitet in moči. Je prostor srečevanja in soočanja, orodje identifikacije, a tudi izključevanja. Zgodovina nas uči, da jeziki lahko povezujejo ali delijo, ustvarjajo sožitje ali poglobljajo konflikte. Prav ta dvojna narava jezika – njegova sposobnost biti orodje sožitja in hkrati prostor za spore – je osrednja tema znanstvene monografije *Jeziki sožitja, jeziki konflikta*, ki združuje raziskovalce, ki se ukvarjajo z jezikom v njegovih različnih pojavnostih in funkcijah, z vprašanji večjezičnosti, jezikovne politike, nasilne in nenasilne komunikacije ter didaktike jezikov in književnosti.¹

Rdeča nit monografije je moč jezika. Ta se lahko izraža bodisi prek nasilja bodisi prek demokratičnega diskurza, pri čemer je jezik lahko tako orodje podreditve kot tudi sredstvo emancipacije. Sodobni digitalni svet pomembno transformira omenjene procese, saj omogoča hiter pretok informacij in oblikovanje novih komunikacijskih norm.

V središču razprav je vprašanje, kako se jeziki v večkulturnih in večjezičnih skupnostih oblikujejo, kako delujejo kot orodje moči in identitete ter kakšne posledice imajo jezikovne prakse za posameznike in družbo. Znanstvena poglavja so razdeljena na tri vsebinske sklope: *Narodi in jeziki v prostorih kulturnega stika nekoč in danes*, *Intenziteta jezika in (ne)nasilna komunikacija* ter *Didaktika večjezičnosti, nenasilne komunikacije in medkulturne književnosti*.

.....
1 Idejna zasnova za monografijo je nastala v okviru znanstvene konference, ki so jo organizirali Inštitut za jezikoslovne študije ZRS Koper, INV Ljubljana in SLORI Trst, z naslovom *Jeziki sožitja, jeziki konflikta*. Konferenca se je odvijala v Centru humanističnih znanosti v Kopru med 6. in 8. junijem 2024 in se simbolično zaključila z ekskurzijo *Od Vergerija do Trubarja* – od Kopra do Trsta, ki je ponazorila dolgo zgodovino sobivanja in prepletanja jezikov.

Monografija tako osvetljuje pomen jezika kot dinamičnega fenomena, ki nenehno nastaja in se spreminja v interakciji z družbenimi, političnimi in tehnološkimi procesi.

Prvi vsebinski sklop vsebuje razprave o različnih narodnih in jezikovnih stikih v slovenskem kulturnem prostoru, v sinhroni in diahroni perspektivi. Večjezičnost je neločljiv del zgodovinskih in družbenih procesov, ki oblikujejo identiteto posameznikov in skupnosti. Lucija Čok v poglavju *Multilingualism and intercultural awareness – virtual reality or immersive experience?* poudarja, da večjezičnost ni zgolj rezultat spontanega razvoja, temveč tudi posledica kulturnih interakcij, migracij in političnih odločitev. Izpostavlja pomen inovativnih strategij jezikovnega poučevanja, ki ohranjajo jezikovno raznolikost, hkrati pa spodbujajo medkulturno ozaveščenost in kritično razumevanje različnih jezikovnih in kulturnih okolij.

Zarja Zver v poglavju *Jezikovna politika in jezikovno načrtovanje za slovenščino: vloga digitalne opremljenosti za jezikovno enakopravnost slovenščine v Italiji* poudarja ključni pomen digitalne infrastrukture za ohranjanje in krepitev enakopravnega položaja slovenščine v Italiji. Raziskuje, kako dostop do digitalnih orodij, vsebin in tehnologij vpliva na jezikovno rabo ter identiteto slovenske skupnosti.

Susanna Pertot v poglavju *Jeziki v terapevtski sobi: slovensko-italijanska dvojezičnost v psihoterapiji* raziskuje vpliv dvojezičnosti na terapevtski proces ter poudarja, kako izbira jezika oblikuje terapevtski odnos, izražanje čustev in proces samorazumevanja. Valentina Novak in Mojca Jesenovec v poglavju *Slovenska izobraževalna vertikala na Madžarskem* predstavita model dvojezičnega izobraževanja slovenske skupnosti v Porabju, pri čemer analizirata ključne izzive pri ohranjanju slovenščine v šolskem sistemu. Katalin Munda Hirnök v raziskavi *Stališča staršev do dvojezične osnovne šole v Porabju na Madžarskem* osvetljuje vlogo staršev pri spodbujanju dvojezičnega izobraževanja ter razpravlja o njihovih pogledih na jezikovno identiteto, izobraževalne priložnosti in dolgoročni vpliv dvojezičnosti na prihodnost otrok.

Attila Kovács v poglavju *A scuola oltreconfine – Motivi e ragioni che spingono gli alunni ungheresi a frequentare le scuole elementari bilingui in Slovenia* raziskuje razloge, zaradi katerih madžarski učenci večinoma izbirajo slovenske dvojezične osnovne šole. Analizira dejavnike, kot so kakovost izobraževanja,

jezikovna in kulturna integracija ter prihodnje izobraževalne in poklicne priložnosti, ki vplivajo na odločitve staršev in učencev. Tatjana Balažic Bulc in Mojca Medvešek v poglavju *Dopolnilni pouk maternega jezika in kulture otrok drugih narodnosti v Sloveniji: implementacija v praksi* preučujeta izzive pri izvajanju dopolnilnega pouka maternih jezikov otrok priseljencev. Posebej osvetlujeta pomen večjezične vzgoje za ohranjanje jezikovne identitete ter potrebo po prilagojenih pedagoških pristopih, ki spodbujajo uspešno opismenjevanje in vključevanje v širše družbeno okolje.

Igor Jovanović v poglavju *Frame story about two Annas* pripoveduje zgodbo Ane Kovačič, slovenske interniranke v taborišču Bergen-Belsen, ki je bila priča zadnjim dnevom Ane Frank. Razmišlja o jeziku kot sredstvu povezovanja v ekstremnih razmerah ter o njegovem pomenu pri ohranjanju človečnosti sredi vojnih grozot. Milena Mileva Blažič v poglavju *Anica Kovačič, slovenska prijateljica Ane Frank – jezik sožitja v času konflikta* prav tako osvetljuje zgodbo Ane Kovačič, pri čemer jo umesti v širši kontekst slovenskega zgodovinskega spomina ter izpostavi vlogo jezika kot mostu med preživeli in prihodnjimi generacijami.

Robert Devetak v poglavju *Opcijski sporazum in referendum v Kanalski dolini leta 1939 skozi perspektivo poročanja slovenskega časopisja* analizira vlogo slovenskega časopisja pri oblikovanju javnega mnenja o sporazumu in referendumu v Kanalski dolini. Raziskuje, kako jezikovne izbire in narativni okviri v medijih vplivajo na politične procese, nacionalno identiteto ter percepcijo jezikovne pripadnosti v obdobju družbenih in političnih napetosti.

Drugi vsebinski sklop monografije je posvečen pomenu moči jezika (intenziteta jezika kot del jezikovne pragmatike) tako v preteklosti kot tudi v sodobnem digitaliziranem svetu ter ugotavljanju, kako jezik prispeva k ustvarjanju ali zmanjševanju konfliktov. Marina Sbisà v poglavju *Illocutionary dynamics and discrimination* analizira, kako ilokucijska dejanja oblikujejo družbene hierarhije ter prispevajo k vzpostavljanju in utrjevanju diskriminacije. Preučuje, kako jezikovne izbire in govorna dejanja ne le odražajo, temveč tudi krepijo družbene odnose moči, pri čemer opozarja na subtilne mehanizme, s katerimi jezik lahko legitimizira ali izpodbija neenakost.

Paolo Labinaz v poglavju *Polarization and violent communication: a speech-act theoretical perspective* preučuje, kako jezikovna polarizacija v digitalnem

prostoru vpliva na oblikovanje družbenih konfliktov. S pomočjo teorije govornih dejanj analizira, kako določene jezikovne strategije spodbujajo sovražno komunikacijo, krepijo ideološke razlike in vplivajo na percepcijo nasprotnikov v javnem diskurzu.

Vesna Mikolič v poglavju *Terminologija in razvoj naklonske modifikacije intenzitete* analizira teoretični okvir intenzitete jezika in razvoj jezikovnih mehanizmov, ki vplivajo na moč in prepričljivost diskurza. Avtorica ugotavlja, da modifikacija intenzitete deluje hkrati na proposicijski in naklonski ravni ter ima ključno vlogo pri vzpostavljanju razmerij moči v diskurzu, zlasti v kontekstu nasilnega in nenasilnega govora.

Maša Rolih v poglavju *Analiza političnih tvitov in elementi sovražnega govora v kontekstu priseljske problematike* preučuje, kako politična retorika v diskurzu o priseljencih uporablja jezikovna sredstva za oblikovanje negativnih stereotipov, krepitev polarizacije in normalizacijo nasilne komunikacije. Analiza političnih tvitov razkriva strategije diskreditacije, manipulacije in razdvajanja, ki prispevajo k širjenju sovražnega govora ter vplivajo na percepcijo priseljencev v javnosti.

Diana Košir v poglavju »*Rabi dobro svoj jezik!*«: *semantično-pragmatična analiza avtorjevega sloga skozi teorijo intenzitete jezika* preučuje razvoj jezika skozi prizmo intenzitete ter analizira pripovedni slog p. Hijacinta Repiča. Osredotoča se na jezikovne strategije prepričevanja, s katerimi avtor oblikuje pomenske poudarke, stopnjuje izražanje čustev in vpliva na bralčevo dojetje besedila.

Miluša Bakrač v poglavju *The misuse of the image of the Other in Njegoš's work Gorski vijenac* raziskuje, kako se literarna besedila lahko politično instrumentalizirajo za utrjevanje ideoloških nasprotij in družbene polarizacije ter analizira, kako jezikovne in narativne strategije v *Gorskem vijencu* omogočajo reinterpretacije, ki jih različni politični diskurzi izrabljajo za legitimizacijo nacionalističnih idej, s čimer se literarna dediščina spreminja v orodje politične manipulacije.

Dragana Vujadinović v poglavju *Legitimation and delegitimation of the right to abortion in ideologically opposed discourses: religious and feminist discourse* analizira jezikovne strategije, s katerimi verski in feministični diskurzi

konstruirajo, legitimirajo ali delegitimirajo pravico do splava. Medtem ko verski diskurz poudarja svetost življenja in moralno odgovornost, feministični zagovarja avtonomijo ženske in pravico do samoodločanja.

Tretji vsebinski sklop prinaša razprave o didaktiki slovenskega jezika kot J1, J2 ali TJ ter jezikov v stiku (slovenščina – italijanščina, slovenščina – ruščina, italijanščina – španščina, hrvaščina – italijanščina), s poudarkom na (med) kulturnih in medjezikovnih pristopih, sočasnem poučevanju jezika in književnosti ter razvijanju veščin nenasilne komunikacije. Irina Moira Cavaion v poglavju *Fostering inclusivity and cultural connection through students as trainers in their own language, culture, and identity: an introductory study* preučuje, kako lahko učenci z aktivno vlogo posrednikov prispevajo k večji inkluziji ter ohranjanju lastne jezikovne in kulturne identitete. Poudarja, da je jezik ključno orodje izražanja kulturne pripadnosti, obenem pa sredstvo povezovanja in medsebojnega razumevanja v večjezičnih skupnostih.

Tina Čok v poglavju *Enhancing multilingual education: a cognitive-inclusive path to language awareness and educational equity* predstavi pilotno raziskavo, izvedeno v večjezičnem razredu v hrvaški osnovni šoli v Istri, kjer je z vrsto kognitivno-inkluzivnih učnih enot pri pouku italijanščine razvijala medjezikovno ozaveščenost učencev. Preko primerjav med jeziki, sodelovalnega učenja in translanguaginga je pokazala, kako jezikovne razlike oblikujejo mišljenje ter prispevajo k bolj pravičnemu in odzivnemu večjezičnemu izobraževanju ter h krepitvi jezikovne prožnosti učencev.

Irina Makarova v poglavju *Premostitev kultur: dvokulturni model poučevanja slovenščine za rusko govoreče učence* predstavlja inovativni model poučevanja slovenščine, ki upošteva kulturne značilnosti tako slovenskega kot ruskega okolja in z vključevanjem performativnih kulturnih vsebin spodbuja razvijanje medkulturne sporazumevalne zmožnosti pri učečih. Rosana Ariolfo v poglavju *Italiano e spagnolo nel contesto scolastico genovese tra integrazione e (auto)discriminazione* preučuje (samo)diskriminacijo latinskoameriških govorcev španščine v italijanskem šolskem sistemu ter njen vpliv na jezikovno identiteto učencev in (samo)diskriminacijo, pri kateri govorci sami prevzamejo družbene predsodke, in poudarja nujnost vključujočih jezikovnih politik.

Mateja Eniko in Matej Klemen v poglavju *Kovičev Južni otok kot izhodišče za medkulturno in medbesedilno branje: obravnave pesmi pri pouku slovenščine kot prvega in drugega ali tujega jezika* raziskujeta didaktične pristope k poučevanju slovenske književnosti, prilagojene učencem s slovenščino kot prvim, drugim ali tujim jezikom, ter poudarjata pomen medkulturnega in medbesedilnega branja, ki spodbuja kritično mišljenje ter povezovanje literarnega besedila z osebnimi in širšimi kulturnimi izkušnjami učencev.

Maša Rolih, Diana Košir in Vesna Mikolič v poglavju *Camusov Tujec kot izhodišče za medkulturno vzgojo in nenasilno komunikacijo pri pouku slovenščine v srednjih šolah* analizirajo Camusov roman kot didaktično orodje za razvijanje medkulturne zavesti, kritičnega mišljenja in nenasilne komunikacije ter s pomočjo analize diskurza in dramskega trikotnika moči preučujejo, kako literarno besedilo odpira prostor za razpravo o identiteti, družbenih normah in etičnih dilemah, in ponujajo smernice za njegovo vključitev v pouk slovenščine.

Maja Šebjanič Oražem v poglavju *Učenje nenasilne komunikacije na družabnih omrežjih s pomočjo literarnih besedil* raziskuje, kako lahko književnost spodbuja strpnejšo in bolj reflektirano digitalno komunikacijo. Poudarja njen potencial pri razvijanju empatije, kritične presoje in sposobnosti prepoznavanja sovražnega govora v virtualnem okolju. Maja Cergolj v poglavju *Tendenze prestito libiri: il caso della Generazione Alpha* analizira bralne navade digitalno usmerjene generacije ter preučuje, kako se spreminjajoča vloga knjig v sodobnem izobraževalnem procesu odraža na razvoju pismenosti in kulturne zavesti mladih bralcev.

Znanstvena monografija *Jeziki sožitja, jeziki konflikta* razkriva, da je jezik nenehno dinamičen pojav, ki je tesno prepleten z družbenimi, političnimi in tehnološkimi procesi. Osvetljeni so raznoliki vidiki jezikovnih dinamik – od zgodovinskih in političnih vplivov do moči jezika v vsakdanji komunikaciji, izobraževanju in digitalnem prostoru. Skozi poglavja se razkriva večplastnost jezika kot sredstva identifikacije, povezovanja in, v nekaterih primerih, tudi razmejevanja. Predstavljene raziskave ponujajo dragocen vpogled v kompleksne odnose med jezikom in družbo, hkrati pa odpirajo številna vprašanja za prihodnje raziskovanje.

Primeri dobrih praks s področja jezikovne politike, (ne)nasilne komunikacije in implementacije slednjega v praksi na področju vzgoje in izobraževanja so pokazali, da premišljeni in vključujoči jezikovni pristopi bistveno prispevajo ne le k uspešnejšemu učenju učencev različnih jezikovnih ozadij, temveč tudi k širšemu razumevanju večjezičnosti, spodbujanju medkulturnega dialoga ter razvijanju nenasilne in etično odgovorne komunikacije. Povezava med strateškim načrtovanjem in praktično izvedbo odpira prostor, kjer jezik postane sredstvo povezovanja, kritičnega mišljenja in socialne občutljivosti – tako v učilnici, kot tudi v širši družbi. S tem se krepi zavest o jeziku kot o prostoru razumevanja, kulturnega bogastva in odpora proti vsakršnim oblikam simbolnega nasilja.

Na koncu ostaja ključno vprašanje: *kako lahko jeziki spodbujajo sožitje in ne konflikta?* Kako oblikovati jezikovne politike in didaktične pristope, ki bodo povezovali, ne razdvajali? Odgovori niso enoznačni, a prav to je bistvo jezika – njegova neizčrpna sposobnost preoblikovanja, prilagajanja in dialoga.

Naj vam bo branje te monografije ne le vpogled v znanstvene razprave, temveč tudi spodbuda k lastnemu premisleku o moči besede in odgovornosti, ki jo nosimo kot govorci. Naj bodo jeziki, ki jih govorimo, predvsem jeziki razumevanja, mostovi med svetovi in odraz odprtosti do drugega.

Vesna Mikolič, Diana Košir, Maša Rolih
V Kopru, 25. marca 2025

**NARODI IN JEZIKI
V PROSTORIH
KULTURNEGA STIKA
NEKOČ IN DANES**

Lucija Čok

MULTILINGUALISM AND INTERCULTURAL AWARENESS – VIRTUAL REALITY OR IMMERSIVE EXPERIENCE?

The Starting Point

The starting point of this paper is the author's research and knowledge of the manifold dimensions of life in the contact spaces of Europe through the prism of cultural and ethnic coexistence and the languages that enable this coexistence. In this complexity of social states, the cultural and political value of languages for the author is not a static trait, but an achievement of historically and socially located practices of speakers, including discursive practices that give recognisable sign values to languages and circulate them through recognisable pathways.

Language contact in society and in the face-to-face interactions between people are effective and efficient based on the effectiveness and efficiency of the natural or normative regulated processes of redefining linguistic differences and identities, language status competition, language promotion and language discrimination. The complex relationships between languages and cultures in politically defined national territories and in territories where the flows of mobility of people and languages are spread across cultural areas are realities that increasingly offer us solutions such as the protection of national languages from the dominance of a culturally neutral language (as the conceptualisation of the English language becomes). The concept of linguaculture / languaculture (Risager, 2020) in different studies does not make it easier for us to understand this complex situation relating to language use. The official status of languages: first language (mother-tongue), second or foreign language and lingua franca, is exceeded and their permanent interrelation no longer allows pure definitions. How can we develop and redefine these

analytical concepts taking into consideration the complexities of language contacts and plurilingual competencies?

To successfully preserve multilingualism or linguistic diversity in areas with languages in contact and to justify intercultural understanding in time and space, innovative solutions for language learning and use (linguistic didactics) are necessary and required. They should develop composite abilities and skills that, in addition to multilingualism itself, promote critical and humanistic thinking, tolerance and heuristic curiosity relating to the vital necessity to survive in a global world.

Six Crucial Questions

1. Why do we learn a language when speech is an innate necessity?

Let's start with a summary of what Noam Chomsky convinced us of (Syntactic Structures, 1957). His theory of universal grammar argues that a person has an innate understanding of how languages work, because all languages have quite similar structures and rules. Humans are genetically encoded for behaviours relating to language and understanding how languages are compiled and structured. The argument on universal grammar and the inherent nature of language is represented by the fact that everywhere in the world, children show an awareness of language categories at extremely early ages, long before any instruction occurs. We can observe how they learn to speak without much effort. Although they do not know individual words, they understand parents who use voice signs (phonemes) to convey the content of what is happening around them. Chomsky can be argued against with evidence that innate language utterance is not enough to acquire languages. Without stimuli and motivation, it is difficult to learn anything, not just language. Before Chomsky, Lev Vygotsky emphasised the role of social interactions in the development of mental abilities, such as speech and reasoning in children, and argued that the distance between the actual mental development of the child and their age is determined through problem-solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (Vygotsky, 1978, 86). However, it was precisely the theory of universal grammar that deeply marked the teaching and learning of

languages, first, as well as everything else that we want to learn in language communication.

As the world has changed throughout history, in particular (re)shaped by those environments where people have come together in community and continue to do so, respect for diversity and otherness is a key factor in their existence. Knowledge and the understanding of otherness and difference based on it cannot be put into practice without language learning, without successful education in multilingualism and interculturality, and without the availability of means and ways of experiencing the understanding of diversity in life practice. Knowing several languages and being able to communicate in a non-native language means building one's own intellectual capital, which benefits one in life.

2. Is the coexistence of languages (second, foreign or neighbourhood) in our lives an exception or a norm?

Language is the means that enables communication among individuals. The awareness of the first language / mother-tongue grows in the individual from the very beginning of communicating/uttering thoughts and feelings. Speech is primarily a response to stimuli from the family environment. The language helps us discover everything, even what other senses cannot reach. With our first language, we get to know the closest environment, discover it and judge or value it. Following our linguistic and cognitive experiences, we build our individuality, and we become social beings through accepting norms, values, attitudes and cultural habits. It influences the formation of one's personality in the processes of identification, either as a means of expression of one's reasoning and emotions, interpretation and the transfer of thoughts, or as a driving force behind one's influence on events in the outside world. Language is the means that opens the way to tolerance and harmony between individuals and groups wishing to reach the same or similar goals (Čok, 2010).

In our living environment, we also encounter other languages and different cultural environments. These languages can be an integral part of the communication of the immediate environment, or rare and less frequently used. We accept and assimilate the language that we recognise as part of our living

environment in a natural way through direct use. In linguistically mixed families, with the presence of two or more languages, multilingualism is motivated, real and verifiable (Čok, 2010). The relationship between them – especially in the family – is created with the help of the emotional relationship that the individual experiences with interlocutors (parents and relatives). The language needs, message purpose and expected effect are mostly known. In the external environment of the individual, where they check the useful power of their messages in a particular language, is different. We learn about the social value of the languages we speak or that are spoken by others in language encounters.

Other languages, even if they are distant or foreign, can be important for the individual and the community, they can represent cultural proximity and tradition, economic motive and encouragement or family roots. That's why we learn them independently or with guidance.

The coexistence of languages within a linguistic community, the simultaneous presence of multiple linguistic systems in the repertoire of a given community, which we call multilingualism, is more the norm than the exception in linguistic communities: in particular, the growing multi-ethnic and multicultural composition of the countries of the European Union has recently given wide resonance to the dimension of variability, which is intrinsic to all linguistic systems. Multilingualism intrinsic phenomenon within all linguistic systems – the coexistence of languages, the simultaneous presence of multiple linguistic systems in the repertoire of a given community, and the increasing multi-ethnic and multicultural composition of the countries of the European Union following the policy on the mobility of people and goods and migration flows. An awareness of the co-presence of multiple languages, implementing the methods of their interaction, and applying the communicative rules that guide the alternative use of codes are the social and educational implications of multilingualism and the basic objective of the research and practice conducted by educators (Čok, 2023).

3. What do we call intercultural linguistic communication?

The mastery of first, second or foreign languages no longer suffices for successful communication and mutual understanding since language communication involves differences and special characteristics that are expressed through the manner of transferring linguistic content and through the relations between speakers in a certain communicative situation. Does this mean that the speakers think differently about the world?

Learning a new language (especially one not closely related to those you know) is never easy; it seems to require paying attention to a new set of distinctions. Learning to speak languages requires something more than just learning the vocabulary: it requires paying attention to the right things in the world so that you have the correct information to include in what you say (Boroditsky, 2017). Representations of things such as time, numbers, musical pitch, kinship relations, morality and emotions have been shown to depend on how we think about space, for example.

4. Are these differences/distinctions caused by language per se or by some other aspect of culture?

Language use is a social act, and the language code is a means of successful communication, cognitive process and culturally defined and intercultural immersive experience.

Language communication involves the confrontation of various realities that surround us in a culturally and socially specific environment. Intercultural immersive experience deals with language communication, which, apart from activating language competence and skills, not only at a given moment but also the uttering of contents and their meanings, as well as relations between the speakers manifested through the encounter between the speakers' cultures and languages to the point of issues: creating communicating culture (Čok, 2006).

Empathic competence, i.e. the power of identifying oneself mentally with (and thus fully comprehend) all these realities, opens a passage to a tolerant understanding of the other.

Intercultural dialogue, too, can be a tool for education on tolerance and respect for ideological or spiritual diversity, to overcome ethnocentrism and to achieve ethnic relativity. It is not only conceived in the traditional sense of acceptance of the cultures around us, but in its anthropological aspect of living common daily lives with its differences, misunderstandings and understanding existential dimensions. It can become a tool in the meshing of a common path within the galaxy of civilisations.

The concept of linguaculture combines and seeks to integrate three different dimensions of language (or language practice): the semantic and pragmatic dimension, the poetic dimension and the identity dimension. All these dimensions represent well-established fields of language study that may not only in be relation to first language use but also in relation to the learning and use of languages as second and foreign languages (Risager, 2007). The combination of linguacultural practice, discursive practice and other forms of sociocultural practice can be observed in a specific communicative event. Where cognitive approaches would focus on context as a kind of knowledge that is linked to linguistic competence, social approaches would see context as part of the reality between the interlocutors – both the immediate situation in which a communicative event is embedded and the wider environment all the way up to the global setting (Risager, 2011).

5. Should learning/acquiring and using languages directly present in the environment or more distant be regulated?

Language is the means that enables communication among individuals. Furthermore, communication opens the way to tolerance and harmony between individuals and groups wishing to reach the same or similar goals. Practical application is not the only dimension of learning and the use of languages (native/origin/first, second, foreign). Communication between people would also be possible using only one communicational code (it could be labelled a *lingua franca*), which would indirectly affect the relations between

individual participants in the processes of cooperation, integration and the exchange of social roles, but it would, however, endanger the lesser-used languages and individual cultures and their features.

Language planning is aimed at solving problems relating to the position and existence of an individual language or its genre in cases of language contact practices, if and when the implementation of such practices is wanted or required. Language planning theories include the social, economic and political dimensions of the influence of external factors upon an individual who chooses and uses a certain language code. This choice is not only influenced by one's will, but also by the political and social sensitivity of the community to the use of a certain language in contact with other languages. Using a certain language, the formation of one's national and cultural identity is also facilitated by the mutual influence of external factors upon one's awareness and will (Čok, 2003).

6. To what extent have communication technologies changed language learning in life/education?

In the last decade, interactive media have affected the development of language. The style, grammatical structure and purpose of the message have changed (brevity and directness of the message, shortening of words, phrases and sentences, omission and informality). Written language is getting closer and closer to the spoken one. The indicator of social changes can be seen because the use of new media does not limit the use of colloquial literary language (Dobrovoljc, 2008).

»Adapting the language to new requirements and discovering new expressive possibilities is a process that takes place successfully, and the task of linguists is to describe and shed light on language peculiarities and try to find out in which aspects the new media language is so different from the language of traditional media that it could be said that the Internet also stimulated the outbreak of the language revolution.« (Dobrovoljc, 2008, 296)

The mediation tool (e.g. a computer) with the support of AI (artificial intelligence) has changed language: from written text – focused on form and

information, from oral messages – dialogue and relationships between speakers, to electronic mediation, which is aimed at the technology of connections and direct contact between those involved.

Chomsky (2023) wrote about AI and comparing natural language with it (calling it *Plagiarism Software*): »The human mind is a surprisingly efficient and even elegant system that operates with small amounts of information; it seeks not to infer brute correlations among data points but to create explanations. It doesn't create anything, just copies existing works from artists and alters them sufficiently to escape copyright laws.«

A Challenge: Public Thought-Provoking Discussion

With the legal introduction of languages either at the beginning of schooling or in the third triad of primary school in Slovenia, there has been a debate between lay persons, between mediators and language users, even between teachers and parents in schools¹:

- Has anyone asked whether these children will even need a foreign language when they grow up?
- Machine translation of non-literary texts is already completely satisfactory today.
- If the development of artificial intelligence continues at today's pace, twenty years from now, learning a foreign language will seem like an antediluvian activity (like coin-operated payphones, for example).
- We will speak in our own language; the interlocutor will listen to us (with the help of a technological device) in their own.
- There will be no linguistic imperialism, no dying small languages.
- We will only speak in our national language.
- Languages (digitalised) that have enough speakers will persist and evolve.
- Knowledge of foreign languages will be part of professions, hobbies or snobbery.

.....
 1 DELO, March 2, 2024. Letters from readers.

- Language learning in 1st grade (the early years of schooling) will fail if the teachers force them with a single grammar rule.

How can an acquaintance, researcher or teacher as a thinking practitioner answer such claims? Let's try to give the unfounded challenge a well-founded response!

Will children need a foreign language when they grow up?

The life of a child is not an existence in a closed cell; the environment of their existence does not have only one language. A child is a curious creature, and their curiosity can be very useful in learning another language. The use of languages in a child's encounters is different and not always relevant to them.

A child is a curious creature, and their curiosity can be very useful in learning another language. It helps them discover the linguistic correctness of the message, and even more so to check its environmental validity. It can accurately imitate voices and voice assemblies; it faithfully summarises the intonation and sentence melody of a message in another language. It addresses voice peculiarities by pattern that does not cause him any difficulties. However, what the child sees and hears they remember quickly and intuitively at the level of short-term memory. Therefore, they also quickly forget and drilling also has a real-time effect on memorisation (Čok, 1997; 2010).

The acceptance of other languages depends on the motivation that arises in them relating to the role of another language in their life.

In a child, personal motivation is primarily unconscious. It is created through pleasure at something happening, develops through play and monitors the processes of children's personification with phenomena and events in the outside world. In the child's world, the needs for language use are different from those of an adult and communication activities are realised with different speech positions. They will experience intrinsic motivation while consciously learning the language later – at the operational level of development and at the stage of intuitive learning with the help of the game (Čok et al., 1994).

Twenty years from now, training in a foreign language will seem like an antediluvian activity.

Multilingualism is the most ancient phenomenon. The oldest accounts can be traced to the Panini grammar of Sanskrit (5th or 6th century BC) and more (religious texts such as the Bible). The Roman Empire was bilingual (Latin and Greek) on the official level and multilingual at the individual and non-official level. Latin continued to be taught as a language of power and education in Europe and beyond for many centuries after the fall of the Roman Empire. In modern times, various forms of bi-/plurilingualism were in common use in society (the historical phenomenon of Franco-Russian bilingualism in imperial Russia and bilingual colonial societies: the Spanish in Mexico and the British in India, as well as China and Japan in East Asia).

We will speak in our own language; the interlocutor will listen to us (with the help of a technological device) in their own.

This seems very simple. To think about just a few of the capacities of this almighty digital translator, let us see some characteristics that indicate efficient use in our speech.

Appropriateness:

- whether the language is suitable or fitting for ourselves, as the speaker, our audience, the context of the speech and the speech itself.
- whether the language you plan on using in a speech, fits with your own speaking pattern / idiolect (the form of a language that a particular person speaks).
- whether the language you are choosing is appropriate for your specific audience. The audience analysis is a key factor in choosing the language to use in a speech.
- whether the language you will use is suitable or fitting for the context itself. This context includes the occasion, the time of day, the mood of the audience and other factors in addition to the physical location.
- whether the language is appropriate for your specific topic.

The main guideline for using language efficiently is to use vivid language:

- Imagery helps your listener create a mental picture of what a speaker is saying: realities instead of abstract ideas.
- Examples and descriptions for better understanding (deaf as a post, sordo come una campana, gluh kot noč).
- Metaphors: applied to something in a nonliteral way to suggest a resemblance.
- Rhythm: effective language in speech uses rhythm. Language is musical (children's intuition in learning languages!)

There will be no linguistic imperialism, no dying small languages.

Quite the reverse! The genre and status of languages are constantly changing. Old classifications are being abandoned; new ones are being created. Some are permanent (lingua franca). The abandonment of the living use of lesser-used languages will be the definitive end to their existence. Without protection, minority languages can quickly sink into the majority language.

Languages (digitalised) that have enough speakers will persist and evolve.

Historical events, different socio-economic conditions and specific international agreements have all contributed to the introduction of educational models in the ethnically mixed area of Europe. The educational models for bilingual, multilingual and multicultural areas, which have been laid down by law in numerous European countries, vary according to state and region and are not static. Not just through their development over time, but also because of educational policy interventions and their constant reversal. Therefore, it is not only necessary to present the current educational and socially protective model or the forms and contents of first/second/minority language learning/teaching in environments of linguistic and cultural contact, but to proceed following steps in history and in policies that have laid the foundations for ensuring human rights for peaceful coexistence in a given territory.

We will only speak in our national language. Knowledge of foreign languages will be part of professions, hobbies or snobbery.

The fundamental basis for globalisation and knowledge intensification is communication, which must function smoothly beyond one's own borders in order to be successful. Knowledge of foreign languages and cultures is therefore essential not only in leisure time and hobbies, but above all in professional life.

Mastering more than one language is a great challenge for our brain and, according to neuroscientists, even ensures that the grey cells grow and become better connected. This is important for mental performance at an age when we are still in the process of building a career and holding our own in a job. Foreign language skills also help when it comes to making more rational decisions, maintaining emotional distance and taking advantage of attractive opportunities.

Translation apps can be a first aid when writing emails in a business context. However, they do not make language learning superfluous. Even apps that are described as working with artificial intelligence are only suitable for translating factual texts. They do not understand emotions, for example, which can easily lead to unpleasant misunderstandings. To be able to check translations, you need your language skills (Deck, 2021).

Bilingualism or multilingualism also has a positive effect on episodic memory in older age. It strengthens the components of episodic memory, i.e. the processes that are necessary for the active encoding and decoding of memories. Learning a foreign language in later life does not lead to bilingualism per se, but there is ample evidence that the brains of older language learners retain their plasticity. Language learning exercises, which have not yet been studied in detail, can be seen as cognitive training that may influence the processes of cognitive decline in later life (Čok & Meulenberg, 2019).

Language learning in 1st grade (early years of schooling) will fail if the teachers force them with a single grammar rule.

School is one of the places where it is possible to create an intercultural laboratory that goes beyond the limits of the individual, favours rapprochement between people, brings together those who belong and, finally, is the working place for the development of bilingualism. The pedagogy of proximity (intercultural and linguistic) is emerging step by step and can be implemented

in all disciplines of school education. From this point of view, it is difficult to determine the effectiveness of school teaching solely based on the analysis of standards in subjects and school administration, which are unable to represent the level of socialisation objectives achieved. It is therefore necessary to pay greater attention to researching and analysing the effectiveness of teaching regarding the transfer of values such as democratic thinking or respect for members of other ethnic groups, i.e., all those values that are not innate to the individual and do not develop automatically in society. The education system plays a fundamental role in their development and transmission to new generations.

Teaching a language to younger learners is nothing like adult learning. We have known this for at least 50 years. There is no technical learning and the most dynamic form of activity is games. When we integrate play into the learning process, it acquires the role of method and strategy, it is therefore didactically defined. Didactic play is a means of socialisation, developing abilities and skills, realising the interests of students, contributing to the formation of personality and is a factor in the behaviour of the educator in their upbringing. It therefore has a social, cognitive, emotional, diagnostic and didactic function.

Games chosen for language learning are tied to verbal expression. Words and movement are the most common gameplay activities, as well as words and music, or words, music and movement. So, in a series of games, verbal messaging is an integral part of it. The context, which is both verbal and non-verbal, not only promotes language learning, but also experienced, social and psychomotor learning (Pišot & Čok, 1998). A variety of gaming activities offer opportunities for cultural education. Play trains all language skills: we use communicative patterns, raise awareness of auditory habits, deepen the comprehension of texts, read and write. The communicative ability is developed through cognitive games and we are made aware of words through games of complementing, collecting, sorting and grouping.

Oral communication is of primary importance in early learning / teaching of a foreign language. Writing in a second language, as mastering a higher level of symbolisation, is normally introduced with a time lag in relation to the first/mother language. In gaining multilingual literacy, we mark differences, recognise particularities and accept equivalencies. So it is natural that

we comprehend the already obtained skills of writing and reading in the first/mother language as the grounding of pupils' literacy in a second language, though we often introduce a completely different methodological approach to literacy in a second or foreign language. Since writing is like a cultural technique and written communication is also cultural literacy, analysis, synthesis and the adaptation of signs also have educational importance.

Hybrid Approaches to Language Teaching and Learning – Some Proposals

The use of tools that enrich the lessons teachers have planned make the teaching and learning process more interesting, more motivating for the learners and – with the creativity of both the teacher and learners – also means collaborative learning through new technologies. With the support of communication technologies and digital tools, information is quickly gained and learning, including language learning, is faster and more concise. The procedures for learning are different and the information material is more accessible, effective and pleasant. The response or the evaluation of progress is immediate and direct. Globalisation, the technological revolution and, consequently, artificial intelligence (AI) have brought new approaches to language teaching in the field of learning foreign and other languages, based above all on the fact that it is no longer the location and tools of learning that are important, but the shortest path to knowledge. AI offers a personalised and immersive experience for every individual.

The development of the Internet and digital technologies has also offered language learning new paths (online courses, platforms for interaction and the exchange of languages and mobile applications). There are many advantages to online learning – especially the time savings, as it is not necessary to change location, which saves transport costs. In addition, they allow a great deal of flexibility in terms of learning schedule, as well as content, progress, speed of learning, etc. Younger generations and extremely busy people who are more inclined to new technologies and online solutions or who travel a lot are thus already more open to online learning, which is certainly what the future is bringing us. It is becoming increasingly important for curricula and teaching resources to enable us to learn in a way that is flexible and that can run anywhere, anytime and in any way.

Do language teachers opt for a hybrid form of classes with a combination of textbook, workbook, study strips and prepared tests – i.e. a closed planned structure of classes – or are they increasingly using content that best fits the subject matter / topic and is available online?

An example of opportunities for teachers to use online materials in their classes is the case of the European project *Stories of Fisheries Through Time*, which offered, among other results, pedagogical solutions for learning language, history, ethnology, food culture, etc. In the applied part of their research, a group of researchers (Čok Lucija, Cavaion Irina, Čok Tina, Bratož Urška) produced materials on several levels and for various pedagogical purposes. All these materials are cited in the bibliography of this chapter.

Instead of a Conclusion – Looking Ahead

A comprehensive reflection on new approaches to educational and didactic culture, which enables effective interlingual and intercultural communication in both analogue and digital environments, opens the way for strategies that will reject the utopian ideas of unnecessary living contact with language, but:

- put into practice the laws of interpersonal communication,
- prevent the degradation of the diversity of cultures and
- enable the humanist paradigm of our civilisation to be preserved.

Establishing mechanisms to combine the good existing and the necessarily new requires reflection beyond a limit of time and takes a mental leap. Educational strategies, Slovenian/national and beyond, set flags and guidelines! The time to switch to language technologies and the use of artificial intelligence, which we can no longer resist in education, require the application of new knowledge in life and practice and has an impact on present and future generations. In the meantime, we will find out if robots are more powerful than humans and/or if the robot thinks and feels emotions like humans. This is a key element to discourage the fear of artificial intelligence.

It is productive to think about whether a robot can do what a human needs to do.

Bibliography

- Boroditsky, L. (2017): How does our language shape the way we think? School for Advanced research, Santa Fe, lecture. https://www.edge.org/conversation/lera_boroditsky-how-does-our-language-shape-the-way-we-think (18. 5. 2017).
- Chomsky, N. (1957): Syntactic structures. The Hague, Mouton.
- Chomsky, N. (2023): The False Promise of ChatGPT. New York Times, 8 March 2023. <https://www.nytimes.com/2023/03/08/opinion/noam-chomsky-chatgpt-ai.html>
- Čok, L. (ur.) (1994): Učiti drugi / tuji jezik. Kje, koga, kako?. Ljubljana, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Čok, L. (2003): Cultures and languages of the environment: the role of minority language in slovene education policy. V: Schiavi Fachin, S. (ur.): *L'educazione plurilingue: dalla ricerca di base alla pratica didattica*. Udine, Forum, 59–69.
- Čok, L. (2023): L'italiano come lingua seconda nell'educazione ovvero la pedagogia della vicinanza. Uno studio di caso: l'Istria slovena. V: Cerkenik, M. & N. Zudič Antonič (ur.): *Educazione linguistica e interculturale in ambienti con appartenenze multiple*. Capodistria, Unione Italiana; Trieste, Università Popolare, 14–40. [Percorsi_di_insegmaneto_e_apprendimento_dell_italiano_in_contesti_plurilingui_e_pluriculturali-Mojca_Cerkenik_e_Nives_Zudic_Antonic.pdf](#) (17. 3. 2026)
- Čok, L. (1997): L'enseignement de la langue étrangère au niveau précoce est-il un processus d'apprentissage intégré ou non-intégré? *Lidil: Revue de linguistique et de didactique des langues*, 30–37.
- Čok, L. (2010): Od zgodnje večjezičnosti do uspešne odraslosti. V: Lo Bianco, J., Marentič-Požarnik, B. & M. Ivšek: *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju*. 1. izd. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 165–221.
- Čok, L. (2006): Poti do medkulturne sporazumevalne zmožnosti. V: Darovec, D. & L. Čok (ur.): *Bližina drugosti = The close otherness*. Koper, Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales: Zgodovinsko društvo za južno Primorsko, 11–17.
- Čok, L. & C. Meulenberg (2019): Healthy cognitive ageing. Public Call for co-financing of research projects. Koper, Science and Research Centre of Koper.
- Deck, M. (2021): Foreign Language as a Career Booster: Language Skills Are So Valuable for Your Job and Career. <https://www.speexx.com/speexx-blog/foreign-language-as-career-booster/> (22. 10. 2021).
- DELO, March 2, 2024. <https://old.delo.si/mnenja/pisma>. (17. 3. 2026)

Dobrovoljc, H. (2008): Jezik v e-poštnih sporočilih in vpis šanja sodobne normativistike. V: Košuta, M. (ur.): Slovenščina med kulturami. Celovec, Slavistično društvo Slovenije, 295–314.

Pišot, R. & L. Čok (1998): Konvergenca med motorično aktivnostjo in zgodnjim poučevanjem tujega jezika. *Sodobna pedagogika*, 49, 2, 217–220.

Risager, K. (2007): Language and culture pedagogy. From a national to a transnational paradigm. Clevedon, UK, *Multilingual Matters*.

Risager, K. (2011): Research timeline. The cultural dimensions of language teaching and learning. *Language Teaching*, 44, 4, 485–499.

Risager, Karin (2020): Linguaculture and transnationality. The cultural dimensions of language. *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. Edition 2nd Edition Imprint Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003036210-9/linguaculture-transnationalitythe-cultural-dimensions-language-karen-risager>. (17. 3. 2026)

Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

Online materials Stories of Fisheries Through Time

Topics, activities, videos, testimonials: <https://zgodbeoribistvu.si/>; <https://Racconti.sulla.pesca>;

Postcards from history: <https://zgodbeoribistvu.si/sl/aktivnostikartoline-iz-zgodovine/>

Tales from the factory: <http://www.zgodbeoribistvu.si/sl/aktivnosti/pripovedi-iz-tovarne>

Glossary: <http://www.zgodbeoribistvu.si/sl/glosar/>

Fishing routes: www.zgodbeoribistvu.si/wp-content/uploads/2023/04/Turisticni-prirocnik_SPLETNA-IZDAJA_web-1.pdf

Recipes: <https://zgodbeoribistvu.si/wp-content/uploads/2023/07/Okus-po-morju-Stara-istrska-kuhinja.pdf>; [okus-po-morju-ang-2024-spletnax.pdf](https://zgodbeoribistvu.si/wp-content/uploads/2024/01/Okus-po-morju-ang-2024-spletnax.pdf)

JEZIKOVNA POLITIKA IN JEZIKOVNO NAČRTOVANJE ZA SLOVENŠČINO: VLOGA DIGITALNE OPREMLJENOSTI ZA JEZIKOVNO ENAKOPRAVNOST SLOVENŠČINE V ITALIJI

Uvod

Prvi poskusi urejanja položaja slovenščine v javnosti so vrhunec dosegli s sociolingvistično akcijo Slovenščina v javnosti, ki je pod okriljem Slavističnega društva Slovenije in Socialistične zveze delovnega ljudstva Slovenije potekala v 70. letih prejšnjega stoletja. Akcija je za potrebe tega poglavja pomembna zato, ker se je jezikovnega načrtovanja lotila ne le v tedanji Socialistični republiki Sloveniji, pač pa v slovenski jezikovni skupnosti nasploh (Stabej, 2015, 19), in zato, ker v poglavju o javni rabi slovenščine v Italiji že zasledimo zahtevo po jezikovni enakopravnosti, ki se opredeljuje kot pravica do široke in prestižne rabe jezika ter pogoj za razvoj skupnosti na vseh področjih življenja (Gruden, 1983, 95). To definicijo privzemam tudi sama, hkrati pa bom pri utemeljevanju neenakopravnega položaja slovenščine v Italiji izhajala prav iz zgornjih trditev. Jezikovna enakopravnost je namreč odvisna od prisotnosti ustreznih strategij in organov na področju jezikovne politike, saj je zagotavljanje dolgoročne rabe danega jezika znotraj skupnosti oz. na nekem območju kot primarnega koda v čim širšem spektru sporazumevalnih okoliščin njen temeljni cilj (Brezigar et al., 2022, 1).

V prvem delu poglavja skozi prizmo jezikovne politike predstavim položaj slovenske skupnosti v Italiji, pri tem pa izpostavim dva vidika neenakopravnosti slovenščine v tem prostoru, ki se odražata v jezikovnem

secesionizmu¹. Gre za pojav jezikovnega pešanja, s katerim označujemo oddaljevanje lokalne jezikovne različice od standardnega jezika ter posledično opredeljevanje skupnosti govorcev² za edinstvenost lokalnih jezikovnih pojavov, ki naj ne bi bili povezani s širšim jezikovnim kontinuumom (Grgič & Popič, 2023, 75–76).

Kljub temu pa, kot skušam pokazati v drugem delu, situacija ni tako črno-bela. O tem pričajo nedavne pobude skupnosti k vzpostavitvi eksplicitne jezikovne politike ter dejavnosti na področju digitalne opremljenosti. Ravno z namenom preverjanja teze o jezikovnem secesionizmu nastaja korpus lektoriranih slovenskih besedil z območja slovensko-italijanskega jezikovnega stika STIKit, katerega namembnost postavljam v širši okvir digitalne agende za zagotavljanje jezikovne enakopravnosti. V izhodišču poglavja tako predpostavljam, da lahko digitalni viri in tehnologije pomembno prispevajo k opolnomočenju govorcev slovenščine v Italiji, saj širijo zastopanost jezika in krepijo sporazumevalne zmožnosti, obenem pa ozaveščajo o regionalni raznolikosti slovenskega jezika. To lahko pozitivno vpliva na identifikacijo govorcev z matično državo in prispeva k enakopravnejšemu statusu slovenščine tako v odnosu do italijanskega kot tudi slovenskega jezika v Republiki Sloveniji.

Pravna podlaga kot (nezadostna) podlaga za jezikovno politiko

Reševanje vprašanja slovenske narodne skupnosti v Furlaniji - Julijski krajini (FJK) sega v čas osimskih sporazumov, ki so Republiki Italiji naložili nalogo, da v okviru lastne zakonodaje poskrbi za zaščito slovenske manjšine (Gruden, 1983, 95). Tako so sovpadli z akcijo Slovenščina v javnosti, ki je v spremni publikaciji slovenščini v življenju Slovencev v Italiji namenila samostojno poglavje. Čeprav gre za na videz zastarel dokument, publikacija predstavlja začetek jezikovnopolitičnega načrtovanja na Slovenskem. Še pomembnejše pa je omenjeno poglavje zato, ker je že tedanja analiza stanja

.....
¹ Jezikovni secesionizem je sicer posledica jezikovnega separatizma, vendar z namenom strnjenja besedila v nadaljevanju uporabljam samo prvi izraz.

² Zagovarjam vključujočo rabo jezika, vendar z namenom strnjenja besedila uporabljam moško obliko za označevanje kateregakoli spola. To velja za vse vrste poimenovanj, ki se nanašajo na osebe.

pravilno identificirala dve ključni težnji v razvoju zamejske slovenščine, ki sta, kot bom skušala dokazati, ostali le delno naslovljeni.

Prvič, analiza stanja je že takrat prepoznala pomen globalne zaščite skupnosti, v njenem okviru pa izpostavila pravico do široke in prestižne rabe slovenskega jezika ter jezikovne enakopravnosti, od katere je odvisen vsesplošen razvoj manjšine (Gruden 1983, 95). S tem se ujema ugotovitev, da je ustrezen pravno-institucionalni okvir za zaščito slovenskega jezika podlaga za katerokoli spremembo (Brezigar et al., 2022, 10). Pravni položaj slovenske jezikovne skupnosti tako danes določata italijanski državni Zakon o zaščiti slovenske jezikovne manjšine v deželi Furlaniji - Julijski krajini št. 38 z dne 23. februarja 2001 in Deželni Zakon o zaščiti slovenske jezikovne manjšine št. 26 z dne 16. novembra 2007. Ta zakona z državnim Zakonom o zaščiti zgodovinskih jezikovnih manjšin št. 482 z dne 15. decembra 1999 in v skladu s 6. členom italijanske ustave ter evropsko in mednarodno zakonodajo urejata temeljne pravice slovenske narodne skupnosti v Italiji (Vidau, 2017, 50), tudi na področju rabe slovenskega jezika in koriščenja jezikovnih pravic. Za uresničevanje te zakonodaje so znotraj FJK pristojna različna telesa, zlasti Služba za manjšinske jezike in deželne rojake v tujini in Centralni urad za slovenski jezik (CU) (Brezigar et al., 2022, 11). Po drugi strani je Republika Slovenija (RS) po 5. členu Ustave RS dolžna skrbeti za Slovence po svetu, k skrbi za slovenski jezik in kulturo pa je zavezana tudi z 9. členom Zakona o odnosih RS s Slovenci zunaj njenih meja. V njem za osrednja nosilca sodelovanja imenuje Urad Vlade RS za Slovence v zamejstvu in po svetu ter Komisijo Državnega zbora RS za odnose s Slovenci v zamejstvu in po svetu (Jezikovna Slovenija – Portal za sodobna jezikovna vprašanja, 2021).

Vendar zakonodaja ostaja predvsem na papirju. Italijanski zakoni namreč ne predvidevajo jasnih obveznosti izvajanja in ne navajajo potrebe po izdelavi jezikovni politiki za slovenščino v tem okolju. Poleg tega uresničevanje zakonsko določenih jezikovnih pravic otežkočajo politični, birokratski in družbenoekonomski dejavniki (Vidau, 2017, 54). Te ovire ob skromnem uresničevanju institucionalne dvojezičnosti in vplivih informacijske družbe ustvarjajo redke priložnosti za rabo slovenščine v javnem življenju, tako da je ta omejena na funkcijo znotrajskupinskega koda. Diglosična govorna praksa Slovencev v Italiji se odraža v okrnjenem znanju specifičnega in splošnega besedišča, vrzeli pa govorci zapolnjujejo z italijanskimi ali napačno poslovenjenimi izrazi. Nerazvitost jezikovnih veščin v slovenskem jeziku pomeni

kodni preklap v italijanščino (Jagodic et al., 2017, 72–74) ali pa vodi do nastanka novih jezikovnih različic. Težava nastopi tedaj, ko lokalni idiomi postanejo edini sporazumevalni kod skupnosti, kar v primeru tistih, ki se identifikirajo z jezikom, pomeni pojav jezikovnega secesionizma: skupnost začne novo jezikovno različico dojemati kot samostojno jezikovno tvorbo, sebe pa kot ločeno skupino govorcev (Grgič, 2017, 97–98).

Torej je pravni okvir slovenske manjšine v Italiji precej »liberalen«: oblastem ne nalaga eksplicitnih odgovornosti, temveč skuša zagotoviti pogoje, v katerih naj manjšinska skupnost sama načrtuje svoj jezik. To pa nas vodi k drugi težnji, in sicer so že pobudniki prve slovenistične akcije kritično naslovili javne oblasti, ki s šibko podporo zavirajo rabo slovenščine, in vse zasluge za njen obstoj pripisali prizadevanjem manjšinske skupnosti (Gruden, 1983, 97). Pravzaprav slovenščina v Italiji tudi danes ni deležna eksplicitne jezikovne politike, ki bi temeljila na strokovnem načrtu in soglasni strategiji, verjetno tudi zato, ker na njeno oblikovanje močno vpliva zavest o ogroženosti jezika, ta pa je zaradi prisotnosti referenčne države pri narodnih manjšinah značilno manj razvita (Brezigar et al., 2022, 4–5). Takšna ugotovitev nas napeljuje, da preidemo z lokalne na nacionalno raven, saj, kot ugotavlja Grgič (2020, 111), jezikovno načrtovanje na ravni nacionalnih programov še vedno pomembno vpliva na jezikovne percepcije in prakse med skupnostjo govorcev slovenščine v Italiji.

Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2021–2025 slovenskim skupnostim v sosednjih državah sicer namenja posebno poglavje, v katerem kot jezikovnopolitične cilje navaja utrjevanje jezikovnih zmožnosti, samozavest, učinkovito sporazumevanje in funkcijsko raznolikost sporazumevalnih situacij (Grgič, 2020, 112). Vendar pa analiza besedišča v ukrepih (»spodbujanje«, »podpiranje«, »promocija«, »sofinanciranje«) pokaže, da so ti večinoma zasnovani le kot podporni ukrepi dejavnostim manjšine (Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2021–2025, 2021, 21–26). Na še nekatere težave v zvezi z diskurzivnimi vzorci v dokumentih, ki urejajo slovensko jezikovno politiko oz. odnose s slovensko skupnostjo, je opozorila tudi Grgič (2020). Ugotavlja, da je skupnost govorcev slovenskega jezika zunaj RS obravnavana kot »izpostavljena skupina«, slovenski jezik pa kot monolitna formacija, nezadostno razčlenjena na rabo ali okoliščine. To monolitno formacijo določa le dejstvo, da je izpostavljena, kar pa je izključujoča oznaka: dopušča, da se posamezni vidiki jezikovne politike in

načrtovanja obravnavajo samo v povezavi z jezikom in skupnostjo »na območju RS« (Zakon o javni rabi slovenščine, 2004). Na ta način se zanemarlja raznolikost rab slovenskega jezika in potreb njegovih govorcev ter prelamlja kontinuum jezika in njegove skupnosti govorcev, kar pogloblja prepad med govorce slovenščine v RS in zunaj nje (Grgič, 2020, 114–115). Vzrok za to je mogoče iskati v zgodovinski predstavi o povezanosti jezikovne in nacionalne homogenosti, saj je jezikovna homogenost v začetkih narodnega gibanja pomenila obenem kompenzacijo za odsotnost slovenskega upravnopolitičnega okvira in sredstvo za doseganje tega cilja. Tako je obveljala za realizacijo slovenske suverenosti in kot takšna vztraja kljub nadgradnji s slovensko državnostjo, kar se kaže v pomanjkljivi obravnavi variantnosti in heterogenosti sodobne standardne slovenščine v uradnih jezikovnopoličnih dokumentih in jezikovnonačrtovalski praksi (Stabej, 2015, 27–29). S tega vidika se slovenska nacionalna jezikovna politika kaže kot izključujoča ali vsaj izrazito tradicionalna, saj k jezikovnim vprašanjem še vedno pristopa pretežno z vidika standardnega jezika.

Jezikovno načrtovanje v skupnosti govorcev slovenščine v Italiji je tako dolgo časa temeljilo na prepričanju, da institucionalna ureditev odnosov med državama za učinkovito jezikovno politiko zadostuje. Dotedanje stanje so narekovale normativna podlaga, osredotočena na higienike³, in pa neeksplisitne jezikovne politike, utemeljene na ideoloških prepričanjih (Grgič, 2020, 117–119). A kot opozarja Stabej (2006, 312), so tovrstna privzeta mnenja o jeziku navadno slab oblikovalec jezikovne politike, saj zameglijo pogled na dejanski značaj jezikovnih pojavov in onemogočijo izpeljavo ustreznih jezikovnopoličnih strategij.

Jezikovna politika v digitalni dobi

Vendar pa v zadnjem času opazujemo pozitiven napredek na tem področju. V luči opisanih dejavnikov je prišlo do spoznanja, da skupnost potrebuje eksplicitno jezikovno politiko. Organizacijski odbor Tretje deželne konference o varstvu slovenske jezikovne manjšine je Slovenskemu raziskovalnemu

.....
3 Razločevanje med higieniki in motivatorji temelji na teoriji F. Herzemberga. Nekateri jezikovnopolični ukrepi imajo značilnosti higienikov, ki odpravljajo nezaželeni dejavniki, drugi pa motivatorjev: med prve spadajo zakonski in drugi akti za zaščito skupnosti in jezika, med druge pa ukrepi na področju promocije rabe jezika (Grgič, 2020, 118).

inštitutu (SLORI) zato poveril nalogo, da izdela koncept deželne jezikovne politike (Brezigar et al., 2022, 1). Za potrebe tega poglavja so pomembna zlasti nekatera teoretska izhodišča, ki jih pri jezikovnonačrtovalskih dejavnostih že dalj časa privzema SLORI, saj stopajo v korak z najsodobnejšimi smernicami za ohranjanje in razvoj manjšinskih jezikov. Kot ugotavlja SLORI (Brezigar et al., 2022, 2), je namreč na prehodu v 21. stoletje pri obravnavi jezikovnih pojavov prišlo do nekaterih premikov, ki jih je pri snovanju in implementaciji jezikovnih politik treba upoštevati. Med njimi je najprej prelom s stališčema, da zakonsko urejen status manjšinskega jezika zagotavlja znanje in rabo jezika in da za razvoj jezikovnih spretnosti in veščin zadostuje učenje v didaktično strukturiranih okoljih (Grgič, 2017, 87). Novejše raziskave pa kažejo, da je visoke sporazumevalne zmožnosti, ključne za dejansko rabo jezika in jezikovno enakopravnost, mogoče doseči le ob stalni izpostavljenosti različnim rabam in spontanemu usvajanju jezika. Toda v družbenih razmerah 21. stoletja stalnost ne pomeni le izpostavljenosti v neposredni realnosti, saj sta družbeno okolje in jezikovna krajina vse bolj tudi virtualni oz. spletni prostor. Ravno zato se jezikovnopolitični ukrepi preprosto morajo osredotočati tudi na virtualne svetove (Brezigar et al., 2022, 2–3). Žal pa je zamejska jezikovna politika ob prehodu v 21. stoletje povsem spregledala potrebo po digitalni pokritosti in slovenska skupnost v Italiji ostaja digitalno zanemarljiva. Zaznala ni niti trenda ublagovljenja jezika, ki pa ga že izpodrivajo prednosti globokih nevronske mreže: sodobne rešitve ponuja umetna inteligenca (UI) ter z njo razvoj orodij in tehnologij za prevajanje in tolmačenje (Grgič, 2024).

Vendar enačba ni tako preprosta. Razvoj jezikovnih tehnologij je namreč neposredno povezan z naborom razpoložljivih digitaliziranih podatkov, ki pa za jezike, odstopne v digitalnem svetu, niso na voljo. Tako danes govorimo tudi o digitalnem izginotju jezika, do katerega pride, ko je jezik nezadostno zastopan v novih sporazumevalnih platformah in tehnologijah. Da ta problem zadeva številne jezike, je prepoznala tudi Evropska unija (EU): strokovni odbor za implementacijo Evropske listine o regionalnih in manjšinskih jezikih je namreč ob sprejemu programa za doseganje digitalne jezikovne enakopravnosti do leta 2030 (ELE Consortium, 2022) posebej opozoril, da se morajo za potrebe ohranjanja in promocije s specifičnimi viri in UI aplikacijami čim prej opremiti predvsem manjšinski in regionalni jeziki, vključno z lokalnimi jezikovnimi različicami, in jih pospremiti z ažurnimi jezikovnimi politikami (Grgič, 2024).

Ažurnost jezikovnih politik in hiter tehnološki razvoj pa sta težko združljiva. Grgič (2024) kot primer navaja slovenski nacionalni program za jezikovno politiko, ki je z vidika razcveta umetne inteligence zastaral praktično že ob svojem izidu. Vsebuje sicer ločeno poglavje o jezikovni opremljenosti (Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2021–2025, 2021, 5), vendar so zastavljeni cilji preveč abstraktni. Namesto tega bi morali zastaviti konkretne sodobne aplikacije za posamezne skupine govorcev – tudi tiste zunaj meja RS, saj bi morala biti skrb za utrjevanje slovenskega jezikovnega prostora kljub avtonomiji manjšinske jezikovne politike vendarle v nacionalnem interesu (Jagodic et al., 2017, 84). Toda teh poglavje izrecno ne naslavlja z nobenim ciljem, kar pomeni, da se nacionalni program tudi glede jezikovnih tehnologij osredotoča na razvoj za samo določen socio-geografski del govorcev.

Ravno zato je tako pomemben Deželni program jezikovne politike za slovenščino (Brezigar et al., 2022), ki – četudi komaj vzpostavlja vsebinski in institucionalni okvir, ki je predpogoj za sprejemanje kakršnih koli resnih strategij – potrebo po osredotočenju jezikovnopolitičnih ukrepov na digitalno resničnost poleg uvoda navaja tudi v primerih jezikovnopolitičnih dejavnosti za različne ciljne skupine. A ker se deželni program še ne uresničuje, je v resnici ključno, da se organizirajo okolja sama. Prav to pa skuša spodbuditi SLORI, ki je prepoznal potencial jezikovnih tehnologij tako za utrjevanje rabe slovenskega jezika med pripadniki manjšine kot za pridobivanje novih govorcev iz večinske skupnosti – za obe plati ohranjanja jezika v rabi, ki je edini porok za jezikovno enakopravnost. Zdi se namreč, da slovenska skupnost v novih geopolitičnih in družbeno-psiholoških okoliščinah, ki se odražajo v umirjenem sobivanju med večino in manjšino, še lahko obrne proces zamenjave jezika (Jagodic et al., 2017, 76) – zagovarjam, da ravno s pomočjo digitalnih orodij in aplikacij. V zadnjem delu poglavja zato predstavljam nekaj ključnih projektov inštituta na tem področju, posebno pozornost pa namenjam praktičnim aplikacijam korpusa STIKit.

Jezikovnotehnološke rešitve za slovenščino v Italiji

Za najnaprednejše orodje velja jezikovni asistent Loris⁴, ki je namenjen govorcem slovenščine na območju jezikovnega stika z italijanščino, katerih prvi jezik je slovenščina, vendar njihove sporazumevalne zmožnosti v različnih govornih položajih ne ustrezajo vedno pragmatično-sporočanskim potrebam: ob vnosu zaznamovanih jezikovnih elementov uporabnike opozori, da gre za odstop od osrednjega standarda, in ponudi nezaznamovane standardne elemente. Orodje temelji na obsežnih podatkovnih bazah o rabi slovenščine, ki zajemajo številne zaznamovane jezikovne pojave z območja jezikovnega stika, obenem pa se vpenja v portal Jezik na klik⁵, še širše zbirališče prosto dostopnih jezikovnih virov in orodij, ki nastajajo v okviru SLORI in CU (Popič, 2022).

Opisani platformi sta torej že osnovani na predpostavki o prisotnosti jezikovnega secesionizma med skupnostjo govorcev slovenščine v Italiji. Da bi dokončno preveril to hipotezo, je SLORI v sodelovanju s CU in Univerzo v Ljubljani zasnoval projekt STIKit, korpus lektoriranih slovenskih besedil z območja italijansko-slovenskega jezikovnega stika (Grgič & Popič, 2023, 73–75). Korpus jezikovnih popravkov namreč lahko pomembno pripomore k ugotavljanju smeri razvoja slovenščine v Italiji, poleg tega pa opremljenost z digitalnimi jezikovnimi viri za manjšinske jezike pomeni vstopnico v svet umetne inteligence, saj je šele tedaj mogoče tudi zanje načrtovati najnaprednejša orodja, ključna za promocijo in vsestransko rabo teh jezikov (Grgič, 2024) – za doseganje jezikovne enakopravnosti.

Pri jezikovnih orodjih, ki jih bo na podlagi tako obsežnega vira, kot je STIKit, mogoče načrtovati za govorce slovenščine v Italiji, je treba najprej poudariti, naj ta ne bodo normativna: njihov namen ne sme biti predpisovanje rabe, temveč podajanje informacij o kompleksnosti sporazumevalnih praks in jezikovne variantnosti (Grgič & Popič, 2023, 86). Takšen bi bil denimo odzivni slovar sopomenk v zamejski in standardni slovenščini, ki bi ga lahko zgradili na podlagi korpusov STIKit in Gigafida 2.0 in bi lahko utrdil položaj zamejske slovenščine kot enakopravne različice slovenskega jezika, okrepil

4 <https://www.jeziknaklik.it/loris/>

5 <https://www.jeziknaklik.it/>

zavedanje govorcev o pripadnosti slovenskemu jezikovnemu kontinuumu in zavrl proces jezikovnega secesionizma.

Nasploh so korpusi pomemben leksikografski vir, tako da bi s pomočjo korpusa STITKit lahko izdelali obsežne glosarje ter druge sodobne jezikovne priročnike, prilagojene različnim skupinam uporabnikom: učencem, učiteljem, novinarjem, prevajalcem (Grgič & Popič, 2023, 78), pa tudi pripadnikom večinske skupnosti, ki se zaradi dosežkov slovenske države ter možnosti izobraževanja in zaposlovanja čez mejo vse pogosteje vpisujejo na tečaje slovenščine (Jagodic et al., 2017, 78). Korpusno jezikoslovje lahko odločilno pripomore k izboljšanju metod učenja jezika in hitrejšem usvajanju jezika, kar je pomembno predvsem z vidika zagotavljanja funkcionalne večjezičnosti med pripadniki večine, ki je bistvena za utrditev položaja slovenščine v odnosu do italijanščine. Povrh vsega pa so korpusi ključni tudi za razvoj naprednih UI aplikacij, saj obdelava jezikovnih podatkov omogoča prilagajanje velikih jezikovnih modelov potrebam ranljivih skupnosti (Grgič & Popič, 2023, 86). Tudi STITKit bi torej lahko služil kot učna množica za razvoj takšnega modela, ki bi ga integrirali v aplikacije, kot je Loris, ob vzporednem korpusu v italijanskem jeziku pa bi služil tudi kot učni vir za izgradnjo strojnih prevajalnikov in tolmačnikov.

Zaključek

Če sklenem, skupnost govorcev slovenščine v Italiji od nastanka sodobne slovenske države ni razpolagala z izdelano jezikovno politiko, ki bi zagotovila široko in prestižno rabo jezika, zato se je znašla v procesu jezikovnega secesionizma, ki ga RS z naslavljanjem jezikovnih vprašanj z vidika standardnega jezika le še krepi. Novo priložnost za zaježitev procesa zamenjave jezika ponujajo digitalni viri in tehnologije, katerih potencial za kapilarno promocijo, krepitev jezikovne zmožnosti in ozaveščanje o raznolikosti slovenskega jezika je skupnost, organizirana okoli inštituta SLORI, uspešno prepoznala in jih tudi opredelila kot teoretsko izhodišče v zasnovanem programu deželne jezikovne politike – ki pa za zdaj ostaja le na papirju.

Viri in literatura

Brezigar, S., Grgič, M. & D. Jagodic (2022): Koncept deželne jezikovne politike za slovenščino: teoretska izhodišča, cilji, področja ukrepanja in institucionalni okvir. V: Jagodic, D. (ur.): Tretja deželna konferenca o varstvu slovenske jezikovne manjšine, Trst, 12. in 19. november 2021. Trst, Regione autonoma Friuli Venezia Giulia, Consiglio regionale, 133–158.

ELE Consortium (2022): Digital Language Equality in Europe by 2030: Strategic Agenda and Roadmap.

Grgič, M. (2017): Teoretska izhodišča in metodološki ovir pri izdelavi uporabnikom prijaznega spletišča: primer platforme SMeJse – Slovenščina kot manjšinski jezik. *Slovenščina* 2.0, 5, 2, 85–112. <https://doi.org/10.4312/slo2.0.2017.2.85-112>.

Grgič, M. (2020): Kdo se boji slovenščine? Ideološko načrtovanje in (ne)implementacija jezikovnih strategij med Slovenci v Italiji. *Teorija in praksa*, 57, 109–126.

Grgič, M. (2024): Višje od Minervine sove. *Primorski dnevnik*, 13. 3. 2024, 16.

Gruden, Ž. (1983): Slovenščina v javni rabi v življenju Slovencev v Italiji. V: Pogorelec, B. (ur.): Slovenščina v javnosti: gradivo in sporočila / Posvetovanje o jeziku, Portorož, 14. in 15. maja 1979. Ljubljana, Republiška konferenca Socialistične zveze delovnega ljudstva Slovenije, Slavistično društvo Slovenije, 95–100.

Jagodic, D., Kaučič Baša, M. & R. Dapit (2017): Jezikovni položaj Slovencev v Italiji. V: Bogatec, N. & Z. Vidau (ur.): Skupnost v središču Evrope. Slovenci v Italiji od padca Berlinskega zidu do izzivov tretjega tisočletja. Trst, Slovenski raziskovalni inštitut, Založništvo tržaškega tiska, 67–88.

Jezikovna Slovenija (2021): Slovenska jezikovna skupnost v svetu. <https://jezikovna-politika.si/jezikovna-slovenija/jezikovne-skupnosti/slovenska-skupnost-svet/> (14. 5. 2024)

Popič, D. (2022): Digitalna podpora slovenskemu jeziku v stiku. V: Pirh Svetina, N. & I. Ferbežar (ur.): Na stičišču svetov: slovenščina kot drugi in tuji jezik. Ljubljana, Založba Univerze v Ljubljani, 281–290. <https://doi.org/10.4312/Obdobja.41.281-290>.

Popič, D. & M. Grgič (2023): Korpus lektoriranih slovenskih besedil z območja italijansko-slovenskega jezikovnega stikanja. *Jezik in slovstvo*, 68, 4, 73–87. <https://doi.org/10.4312/jis.68.4.73-87>.

Pravno-informacijski sistem Republike Slovenije (2021): Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2021–2025. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=RE-SO123> (3. 5. 2024).

Pravno-informacijski sistem Republike Slovenije (2004): Zakon o javni rabi slovenščine (ZJRS). <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO3924> (3. 5. 2024)

Stabej, M. (2006): Obrisi slovenske jezikovne politike. *Slavistična revija*, 54, 1, 309–325.

Stabej, M. (2015): *L'état, ce n'est pas moi*. V: Tivadar, H. (ur.): *Država in narod v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*. Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete, 27–36.

Vidau, Z. (2017): Pravni okvir zaščite slovenske narodne skupnosti v Italiji. V: Bogatec, N. & Z. Vidau (ur.): *Skupnost v središču Evrope. Slovenci v Italiji od padca Berlinskega zidu do izzivov tretjega tisočletja*. Trst, Slovenski raziskovalni inštitut, Založništvo tržaškega tiska, 50–55.

Susanna Pertot

JEZIKI V TERAPEVTSKI SOBI: SLOVENSKO-ITALIJANSKA DVOJEZIČNOST V PSIHOTERAPIJI

Uvod

V prejšnjem stoletju je dvojezičnost izzvala najprej zanimanje psihoanalitikov in psihoanalitičark¹, ki so se v prvi polovici stoletja izselili iz svoje domovine v druge evropske ali izvenevropske države. Iz te začetne interesne niše je izstopila v novem tisočletju, ko so globalizacija in migracijska gibanja pospešila medjezikovna srečanja tudi v psihoanalizi, psihoterapiji in psihološkem svetovanju (Or-Gordon, 2021). Danes se tudi na tem področju množijo kvalitativne in kvantitativne študije. Stroka se sicer ukvarja predvsem z zaporednimi dvojezičnimi govorci, simultanim dvojezičnim terapevtom in pacientom posveča manj pozornosti (Seto & Forth, 2020). Pričujoča študija je umeščena v ta manj raziskani kontekst. Gre za kvalitativno raziskavo pojavov jezikovnega stikanja v analizi oz. psihoterapiji², v kateri sta analitik oz. psihoterapevt³ in pacient dvojezična govorca, ki delita ista dva jezika, slovenščino in italijanščino, in jezikovno krajino slovenske skupnosti v Italiji.

Teoretična izhodišča

Amati Mehler et al. (1990) ugotavljajo, da so v začetnih psihoanalitičnih delih v ospredju vidiki, ki so vezani na obrambne mehanizme in odpore. Kasnejša dela (pregled le-teh je na voljo v: Pavlenko, 2005, 158–168) so bolj usmerjena v hipotezo, da drugi jezik omogoča notranji razcep, ki dovoljuje, da se

.....
1 V nadaljevanju se moški slovnični spol uporablja za vse spole kot potencialno nezaznamovan.

2 V nadaljevanju zaradi jedrnatosti označuje termin terapija tako psihoterapijo kot psihoanalizo.

3 V nadaljevanju zaradi jedrnatosti označuje termin terapevt tako psihoterapevte kot psihoanalitike.

izognemo bolečini. Preklapljanje v drugi jezik ustvarja čustveno distanco od afektivnih vsebin, ki jih je v prvem jeziku težko obravnavati, ker izzovejo tesnobo, sram ali neprijetne občutke. Nižja čustvena resonanca drugega jezika lahko predstavlja oviro, lahko pa nudi možnost, da prek novega, manj emocionalnega jezika dosežemo in predelamo prav tiste boleče izkušnje in potlačene dele sebe, ki so nedosegljivi z uporabo prvega jezika (več o tem v: Pertot, 2020). V nekaterih okoliščinah je materni jezik vezan na otroštvo in travme, na težke življenjske dogodke in žalost, medtem ko novi jezik vzbuja upanje v prerojenje. Po tej tezi drugi jezik prispeva k vzpostavitvi notranjega odmika, ki deluje za doseganje stabilnejšega psihičnega ravnovesja. Ne gre torej samo za obrambo: izid notranjega odmika, ki ga sproži drugi jezik, je lahko kreativen, saj omogoča refleksijo o sebi in lastnih notranjih konfliktih. V tem smislu Byford (2015) govori o ustvarjalnem odmiku.

Druge študije o izkušnjah številnih dvojezičnih pacientov v analizi ali v psihoterapiji sicer izpostavljajo, da je priklic čustev, emocij in zlasti travmatičnih spominov odvisen predvsem od jezika, v katerem jih je oseba doživela in kodirala. Zato so nekateri avtorji (Dewaele & Costa, 2013; Verdinelli & Biever, 2013) mnenja, da je dostop do travmatičnih spominov iz otroštva prek prvega jezika terapevtsko učinkovitejši kot dostop v drugem jeziku.

Stroka se danes ne omejuje na jezikovne izbire pacienta in na pojave medjezikovnega stikanja v seansi, ampak se sprašuje tudi o vplivu večjezičnosti na terapevtsko delo (Gulina & Dobroliubova, 2018; Or-Gordon, 2021) in edukacijo (Costa, 2020; 2021; Verkerk et al., 2023).

Rezultati sodobnih študij na splošno izpostavljajo, da večjezični govorci v današnjem svetu stalno doživljajo in kodirajo izkušnje in emocije v več jezikih. V različnih življenjskih obdobjih in okoliščinah lahko prvi usvojeni jezik izgubi svojo primarno vlogo. Prevzame jo drugi, tretji ali kateri koli jezik, ki se ga je govorec naknadno naučil in ga uporablja. Zato sta razmerje in predvsem izbira med jeziki danes tudi v psihološki obravnavi veliko bolj fluidna in veliko bolj odvisna od okolja, kot so včasih domnevali (Verkerk et al., 2023). Empirične raziskave kažejo, da je treba upoštevati potrebe večjezičnih pacientov in jim omogočiti uporabo vseh njihovih jezikovnih kodov, ker to prispeva k učinkovitosti terapije (Rolland et al., 2021).

Stroka se, kot je bilo omenjeno, ukvarja predvsem z zaporednimi dvojezičnimi govorci in simultanim dvojezičnim terapevtom ter pacientom posveča manj pozornosti.

Metodologija

Pričujoča študija je kvalitativna raziskava pojavov jezikovnega stikanja v obravnavi, ko terapevt in pacient delita ista dva jezika, slovenščino in italijanščino, in živita v istem jezikovnem okolju, in sicer na območju naselitve slovenske skupnosti v Italiji.

Vodilna raziskovalna vprašanja so bila naslednja:

- Do katerih pojavov medjezikovnega stikanja prihaja na srečanjih?
- Se jezikovna zmožnost dojema kot ena in nedeljiva ali kot vsota sporazumevalnih zmožnosti v različnih kodih?
- Se v obravnavi vzpostavi čezjezikovanje (angl. translanguaging)?
- Kaj prinaša dvojezičnost v klinično prakso?

O tem sem se v polstrukturiranih pripovednih intervjujih o delovnih izkušnjah pogovarjala z osmimi tržaškimi slovensko-italijanski simultanimi dvojezičnimi terapevti različnih usmeritev in v različnih fazah njihove poklicne poti, ki v Furlaniji-Juljski krajini delajo s prav tako dvojezičnimi pacienti, in sicer v zasebni praksi, javnem zdravstvu ali sociali. Zaradi zagotavljanja zasebnosti terapevtov in posredno njihovih pacientov drugih informacij, kot so spol, starost, vrsta specializacije itd., ne navajam.

Intervjuje sem izvedla v živo ali na daljavo spomladi leta 2024. Pripovedna analiza korpusa je potekala v več fazah. Najprej sem v besedilih poiskala odgovore na raziskovalna vprašanja. Nato sem gradivo razdelila na tematska področja (izbira jezikovnega koda, pojavi medjezikovnega stikanja, transfer in kontratransfer), ki jih obravnavam v nadaljevanju.

V razdelkih citiram tudi izvlečke iz intervjujev, ki sem jih za lažje branje in boljše razumevanje smiselno nekoliko uredila. Za razliko od preostalega besedila, v katerem se uporablja moški spol kot potencialno nezaznamovan, so

v citatih ohranjene spolske oblike, kot izhajajo iz izvirnih posnetkov. Prevodi italijanskih leksemov in moje pripombe oz. pojasnila so v oglatem oklepaju [].

V poglavju se termini zamejec, zamejstvo, »zamejščina« in manjšina uporabljajo v pomenu, ki se je uveljavil med Slovenci v Italiji. Ti se v vsakodnevnem življenju opredeljujejo kot zamejci, skupnosti Slovencev v Italiji pravijo slovenska manjšina, območju, na katerem živijo, pa zamejstvo. Lokalno slovensko pokrajinsko pogovorno različico imenujejo »zamejščina«.

Ker so intervjuvanci terapevti, je v raziskavi v ospredju njihov pogled na dvo-/večjezičnost v obravnavi, ne pa pacientov.

Izbira jezikovnega koda

Z raziskavo je bilo ugotovljeno, da jezikovni repertoar intervjuvanih terapevtov in njihovih pacientov lahko obsega, kot to velja za govorce slovenskega jezika v Italiji, lokalni (npr. vaški) govor, slovensko pokrajinsko pogovorno različico, t. i. »zamejščino«, pogovorne slovenske različice in standardno različico slovenščine (Grgič, 2016). Vsi terapevti so večši pogovorne italijanščine in poznajo tudi lokalno italijansko narečje.

Izkazalo se je, da če dvojezični pacienti vedo – in običajno vedo –, da je terapevt govorca slovenskega jezika, ga nagovorijo v slovenščini, ni pa nujno, da izberejo slovenski jezik tudi za nadaljnjo obravnavo. Običajno se za slovenščino odločijo tisti, ki v izvorni družini govorijo slovensko. Ta izbira je po mnenju terapevtov samoumevna, češ da jeziki, ki jih usvojimo v družini, pridobijo globlji čustveni pomen kot jeziki, ki se jih naučimo v drugih okoljih.

To potrjuje več raziskav, kjer avtorji ugotavljajo, da dvojezični govorci percipirajo svoj prvi jezik kot najbolj čustvenega (Dewaele, 2010), saj so prvi otrokovi odnosi s starši pomembno prepleteni z jezikom ali jeziki, v katerem ali v katerih potekajo, in jih otrok ponotranja (Foster, 1998). Iz tega je mogoče sklepati, da simultani in zgodnji dvojezični govorci ne razvijajo ločenih čustvenih repertoarjev za posamezne jezike, ki so jih v zgodnjem otroštvu pridobili od staršev. To naj bi veljalo tudi za paciente iz mešanih slovensko-italijanskih družin, če v družini uporabljajo oba jezika. Nekateri se sicer doma sporazumevajo samo v italijanščini. So pa tudi pacienti iz povsem italijanskih

družin, ki so se slovenskega jezika naučili v šoli s slovenskim učnim jezikom ali na tečaju slovenščine. Tem je slovenščina drugi jezik.

Če pacient pove, da je iz jezikovno mešane ali italijanske družine, ali če ne govori tekoče slovensko, mu terapevt ponudi možnost izbire jezika. To prakso uporabljajo terapevti tudi z govorcami italijanskega jezika, ki se lahko odločijo za italijansko narečje. Nekateri posamezniki si oddahnejo, da lahko izberejo narečje oz. jezikovno varianto, ki jo najbolj obvladajo.

Primer št. 1:

Otrok – mama Italijanka, oče zamejski Slovenec – me je prvič, ko sem začel po slovensko, gledal, kot da sploh ne razume. Izkazalo se je, da doma z očetom govorita »po domače« [v slovenskem narečju]. Kadar poskusim slovensko, me vpraša, če lahko po italijansko, ker mu je bliže. Na splošno skušam privilegirati jezik, ki ga pacienti čutijo kot bolj osebnega in v katerem lahko izražajo čustva.

So pa tudi pacienti, ki se odločijo za manj emocionalen jezik, ker jim ta dovoljuje manj boleče soočanje s travmatičnimi vsebinami. Po mnenju nekaterih avtorjev gre v tem primeru le za eno, ne pa edino strategijo, ki posamezniku omogoči obdelavo in integracijo travme (Cook & Dewaele, 2022; Dewaele et al., 2020).

Primer št. 2:

Otroka italijanskih staršev so po materini smrti vpisali v slovenski obšolski center, kjer se počuti sprejetega in podprtega. Zato se je pri terapiji odločil za slovenščino, čeprav je še ne govori dobro. Mislim, da mu trenutno slovenščina olajšuje pristop k boleči izgubi in mu hkrati ponuja možnost večje psihične stabilnosti.

Čustveni naboj prvega jezika se ne prenese samodejno na posameznikove druge jezike. Zgodi se, da včasih zaradi bolečih izkušenj prvi ali eden od jezikov zamrzne. Psihoterapija cilja na razvoj in integracijo prav teh zamrznjenih delov – jezikov (Walsh, 2014).

Primer št. 3:

[Dvojezični] pacient je izbral italijanščino, čeprav ve, da govorim slovensko. Izbira je vezana na njegovo travmatsko življenjsko zgodbo.

Slovenščina predstavlja določeno stigmo. Italijanščina, očetov jezik, je jezik močnejšega. V tem primeru gre za izbiro moči prek izbire jezika močnejšega. Sva na začetku obravnave, bomo videli.

Zgornji primer ne izpostavlja samo posameznikovih težav, pač pa tudi opozarja, da družbenopolitično okolje posredno pogojuje jezikovno izbiro tudi v psihoterapiji. Tudi v tem kontekstu se zrcalijo moč, prestiž in status, ki jih družba pripisuje posameznim jezikom (Roberts, 2017). Pacienti uporabljajo jezik kot orodje za uveljavljanje moči tudi iz drugih razlogov: v družinski ali partnerski terapiji oz. svetovanju se npr. jezik uporablja za izključitev tretje osebe iz pogovora (Gulina & Dobrolioubova, 2018). To opažajo tudi intervjuvanci, ki sledijo jezikovno mešanim družinam ali parom, in sicer v primerih, ko slovenski partner preklopi iz italijanščine v slovenščino, da ga partner Italijan ne bi razumel.

So pa tudi posamezniki, ki čutijo izbiro slovenskega jezika kot dolžnost.

Primer št. 4:

Nekateri to [izbiro slovenščine] čutijo kot dolžnost. Vedo, da sem Slovenec, in si mislijo, da mi ni všeč, če se Slovenec pretvarja, da je Italijan, zato se trudijo govoriti slovensko, čeprav so morda manj vešč slovenščine.

Čeprav niso dosegli visoke sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku, se nekateri pacienti čutijo poklicane, da v terapevtski dvojici izrazijo svojo kulturo z njenimi predpostavkami moči, privilegiji, idiosinkrazijami, zatiranjem (La Roche, 1999) in jezikovno ideologijo. V našem primeru udejanjajo ideološki imperativ, da je treba govoriti slovensko. Drugi pacienti pa lahko preprosto sledijo vedenjskemu modelu, ki je skupen vsem večjezičnim govorcem, da se prilagodijo jeziku sogovornika (Grosjean, 2010). Ti vidiki v intervjujih niso bili izpostavljeni.

Pojavi medjezikovnega stikanja

Intervjuvanci se strinjajo, da pacienti ne odstopajo od jezika in zvrsti, ki ju izberejo na začetku obravnave. V njihovem govoru pa opažajo preklapljanje, mešanje in interference iz italijanščine v slovenščino. To prepoznavajo

izkustveno, saj nimajo specifičnega strokovnega znanja o pojavih medjezičkovnega stikanja.

Preklapljanje in mešanje kodov

Posamezniki preklaplajo, ko znotraj istega pogovora uporabljajo slovenščino in italijanščino oziroma dve ali več zvrsti (»zamejščino«, slovensko narečje, pogovorno italijanščino, italijansko narečje itd.). Po mnenju terapevtov pacienti to počnejo, ko: se spominjajo dogodkov, ki so potekali v drugem jezikovnem kodu; posredujejo misli in čustva, ki so v njih vzniknili v jeziku dogodka; se identificirajo z dano skupino govorcev ali pa tudi zaradi nepoznavanja strokovne terminologije v slovenščini.

Intervjuvanci opažajo, da starejši pacienti prehajajo predvsem iz lokalne pogovorne slovenščine v slovensko narečje. To si razlagajo tako, da je narečje pri teh govorcih prva in bolj čustveno obarvana zvrst. Mlajši pacienti pa pogosto mešajo med kodi, ker da se tako jezikovno vedénje stopnjuje v adolescenci in zadobi obliko najstniške govorice, ki jo bodo z odraščanjem prerasli.

Primer št. 5:

Če jim [adolescentom] beseda pride na misel v italijanščini, je to v redu. Če želijo govoriti tako, kot se običajno pogovarjajo, naj to počnejo. Pogosto gre za mešanico, kjer prevladuje slovenščina.

Mešanje jezikovnih kodov, ki je značilno za večino dvojezičnih družb, se pojavlja na vseh jezikovnih ravneh, vendar intervjuvanci zaznavajo predvsem mešanje na leksikalni ravni.

Interference

Poleg preklapljanja in mešanja opažajo terapevti dve vrsti interferenc, ki jih izkustveno opredeljujejo kot »navadne« in »nenavadne«. Pojave prilagajanja manjšinskega jezika večinskemu obravnavajo kot samoumevne jezikovne posebnosti »zamejščine« in jih opredeljujejo kot »navadne« interference – s tem mislijo predvsem na hibridizacijo, tj. rabo italijanskih leksemov namesto slovenskih. Prevzemanja na drugih jezikovnih ravneh ne omenjajo.

S terminom »nenavadne« interference označujejo izključno posameznikovo uporabo italijanskih leksemov, ki jo razlagajo kot pacientovo kompenzacijsko strategijo v primeru terminološkega primanjkljaja v slovenskem jeziku, kot rezultat hitrejšega dostopa do italijanske besede, ki naj bi bila posamezniku bliže, ali kot privlačnejšo izbiro.

Primer št. 6:

Bolj opazim nenavadne interference, ki so samo pacientove. Potem so tu še tisti tipični izrazi, ki jih vsi [zamejci] uporabljamo v italijanščini.

Enkratne uporabe italijanskega leksema, ki se v posameznikovem govoru pojavi naključno, ko govorec izgubi nadzor zaradi stresnih dejavnikov, utrujenosti ali čustvene obremenjenosti, terapevti ne zaznavajo na tak način in se zato o tem s pacientom ne pogovarjajo oz. tega ne interpretirajo.

Primer št. 7:

Obstaja nekakšen dogovor med pacientom in terapevtom, da se o tem [preklapljanju in mešanju jezikov] ni potrebno pogovarjati, o tem ni potrebno razmišljati, to se šteje za samoumevno.

Transfer in kontratransfer

Analiza vloge jezikov pri večjezičnih in večkulturnih pacientih se tiče tudi psihodinamike, povezane s pojavom transferja in kontratransferja (Claus, 1998).⁴

Dvojezičnost terapevta in pacienta omogoča terapevtski dialog v dveh različnih jezikovnih kodih. Vendar ne gre samo za to: podobno kot npr. terapevtova starost, spol, zunanost tudi njegova dvojezičnost posreduje pacientu informacije, ki lahko v njem sprožijo fantazije o terapevtu in o njegovem odnosu z njim (Byford, 2015).

.....
4 Če skrajno poenostavimo, lahko rečemo, da je transfer ali prenos preusmeritev čustev od določene osebe na nekoga drugega. V terapiji se to nanaša na prenos čustev, želja in vzorcev iz prejšnjih odnosov na terapevta. Kontratransfer je nezavedni čustveni odziv terapevta na pacientov transfer. Oba pojava lahko vplivata na terapevtski proces.

Večina intervjuvancev nima veliko odraslih pacientov zamejcev, več je slovensko govorečih otrok in najstnikov. Intervjuvanci menijo, da starši izbirajo slovensko govoreče terapevte v prepričanju, da bo otroku lažje, če bo lahko uporabljal jezik, ki ga govori doma. Odrasli zamejci izbirajo italijanske terapevte zaradi zasebnosti, češ da se zamejci med sabo vsi poznajo.

Iz istega razloga tudi intervjuvani terapevti ne sprejemajo v obravnavo zamejcev, če slutijo, da bi lahko bili z njimi na kateri koli način povezani. Včasih pa se je temu nemogoče izogniti.

Primer št. 8:

Starši mislijo, da je za otroka boljše, če s terapevtom govori družinski jezik. Odrasli lahko izbirajo. Zamejci se vsi med seboj poznamo. To ustvarja težave. Pacienta sem srečala na rojstnodnevni zabavi prijateljčka svojih otrok. Med že utečeno obravnavo sem izvedela, da je bil pacient v preteklosti sošolec mojega moža.

Tako kot velja drugod v svetu, tudi na območju naselitve Slovencev v Italiji dvojezični pacienti izberejo terapevta, ki govori njihov prvi jezik, v našem primeru slovenščino, s transfernimi pričakovanji, da bodo zaradi skupnega jezika v celoti zrcaljeni (Kokaliari et al., 2013).

Intervjuvanci so poročali, da zamejec od terapevta pričakuje neko posebno bližino, da terapevt pozna zgodovino in delovanje skupnosti Slovencev v Italiji in način, kako se to odraža na ravni medosebnih odnosov ipd.

Kokaliari et al. (2013) opozarjajo, kako pacientovo spoznanje, da s terapevtom nista isti osebi, čeprav govorita isti jezik, lahko privede do razočaranja ali nezaupanja.

Primer št. 9:

Pacienti, ki govorijo slovensko, zaradi skupnega jezika pričakujejo večjo pozornost ali še tesnejše terapevtsko zavezništvo. Včasih preidejo na tikanje. Čutijo podobnost in bližino. Pri Italijanih se to ne dogaja. Jaz seveda povem, da se ne tikamo, in se tega dosledno držim.

Kokaliari et al. (2013) opozarjajo, da pripadnost isti manjšini vpliva tudi na terapevta in zahteva posebno pozornost. Terapevt se namreč lahko preveč

poistoveti s pacientom in njegovo ranljivostjo in se odziva preveč zaščitniško. Ker pripadata istemu jezikovnemu in kulturnemu okolju, se terapevt lahko s pacientom pretirano identificira in posledično prezre pomembne vsebine, ker da so skupne vsem pripadnikom manjšine in zato same po sebi umevne. To potrjuje tudi spodnji primer.

Primer št. 10:

Slovenec pričakuje, da bom bolj občutljiva in razumevajoča do njegovih čustvenih potreb. Čutim to pričakovanje. Biti moram zelo zelo previdna, da se z njim ne poistovetim. To je zelo zahtevno.

Zaključek

V intervjujih o slovensko-italijanski dvojezičnosti v terapiji so terapevti izpostavili naslednje teme: izbira jezika, medjezikovno stikanje in dinamike, povezane s transferjem in kontratransferjem. Znotraj teh tem najdemo odgovor na zastavljena raziskovalna vprašanja, in sicer, do katerih pojavov medjezikovnega stikanja prihaja v seansah, ali se jezikovna zmožnost dojema kot ena in nedeljiva ali kot vsota sporazumevalnih zmožnosti v različnih kodih, ali se v obravnavi vzpostavi čezjezikovanje (*translanguaging*) in kaj prinaša dvojezičnost v klinično prakso.

Jezik, ki ga dvojezična terapevtska dvojica uporablja v obravnavi, izbere pacient, terapevt se prilagodi. Najpogosteje gre za jezik, ki ga je pacient usvojil doma (od staršev) in ga zato dojema kot najbolj čustvenega. So pa tudi primeri, ko uporaba jezika, ki se ga je govorec v najzgodnejšem otroštvu ali kasneje naučil iz širšega okolja, omogoči ali olajša ubesedenje bolečih čustev in občutkov. Ti so v prvem jeziku nedosegljivi. Izbira slovenščine oz. italijanščine pa je kdaj lahko tudi izraz moči ali želje po moči. Te ugotovitve intervjuvancev so v sozvočju z dognanji stroke.

V govoru svojih dvojezičnih pacientov terapevti prepoznavajo splošen vpliv italijanskega jezika na slovenskega, saj je italijanščina kot večinski jezik dominantna na več področjih. Med pojavi medjezikovnega stikanja razlikujejo preklapljanje, mešanje in leksikalne interference. Posebnosti prevzemanja, ki se pojavljajo na drugih jezikovnih ravninah in pri različnih zvrsteh, ne omejnajo, jih pa zaznavajo kot samoumevne značilnosti »zamejščine«.

Primer št. 11:

Kar zadeva naše ljudi [zamejce], dejstvo je, da živimo vsi v istem okolju. Ne sprašujem se o pomenu, zakaj pacient uporabi [italijansko] besedo, saj obstaja en sam jezik, naša zamejščina, in v tem jeziku se razumemo. Mislim, da si delimo pomene [Hočem reči, da so nam pomeni jasni].

Intervjuvanci dojemajo pacientove sporazumevalne zmožnosti v slovenščini in italijanščini ločeno in jih upoštevajo pri izbiri jezika obravnave. Istočasno pa »zamejščine« mestoma ne dojemajo več kot lokalne različice slovenskega jezika, niti ne več kot pidžin, temveč že kot kreolski jezik, ki identitetno definira skupino govorcev: »en sam jezik, naša zamejščina«. Ker gre za percepcijo »zamejščine« kot kreolskega jezika, je transverzalni raznojezični in večkulturni repertoar, ki označuje čezjezikovanje, percipiran kot opredeljujoča lastnost same »zamejščine«. Ta razpon daje vtis, da na družbeni ravni zaznavanje kontinuuma slovenskega jezika že močno blede. To se seveda pokaže tudi v terapevtski sobi.

Bolj kot dvojezičnost v klinični praksi prek transferja in kontratransferja izstopa pripadnost manjšini z dinamikami, značilnimi za manj številne skupnosti. S tem v zvezi se opažanja intervjuvancev ne oddaljujejo od spoznanj, ki jih zasledimo v strokovni literaturi. Skupni jezik in skupna kultura – ki se v pričujočem primeru vežeta na zamejstvo in »zamejščino« – lahko postaneta vir tajne naveze med pacientom in terapevtom (Antinucci, 2004), ki si na nezavedni ravni transferja in kontratransferja vzajemno pripisujeta skupne potrebe in občutke. Podobnosti lahko zabrišejo terapevtske meje, ko se terapevt ne zaveda morebitnega transferja ali kontratransferja v seansi (Kokaliari et al., 2013). Podobno kot 101 večjezični terapevt, ki so sodelovali v raziskavi Coste & Dewaela (2012; 2013), so tudi naši vprašani opozorili na možnost tajne naveze v procesu med terapevtom in pacientom. Pri pacientu se sproža želja ali občutek, da obstaja poseben in intimen odnos s terapevtom, ki presega njegovo poklicno vlogo. Terapevti so poudarili, da je treba pacientom predstaviti meje vlog in jih dosledno upoštevati.

Raziskava je prinesla prva spoznanja o slovensko-italijanski dvojezičnosti v psihoterapiji, ki jih bo treba poglobiti in nadgraditi. Poglavje se namreč ne dotika identitetne problematike, kot tudi ne vprašanja usposabljanja psihoterapevtov in kliničnih supervizorjev, ki – kot drugod po svetu tudi pri nas – ne posveča nikakršne pozornosti večjezični izkušnji pacientov in terapevtov

(Costa, 2021; Seto & Forth, 2020). Slednje občutijo tudi intervjuvani terapevti, kot je razvidno iz spodnjega primera.

Primer št. 12:

Študirala sem v italijanščini, o teoretičnih vprašanjih razmišljam v italijanščini. Moja osebna analiza je bila v italijanščini, zato sem tudi o čustvih, o katerih je bil moj notranji govor vedno v slovenščini, začela razmišljati v italijanščini. To ni dobro.

Viri in literatura

Amati Mehler, J. A., Argentieri, S. & J. Canestri (1990): *La Babele dell'inconscio: lingua madre e lingue straniere nella dimensione psicoanalitica*. Milano, Ed. R. Cortina.

Antinucci, G. (2004): Another language, another place: To hide or be found? *The International Journal of Psychoanalysis*, 85, 5, 1157–1173.

Byford, A. (2015): Lost and gained in translation: The impact of bilingual clients' choice of language in psychotherapy. *British Journal of Psychotherapy*, 31, 3, 333–347. <https://doi.org/10.1516/PN67-DC0Q-AFYP-QEP1>.

Clauss, C. S. (1998): Language: The unspoken variable in psychotherapy practice. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 35, 2, 188–196. <https://doi.org/10.1111/bjp.12148>.

Cook, S. R. & J.-M. Dewaele (2022): 'The English language enables me to visit my pain'. Exploring experiences of using a later-learned language in the healing journey of survivors of sexuality persecution. *International Journal of Bilingualism*, 26, 2, 125–139. <https://doi.org/10.1037/h0087677>.

Costa, B. (2020): *Other Tongues: Psychological therapies in a multilingual world*. London, PCCS Books. <https://doi.org/10.1177/13670069211033032>.

Costa, B. (2021): Psychological therapies in a multilingual world: building the confidence of psychological therapists to work across languages. V: de Medeiros, A. & D. Kelly (ur.): *Language Debates. Theory and Reality in Language Learning, Teaching and Research*. London, John Murray Learning/Hodder and Stoughton, 209–220.

Costa, B. & J.-M. Dewaele, (2012): Psychotherapy across languages: beliefs, attitudes and practices of monolingual and multilingual therapists with their multilingual patients. *Language and Psychoanalysis*, 1, 19–41. <https://doi.org/10.7565/landp.2012.0003>.

Dewaele, J.-M. (2010): *Emotions in multiple languages*. Basingstoke, Palgrave.

Dewaele, J.- M. & B. Costa (2013): Multilingual clients' experience of psychotherapy. *Language and Psychoanalysis*, 2, 2, 31–50. <https://doi.org/10.7565/landp.2013.005>.

Dewaele, J.-M., Costa, B., Rolland, L. & S. R. Cook (2020): Interactions and mediation between multilingual clients and their psychotherapist. *Babylonia Journal of Language Education*, 3, 1, 64–68.

Foster, R. P. (1998): The power of language in the clinical process: Assessing and treating the bilingual person. Northvale, Jason Aronson. <https://doi.org/10.55393/babylonia.v3i1.17>.

Grgič, M. (2016): Jezik: sistem, sredstvo in simbol: identiteta in ideologija med Slovenci v Italiji. Trst, Slovenski raziskovalni inštitut SLORI.

Grosjean, F. (2010): Bilingual life and reality. Cambridge, Harvard University Press.

Gulina, M. & V. Dobrolioubova (2018): One language and two mother tongues in the consulting room: Dilemmas of a bilingual psychotherapist. *British Journal of Psychotherapy*, 34, 1, 3–24. <https://doi.org/10.1111/bjp.12350>.

Kokaliari, E., Catanzarite, G. & J. Berzoff (2013): It is called a mother tongue for a reason: A qualitative study of therapists' perspectives on bilingual psychotherapy—Treatment implications. *Smith College Studies in Social Work*, 83, 1, 97–118.

La Roche, M. J. (1999): Culture, transference, and countertransference among Latinos. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 36, 4, 389–397. <https://doi.org/10.1080/00377317.2013.747396>.

Or-Gordon, E. (2021): Therapeutic Mother Tongue and its Implications on the Work of Polyglot Psychotherapists. *Language and Psychoanalysis*, 10, 1, 4–26. <https://doi.org/10.1037/h0087808>.

Pavlenko, A. (2005): Emotions and Bilingualism. Cambridge, Cambridge University Press. https://assets.cambridge.org/97805218/43614/frontmatter/9780521843614_frontmatter.pdf.

Pertot, S. (2020): Gli aspetti emozionali della scelta del codice linguistico. Quale lingua: prima seconda o entrambe? V: Grgič, M., Kosič, M. & S. Pertot (ur.): Da sistema a simbolo. La lingua slovena in Italia tra linguistica, sociologia e psicologia. Roma, Aracne Ed., 91–124. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511584305>.

Roberts, G. (2017): Breaking the Silence: Identifying the Needs of Bilingual Speakers in Health Care. V: Jacobs, E. A. & L. C. Diamond (ur.): Providing Health Care in the Context of Language Barriers: International Perspectives. Bristol, UK, Multilingual Matters, 116–148.

Rolland, L., Costa, B., & J. M. Dewaele (2021): Negotiating the language(s) for psychotherapy talk: A mixed methods study from the perspective of multilingual clients. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21, 107–117. <https://doi.org/10.21832/9781783097777-010>.

- Seto, A. & N. L. Forth (2020): What Is Known About Bilingual Counseling? A Systematic Review of the Literature. *Professional Counselor*, 10, 3, 393–405. <https://doi.org/10.15241/as.10.3.393>.
- Verdinelli, S. & J. L. Biever, (2013): Therapists' experiences of cross-ethnic therapy with Spanish-speaking Latina/o clients. *Journal of Latina/o Psychology*, 1, 4, 227–242. <https://doi.org/10.1037/lat0000004>.
- Verkerk, L., Fuller, J. M., Huiskes, M. & A. Schüppert (2023): Expression and interpretation of emotions in multilingual psychotherapy: A literature review. *Counselling and Psychotherapy Research*, 23, 3, 617–626. <https://doi.org/10.1002/capr.12650>.
- Walsh, S. D. (2014): The bilingual therapist and transference to language: Language use in therapy and its relationship to object relational context. *Psychoanalytic Dialogues*, 24, 1, 56–71. <https://doi.org/10.1080/10481885.2014.870836>.

Mojca Jesenovec

Valentina Novak

SLOVENSKA IZOBRAŽEVALNA VERTIKALA NA MADŽARSKEM

Uvod

V Porabju, kjer živi večina slovenske skupnosti na Madžarskem, delujejo štirje dvojezični vrtci in dve dvojezični osnovni šoli. V Monoštru učenje slovenščine kot manjšinskega jezika ponujajo Osnovna šola Jánosa Aranya, Osnovna šola Istvána Széchenyija, Osnovna šola in gimnazija sv. Gotarda ter Srednja strokovna šola Béla III.; gimnazija dodatno omogoča še izbiro učenja slovenščine kot tujega jezika. Porabci in drugi zainteresirani se lahko odločijo tudi za univerzitetni študij slovenskega jezika, in sicer na ELTE SEK v Sombotelu, kjer je bila katedra za slovenski jezik in književnost ustanovljena z namenom izobraževanja učiteljskega kadra za delo v porabskih šolah, ali na ELTE v Budimpešti, na voljo pa imajo seveda tudi študij na univerzah v Sloveniji.

Metodologija raziskave

Slovensko izobraževalno vertikalno na Madžarskem predstavlja kot študijo primera, ki temelji na kvalitativni metodi raziskovanja. Na podlagi informacij, ki sva jih pridobili iz navedene literature, in podatkov, ki so nama jih posredovali informanti, predstavlja zgodovinski pregled poučevanja slovenskega jezika v šolah v Porabju in na univerzitetni ravni, aktualno stanje pa opisujeva tudi na podlagi lastnega opazovanja in poznavanja situacije na terenu. Cilj poglavja je predstaviti celovit vpogled v status slovenščine (kot manjšinskega jezika) v okviru vzgojno-izobraževalnih institucij na Madžarskem, ki bo prispeval k boljšemu razumevanju obravnavane teme.

Zgodovinski pregled

Šolstvo in poučevanje slovenskega jezika v Porabju

Razvoj šolstva v Porabju sega v 16. stoletje, ko je bilo izobraževanje tesno povezano z delovanjem verskih skupnosti. Do l. 1601 so otroke v Monoštru in na Gornjem Seniku poučevali evangeličanski pastori. Na Gornjem Seniku je bila l. 1627 ustanovljena prva evangeličanska šola, najstarejša šola v slovenskem delu Porabja, ki pa je l. 1690 z vzpostavitvijo katoliške cerkve prenehala delovati (Kozar Mukič, 1984, 19).

V 18. stoletju je porabščina kot del prekmurščine doživela svoj knjižni razcvet. Küzmičev prevod *Svetega pisma nove zaveze* v prekmurščino (1771) je utrdil status jezika kot knjižnega in okrepil identiteto Slovencev v Prekmurju in Porabju. V tem obdobju so bile ustanovljene nove rimskokatoliške šole v Porabju, in sicer v Števanovcih (druga polovica 18. st.), Sakalovcih in Slovenski vesi (konec 19. st.) ter na Dolnjem Seniku (1817). Pouk v teh šolah je bil večinoma v madžarščini, slovenski jezik pa se je uporabljal le v omejenem obsegu (Kozar Mukič, 1984, 19).

L. 1868 je Madžarska sprejela zakon, ki je uvedel obvezno osnovnošolsko izobraževanje v maternem jeziku učencev, vendar je ta ureditev kmalu podlegla zakonodajnim in družbenim pritiskom. Do konca 19. stoletja je madžarščina postala prevladujoči učni jezik, slovenščina pa je postopoma izginila iz šolskega sistema. Iz urnika šole na Gornjem Seniku iz l. 1874 je razvidno, da je bil pouk skoraj izključno v madžarščini, z izjemo pol ure pouka slovenskega jezika tedensko. Do l. 1908 je madžarščina povsem prevladala kot učni jezik (Kozar Mukič, 1984, 20).

Po drugi svetovni vojni so bile narodne manjšine na Madžarskem deležne novih pravic, med drugim tudi pravice do poučevanja v lastnem jeziku, vendar institucionalna podpora ni bila zadostna, kar je omejilo učinkovitost teh prizadevanj. L. 1972 je nova ustava LR Madžarske zagotovila pravico do ohranjanja kulture narodnih manjšin, rabe maternega jezika in šolanja v manjšinskem jeziku. To je omogočilo dvojezično izobraževanje ali poučevanje manjšinskega jezika, vendar prevlade madžarščine v Porabju ni izkoreninilo (Kozar Mukič, 1984, 22).

V osemdesetih letih 20. stoletja je slovenščina ostajala manjšinski jezik v šolah, kjer je bila madžarščina učni jezik. Tedanje generacije učencev so v šole vstopale z znanjem porabskega narečja, kar je olajšalo prehod na knjižno slovenščino. Družbene in gospodarske spremembe so kljub temu negativno vplivale na jezikovno kontinuiteto. Eksperimentalno uvajanje dvojezičnega pouka pri predmetih, kot so glasbena, likovna in športna vzgoja, je omogočilo širšo uporabo slovenščine v šolskem okolju. Na podlagi zakonodaje je bilo 35 odstotkov šolskih predmetov predvidenih za izvedbo v slovenskem jeziku (Köles Kiss, 2015, 41).

Univerzitetni študij slovenščine na Madžarskem

Zametki univerzitetnega študija slovenskega jezika na Madžarskem segajo že v čas Avgusta Pavla, »zvestega sina dveh narodov«, jezikoslovca, literarnega zgodovinarja, etnologa, pesnika in kulturnega posrednika med Slovenci in Madžari, ki je v Budimpešti študiral madžarščino, latinščino in slavistiko in l. 1913 doktoriral iz primerjalnega slovanskega jezikoslovja.

Kmalu po 2. svetovni vojni se je zaradi pomanjkanja kadra pojavila potreba po načrtnem izobraževanju osnovnošolskih učiteljev. Po podatkih A. Kovácsa je madžarsko ministrstvo za kulturo zaradi pomanjkanja učiteljev slovenščine, hrvaščine in srbsčine l. 1946 v Pécsu organiziralo trimesečno pedagoško izobraževanje, ki ga je uspešno zaključilo tudi 7 udeležencev slovenske narodnosti. Ti so jeseni istega leta že začeli poučevati v Porabju. V naslednjem letu je bilo izobraževanje znova organizirano, vendar podatkov o udeležencih slovenskega rodu ni. Naslednje izobraževanje, načrtovano za l. 1948, zaradi izključitve Komunistične partije Jugoslavije iz Informbiroja ni bilo izvedeno (Kovács, 2011, 71).

Visokošolsko izobraževanje učiteljev za potrebe poučevanja v porabskih osnovnih šolah sega v l. 1953, ko je na Visoki pedagoški šoli Jánosa Apáczai Csereja v Budimpešti študij slovenskega jezika začela prva generacija bodočih učiteljev. Visoka pedagoška šola je s študijskim letom 1954/55 zaprla svoja vrata, študentje pa so bili najprej preusmerjeni v Szeged, kmalu zatem pa na slavistični oddelek budimpeške ELTE (Pavičić, 1999, 49).

ELTE je osrednja budimpeška (javna) univerza, ki se lahko pohvali s skoraj 400-letno tradicijo. Tam je skoraj tri desetletja za prej omenjenim prvim visokošolskim pedagoškim slovenističnim študijem, v štud. letu 1981/82, na podlagi meddržavnega sporazuma v okviru slavističnega oddelka začel delovati lektorat slovenskega jezika. Lektor, napoten iz Slovenije, je poleg lektorskih vaj izvajal tudi za študente srbohrvaščine obvezna predavanja o zgodovini slovenske književnosti in sodobni slovenski kulturi. Leta 1988 je lektorat postal le še izbirni predmet. Zanimanje za učenje slovenskega jezika se je z leti v Budimpešti povečevalo, lektorat so večinoma obiskovali slavisti. V štud. letu 2006/07 je po zaslugi predstojnika Katedre za slovansko filologijo dr. Istvána Lukácsa slovenščina ob uvedbi bolonjskih študijskih programov dobila status študijske smeri. Na slovenistiki je poleg domačih učiteljev in lektorja iz Slovenije v preteklosti poučeval tudi gostujoči profesor dr. Marko Jesenšek z Univerze v Mariboru. Število študentov je bilo pred uvedbo bolonjskega programa 10–20, po uvedbi tega programa pa niha med 15 in 25 študentov (Pavičić, 1999; 2019).

Zgodovina Univerzitetnega središča Savaria, ki deluje v Sombotelu, sega v september 1959, ko je bila ustanovljena Višja pedagoška šola, na kateri so se izobraževali bodoči učitelji razrednega pouka. Programi, ki jih je ta šola ponujala, so se širili v skladu s potrebami. Leta 1971 so v sodelovanju z univerzo v Pécsu začeli izvajati izobraževanje učiteljev za predmetno stopnjo OŠ, samostojni pedagoški inštitut, ki je to dejavnost nadaljeval, pa je bil ustanovljen l. 1974 in se je imenoval Visoka učiteljska šola v Sombotelu. Pozneje (1984) se je preimenoval v Pedagoški center Dániela Berzsényija in pod tem imenom deluje še danes.

Kot posledica dobrih odnosov in sodelovanja med mestoma Sombotel in Maribor (mesti sta od l. 1985 tudi pobrateni) je istega leta, kot je bil ustanovljen visokošolski pedagoški inštitut (1974), v Sombotelu začel delovati lektorat slovenskega jezika, na katerem se je izmenjalo več gostujočih lektorjev iz Slovenije. Ti so poleg delovanja na fakulteti nudili tudi strokovno pomoč učiteljem v porabskih šolah. Izobraževanje učiteljev v slovenščini se je v Sombotelu začelo že nekaj let prej, in sicer leta 1969, ko so gostujoči profesorji s takratne Pedagoške akademije v Mariboru prevzeli ciklusna predavanja in seminarje iz slovenskega jezika in literature. Po zaključenih predavanjih in izpitih so se slušatelji udeležili še 3-tedenskega jezikovnega tečaja v Mariboru (Emberšič Škaper & Dončec Merkli, 2012). V štud. l. 1980/81 je

bila na pobudo dr. Karolya Gadányija, nekdanjega lektorja za madžarski jezik na Univerzi v Mariboru in poznejšega rektorja sombotelske univerze, v okviru Pedagoškega centra D. Berzsenyija ustanovljena Katedra za slovenski jezik in književnost. Glavna naloga katedre je bilo izobraževanje učiteljev za delo v porabskih manjšinskih šolah. Do danes je v Sombotelu diplomiralo okoli 100 študentov, večinoma Porabcev, poleg tega pa so se za študij slovenistike odločali tudi študentje hrvaške narodnosti,¹ Madžari brez slovanskih korenin in študentje iz Slovenije. Število vpisanih je nihalo; navadno so bili vpisani 2–4 študentje, najštevilčnejši je bil letnik 1982 (7 študentov), včasih pa kandidatov za vpis ni bilo.² Razpisovali so tako redni študij kot študij ob delu, slednji je omogočal, da so učitelji, ki so že poučevali na šolah v Porabju, pridobili diplomu iz slovenskega jezika in literature. Štiriletni pedagoški študij slovenistike se je izvajal v kombinaciji s študijem še enega pedagoškega področja (družboslovne ali naravoslovne smeri). Na katedri so do leta 2022 poučevali dva domača učitelja in lektor, napoten iz Slovenije, večkrat so gostovali tudi profesorji z Univerze v Mariboru (Emberšič Škaper & Dončec Merkli, 2019, 89–90), danes pa na katedri delujeta le ena domača učiteljica in lektorica, napotena iz Slovenije.³ Katedra za slovenski jezik in književnost deluje na Oddelku za slavistiko, v okviru katerega potekata še študij hrvaškega jezika in književnosti ter lektorat ruskega jezika.

V prvi polovici sedemdesetih let so Porabci začeli odhajati tudi na študij v Slovenijo. Med letoma 1973 in 1978 je v Ljubljani kot prva študirala Marija Kozar (etnologija in slovenščina). Ocenjujemo, da je do zdaj na UL na različnih študijskih smereh študiralo 24 Porabcev, nekateri od njih le krajši čas. Za študij v Mariboru se je v zadnjih letih odločilo 5 dijakov iz Porabja, starejših podatkov nimamo.⁴

.....
1 Katedra za hrvaški jezik in književnost je bila ustanovljena deset let pozneje kot študij slovenistike.

2 Točnega števila vpisanih študentov in diplomantov slovenistike v Sombotelu nimamo. Navedene podatke sta po spominu podala dr. Gadányi in dr. Emberšič Škaper.

3 Od štud. l. 2015/16 lektorat v Sombotelu deluje v okviru programa Slovenščina na tujih univerzah na CSDTJ na Oddelku za slovenistiko FF UL, pred tem pa so bili lektorji v Sombotel napoteni z Univerze v Mariboru.

4 Za pomoč pri zbiranju navedenih podatkov se zahvaljujema Mariji Kozar Mukič.

Aktualno stanje

Vrtci, osnovne in srednje šole

V Porabju delujejo štirje vrtci, ki izvajajo dvojezični program, in sicer vrtci na Gornjem Seniku, v Sakalovcih, Števanovcih in Monoštru. Vzgojno-izobraževalni proces poteka vzporedno v madžarščini in slovenščini, kar prispeva k zgodnjemu razvoju jezikovne zmožnosti in opismenjevanju otrok v obeh jezikih. Ta model izobraževanja je ključen za oblikovanje trdnih temeljev jezikovne kompetence pri otrocih, kar ima dolgoročne pozitivne učinke na njihovo jezikovno in kulturno identiteto.

V skladu z nacionalno zakonodajo je predšolska vzgoja na Madžarskem obvezna za vse otroke od 3. do 6. leta starosti. V Porabju so otroci v dvojezične programe tako lahko vključeni že v zgodnjem otroštvu in v tem smislu imajo porabski dvojezični vrtci pomembno vlogo pri ohranjanju slovenskega jezika in kulture v lokalnem okolju.

K uspešnemu izvajanju dvojezičnega programa v vrtcih pomembno prispevajo tri vzgojiteljice asistentke, ki so naravne govorke slovenskega jezika. Vzgojiteljice asistentke so v Porabje napotene preko Ministrstva za vzgojo in izobraževanje RS in so v porabskih vrtcih zaposlene v okviru bilateralnih programov, ki zagotavljajo podporo slovenski skupnosti na Madžarskem. Ker večina otrok izven vrtca nima možnosti za aktivno rabo slovenščine, je vloga vzgojiteljic asistentk ključna pri zagotavljanju pristne jezikovne izpostavljenosti slovenščini in spodbujanju aktivne rabe jezika pri vsakodnevnih dejavnostih.

V šol. letu 2023/24 je vrtec na Gornjem Seniku obiskovalo 19 otrok, v Sakalovcih in Števanovcih po 23 otrok, v Monoštru pa je t. i. slovensko skupino obiskovalo 15 otrok. Vpis otrok v posamezne vrtce je razmeroma enakomerno porazdeljen, število vpisanih otrok pa odraža stabilno prisotnost dvojezičnega izobraževanja v predšolskem obdobju v Porabju.⁵

Osemletno osnovnošolsko izobraževanje v Porabju poteka na dveh dvojezičnih osnovnih šolah, in sicer na Dvojezični OŠ Jožefa Košiča na Gornjem

.....
5 Podatki so iz dokumentacije, ki jo Državni slovenski samoupravi posredujejo ravnateljice.

Seniku in na Dvojezični OŠ Števanovci. Dvojezični model izobraževanja v teh šolah vključuje poučevanje tako v madžarščini kot v slovenščini, kar učencem omogoča razvoj aktivne dvojezičnosti in boljše razumevanje obeh jezikov in kultur. Pridobivanje znanja ob sočasni rabi slovenskega in madžarskega jezika spodbuja tudi razvoj jezikovne kompetence, ki presega komunikacijsko rabo, hkrati pa krepi kulturno identiteto pripadnikov slovenske skupnosti. Učenci imajo tedensko tudi pet ur slovenščine kot »narodnostnega«, torej manjšinskega jezika in eno uro spoznavanja slovenske kulture. V skladu s predvidenim modelom naj bi polovica pouka potekala v slovenščini, vendar je to odvisno od razpoložljivosti ustrezno usposobljenega kadra. Predmeti, ki naj bi se poučevali v obeh jezikih, so matematika, naravoslovje, zgodovina, likovna umetnost in glasba.

V šol. letu 2023/24 je imela Dvojezična OŠ Jožefa Košiča na Gornjem Seniku 68 učencev, medtem ko je bilo na Dvojezični OŠ Števanovci vpisanih 48 učencev. Poleg teh dveh šol se slovenski jezik kot manjšinski predmet poučuje tudi na OŠ Jánosa Aranya v Monoštru, kjer je bilo v šolskem letu 2023/24 vključenih 8 učencev, in na OŠ in gimnaziji sv. Gotarda, kjer je slovenščino kot manjšinski jezik obiskovalo 11 učencev.⁶

Pomembno vlogo pri izvajanju kakovostnega pouka slovenskega jezika ima učitelj asistent, profesor slovenskega jezika, ki je prisoten na obeh dvojezičnih osnovnih šolah in na gimnaziji. Njegova prisotnost omogoča dosledno in kakovostno rabo slovenščine v učnem procesu ter zagotavlja podporo pri jezikovnem usposabljanju učencev.

Dvojezične osnovne šole v Porabju s svojim delovanjem ne izpolnjujejo izključno kurikularnih zahtev, temveč prispevajo tudi k ohranjanju slovenskega jezika in kulture ter krepijo dvojezičnost kot dodano vrednoto izobraževalnega sistema in kot dragoceno družbeno vrednoto v lokalnem okolju.

Na srednješolski ravni se slovenski jezik poučuje na Osnovni šoli in gimnaziji sv. Gotarda ter na Srednji strokovni šoli Béla III. Na gimnaziji sv. Gotarda imajo dijaki možnost učenja slovenščine kot manjšinskega in kot tujega jezika, kar odraža prilagodljivost izobraževalnega sistema potrebam različnih dijakov. Poleg tega lahko opravljajo maturitetni izpit iz slovenščine na srednji

.....
⁶ Podatki iz dokumentacije Državne slovenske samouprave.

in višji ravni,⁷ kar jim omogoča nadaljevanje izobraževanja na Madžarskem in v Sloveniji. Poučevanje slovenskega jezika na gimnaziji sv. Gotarda ima dolgoletno tradicijo, saj neprekinjeno poteka že od l. 1968 (Gerencsér, 2021, 379). Ta kontinuiteta odraža prizadevanja lokalne skupnosti in manjšinskih organizacij za ohranjanje slovenskega jezika med mladimi generacijami. Gimnazija sodeluje z različnimi manjšinskimi in slovenskimi institucijami, kar dijakom omogoča bogate kulturne in jezikovne stike z matično domovino. Takšno sodelovanje ne krepi le jezikovnih, temveč tudi identitetne vezi med Porabci in Slovenijo.

Na Srednji strokovni šoli Béla III. se slovenščina poučuje kot manjšinski jezik; v šolskem letu 2023/24 sta bila v program vključena dva dijaka (Labritz, 2024, 15). Čeprav je število dijakov v programu učenja slovenskega jezika na tej šoli majhno, pomeni pomembno priložnost za individualiziran pristop k poučevanju jezika in spodbujanje rabe slovenskega jezika v različnih poklicnih okoljih.

Univerzitetni študij

Slovenistika na Madžarskem se lahko pohvali z večdesetletno tradicijo (Pavičić, 1999; Emberšič Škaper & Dončec Merkli, 2019). Ker ima slovenščina na Madžarskem status manjšinskega jezika, je slovenistični študij po madžarski zakonodaji (finančno) omogočen, če je na program vpisan vsaj en študent.

Porabju najbližja univerza je v Sombotelu, ki je središče Železne županije, od Porabja pa je oddaljen slabih 60 kilometrov. Porabski Slovenci, ki se oddolčajo za študij slovenskega jezika na Madžarskem, se večinoma vpisujejo na katedro v Sombotelu; v Budimpešti slovenščino študirajo ali se jo učijo na lektoratu večinoma Neslovenci.⁸ Porabski študentje slovenistike v Sombotelu v pogovorih poleg bližine (študentje se ob koncih tedna lažje in hitreje vračajo domov) navajajo še razloga, ki sta povsem praktične narave, in sicer da

.....
7 Osnovna raven je skladna z jezikovnim znanjem na stopnji B1, medtem ko višja raven ustreza zahtevam ravni B2 po SEJO.

8 Podatke o študentih slovenistike v Budimpešti je podal lektor dr. Mladen Pavičić.

je Sombotel z 80.000 prebivalci manjši in mirnejši kot Budimpešta, pa tudi življenjski stroški so v Sombotelu nižji kot v madžarski prestolnici.

V Budimpešti je na Inštitutu za slovansko in baltsko filologijo Filozofske fakultete Univerze Loránd Eötvös (ELTE) študij slovenistike omogočen na BA- in MA-stopnji, razpisujejo pa tudi doktorski študij. Magistrski študij je enopredmeten. Na prvostopenjskem študiju je slovenščina lahko glavni ali stranski predmet, pri izbiri slovenistike kot glavnega predmeta pa imajo študentje možnost usmeritve z manjšinskim programom. Lektorske vaje so obvezni izbirni predmet za študente drugih slovanskih jezikov, srednjeevropskih in balkanskih študij, za študente drugih smeri na Filozofski fakulteti pa so izbirni predmet. V skoraj 20 letih, odkar je slovenistika postala študijska smer, je BA-študij v Budimpešti zaključilo 54 študentov (20 kot glavni in 34 kot stranski predmet), na MA-stopnji 13 študentov, doktoriralo pa je 5 slovenistov.⁹

V štud. letu 2023/24 je bil v 1. letniku prvostopenjskega študija vpisan 1 študent s slovenščino kot glavnim in 2 študenta s slovenščino kot stranskim predmetom, v 2. in 3. letniku pa po 1 študent s slovenščino kot stranskim predmetom.¹⁰

Na katedri poučujejo dva domača učitelja (dr. István Lukács in dr. Marija Bajzek Lukács), lektor iz Slovenije (dr. Mladen Pavičić), ki je na ELTE napoten prek Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik, ter asistent György Rágyanszki, ki naj bi v kratkem zagovarjal doktorsko disertacijo s področja slovenistike.

ELTE SEK v Sombotelu razpisuje podobne študijske programe kot ELTE v Budimpešti. Na slovenistiko se lahko vpisujejo tako redni kot izredni študentje, predznanje slovenskega jezika za vpis na BA-stopnjo ni pogoj. Osnovna usmeritev je pedagoški študijski program. Magistrskega študija na slovenistiki v Sombotelu ni.

.....
9 Za podane številke se zahvaljujema dr. Pavičiću.

10 Tudi podatke o številu vpisanih študentov je podal dr. Pavičić.

Študentje hrvaškega jezika in književnosti lahko lektorske vaje iz slovenščine izberejo kot obvezni izbirni predmet, poleg njih pa jih lahko obiskujejo tudi študentje drugih študijskih smeri in zunanji slušatelji.

Zanimanje za študij slovenskega jezika in književnosti se je od ustanovitve slovenistike v Sombotelu do danes zmanjšalo, kar predstavlja enega največjih izzivov. V štud. letu 2023/24 je študij zaključila študentka nedeljene dvopredmetne pedagoške smeri (kombinacija slovenski jezik in matematika), ki je že septembra 2023 nastopila delo učiteljice slovenskega jezika na OŠ in gimnaziji sv. Gotarda v Monoštru; v 1. letniku je bila vpisana izredna študentka splošne slovenistične BA-smeri, v 2. letniku pa študentka BA-smeri z manjšinskim programom.

Na slovenistiki v Sombotelu je vpis v 1. letnik omogočen vsako leto, vendar včasih kandidatov za vpis ni. Vpis študentov v več različnih letnikov študija in na več različnih programov je za katedro precejšen logistični zalogaj, saj sta izvajalki vseh slovenističnih predmetov le dve: domača visokošolska učiteljica dr. Elizabeta Emberšič Škaper in lektorica Mojca Jesenovec, napotena s Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik.

Sombotelska slovenistika tradicionalno sodeluje z učitelji, ki poučujejo v porabskih osnovnih in srednjih šolah. V preteklosti so učitelji slovenistične katedre v Sombotelu sestavljali učbenike za slovenski jezik, ki so jih uporabljali v dvojezičnih osnovnih šolah, obenem pa so tudi sestavljavci testov za državno tekmovanje iz slovenskega jezika, ki ga že vrsto let organizira madžarski zavod za šolstvo.

Kako naprej?

Slovenska izobraževalna vertikala na Madžarskem je bila zasnovana z namenom ohranjanja in krepitev slovenskega jezika in kulture med pripadniki slovenske manjšine. Ta se kljub prizadevanjem za ohranitev materinščine spopada z mnogo izzivi, na vseh ravneh izobraževalne vertikale pa prihaja do neskladja med pričakovanim oz. želenim stanjem in resničnostjo. Stanje na terenu kaže, da za večino otrok v porabskih vrtcih in šolah slovenščina (porabščina) danes ni več materni jezik, več je tudi otrok, ki niso slovenske

narodnosti. Majhno število Porabcev, ki se vpišejo na študij slovenistike,¹¹ kaže, da se je zanimanje za študij manjšinskega jezika med mladimi zmanjšalo, na srednjih šolah v Monoštru pa opažamo, da med porabskimi dijaki skoraj ni takšnih, ki bi se na fakulteto lahko vpisali s solidnim jezikovnim predznanjem in ki bi jih zanimal pedagoški študij. Brez dobrega pedagoškega kadra se bo porabsko šolstvo in z njim Porabje zavrtelo v vrtincu izginjanja slovenskega jezika in kulture.

Porabske vzgojno-izobraževalne ustanove kljub vsemu še vedno ohranjajo vlogo ključnega stebra za prenos in ohranitev slovenskega jezika in kulture med mladimi. Slovenščina je bila od nekdaj pomemben element identitete in povezovanja skupnosti, o čemer priča tudi zgodovina porabskega šolstva. Ker se je jezikovni profil porabskih učencev v zadnjih desetletjih bistveno spremenil – iz naravnih govorcev slovenščine v učence, ki jezik usvajajo pretežno v okviru vzgojno-izobraževalnih ustanov –, bi bilo treba pouk slovenskega jezika v porabskih šolah preoblikovati v skladu s sodobnimi pristopi k poučevanju slovenščine kot neprvega jezika. V tem kontekstu bi morali na novo osmisliti učne načrte, razviti ustrezna učna gradiva, prilagojena jezikovnim zmožnostim porabskih učencev, ter zagotoviti strokovno usposabljanje pedagoškega kadra, ki bo znal poučevati slovenščino kot neprvi jezik. Pri tem je ključno, da slovenščina ohrani status temeljnega elementa identitete in kulturne dediščine porabske skupnosti. Nujno je oblikovanje dolgoročne strategije, ki bo temeljila na specifičnosti porabskega okolja, pri čemer sta ključna razumevanje in dobro medsebojno sodelovanje med lokalno skupnostjo, matično državo in mednarodnimi akterji.

Viri in literatura

Emberšič Škaper, E. & Dončec Merkli, I. (2012): Szlovén nemzetiségi képzés a szombathelyi Savaria Egyetemi Központban. V: Társadalmi Együttélés, 1, 2. <https://epa.oszk.hu/02200/02245/00002/pdf/> (13. 1. 2025).

Emberšič Škaper, E. & Dončec Merkli, I. (2019): Slovenistika v Univerzitetnem središču Savaria v Sombotelu. V: Nidorfer Šiškovič, M., Kranjc, S. & M. Lutar (ur.): Slovenščina in slovenistike na univerzah po svetu. Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, 89–91.

.....
¹¹ V zadnjih desetih letih sta se na študij slovenistike v Sombotelu vpisala dva Porabca, oba sta se odločila za pedagoško smer.

- Gerencsér, N. (2021): Poučevanje slovenskega jezika na gimnaziji v Monoštru. V: Šekli, M. & L. Rezoničnik (ur.): Slovenski jezik med slovanskimi jeziki: Slovenski slavistični kongres, Monošter in Moravske Toplice, 2021. Ljubljana, Zveza društev Slavistično društvo Slovenije, 379–382.
- Köles Kiss, E. (2015): Spoznavanje slovenstva 11.–12. Oktatási Hivatal (Croatica Nonprofit Kft.).
- Kovács, A. (2011): A magyarországi szlovének a magyar-jugoszláv kapcsolatok tükrében, 1945-1956. V: A. Sajti, E. & P. Vukman (ur.): Magyarország és a Balkán a XX. században: Tanulmányok. Szeged, JATEPress, 65–80.
- Kozar Mukič, M. (1984): Slovensko Porabje – Szlovénvidék. Etnološka topografija slovenskega etničnega ozemlja – 20. stoletje. Ljubljana, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete; Szombathely, Savaria Múzeum.
- Labritz, R. (2024): Sociolingvistični vidik motivacije za učenje slovenskega jezika. Diplomsko delo. Szombathely, ELTE, Pedagógi center Dániela Berzsenyija, Osztály a szlovén nyelvészetért.
- Pavičić, M. (1999): Slovenščina na univerzi v Budimpešti. V: Bešter, M. & E. Kržišnik (ur.): Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. Ljubljana, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete, 49–52.
- Pavičić, M. (2019): Slovenistika na Univerzi Loránda Eötvösa. V: Nidorfer Šiškovič, M., Kranjc, S. & M. Lutar (ur.): Slovenščina in slovenistike na univerzah po svetu. Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, 86–88.

Katalin Munda Hirnök

STALIŠČA STARŠEV DO DVOJEZIČNE OSNOVNE ŠOLE V PORABJU NA MADŽARSKEM

Uvod

V poglavju izhajamo iz raziskave Stališča staršev v Porabju do slovenskega jezika in dvojezične šole, ki smo jo izvedli za strokovno razvojno nalogo *Šolstvo narodnosti in zamejstva – Podpora in razvoj slovenskega jezika v zamejstvu ter podpora in razvoj šolstva narodnosti v Sloveniji*.¹ Predstavljamo izsledke na podlagi izbranih podatkov omenjene raziskave, ki se navezujejo na pomen in vlogo dvojezične šole pri ohranitvi etničnih atributov z gledišča staršev, torej družine.

Pri rabi in ohranjanju slovenskega jezika, pri ozaveščanju o narodni pripadnosti in razvijanju kulturne identitete v Porabju na Madžarskem in tudi v drugih zamejskih okoljih imata gotovo osrednji pomen družina in izobraževalni sistem (prim. Bogatec, 2015, 6; Piko-Rustia, 2019, 139–141). Če se ne vzpostavi medgeneracijski prenos etnične identitete (tudi jezika), posameznik nima ugodnih možnosti za ohranitev enake etnične identitete kot njegovi starši. Pretrgan medgeneracijski prenos jezika v družini sicer lahko do določene mere nadomesti učenje manjšinskega jezika v izobraževalnem sistemu, če je to zagotovljeno v šolskem sistemu večine (prim. Domej, 2015). Izhajajoč iz navedenega za Slovensko Porabje ugotavljamo, da so zaradi prekinitve medgeneracijskega prenosa porabščine v slovenskih družinah, vzgojno-izobraževalne ustanove, ki delujejo na območju, še toliko pomembnejše,

.....
1 Poglavje je rezultat raziskovalnega dela, izvedenega v okviru strokovno-razvojne naloge Šolstvo narodnosti in zamejstva – Podpora in razvoj slovenskega jezika v zamejstvu ter podpora in razvoj šolstva narodnosti v Sloveniji (C3350-23-431002), ki ga financira Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje RS, in raziskovalnega programa Manjšinske in etnične študije ter slovensko narodno vprašanje (P5-0081), ki ga financira ARIS.

ker med njihove cilje sodi tudi seznanjanje in ohranjanje manjšinskega jezika, kulture in izročila ter krepitev občutka pripadnosti narodnostni skupnosti.

Namen pričujočega poglavja je na populaciji anketiranih staršev, katerih otroci obiskujejo pouk slovenskega jezika, ugotoviti, kakšno je njihovo stališče do dvojezične osnovne šole, ki deluje po modelu narodnostne šole.

V nadaljevanju poglavja na kratko predstavimo jezikovni položaj Slovencev v Porabju ter pravno ureditev narodnostnega izobraževanja na Madžarskem s poudarkom na porabskem šolstvu. Sledi analiza izbranih podatkov empirične raziskave *Stališča staršev v Porabju do slovenskega jezika in dvojezične šole* ter nato še sklep, v katerem povzamemo ključne ugotovitve, ki so lahko osnova za nadaljnje raziskovanje na tem področju.

Jezikovni položaj porabskih Slovencev

Geografsko, kulturno, jezikovno in narodnostno je Slovensko Porabje del Prekmurja. Po koncu prve svetovne vojne in podpisu trianonske mirovne pogodbe je bilo območje današnjega Prekmurja priključeno Kraljevini SHS, tedanjih devet vasi današnjega Porabja pa je ostalo pod okriljem madžarske države. Novonastala meja po prvi svetovni vojni je močno spremenila življenje ljudi nekdanje Slovenske krajine (prim. Kozar Mukič, 2000, 95–96; Munda Hirnök & Slavec Gradišnik, 2019, 35, 37–39). Po letu 1920 se je slovenski jezik (porabščina) na madžarski strani razvijal drugače kot na slovenski strani meje. Vratuša je v zvezi s položajem slovenskega jezika v Porabju za čas pred drugo svetovno vojno ugotavljal, da državna meja še ni pokazala občutnega vpliva, severni gorički govor se nadaljuje prek meje (Vratuša, 1966, 20), se je pa jezikovno stanje po informbirojevskem času (železna zavesa) močno spremenilo. Izoliranost obmejnega območja je za dalj časa onemogočila stike prebivalcev Porabja s prekmurskim jezikovnim prostorom, zato je razvoj porabskega narečja potekal nekoliko drugače in je danes del goričanskega podnarečja prekmurske narečne skupine (Zorko, 2009; Just, 2009 28; Tivadar et al., 2022, 23). Narečje se je uporabljalo v družinah, lokalni skupnosti in v cerkvi, od šestdesetih let 20. stoletja pa so ga začeli oživljati tudi v šoli. Zgodilo se je tudi prvo manjše mehčanje režima. Leta 1972 je Madžarska spremenila ustavo in tako zagotovila enakopravnost vseh narodnosti, rabo manjšinskih jezikov in varstvo njihovih kultur (1972. évi I. törvény ..., 1972).

Obmejno območje se je začelo v sedemdesetih letih 20. stoletja naposled odpirati, posledično je začela madžarščina prodirati v življenje družin in vaško okolje. Ljudje so se zaposlovali v monostrskih tovarnah, (tradicionalno) so odhajali na sezonsko delo na državna posestva v notranjost države (Munda Hirnök, 2003). Ker je bilo delovno okolje zunaj slovenske skupnosti popolnoma madžarsko, so se ljudje zaradi nezadostnega znanja večinskega jezika spopadali s težavami (norčevanje pripadnikov večine), posledično so se pospešeno učili madžarsko, naslednji korak je bil, da so se slovenski starši začeli zavestno pogovarjati s svojimi otroki v madžarščini, da bi jih zaščitili pred težavami, ki so jih izkusili sami (Bajzek Lukač, 2014, 168; Perger, 2009, 344; Novak Lukanovič et al., 2018, 64). Tako se je začel proces opuščanja rabe slovenskega jezika v Porabju, ki danes rezultira v tem, da je vitalnost slovenskega jezika/porabščine kljub močni institucionalni podpori manjšinskemu jeziku in relativno dobro urejeni pravni zaščiti manjšine na Madžarskem zelo slaba. Porabščino danes govori predvsem starejša in deloma srednja generacija, mladi oziroma najmlajši jo malo uporabljajo oziroma je niti ne znajo, knjižne slovenščine pa se ne naučijo dovolj (Nećak Lük, 1998, 240–248; Bindorffer et al., 2006, 12; Munda Hirnök, 2017, 35; Munda Hirnök & Novak Lukanovič, 2016; 2019). Novejše in tudi predhodno opravljene raziskave o govornih navadah porabskih Slovencev kažejo prevlado madžarskega jezika v skoraj vseh govornih položajih (Munda Hirnök & Novak Lukanovič, 2016; 2023; Novak Lukanovič et al., 2018).

Pravna ureditev narodnostnega izobraževanja na Madžarskem s poudarkom na porabskem šolstvu

Pravno varstvo manjšin in status manjšinskih jezikov na Madžarskem je danes zagotovljeno z novo ustavo (Magyarország Alaptörvénye) iz leta 2011,² s spremenenim Zakonom o pravicah narodnosti (2011. évi CLXXIX. törvény ..., 2011) ter s številnimi drugimi pravnimi akti na različnih področjih.

Pripadniki narodnosti, ki jih priznava omenjeni zakon, imajo pravico do vzgoje in izobraževanja v maternem jeziku. Cilj narodnostne vzgoje in izobraževanja je seznanitev z jezikom, kulturo in izročilom določene narodnosti

.....
2 Glej Preambulo in 29. člen ustave.

ter krepitev občutka pripadnosti narodnostnim skupnostim. 12. člen omejenega zakona opredeljuje individualno, 19. člen pa kolektivno narodnostno pravico do uresničitve navedenih ciljev. Zagotovitev vzgoje v narodnostnih vrtcih je obvezna naloga lokalnih samouprav, šolske vzgoje in drugih vrst izobraževanja pa sta obvezni nalogi države.

Narodnostna vzgoja in izobraževanje se lahko organizirata v več oblikah (12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet ... 2020, 16. poglavje, 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet ... 2012, 98. odst.): 1. izobraževanje v maternem jeziku priznane skupnosti, 2. dvojezično narodnostno izobraževanje, 3. pouk narodnostnega jezika, 4. izobraževanje romske skupnosti v madžarskem jeziku in 5. dopolnilni pouk narodnostnega jezika. Obstajajo pa tako razlike v mreži javnih izobraževalnih ustanov posameznih narodnosti kakor tudi pri oblikah pouka.

V skladu z zakonom o šolstvu iz leta 2011 (2011. évi CXCV. törvény ..., 2011) in določili madžarskega temeljnega nacionalnega kurikulumu (110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet ..., 2012; A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendele- te ..., 2020) je v Slovenskem Porabju sprejet in uveljavljen model narodnostne šole. Model vključuje vzgojno-izobraževalne ustanove, ki imajo status narodnostne šole oziroma narodnostnega vrtca.

Slovenski jezik je v vzgojno-izobraževalnem procesu v Slovenskem Porabju prisoten od predšolske stopnje do srednje šole. Učenje slovenščine na ravni predšolske vzgoje poteka v treh dvojezičnih vrtcih (Gornji Senik, Sakalovci, Števanovci) in v enem madžarskem vrtcu (centralni monoštrski Játékvár) s tako imenovano slovensko skupino.

V Porabju delujejo štiri osnovne šole, na katerih se izobražujejo učenci slovenske in drugih narodnosti. Dve osnovni šoli sta dvojezični, in sicer Dvojezična osnovna šola Jožefa Košiča na Gornjem Seniku in Dvojezična osnovna šola Števanovci. Učenci na omenjenih šolah imajo poleg petih ur slovenščine in ene ure spoznavanja slovenstva³ polovico učnih ur na teden v okviru t. i. dvo-

.....
 3 V učnih programih se uporablja termin *népismeret* (madž.), kar pomeni poznavanje naroda v najširšem pomenu. Za porabske Slovence je bil sprejet predlog, da se bo predmet imenoval »spoznavanje slovenstva« (madž. *szlovén népismeret*).

jezičnega programa. Dvojezično pa naj bi se poučevali predmeti, za katere lahko šola zagotovi ustrezen kader.

Slovenščino poučujejo kot jezik narodnosti še na Osnovni šoli Jánosa Aranya v Monoštru, in sicer kot učni predmet. Učenci imajo od 1. do 8. razreda pet ur slovenščine in eno uro spoznavanja slovenstva na teden.

Osnovna šola in gimnazija sv. Gotarda⁴ ponujata slovenščino kot jezik narodnosti v 2., 3. in 5. razredu, na gimnazijski ravni se trenutno tudi poučuje kot narodnostni jezik (pet ur slovenščine in ena ura spoznavanja slovenstva tedensko). Ustanova ponuja kot možnost, da bi se slovenščina poučevala kot tuji jezik ali kot krožek, omenjena programa se trenutno ne izvajata. Na Srednji strokovni šoli Béla III. se slovenščina poučuje kot narodnostni jezik (pet ur slovenščine in ena ura spoznavanja slovenstva na teden).

Na obeh srednjih šolah lahko dijaki ob zaključku šolanja iz slovenščine opravijo maturitetni izpit, ki se upošteva pri vpisu na visoke šole ali fakultete.

Raziskava stališča staršev do slovenskega jezika in dvojezične šole v Porabju

Metodologija in vzorec raziskave

V cilju, da pridobimo stališče staršev, katerih otroci obiskujejo dvojezično osnovno šolo na Gornjem Seniku in v Števanovcih, smo med majem in junijem 2023 izvedli spletno anketo.

Dvojezični (madžarsko-slovenski) vprašalnik je vseboval 17 vprašanj pretežno zaprtega tipa, kar je omogočilo, da so se anketiranci lažje opredelili do obravnavanih tematik. V šolskem letu 2022/2023 je obe šoli skupaj obiskovalo 105 učencev.

Izpolnjenih je bilo 51 anket, kar predstavlja 48,5 % zajetega vzorca.

.....
⁴ Od šolskega leta 2021/2022 je Osnovno šolo Istvána Széchenyija in gimnazijo Mihályja Vörösmartyja v Monoštru prevzela v upravljanje sombotelska škofija in deluje pod imenom Osnovna šola in gimnazija sv. Gotarda.

V anketi je sodelovalo 43 žensk (84,3 %) in 7 moških (13,7 %), ena oseba na vprašanje o spolu ni odgovorila. V vzorcu anketirancev sta se izoblikovali dve starostni skupini. 60,8 % (31 oseb) spada v skupino nad 41 let, 39,2 % (20 oseb) pa v skupino od 18 do 40 let. Izobrazbena struktura anketiranih staršev kaže, da ima med njimi dobra tretjina (39,2 %) visokošolsko izobrazbo, tretjina (33,3 %) dokončano poklicno šolo, približno četrtna (25,5 %) dokončano srednjo šolo, eden pa dokončano osnovno šolo. O sestavi narodne pripadnosti populacije smo ugotovili, da se je največ anketirancev opredelilo za Madžare (58,8 %), dobra tretjina za Slovence in Madžare (37,3 %) in le dve osebi za Slovence (3,9 %). Presenetili so nas podatki o maternem jeziku vprašanih. 98 % anketiranih je v svojih odgovorih navedlo madžarski jezik in le petina (20 %) porabsko narečje. Tukaj je treba še dodati, da podatki zadnjega popisa prebivalstva iz leta 2022 o številu oseb, ki so se v Porabju izrekle, da je njihov materni jezik slovenščina, in sicer je bilo takih 799, niso vzpodbudni (Népszámlálás, 2022).

Izbrani rezultati

Stališča anketirancev do dvojezične osnovne šole

V raziskavi smo izhajali iz hipoteze, da starši pozitivno sprejemajo dvojezični model, v katerega so vključeni njihovi otroci. Zato smo sestavili anketo, ki je vsebovala tako trditve kot tudi vprašanja zaprtega in polodprtega tipa. Trditve so bile povezane z učenjem slovenskega jezika (in drugih jezikov) ter s spoznavanjem kulture in ohranjanjem narodnostne identitete (graf 1), ki so jih ocenjevali na petstopenjski lestvici. Vprašanja so se navezovala na mnenje staršev v povezavi z vpisom in prednostmi dvojezične šole.

Rezultate na grafu 1 lahko povzamemo z ugotovitvijo, da so porabski starši oziroma družine (ne glede na etnično pripadnost), ki so vpisale svoje otroke v dvojezično šolo iz različnih razlogov (šola nudi veliko obšolskih dejavnosti, v razredih je malo otrok, učenje slovenskega jezika je dodana vrednost šole itd.), večinoma pozitivno naravnane do dvojezične šole. Anketiranci so namreč izrazili visoko stopnjo strinjanja v razponu od 74,5 do 92,2 % s trditvami, da učitelj pomembno vpliva na učenčev odnos do slovenskega jezika; da prisotnost pedagoških delavcev iz Slovenije prispeva k dvigu kakovosti pouka slovenskega jezika; da šola prispeva k ohranjanju slovenske identitete;

da je na kulturnih prireditvah šol dvojezičnost enakovredno zastopana; da se otroci v šoli radi učijo slovensko; da je sedanja organiziranost manjšinskega šolstva ustrezna; da obšolske dejavnosti na šoli omogočajo rabo slovenskega jezika in poznavanja slovenske kulture. V nekoliko manjšem deležu (v razponu od 60,8 do 66,7 %) so anketirani navedli, da ima šola dovolj stikov s šolami v Prekmurju; da naj se otroci v šoli učijo porabsko narečje in da šola zagotavlja zadostno znanje slovenskega jezika za nadaljevanje šolanja v Sloveniji.

Iz grafa 1 je tudi razvidno, da so bili odgovori anketirancev pri nekaterih trditvah razpršeni.

Da bi morali v šoli imeti več ur slovenskega jezika, se je strinjala slaba petina (19,6 %) anketiranih, skoraj polovica (49 %) se s trditvijo ni strinjala, slaba četrtnina (23,5 %) pa je izrazila nevtravno stališče (se ni niti strinjala niti ne strinjala).

S trditvijo, da bi se morali v šoli več učiti o zgodovini in kulturi slovenske narodne skupnosti, se je strinjala četrtnina (25,5 %) anketiranih, podobni delež je izrazil nestrinjanje (27,5 %) in nevtravno stališče (27,5 %).

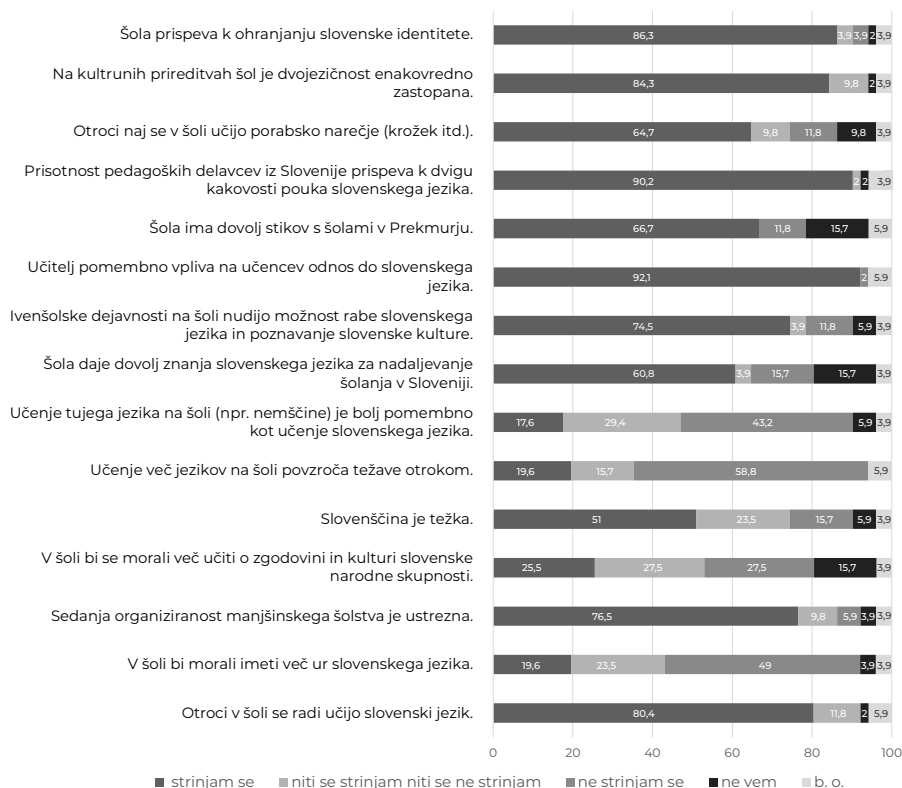
Da je slovenščina težka, se je strinjala polovica anketiranih, slaba četrtnina (23,5 %) je izrazila nevtravno stališče in 15,7 % se s to trditvijo ni strinjalo.

Zanimivi so tudi rezultati, povezani s trditvijo, da učenje več jezikov v šoli otrokom povzroča težave. 58,8 % anketiranih se s trditvijo ni strinjalo, 19,6 % se jih je s trditvijo strinjalo, 15,7 % anketiranih pa se ni niti strinjalo niti ne strinjalo. Pridobljeni podatki kažejo, da imajo nekateri starši še zmeraj zgrešena stereotipna prepričanja, da lahko učenje več jezikov otroka zmede.

Tudi pri trditvi, da je učenje tujega jezika na šoli (npr. nemščine⁵) pomembnejše kot učenje slovenskega jezika, so vprašani podali različna stališča. Slaba polovica (43,2 %) anketiranih se s trditvijo ni strinjala, 17,6 % se je strinjalo s to trditvijo, slaba tretjina (29,4 %) pa je izrazila nevtravno stališče. Glede na navzočnost tujih podjetij v Monoštru in čezmejne dnevne delovne migracije v sosednjo Avstrijo, ki se po pričevanjih pripadnikov slovenske skupnosti od zadnjih

.....
5 Učenci na DOŠ Jožefa Košiča imajo od 1. do 8. razreda tedensko tri ure pouka nemščine, na DOŠ Števanovci v 4. razredu tedensko dve uri, od 5. razreda naprej pa tri ure.

zbranih podatkov leta 2014 (Munda Hirnšek & Medvešek, 2016) povečuje, smo pričakovali večji delež anketiranih, ki vidijo več perspektive v znanju tujih jezikov.



Graf 1: Stališče anketiranih do trditev o dvojezični šoli ($n = 51$)

Zanimalo nas je še mnenje anketiranih staršev o tem, ali obiskovanje dvojezične šole za otroka predstavlja prednost. Večina (84,3 %) anketiranih se je strinjala, da obiskovanje dvojezične šole za otroka predstavlja prednost, le zelo majhen delež (5,9 %) je menil nasprotno ali pa na vprašanje ni odgovoril (3,9 %).

Nadalje smo starše prosili, naj utemeljijo, zakaj menijo, da obiskovanje dvojezične šole za otroka predstavlja prednost. Presenetil nas je velik delež staršev

(kar dve tretjini), ki so svoje mnenje utemeljili. Odgovore smo glede na njihovo vsebino razvrstili v pet kategorij (tabela 1).

Tabela 1 prikazuje, da je 20 % anketiranih v odgovorih izpostavilo pomembnost spoznavanja novega jezika in kulture, kajti to lahko prispeva k osebnostnemu razvoju otroka.⁶

Podoben delež (18 %) anketiranih vidi prednost jezikovnega znanja pri kasnejšem zaposlovanju,⁷ sledijo kategorije, da je učenje slovenščine v obravnavanih šolskih okvirih koristno (12 %),⁸ da je učenje tujih jezikov nasploh koristno (10 %)⁹ in da je slovenščina pomembna pri nadaljnjem šolanju (8 %).¹⁰ Približno tretjina anketiranih (34 %) na vprašanje ni odgovorila.

Pomembno je spoznavati nov jezik in kulturo, kajti to lahko prispeva k osebnostnemu razvoju.	20 %
Jezikovno znanje pomeni prednost pri kasnejšem zaposlovanju.	18 %
Učenje slovenščine v obravnavanih šolskih okvirih je koristno.	12 %
Učenje tujih jezikov je nasploh koristno.	10 %
Slovenščina je pomembna pri nadaljnjem šolanju.	8 %
Brez odgovora.	34 %

Tabela 1: Odgovori anketiranih na vprašanje »Utemeljite, zakaj menite, da obiskovanje dvojezične šole za otroka predstavlja prednost.« (n = 51)

6 Za ilustracijo navajamo nekaj značilnih odgovorov: »Bolj se bo zanimal za druge kulture, bolj odprt bo do sveta.«, »Učenje jezikov je zelo koristno, razvija delovanje otroških možganov. Ne glede na dosežene uspehe spoznava kulturo neke druge države. Mogoče postane tudi bolj odprt do sveta.«

7 Glej npr. odgovor: »Kadar koli se lahko zgodi, da naveže stike v bližnji državi. Je pa prednost tudi pri delu, če razume jezik.«

8 Glej npr. utemeljitev: »Ker vsekakor usvoji osnove jezika. Ker se nauči slovenski jezik.«

9 Glej npr. odgovora: »Učenje jezikov je pomembno. V prvih osmih letih osnovne šole se lahko nauči že dveh tujih jezikov.« ali »Znanje jezikov je zmeraj koristno, naj bo kakršno koli.«

10 Glej npr. odgovora: »Mislim, da zagotavlja primerne osnove za razvoj in nadaljnje izobraževanje otrok« in »Lažje se znajde kasneje v srednji šoli, saj so zahteve na tej osnovni šoli zaradi dvojezičnega pouka večje kot pa v kakšni drugi.«

Sklep

Prikazani izsledki omogočajo nekaj ugotovitev. Madžarski formalni zakonski predpisi omogočajo različne možnosti učenja ter podporo pri ohranjanju manjšinskega jezika, kar so pripadniki slovenske narodne skupnosti tudi izkoristili, saj v Porabju pouk slovenskega jezika v različnih oblikah poteka od vrtca do srednje šole.

Hipoteza, ki smo jo zastavili v naši raziskavi, da starši pozitivno sprejemajo dvojezični model, se je potrdila. Hipotezo smo potrdili na podlagi analize odgovorov staršev na postavljena vprašanja in njihovih stališč do navedenih tematik. V anketi so bile postavljene trditve in vprašanja, ki bi nam dala pozitivna oziroma negativna stališča anketiranih do dvojezičnega modela v Porabju.

Izražena visoka stopnja strinjanja staršev z večino trditev o dvojezični šoli potrjuje pomen dvojezične šole v okolju in skupnosti. V odgovorih anketiranih je tudi sicer zaznati razhajanja pri nekaterih trditvah (obseg slovenščine in snovi o zgodovini in kulturi slovenske skupnosti na šoli, težavnost učenja slovenščine ter pomembnost učenja tujih jezikov v primerjavi s slovenščino), zato bo treba vzroke zanje v prihodnje še podrobneje raziskati.

Anketirani pripisujejo velik pomen dvojezični šoli, saj po njihovem mnenju obiskovanje dvojezične šole predstavlja prednost za otroka, ne le v smislu univerzalnih vrednot, temveč tudi kot prednost pri nadaljnjem šolanju oziroma zaposlovanju (ekonomski vidik jezika).

Dvojezično oziroma narodnostno izobraževanje je za obstoj slovenskega jezika in manjšinske skupnosti v Slovenskem Porabju ključnega pomena. Tega se zavedajo tudi slovenske organizacije. Treba je omeniti, da je od leta 2012 upravljalec dvojezičnih šol in vrtcev Državna slovenska samouprava, ki zaposlenim in učencem nudi veliko vsebin za krepitev rabe slovenskega jezika v vsakdanjem življenju. Ponudbo dodatno podpira še Zveza Slovencev na Madžarskem z različnimi aktivnostmi. Še vedno pa obstaja potreba po večji prisotnosti slovenskega jezika na vseh nivojih javnega življenja, kar bi spodbudilo mlade k rabi jezika. Postavlja se vprašanje, ali bo dvojezični šoli s podporo družine in slovenskih organizacij, institucij v Slovenskem Porabju in

Slovenije uspelo spremeniti trend in pri mlajših generacijah spodbuditi rabo slovenščine v vsakdanjem življenju.

Glede na pridobljene izsledke menimo, da bi bilo treba v prihodnje to tematiko podrobneje raziskati tudi s pomočjo kvalitativnih metod.

Viri in literatura

Spletni viri

1972. évi I. törvény az 1949. évi XX. törvény módosításáról és a Magyar Népköztársaság Alkotmányának egységes szövegéről, https://jogkodesz.hu/jsz/1972_1_torveny_4908739 (dostop 22. 4. 2024).

2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól, 2011 [Zakon št. CLXXIX. o pravicah narodnosti iz leta 2011], http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100179.TV (dostop 18. 1. 2022).

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, <https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00> (23. 1. 2022).

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról, <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor> (dostop 17. 4. 2024).

20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról, <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm> (dostop 26. 4. 2024).

A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról, 2012. https://www.oktatas.hu/koznevelés/kerettantervek/2012_nat (dostop 17. 10. 2022).

12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról, <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2000012.kor> (dostop 18. 4. 2024).

Bindorffer, Gy., Horváth, S., Janek, I., Krékity, T., Mukicsné Kozár, M., Szabó, O. & M. Tolna (2006): Asszimiláció, nyelvhasználat, identitás-kettős identitás összehasonlító vizsgálata a magyarországi német, horvát, szerb, szlovák és szlovén kisebbség körében: szinkron és diakron dimenzióban = Assimilation language use, identity-Double identity, comparative Research among the German, Croatian, Serb, Slovak & Sloven minorities in Hungary in synchron and diacron perspective. Project Report. OTKA, https://real.mtak.hu/194/1/37400_ZJ1.pdf (dostop 25. 4. 2024).

Magyarország Alaptörvénye, 2011. április 25 [Temeljni zakon Madžarske, 25. april 2011], https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100425.ATV. (dostop 16. 1. 2022).

Népszámlálás, 2022 [Popis prebivalstva 2022], https://nepszamlalas2022.ksh.hu/adatbazis/#/table/WBS003/N4IgFgpgghgJiBcBtEAVAgkWQKIHOAKWASmgPIAiIANKlgDI4DKAWjgIJmsogC61AzgEsYEBMhREAgvQDiWEgFYe_CAGMALgID2AO1G8QAMwEAbNRABOfBKADWA7XHggMUA5UQEbWvMCIVpDFMXAJicipbe0cQBgg1DwA3KGMV39REAAmAAZMzJ4AX14xSRk5RUplhwQYuMTktIDkPPkAFgBOD2yADm6AdgBmD0yBzP6PAEZ2gdaKkAm-7OnhpdGPAYn5bqHuIsoS-mY2Di5KkDtp1j46iTU9KRnFEZaQu5dgqA=== (dostop 19. 4. 2024).

Literatura

Bajzek Lukač, M. (2014): Priložnosti za slovenščino na Madžarskem. V: Tivadar, H. (ur.): Prihodnost v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi: zbornik predavanj. Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete, 165–170.

Bogatec, N. (2015): Šolanje v slovenskem jeziku v Italiji. Razprave in gradivo, 74, 5–21.

Domej, T. (2015): Družina, šola, večjezičnost. V: Kuchling, M. (ur.): Slovenščina – živ jezik v družini in javnosti. Prispevki s posveta 14. 11. 2014 v Katoliškem domu prosvete v Tinjah, Koroška. Celovec, Inicijativa Slovenščina v družini/ Familiensprache Slowenisch, Krščanska kulturna zveza, 55–69.

Just, F. (2009): Slovensko Porabje. Murska Sobota, Franc-Franc, Društvo Argo.

Kozar Mukič, M. (2000): Vpliv trianonske meje na način življenja Slovencev v okoličih Monoštra. V: Göncz L. (ur.): Pokrajina ob Muri in trianonska mirovna pogodba (Lendavski zvezki; 17). Lendava, Zavod za kulturo madžarske narodnosti, 95–96.

Munda Hirnök, K. (2003): Sezonstvo med porabskimi Slovenci v 19. in 20. stoletju. V: Lukšič Hacin, M. (ur.): Sezonstvo in izseljenstvo v panonskem prostoru. Zbornik razširjenih razprav mednarodne konference. Radenci, Slovenija, 22.–25. oktober 2002. Ljubljana, Založba ZRC, ZRC SAZU (Migracije; 4), 119–128.

Munda Hirnök, K. (2017): Stališča staršev v Porabju do slovenskega jezika. Slovenščina 2.0, 5, 2, 33–62, DOI: <https://doi.org/10.4312/slo2.0.2017.2.33-63>.

Munda Hirnök, K. & M. Medvešek (2016): Čezmejna mobilnost porabskih Slovencev. Traditiones, 45, 3, 89–111, DOI: <https://doi.org/10.3986/Traditio2016450304>.

Munda Hirnök, K. & I. Slavec Gradišnik (2019): Meje in spomini nanje. Traditiones, 48, 1, 27–75, DOI: <https://doi.org/10.3986/Traditio2019480102>.

Munda Hirnök, K. & S. Novak Lukanovič (2016): Slovenščina v Porabju: stopnja vitalnosti. V: Grafenauer, D. & K. Munda Hirnök (ur.): Raznolikost v etničnosti: izbrani pogledi. Ljubljana, Inštitut za narodnostna vprašanja, 192–219.

Munda Hirnök, K. & Novak Lukanovič S. (2019): Slovenski jezik med mladimi v slovenskem zamejstvu na Madžarskem. V: Novak Lukanovič, 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, 193–244.

Munda Hirnök, K. & Novak Lukanovič, S. (2023): Slovenski jezik v dvojezičnih osnovnih šolah v Porabju danes. *Jezik in slovstvo*, 68, 2, 57–73, DOI: 10.4312/jis.68.2.57-73.

Nečak Lük, A. (1998): Jezik in etnična pripadnost v Porabju. V: Nečak Lük, A. & B. Jesih (ur.): Medetnični odnosi v slovenskem etničnem prostoru, I: izsledki projekta. Ljubljana, Inštitut za narodnostna vprašanja, 231–252.

Novak Lukanovič, S., Medvešek, M., Munda Hirnök, K., Jagodic, D., Mezgec, M., Gorjanc, V. & N. Gliha Komac (2018): Priložnosti in možnosti za ohranjanje oziroma za revitalizacijo slovenščine med slovensko skupnostjo v sosednjih državah: zaključno poročilo. Ljubljana, Inštitut za narodnostna vprašanja, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU, Trst, Slovenski raziskovalni inštitut.

Perger, V. (2009): Vloga porabskega narečja pri ohranjanju narodnostne identitete v Porabju na Madžarskem. V: Popov, I. (ur.): Slovenski mikrokozmosi – medetnični in medkulturni odnosi. 20. Slovenski slavistični kongres: zbornik predavanj. Ljubljana, Zveza društev Slavistično društvo Slovenije, 343–356.

Piko-Rustia, M. (2019): Slovenski jezik na Avstrijskem Koroškem in Štajerskem. V: Novak Lukanovič, 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, 121–192.

Tivadar, H., Sedar, K., Novak, V., Panker, S., Hajdinjak, M. & A. Lutar Ivanc (ur.): (2022): Prekmurščina, kinč predragi: živa prekmurska kulturna dediščina v zvoku in pisavi. 1. izd., Ljubljana, Mladinska knjiga.

Vratuša, A. (1966): Jezikovne razmere v severnem Prekmurju in slovenskem Porabju. *Panonski zbornik*. Murska Sobota, Pomurska založba, 20–28.

Zorko, Z. (2009): Prekmursko goričko podnarečje v Porabju na Madžarskem. V: Novak-Popov, I. (ur.): Slovenski mikrokozmosi – medetnični in medkulturni odnosi. 20. Slovenski slavistični kongres: zbornik predavanj. Ljubljana, Zveza društev Slavistično društvo Slovenije, 13–27.

Attila Kovács

A SCUOLA OLTRECONFINE – MOTIVI E RAGIONI CHE SPINGONO GLI ALUNNI UNGHERESI A FREQUENTARE LE SCUOLE ELEMENTARI BILINGUI IN SLOVENIA

Introduzione

Nel 2007, con l'entrata della Slovenia nell'area Schengen, in ambito al sistema scolastico bilingue sloveno (scuole sloveno-ungheresi) si è venuta ad instaurare una nuova prassi, ossia quella dell'iscrizione di alunni dell'Ungheria alle scuole bilingui in Slovenia. In principio di questi casi se ne registrarono pochissimi, ma successivamente il numero di alunni dall'Ungheria è aumentato notevolmente. Nell'anno scolastico 2024–2025 vi sono già 85 alunni della vicina Ungheria che frequentano le scuole elementari bilingui dell'Oltremura. Questi bambini frequentano le tre scuole elementari bilingui dell'Oltremura, site nei pressi del confine di stato sloveno-ungherese, e precisamente: la Scuola Elementare bilingue I Lendava (Dvojezična osnovna šola I Lendava – 1. számú Lendvai Kétnyelvű Általános Iskola - DOŠ I. Lendava), la Scuola Elementare bilingue di Genterovci (Dvojezična osnovna šola Genterovci – Kétnyelvű Általános Iskola Göntérháza - DOŠ Genterovci) e la Scuola Elementare bilingue di Prosenjakovci (Dvojezična osnovna šola Prosenjakovci – Kétnyelvű Általános Iskola Pártosfalva - DOŠ Prosenjakovci).

Nonostante siano passati quasi dieci anni dall'iscrizione dei primi alunni alle scuole bilingui dell'Oltremura, per quanto a nostra conoscenza, non è stata fatta nessuna ricerca ossia non è stato pubblicato nessuno studio tecnico o scientifico riguardante gli alunni dell'Ungheria, esclusi alcuni articoli ossia relazioni pubblicati nei media della minoranza ungherese in Slovenia. Anche per questo motivo, presso l'Istituto di studi etnici di Lubiana, abbiamo deciso di affrontare questo tema. L'obiettivo della ricerca è di capire il motivo per il

quale le famiglie dell'Ungheria iscrivono i propri figli alle scuole bilingui in Slovenia. Siamo partiti dall'ipotesi che i bambini dall'Ungheria si iscrivono alle scuole elementare bilingui dell'Oltremura soprattutto per via dell'insegnamento contemporaneo in lingua ungherese e in sloveno, il che offre loro anche la possibilità di continuare gli studi in Slovenia.

Le ricerche relative alla presenza degli alunni ungheresi nelle scuole bilingui sono state avviate nell'anno scolastico 2022–2023. In primo luogo, abbiamo analizzato i dati statistici relativi all'iscrizione degli alunni alle istituzioni scolastiche bilingui nonché esaminato le disposizioni legislative e i Media della minoranza ungherese. La parte centrale della ricerca, invece, si basa sulla metodologia qualitativa, che è incentrata sulla comprensione delle esperienze, delle motivazioni e delle percezioni dei singoli individui nel contesto del sistema scolastico bilingue. Questa parte della ricerca include le interviste ai genitori e ai presidi, che permettono di conoscere le loro esperienze e pareri in merito all'iscrizione e all'ammissione dei loro figli nonché i loro pareri riguardo al sistema scolastico sloveno.

Oltre alla presidi, abbiamo intervistato anche quattro genitori dell'Ungheria che sono stati tra i primi ad iscrivere i propri figli alle scuole elementari bilingui in Slovenia. Oltre a quanto succitato, abbiamo utilizzato anche fonti accademiche e fonti online, in particolare quelle relative alla storia del sistema scolastico bilingue e alla metodologia di insegnamento utilizzato in queste scuole.

Breve introduzione al sistema scolastico bilingue dell'Oltremura

Il modello scolastico bilingue è stato introdotto in Slovenia ossia nell'Oltremura nel 1959. Sino ad allora, nel territorio della Repubblica socialista di Jugoslavia, le lezioni per gli alunni dell'area orientale dell'Oltremura, ossia del così detto territorio nazionalmente misto sito a ridosso del confine di stato jugoslavo/sloveno-ungherese,¹ erano svolte in classi monolingui slovene o ungheresi.

.....
 1 L'area nazionalmente mista comprende 30 abitati, ossia (con i nomi ungheresi tra parentesi): Hodoš (Hodos), Krplivnik (Kapornak), Domanjševci (Domonkosfa), Središče



Foto 1: I territori nazionalmente misti della Repubblica di Slovenia

Già all'inizio degli anni '50 del XX secolo, le sezioni ungheresi monolingui si dimostrarono “un vicolo cieco”» (Bence, 1996, 47). Le sezioni ungheresi, infatti, non facilitavano una piena integrazione e inclusione sociale degli alunni ossia una loro futura ascesa sociale, proprio a causa della conoscenza lacunosa della lingua slovena, il che non consentiva, in una seconda fase, l'iscrizione degli alunni alle scuole superiori slovene (in Slovenia »scuole medie«). A quei tempi, in Jugoslavia, le scuole superiori con lingua d'insegnamento ungherese si trovavano solamente nella lontana Vojvodina, mentre quelle in Ungheria erano inaccessibili, causa la cortina di ferro e le tensioni crescenti tra l'Ungheria e la Jugoslavia, emerse a partire dal conflitto dell'Informbiro del 1948.² Inoltre, gli alunni delle sezioni monolingui di lingua ungherese godevano di un'istruzione di qualità inferiore, causa la situazione del quadro insegnanti

.....
(Szerdahely), Prosenjakovci (Pártosfalva), Pordašinci (Kisfalva), Čikečka vas (Csekefa) e Motvarjevci (Szentlászló). I seguenti abitati sono inclusi nella parte meridionale dell'area di insediamento: Dobrovnik (Dobronak), Žitkovci (Zsitkóc), Kamovci (Kámaháza), Genterovci (Göntérháza), Radmožanci (Radamos), Mostje (Hídvég), Dolga vas (Hosszúfalva), Dolgovaške gorice (Hosszúfaluhegy), Lendava (Lendva), Lendavske gorice (Lendvahegy), Čentiba (Csente), Dolina (Völgyifalu), Pince (Pince), Pince Marof (Pince-Major), Benica, Petišovci (Petesháza), Trimlini (Hármasmalom), Dolnji Lakoš (Alsólakos), Gornji Lakoš (Felsőlakos), Gaberje (Gyertyános), Kapca (Kapca) e Kot (Kót).

² Per quanto riguarda il periodo del conflitto dell'Informbiro e sulle sue conseguenze nella zona di confine tra Slovenia e Ungheria, si vedano in dettaglio Munda Hirnök (2011) e Kovács (2011).

(quadro insegnanti numericamente non sufficiente e poco competente), fattore che portò, nel tempo, alle iscrizioni in massa dei propri figli presso le sezioni di lingua slovena, al fine di garantire loro un futuro migliore (Nećak-Lük, 2010, 14–16; Rudaš & Kolláth, 2017, 65–67; Bence, 1996, 46–48).

Dinnanzi a questa situazione, le autorità decisero di introdurre il modello di scuola bilingue, con le lezioni in entrambe le lingue e la composizione etnica e linguistica mista delle sezioni. La particolarità di questo sistema è che esso è obbligatorio per entrambe le nazionalità e riconosciuto quale modello bidirezionale di preservazione di due lingue che si intersecano in un modo o nell'altro in esso (Nećak-Lük, 2010, 14–16; Rudaš & Kolláth, 2017, 67–68). Negli anni '80 del XX secolo il sistema scolastico bilingue si è sviluppato in modo particolare attraverso l'introduzione di una novità, l'insegnamento della lingua slovena e ungherese quali prima e seconda lingua. Negli anni '90, invece, la riforma della scuola elementare e l'estensione dell'obbligo scolastico con l'introduzione della scuola novennale (Legge sulla scuola elementare, 1996), ha determinato un rinnovamento interno del sistema bilingue, con l'implementazione della strategia di «una persona – una lingua» ossia dell'apprendimento simultaneo di due lingue nel primo triennio della scuola elementare (Nećak-Lük, 2010, 20–24; Rudaš & Kolláth, 2017, 69–70). L'avvio della scuola elementare novennale ha portato anche altre novità, quali la formazione dei gruppi di studio, elemento che le scuole bilingui hanno saputo sfruttare al meglio per organizzare le lezioni in modo scorrevole e adeguando l'uso delle lingue alla composizione della classe. I genitori/alunni delle scuole elementari bilingui dell'Oltremura hanno al momento tre differenti modalità per affrontare l'alfabetizzazione, ossia possono farlo in due modi. Gli alunni che non sono propriamente bilingui, di regola procedono prima con l'alfabetizzazione nella propria lingua materna / prima lingua (sloveno o ungherese), e solo successivamente, anche con quella nella seconda lingua. Gli alunni che sono perfettamente bilingui, invece, si alfabetizzano simultaneamente in entrambe le lingue (sloveno e ungherese) secondo il modello HOP (Varga et al., 2016, 9).



Foto 2: Istituzioni educative / scolastiche bilingui nell'Oltremura (2024–2025)

All'inizio degli anni '20 del XXI secolo, nell'Oltremura vi sono nove scuole dell'infanzia bilingui,³ cinque scuole elementari bilingui (fra queste, una destinata ai bambini con bisogni educativi speciali)⁴ e una scuola superiore bilingue (Dvojezična srednja šola Lendava – Kétnyelvű Középiskola Lendva). Il ciclo di studi si conclude con il Dipartimento per la lingua e letteratura ungherese della Facoltà di lettere e filosofia dell'Università di Maribor (Oddelek za madžarski jezik in književnost na Filozofski fakulteti Univerze

3 Queste sono: la Scuola dell'infanzia di Lendava (Vrtec Lendava/ Lendvai Óvoda – Sezione bilingue I Lendava); la Scuola dell'infanzia di Lendava (Vrtec Lendava – Sezione bilingue II Lendava); la Scuola dell'infanzia di Lendava (Vrtec Lendava – Sezione bilingue di Dolga vas); la Scuola dell'infanzia di Lendava (Vrtec Lendava – Sezione bilingue di Gaberje); la Scuola dell'infanzia di Lendava (Vrtec Lendava – Sezione bilingue di Genterovci); la Scuola dell'infanzia Pikapolonica di Dobrovnik; le Scuole dell'infanzia del Comune di Moravske Toplice – Sezione bilingue di Prosenjakovci; le Scuole dell'infanzia presso la Scuola elementare bilingue di Prosenjakovci – la Scuola dell'infanzia di Domanjševci; le Scuole dell'infanzia presso la Scuola Elementare bilingue di Prosenjakovci – Scuola dell'infanzia di Hodoš.

4 Scuola Elementare bilingue I Lendava (Dvojezična osnovna šola I Lendava – 1. számú Lendvai Kétnyelvű Általános Iskola); Scuola Elementare bilingue di Genterovci (Dvojezična osnovna šola Genterovci – Kétnyelvű Általános Iskola Göntérháza); Scuola Elementare bilingue di Dobrovnik (Dvojezična osnovna šola Dobrovnik - Kétnyelvű Általános Iskola, Dobronak); Scuola Elementare bilingue di Prosenjakovci (Dvojezična osnovna šola Prosenjakovci – Kétnyelvű Általános Iskola Pártosfalva); Scuola Elementare bilingue II Lendava (Dvojezična osnovna šola II Lendava – 2. számú Lendvai Kétnyelvű Általános Iskola (scuola per bambini con bisogni particolari).

v Mariboru – Maribori Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék).⁵

Dati statistici degli alunni provenienti dall’Ungheria per il periodo compreso tra l’anno scolastico 2015-2016 e l’inizio dell’anno scolastico 2024–2025

I primi alunni provenienti dall’Ungheria si sono iscritti alle scuole elementari bilingui in Slovenia nel corso dell’anno scolastico 2015-2016, di cui quattro presso la Scuola Elementare bilingue di Prosenjakovci (DOŠ Prosenjakovci) e tre presso la Scuola Elementare bilingue di Lendava I (DOŠ I Lendava). Due anni dopo, nell’anno scolastico 2017–2018, vi sono state le prime iscrizioni alla Scuola Elementare bilingue di Genterovci (DOŠ Genterovci).

Scuola/Anno scolastico	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23	2023/24	2024/25
DOŠ Prosenjakovci	4	11	22	28	39	42	37	34	33	28
DOŠ I Lendava	3	4	4	8	10	11	14	17	18	24
DOŠ Genterovci			1	4	12	14	20	25	28	33
TOTALE	7	15	27	40	61	67	71	76	79	85

Tabella 1: Numero complessivo di alunni provenienti dall’Ungheria, iscritti alle scuole bilingui dell’Oltremura per il periodo dall’anno scolastico 2015–2016 sino all’anno scolastico 2024–2025 (incluso) (fonti: dati forniti dalle Scuole Elementari bilingui di Prosenjakovci, I Lendava e Genterovci)

.....
5 Per ulteriori informazioni in merito al sistema scolastico bilingue nella Repubblica di Slovenia, vedi in particolare Nečak-Lük & Kovács (2024).

Nell'anno scolastico 2024–2025, gli alunni provenienti dall'Ungheria che frequentano le scuole elementari bilingui nell'Oltremura sono 85 in totale, di cui 28 iscritti alla Scuola Elementare bilingue di Prosenjakovci, 33 alla Scuola Elementare bilingue di Genterovci e 24 alla Scuola Elementare bilingue I Lendava (tabella 1). Come visibile dalla tabella 1, dopo le prime iscrizioni il numero degli alunni dell'Ungheria è aumentato velocemente sino all'anno scolastico 2020-2021, quando questo trend di crescita è stato interrotto dalla pandemia da Covid-19.⁶ In seguito, a partire dall'anno scolastico 2021–2022, il trend è rientrato ai numeri precedenti la pandemia.

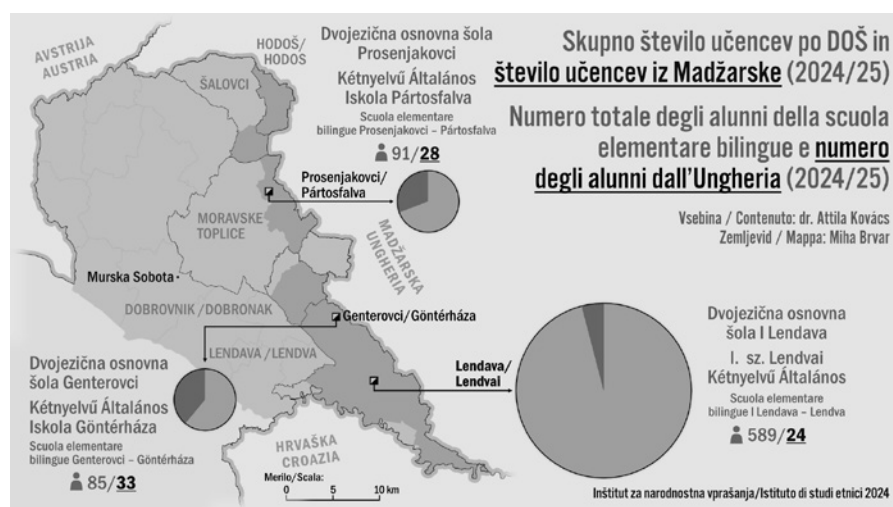


Foto 3: Numero totale di alunni nelle Scuole elementari bilingui e numero di alunni dall'Ungheria (2024–2025)

.....
6 L'epidemia da Covid-19 ha colpito in particolare gli alunni dell'Ungheria, in quanto oltre alle difficoltà affrontate dagli scolari della Slovenia, essi sono stati ulteriormente colpiti dalla chiusura del confine di stato tra la Slovenia e l'Ungheria. Per questo motivo, gli alunni provenienti dall'Ungheria hanno maturato più assenze. Per ulteriori informazioni in merito all'influenza del Covid-19 sulla Comunità nazionale ungherese in Slovenia e sull'istruzione negli istituti scolastici bilingui si veda Kovács (2021).

Successivamente, sulla base dell'analisi approfondita dei dati raccolti nelle scuole, si è rilevato che ad emergere per numero e percentuale di alunni dell'Ungheria rispetto alla popolazione scolastica è la Scuola Elementare bilingue di Prosenjakovci. Quattro anni dopo la prima iscrizione, ossia nel corso dell'anno scolastico 2019–2020, alla Scuola Elementare bilingue di Prosenjakovci si sono registrati ben 39 alunni dall'Ungheria, ammontanti a quasi la metà dell'intera popolazione scolastica della scuola (circa il 47%). Confrontando i dati con quelli degli anni precedenti, si nota che nell'anno scolastico 2021–2022, il numero di alunni provenienti dall'Ungheria e iscritti alle prime classi elementari è di fatto diminuito. Questo calo nel numero di iscritti è dipeso, senza dubbio, dalla pandemia da Covid-19⁷. Inoltre, nell'autunno 2021, nella località di Bajánsenye, situata nei pressi della zona confinaria ungherese-slovena, è stata inaugurata una nuova scuola elementare. In questo modo si è offerta, ai bambini della zona di confine in Ungheria che altrimenti gravita su Prosenjakovci (soprattutto l'insediamento di Magyarszombatfa e aree circostanti), la possibilità di frequentare una scuola a breve distanza in Ungheria (interviste 8 e 9).

Analisi delle interviste in profondità – Informazioni sul sistema scolastico bilingue e le ragioni alla base dell'iscrizione dei bambini alle scuole elementari bilingui della Slovenia

Le interviste in profondità sono state condotte con le attuali presidi di tutte e tre le istituzioni scolastiche bilingui frequentate dagli alunni dell'Ungheria, nonché con le ex presidi della Scuola Elementare bilingue I di Lendava (DOŠ I Lendava I) e della Scuola Elementare bilingue di Prosenjakovci (DOŠ Prosenjakovci), che sono state le prime a incontrare gli alunni provenienti dall'Ungheria ossia i loro genitori.

Le interviste in profondità sono state realizzate nella seconda metà del 2022. Alle interviste con le presidi sono seguiti i colloqui con i genitori che per primi hanno iscritto i propri figli alle scuole bilingui dell'Oltremura. Le interviste con i genitori sono state realizzate a dicembre 2022 e gennaio 2023.

.....
7 Vedi nota 6.

Tutte le interviste sono state realizzate di persona, il che ha favorito la creazione di un ambiente confortevole e confidenziale per gli intervistati. Ogni intervista è durata dai 45 ai 60 minuti circa. Per realizzare le interviste ai presidi e ai genitori, abbiamo preparato una serie di domande aperte, basate sui seguenti argomenti:

- in che modo i genitori dell'Ungheria hanno ottenuto le informazioni relative alla possibilità di iscrizione alle scuole elementari bilingui della Slovenia;
- se i genitori hanno avuto difficoltà nell'iscrivere i propri figli alle scuole in Slovenia, la base legale per l'iscrizione dei bambini provenienti dall'Ungheria e i diritti degli alunni dell'Ungheria;
- le ragioni e le motivazioni dei genitori, poste alla base dell'iscrizione dei bambini alle scuole bilingui in Slovenia;
- come sono stati accolti gli alunni dell'Ungheria da parte del personale docente, dai compagni di classe e dai genitori degli alunni della Slovenia;
- quanti anni scolastici sono serviti agli alunni dell'Ungheria per acquisire competenze tali da poter comunicare in maniera autonoma in lingua slovena;
- l'influenza esercitata dalla presenza degli alunni dell'Ungheria nei confronti degli insegnanti e dei compagni di classe della Slovenia;
- dove gli alunni dell'Ungheria proseguiranno il loro percorso formativo.

Di seguito ci focalizzeremo solamente sulla questione delle motivazioni e ragioni alla base dell'iscrizione dei bambini alle scuole bilingui in Slovenia e, a questo proposito, risulta di particolare interesse capire in che modo i genitori hanno acquisito le informazioni relative alla possibilità di formazione scolastica in Slovenia.

Innanzitutto va sottolineato che tutti e quattro i genitori intervistati, sono stati molto ponderati e attenti nella scelta della scuola per i loro figli. Dopo aver ottenuto le prime informazioni, tutti i genitori hanno visitato le scuole, hanno parlato con le presidi, assistito alle lezioni bilingui assieme ai loro figli,

si sono consultati con altre persone⁸ e solo successivamente hanno preso la propria decisione (interviste 6, 7, 8 e 9).⁹

I due genitori che per primi hanno iscritto i propri figli alla Scuola Elementare bilingue di Prosenjakovci (DOŠ Prosenjakovci), hanno ottenuto le prime informazioni dalla pastora protestante (calvinista) Emőke Rozgonyi. Nel 2008, infatti, la pastora protestante Emőke Rozgonyi e suo marito, Tamás Bódis, anch'egli pastore calvinista, si sono trasferiti dall'Ungheria a Goričko nell'Oltremura. Qui, presso Motvarjevci, località dove vivono i fedeli protestanti di fede calvinista, hanno occupato il posto vacante di ministri della Chiesa cristiana calvinista riformata slovena (Bence, 2008, 18–19). La famiglia dei ministri di culto si è stabilita nella località di Prosenjakovci, dove la pastora Rozgonyi, in ambito alle sue attività, ha preso contatto anche con persone del lato ungherese del confine. Tra questi, anche con due genitori /intervistati, che hanno ottenute le prime informazioni relative alla scuola elementare bilingue di Prosenjakovci propria dalla pastora (interviste 8 e 9). Anche per i genitori che hanno iscritto i propri figli alla Scuola Elementare bilingue I Lendava (DOŠ I Lendava) e alla Scuola Elementare bilingue di Genterovci (DOŠ Genterovci), il collegamento »sloveno« è stato importante per l'ottenimento delle informazioni. La famiglia che ha iscritto il proprio figlio alla scuola di Lendava, è stata introdotta all'insegnamento bilingue proprio entrando in contatto diretto con l'edificio scolastico della Scuola elementare I Lendava (DOŠ I Lendava), dove una volta alla settimana accompagnava il figlio dell'Ungheria (che allora frequentava ancora la scuola dell'infanzia in Ungheria), al corso di lingua inglese organizzato dalla scuola di lingue Helen Doron (intervista 6). Il genitore del figlio della scuola di Genterovci, invece, ha ottenuto le prime informazioni sulle scuole bilingui da parte dei colleghi di lavoro dell'Oltremura, dove lavora (intervista 7). Il secondo genitore che ha iscritto il proprio figlio alla scuola di Genterovci due anni dopo, nell'anno scolastico 2019–2020, secondo quanto dichiarato alla Radio ungherese dell'Oltremura (MMR), ha ottenute le informazioni di base sulla scuola

8 Una delle famiglie che ha iscritto il proprio figlio alla Scuola Elementare bilingue di Prosenjakovci, è entrata in contatto anche con la Presidente della Comunità Autogestita della nazionalità ungherese del Comune di Moravske Toplice, chiedendo aiuto per l'espletamento delle pratiche burocratiche (intervista 9).

9 Uno dei genitori intervistati ha dichiarato di aver visitato tre scuole elementari (una in Slovenia, a Prosenjakovci, e due in Ungheria) e di aver scelto la Scuola Elementare bilingue di Prosenjakovci dopo una attenta valutazione. Ha sottolineato che :« Abbiamo optato per qualcosa e non contro qualcosa». (intervista 8).

bilingue da parte di un'insegnante della scuola, dopo averla incontrata ad una vendemmia nell'Oltremura (Botka et al., 2019).

Dopo aver ottenuto le prime informazioni di base sulla scuola bilingue, tutti e quattro gli intervistati hanno consultato le informazioni disponibili online¹⁰, e successivamente hanno contattato le presidi delle scuole elementari. Va sottolineato che tutti i genitori hanno rilevato la calorosa accoglienza e la disponibilità delle presidi, che sono venute loro incontro e li hanno aiutati in maniera solerte al fine di effettuare l'iscrizione (interviste 6, 7, 8 e 9).¹¹

Dopo l'iscrizione dei primi bambini dell'Ungheria nelle scuole elementari bilingui della Slovenia, in molti casi proprio questi genitori sono divenuti la prima fonte di informazione per gli altri genitori. A questo proposito, tutti i genitori/intervistati hanno sottolineato di non aver reclutato i bambini per le scuole bilingui dell'Oltremura, ma di aver, in caso di interesse, condiviso le proprie esperienze e quelle dei propri figli. Anche l'articolo pubblicato nel giornale locale *Zalai Hírlap* nell'ottobre 2015 in Ungheria ha favorito il diffondersi delle informazioni sulla possibilità di scolarizzazione in Slovenia (Gyuricza, 2015, 1, 5). Questo articolo ha di fatto portato ad un aumento dell'interesse per le scuole bilingui dell'Oltremura (intervista 6).

Per quanto riguarda le motivazioni ossia le ragioni alla base dell'iscrizione alle scuole slovene, i genitori intervistati hanno rilevato più ragioni, tra le quali prevalgono il sistema scolastico sloveno e il multilinguismo nelle scuole. Tutti e quattro i genitori intervistati hanno sottolineato il fatto che il sistema scolastico sloveno ossia il metodo d'insegnamento nelle scuole slovene è di fatto diverso da quello utilizzato in Ungheria, dove, secondo loro, il sistema scolastico è ancora molto rigido, duro, di stampo prussiano e poco adatto ai bambini. Al contrario, le scuole slovene sono più incentrate sul bambino e il clima a scuola è piacevole e familiare. Secondo i genitori provenienti dall'Ungheria, gli alunni in Slovenia hanno più tempo libero rispetto a quelli dell'Ungheria e possono, quindi, «rimanere bambini» più a lungo. Rispetto all'Ungheria, anche l'alfabetizzazione dura più a lungo in Slovenia, dove il

.....
10 Tutte le istituzioni scolastiche bilingui dell'Oltremura hanno siti web bilingui, sloveno-ungherese.

11 Uno dei genitori è rimasto sorpreso del fatto di esser riuscito a iscrivere il proprio figlio a scuola solamente sulla base del Codice Anagrafico Unitario del Cittadino (in sloveno EMŠO ossia il numero di identificazione personale) - (intervista 9).

Piano didattico prevede un approccio graduale alla lettura ed alla scrittura e l'alfabetizzazione attraverso il gioco.¹² La decisione dei genitori ungheresi di iscrivere i propri figli alle scuole slovene è stata influenzata anche dal metodo di insegnamento nelle prime tre classi delle scuole elementari bilingui, in particolare dal collegamento della lingua alla persona (interviste 6, 7, 8 e 9). Questo metodo, infatti, consente la compresenza in classe di due insegnanti, ove uno comunica con i bambini esclusivamente in lingua slovena e l'altro in quella ungherese.

La seconda ragione indicata dai genitori quale decisiva nella scelta della scuola elementare in Slovenia è stato il multilinguismo della scuola. Di base, in tutte le scuole elementari bilingui dell'Oltremura, le lezioni vengono svolte in lingua slovena e ungherese. A queste lingue si affianca anche lo studio di una lingua straniera (inglese o tedesco). Inoltre, in ambito alle materie opzionali, gli alunni possono scegliere di studiare una quarta lingua e di conseguenza, l'alunno può concludere gli studi elementari acquisendo ben quattro lingue. Tutti e quattro i genitori intervistati hanno sottolineato l'importanza di studiare più lingue quale una delle ragioni principali alla base dell'iscrizione dei propri figli alle scuole dell'Oltremura (interviste 6, 7, 8 e 9).¹³ Come asserito da uno dei genitori, »più lingue conosci e più vali« e in quanto abitanti della zona di confine ungherese-slovena, gli è sembrato molto importante che i propri figli imparino anche lo sloveno oltre che l'ungherese, di modo da ampliare il raggio di opportunità anche in un futuro contesto lavorativo (interviste 6 e 9). In riferimento al bilinguismo delle scuole, i genitori hanno rimarcato anche la conoscenza di culture diverse e del »mondo sloveno« (intervista 7). Quale ulteriore motivazione, i genitori hanno elencato anche la cura delle scuole bilingui e degli spazi scolastici, le migliori attrezzature nonché una migliore qualità del servizio di refezione scolastica rispetto all'Ungheria (interviste 6, 7, 8 e 9).¹⁴ Abbiamo infine chiesto alle presidi delle scuole elementari di spiegarci i motivi ossia le ragioni dell'iscrizione degli alunni dell'Ungheria alle

.....
12 In Ungheria gli alunni devono completare l'alfabetizzazione entro la fine del primo semestre della I classe elementare, mentre in Slovenia tale processo dura dai due ai tre anni.

13 Uno dei genitori ha richiamato l'attenzione sul metodo di insegnamento delle lingue straniere, che secondo lui è più efficace rispetto all'Ungheria (intervista 6).

14 Non va trascurato il fatto che tra tutti i genitori è emerso un sentimento di simpatia nei confronti della Slovenia e della lingua slovena. Di conseguenza, ad esempio, alcuni genitori dei figli che per primi hanno frequentato la S di Prosenjakovci, hanno organizzato per se stessi dei corsi di lingua slovena al fine di poter seguire più facilmente lo sviluppo dei propri figli e all'occorrenza, poterli aiutare nello studio della lingua slovena. Loro insegnante è stata la pastora protestante Emőke Rozgonyi (intervista 9).

scuole bilingui. Le loro risposte non hanno fatto che confermare quanto già rilevato nelle risposte dei genitori (interviste 1, 2, 3, 4 e 5).

Conclusioni

I primi alunni provenienti dall'Ungheria si sono iscritti alle scuole elementari bilingui sloveno-ungheresi in Slovenia nell'anno scolastico 2015–2016. Negli ultimi dieci anni scolastici, il numero di alunni è progressivamente aumentato e nell'anno scolastico in corso (2024–2025) ben 85 alunni dell'Ungheria frequentano le tre scuole elementari dell'Oltremura. Tra queste tre scuole, le due che si distinguono in termini di quota di alunni dell'Ungheria sono la Scuola Elementare bilingue di Genterovci e la Scuola Elementare bilingue di Prosenjakovci, infatti gli alunni dell'Ungheria ammontano a quasi un terzo della popolazione scolastica in entrambe le scuole. Pur considerando che dalle interviste con i genitori degli studenti ungheresi è emerso che le ragioni o i motivi alla base dell'iscrizione erano molteplici, sono due le ragioni principali, ovvero il sistema scolastico sloveno più favorevole ai bambini (rispetto a quello ungherese) e il multilinguismo delle scuole. I genitori hanno anche citato come ulteriori motivazioni il fatto che le scuole sono bilingui, la cura degli spazi scolastici, le migliori attrezzature delle scuole e la migliore qualità del cibo offerto dalle mense scolastiche rispetto all'Ungheria.

Fonti e letteratura

Intervistati

Intervista 1 – Preside della Scuola Elementare bilingue I Lendava, 8 luglio 2022

Intervista 2 – Preside della Scuola Elementare bilingue di Genterovci, 8 luglio 2022

Intervista 3 – Ex Preside della Scuola Elementare bilingue di Prosenjakovci, 13 settembre 2022

Intervista 4 – Ex Preside della Scuola Elementare bilingue I Lendava, 14 dicembre 2022

Intervista 5 – Preside della Scuola Elementare bilingue di Prosenjakovci, 19 dicembre 2022

Intervista 6 – Genitore di alunni della Scuola Elementare bilingue I Lendava, 9 dicembre 2022

Intervista 7 – Genitore di un alunno della Scuola Elementare bilingue di Genterovci, 14 dicembre 2022

Intervista 8 – Genitore di un alunno della Scuola Elementare bilingue di Prosenjakovci, 5 gennaio 2023

Intervista 9 – Genitore di alunni della Scuola Elementare bilingue di Prosenjakovci, 5 gennaio 2023

Fonti bibliografiche

Bence, L. (1996): Írott szóval a megmaradásért. A szlovéniai magyarság 70 éve. II. Bővített kiadás. Hazánk - Magyar Nemzetiségi Művelődési Intézet, Győr – Lendva.

Bence L. (2008): Nem elég menni az úton, az úton haladni is kell... Népujság, 52, 44, 18–19.

Botka, Á., Szőke K., & M. Szabó. (2019): Egyre népszerűbb a kétnyelvű iskola (a határon túl) [Radijska oddaja]. Studio madžarskih programov – MMR, 2 settembre 2019, <https://www.rtvsl.si/mmr/hirek/terepjaro/egyre-nepszerubb-a-ketnyelvu-i-skola-a-hataron-tul/560897> (accesso: 12 novembre 2024).

Gyuricza, F. (2015): Határon túli iskolába. Szlovéniai iskolába járnak. Zalai Hírlap, 71, 246, 1, 5.

Kovács, A. (2011): A magyarországi szlovének a magyar-jugoszláv kapcsolatok tükrében, 1945-1956. V: Sajti, E. (ur.): Magyarország és a Balkán a XX. században. JATEPress, Szeged, 65–81.

Kovács, A. (2021): Madžarska narodna skupnost in epidemija bolezni covid-19 v letu 2020 in 2021. V: Munda Hirnök, K. & S. Novak Lukanovič (ur.): Svet je postal drugačen: vpliv covida-19 na etnične manjšine in obmejni prostor v Sloveniji in sosednjih državah. Inštitut za narodnostna vprašanja, Ljubljana, 173–212.

Munda Hirnök, K. (2011): A Rába-vidék a Rákosi korszakban, különös tekintettel Felsőszölnökre. V: Sajti, E. (ur.): Magyarország és a Balkán a XX. században. JATEPress, Szeged, 81–91.

Nečak-Lük, A. (2010): Iz preteklosti za prihodnost: pol stoletja dvojezičnega šolstva v Prekmurju – A múltból a jövőért: a kétnyelvű oktatás fél évszázada a Muravidéken. V: Herman, J. & T. Sabo (ur.): Drug z drugim – Együtt egymásért. Ob 20-letnici dvojezičnega šolstva na narodnostno mešanem območju v Prekmurju – A kétnyelvű oktatás 50. évfordulója a nemzetiségileg vegyesen lakott Muravidéken. Dvojezični vzgojno-izobraževalni zavodi na narodnostno mešanem območju Prekmurja – Kétnyelvű nevelő-oktató intézetek a nemzetiségileg vegyesen lakott Muravidéken, Lendava, 16–27.

Nećak-Lük, A. & A. Kovács (2024): The Hungarian language in education in Slovenia. 2nd ed. Ljouwert; Leeuwarden: Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning. https://www.mercator-research.eu/fileadmin/mercator/documents/regional_dossiers/hungarian_in_slovenia_2nd_2024.pdf. (accesso: 12 novembre 2024).

Rudaš, J. & A. Kolláth (2017): Model dvojezičnega pouka v Prekmurju in slovar kot didaktični pripomoček. *Slovenščina* 2.0, 2, 64–84.

Varga, Š. I., Šebjanič, V., Tot Slavinec, M., Hozjan, B., Milekšič, V., Kumer, I., Mazovec Smolej, M., Kovač, K., Herman, J., Sabo, T., Nećak Lük, A., Pisnjak, M., & D. Kulovec (2016): Izvedbena navodila za izvajanje programa dvojezične osnovne šole. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod za šolstvo, Ljubljana, https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucninacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Posodobljena_navodila_Dvojezicna_OS_Prekmurje.pdf (accesso: 11 dicembre 2023).

Legge sulla scuola elementare (1996). (URL.12/96, 33/97, 59/2001).

Mojca Medvešek
Tatjana Balažič Bulc

DOPOLNILNI POUK MATERNEGA JEZIKA IN KULTURE OTROK DRUGIH NARODNOSTI V SLOVENIJI: IMPLEMENTACIJA V PRAKSI

Uvod¹

Vključevanje učenja maternih jezikov v izobraževalni sistem je eno ključnih vprašanj, s katerimi se soočajo večjezikovne in večkulturne družbe. In med takšne države se zagotovo uvršča tudi Slovenija. Po podatkih Eurostata (2024) je bilo namreč leta 2023 med 2.116.972 prebivalci Slovenije kar 309.289 ali 14,6 % takih, ki so imeli prvo prebivališče v tujini. V prvem četrtletju leta 2023 je bilo v Sloveniji 189.796 prebivalcev s tujim državljanstvom, kar je predstavljalo 8,9 % vseh prebivalcev (SURS, 2024a), še precej več pa je prebivalcev, ki so pripadniki druge, tretje itd. generacije priseljencev. Še vedno se v največjem številu v Slovenijo priseljujejo državljani držav nekdanje Jugoslavije, zlasti Bosne in Hercegovine, pa tudi Ukrajine, Kosova, Srbije in Severne Makedonije (SURS, 2022). Delež priseljencev in njihovih potomcev iz leta v leto konstantno narašča (SURS, 2024b) in glede na aktualne trende ni verjetno, da se bo priseljevanje v bližnji prihodnosti zmanjšalo, verjetnost pa je, da se bo strukturno spremenilo.

.....
¹ Poglavje je nastalo v okviru Strokovno-razvojne naloge Dopolnilni pouk maternih jezikov (nemščina, albanščina, makedonščina, srbščina, ruščina, bosanščina, ukrajinščina, francoščina in hrvaščina) in kulture za otroke drugih narodnosti v letu 2024 (št. pogodbe: C3350-24-431003), ki jo financira Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje Republike Slovenije, ter programskih skupin Manjšinske in etnične študije ter slovensko narodno vprašanje (P5-0081) in Slovenski jezik – bazične, kontrastivne in aplikativne raziskave (P6-0215), ki ju financira Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije, vse iz državnega proračuna.

Rezultat priseljevanja je večja jezikovna, kulturna, etnična in verska raznolikost v družbi, posledično pa tudi v izobraževalnem sistemu, saj je v šolah vse več otrok s priseljskim ozadjem, tj. priseljencev in potomcev priseljencev. Podatki kažejo, da so v Sloveniji (in to velja za velik del držav) priseljenci in njihovi potomci manj uspešni v izobraževalnem sistemu kot prebivalci, rojeni v Sloveniji (Medvešek et al., 2022a). Strokovnjaki so si enotni o ključnem pomenu znanja učnega jezika v izobraževalnem sistemu za izobraževalni uspeh učencev s priseljskim ozadjem, medtem ko si mnenja o pomenu znanja priseljskih jezikov oziroma prvih jezikov učencev s priseljskim ozadjem za njihovo izobraževanje nasprotujejo (Edele et al., 2023, 350). Stroka tudi ni povsem poenotena glede teze o soodvisnosti med znanjem prvega jezika in učnega jezika, tj. jezika izobraževanja, ki je najpogostejše tudi jezik države priselitve oziroma drugi jezik (jezik okolja). Ta predvideva, da učenci lahko dobro obvladajo drugi jezik le v primeru, če pred tem že dobro obvladajo svoj prvi jezik (Cummins, 2001; Heckmann, 2008, 77–78). Ne glede na to, da teza o soodvisnosti, da je dobro znanje prvega jezika pogoj za dobro znanje drugega jezika, ni nedvoumno dokazana, ima še vedno široko podporo. Predvsem pa ne smemo pozabiti, da ima znanje prvega jezika za učence s priseljskim ozadjem širši pomen in ni zgolj orodje za (morebitno) hitrejše in boljše obvladovanje jezika države priselitve, saj je jezik za vsakega človeka pomemben kazalnik njegove kulturne (etnične) identitete.

Ko govorimo o otrocih s priseljskim ozadjem, imamo v mislih dve skupini učencev. Prva skupina so otroci priseljencev, tj. prva generacija priseljencev, pri katerih je v ospredju vprašanje uspešnega vključevanja v izobraževalni sistem, ki je ključno za njihov osebni in poklicni razvoj ter integracijo, hkrati pa pomembno prispeva k izgradnji kohezivne družbe. Temeljni pogoj za uspešno vključitev v izobraževalni proces je obvladovanje učnega jezika, v našem primeru slovenščine, most do učnega jezika pa je zagotovo materni jezik učencev. Druga skupina učencev so potomci priseljencev, ki so od rojstva potopljani (tudi ali samo) v jezik okolja. Obvladanje učnega jezika zanje večinoma ni vprašljivo, vprašanje pa je, ali jim je zagotovljeno učenje maternega² jezika. V idealnem scenariju bi bili podporni ukrepi jezikovne

.....
 2 Pojem materni jezik uporablja skladno z uradno terminologijo, kot sopomenko pojmu prvi jezik, saj Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje organizira dopolnilni pouk maternih jezikov in kultur otrok drugih narodnosti. Dejstvo pa je, da so strategije rabe jezikov v družinah s priseljskim ozadjem zelo raznolike, zato bi bila v danem kontekstu najustreznejša raba pojma družinski jezik(i), ki najnatančneje zajame jezikovni profil govorca.

politike usmerjeni tako v učenje učnega jezika, torej slovenščine, kot tudi v ohranjanje maternih/prvih/družinskih jezikov priseljencev oziroma, bolje rečeno, vseh jezikovnih skupnosti v Sloveniji. Vse to pa bi morali spremljati ukrepi, namenjeni ozaveščanju večinskega prebivalstva o koristnosti takšne jezikovne politike za oblikovanje kohezivne družbe.

Pogosto lahko zasledimo, da se učenje maternih jezikov v Sloveniji izvaja v treh oblikah, kot: 1) dopolnilni pouk maternega jezika in kulture (DPMJK) v osnovnih in srednjih šolah, 2) obvezni ali neobvezni izbirni predmet, ki je del šolskega kurikula in je financiran s strani nacionalnega izobraževalnega sistema³ in 3) tečaj maternega jezika, ki ga organizira priseljska skupnost pod okriljem »priseljenskih«⁴ društev. V poglavju se osredotočava na izvajanje DPMJK, in sicer so v ospredju najine raziskovalne pozornosti izzivi, s katerimi se srečujejo učitelji⁴ pri izvajanju pouka, ki je edina relativno kontinuirana možnost učenja prvih jezikov učencev s priseljskim ozadjem v Sloveniji.

DPMJK med jezikovno politiko in prakso

Slovenska jezikovna politika izhaja iz strokovno podprte domneve, da je dobro razvita jezikovna zmožnost v prvem jeziku, ki pri drugih jezikovnih manjšinah, vključno s priseljskimi skupnostmi, ni slovenščina, eden od temeljnih pogojev za razvoj jezikovne zmožnosti v slovenščini ter upoštevanja, da je učenje prvega jezika ena izmed osnovnih človekovih pravic. Spodbujanje učenja maternih jezikov otrok s priseljskim ozadjem je načrtovano v različnih dokumentih, ki vključujejo področje izobraževalne jezikovne politike v Sloveniji. Izhodišče jezikovne politike za izvajanje DPMJK je 61. člen Ustave Republike Slovenije (Luthar et al., 2022), ki vsakomur omogoča, da svobodno izraža pripadnost k svojemu narodu ali narodni skupnosti, da goji in izraža svojo kulturo ter uporablja svoj jezik in pisavo, na način, kot ga

.....
3 Pri tem je treba opozoriti, da poučevanje priseljenskih jezikov v obliki obveznih in neobveznih izbirnih predmetov dejansko ni namenjeno maternim govorcem posameznega jezika, saj so učni načrti zasnovani za učenje tujega jezika in se v predmet lahko vključijo vsi učenci, ne glede na predznanje jezika oziroma jezikovno ozadje. Na drugi strani pa tudi učitelji, ki te predmete poučujejo, niso usposobljeni za poučevanje govorcev prvega jezika (Balažic Bulc & Požgaj Hadži, 2018). Pomembni pomanjkljivosti te oblike sta, da se izbirni predmet izvaja v skladu s kadrovskimi zmožnostmi posamezne šole in ne v skladu z izraženim interesom učencev ter da je nabor jezikov omejen.

4 Moška oblika je rabljena nevtrarno in pomeni tako učitelje kot učiteljice.

določi zakon. Otroci priseljenci oziroma vsi, katerih materni jezik ni slovenščina in so vključeni v osnovnošolsko izobraževanje, naj bi imeli možnost učenja maternega jezika. V Zakonu o osnovni šoli je ta možnost zapisana od leta 1996 (ZOsn, 1996, 10. čl.). Trenutno veljavni Zakon o osnovni šoli (ZOsn, 2006, 8. čl.) določa, da se za otroke, ki prebivajo v Republiki Sloveniji in katerih materni jezik ni slovenski jezik, ob vključitvi v osnovno šolo organizira pouk slovenskega jezika in kulture, s sodelovanjem z državami izvora pa tudi pouk njihovega maternega jezika in kulture. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI, 2008, 81. člen) pa določa, da se sredstva za poučevanje maternega jezika za tujce, vključene v redno osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje, zagotavljajo iz državnega proračuna.

Poleg zakonske opredelitve obstajajo še različne smernice in strategije, katerih uresničevanje ni obvezujoče. Učenje maternega jezika otrok priseljencev spodbuja *Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji* (2007). Dve leti pozneje so bili ukrepi za spodbujanje učenja maternega jezika predvideni v *Smernicah za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah* (2009) in ravno tako v dopolnjeni verziji *Smernic za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole* (2012). Poučevanje maternih jezikov učencev in dijakov, ki jim slovenščina ni materni jezik, je bilo podprto še v *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (Krek & Metljak, 2011). V njej je celo zapisano, da naj bi šole učnje priseljskih jezikov ponujale v obliki izbirnih predmetov po posebnem kurikulumu, upoštevajoč posebne organizacijske pogoje (Krek & Metljak, 2011, 34). Poleg tega naj bi pouk jezikov v slovenskih šolah na ustrezen način (z medkulturnim in večjezičnim ozaveščanjem) vključeval tudi jezike, ki niso del kurikula, so pa prisotni v širšem ali ožjem neposrednem učnem okolju, npr. materni jeziki učencev (Krek & Metljak, 2011, 34–35). V tem pogledu so upoštevane tudi pravice jezikovnih skupnosti, opredeljene v *Deklaraciji Republike Slovenije o položaju narodnih skupnosti pripadnikov narodov nekdanje SFRJ v Republiki Sloveniji* (2011).

Ukrepe, ki se nanašajo na izvedbo in promocijo DPMJK, najdemo tudi v aktualni *Resoluciji o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2021–2025* (2021), posredno pri doseganju cilja promocija dvojezičnosti oziroma večjezičnosti ter raznojezičnosti, natančneje pa v točki 2.2.5.3, ki se nanaša na jezike pripadnic in pripadnikov različnih manjšinskih etničnih skupnosti, priseljenk in priseljencev ter njihovih potomk in potomcev. Kot glavni cilj

je navedena krepitev njihove jezikovne zmožnosti, za doseganje cilja pa so predvideni različni ukrepi, med katerimi se na DPMJK nanaša predvsem ukrep iz prve alineje, tj. stalna podpora izvajanju pouka maternih jezikov priseljenskih otrok v osnovnih šolah (v skladu z 8. členom Zakona o osnovni šoli) in ozaveščanje o obstoju mehanizmov Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (danes Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, v nadaljevanju MVI) za podporo izvajanja.

Iz navedenega je razvidno, da slovenski pravni okvir in jezikovnopolitični dokumenti govorcem in govorkam, katerih prvi jezik ni slovenščina, omogočajo pravico ohranjati materni jezik in kulturo v skladu s človekovimi pravicami in načeli Evropske unije. V želji, da bi se med drugim izboljšal pravni položaj najštevilčnejših manjšinskih skupnosti, tj. skupnosti z območja nekdanje skupne države, je bil sprejet *Zakon o uresničevanju kolektivnih kulturnih pravic narodnih skupnostih pripadnikov narodov nekdanje Socialistične federativne republike Jugoslavije v Republiki Sloveniji* (2024), v katerem je v 4. odstavku 4. člena zapisano, da »Uresničevanje kulturnih pravic pripadnikov narodov nekdanje SFRJ v RS na področju osnovnošolskega in srednješolskega učenja maternega jezika in kulture po tem zakonu zagotavlja ministrstvo, pristojno za vzgojo in izobraževanje.« Kaj novega, če sploh kaj, bo prinesel nov zakon na področju poučevanja maternih jezikov učencev s priseljskim ozadjem, bomo videli v prihodnosti.

Formalnopravno so pravice do učenja maternih jezikov zagotovljene, vprašanje pa je, kako se te pravice udeležujejo v praksi. Izvajanje DPMJK se je začelo v začetku devetdesetih let 20. stoletja, najprej leta 1993 z makedonščino (Motik & Steiner, 2012, 3), postopno pa se je nabor jezikov večal in s tem tudi število učencev. Za izvajanje DPMJK so pomembni sklenjeni dvostranski sporazumi za področje izobraževanja in medresorski protokoli Republike Slovenije z državami, iz katerih prihajajo priseljenci, saj sredstva za plačilo učiteljev zagotavljajo države izvora oziroma, če to ni urejeno, različna društva, starši učencev, ki bodo pouk obiskovali, ali druge osebe. Na drugi strani MVI zagotavlja prostor in infrastrukturo oziroma letni pavšalni znesek na učenca oziroma dijaka, ki obiskuje dopolnilni pouk, in sicer tako, da vsako leto ob začetku šolskega leta objavi povabilo osnovnim in srednjim šolam, da oddajo vlogo za sofinanciranje DPMJK. Do sedaj se je na posameznih osnovnih šolah po Sloveniji za učence s priseljskim ozadjem izvajal dopolnilni pouk za albanščino, bosanščino, francoščino, hrvaščino, makedonščino, nemščino,

nizozemščino, srbsčino, ruščino, kitajščino in ukrajinščino. Ne izvaja pa se vsako leto pouk vseh jezikov. Vendar pa je konkretnjših raziskav, ki bi preučevale izvedbo DPMJK, malo (gl. npr. Vižintin, 2009; Germ, 2016).

Raziskava

V raziskavi se osredotočamo na izzive, s katerimi se učitelji soočajo pri izvajanju DPMJK. V zadnjih letih zaznavamo rast števila otrok, vključenih v DPMJK, hkrati pa se pojavljajo tudi negativni odzivi večinskega prebivalstva do njegovega izvajanja (Medvešek et al., 2022b). V poglavju se osredotočamo na naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kakšni so organizacijski pogoji za izvajanje DPMJK (čas, prostor, financiranje)?
2. Kako poteka sodelovanje med učitelji DPMJK in šolami?
3. Kako izboljšati vključenost DPMJK v šolsko okolje?

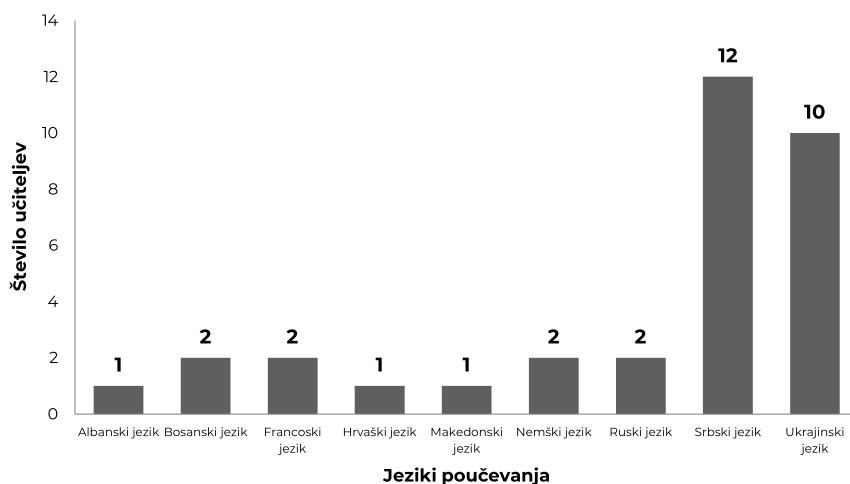
Rezultati raziskave bodo v pomoč pri izdelavi smernic za izboljševanje kakovosti izobraževanja in boljšo podporo pri izvajanju DPMJK v Sloveniji.

Raziskovalna metoda

Raziskavo sva izvedli marca in aprila 2024 s spletnim vprašalnikom v orodju 1ka. Spletni vprašalnik vključuje različne vsebinske sklope: od načina izvajanja DPMJK in izzivov, s katerimi se učitelji srečujejo pri pouku, do profila in potreb učencev ter sodelovanja s šolo, kulturnimi društvi itd. Kontakte učiteljev oziroma koordinatorjev DPMJK nam je posredovalo MVI, za kar se jim zahvaljujemo. Pri tem se je pokazalo, da ne razpolagamo s popolnim seznamom učiteljev DPMJK in dejansko ne vemo, koliko je vseh učiteljev, ki izvajajo DPMJK v Sloveniji. Učiteljem, katerih kontaktov nismo imeli, so anketo posredovali koordinatorji. Izpolnilo jo je 33 učiteljev. Na podlagi podatkov MVI in podatkov, zbranih v anketi, predvidevamo, da v šolskem letu 2023/24 DPMJK izvaja 42 učiteljev, kar pomeni, da je stopnja sodelovanja v anketi visoka, 78,6 %.

Rezultati in razprava

Na vprašalnik so se odzvali učitelji albanskega, hrvaškega, bosanskega, makedonskega, ukrajinskega, nemškega, srbskega, ruskega in francoskega jezika (gl. graf 1).



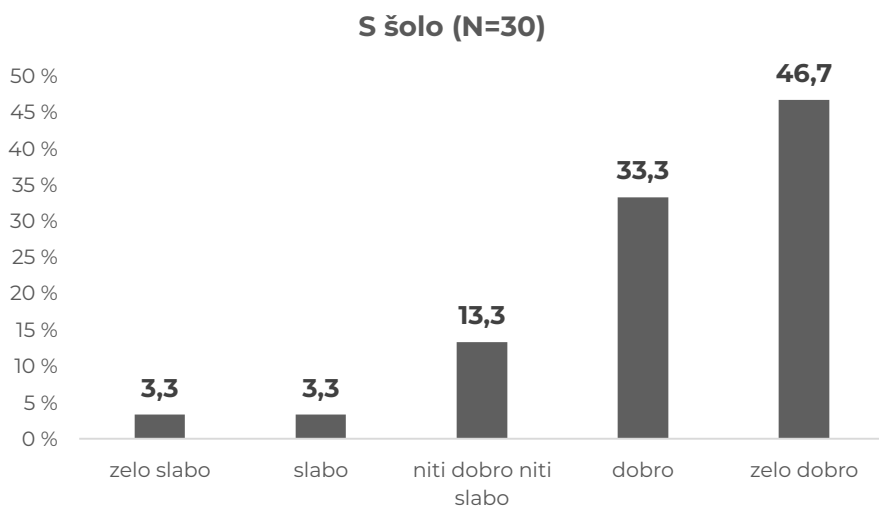
Graf 1: Število respondentov po jezikih, $N = 33$

Glede organizacijskih pogojev za izvajanje DPMJK, ki se nanašajo na čas, prostor in financiranje, se je pokazalo, da je 14 (42,4 %) učiteljev napotila država izvora, ki tudi financira njihovo delovanje v Sloveniji. To so učitelji hrvaščine, srbsčine in makedonščine. Osem učiteljev je odgovorilo, da njihovo delo organizira društvo, ki jih tudi financira. To so bili učitelji, ki učijo ukrajinsčino, bosanščino, francoščino, nemščino in ruščino. En učitelj ruskega jezika je odgovoril, da njegovo delo organizirajo in financirajo starši. Nekateri učitelji ukrajinskega in učitelji albanskega jezika pa so izpostavili, da je njihovo poučevanje prostovoljno.

Večina, 31 učiteljev DPMJK izvaja v šoli, bodisi v času podaljšanega bivanja (36,4 %) ali po zaključenem podaljšanem bivanju (42,4 %). Samo en učitelj poučuje materni jezik pred začetkom rednega pouka, medtem ko štirje

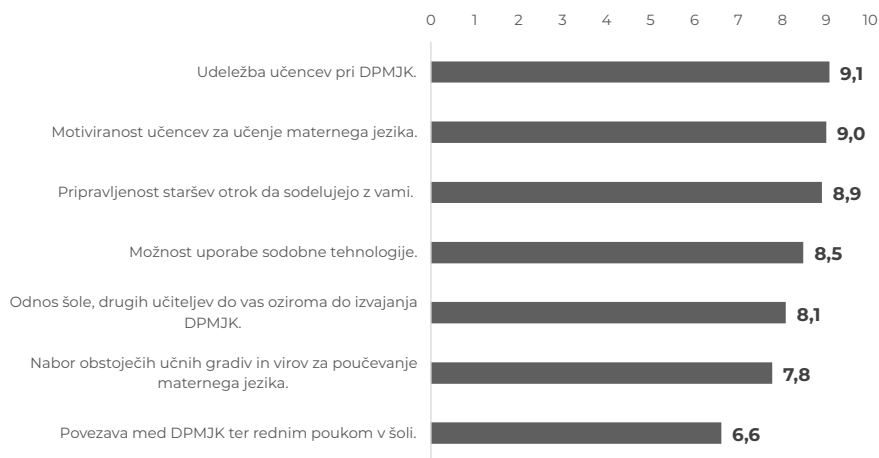
učitelji ukrajinskega jezika poučujejo ob sobotah. Poučevanje maternega jezika pa ne poteka samo v šolah. Nekateri učitelji izvajajo pouk tudi v prostori-
rih društev, v verskih objektih, v mestni knjižnici ali na daljavo prek spleta.

Glede drugega raziskovalnega vprašanja, ki se osredotoča na sodelovanje med učitelji DPMJK in šolami, ugotavljamo, da učitelji, ki izvajajo DPMJK v šolskih prostorih, večinoma pozitivno ocenjujejo to sodelovanje. Kar 80 % učiteljev ga je namreč označilo kot dobro ali zelo dobro.



Graf 2: Sodelovanje učiteljev s šolo

Vendar pa odgovori na vprašanje, kako bi lahko izboljšali sodelovanje s šolo, kažejo, da večje povezanosti z učitelji šolskih predmetov in z drugimi šolskimi dejavnostmi ni, kar potrjujejo tudi odgovori pri oceni posameznih vidikov izvajanja DPMJK (gl. graf 3), kjer je najslabše ocenjena ravno povezanost DPMJK in rednega pouka.



Graf 3: Ocena posameznih vidikov izvajanja DPMJK, na lestvici od 0 do 10, kjer je 0 – zelo slabo in 10 – zelo dobro.

Učitelji so glede možnosti za izboljšanje vključenosti DPMJK v šolsko okolje že sami podali nekatere rešitve. Želijo si večje vidnosti v šoli (npr. obvestila o izvajanju DPMJK na oglasnih tablah in na šolski spletni strani), pomoči vodstva in razrednikov pri obveščanju staršev o možnostih učenja maternih jezikov, vključevanja v interesne dejavnosti in sodelovanja na prireditvah ali pri drugih projektih. Tovrstno sodelovanje bi lahko vsaj delno prispevalo tudi k zmanjševanju negativnih odzivov večinskega prebivalstva do učenja maternih jezikov oziroma do večje informiranosti večinskega prebivalstva o namenu izvajanja DPMJK.

Iz zgornjih rezultatov bi lahko sklepali, da šole še vedno, kljub primerom dobrih praks, ki so se razvile že pred dobrim desetletjem (gl. npr. Vižintin, 2009), v večini primerov nudijo samo prostor za izvedbo DPMJK in ne izkoristijo potenciala pouka maternih jezikov. In v prvi vrsti je to razvijanje medkulturnega dialoga (pod. tudi Vižintin, 2010). Kot meni Cummins (2001, 17), je pred pedagogi in oblikovalci politik izziv, kako vplivati na razvoj nacionalne identitete na način, da bodo spoštovane pravice vseh prebivalcev, hkrati pa bodo maksimizirani njihovi jezikovni, kulturni in ekonomski resursi.

Sklep

Vključevanje otrok s priseljenkim ozadjem, predvsem otrok prve generacije priseljencev, v izobraževalni sistem je v prvi vrsti povezano z učenjem učnega jezika. Za njihov izobraževalni uspeh je ključno, da se dobro naučijo učni jezik. Vendar pa to ne pomeni, da morajo opustiti svoj materni jezik, saj je ohranjanje in dobro znanje maternega jezika pomembno tako za usvajanje učnega jezika kot za njihov osebni ter profesionalni razvoj.

Formalnopravno v Sloveniji omogočamo otrokom s priseljenkim ozadjem učenje maternih jezikov zlasti v obliki DPMJK, vendar se implementacija pouka maternih jezikov sooča s številnimi izzivi, med katerimi so nefinanciranje dela učiteljev s strani držav izvora ter pomanjkanje interesa v šolah, da prepoznajo pomen DPMJK in poskrbijo za večjo povezanost s šolskim okoljem, kurikulumom in drugimi starši, kar potrjujejo tudi rezultati ankete, izvedene med učitelji DPMJK.

Na to problematiko stroka opozarja že skoraj dve desetletji, zato se zdi ključnega pomena aktivnejša vloga oblikovalcev izobraževalne jezikovne politike, predvsem pa MVI, pri spodbujanju in uvajanju novih praks v šolsko okolje.

Viri in literatura

Balažic Bulc, T. & V. Požgaj Hadži (2018): Južnoslovanski jeziki v slovenskem izobraževanju: kaj preostane majhnim? Slavistična revija, 66, 2, 91–105.

Cummins, J. (2001): Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for education? Sprogforum, 19, 2, 15–20. <http://bibliotek.magnificat.se/wp-content/uploads/2017/02/CumminsENG.pdf> (dostop 13. 12. 2024).

Deklaracija Republike Slovenije o položaju narodnih skupnosti pripadnikov narodov nekdanje SFRJ v Republiki Sloveniji (DePNNS) (2011). Uradni list RS, št. 7/2011. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=DEKL32> (dostop 13. 12. 2024).

Edele, A., Seuring, J., Schotte, K., Kristen, C. & P. Stanat (2023): Is the First Language a Resource, an Obstacle, or Irrelevant for Language Minority Students' Education? V: Weinert, S., Blossfeld, G. J. & H.-P. Blossfeld (ur.): Education, Competence Development and Career Trajectories, Analysing Data of the National Educational Panel Study (NEPS). Cham, Springer, 349–367. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-27007-9>.

Eurostat (2024): Population on 1 January by age, sex and group of country of birth (MIGR_POP4CTB). https://doi.org/10.2908/MIGR_POP4CTB (dostop 13. 12. 2024).

Germ, V. (2016): Izvajanje dopolnilnega pouka maternih jezikov in kultur otrok priseljencev v slovenskih osnovnih šolah. Diplomsko delo. Ljubljana, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Heckmann, F. (2008): Education and Migration: Strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers. Report submitted to the European Commission by the NESSE network of experts, April 2008, http://www.nesse.fr/nesse/nesse_top/activites/education-and-migration (dostop 13. 12. 2024).

Krek, J. & M. Metljak (2011). Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport, Nacionalna strokovna skupina za pripravo Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. <https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2017/09/Bela-knjiga-o-vzgoji-in-izobra%C5%BEevanju-v-RS-2011.pdf> (dostop 13. 12. 2024).

Luthar, O., Krajnc, B., Rušt, M., Žgank, N. & D. De Vos (2022): Ustava Republike Slovenije. Ljubljana, ZRC SAZU, Založba ZRC. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-1H4KQ43S> (dostop 13. 12. 2024).

Medvešek, M., Bešter, R. & J. Pirc (2022a): Kazalniki integracije priseljencev in potomcev priseljencev v Sloveniji. Ljubljana, Inštitut za narodnostna vprašanja.

Medvešek, M., Bešter, R. & J. Pirc (2022b): Mnenja večinskega prebivalstva Slovenije o priseljevanju, priseljenkih in integraciji. Ljubljana, Inštitut za narodnostna vprašanja. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-BE3C5OTX> (dostop 13. 12. 2024).

Motik, D. & Steiner M. (2012): Načrt/usmeritve za dopolnilni pouk maternih jezikov in kultur za pripadnike drugih jezikovnih in kulturnih skupnosti v Sloveniji (DPMJK). Ljubljana, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. <https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2021/09/2021-09-17-Usmeritve-za-ucenje-maternih-jezikov-in-kultur.pdf> (dostop 13. 12. 2024).

Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2021–2025 (ReNPJP21–25) (2021). Uradni list RS 94/2021. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=RESO123> (dostop 13. 12. 2024).

Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah (2009). Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/smernice/Smernice_izobrazevanje_otrok_tujcev.pdf (dostop 13. 12. 2024).

Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole: Smernice za celostno vključevanje priseljencev (otrok, učencev in dijakov) iz drugih jezikovnih in kulturnih okolij v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem (2012). Ljubljana,

Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Srednja-sola/Smernice-za-vkljucevanje-otrok-ucencev-in-dijakov-iz-drugih-jezikovnih-in-kulturnih-okolij-v-slovenski-vzgojno-izobrazevalni-sistem.pdf> (dostop 13. 12. 2024).

Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (2007). Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport. https://img.rtvsl.si/_files/2023/10/06/28_481629802277634068_strategija2.pdf (dostop 13. 12. 2024).

SURS (2022): Selitveno gibanje. Ljubljana, Statistični urad Republike Slovenije. <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/11211> (dostop 13. 12. 2024).

SURS (2024a): Osnovne skupine prebivalstva po spolu, Slovenija, četrtno. Ljubljana, Statistični urad Republike Slovenije. <https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/-/05A1002S.px/table/tableViewLayout2/> (dostop 13. 12. 2024).

SURS (2024b): Prebivalstvo, 1. julij 2024. Ljubljana, Statistični urad Republike Slovenije. <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/13178> (dostop 13. 12. 2024).

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). Uradni list RS, 16 (2007), 36 (2008), 58 (2009), 64 (2009), 65 (2009), 20 (2011), 40 (2012) – ZUJF, 57 (2012) – ZPCP-2D, 47 (2015), 46 (2016), 49 (2016), 25 (2017) – ZVaj, 123 (2021), 172 (2021), 207 (2021), 105 (2022) – ZZNŠPP, 141 (2022), 158 (2022) – ZDoh-2AA in 71 (2023). <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO445> (dostop 13. 12. 2024).

Zakon o osnovni šoli (ZOsn). Uradni list RS, 12 (1996), 33 (1997), 59 (2001), 71 (2004), 23 (2005) 53 (2005), 70 (2005), 60 (2006), 63 (2006), 81 (2006) 102 (2007), 107 (2010), 87 (2011), 40 (2012), 63 (2013), 46 (2016), 76 (2023). <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO448> (dostop 13. 12. 2024).

Vižintin, M. A. (2009): Sodelovanje slovenskih osnovnih šol z učitelji maternih jezikov otrok priseljencev. Dve domovini: razprave o izseljenstvu / Two homelands: migration studies, 30, 193–213. <https://ojs.zrc-sazu.si/twohomelands/article/view/11086> (dostop 13. 12. 2024).

Vižintin, M. A. (2010): Pouk maternega jezika in kulture pri učencih priseljencih: temelj za medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli? Sodobna pedagogika, 61, 1, 104–120. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-NJSO6XRT> (dostop 13. 12. 2024).

Zakon o uresničevanju kolektivnih kulturnih pravic narodnih skupnostih pripadnikov narodov nekdanje Socialistične federativne republike Jugoslavije v Republiki Sloveniji (2024). Uradni list RS, št. 45/24. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO8922> (dostop 13. 12. 2024).

FRAME STORY ABOUT TWO ANNAS

Introduction

One of the most famous books describing the tragedy of the Holocaust and World War II is certainly *The Diary of Anne Frank* (*Het Achterhuis. Dagboekbrieven 14 Juni 1942 – 1 Augustus 1944, Amsterdam 1947*). and the story of Anne Frank is the best-known account of all tragically broken children's fates. There is hardly anyone in the world today who has not heard of her, either by reading her diary or watching one of the many films or documentaries describing her family's tragic destiny. Yet she is just one of the millions of children with a broken childhood. Her diary has become the symbol of suffering and persecution of those who were victimized only because they were different, had different religious beliefs, different nationalities or skin colour. Millions of readers, both school-age and adult, have identified with her. Her fate is a reminder of the growing intolerance and hatred that looms over the civilization.

Her diary describes the hiding of the Frank family, their days spent in the cramped space of shelters, and their fears, desires and hopes – until they were arrested. Then begins the journey of no return for many family members, including Anne Frank. We know that the Frank family was separated, that they survived Auschwitz and were taken to Bergen-Belsen at the end of the war, where presumably all trace of the family is lost. The surviving father found his daughter's diary, and Anne Frank goes into legend – into history from that moment on. It is fascinating that people who were with her in the hell of Bergen-Belsen, who remembered her and maintained the memory of her, could testify until recently about her last days, her suffering and death. One of them was Ana Kovačič, née Mislej, from the small city of Tolmin in Slovenia, a brave participant in the People's Resistance Movement and a Bergen-Belsen prisoner. In the following text, I will try to use the frame story

method (Malewitz, 2021), to bring the lives of these two girls who met in the impossible conditions of a concentration camp during World War II closer.

Methodology

This paper employs a combination of narrative techniques and historical methods to explore the lives of two young girls, Ana Mislej and Anne Frank, who met in the Bergen-Belsen concentration camp in early 1945. The central narrative technique used is the frame story method, a literary structure that allows for the presentation of stories within a larger, overarching narrative (Malewitz, 2021; Rivera, 2021). In this case, the frame story technique is applied to narrate the parallel lives of the two girls, each with different origins and social status, yet sharing the same name and a transformative experience in the camp. This method is used to contrast their backgrounds, illustrating their friendship despite the language barrier and the extreme conditions they faced together in the camp. By framing their stories within a larger narrative context, the frame story technique deepens the thematic exploration of human resilience and the impact of historical events on personal lives. In addition to the frame story method, the paper also utilizes the cultural-historical method, which is crucial for understanding the broader socio-political and historical context in which these events took place (Černelić, 2007). Moreover, this research incorporates oral history, specifically through the interview method, to provide a more personal and authentic portrayal of the experiences of those who lived through the atrocities of the Holocaust (Glučina, 2021).

How we found Ana Kovačič

Ana Kovačič, maiden name Mislej (also known by nickname Anica), was a lady we met in 2006 when we started implementing the project “Istrian destinies.” We learned about Mrs. Kovačič and her story thanks to her fellow camp detainee, Mrs. Rina Smajla, from the village of Muntić near Pula, and we promised her we would interview Ana. Rina went through the hell of Bergen-Belsen as well and was eventually deported from there in late January 1945. She spent the very end of the war in the camp. She was one of those brave women who, after the war, found the strength to move on and did not

let their generation's horrors be forgotten. »Dirt, no food, there was always some kohlrabi cooked with some white crumbs floating on top. For they had to do their experiments on so many women, and pardon me, but what would they do if all women menstruated?« (Smajla, 2017) Rina remembers the hard work of collecting and burying the deceased inmates. Since the crematorium was torn down, the Nazi criminals could no longer hide the traces of their crimes. She remembered:

»The number of dead people was unbelievable. I dragged more dead people on my back than I dare remember. We dug graves for the dead, ten metres long and five metres deep, so we made stairs in the ground and helped each other take out the dirt. You could feel the smell of burning flesh for months and months. The most terrifying thing was when they separated mothers from children. Children screamed, mothers screamed. There were so many dead children there, and nobody did a thing.« (Smajla, 2017)

Until her last years of life, Mrs Rina Smajla was visiting schools and socializing with children, spreading messages of peace and tolerance, and testifying against war and violence. One day, she gave us an excerpt from the daily newspaper *Vjesnik u srijedu*, dated 17 March 1965, with the title »I knew Anne Frank« (Vidić, 1965, 9), and asked us: »Can you find this woman?«. Although it had been over 50 years since this article was published, she kept it as if it were a relic. The article stated that Ana Kovačič from the village of Idrija pri Bači near Tolmin, Slovenia, knew Anne Frank and was a friend until her death. Although she did not know Anne or Ana, Rina seemed to have an invisible bond with them, felt only by those who survived such horrible things. Driven by curiosity, we went to Idrija pri Bači in the spring of 2006, looking for Ana Kovačič, the person who gave the 1965 interview, without knowing anything about her. After several hours of searching, we were informed that Ana was still alive and was spending her retirement days in a nursing home in Zatoľmin (a suburb of Tolmin). We found her on 10 May 2006, had a nice conversation with her and conveyed greetings from her friend Rina. We also visited her again on 6 May 2017 thus preserving her testimony (Kovačič, 2017).

Ana Mislej

Ana Mislej was born on 28 March 1923 in Veliko Polje near Sežana. She spent her childhood in Prestranek near Postojna and witnessed the fascist regime as a young girl. In 1918, Fascist Italy occupied Slovenia, which was split between the guidance of the provinces of Trieste and Pula. Postojna became part of the province of Trieste. Her father was a barrel maker, and her mother a housewife. She had three brothers. Her childhood was harsh. There was poverty. Ana helped her mother, went to school, and worked in the fields. At the beginning of the Second World War one of her brothers joined the so-called Battaglioni Speciali, special battalions of the Italian army that young men were recruited to on the eve of WWII. These battalions were normally working units and unarmed. From 1940 to 1943, the Italian authorities engaged conscripts and reservists for war needs. Instead of joining the regular army, Slovenian and Croatian soldiers formed the Battaglione Speciale, aimed at their isolation from the recruiting resistance and used as free workforce. The other two brothers were taken by the White Guard (Bjelogardejci) to Trieste. The brothers were saved from concentration camps by their then-employer, and Ana personally went to take them to the Trieste prison. The Fascist regime was racist towards the Slovenian people. In 1943, under the illegal name Rinka, she collaborated with the NOP (National Liberation Movement), showing extreme courage in rescuing her brother from the Fascist prison. Her brother later joined the partisans, but Ana had an unfortunate path. After being accused of treason, together with her friend Julijana Sluga, she was arrested, and both were imprisoned in Gorica and deported to the Bergen-Belsen concentration camp in January 1945 (Kovačič, 2017).

Anne Frank

Annelies Marie Frank (Anne Frank) was born on 12 June 1929 in Frankfurt am Main, Germany. Her parents were Otto and Edith Frank. For the first 5 years of her life, Anne lived with her parents and older sister, Margot, in an apartment on the outskirts of Frankfurt. After the Nazis came to power in January 1933, Otto Frank (Anne Frank's father) left Frankfurt, Germany, for Amsterdam, the capital of the Netherlands. The rest of the Frank family soon followed. Anne was the last family member to arrive in Amsterdam in February 1934. In July 1942, German authorities began systematically

deporting Jews from throughout the Netherlands to concentration camps and killing centres in the east. That same month, the Frank family went into hiding. They remained in hiding for the next two years. The German SS and police discovered the Frank family in 1944 and deported them to Auschwitz-Birkenau. Later that year, Anne and her sister Margot were transported to Bergen-Belsen concentration camp. Anne and Margot died in Bergen-Belsen in February or March 1945 (Who was Anne Frank?, 2024).

Life in the Camp

Life in the camp was unbearable. They were sprayed with cold water, battered and insulted. There was complete chaos in the camp. Several testimonies of persons confined in the same concentration camps as Anne Frank have been preserved. Inmates saw her and her family in Westerbork, Auschwitz and Bergen-Belsen. Particularly valuable eyewitness accounts concern Anne's stay in Bergen-Belsen. Few witnesses saw and spent time with Anne Frank and testified about her last moments. Marianne Brandes-Brilleslijper, a Dutch Holocaust survivor and one of the last persons who saw Anne Frank, said in an interview: "Anne was sick and hallucinating and had thrown away her clothes because she was afraid of lice." A few days later, Jannie went to check on Margot and Anne and found them both dead. Hannah Goslar saw Anne in Bergen-Belsen and stated in her interview: "It wasn't the same Anne. It was a broken girl... it was horrible. She immediately started crying and told me: "I don't have parents anymore"... I can't help thinking that had Anne known her father had been alive, perhaps she would have found more strength to survive." (Brandes-Brilleslijper, 2003).

Irma Sonnenberg Menkel was in the same barracks with Anne: "One of the children in my barracks toward the war's end was Anne Frank, whose diary became famous after her death. I didn't know her family beforehand, and I don't recall much about her, but I remember her as a quiet child. When I heard later that she was 15 when she was in the camps, I was surprised. She seemed younger to me. She was a nice, fine person. She would say, "Irma, I am very sick." I said, "No, you are not so sick." She wanted to be reassured that she wasn't. When she slipped into a coma, I took her in my arms. She didn't know that she was dying. She didn't know that she was so sick.... Typhus was a terrible problem, especially for children. Of 500 in my barracks, maybe 100

got it, and most of them died. Many others starved to death. When Anne Frank got sick with typhus, I remember telling her she could stay in the barracks – she didn't have to go to roll call" (Sonnenberg Menkel, 2012).

In an interview Nanette Blitz Konig, a friend of Anne Frank from Amsterdam and a survivor of the concentration camp, stated: "When I saw her later in Belsen-Bergen concentration camp I was surprised. I am surprised we recognized each other, we were two skeletons. We hugged and cried together and talked. She only lived another week or two." (Blitz Konig, 2015)

Finally, Gena Turgel, also situated in the same barracks as Anne, gives her account of Anne's final moments: "Her bed was around the corner from me. She was delirious, terrible, burning up. I gave her cold water to wash her down. We did not know she was special, but she was lovely. I can still see her lying there with her face, which was so red as she had a breakout. And then she died" (Sheldon, 2018).

Ana and Anne

The dead ones were left all day at the place where death had found them. The Germans kept bringing in new prisoners. The barracks were occasionally so crowded that there was simply no room for everyone, so you would lie down at one end of the barracks and wake up at the other end. During the night, the exhausted inmates would just push each other, from one body to another. "I was in a group of barracks closest to the crematorium. Every day, I would look at the long lines of people and skeletons, slowly walking towards the crematorium. One of those days, in January or February of 1945, I noticed a skinny, exhausted, young girl crying sadly along the wire fence. "These are ours!" she said in German. "These are the Jews!" It was the first meeting between Ana and Anne. Ana remembered their first encounter very well. After a line of people had walked beside them, a young girl sat on a rock and cried. Ana comforted her and talked to her. Her father was in another camp, and she couldn't see him. We were all friends there because we were better off in a group. Later, I comforted her: "Don't cry, don't. I asked her name. She said I am Anne. And after that, I pressed her close to me and comforted her; she was completely alone". Ana was very moved by that tiny, skinny, big-eyed little girl. "She was so tiny, and she was quite lively, but she was just scared.

Also, she wore a grey dress with a dark square cloth sewn on her back". Little by little, spending time together, they began to understand each other. They communicated in Polish (perhaps also in Czech) because of the similarities to the Slovenian language spoken by Ana. They were not in the barracks together, but they spent time together daily. Ana was not afraid for her own life, but she said that was not the case with Anne. Left alone, still a young girl (she was only 17 in the last months of her life), she waited for the day of her death (Kovačič, 2017).

After the death of her mother and sister, Anne became weaker day by day, complaining to Ana that she would not last until the end of the war. Ana remembers that Anne Frank was extremely weak, beginning to lose hope. She comforted and encouraged her to find strength and endure a little bit more because the end of the war was approaching. "I saw that she was sick. However, we just told her to be patient, to hold on; I held her, and I kept telling her, don't die, no, no, hold on. She said, she won't make it, she said that. I won't." Anne got typhus and died in February/March 1945. Ana, like all the other prisoners, was soon released by the Americans, and after her recovery, she returned to her homeland and began a new life. "I was sick at the time, I was in hospitals". Before we got home, we went there where liberation was. The Americans examined us, and we, since we needed some time to recover, they did not immediately let us go, no? But after that, they drove us; it was in August, and in September, we came home."

Conclusion

The use of the frame story technique, combined with the interview method and cultural-historical analysis, provides new insights into the experiences of Ana Mislej and Anne Frank, enriching the narrative with a deeper understanding of their friendship and the broader historical context in which it unfolded. The frame story technique adds a layer of depth by framing Ana's memories within the context of Anne Frank's legacy. Through Ana's reflection on their shared time in Bergen-Belsen, the story of Anne Frank's diary becomes more personal and multidimensional. Ana's testimony, as shared through interviews, offers a unique and lived perspective of Anne's final days, which are not fully captured in the diary. This personal connection gives an emotional and firsthand understanding of the broader historical narrative, illustrating

how individuals experience and respond to the horrors of war and genocide. In terms of practical applications, the findings from this analysis can be used in the classroom to teach students not only about the historical events of the Holocaust, but also about the personal experiences and emotional dimensions of the survivors. The frame story technique allows students to engage with the material on a deeper level, fostering empathy and understanding through the lens of personal testimony. By examining the correspondence and transcripts of survivor interviews, students can learn the importance of individual voices in preserving historical memory. This method also encourages students to reflect on how history is transmitted and remembered through the experiences of those who lived it, helping them grasp the lasting impact of traumatic events on individuals and societies.

Anica wasn't aware that the story of the little girl that she had met behind the Bergen-Belsen wire would be published after the war as "The Diary of Anne Frank," a diary describing the fate of a Jewish family going from hiding in a secret shelter to being arrested by the Nazi police. Of course, she could not have known that this would become one of the most-read books on the Holocaust, a must-read for millions of children who, through her story, would identify with the suffering all victims of the Nazis endured. Ana Mislej survived Bergen-Belsen, returned to everyday life, married, and got a job. When the diary was published, she was proud that Anne had left a trace through her diary and raised people's awareness of the proportions of the Nazi regime's evil.

The story of Ana Kovačič, an elderly woman from a retirement home, is one of the many stories of those who survived death camps. This story is not much different from the stories of other people who also survived the sufferings and the horrors of these camps. Yet, her friendship with Anne Frank gives her exclusivity and uniqueness, a new dimension that seems to build on the story from Anne's diary and, in some ways, ends that story.

Sources and literature

Blitz Konig, N. (2015): I survived the Holocaust. Brasilwire. <https://www.brasilwire.com/nanette-blitz-konig/> (last access: 2024-11-31).

Brandes-Brilleslijper, J. (2003): With Anne Frank in Final Days L.A. Times Archives. <https://www.latimes.com/archives/la-xpm-2003-aug-20-me-brandes20-story.html/> (last access: 2024-11-31).

Černelić, M. (2007): Prilog poznavanju kulturnopovijesne metode u hrvatskoj etnologiji i raspravi o njoj. *Studia ethnologica Croatica*, 19, 1, 5–14.

Frank, A. (2016): Dnevnik Anne Frank. Zagreb, Mozaik knjiga.

Glučina, M. (2021). Metoda usmene povijesti. Profil Klett. <https://www.profil-klett.hr/metoda-usmene-povijesti> (last access: 2025-02-24).

Kovačić, A. (2017): Zatočeništvo u logoru Bergen-Belsen i prijateljstvo s Anne Frank (interview conducted on May 6, 2017). <https://stoljeceeuropskogantifasizma.ipd-ssi.hr/svjedocanstva/zatocenistvo-u-koncentracijskom-logoru-bergen-belsen-i-prijateljstvo-s-anne-frank/> (last access: 2024-11-31).

Malewitz, R. (2021): What is a Frame Story?. Definition & Examples. Oregon State University. <https://liberalarts.oregonstate.edu/wlf/what-frame-story> (last access: (2025-02-24)).

Rivera, R. (2021): Tips for Crafting a Frame Story. WriteOnsistres.com. <http://writeonsisters.com/writing-craft/tips-crafting-frame-story/> (last access: 2025-02-24).

Sheldon, N. (2018): The Remarkable Story of Gena Turgel, The Bride of Belsen (Concentration Camp). History Collection. <https://historycollection.com/the-remarkable-story-of-gena-turgel-the-bride-of-belsen-concentration-camp/>.

Smajla, R. (2017): Svjedocanstvo Rine Smajla o zatočeništvu u Bergen-Belsenu (interview conducted on April 6, 2017). <https://stoljeceeuropskogantifasizma.ipd-ssi.hr/svjedocanstva/svjedocanstvo-rine-smajla-o-zatocenistvu-u-bergen-belsenu/> (last access: 2024-11-31).

Sonnenberg Menkel, I. (2012): I Saw Anne Frank Die. Orthodox Union. <https://www.ou.org/holidays/saw-anne-frank-die/> (last access: 2024-11-31).

Vidić, J. (1965): Poznavala sam Anu Frank. *Vjesnik u srijedu*, 17. 3. 1965, 9.

Who was Anne Frank? (2024): Holocaust Encyclopedia. <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/anne-frank-biography/> (last access: 2024-11-31).

Milena Mileva Blažić

ANICA KOVAČIČ, SLOVENSKA PRIJATELJICA ANE FRANK – JEZIK SOŽITJA V ČASU KONFLIKTA

Uvod

Dnevnik Ane Frank je bil iz učnih načrtov za slovenščino (2015, 2018) izločen, četudi je na Unescovem seznamu svetovne kulturne dediščine. V slovenski javnosti novica hrvaškega časopisa *Vijesnik* iz l. 1965 o »slovenski prijateljici Ane Frank« oz. Anici Mislej (por. Kovačič) (1923–2019) ni zbudila zanimanja; podobno tudi kasneje, ko sta se s tematiko v sklopu projekta »Stoletje evropskega antifašizma«¹ ukvarjala dr. Igor Jovanović in dr. Igor Šaponja iz Pulja², ki sta Anico Kovačič l. 2013 tudi intervjuvala.³ V intervjuju jima je povedala jima, da sta se z Ano Frank poznali,⁴ vsakodnevno družili in pogovarjali v različnih jezikih – verjetno v češčini ali poljščini, tudi nemščini. Anica je v jezikih sožitja v času konflikta tako poskušala spodbujati Ano Frank, jo tolažila in bodrila. Ana Frank je želela živeti po smrti; žal pa je dvakrat umrla – prvič 31. marca 1945 v Bergen-Belsnu na rokah slovenske prijateljice in drugič v slovenskih učnih načrtih, ki so stopili v veljavo 1. septembra 2019. Namen poglavja je s kvalitativno analizo intervjuja preučiti odnos med Anico Kovačič in Ano Frank ter s tem opozoriti na spregledano in preslišano poglavje njune zgodovine.

.....
1 Gl. projektno spletno stran: <<https://stoljeceeeuropskogantifasizma.ipd-ssi.hr/>>.

2 Gl. predavanje Igorja Jovanovića in Igorja Šaponje Anica Kovačič u logoru s Anne Frank u Buzetu. Splet: <<https://stoljeceeeuropskogantifasizma.ipd-ssi.hr/predavanje-igora-jovanov-nica-i-igora-saponje-anica-kovacic-u-logoru-s-anne-frank-u-buzetu/>>[19. 05. 2023]

3 Intervju je bil objavljen l. 2018. Prepis intervjuja je dostopen na: https://stoljeceeeuropskogantifasizma.ipd-ssi.hr/wp-content/uploads/2018/11/Anica_Kova_i_-_transkript.pdf.

4 Zatočeništvo u logoru Bergen-Belsen i prijateljstvo s Anne Frank: <<https://stoljeceeeuropskogantifasizma.ipd-ssi.hr/svjedocanstvazatocenistvo-u-koncentracijskom-logoru-bergen-belsen-i-prijateljstvo-s-anne-frank/>>.

Anica Kovačič (roj. Mislej)

Anica Mislej se je rodila 28. marca 1923 na Velikem Polju v bližini Sežane. Kot deklica je med drugo svetovno vojno sodelovala pri odporiškem gibanju in rešila svojega brata iz fašističnega zapora. Brat je kasneje odšel v partizane, ona pa je po izdaji (25. 1. 1945) končala v taborišču Bergen-Belsen (26. 1. 1945). Koncentracijsko taborišče je preživela obdana z množico sotrpnic, ki so bile čakajoč osvoboditve izmučene od lakote in bolezni. Po osvoboditvi se je Anica zdravila v Osterwaldu (16. 6. 1945), domov v Prestranek pa se je vrnila 17. avgusta 1945.

Med zapornicami je bila tudi Ana Frank, s katero sta se spoprijateljili in skupaj preživljali dni v taborišču. Anica se spominja, da je bila Ana Frank na robu svojih moči in da je začela izgubljati upanje. Tolažila jo je in spodbujala, naj še malo vzdrži, saj se je bližal konec vojne, vendar je deklica kmalu umrla [31. 03. 1945]. Anica se takrat ni zavedala, da bo Anin dnevnik, ki je bil po vojni objavljen kot Dnevnik Ane Frank, postal ena najbolj branih knjig o holokavstu, Ana pa simbol generacije mladih ljudi, katerih otroštvo je bilo prekinjeno.

Anica Kovačič je preživela Bergen-Belsen, se vrnila v življenje, se poročila in zaposlila. Vedela je, da je Dnevnik objavljen, vendar je bila preskromna, da bi se ob tem promovirala. Danes v domu za starejše v Tolminu preživlja svoje dni kot ena izmed najstarejših taboriščnic, ki je poznala Anno Frank in, žal, bila spregledana, dokler jo leta 2013 nista našla že omenjena zgodovinarja, in sicer na pobudo sotaboriščnice iz Bergen-Belsna – Rine Smajla.⁵

.....
5 Svjedodčanstvo Rine Smajla o zatočeništvu u Bergen-Belsenu: <<https://stoljeceeuropskogantifasizma.ipd-ssi.hr/svjedocanstva/svjedocanstvo-rine-smajla-o-zatocenistvu-u-bergen-belsenu/>>.

Viri, vezani na Anico Kovač in Ano Frank

Rokopisi Anice Kovačič (1980, 1996, 2011)

Anica Kovačič je, po dosedanjih ugotovitvah, v rokopisu pustila tri pisne dokumente,⁶ ki jih je avtorica poglavja pretipkala.

Seznam preživelih (1945, 1980)

Signora Rosa,
Ti mando la mia fotografia
Perche rido qua
Quando guarderai la mia fotografia
Tanti saluti e baci
Dalla tua Rozi

Kovačič Anica

SIGNORIA ROSA
BERGEN – BELSEN
PO IZVIRNIKU, MAJA 1945
SEZNAM PREŽIVELIH INTERNIRANK
EVIDENTIRANIH V LETU 1980
SEDANJA EVIDENCA, 1980
DEKLIŠKI PRIIMKI
TOČEN SEDANJI NASLOV
ROJENA V BERGEN-BELSNU
UMRLE V BERGEN-BELSNU
UMRLE PO VOJNI DOMA
ALI SO ŠE ŽIVE

.....
⁶ Originalne dokumente je nečak Anice Kovačič, Danilo Mislej podaril zgodovinarjema iz Pulja, ki sta avtorici poglavja posredovala kopije (originali so hranjeni v domačem arhivu). Avtorica je pretipkala dokumente in poslala kolegoma v Pulju za nadaljnje raziskovanje ter nečaku, Danilu Misleju, v vednost (2023).

Znašli smo se v taborišču Bergen-Belsen (1996)⁷

Znašli smo se v taborišču Bergen-Belsen
(dr. Marijana Baumgarten Briški)
Tako smo prišle v Bergen Belsen,
pravo taborišče smrti (Roza Prijatelj Stele)
Angleški poveljni je kadil (Ljudmila Ješevnik)
Drugi dan po sovoboditvo
so prišli v Bergen (Ana Videnšek)
Slovenke v NOB I, stran 483,
Pozimi 1944 [pesem] (Vida Zavrl)

O taborišču Bergen-Belsen

V nadaljevanju je navedenih nekaj zapisov oz. spominov na taborišče Bergen-Belsen:

Marjana Baumgarten Briški⁸ je zapisala:

V tem taborišču so bile v glavnem Židinke iz cele Evrope in nekaj drugih, ki so jih semkaj pripeljali v zadnjem času, kjer so mogli druga taborišča izprazniti. Tukaj ni nihče hodil delati. Hrane tudi ni bilo, niti vode ne v vseh drugih do osvoboditve 15. aprila smo dobile samo 1 kos kruha in še to je bil zastrupljen. To so ugotovili Angleži po osvoboditvi, ko so vprašali stražo zakaj ne razdeli 30.000 hlebov kruha, ko so v skladišču. To naj bi bil drugi obrok strupa, ki naj bi ga dobile. (Baumgarten Briški v Baumgarten Briški et al., 1996, 3)⁹

Ljudmila Ješevnik se spominja: »Angleški poveljni je kadil.« Po taborišču Bergen-Belsen, je povedal: »Nikoli se ne bo dalo popisati kar se zdaj v

.....
7 Avtorica je v pretipkanem rokopisu na osnovi prve povedi v poglavju tudi poimenovala poglavja v zvezku, ki je verjetno nastal ob srečanju preživelih taboriščnic leta 1996, možno pa je, da je bilo srečanje že prej, mogoče l. 1980, pa je bilo v zvezek pretipkano kasneje.

8 Marjana Baumgarten Briški (1914–1969), aretirana 12. 9. 1944, taborišča Begunje, Ravensbruck, Salzgitter, Bergen-Belsen. Rojena Marijana/Marjana Baumgarten, kasneje por. Baumgarten-Briški, rojena v Mariboru 11. XI. 1914, umrla 25. VIII. 1969.

9 Rokopisni vir.

Bergen-Belsenu vidi in kar se je v njem godilo.« (Videnšek v Baumgarten Briški et al., 1996, 9)

Roza Prijatelj Stele piše: »Tako smo prišle v Bergen-Belsen, pravo taborišče smrti. Pred vsako barako je bilo ne kupe mrtvih moških in ženske. Vse pa mešano. V baraki smo bile skoraj druga na drugi. Prepričana sem bila, da se iz tega pekla ne vrnem živa več [...]« (Prijatelj Stele v Baumgarten Briški et al., 1996)

Ana Videnšek: »To je taborišče, kjer smo morali gaziti po mrtvih, da ne bi gazili po umirajočih. Kraj, kjer je smrt izgubila vsako ceno in je človek prenehal biti celo številka.« (Videnšek v Baumgarten Briški et al., 1996, 9)

Požgano in uničeno je taborišče Bergen-Belsen. Ostali so samo grobovi, ki jih ogenj ni mogel zbrisati iz zemlje in ne iz našega spomina. (Videnšek v Baumgarten Briški et al., 1996, 9)

Vida Zavrl je napisala sedemnajstkitično pesem:

[...]

Jaz pa moram tudi ležati

V tej nemški bolnici.

Oh, da mogla bi zbežati!

Zame tukaj zdravja ni. (Zavrl v Baumgarten Briški et al., 1996, 11)

Kratek življenjepis (2011)

Anica Kovačič je v kratkem rokopisnem življenjepis napisala osnovne biografske podatke o svojem življenju.

Kovačič, Anica: Kratek življenjepis [2011]

Ana Mislej por. Kovačič sem hči delavca. Moj oče se je preživiljal z malo žabo (za) rezanje lesa (kmetom). Kjer je bil Slovenec mu ni italijanski fašizem pustil napredovati. Tako smo se sedemčlanska družina preživljala s tistim skromnim zaslužkom. V času vojne sem sodelovala z OF. Bila sem izdana (in aretirana od Nemcev, dne 25. 1. 1945. Takoj po aretaciji odpeljali (so me) v Nemčijo v Straflager) pobegnili v partizane. Padla sem v nemško zasedo. Nemci so me odpeljali v goriški zapor. Takoj drugi dan v nemško taborišče imenovano Štraf lager Bergen-Belsen. Dobila sem številko 30.910. 23. aprila 1945 sem bila osvobodena od Angležev. Bila sem vsa izčrpana, od pretepanja in od lakote, kjer se nisem mogla vrniti domov, ne bi prenesla poti, so me nas poslali Angleži, dne 16. junija 1945 na zdravljenje v Oster. Dne 16. junija 1945. v Ostervolt. V Ostervoldu nas je bilo okoli 150 Slovenk na zdravljenju. 17. avgusta 1945 sem se vrnila domov v Prestranek.

Seznam preživelih, 1945 [1980]

Zvezek Anice Kovačič, domnevno napisan l. 1980, je poimenovan na osnovi prvih povedi oz. kategorij in je sestavljen iz naslednjih enot:

Bergen-Belsen

Moto: Signoria rosa / Ti mando mia fotografia / Perke mi ri rode kaj /
Kuando guarderaj la / Mia fotografia / Tanti saluti e baci / Da mia Rozi

Bergen-Belsen

Po izvirniku, maja 1945

Seznam preživelih internirank evidentiranih v letu 1980

Sedanja evidenca, 1980

Dekliški priimki

Točen sedanji naslov

Rojena v Bergen-Belsnu

Umrle v Bergen-Belsnu

Umrle po vojni doma

Ali so še žive

Intervju o srečanju z Ano Frank (26. 1.–31. 3. 1945)

Poleg tega sta zgodovinarja iz Pulja posnela video intervju in dodala transkripcijo k video dokumentu.

Ključne misli v video intervjuju oz. transkripciji Anice Kovačič o Ani Frank so naslednje:

SUSRET S ANOM FRANK [SREČANJE Z ANNO FRANK]

JE BILA BOLNA [BILA JE BOLNA]

SLIŠALI SMO STRELJANJE [SLIŠALI SMO STRELJANJE]

BO KAR BO [KAR BO, PA BO]

SAMO SMO ČAKALI [SAMO ČAKALI SMO]

POVRATAK KUĆI [VRNITEV DOMOV]

SUSRET S DNEVNIKOM [SREČANJE Z DNEVNIKOM]

ZADOVOLJNA ZBOG DNEVNIKA [ZADOVOLJSTVO ZARADI DNEVNIKA]

V prvem delu intervjuja je Anica povedala, da je v taborišču Bergen-Belsen, v katerem se je srečevala z Ano Frank od 26. januarja do 31. marca 1945, »ta punčka [...] strašno jokala, kjer pa mama ji je umrla, sestra ji je umrla in je ostala prav sama.«

V drugem delu z naslovom *Bila je bolna* se spominja, kako jo je bodrila in jo tolažila:

[...]

»Da ne bo zdržala je rekla [Ana Frank].

Sem rekla: »Potrpi, zdrži«, sem je držala, sem rekla: »Ne umreti. Ne, ne, drži se. Samo tako se drži!«, ne?

Je rekla, ne bom zdržala, je rekla.

»Ne bom.«

Potem pa je umrla.

Umrla je tako, da sem jo držala v rokah.« [...]

O *Dnevniku* pove: »Bila sem zadovoljna, da je [Ana Frank] napisala resnično zgodbo [...] In seveda smo se čutili, samo [da] smo bili vsi kot ona [...].« Na

vprašanje Igorja Šaponje, ali je koga zanimalo, da je Anica poznala Ano, je odgovorila »[N]i noben vprašal.«

Slovenski javnosti je potrebno zastaviti etično vprašanje, saj je bil 17. marca 1965 v hrvaškem časopisu *Vijesnik* objavljen obsežen članek z naslovom *Poznavala sam Anu Frank* [Poznala sem Ano Frank] s fotografijami Anice Kovačič in Ane Frank. Pomembna informacija ni zbudila zanimanja javnosti ne l. 1965 ne l. 2024, ob dejstvu, da sta zgodovinarja iz Pulja v l. 2006 po iskanju končno našla Anico Kovačič, na katero ju je napotila Rina Smajla.

Vijesnik (1965)

Hrvaški *Vijesnik* je 17. marca 1965 objavil obsežen intervju z Anico Kovačič s podnaslovi v krepkem tisku: *V Bergen-Belsu je kraljeval kaos, Prvo srečanje z Ano, Edina priča v Jugoslaviji*.

Anica Kovačič iz Idrije pri Bači pri Tolminu je verjetno edina Jugoslovanka, ki je poznala nesrečno dekle in bila ji je prijateljica vse do smrti. [...] Neznane dne krajem marca 1945 je umrla v nacističnem taborišču Bergen-Belsen Ana Frank. Od tedaj je minilo 20 let, zdi se nam kot da je Ana živa, da je tu med nami – srečujemo jo v knjižnicah, filmih ali gledališču. (Vidic, 1965, 6)

Novica je bila *de facto* neopazna; Anica Kovačič pa je bila, da bi opozarjala nase, preskromna. Januarja 2023 je bil v Puli po Ani Frank poimenovan park, 19. maja 2023 pa sta imela zgodovinarja Jovanović in Šaponja predavanje o prijateljstvu med Anico Kovačič in Ano Frank, ki se ga je udeležila avtorica poglavja in se takrat tudi prvič seznanila s tematiko.

Uslužbenki kanton SS-Oberscharführerja Karla Josefa Silberbauerja (2011)

Po dveh letih skrivanja na podstrešju stare amsterdamske hiše je bila 5. avgusta 1944 judovska družina Frank aretirana skupaj s svojimi sostanovalci, med katerimi sta bili tudi Anna in Margot. Spomladi l. 1945 so umrli v taborišču Bergen-Belsen. Aretiral jih je višji uslužbenec SS Karl Josef Silberbauer,

Dunajčan, uslužbenec gestapa in Sicherheitsdiensta v Amsterdamu na Nizozemskem. Njegov osebni dosje hrani Arhiv Republike Slovenije od 2011. Kako se je dosje znašel v Arhivu RS, je predmet nadaljnjega raziskovanja (prim. poglavje dr. Tadeja Cankarja: *Kruta usoda družine Ane Frank poveza-na tudi s Slovenijo*; Arhiv RS (21. 10. 2023)).¹⁰

Silberbauer je leta 1944 aretiral osem ljudi, ki so se skrivali. Od leta 1946 je bil policist na Dunaju, tako kot pred drugo svetovno vojno. Izsledil ga je t. i. lovec na naciste Simon Wiesenthal (1908–2005). V pisni izjavi je Silberbauer dejal, da bi verjetno pozabil na aretacijo skritih ljudi, če Anne Frank in njen dnevnik ne bi postala tako znana. Spomnil se je številnih podrobnosti o aretaciji, vendar ničesar o izdajalcu.¹¹ Dunajska policija je Silberbauerja med preiskavo suspendirala, vendar se je lahko vrnil na delo, ko ga ni bilo mogoče preganjati. Leta 1944 je deloval »po ukazu«, med aretacijo pa se je obnašal »korektno«. Raziskati, kako se je uslužbenški karton znašel v Arhivu RS, je naloga drugih strok.¹² Tudi vprašanje, kdo je izdal družino Ane Frank, je bilo med letoma 2017 in 2022 predmet ponovne nadaljnje raziskave, vendar še vedno ostaja odprto¹³ in presega temo pričujočega poglavja.¹⁴

Po sledovih Ane Frank (1958)

Dne 29. marca 1944 je Ana Frank po radiu slišala govor nizozemskega ministra za kulturo (v Londonu), ki je nagovoril ljudi, da naj bi po koncu vojne objavljali dnevnike, pesmi, spomine idr. dokumente, zato je Ana začela svoj dnevnik sama popravljati, in sicer z ozirom na perspektivo morebitne objave. Vse do tedaj je pisala dnevnik za zasebno rabo in ji je pisanje omogočalo mentalno svobodo. Ana ni pisala le dnevnika, pisala je pravljice [34], pesmi, zgodbe [5], knjigo o Egiptu, verze v spominskih knjigah [4], citate npr. W. Shakespearja; njena zbrana dela pa še niso prevedena v slovenščino.

.....
¹⁰ <<https://365.rtvsl.si/arhiv/dnevnik/174995456>>.

¹¹ <<https://www.theguardian.com/books/2022/feb/02the-betrayal-of-anne-frank-by-rose-mary-sullivan-review-who-tipped-off-the-nazis>>.

¹² <<https://www.annefrank.org/en/anne-frank/go-in-depth/was-anne-frank-betrayed/>>.

¹³ <<https://www.annefrank.org/en/about-us/news-and-press/news/2022/1/17/statement-cold-case-investigation/>>.

¹⁴ <<https://www.theguardian.com/books/2022/jan/17/anne-frank-betrayed-jewish-notary-book#:~:text=The%20note%20claims%20Van%20den,used%20by%20those%20in%20hiding>>.

V knjigi *Po sledovih Ane Frank* (1958) je Ernst Schnabel objavil intervjuje, ki jih je opravil z 42 od 76 osebami, ki jih je Ana Frank omenjala v Dnevniku. Omenjenih je bilo torej več, a se nekateri niso oglasili, za nekaterimi se je izgubila vsaka sled, nekateri so umrli. Zanimivo je, da je bila knjiga prevedena tudi v slovenščino in leta 1959 uprizorjena kot radijska igra. Sicer je bil Dnevnik Ane Frank nekajkrat uprizorjen tudi v gledališčih, npr. v priredbi Frances Goodrich in Alberta Hacketta (prevod Jaro Dolar (1958, 1960)), kot monoopera (Grigorij Frid, 2007; v Mini Teatru (2023)) in kot plesna pripoved v Gledališču Koper (2023).

Oto Frank je bil l. 1966 tudi v Ljubljani, saj je obiskal slovensko dijakinjo Ljubico Babič,¹⁵ s katero si je dopisoval v angleščini. Takrat se je pripravljala prvi prevod *Dnevnika* (prvi prevajalec je bil Albert Širok; 1969, 1972, 1977, 1978, 1981, 1984), kasneje pa je sledil še prevod Polonce Kovač (1994) in razširjena izdaja (Anne Frank, *The Collected Works*, 2008)). *Dnevnik Ane Frank* je še vedno deležen tudi številnih kritik, predelav (stripi), priredb (filmi, risanke itd.).

Sklep

Za slovensko literarno zgodovino je pomembno dejstvo, da je Anica Kovačič poznala Ano Frank, zato bo nujno seznaniti slovensko in mednarodno javnost, da je treba dodati k seznamu »42« prijateljev Ane Frank tudi Anico Kovačič, na rokah katere je Ana Frank žal tudi umrla.

Jovanović in Šaponja sta posnela dragocen intervju, ga transkribirala in napisala članke o pomembnem druženju Anice in Ane v tragičnih trenutkih. Z zgodovinske distance sta analizirala čas in prostor v grozotah druge svetovne vojne, za katere smo vsi upravičeno pričakovali, da se ne bodo ponovile, vendar se, žal, ponavljajo. Kolega sta poglobljeno analizirala druženje Anice

.....
15 Zaplatil, Marjan (1966): Oče Ane Frank v Ljubljani. Dnevnik, 08. 04. 1966. Č. J.: »V vsakem od njih vidim delček moje Ane in Margit ...!« Ljubljanski dnevnik, 08. 04. 1966. »Oče Anne Frank v Ljubljani« Dolenjski list, št. 13, leto XVII, Novo Mesto, str. 9, 14. aprila 1966.

in Ane, tudi drugih sotrpink, npr. Marianne Brandes Brilleslijper, Hanne Goslar,¹⁶ Irme Sonneberg Menkel, Nanette Blitz Konig¹⁷ in Gene Turgel.¹⁸

Verjetno je Ano Frank poznala, a ne prepoznala še kakšna slovenska in/ali kakšna druga taboriščnica, vendar so v času »banalnosti zla« le redki preživeli in/ali se kasneje spomnili.

Viri in literatura

Baumgarten Briški, M., Prijatelj Stele, R., Ješevnik, L., Videnšek, A. & V. Zavrl (1996): Znašli smo se v taborišču Bergen-Belsen. Rokopis. (Vir: lasten).

Jovanović, I. & I. Šaponja (2016): Bili smo samo brojevi: Istrani u koncentracijskim logorima u Drugome svjetskom ratu. Pula, Udruga antifašističkih boraca i antifašista Grada Pule, Povijesni i pomorski muzej Istre, Istarsko povijesno društvo.

Jovanović, I. & I. Šaponja (2018): Transkripcija video intervjuja z Anico Kovačič.

Jovanović, I. & I. Šaponja (2018): Zatočeništvo u logoru Bergen-Belsen i prijateljstvo s Anne Frank. Video intervju z Anico Kovačič.
<https://stoljeceeuropskogantifasizma.ipd-ssi.hr/svjedocanstva/zatocenistvo-u-koncentracijskom-logoru-bergen-belsen-i-prijateljstvo-s-anne-frank/>

Jovanović, I. (2023): Poznavala sam Annu Frank. Predavanje: 20. 05. 2023, Štinjan, Pula. V: Mikolič, V. & M. Rolih (2024): Mednarodna konferenca Jeziki sožitja, jeziki konflikta. (URN:NBN:SI:doc-DRBFJH77 from <http://www.dlib.si>).

Kovačič, A. (1980): Seznam internirank evidentiranih evidentiranih v letu 1980. Rokopis. (Vir: lasten).

Kovačič, A. (2011): Kratak življenjepis. Rokopis. (Vir: lasten).

Schnabel, E. (1960): Po sledovih Ane Frank. Ljubljana, Mladinska knjiga.

Vidic, J. (1965): Poznala sem Ano Frank. Vjesnik, 17. 3. 1965, 6.

.....
16 Za nadaljnje raziskovanje bi bilo smiselno preveriti povezanost Hanne Goslar s slovensko kulturo, saj je Goslar dokaj pogost priimek tudi v Sloveniji.

17 <<https://research.annefrank.org/en/personenf5df9355-f5f5-4c81-ae21-e25305f0046a/>>.

18 <<https://sfi.usc.edu/news/2018/06/22316-memory-gena-turgel-bride-belsen-who-ca-red-anne-frank>>.

Priloga 1

Anica Kovačič: Seznam internirank [1945] evidentiranih v letu 1980

Signora Rosa,
 Ti mando la mia fotografia
 Perchè rido qua
 Quando guarderai la mia fotografia
 Tanti saluti e baci
 Dalla tua Rozi

Kovačič Anica

Bergen-Belsen – Seznam internirank, evidentiranih v letu 1980

	Po izvirniku, maja 1945	Seznam preživelih internirank evidentiranih v letu 1980
001	Skuflič, Roška, Pula, Matič 31	
002	Radan, Roza, Pula, Rezanci 2	
003	Drozetič, Ana, Pazin, Batluh 2	
004	Ferlin, Marija, Pula, Vodnjan, Gajana 172	
005	Starki, Angela, Pazin, Miločki breg 18	
006	Nemarnik, Vera, Roč, Nugla 2	
007	Gajtanič, Marija, Pazin, Katun 13	
008	Gajtanič, Albina, Pazin, Jerolini 2	
009	Ravazini, Mafalda, Goriza, Via Castelo 20	Ravašini, Mafalda, 1923, Gorica, Italija, Via Regata, 16
010	Horvat, Aleksandra, Beograd	
011	Budovski, Irena, Beograd	
012	Bolkovac, Ankica, Karlovac, Vukova gorica 26, Prelišče	
013	Mervič, Marija, Gorica, Ajševica 18	Maklič, Marija, Gorica, Ajševica 53

014	Mervič, Alojzija, Šempas, Mihael 36	Pavšič, Alojzija, Šempas 178
015	Jeronezi, Alvira, Št. Andraž	Veronese Zanusso, Elvira, Gorica, Via Trieste
016	Brezigar, Marta, Gorica, Dekle 106	Šulica, Marta, Deskle, Anhovo, Sreberničeva 23
017	Sirk, Danica, Gorica, Hlevnik. 7	Sibav, Danica, Dobrova, Neglo 45
018	Margon, Stanislava, St. Peter, Na krasu 72	Vpenko, Slava, Gorica+, Vilharjeva vas 10
019	Pupis, Mara, Tomaj 26	
020	Lazar, marta, Gorica, Vrtovin 32	Lazar, Marta, Škofije, Škofije 54, pri Kopru
021	Žerjal, Dragica, Komen, Gabrovica	Humar, Dragica, Postojna, 1. maj 8
022	Košuta, Helena (1927), Volčja draga 324	Gregorčič, Helena, Volčja draga 69
023	Arčon, Stefaniya, Renče	Arčon, Stefaniya, Renče 65292, Arčoni 20
024	Zajc, Angela, Gorica, Plužna pri Cerknem	Zajc, Angela, Idrija
025	Preifalk, Breda, Ljubljana, Staretova 23	Preifalk, Breda, Ljubljana, Gorkičeva 14
026	Poljšak, Marija (1925), Duplje pri Vipavi	Lokar, Marija, Ajdovščine, Lokavec 28
027	Polans, Milka, Otlica, Angelska gora	Zupan, milka, Nova Gorica, Kidričeva 33
028	Močnik, Tereza, Idrija-Spodnja 8	
029	Perčič, Ivanka, Ljubljana, Dobrunje, Zadvor	Perčič, Ivanka, Ljubljana, Scopolijeva 1
030	Franzot, Elizabeta, Ljubljana, Kneza Koclja	Franzot, Betka, Ljubljana, Franzetova 4
031	Bečan, Silva, Ljubljana	Snoj, Silva, Ljubljana Polje, Skojevka 26
032	Boštjančič, Eva, Ljubljana	Boštjančič, Eva, Trzin Mengeš, Prešernova 1

033	Bremec, Marija, Kočevje	Bremec, Marija, Kočevje, Turjaška 4
034	Dombi, Anica, Kočevje	Dombi, Anica, Kočevje Šalka vas
035	Frangeš, Štefka, Maribor	Frangeš, Štefka, Maribor, Krančičeva 5
036	Katrašnik, Francka, Ljubljana	Birsa, Francka, Ljubljana, Dražgoška 12
037	Klemenčič, Anica, Ljubljana	Klemenčič, Anica, Ljubljana Polje, Sostrska 38 c
038	Kristan, Milica, Kočevje	Malenšek, Milana, Novo mesto, Prešernov trg 11
039	Lah, Fani, Ljubljana	Lah, Fani, Ljubljana, Pokopališka 8
040	Omejc, Nikica, Ljubljana	Omejc, Nikica, Ljubljana, Sp. Rudnik 10
041	Ravnikar, Cilka, Ljubljana	Ravnikar, Cilka, Ljubljana, Celovška 124
042	Žerovnik, Ivica, Ljubljana	Žerovnik, Ivica, Domžale, Župančičeva 9
043	Kos, Lojzka, Trbovlje	Oražem, Lojzka, Ivančna gorica, Srednja vas 2
	Sedanja evidenca, 1980	
	Dekliški priimki	
	Točen sedanji naslov [1980]	
044	Žbona, Klementina, Grbar	Bitežnik, Klementina, Grbar, Grbar 134
045	Velikonja, Lojzka, Vogrsko	Bratina, Lojzka, Nova gorica, Cankarjeva 24
046	Faganel, Jelka	Faganel, Jelka, Šempas, Ozeljan 74
047		Gruden, Anica, Šempas, Šempas 24
048	Cvetrežnik, Antonija, Kromperk	Kome, Antonija, Nova gorica, C. IX. Korpusa 54

049	Remec, Rozka, Užice	Kožuh, Zorka, Nova gorica, Tolminskih puntarjev 8
050	Markič, Ljudmila (1927), Deskle	Kralj, Ljudmila, Anhovo Deskle, Bevkova 38
051	Lipicar, Danila	Lipičar, Danila, Kojsko, Šmartno 70
052	Kolenc, Cvetka, Avče 63	Mrak, Cvetka, Nova gorica, C. 15. septembra 3
053		Nemec Nanut, Olga, Vrtojba Špeter pri Gorici, Cesta na cuklis 9
054	Ušaj, Anica, Kromberk	Novič, Anica (1926), Nova gorica, Grčna 4
055		Povšič, Hilda, Grgar, Ravnica 42
056	Pregel, Marija, Renča	Pregel, marija, Renče, Mahorini 12
057	Fajt, Sonja, Renče	Pregel, Sonja, Renče, Renski podkraj 21
058	Remec, Milenka, Užice	Remec, Milenka, Šempas, Vito-vlje 8
059	Arčon, Ida, Renče	Žigorn, Ida, Renče, Renčki pod-kraj 6 p.
060	Koren, Elvira (1894), Murska so-bota	Koren, Elvira, Nova gorica, IX. Korpus 73, Dom upokojencev
061	Arčon, Boženka, Renče [56]	Lukežič, Boženka, Izola, Predvor, 1. maj 6
062	Arčon, Marijana, Renče	Vučenovič, marija, Zagreb, Ul. Rade Končarja 248
063	Vodopivec, Zora, Dornberk	Žagar, Zora, Koper, Pobegi Fran-kova 18
064		Spacapan, Anica, Renče 57
065	Srebernič, Alojzija, Goriška brda	Košir, Alojzija, Ljubljana, Postoj-ska 11
066	Čebokli, Klavdija, Kobarid, Kred	Čolanović, Klavdija, Beograd, 29. november 66
067	Greogrič, Marija, Ajševica pri Gorici	Kavčič, Marija, Vrhika, Vrhnika 18

068	Lazar, Maksa, Vrtovin	Černigoj, Maksa, Škofije pri Koprui 50
069	Branik, Vila (1928), Stnadrež	Brajnik, Vilma, Gorica, Via del Corso 8, S. Andrea
070		Bujstato ragossi, Anese, Monfalcone, Via dela santa 18
071	Žerjal, Lojzka, Trst Križ	Bogatec Žerjal Lojzka, Trst Križ
072	Srebrnič, Danica, Goriška brda	Savrin, Danica, Gorica, Via cappella 4
073		Gulin Slatte, Milena, Goricia, Via Roma 14
074		Bernardi, Irma, Gorica, Piazza Tomased 22
075	Žigon, Marija (1924), Ajdovščina	Erjavec+, Marija, Ajdovščina, Vilharjeva 13
076	Furlan, Antonija, Vipava Loznice	Nabergoj, Antoijs, Ajdovščina, C. IX. Korpusa 1
077	Rebek, Viktorija, Ajdovščina	Valič, Viktorija, Dobravlje, Stomar+ 9
078	Škvarč, Roza++, Ravan col 61	Škvarč, Roza, Ajdovščina, Col 61
079	Mrak, Gizela, Tolmin, Grudnica	Bratuž, Gizela, Tolmin, Žagarjeva 10
080	Gregorčič, Jožefa (1909), Vrsno	Gregorčič, Jožefa, Kobarid, Vrsno 27
081	Torkar, Angela (1920)	Kemperle, Angela, Bača pri podbrdu 24
082	Kenda, Alojzija, Tolmin, Goljubin+	Kenda, Alojzija, Tolmin, Pokljukin+
083	Mislej, Anica, Prestranek 54	Kovačič, Anica, idrija pri Bači 10
084	Zajc, Dora, Lasce pri Cerknem	[Zajc, Dora], Bovec
085	Zlatoper, Marija, Cerkno	Obid, Marija, Cerkno 20 A
086	Vončina, Marija	Obid, Marija, Cerkno 104
087		Bratuž, Cvetka, Divača, Istrskega odreda 295
088		Skapin, Zora, Kozina 13

089		Butinar, Marija, Koper, Vatovčeva 2
090		Vergolin, Cvetka+, Piran, Alme Vivode 21
091	Brelih, Pavla	Brelih, Pavla, Reka, Cerkno
092	Mrak, Milka, Grudnica pri Tolminskem Lomu	Trampuž, Milka, Izola, Okrob. Revolucije. 83
093	Štrekelj, Milka, Tolminski Lom	Bratuž, Milka, Slap ob Idrijci 40
	Rojena v Bergen-Belsnu	
094	Skrabat, Mira, Bergen Belsen (rojena v BB)	Hladnik, Mira, Nova gorica, Šempas 87
	Umrle v Bergen-Belsnu	
095	Mozetič, Vilka, Rene+, 1925	
096	Peternel, Natalija, Kostanjevica pri Igu+, 1924	
097	Saksida, Virgilija, Gradišče, Prvačina, 1926	
098	Komelj, Danica, Ajševica, 1918	
099	Komelj, Vasilja, Ajševica, 1923	
100	Štrukelj, Karolina, Smihel pri Šempasu, 1916	
101	Štrukelj, Angela, Šmihel pri Šempasu, 1921	
102	Markelj, Ivanka, Šempas	
103	Zidarič, Marica, Dekla, 1928 (umrla na poti domov)	
104	Zidarič, Marica, Dekle, 1928 (umrla na poti domov)	
105	Srebrnič, Cvetka, Solkan	
106	Bunc, Marija, Volčja draga, 1894	
107	Rojc, Ivanka, Dornberk, 1920	
108	Jericija, Karla, Avče, 1897	

109	Jermal, Anton++, Avče, 1873	
110	Kerševan, Berta, Branik	
111	Toplikar, Antonija, Osek/a, 1926	
112	Remec, Karla, Vitovel pri Šempasu, 1897	
113	Babič, Slavica, Trnovo pri Gorici, 1926	
114	Hlede, Alma, Števerjan	
115	Boža, Bilje	
116	Gruden, Stanka, Šmihel pri Šempasu, 1923	
117	Aurora, Trst	
118	Marušič, Jožefina, Standreža+	
119	Sluga, Julijana, Žeja pri Prestranku, 1919	
120	Manfreda, Rozina, Tolmin Poljubin, 1917	
121	Kovači, Justina, Tolmin Poljubin, 1905	
122	Perdih, Marija, Tolmin Poljubin, 1891	
123	Šfiligoj, Marija, Krmin	
124	Žigon, Silba, Ajdovščina, 1925	
125	Štrukelj, Elizabeta, Tolminski lom, 1921	
126	Koren, Zlatka, Murska Sobota	
127	Šfiligoj, Erika, Gorica	
128	Šfiligoj, Marta, Gorica	
129	Kafol, Evlalija, Tolmin Grudnica	
130	Valentinčič, Marija, Bača podbrdo, 1905	
131	Kovač, Angela, Bča pri Podbrdu, 1902	
132	Gruntar, Palmira, Staro selo	

133	Pičulin, Frane+, Žaga pri Bovu, 1882	
134	Šulin, Jože, Žaga pri Bovcu, 1895 (9. 5. 1945)	
135	Elda, Črni kal Loka	
	Umrle po vojni doma	
136	Rupena, Majda, Trst, 1897	
137	Janežič, Slavka, Trst	
138	Marija, Črni kal	
139	Blikaraj Baldas+, Fani, Deskle, 1927, 1959*	
140	Markič, Vera, Deskle	
141	Rjavec, Marija, Gorica Trnovo, 1926	
142	Skok Colja, marija, Brda Cerovo, 1969*	
	Ali so še žive	
143	Nada, Črni kal	
144	Kristina, Črni kal	
145	Jadranka, Trst	
146	Francka, Trst (aktivistka)	

Priloga 2

Anica Kovačič: Znašli smo se v taborišču Bergen-Belsen [1945]

V tem taborišču so bile v glavnem Židinke iz cele Evrope in nekaj drugih, ki so jih semkaj pripeljali v zadnjem času, kjer so mogli druga taborišča izprazniti. Tukaj ni nihče hodil delati. Hrane tudi ni bilo, niti vode ne v vseh drugih do osvoboditve 15. aprila smo dobile samo 1 kos kruha in še to je bil zastrupljen. To so ugotovili Angleži po osvoboditvi, ko so vprašali stražo zakaj ne razdeli 30.000 hlebov kruha, ki so v skladišču, to naj bi bil drugi obrok strupa ki naj bi ga dobile. Toda zavezniki so nas prej osvobodili in tako preprečili načrt, ki naj bi bili po njem prav vse jetnice in jeznike uničili. Nemški pazniki so izginili, namesto njih so prišli Madžari samo na stražnih stolpih pa ostali Nemci. Madžari niso bili nič boljši od Nemcev

Angleška vojska je prišla in šla mimo taborišča Belsen je namreč ležala v gozdčku na po pote, ki so držali tja so bili napisi »prepovedan vstop, področje za vaje z orožjem«, ali nekaj podobnega. Taborišča samega ni bilo izdati od nikoder niti od sosednje vasi Bergen. Nemci so npredujočim Angležem da vlada pa nevakuiranih vaseh epidemija tifus. Povsod so razobesili bele zastave, zato ni bila na tem področju bojov in so Angleži hiteli naprej, a neki Angleški polkovnik se je izmil+ hotel si je ogledati to področje in pri tem odkril Belsensko taborišče z 10.000 nepokopanih trupel, s 60.000 živimi jetnikom in jetnic, od katerih jih je naslednji mesec umrlo 13.000. Prišel je sam s svojim stražarjem. Po tem strašnem odkritju je odšel, da najhitreje pripravi rešitev. Čez kakšni dve uri se je vrnil z veliko tovornjaki in vojaki. Tedaj smo bile šele dokončno osvobojene.

Esesovci in esesovko kar so jih našli so zaprli in podili delati – pokopavali so mrličke, čistili lastrine (stranišča) in podobno. Nam so takoj začeli deliti hrano, svojo pač. Kjer niso bili pripravljeni na to odkritje. Barake v kate-
tere so prej stanovli esesovci so preuredili v bolnišnice ali saj v zbirališče bolnih. Kajti vse je bilo treba improvizirati, brez zdravnikov, brez zdravil, brez ustrezne bolniške hrane. Ostale so preseljevali v druge, nekaj boljše barake. Ker+ so bili vsi spravljani v varnejše, bolj zdravih poslopij, so to strašno popolnoma okuženo taborišče zažgali. Na veliki plošči, ki so potem kmalu gostovali, je zapisno z velikimi črkami

»Tu je bilo sramotno koncentracijsko taborišče Belsen, ki so ga osvobodili Britanci, 15. april 1945.

Tu smo našli 10.000 nepokopanih trupel. Od takrat jih je umrlo še 13.000. Vsi žrtve nemškega novega reda. V Evropi in vzgled nacistične kulture.

Zapisala dr. Marijana Baumgarten Briški

Tako smo prišle v Bergen Belsen, pravo taborišče smrti. Pred vsako barako je bilo ne kupe mrtvih moških in ženske. Vse pa meščano. V baraki smo bile skoraj druga na drugi. Prepričana sem bila, da se iz tega pekla ne vrnem živa več, razen če pridejo zavezniki še v pravem času. Dobro smo vedela, da niso več daleč, saj smo slišale grmenje topov. Toda, keda? Bo obcahod+ svoboda alis bodo prej uničili.

Čez nekaj dni so nas prevzeli Madžari. Nemci so izginili. Le++ je perinesla zadnji dan kruh in šea je bil zastrupljen. Uboge številke so kar planile po njemu. K sreči sem prišla prepozno, ko ga ni vilo več. Potem je prišel dan svoboda. Angleški vojaki so nas pristrčno pozdravljali. Tistega srečnega dne ni moč nikoli pozabiti. Čez nekaj dni so pripeljali lagerfurerja. Nazaj smo gledali kako je moral pod vojaško strado v prežen+ v voz voziti že razpadajoča trupla in jih z rokami nalagati na velikanske kupe. Po svoboditvi so nas odpeljali v okrevališče v Osterwald, blizu Hannoverja+ cele tri mesece. Tam nas je bilo koli 160. Pod ameriškim poveljstvo so nam morale streči Nemke. Z najboljšimi stvarmi.

Jedino, kar smo si požezele, vse smo dobile. A, najbolj smo si želele domov v Jugoslavijo.

Roza Prijatelj Stele

Angleški poveljni je kadil. Po taborišču Bergen-Belsen, je povedal: »Nikoli se ne bo dalo popisati kar se zdaj v Bergen-Belsenu vidi in kar se je v njem godilo.«

10.+ avgusta smo krenile iz te strožne dežele v domovino. Celih 7 dni smo se vozili po zbombardirani in porušeni deželi proti domovini. Ko smo se tako silno veselile najprej v rodovino+ nato na sprejemno bozo+. Tamo smo ostale dva dni na petek in v dežju. 17. avgusta sem se spet vrnila domov. Želeli smo svobodo.

Ljudmila Ješevnik

Drugi dan po sovoboditvo so prišli v Bergen iz Fallinggostla jugoslovanski vojni ujetniki. Eden od njih je zapisal: »To je taborišče, kjer smo morali gaziti po mrtvih, da ne bi gazili po umirajočih. Kraj, kjer je smrt izgubila vsako ceno in je človek prenehal biti celo številka.«

Tako so videli taborišče ljudje že po sovoboditvi. Mi pa pogledjmo, kako je bilo v njem zadnji mesec.

Po osemsto so nas natrpali v en blok, kjer ni bila nobene oprave. Posedle smo po tleh, druga poleg druge in tako tudi spale. Prtljage nismo imele. Vse premoženje bi lahko dale v žep, če si ga imela. Jaz ga nisem imela. Seveda smo bile tudi brez odej.

Opoldne je bila juha s kolerabo ali semlje. Morda umejo kdaj tudi kak krompir. Zajemalka je držala pol litra ali sploh+ nikoli ni bila polna. Kave, čorbe+ ali kruha zadnji mesec ni bilo. Večerje jo+ ni bilo. Če je bila so jo delili z žličko. Vsaka tri žličke. Voda – skoraj celi mesec jo nismo videle. Tudi deževalo je malo, da bi lahko pile deževno vodo.

Kremator/ ni več gorel, ni mogel več požirati velikanske množice umrlih. Zato smo napravili narek?. Izmenoma so nalagali drva in mrlič+ in vse skupaj zažgali. In vse to smo lahko gledale. Čisto povsod+ se ni videlo. Od tam, kjer sem bila jaz pa dobro. Mrlič+ je dovažal en avto, en voznik s konjem in en manjši voz so vozili jetniki. Bili so štrije jetniki. Ti so peljali po osem do deset mrlič+. Tako so vozili cele dneve. Neki dan sem videla kako je en jetnik, ki je vlekel voz padel pod voz. In ga je SS brnil in so ga mogli naložiti na voz in živega odpeljali v kremator oziroma na tisti kup drv. In mrlič+ so goreli. Nekeda dne je zmanjkalo drv in so začli mrlič+

pokopati. Nekega dne so Določili so ljudi: ene za kopanje jam, druge za prenašanje, po dva in dva so prijela mrtve za roke in ga vlekla po tleh do jame. Tako je bilo zadnjih štirinajst dni. Vsaki dan vsi so bili goli. Zakaj, umrle so slačili do zadnjega dne.

Ko so začeli moški s to procesijo, smo misle, da pri nas* tega ne bo. Toda že drugi dan se je pričalo. Sredi blokov je bil eden pokrit s ponjavo. Tja smo vlačile mrtve ženske več kot teden dni.

Tudi kazen tukaj ni bila mila za kakšen prestop, treba je bilo klečati na pesku ali na mokri zemlji klečati z dvignjenimi rokami. Eni rusinji po imenu Tamara – mlada so denili kamen v usta in z dvignjenimi rokami (je) klečala deli dan dokler ni omagala mrtva po tleh. Nobena ji ni smela pomagati. S solzami v očeh smo jo gledale. V blokih nas je bilo vseh narodnosti in ciganke. Neko jutro zagledamo na straži

Vojake z belimi trakovi na rokavih. Nemcev ni bilo več, pa tudi paznice ni bilo več so odšle. Stražili so nas madžarski vojaki. Streljali so na vsakogar, ki je prestopil svoj prostor. V kuhinji se ni več kuhalo. Bila je sredo. V četrtek je bilo isto. Ko ni bilo Nemcev smo šle v neko skladišče in poiskale oblečila in bile jih tudi potrebne. V petek zjutraj so bili nemci spet na položajih in tudi paznice so se vrnile. Naš up se je znoval sesul v prah. Paznice so povedale, da se bo ta dan kuhalo in, da dobimo tudi kruh. Obleke smo moral izmiti. Tisti kup obleke je poačako kar tam. Čez nekaj dni smo ga spet raznesle (pobrale). Opolne je bila juha (čorba).

Popoldne smo dobile kruh razdeljen na devet delov (nemških komis). Bil je plesniv, ampak bil je kruh, ki ga nismo videle celi mesec.

Me druge smo bile brez moči, brez volje, brez srca. Nismo bili več ljudje. Ko sem prišla semkaj, sem videla, kako so moški pri apelu padali po tleh in jim ni nihče pomagal. Gledale smo jih prek žice in bilo nam je hudo. In sedaj ko so umirale dobre tovarišice se nismo jokale. Vse smo sprejemale kot nekaj neizogibnega. V soboto smo še dobile juho. Ozračje je bilo kakor pred nivihteo, streli so bili vse pogostejši. In Nemci, kakor na drnih kadili so bezdan gori in doli po logorju.

Luči v blokih tudi nismo imele, toda zadnja noč je bil vsa razsvetljena. Zjutraj, ko smo vstale je bila še straža. Ali paznice ni več bilo. K apelu, v kuhinji se ni več kuhalo. Vse je bilo nemirno. Nestrpne smo gledale na vse strani in poslušale kaj. Je in kaj bo.

Okrog dvanajste ure se je nemir povečal. V moškem taborišču smo videle grušo ljudi, a nismo vedele kaj pomeni. Na kar se tista gruša ljudi premakne in iz+ ženskega taborišča se pripelje avto. Imel je belo zvezdo. In štirje častniki so bili v njem. Za njim so prišli moški. Edej je imel krajši govor v nemščini. Povedal je, da je nemška vojska premagana, da je konec vojne, da bodo oni skrbeli za vse: hrano, obleko in za vrnitev domov. To je bilo 15. aprila 1945. leta.

Držati se moramo reda in taborišča ne samovoljno zapuščati. To je bilo zelo potrebno, kjer smo bili vsi okuženi od tifusa in raznimi drugimi boleznimi. In vsi. Postali smo kakor otroci, se jokali, smejali, kričali. Nismo vedele, kaj bi od veselja. Da smo prosti nam je dalo novih moči. V ponedeljek so nam Angleži pripeljali z avtom vode, da smo lahko pile in kuhale krompir, ki smo ga dobile v skladišču. Več nam niso mogli dati. V torek so prišli že jugoslovanski vojni ujetniki gledati če je kaj Jugoslovank. Prinesli so nam tudi nekaj paketov. Tako, da smo bolj opomogle. Popoldne smo bile tudi že kruh. V sredo je pričala že redna hrana. Oseb je Bile smo v logorju Do 23. aprila 1945. To je bila nekako urejeno. Bolnice so dobile tudi mleko. Naslednji dan teden smo 23. IV. 45 so začeli bolnice spravljati, voziti v bolnišnico. Od 15. do 23. aprila so si naredile šorore in spale od zunaj na prostem. Moški so tudi bili pod šorori. Dobili smo jih v enem skladišču. Ko smo vdrže v skladišče in smo pobrale, in tako smo si postavile šorotre. Moški so nam pomagali. Šez štirinajst dni so nas preselili v neko vojaško šolo. Dobile smo vsaka svojo posteljo. Lahko smo se tudi oprale. Večina smo morale svoje obleke+ ker+ so bile gnile na nas, saj nismo mogle oprati. Ko nismo imele druge za obleči in ne vode za prati. Smrt še kljub+ temu ni se hotela odmakniti od nas. Se je kar z nami preselila. Umrlo je še veliko žensk. In tudi Slovensk. Odpeljali so nas v Ostervolt+ v okrevališče. Oskrbeli so nas z vsem. Toda želja po domovini ni dala miru. V vzo silo nas je vleklo domov. Ko so nas spravili ven iz taborišča, so Angleži takoj zažgali celi lager, ker je bil okužen.

Požgano in uničeno je taborišče Bergen-Belsen. Ostali so samo grobovi,
ki jih ogenj ni mogel zbrisati iz zemlje in iz ne iz našega spomina.

Domovina, drago smo te plačali.

Ana Videnšek

Slovenke v NOB I, stran 483, pozimi 1944

Že skoz se bo pričela,
Trobentica je že razcvetela
Al mi ubogi smo Slovani
Iz domovine bli pregnani.

Že skoro ptički bodo peli,
Pesmi prelepe žvrgoleli.
Oh, cvetke, ptičke, kje ste zdaj
Kje je moj rojstni kraj.

In travniki so že zeleni
In pašniki pa vsej lepeni
In tam pred hiši mili vrt
A tu a tu povsod le smrt.

II

Kmetje nas so od doma gnali,
use kar imeli so (smo), pobrali
use kar niso mogli uzeti
ta razbili so v smeti.

Grdo so se norčevali
Pretepali nas in opsovali
Strašno nad nami so upili
Z ledeno vodo nas polili.

Prosile milo smo boga,
Da naj nam on pomoči da,
Mir bo spet pri nas useh
Ko nemška zvir bo čist na tleh.

Če še pridemo nazaj
V preljub naš domači kraj
In če veki bi minili
Ne bomo krivce pozabili.

III

Žalostno moje se srce
In strašno me boli
Ko spomnim se prelepih
Mladih svojih dni.

Ko sem kot mlada deklica
Domačo trato trebila
Sem pesmico prepevala
Marjetice nabirala.

Marjetica pove, povej
Sem bele liste trgala
Al bom dobila ženina,
Ki sem si ga izbrala.

In sreča moja je prišla,
Kot sem si želela:
Prišel je kmet in me vzal
In rada sva se imela.

Do smrti sva si obljubila
Se bova reveža ljubila
Se veselila lepši dni
Za naju tu ločitve ni

Zdaj sva se morala ločiti
Na mah drug družga zapustiti
Ko nemška zver od satana
najino je vez pretrgala.

IV

Kje so gore, kjer so hribi
Kje so naši bratje vsi.
Po gozdovih tam živijo
In ne spijo use noči.

Ko se spomnim tudi nanje, dni
Sreče mene zaboli
Kje tudi oni tam trpijo
Ravno tako kakor mi.

Srčna žalost me obhaja
Ko pomislim na moža
Gnali so ga proč od doma
Slabega in bolnega.

Jaz pa moram tu ležati
V tej nemški bolnici.
Oh, da mogla bi zbežati!
Zame tukaj zdravja ni.

Vida Zavrl

Priloga 3

Anica Kovačič, transkripcija video intervjuja, 2018¹⁹

[Igor Jovanović, Igor Šaponja]

1. Susret s Anom Frank [Srečanje z Anno Frank, 1945],²⁰ 2018

Anica Kovačič	To sem jo jaz videla [19]45. januarja meseca, sem je jaz videla, ne? Tistega k sem pač šla kje [tam], je ona bila tud v lagerju [Bergen-Belsen] tam noter, ne? No, in ta punčka je (...) strašno jokala, kjer pa mama ji je umrla, sestra ji je umrla in je ostala prav sama. In jaz, ker sem bila, ker jaz sem januarja [1945] šla, na začetku, konec decembra [1944]. No in po tem je (..) in jokala na vsesкупaj, ne? In po tem sem jo tolažila, tiščala k sebi, pa tolažila, tista je ostala prov popolnoma sama. Oče je bil v drugemu lagerju in ni nič vedela za njega, a ne? In obenem, sestra in mama pa sta ji umrli noter, a ne? No po tem smo pa bile prijateljce. [Potem] sva bili pa skozi skup, ne? Potem sem rekla, to pa tolažila sem jo, ne jokati ne jokati, ne? In pa tisto, po tem, potem je umrla konec, konec marca meseca [1945].
Anica Kovačič	Ona je povedala, saj je ...

.....
 19 <https://stoljeceeuropskogantifasizma.ipd-ssi.hr/svjedocanstvazatocenistvo-u-koncentracijskom-logoru-bergen-belsen-i-prijateljstvo-s-anne-frank/>

20 <https://stoljeceeuropskogantifasizma.ipd-ssi.hr/svjedocanstva/zatocenistvo-u-koncentracijskom-logoru-bergen-belsen-i-prijateljstvo-s-anne-frank/> [30. 12. 2024]

Igor Jovanović	Kako ste se razumeli?
Anica Kovačič	Malo po, po malo tako, malo po po tesno, in potem tako da sem jaz kar precej razumela, a ne? In pa tudi je, tudi ona je mene razumela, kar je tisto ne? Tako da ona je po, bolj po, bolj po češko govorila, ne? Ker je tisto poljsko ... Ne, češko, ja? A, ja poljsko? Zdaj pa ne vem. poljsko se mi zdi, ona je bolj govorila. In tako da jaz sem se tisto, pa sem jo razumela, malo, malo tako da sem kar dobro znala tudi znala nemški. Nemško so tam govorili, ne?
Igor Jovanović	Kako je izgledala?
Anica Kovačič	Ona?
Igor Jovanović	Da.
Anica Kovačič	Taka drobčkana je bila (in tisto) in še kar živahna je bila, a ne, samo bila je strašljivka [prestrašena]. Kakor ji je pa enkrat sestra umrla, pa ko ji je mama umrla, po tem pa ni, ni, ni (...) je bila taka (...). Pa sem je držala k sebi, pa sem jo tolažila, pa sem jo vse skupaj (...) ne?. No, in tako da je potem [rekla] »Ne bom, ne bom, do konca.« (...) Pa res (...) na koncu je umrla.
Igor Jovanović	Koliko često ste se družili?
Anica Kovačič	Vsak dan.

Igor Jovanović	Svaki dan?
Anica Kovačić	Vsak dan. Ona smo bile skupaj, to je zdej cel (...) ne? Nismo mi posebaj po sobah, al kaj takšnega, ne? To smo mi bili vsi v tistemu, ne? Vsi smo bili tam (...)
Igor Jovanović	A u barakama, u kojoj ste vi baraki bili? U kojoj ste vi živeli baraki?
Anica Kovačić	Zdej pa ne vem kolka številka je bila, ne vem a je bilo 25 al nekako tako.
Igor Jovanović	A ona je bila u drugoj baraki?
Anica Kovačić	Ona je bila pa v drugi baraki. Ja, pa smo se pa zunaj dobili.

2. Je bila bolna [Bila je bolna]

Anica Kovačić	Sem vedla, ja, da je bila bolna, a ne? Samo potem, nismo mogli nič pomagat, ne? (...) niso ta drugi, tu noter, tu je vse zapisano. To je tisti, od Anne Frank ...
Igor Jovanović	Kuća?
Anica Kovačić	Ja.
Igor Jovanović	Recite mi, ona je vama rekla da neće izdržati?

Anica Kovačič	Ja. Da ne bo zdržala je rekla. Sem rekla: »Potrpi, zdrži«, sem je držala, sem rekla: »Ne umreti. Ne, ne, drži se. Samo tako se drži!«, ne? Je rekla, ne bom zdržala, je rekla. »Ne bom.« Potem pa je umrla. Umrla je tako da sem jo držala v rokah. Ja. Znači to je bilo tam, v tam v lagerju [Bergen-Belsen], To so vse slike iz lagerja. Tu so pa pokopani, to. Glejte, to so pa grob.
Igor Jovanović	To je zajednička grobnica?
Anica Kovačič	Ja, ja, ja, ja.
Igor Jovanović	Možda je tu i vaša prijateljica Julijana?
Anica Kovačič	Ja, ja, (...) je noter.
Igor Jovanović	Kad je ona umrla?
Anica Kovačič	Ona je umrla, kokr je bila, prej ko je bil konec vojne, tam noter []. Konec vojne.
Igor Jovanović	A vi ste se tam razbolili?
Anica Kovačič	Ja. Saj je. Samo jaz sem nekako, ona je bolj jamrala, tako da je bolj občutila noter. Jaz pa nisem, nekako bolj energična sem bila (...) Tako da, da se moramo, da je tisto jo je tifus sprejel.

3. Slišali smo streljanje [Slišali smo streljanje]

Anica Kovačič	No, in potem so pa prišli (...) potem je bila osloboditev, prej, prej ko je bila osloboditev, januarja meseca, mislim 15. januarja [1945], smo slišali streljanje, ne? In tam, no in po temu , so Nemci dali strup noter v tisto, v hrano, v kruh. Kruh so nam zastropili, ne hrano, kruh! No in po tem jih je umrlo 15.000, jih je umrlo tik pred osloboditvijo, ne? (...) po tleh, po njeh, po tleh smo hodili, vse je bilo mrtvo, so jih... to je bilo prav, prav na koncu. No in potem jih je 10 000 jih je umrlo in Angleži jih niso mogli rešit. Toliko jih je umrlo tam, kje so dali strup zato da ne bodo videli da bi jih kar v peč vrgli, to so oni imeli namen, ne? da ne bodo videli Amerikanci ki pridejo, koliko jih je mrtvih. Koliko jih je, ne? Oni ne bi povedlai da so jih vrgli v peč, ne? Samo so prišli pa na skrivaj noter, na skrivaj so prišli noter in zato so jih dobili vse tiste, ta druge, ki so jim prišli im zahbrtno in so pustili vse tiste papirje na mizi in so samo (...) na mizi. Tam je tista pisarna, sta utekla [pobegnili], in tisto so torej pobrali vse tako, da so Amerikanci videli vse, kdo je noter, pa vse, vse je zapisano.
----------------------	--

4. Bo kar bo [Kar bo, pa bo]

Igor Jovanović	A jeli vas ikad bilo strah za vaše življenje?
Anica Kovačič	Ma še nisem, še nisem, saj bo, bo kar bo. Tam smo bili ,pa bo kar bo, ne? No, in po tem smo tisto noter, tako, da proti koncu ni bilo tako kot pri začetku, ne? (...) tisto.
Igor Jovanović	Ana Frank je bila drugačija? Ona se bojala?
Anica Kovačič	Ja. Se vidi, mama je umrla, sestra je umrla, sama je ostala in je (...) [od]neslo.
Igor Jovanović	Predala se?
Anica Kovačič	Ja, ja, prav.
Igor Jovanović	A bila je mlada?
Anica Kovačič	Ja, 17 let je imela.

5. Samo smo čakali [Samo smo čakali]

Igor Šaponja	Koji su vam bili zadaci u logoru?
Anica Kovačič	Nič, nič, nič ...
Igor Jovanović	Ali ste samo bilo... ?
Anica Kovačič	Nič ... Hodili, sedeli notri po lagerju (...) Nič drugega.
Igor Šaponja	Znači...
Anica Kovačič	Pogovarjali (...) sedeli ...
Igor Šaponja	Znači čakali ste u principu da ...
Anica Kovačič	Samo smo čakali, čakali tam kar so streljali, pa smo stresli se, pa smo rekli (...) zdaj morajo biti ali blizu ali pa nas bodo [ubili]. Samo smo čakali da nas bodo uničili.

6. Povratak kući [Vrnitev domov]

Anica Kovačič	Jaz sem tistokrat bila bolana, sem bila po bolni- cah, sem bila vse tko da se me res Prej, ko smo prišli domov, smo prišli tam. Ko je bila osvoboditev [1945], so nas Amerikan- ci dali na zdravljenje, dokler nismo mi drugi toliko ozdravili da smo lahko šli na pot, nas niso pustili, ne? No, in po tem so nas peljali, to je bilo avgusta meseca [1945], septembra meseca smo prišli domov.
---------------	--

7. Susret s dnevnikom [Srečanje z Dnevnikom]

Anica Kovačič	Do dnevnika, ne vem, v časopisu je bilo, saj je, kar sem videla (...) je življenjepis Anne Frank, sem ja pa tisto zmeraj vzela.
---------------	--

8. Zadovoljna zbog dnevnika [Zadovoljstvo zaradi Dnevnika]

Anica Kovačič	Bila sem zadovoljna da je [Anne Frank] napisala resnično zgodbo, ne? In vse skupaj. In seveda smo se čutili samo [da] smo bili vsi kot ona, ja sem pa prov. Prav srečna sem bila, da je tisto, saj je, saj imam celo tisto. Saj imam tisto. Zgodovina, cel onaj tisti njen življenapis.
Igor Šaponja	Imate že njen napis?
Anica Kovačič	Saj je, da sem bila tako prav zadovoljna

Igor Šaponja	Da li ste, kada ste vidjeli da je ona postala slavna?
Anica Kovačič	Ja.
Igor Šaponja	Da li je nekoga interesiralo što ste vi nju poznavali? Da li ste imali...
Anica Kovačič	Ja sam onaj, veste, ni nobeden vprašal. Ker ona je bila tam (...) recimo je spadala pod Nemško ali [Poljsko] (...) ne vem katera država je bila.
Igor Šaponja	Nemško, Nizozemska?
Anica Kovačič	No, ona je bila tam [Bergen-Belsen], tukaj ni nobeden poznal, ne? Jaz pa tudi nisem mogla (...) nobeden ni tu ni poznal knjig, ne?

Robert Devetak

OPCIJSKI SPORAZUM IN REFERENDUM V KANALSKI DOLINI LETA 1939 SKOZI PERSPEKTIVO POROČANJA SLOVENSKEGA ČASOPISJA

Uvod¹

Leta 1939, neposredno pred začetkom druge svetovne vojne, sta se Italija in Nemčija dogovorili o preselitvi nemškega prebivalstva iz severnoitalijanskih pokrajin Trentinsko – Južna Tirolska (tudi Zgornje Poadižje), Belluno in Videm v Nemčijo. Opcijski sporazum, sprejet junija 1939, je poleg nemške in ladinske skupnosti zajel še večnarodnostno območje Kanalske doline (*Val Canale/Kanaltal*), kjer je živela tudi slovenska skupnost. Del sporazuma je bil poseben referendum, kjer se je prebivalstvo na vključenih območjih lahko opredelilo do odhoda, rezultati pa so izražali veliko podporo preselitvi. Posebej visok delež podpore je bil ravno v Kanalski dolini, kjer je za odhod glasovala tudi velika večina slovenskega prebivalstva. Poglavje bo okvirno predstavilo nekatere vidike opcije in referenduma, s poudarkom na dogajanju v Kanalski dolini, ter glavne tematske poudarke poročanja slovenskega časopisja v Kraljevini Jugoslaviji in ZDA. Časopisje je dogajanje v Italiji redno spremljalo, o njem pogosto poročalo in se tudi kritično odzivalo tako na bilateralne odločitve Nemčije in Italije kot tudi na odziv in glasovanje pri slovenski skupnosti.

.....
¹ Poglavje je nastalo v okviru raziskovalnega programa P5-0409 z naslovom Razsežnosti slovenstva med lokalnim in globalnim v začetku tretjega tisočletja, ki ga financira ARIS.

Narodnostne razmere v Kanalski dolini v obdobju med obema vojnama

Po razpadu Avstro-Ogrske in koncu prve svetovne vojne si je Italija v skladu z Londonskim sporazumom priključila številna obmejna ozemlja (Svoljšak, 2003, 24–36). V to sta bili zajeti tudi polovica dežele Tirolske in manjši del dežele Koroške oz. območje Kanalske doline. Dodatno je bil slednjemu priključen še manjši skrajni severozahodni del dežele Kranjske. Podobno kot za številne druge avstro-ogrske dežele je bila za zasedena ozemlja značilna več-narodnostna sestava prebivalstva. Na območju Kanalske doline sta pred prvo svetovno vojno sobivali večinski nemška in slovenska narodna skupnost, po letu 1900 pa tudi zelo majhna italijanska skupnost (Stranj, 1999, 60–69). Prisotnost nemške skupnosti je bila številčnejša v urbanih naseljih, slovenske pa na podeželju. Predvsem po letu 1880 je območje, podobno kot druge dele Koroške, zaznamovala intenzivna germanizacija, ki je nemški skupnosti poskušala zagotoviti osrednjo vlogo v družbi. Narodna zavest med slovenskim prebivalstvom zaradi oddaljenosti od osrednjih slovenskih kulturnih in političnih središč ni bila množično razvita, večino narodnega dela pa so opravljali duhovniki, ki so zaradi tega pogosto prišli v spore z lokalnimi oblastmi (Cvirn, 2000, 179–195).

Že kmalu po priključitvi nekdanjih avstro-ogrskih ozemelj Italiji, predvsem pa po fašističnem prevzemu oblasti, se je na teh območjih pričela intenzivna raznarodovalna politika v obliki izgredov in napadov na nemško in slovensko prebivalstvo. Glavni cilj italijanskih oblasti je bil italijanizacija z represijo in omejevanjem jezika in kulture drugih narodnih skupnosti ter z naseljevanjem italijanskega prebivalstva na ta območja (Dalle Mulle & Ambrosino, 2023, 887–908; Steininger, 1997, 367–390). Po letu 1922 je tako prišlo do postopne izgube jezikovnih pravic in šol v maternem jeziku, ukinjeni so bili časopisje in društva. Sledila je italijanizacija imen krajev, osebnih imen in priimkov. Do leta 1928 je bilo ukinjeno šolanje v slovenskem ali nemškem jeziku, z izjemo verskega pouka (Kacin Wohinz & Pirjevec, 2000, 27–63). Italijanščina je postala edini uradni jezik v državi.

Na območjih je prišlo do intenzivnega naseljevanja italijanskega prebivalstva pod sloganom *il numero è potenza* (*število je moč*) (Motta, 2012, 102), ki je med drugim zasedlo mesta v javnih službah in večini industrijskih obratov, kar naj bi na Južnem Tirolskem povečalo njihovo število s štirih odstotkov

v letu 1910 na 24 odstotkov v letu 1939 (Landschner, 2007, 6–8). Glede na popise prebivalstva je bila na območju Kanalske doline (v okraju Trbiž) pred prvo svetovno vojno prisotnost avtohtonega italijansko govorečega prebivalstva minimalna, hkrati pa je bilo prisotno večje število delavstva iz sosednje Italije (Stuhlpfarrer, 1996, 89). Popisi obenem nakazujejo tudi na pritiske, ki jih je doživljalo slovensko prebivalstvo. Med letoma 1846 in 1910 se je glede na popise njihov delež vidno zmanjšal – z 48,2 odstotka na 19,5 odstotka (Pahor, 1987, 321–322). Vzporedno z uradnim štetjem, ki so ga leta 1910 izvedle oblasti, je potekalo še zasebno slovensko štetje, ki pa je delež slovenskega prebivalstva postavilo na več kot 49 odstotkov, upoštevalo pa je vse »Slovence po rojstvu« oz. tudi tiste, ki niso več govorili slovenskega jezika (Stranj, 1999, 66). Prvi popis po priključitvi Italiji, ki je potekal leta 1921, je izkazal velike demografske spremembe, saj je število italijanskega prebivalstva preseglo slovensko skupnost, padel pa je tudi nemški delež. Na območju je bilo prisotno tudi večje število oseb iz Avstrije in Kraljevine SHS (Pahor, 1987, 322).

Postopanje italijanskih oblasti do manjšin je tako v Kraljevini SHS oz. kasneje Kraljevini Jugoslaviji kot v Republiki Avstriji sprožalo številne meddržavne spore in nesoglasja (Batič, 2021, 150–160; Monzali, 2021, 411–442). Hkrati je vprašanje razmer pri nemški skupnosti v Italiji od tridesetih let 20. stoletja dalje, predvsem pa po nemški priključitvi Avstrije leta 1938, postajalo vse pomembnejša diplomatsko-politična tema v Nemčiji in Italiji.

Pot do opsijskega sporazuma

Vprašanje statusa Južne Tirolske in tam živeče nemške skupnosti je zaznamovalo nemško-italijanske politične odnose v tridesetih letih 20. stoletja. Nemčija je vprašanje statusa dežele uporabljala za krepitev nacizma v Avstriji in na Južnem Tirolskem ter s tem vzbujala nelagodje Italije, ki si na območju ob severni meji ni želela izgubiti svojega vpliva. Odnosi med državama so z različnimi strateškimi pogodbami (npr. Os Rim–Berlin, Jekleni pakt) proti koncu tridesetih let 20. stoletja postajali vse tesnejši, poleg tega sta državi od leta 1938 z nemško priključitvijo Avstrije mejili druga na drugo. Državi sta se zavezali k aktivnemu reševanju dvostranskih vprašanj, pri čemer je bil posebne pozornosti deležen status nemške skupnosti v Italiji. Dvostranski pogovori o rešitvi vprašanja so se pričeli v letu 1938, ideja o preselitvi nemške

skupnosti v Nemčijo pa je prišla v ospredje v začetku leta 1939 (Latour, 1965, 95–101). Večmesečna pogajanja o sporazumu sta državi sklenili 23. junija 1939 (Stulpfarrer, 1985, 86–100). Sporazum je poleg preselitve državljanov Nemčije, ki so morali obvezno zapustiti Italijo, določal tudi postopno in neobvezno preselitev nemško govorečih oseb z italijanskim državljanstvom, ki naj bi bila izvedena do konca decembra 1942 (Gariup, 2000, 56–57). Določili so izvedbo referenduma, na katerem bi se prebivalstvo, ki ga je opcija zajela, opredelilo glede odhoda v Nemčijo. Opcijsko ozemlje so zamejili na pokrajini Trentinsko - Zgornje Poadižje in Belluno (Latour, 1965, 101). Sporazum je med drugim določal tudi prenos premoženja in transport (Stuhlpfarrer, 1985, 107). Začel je veljati 21. oktobra 1939 in je bil naknadno razširjen še na Videmsko pokrajino oz. Kanalsko dolino, pri čemer je zajel vse drugače govorče prebivalstvo (*Alloglotti*) oz. tudi tam živečo slovensko skupnost (Stranj, 1999, 73). Kot je razvidno iz dokumentov, so nemške oblasti zanj vedele in jo ocenjevale na 20–25 odstotkov celotnega prebivalstva Kanalske doline (Magri, 2012, 23).

Dogajanje je aktivno spremljalo slovensko časopisje v Dravski banovini in Združenih državah Amerike. Večino novic so povzemali po uradnih italijanskih razglasih ter angleškem, nemškem, švicarskem in francoskem časopisju. Oktobra 1939 je tednik *Slovenski gospodar* označil sporazum za »repatriacijo /.../ tistih Nemcev, ki živijo kot manjšina v državah, nad katere se ne more raztegniti državna suvereniteta Nemčije. Ti Nemci naj se izselijo iz teh držav ter vrnejo v Nemčijo kot domovino svojih prednikov.«² V članku je omenjena tudi nemška želja po preselitvi nemških manjšin iz Jugoslavije, Madžarske in Romunije: »Nemška vlada je prepričana, /.../ da bodo pripadniki nemških manjšin v teh državah zvesto sledili klicu za preselitev. Doslej so vsi ti Nemci disciplinirano sledili vsem navodilom voditelja nemškega naroda; zato ne more biti dvoma, da bodo tudi sedaj, ko bodo prejeli uradni poziv, izvršili to začasno žrtev.«³

Začetni poudarek je bil na dogajanju na Južnem Tirolskem, a se je že pred uradno vključitvijo območja Kanalske doline špekuliralo o morebitni vključitvi s Slovenci naseljenih območij. V povezavi s tem lahko v časopisnem poročanju opazimo nekatere pomembne razlike. V člankih, ki so bili objavljeni v

2 Slovenski gospodar, 18. 10. 1939: Preselitev Nemcev, 4.

3 Ibid, 4.

časopisju, ki je izhajalo iz Dravske banovine, v zvezi z opcijo ni zaznali večjih kritik, kar bi lahko povezali z mednarodnopolitično situacijo v Evropi, vojno ter vplivom Nemčije in Italije na Jugoslavijo (Dolenc, 2005, 412–413). Več kritičnosti najdemo v slovenskem časopisju v ZDA. Tam sta tako italijansko kot nemško postopanje do vprašanja opcije ter na splošno narodnih manjšinskih skupnosti predstavljena negativno. V časopisu *Prosveta* je neznan dopisnik v članku z naslovom »Fašistični barbarizem« izpostavil: »*Nacijski barbarizem, ki hoče čez noč uničiti vse nemško življenje ob svojih novih mejah, je pa nasilnejši in krutejši kot so bile vse slične kampanje nemških mogotcev v vseh prejšnjih vekih. Italijanski fašistični barbarizem ni nič bolji. Kaj name-rava Mussolini s primorskimi Jugoslovani? Čez noč jih ne bo poitalijančil, to je gotovo, za masno preselitev jih je pa preveč.*«⁴ Šlo je za izpostavljeno bojazen oz. ugibanja, ki so jih sprožila postopanja italijanskih oblasti, da bo v opsijski sporazum vključeno tudi slovensko prebivalstvo iz celotne Julijske krajine. Podrobnejši opis najdemo v *Amerikanskem Slovencu*: »*Po Primorskem so se zadnje čase razširili čudni glasovi, ki so kljub temu, da jim skoraj ni mogoče verjeti, vzbudili precej razburjenja. /.../ Tedaj so kar naenkrat začeli nekateri s strahom pripovedovati, da bodo Italijani tudi z Julijske Krajine začeli izseljevati vse tiste, ki se do sedaj še niso prilagodili novim razmeram, t. j. Slovence in Hrvate, ki se za takšne še vedno prištevajo. Celo to so začeli pripovedovati, da jih bodo izselili v Južno Italijo in v italijanske kolonije.*«⁵ Kritični glasovi so bili namenjeni tudi opozorilom glede prisilnega izseljevanja slovenskih družin na Avstrijskem Koroškem. V njihova domovanja naj bi se preselili optanti (Gariup, 2000, 207–208). Ta vidik je posebej izpostavil izseljenški časopis *Amerikanski Slovenec*: »*Pri nas je ta vest vzbudila veliko skrb, da se ne bi to priseljevanje izvršilo na račun ekspropriacije naših Slovencev na Koroškem.*«⁶ Zanimanje za opcijo v slovenskih medijih je od septembra dalje začasno prekinil začetek druge svetovne vojne, a se je po vključitvi Kanalske doline in z referendumom ponovno vrnilo v središče pozornosti.

.....
4 Prosveta, 7. 7. 1939: Fašistični barbarizem, 2.

5 Amerikanski Slovenec, 6. 9. 1939: Vznemirljive govorice, 3.

6 Amerikanski Slovenec, 28. 7. 1939: Pismo iz Jugoslavije, 2.

Referendum o preselitvi

Del sporazuma je bil tudi že omenjeni referendum, ki je potekal med 26. novembrom in 31. decembrom 1939. Na njem se je odločalo o sprejetju italijanskega ali nemškega državljanstva, pri čemer je slednje pomenilo odhod v Nemčijo. Odločalo se je z izbiro bodisi oranžnega ali belega lističa (Magri, 2012, 53). »*Tisti, ki so oddali oranžno prijavnico, so se s tem proglasili za Nemce in se bodo morali izseliti v Rajh. Oni pa, ki so podpisali belo prijavnico, so sicer ohranili italijansko državljanstvo in bodo verjetno smeli ostati dalje v svojih domovih, toda z oddajo te prijavnice so se odrekli vsaki morebitni zaščiti kot člani narodne manjšine.*« (Čermelj, 1940, 23) Referendumsko vprašanje je poleg nemškega zajelo tudi ladinsko in del slovenskega prebivalstva, ki je živelo v Italiji. Slednje je bilo vključeno oktobra 1939, z razširitvijo sporazuma na Kanalsko dolino. Tamkajšnje občine so bile o zakonu obveščene 27. oktobra 1939 (Gariup, 2000, 56). V Kanalski dolini so bile do glasovanja upravičene 5603 osebe oz. 48 odstotkov tamkajšnjega prebivalstva, čeprav se, kot opozarja Stranj, pojavljajo različne številke, tudi prek 8000 oseb, ki naj bi sodelovale na referendumu (Stranj, 1999, 73–75).

Referendum je spremljala močna propaganda, ki je poleg vplivanja na narodna čustva nemške skupnosti poudarjala boljše življenjske pogoje, hiter dostop do zaposlitve, a hkrati tudi grožnjo o preselitvi na jug Italije ali celo v italijanske afriške kolonije za tiste, ki bi ostali. Posledično je bila podpora odselitvi visoka. Uradni podatki, ki jih je navedla italijanska oblast, so na vseh vključenih ozemljih izkazovali 69,4-odstotno podporo optiranju. Na Južnem Tirolskem je delež znašal 72,5 odstotka. Po neuradnih podatkih in nemških ocenah naj bi bil ta odstotek precej višji – opcijo naj bi podprlo okoli 90 odstotkov vseh upravičencev (Latour, 1965, 106). Poleg že omenjenih raznarodovalnih pritiskov, ki jih je italijanska oblast izvajala že od priključitve pokrajin, je tako visok delež treba razumeti v širšem kontekstu, saj so po vsej verjetnosti številni z zadržanostjo in pomisleki podprli odhod. Med razloge lahko navedemo še izpostavljeno propagando, poleg tega so številni, ki so glasovali za, sklepali, da bi množična podpora izselitvi lahko vplivala na javno mnenje tako v Italiji kot Nemčiji. Visok odstotek podpore bi deloval kot pritisk in glas proti Italiji, s čimer bi odprli pot novemu sporazumu, ki bi dodelil Južno Tirolsko Nemčiji (Ibid, 109). Hkrati je visok odstotek podpore presenetil italijanske oblasti, ki so to razumele kot neuspeh italijanizacije pokrajin (Dalle Mulle & Ambrosino, 2023, 893). V tem lahko iščemo tudi

razlike med uradnimi italijanskimi in neuradnimi številkami (Latour, 1965, 106). Na primeru Kanalske doline, kjer je bila izkazana najvišja podpora izselitvi, je bila razlika med uradnimi italijanskimi podatki in drugimi ocenami 81 proti 97 odstotkov, pri čemer naj bi za odhod glasovalo tudi 91 odstotkov slovenskega prebivalstva (Pahor, 1987, 323). Stuhlpfarrer navaja, da naj bi bilo med 8130 osebami, ki so podprle odhod, med 1600 in 2070 Slovencev (1996, 95). V Ovčji vasi naj bi odhod, z izjemo dveh družin, podprlo vse prebivalstvo (Gariup, 2000, 83).

Tudi v Kanalski dolini je bila prisotna intenzivna propaganda za preselitev. Na odločitve prebivalstva so dodatno vplivali socialnoekonomski, politični in kulturni razlogi. Med ekonomskimi lahko izpostavimo boljše pogoje za delo v Nemčiji, predvsem za delavce v industriji. Osrednji politični razlog je bila navezanost in pripadnost Koroški, kamor je območje sodilo do konca prve svetovne vojne. Svoje je dodalo še postopanje oblasti in raznarodovalna politika (Gariup, 2000, 68). Nasproti so se ji poleg slovenskega časopisja postavili redki posamezniki iz Kanalske doline, predvsem slovenski duhovniki, med katerimi je bil posebno aktiven žabniški župnik Rafko Premrl, ki se je javno izrekel proti opciji: »*Nikar, za božjo voljo, ne zapuščajte svojih domov! Tu so živele cele generacije. Tu so pokopani vsi, ki ste jih imeli radi, starši, bratje in sestre. V tej cerkvi so vas krstili. Ostanite doma. Minilo bo.*« (Ibid, 119) Iz Ljubljane je prišel še poskus propagandne akcije, od koder so poslali v Kanalsko dolino letake s pozivi ljudstvu, naj ne zapuša domov, a zaradi varnostnih razlogov niso bili razdeljeni po vaseh (Pahor, 1987, 325).

Poročanje slovenskega časopisja o referendumu

Slovensko časopisje se je kritično odzvalo na referendum, izpostavljena pa je bila predvsem problematika vključitve slovenskega prebivalstva v opsijsko vprašanje. Dopisnik iz Ukev je referendum v *Slovenecu* omenil 16. decembra 1939: »*Že 80 % naših faranov se je izjavilo za Nemčijo in bo podpisalo prošnje za nemško državljanstvo. Nacisti ostro agitirajo za izhod iz domačije. Kar je zavednih Slovencev, bodo ostali.*«⁷ Sledili so pozivi slovenski skupnosti, naj ne zapuša doma in ne sledi propagandi. Avtorji člankov so se sklicevali

.....
7 Slovenec, 16. 12. 1939: Ukve v Kanalski dolini, 9.

predvsem na tradicijo, narodno zavest in ohranitev slovenskega narodnostnega prostora.

Dogovor, ki sta ga sklenili Italija in Nemčija zaradi preselitve Nemcev iz Italije, se tiče seveda tudi Nemcev v Kanalski dolini in ne le Nemcev na Južnem Tirolskem. Ta dogovor se pa nikakor ne tiče Slovencev v Trbižu, Žabnici, Ukvah, Beli peči, Ovčji vasi, Lipalji vasi in drugod v kanalski dolini. /.../ Zato naj se Slovenci te doline prav nič ne pustijo begati od nobenega propagandista, pač pa naj ga naznanijo pristojni oblasti, ki ga bo že znala poučiti, da bo znal pustiti Slovence v miru v stvari, s katero nimajo nobenega opravka. Če se je pa kdo izmed Slovencev do sedaj dal že zapeljati po škodljivi propagandi in je podpisal predpisano izjavo, naj se oglasi pristojnim oblastem in naj izjavi, da je Slovenec in zaradi tega preklicuje svojo prejšnjo izjavo. Slovenci v kanalski dolini! Ostanite mirno na domovih svojih očetov in ne poslušajte nikogar, ki vas bega z vojno ali pa s tem, da boste izgubili v vsakem slučaju svoj dom in da vas bodo preselili v južno Italijo. O tem ni govora, vsiljivim propagandistom pa pokažite vrata.⁸

Dopisnik *Slovenca* se je 23. decembra 1939 spraševal o veljavnosti sporazuma, ker je poleg nemške vključil tudi slovensko skupnost. »*Pogodba, ki je bila podpisana med Italijo in Nemčijo, velja samo za manjšine nemške narodnosti. Potemtakem je treba smatrati izjave, ki so jih dali slovenski ljudje Kanalske doline, za neveljavne, kar bo, tako pričakujejo, oblast tudi storila v skladu z duhom in z besedami pogodbe.*«⁹ S tovrstnim poročanjem je poskušal apelirati na Slovence znotraj Jugoslavije, predvsem na politično vodstvo, da bi se odzvalo in vplivalo na razplet, a pri tem ni bil uspešen. *Trgovski list* je takoj po koncu referendumu med drugim zapisal: »*Naši voditelji so na te Slovence menda čisto pozabili.*«¹⁰ Jugoslovanski ministrski predsednik Milan Stojadinović je po vključitvi Kanalske doline v opcijski sporazum predlagal italijanski vladi, da bi tamkajšnje slovensko prebivalstvo preselila v Jugoslavijo. Temu se je uprla Zveza jugoslovanskih emigrantskih društev, zaradi bojazni, da bi to delovalo kot precedens in bi sledila izselitev vseh primorskih Slovencev v Jugoslavijo, kar je preprečilo delovanje v tej smeri (Klemenčič, 1980, 45).

.....
8 Slovenec, 19. 12. 1939: Slovincem v kanalski dolini!, 3.

9 Slovenec, 23. 12. 1939: Kako je bilo, da so mogli glasovati tudi Slovenci v Kanalski dolini, 1.

10 Trgovski list, 3. 1. 1940: Doma in po svetu, 4.

Nekateri časopisi so izpostavili agresivno in učinkovito nemško propagando, ki je v veliki meri dosegla svoje cilje: »Izid beleženega glasovanja je zanimiv, ker je zopet dokazal moč ter uspeh nemške propagande. Nemški Tirolci so bili skrajno odločeni, da ostanejo, kjer že bivajo toliko stoletij. Rajhovski agitatorji pa so pregovorili te dobre katoličane, naj le glasujejo za Nemčijo, ker bo preselitev le začasnega značaja in bo služila pozneje kot opora za dokaz, da je južna Tirolska res nemška in bo Nemčija zahtevala vrnitev tega ozemlja vsemogočnemu rajhu.«¹¹ Izpostavljen je bil visok delež in število slovenskega prebivalstva, ki je podprlo odhod.

Po poročilih so Slovenci v Kanalski dolini v veliki večini glasovali za izselitev v Nemčijo in je zato tudi celoten odstotek tako velik. Razlogov, ki so tudi naše ljudi prisilili k temu, da se sami brez potrebe odločijo za izselitev v tujo domovino, tu ne moremo razmotrivati. Z izselitvijo večine Slovencev iz Kanalske doline bi bila ta za Slovence izgubljena. Plebiscit na Koroškem, povojno stanje naših manjšin in sedaj rezultat opcije v Kanalski dolini pomenijo vsekakor za slovensko politiko težke probleme, ki izvirajo iz notranje neenotnosti in s tem zvezanega pomanjkanja vsake moči. Vidimo, da Slovence, ki živijo ob mejah, ne veže s središčem skoraj nobena sredotežna sila.¹²

Po referendumu

Do konca leta 1939 so se z vključenih območij izselili številni tujci, poleg njih pa je svoj dom zapustilo okoli 4200 oseb iz Južne Tirolske. Po zaključenem referendumu so se pričele množične selitve, ki so do novembra 1940 zajele 52.358 oseb iz Južne Tirolske in 3903 iz Nemčije. V naslednjih dveh letih se jim je pridružilo še okoli 20.000 oseb. Prvotno je bila za namestitev južnih Tirolcev predvidena Poljska, a načrt ni bil uresničen, odpadli so tudi nekateri drugi predlogi (npr. vzhodna Francija in polotok Krim). Tovrstni ambiciozni načrti niso bili uresničeni predvsem zaradi poteka vojne. Večina tistih, ki se je izselila iz Italije v letu 1940, si je za nov dom izbrala ozemlje Avstrije (31.000) ali Nemčije (17.000). Manjše skupine so naselili še v Ustroń v Zgornji Šleziji, Sudete, Poljsko, baltske države in Luksemburg (Latour, 1965,

.....
¹¹ Slovenski gospodar, 10. 1. 1940: Po svetu, 5.

¹² Sodobnost, marec 1940: Ob opciji na južnem Tirolskem, 124.

107–109). Kanalsko dolino je do oktobra 1943 zapustilo 3917 oseb, ki so se naselile predvsem na Koroškem (Magri, 2012, 11–12), v izpraznjena naselja pa je prišlo predvsem italijansko in furlansko prebivalstvo iz bližnjega okolja. Po zaključku opcije so npr. v Ovčji vasi domačini sestavljali le še tretjino celotnega prebivalstva (Pahor, 1987, 327). Pahor navaja, da se je izselilo 5600 nemško govorečih in le 100 slovensko govorečih oseb (Ibid, 323). Slednji so zavlačevali z odhodom predvsem zaradi vojnih dogodkov, navezanosti na domače okolje, nasilnega izгона slovenskih družin na Koroškem z domov, kamor bi se naselili optanti, in slabih ekonomskih pogojev v novem okolju, ki niso bili v skladu z obljubami (Gariup, 2000, 241–243). Pomembno vlogo je imela tudi socialna struktura. Iz Južne Tirolske se je izselilo 67 odstotkov tistih, ki so bili zaposleni v industriji, 74 odstotkov zaposlenih v storitvah in le 9 odstotkov zaposlenih v kmetijstvu. Večina slovenskega prebivalstva se je ukvarjala s kmetijstvom in se ni želela odreči svoji zemlji (Klemenčič, 1980, 45–46). Po koncu druge svetovne vojne je leta 1948 Italija osebam, ki so optirale, omogočila vrnitev v domovino. Izjema so bile osebe, ki so delovale v nacističnih garniturah (Gariup, 2000, 286–287). Stranj pri tem izpostavlja primerjavo med Južno Tirolsko in Kanalsko dolino. Na območju prve se je izselilo okoli 30 odstotkov, na območju slednje pa 71 odstotkov oseb, ki so bile vključene v opcijo. Med temi se jih je po vojni želelo v Južno Tirolsko vrniti okoli polovica, v Kanalsko dolino pa le 0,5 odstotka (Stranj, 1999, 75). Opcija je izrazito spremenila etnično podobo Kanalske doline. Ponekod je avtohtono prebivalstvo postalo manjšina, predvsem nemška, a tudi slovenska skupnost pa sta potrebovali več let, da sta se ponovno organizirali za delovanje v novih narodnostnih in družbenih razmerah (Stranj, 1992, 75).

Sklep

Slovensko časopisje je aktivno spremljalo dogajanje okoli opcijskega sporazuma in referendumu. Predvsem v prvem obdobju, poleti in jeseni 1939, je bila pozornost usmerjena na dogajanje na Južnem Tirolskem, pri čemer je povečini povzemalo različne evropske časopise ter uradne nemške in italijanske razglase. Vprašanje manjšinskih skupnosti je v obdobju pred pričetkom druge svetovne vojne, predvsem v povezavi z Nemčijo, igralo pomembno vlogo. Če si je slednja v primeru Avstrije in Sudetov oz. kasneje Češke, kjer je živela nemška skupnost, ozemlja priključila – tudi z grožnjami o napovedi vojne –, je bila na obmejnih italijanskih ozemljih uporabljena opcijska metoda.

Podpora odhodu je bila na referendumu tudi med slovensko skupnostjo v Kanalski dolini množična zaradi različnih dejavnikov, npr. propagande in italijanskega ravnanja z manjšinami. Poročanje slovenskega časopisja o vprašanju preselitve je bilo pred referendumom usmerjeno na Južno Tirolsko ter odmeve evropske in svetovne politike. Kritično se je odzvalo predvsem izseljensko časopisje v ZDA, ki je obsodilo postopanja fašističnih in nacističnih oblasti do nekaterih manjšinskih skupnosti in agresivni pristop pri nemških načrtih vključevanja tujih ozemelj, kjer so bile prisotne nemške skupnosti. Časopisje v matični domovini se je intenzivneje pričelo ukvarjati z vprašanjem izseljevanja šele v času referenduma, ko je postalo jasno, da se bo o izselitvi odločala tudi slovenska skupnost. Izpostavimo lahko, da so bili pozivi, ki bi vplivali na javno mnenje v Dravski banovini in na odločanje slovenskega prebivalstva v Kanalski dolini, redki in zanemarljivi.

Viri in literatura

Časopisni viri

Amerikanski Slovenec. Chicago, Edinost Publishing, 1891–1998.

Prosveta. Imperial, Slovene National Benefit Society, 1908–.

Slovenec: političen list za slovenski narod. Ljubljana, Ljudska tiskarna, 1873–1945.

Slovenski gospodar. Maribor, M. Prelog, 1867–1941.

Sodobnost. Ljubljana, Slovenska književna zadruga R.Z.Z.O.Z., 1933–1941.

Trgovski list: časopis za trgovino, industrijo, obrt in denarništvo. Ljubljana; Trst, Konzorcij, 1913–1945.

Literatura

Batič, M. (2021): Sekundiranje nacistični Nemčiji: potek in ozadje italijanskega napada na Jugoslavijo aprila 1941. V: Podbersič, R. & M. Batič (ur.): Leto 1941 na Slovenskem: vojna in okupacija. Ljubljana, Študijski center za narodno spravo, 147–165.

Cvirn, J. (2000): Nacionalne in politične razmere v Kanalski dolini pred in med prvo svetovno vojno. Primer Ukev. Zgodovinski časopis, 54, 2, 179–195.

Čermelj, L. (1940): Po optiranju v Gornjem Poadižju in Kanalski dolini. Misel in delo: kulturna in socialna revija, 6, 1, 21–23.

- Dalle Mulle, E. & A. Ambrosino (2023): The 1939 Option Agreement and the 'Consistent Ambivalence' of Fascist Policies towards Minorities in the Italian New Provinces. *The Historical Journal*, 66, 4, 887–908. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0018246X23000158>.
- Dolenc, E. (2005): Pristop k trojnemu paktu in državni udar. V: Fisher, J. (ur.): Slovenska novejša zgodovina: od programa Zedinjena Slovenija do mednarodnega priznanja Republike Slovenije: 1848–1992. Ljubljana, Mladinska knjiga, Inštitut za novejšo zgodovino, 412–414.
- Gariup, M. (2000): Opcija za tretji rajh v Kanalski dolini. Trst, Čedad, Krožek za družbena vprašanja Virgil Šček, Zadruga Dom.
- Kacin Wohinz, M. & J. Pirjevec (2000): Zgodovina Slovencev v Italiji 1866–2000. Ljubljana, Nova revija.
- Klemenčič, M. (1980): Razvoj južnotirolskega vprašanja od leta 1915 do leta 1945. *Razprave in gradivo*, 11/12, 33–50.
- Landschner, E. (2007): History of the Conflict and its Settlement. V: Woelk, J., F. Palermo & J. Marko (ur.): *Tolerance Through Law: Self Governance and Group Rights In South Tyrol*. Leiden, Nijhoff Publishers, 5–12.
- Latour, C. F. (1965): Germany, Italy and South Tyrol, 1938–45. *The Historical Journal*, 8, 1, 95–111. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0018246X00026832>.
- Magri, L. (2012): Kanaltal 1939: die große Geschichte im Schicksal eines kleinen Tales. Malborghetto, Etnographisches Museum Palazzo Veneziano.
- Monzali, L. (2021): L'Italia fascista e la questione austriaca, 1922–1938. *Nuova Rivista Storica*, 105, 2, 411–442.
- Motta, G. (2012): The Italian Military Governorship in South Tyrol and the Rise of Fascism. Roma, Edizioni Nuova Cultura.
- Pahor, M. (1987): Opcije v Kanalski dolini (1939–1942). *Zgodovinski časopis*, 41, 2, 321–328.
- Steininger, R. (1997): Gehen oder bleiben. Die Option in Südtirol. V: Steininger, R. & M. Gehler (ur.): *Österreich im 20. Jahrhundert: Bd. 1: Von der Monarchie bis zum Zweiten Weltkrieg*. Wien, Köln, Weimar, Böhlau, 367–409.
- Stranj, P. (1992): Kanalska dolina: kritična analiza ocen etnične strukture prebivalstva. *Razprave in gradivo*, 26/27, 72–109.
- Stranj, P. (1999): Slovensko prebivalstvo Furlanije-Juljske krajine v družbeni in zgodovinski perspektivi. Trst, Ljubljana, Slovenski raziskovalni inštitut, Narodna in študijska knjižnica, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Univerze.
- Stuhlpfarrer, K. (1985): *Umsiedlung Südtirol: 1939–1940*. Wien, München, Löcker.

Stuhlpfarrer, K. (1996): Das Kanaltal 1918–1945. V: Šumi, I. & S. Venosi (ur.): Večjezičnost na evropskih mejah - primer Kanalske doline. Ukve, SLORI, Sedež Kanalska dolina, 89–101.

Svoljšak, P. (2003): Soča, sveta reka: italijanska zasedba slovenskega ozemlja (1915–1917). Ljubljana, Nova revija.

**INTENZITETA
JEZIKA
IN
(NE)NASILNA
KOMUNIKACIJA**

Marina Sbisà

ILLOCUTIONARY DYNAMICS AND DISCRIMINATION

Introduction

There is a way of studying speech acts, and particularly illocutionary acts (Austin, 1975), that can help us deal with social phenomena such as *discrimination* and other matters of power relations (see, e.g., Langton, 1993; Bianchi & Caponetto, 2025).

It is not the case that any conception of illocution among those proposed in the history of speech act theory can do this job. Therefore, I will briefly illustrate my perspective on speech acts and illocution (Sbisà, 1989; 2023) and show how it can throw light on them, as well as with other social phenomena related to the topic of this conference: how language can be an instrument for coexistence or, instead, of conflict.

Let us first lie down some definitions and introductory considerations.

By “illocution” I mean one kind of thing that we do with words, such as make requests, assertions and promises, ask questions, give orders and permissions, offer apologies and explanations. Having illocution as a category of speech action distinct from locution (uttering words, meaning something with them) and perlocution (producing psychological and behavioral responses in the audience) (Austin, 1975; Sbisà, 2013) enables us to see that, with our words, we introduce regulations and changes in the relations among the participants in the linguistic exchange we are contributing to. It is relevant to our topic to discuss how this can happen and we will come back to that soon.

As to “coexistence” and “conflict”, it should be recognized that in principle, these words do not stand in a mutually exclusive opposition. Conflict itself

presupposes co-presence and therefore coexistence (how can you be in conflict without having some relation with your counterpart?). But there are conflicts, most dangerous ones, that take the form of the disacknowledgement of one's counterpart's existence. The use of language plays a crucial role in them.

Discrimination is a phenomenon strictly connected with conflict and may lead to denying coexistence. It has been studied in terms of speech acts: there are ways of using language, particularly illocutionary acts, that pave the way to discrimination, actively operate it, or presuppose and therefore legitimize discriminating attitudes.

To see how speech acts are connected to discrimination, conflict, acknowledgement/ disacknowledgement of coexistence, we must consider illocutions as actions that affect the deontic modalities to be assigned to speakers/agents, that is, what speakers/agents can or cannot, should or should not do. In considering how such effects can be achieved by using language, we also uncover a deeper and more general connection between the use of language and social facts: effective illocution depends on the audience's recognition of its performance and success, but that recognition presupposes in turn the recognition of the speaker's subjectivity and the constitution of an intersubjective relationship. So, communication (as the performance of speech acts) requires the appropriate recognition of the other's subjectivity in a framework of relational coexistence.

Illocution as action affecting deontic modalities

The effects proper of illocutionary acts can be described in terms of the assignment or cancellation of deontic modal properties to the relevant participants. (The deontic modal properties of agents are expressed by modal verbs such as "can", "may", "should" or "ought to" but also by a great deal of phrases representing particular degrees or shades of those main notions, such as "having a right", "having an obligation", "enjoying a license", "being entitled", "having authority on", "being committed to", and many others).

So, an order assigns the addressee an obligation to do something, a prohibition assigns an obligation not to do something, a permission cancels an

obligation to do/not to do something, a promise assigns to the addressee the right to get something done and commits the speaker to doing it, and thanks cancel (in part at least) a state of obligation of the speaker as regards the addressee. Other cases (such as judgment, assertion, estimate, assessment) involve transmission of knowledge about facts or values by assigning the audience the entitlement to assert a certain content or make decisions on its basis.

The successful accomplishment of an illocution presupposes a certain initial position of the speaker which involves authority, capacity, epistemic entitlement, or obligation, requires that the speaker should execute certain verbal and possibly nonverbal activities, and may pose further requirements on the other participants and the circumstances of the interaction. The requirements on the initial position of the speaker and other participants are assumed to hold *ceteris paribus* (unless there is reason to doubt their being satisfied) and are often «accommodated» (Lewis, 1979), especially when they concern deontic modal properties, that is, what the speaker or other participants can or cannot, should or should not do. Indeed, such properties can be acquired by the participants thanks to a sort of backward or “backdoor” effect (Langton, 2018) of the illocutionary act. So, illocutions broaden their capacity to manipulate matters of power in various directions.

On the one hand, all this is extremely useful for social organization. It is even an indispensable component of a society becoming civilized. Rights and obligations can be distributed by means of language on condition of the mutual agreement of the participants and, in principle, without coercion. For example, a weak old person can give order or advice and exert authority just because they are recognized as being entitled to do so. On the other hand, there are risks. Not only certain illocutions (belonging to the group of Exercitives: Austin, 1975, 155–157; Sbisà, 2020) may assign obligations to the target participant or cancel some of their rights, but also, if they are socially accepted as successful, they may establish the speaker’s authority over the matter dealt with or over the target participant, thus introducing relations of subordination. While this may be fine up to a point and for limited, context-bound aims, positions of power can become trans-contextually stable and make power imbalance irreversible.

Discrimination

The use of language may operate discrimination explicitly or implicitly. Both ways, illocution is involved. An unfair verdict or regulations excluding certain categories of people from certain activities or places are cases of explicit discrimination. Not all illocutions involving the imposition of obligations or the suspension of rights and entitlements are discriminating: these effects may be limited to a specific domain (an institution, a department, a temporally limited activity) and play a precise role in it or be widespread but informal and therefore reversible from one occasion to another. But reiteration may create a habit and the transfer of the (context-bound) power imbalance resulting from certain illocutionary effects outside its original context may turn it into stable discrimination.

Implicit discrimination usually paves the way to the explicit one. Insults and biased generic statements are illocutions that establish the preconditions for the explicitly discriminating ones. The use of slurs (derogatory words) (see Bianchi, 2014; Cepollaro, 2020) in utterances that are not themselves insults serves the same function more indirectly, since it conveys by presupposition those negative stereotypes which can then be used to support explicitly discriminatory illocutions. Speech acts expressing or presupposing bias are deviated uses of language, but limiting or redressing them is difficult, because language is used by people on the basis of what they know (or believe or believe they know) and what they feel, and they (we) do not always think and feel as would be right and fair. Simply banning certain words and phrases does not cancel prejudice, which can be conveyed in more complex and subtle ways or even explicitly reclaimed as if it were the truth. But those who think they are free from prejudice on a certain subject matter should be careful to speak about it in a way that not only avoids endorsing prejudice, but also positively serves as an example of good discursive practice for other people. After all, imitation and reuse of phrases used by other people play a role in shaping our linguistic habits.

Finally, when in direct interaction with people who are at risk of discrimination or may be targeted by discriminatory language, it is obviously important not to forget linguistic politeness (Lakoff, 1973; Brown & Levinson, 1987), which is not a mere matter of form. Indeed, beyond its culture-relative rules,

and beneath face-work, it has a deeper root in the recognition of the interlocutor's subjectivity (Sbisà, 2021).

Illocutionary uptake and intersubjective recognition

Effective illocution depends on the securing of uptake (Austin, 1975, 117). There is discussion among speech act scholars about what exactly “uptake” and the “securing” of it should consist of. It may be thought that only uptake consisting of the audience's understanding of the intended meaning and force of the utterance enables the illocutionary act to take effect or that any way in which the audience receives the speech act may serve that function and contributes, therefore, to determining what illocutionary effect the speech act actually has (compare, e.g., Langton, 1993; Kukla, 2014; Bianchi, 2023). I would consider as “uptake” any way in which the audience receives the speech act, except, perhaps, the cases in which the audience does not react to the speech act altogether or those in which they display some completely unrelated behavior. However, the uptake's suitability for enabling an illocutionary effect is a more complex issue. As to the “securing” of uptake, it may be identified with the speaker getting the audience correctly retrieve their communicative intention but also with their making a reasonable effort to make the meaning and force of the speech act clear enough for their audience in the circumstances. Actually, obtaining uptake should entail having it “secured”, but the opposite might not be the case, since a performance conforming to a socially accepted procedure can still be misunderstood due to some negative attitude or bias of the audience. Moreover, there are cases in which the utterance comprises several not completely coherent force indicators, or includes reformulations that are not illocutionary equivalent: in those cases, one would say that the uptake that the utterance gets is precisely the uptake that the speaker *de facto* “secured” and may suffice to enable the corresponding illocutionary effect (unless further modified by disclaimers or negotiations).

At any rate, whatever the details of how and when uptake is secured and enables the illocutionary effect, it should be pointed out that the whole point of the securing of uptake is to reach some kind of intersubjective agreement among the relevant participants as to the effect that the illocutionary act, if felicitous, achieves. Indeed, illocutionary effects are “conventional” and

defeasible (as Austin presents them) because they depend on intersubjective agreement: rights, obligations, entitlements, commitments are assigned to agents insofar as there is intersubjective agreement on the new setting of their deontic properties. Likewise, an agent owes something to another, or has authority over another, insofar as these situations are intersubjectively agreed upon, whether that is a matter of explicit regulations of the society or of informal interpersonal relations. Since for there to be intersubjective agreement, there must be subjects that entertain a relation, the participants in a communicative exchange have to acknowledge each other's status as subjects. So, the dynamics of illocution, by requiring uptake, also requires the intersubjective recognition of the participants. Without appropriate recognition of the other's subjectivity, illocutions do not take off or flawed and distorted situations are created.

Layers of intersubjective recognition

Intersubjective recognition is a basic move in society as it is in communicative exchanges. It has ethical and political relevance. It is not necessarily "re-cognition" of something that already exists as such, but has a foundational and creative function, especially as regards collective, institutional and virtual agents and the roles played by human individual agents (which would not exist if not recognized). In many cases, though, it is something "due" to agents in consideration of their physical and psychological resources (if human individuals or animals) and their capability of feedback and reciprocation. This paper is not the appropriate place for discussing intersubjective recognition in depth, but an outline of its main layers and kinds is relevant to a better understanding of its role in illocution as well as in social relations in general. Here are, therefore, some layers of intersubjective recognition. An agent may be recognized as:

- having perceptions and emotions (and therefore being a centre of perspective)
- entertaining intentional states (desire, belief, hope, fear)
- possessing positive and negative face-wants
- possessing linguistic competence and other know-how
- endowed with intentional agency and accountable

- endowed with rights and obligations and other deontic modal properties
- endowed with authority, capacities or knowledge.

Failing to concede recognition (in absence of evidence that it would be unjustified, for example, not supported by the capacity to give an appropriate feedback) is unfair. The attributions should be consistent: for example, you cannot literally recognize intentional states without recognizing the agent as a centre of perspective and you should not recognize face-wants (that are actually claims to face-related rights) without recognizing the agent as a bearer of rights. In case of doubt, it should be considered whether the feedback received supports the attribution and, at any rate, deal with the agent with care, because it is usually better to be optimistic in one's recognition (given the damages that a pessimistic estimate would have). But in some cases, optimistic attributions too might be dangerous (for example, the specific assumption that an agent has full linguistic competence in a certain language, while they have not, may lead to overlooking or misreading their difficulties in communicating).

The unfair failure to recognize the other's subjectivity at some relevant layer is the source of various troubles in verbal interaction and social life that have recently been denounced and analysed. One of them is illocutionary silencing, which has been discussed especially in the context of sexual encounters in which a woman refuses or attempts to refuse to have sex, but her refusal goes unheard or gets misinterpreted (for a recent analysis of what is missing in such situations, see Caponetto, 2021). Another consequence of failure in intersubjective recognition (when targeting human individuals) is dehumanization, a treatment applied, for example, to (alleged) enemies, prisoners and people discriminated because of racial or gender issues (see on dehumanizing speech McDonald, 2024): by speaking of them or dealing with them in ways that disregard or bracket or distort their possession of modal properties, their entertaining intentional states and even their being centres of perspective, the humanity of those individuals is downgraded, exposing them to physical and psychological damage (if not death).

Broadening our view

Intersubjective recognition also concerns the coexistence of different languages and cultures and gives a key to understanding problems of “identity”. There is today (perhaps more than ever) a widespread quest for identity. But it is not merely a matter of personal identity. It seems that, for many people, personal identity is something too abstract, or not meaningful enough, or even shaky, unless it is confirmed and enriched by means of the participation in a collective identity. This leads to overstating the importance of belonging to a collective identity (language, culture, ethnic group, religion) and of its public signs. The fact that belonging to a collective identity involves obligations and may even subordinate the individual to the authorities of the group is usually not considered: many people feel that it is better for them to face such conditions than remaining alone in the world without any identity label. The result of all that is that any independent sense of one’s personal identity is weakened, with possible negative consequences for self-confidence and (perhaps) freedom of thought.

I am not criticizing collective identities *per se*, however. There are many kinds of groups to which a person may belong and most of those belongings contribute to making the person’s life and temperament richer. But I would like to point out that there is a difference between personal identity and the belonging to a collective identity and that difference can be clearly seen when we consider how those kinds of identity interact with intersubjective recognition in the sense illustrated above.

Intersubjective recognition as a basic move in communicative exchanges and in society in general is primarily concerned with personal identity: in principle, an individual is recognized as a subject (according to one or more layers of subjectivity) by another subject for their own sake, independently of any collective identity to which they may belong. Such a move is really basic if it is unconditional, that is, does not depend on the individual’s fulfilling a checklist (albeit it may be suspended or withdrawn if the individual turns out not to be suitable for the layer of subjectivity they have been attributed with).

Belonging to a collective identity (or more than one) is a property of an individual and insofar as that individual is unconditionally recognized as a subject, their properties too must be acknowledged. So, no damage comes to

collective identities from intersubjective recognitions focused on personal identities. Instead, linking personal identity to collective identity too closely makes intersubjective recognition conditional upon the individual's belonging to a certain collective identity, which involves satisfying a checklist or at least accepting a normative model. In such cases, intersubjective recognition becomes somewhat inauthentic: it can be withdrawn if the individual whose subjectivity has been conditionally recognized is found not to satisfy the checklist associated with the relevant collective identity or fails to conform to its normative model. Moreover, there is always the risk that individuals not fulfilling the checklist of the relevant collective identity, or not conforming to the model, fail to be granted full recognition as subjects.

All that is very abstract but let us try some examples (albeit simplified ones). If a man does not recognize a certain woman as having the capacity and authority to make decisions about her own sexual activities, he might misunderstand or overlook her refusal to have sex and rape her. If a man does not recognize his partner as having a perspective of her own, an intentional agency of her own and her own rights to health and life but recognizes her as a subject of rights only conditionally on her fulfilling the role of good female partner, he might react with violence when it turns out she wants to leave him. When the citizen of a country in which most people speaks language L_a takes it that the right to use one's native language in public contexts only pertains to speakers of language L_a , they are recognizing a particular layer of the subjectivity of their co-citizens only conditionally on having native language L_a and this amounts to discriminating speakers of language L_b . Which languages can be used in official contexts is usually established by law, so, sometimes, it is the country itself (the state, an institutional agent) as opposed to individual citizens that perpetrates discrimination. But even under a fair legislation about minority languages, the actual communicative practice of people can be more or less open to the unconditional recognition of speakers of languages other than one's own. Right to one's native language is to be recognized unconditionally and this demands explicit rules and laws, but also interpersonal practices that make the exercise of that right possible.

About languages, it should be pointed out that belonging to a linguistic group provides people with one of the less demanding kinds of collective identity. The mastery of a language marks a person's mind deeply but is not mutually exclusive of the mastery of other languages, as bilinguals well know. Ethnic or

national identity is more demanding or at least, it seems to be such: in fact, everyone has got two parents and four grandparents and those (especially in border areas) need not be all of the same ethnic origin, so that the espousal of one “national” identity in the romantic, 19th century sense (revived by current “sovereignisms”) turns out to be more of an ideological move than a realistic claim. But whatever the degree of complexity of one’s ethnic origin and cultural heritage, the subject’s recognition by other agents should come unconditionally, taking the subject to be as complex as they are and thus saving the richness of their cultural resources as well as their personal elaboration of them.

It should also be pointed out that the recognition of a subject’s alien identity (in the sense of their belonging to an alien collective identity) does not prevent conflict. When intersubjective recognition is conditional on the belonging to a collective identity, in the sense that it presupposes a previous classification of the person (as a minority language speaker, a Jew, a migrant, or what not), not only it may be limited by it, but also the relevant collective identity tends to become “closed”. Its value may be vindicated by those that belong to it in opposition to allegedly mainstream identities and their values. That may be good for the people involved (much better than disacknowledgement or allegations of inferiority), but still leaves room to discrimination, because it posits a neat border and even assumes mutual exclusiveness between the contrasting identities. So, much care should be taken in granting intersubjective recognition to one another as to the precise way in which we do so and its implications.

Concluding remarks

We have reached the notion of intersubjective recognition through the analysis of the dynamics of illocution. Indeed, illocution lies at the core of what is usually called “communication”. It is what we do in exchanging words with one another: what those words “mean” and the interpersonal functions they play are closely connected with the way in which, on the occasion of utterance, the dynamics of illocution shapes the interpersonal relation between the participants and the whole context. But illocution needs the audience’s uptake to be secured, which means that an intersubjective agreement (whether tacit or explicit, by default or negotiated) has to be reached in order

for the illocution to actually occur. In turn, an intersubjective agreement (an actual and fair one) is possible only if there is recognition of the relevant layers of each other's subjectivity between the agents involved.

We have then seen that intersubjective recognition may be considered as basic also with respect to other social facts and that in order to play its function appropriately, it must be unconditional. Anyone who is recognized as a human subject in an unconditional way (at any relevant layer) has no need to worry about their "identity" since they are thereby recognized as having a personal identity of their own and their properties, are recognized as well including deontic-modal ones and the belonging to one or more collective identities. This poses the basis upon which sound and fruitful coexistence of diversities within one and the same society can develop. Recognition that is conditional on the belonging to a certain collective identity, instead, paves the way to conflict.

Literature

Austin, J. L. (1975): *How to Do Things with Words*. 2nd revised edition. Oxford, Oxford University Press.

Bianchi, C. (2014): The Speech Acts Account of Derogatory Epithets: Some Critical Notes. In: Dutant, J., D. Fassio & A. Meylan (eds.): *Liber Amicorum Pascal Engel*, Genève, Université de Genève, 465–480.

Bianchi, C. (2023): Varieties of Uptake. In: Caponetto, L. & P. Labinaz (eds.): *Sbisà on Speech as Action*. London, Palgrave, 75–95. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-031-22528-4>.

Bianchi, C. & L. Caponetto (2025): *Filosofia sociale del linguaggio*. Roma–Bari, Laterza.

Brown, P. & S. C. Levinson (1987): *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge, Cambridge University Press.

Caponetto, L. (2021): A Comprehensive Definition of Illocutionary Silencing. *Topoi*, 40, 191–202. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11245-020-09705-2>.

Cepollaro, B. (2020): *Slurs and Thick Terms: When Language Encodes Values*. London, Rowman & Littlefield.

Kukla, R. Q. (2014): Performative Force, Convention, and Discursive Injustice. *Hypatia*, 29, 2, 440–457. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2012.01316.x>

- Lakoff, R. T. (1973): The Logic of Politeness: Or Minding your P's and Q's. In: Corum C., T. Cedric Smith-Stark & A. Weiser (eds.), *Papers from the 9th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago IL, University of Chicago, 292–305.
- Langton, R. (1993): Speech Acts and Unspeakable Acts. *Philosophy and Public Affairs*, 22, 4, 293–330.
- Langton, R. (2018): Blocking as Counter-Speech. In: Fogal, D., D. Harris & M. Moss (eds.): *New Work on Speech Acts*. Oxford, Oxford University Press, 144–164. DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780198738831.003.0006>.
- Lewis, D. (1979): Scorekeeping in a Language Game. *Journal of Philosophical Logic*, 8, 339–359. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF00258436>.
- McDonald, L. (2024): Dehumanizing Speech. In: M. Popa-Wyatt (ed.): *Harmful Speech and Contestation*. London, Palgrave, 57–81. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-60537-6_4.
- Sbisà, M. (1989): *Linguaggio, ragione, interazione. Per una pragmatica degli atti linguistici*. Bologna: Il Mulino. 2nd edition as e-book, Trieste, EUT, 2009 (<http://hdl.handle.net/10077/3390>)
- Sbisà, M. (2013): Locution, Illocution, Perlocution. In: Sbisà, M. & K. Turner (eds.): *Pragmatics of Speech Actions*. Berlin, Mouton de Gruyter, 25–75. DOI: 10.1515/9783110214383.25
- Sbisà, M. (2020): Illocuzione e dislivelli di potere. In: Rae Langton, *Linguaggio d'odio e autorità. Lezioni milanesi per la Cattedra Rotelli*. In dialogo con R. Ariano, C. Bianchi, L. Caponetto, B. Cepollaro, R. Mordacci, M. Sbisà. Milano-Udine, Mimesis, 63–86. English transl. in: Sbisà, M. (2023). DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780192844125.003.0018>
- Sbisà, M. (2021): (Im)politeness and the Human Subject. In: Chaoqun Xie (ed.): *The Philosophy of (Im)politeness*. Cham, Springer, 157–177. DOI: 10.1007/978-3-030-81592-9_9
- Sbisà, M. (2023): *Essays on Speech Acts and Other Topics in Pragmatics*. Oxford, Oxford University Press.

Paolo Labinaz

POLARIZATION AND VIOLENT COMMUNICATION: A SPEECH-ACT THEORETICAL PERSPECTIVE

Introduction

This paper deals with polarization and violent communication in online discussions from a speech-act theoretical perspective. While socio-epistemic concepts like echo chambers and epistemic bubbles are frequently used to analyze ideological conflicts, less attention has been given to how language shapes group identity and fosters hostility in polarized digital spaces.

In these environments, polarization and violent language are closely intertwined. Violent language, undeniably common on social media platforms, is often both a symptom and a driver of polarization. Scholars addressing this issue typically focus on its emotional, cognitive, and behavioral effects (such as manipulation or psychological harm), which naturally leads to an emphasis on the perlocutionary dimension. However, to truly understand polarization, we also need to look at the illocutionary dimension.

My aim is to show how communicative strategies aimed at discrediting and delegitimizing opponents in online discussions can exploit the standard conversational dynamics of illocutionary acts, particularly assertions, to amplify polarization and reinforce echo chambers, ultimately fueling violent communication. I will examine the distortion of these dynamics in polarized environments by first drawing on an Austin-based framework and then illustrating them with examples from social media discussions.

The Austinian framework

To understand how language shapes group identity and fosters hostility in polarized online spaces, I will start by examining the dynamics of illocutionary acts, that is, what we do in uttering a certain sentence, provided certain conditions are met. This will be done through an Austinian framework, as elaborated by Marina Sbisà (1984; 2007; 2023, 1–4; see also Caponetto & Labinaz, 2023, 1–17).

According to Austin (1975, 14–15, 116–118), an illocutionary act succeeds when it follows an “accepted conventional procedure” comprising three key elements:

- initial conditions: the speaker (and sometimes the listener) must be in the appropriate position, and the procedure must be invoked under suitable circumstances.
- procedural steps: the speaker must utter a sentence with recognizable linguistic features.
- designed effects: if these requirements are met, the procedure achieves its expected effects through intersubjective agreement, producing changes in the rights and obligations of both speaker and audience, as Sbisà (2023, 2) notes.

Illocutionary acts vary based on the normative changes they introduce, which establish legitimate expectations for subsequent exchanges, thereby defining the standard conversational dynamics of a given illocutionary act. For example, by uttering “Shut up!”, a speaker typically invokes the procedure for issuing an order. If she does so from a recognized position of authority, she would be typically taken as issuing an order, which obligates the listener to be quiet and grants her the right to enforce compliance. Thus, the issuance of an order creates legitimate expectations that actions aligned with its normative effects should follow.

Challenges in online communication

While originally developed for face-to-face verbal interactions, this speech act framework encounters significant challenges when applied to online contexts. Here, I will highlight three main obstacles, each connected to a fundamental aspect of the illocutionary procedure introduced earlier:

- **limited information:** the scarcity or unreliability of information about interlocutors makes it difficult to assess whether the initial conditions are met. Participants often rely on alternative signals, such as self-proclaimed competence, writing style, profile pictures, usernames, posting history, and follower counts, to gauge their own and others' credibility (see, e.g. Labinaz & Sbisà, 2017). However, these alternative signals can be easily manipulated, thereby allowing individuals to create a false or misleading image of themselves. This can result in misattributing illocutionary force to utterances when the speaker's actual conditions do not justify it or failing to recognize illocutionary force where it would otherwise be justified, due to mistrust.
- **lack of non-verbal cues:** in face-to-face communication, non-verbal and paralinguistic cues reinforce linguistic force indicators. Online, these cues are absent, making illocutionary acts harder to recognize. Alternatives like all-caps or emoticons convey tone but can be ambiguous, increasing the risk of misinterpretation (see, e.g., Dresner & Herring, 2010);
- **ambiguous audience boundaries:** a single post often addresses diverse audiences, complicating the predictability of how illocutionary force will be received. Asynchronous communication makes this problem worse, as the delay in feedback leaves misunderstandings unresolved for longer, disrupting expectations regarding conversational dynamics.

Although these challenges do not undermine the relevance of speech-act theory for online discussions, they emphasize the necessity of addressing the distinct characteristics of digital communication when examining the performance of illocutionary acts in these contexts (see, e.g., Labinaz & Sbisà, 2021a, 68–69; 2021b, 148–153).

Conversational dynamics in polarized discussions

Online platforms are key areas for public discussions, where assertions often initiate interactions. When social networks users discuss contentious topics like immigration, healthcare, or climate change, conversations often heat up, leading to a wave of comments. In non-polarized discussions, disagreements typically lead to responses examining an assertion's validity, requesting evidence, or presenting counterarguments, enabling an evaluation of the assertion's truth and basis. As we will see, the same cannot be said in polarized contexts.

The illocutionary procedure for assertions

By relying on the Austinian framework, let us first consider the key elements that characterize the illocutionary procedure for assertions and explore how its effects establish legitimate expectations for subsequent moves (Labinaz, 2019, 104–124; Sbisà, 2020):

- initial conditions: the speaker must be recognized as having epistemic authority, which grants credibility to their claims. This entitles interlocutors to demand evidence or challenge competence;
- procedural steps: the required linguistic form is typically a straightforward, indicative sentence without modal verbs;
- designed effects: if the speaker is recognized as knowledgeable, the audience typically feel entitled to rely on the asserted content in their subsequent behavior, such as re-asserting it, using it as a premise in reasoning, or basing decisions on it.

These effects, along with the right to challenge the assertion, establish legitimate expectations after an assertion is made, thereby defining its standard conversational dynamics.

The standard dynamics of assertion in polarized contexts

Problems typically arise when people with ideologically divergent beliefs engage in public online discussions. In such contexts, they rarely act as mere individual agents. Instead, they interact from within what C. Thy Nguyen (2020) describes as “epistemic bubbles” or, more critically, “echo chambers”.

Epistemic bubbles are closed systems where participants access only a narrow range of information. Within these spaces, “bootstrapped corroboration” occurs, where repeated exposure to like-minded perspectives inflates confidence in beliefs, potentially distorting reality (Thy Nguyen, 2020, 143–145).

Echo chambers are even more harmful, as members not only access a limited set of information but also actively discredit and dismiss outsiders’ views, not based on rational evaluation, but simply because they come from outside the group (Thy Nguyen, 2020, 145–150).

In echo chambers, assertions often serve as markers of ideological stance and group loyalty, clearly dividing “us” from “them”. Within the group, such assertions are readily accepted, but they often provoke hostility from outsiders. Instead of encouraging dialogue, assertions end up signaling membership, undermining their standard conversational dynamics.

Exploitation of conversational dynamics in polarized spaces: a case study

A recent case study can help illustrate how discussions on even seemingly trivial topics can escalate polarization, thereby reinforce group identities and fueling hostility.

On June 1, 2024, Piazza del Popolo in Rome hosted a rally concluding the electoral campaign for the governing party Fratelli d’Italia, featuring a speech by Prime Minister Giorgia Meloni. The online newspaper *Fanpage* posted a photo hinting at low attendance, which quickly ignited heated debates

between her supporters and critics¹. Both sides began sharing photos and videos to support their claims, with one asserting that the square was half-empty and the other insisting it was full.

To illustrate the typical ideological maneuvering that occurs in discussions of this nature, I will examine a series of examples taken from a collection of comments on posts addressing this debate on the social network X (see Appendix).² Specifically, I will classify these examples into four key communicative strategies that, as I will suggest, exploit the dynamics of assertion to discredit opponents and their sources, often escalating to extreme linguistic violence.

Beyond disagreement and rejection

In polarized online debates, conversational dynamics escalate beyond a disagreement or rejection of opposing claims. Though some users still try to refute their opponent's assertion with counterevidence (e.g., personal evidence, as illustrated in example 1 or sound reasoning, as shown in example (2), such cases are growing increasingly rare:

(1) T1

Come fa a dire che è falsa lei c'era? Io sì ed era esattamente così la piazza
 'How can you say it's fake? Were you there? I was, and the square was exactly like that'

(2) T2

Ha sovrapposto l'audio a immagini antecedenti. Lo si può fare con qualsiasi programma che trovi GRATIS su internet
 'They overlaid the audio on earlier images. You can do it with any program you find FREE on the internet'

.....
 1 *Fanpage* (2024): Meloni non riempie la piazza: il comizio decisivo di piazza del Popolo è un mezzo flop. <https://x.com/fanpage/status/1796927183153242130> (last access: 2024-11-27).

2 For privacy reasons, all personal information about the X users involved in the analyzed discussions (including their names, surnames, and nicknames) has been removed. Each analyzed example is preceded by an acronym (e.g., T1, T2, etc.), and the Appendix provides a link for each post, along with details about its popularity (views, comments, reposts, and likes). All posts were published on June 1, 2024, the same day the rally took place.

However, in many cases, these argumentative moves are overshadowed by more hostile dynamics, as disagreements escalate into accusations of dishonesty or deliberate fabrication, reframing evidence not just as false but as an intentional act of deception:

(3) T3

sai sparare solo cazzate

‘you only know how to spout bullshit’

(4) T1

Si vede lontano un miglio che è tarocca. L'istituto luce era più capace

‘You can see from a mile away that it’s fake. The “Istituto Luce” [Fascist film corporation] was more capable’

(5) T3

Foto falsa. Siete ridotti male avete paura. Ma mentite a voi. Non a noi. [...]

‘Fake photo. You’re in bad shape, you’re scared. But you’re lying to yourselves [...]

These accusations are often accompanied by mocking or aggressive language:

(6) T1

Ah, l’ho fatto io il check. È fake. Che figura di merda

‘Ah, I checked it myself. It’s fake. What a shitty mess’

(7) T4

Se riprendi solo la metà [piazza] minchione 😏

‘If you only film the half [square] that’s full, you idiot’ 😏

(8) T3

Ma veramente sto ritardati che pensano di votare a sinistra (dato che non esiste più da tempo) fanno girare foto false e poi ne danno la colpa agli altri 🧐🤔?

‘But seriously, these idiots who think of voting for the left (which hasn’t existed for a long time) spread fake photos and then blame others for it’ 🧐🤔?

Even when users attempt to fact-check claims, as in 6, the discussion quickly turns into a personal attack aimed at discrediting opponents and calling their legitimacy into question using *ad hominem* arguments. Ridicule and polarization are further fueled by teasing tones and emoticons, as in 7 and 8. In a similar vein, accusations of deliberate fabrication, as in 6 and 8, shift the debate from evaluating evidence to attacking personal integrity, leading to the next strategy.

Beyond challenging one's competence and informative sources

Challenging an opponent's competence or expertise is a valid argumentative move. However, the following examples exceed that, also targeting people's mental capacity and integrity:

(9) T1

Peccato che non lo sia e dimostrate quanto il sinistro woke sia incapace non solo di pensare ma anche di verificare... bla bla bla

'Too bad it isn't, and you show how the woke left can't think or verify anything... blah blah blah'

(10) T3

Ma voi una verità la sapete dire sapete solo prendere bufale e spacciarle per verità ecco perché certi partiti esistono ancora per gente come voi

'But do you ever tell the truth? You only know how to take hoaxes and pass them off as truth, that's why certain parties still exist because of people like you'

(11) T3

Non è in malafede, semplicemente non ci arriva

'It's not bad faith, she just doesn't get it'

These comments suggest that opponents lack critical thinking skills (9), spread hoaxes (10), or lack basic understanding (11). Instead of refuting the arguments, they attack the intellectual credibility of the opponent's character. In 9, the tone mocks not just the individual but her broader ideology, deepening

polarization. Example 11 dismisses the opponent and her argument without any attempt at a priori legitimization of her position.

The attacks also extend to the discrediting of informational sources:

(12) T3

Fanpage... bisogna un po' rivedere la definizione di giornale qua direi

'Fanpage... we might need to revisit the definition of a newspaper here, I would say'

(13) T3

Mo' definire fanpage un giornale...mi sembra eccessivo

'Now, calling Fanpage a newspaper... seems a bit much to me'

(14) T3

Fatto e Fanpage, dico solo che schifo, siamo arrivati alla mistificazione della realtà, stile Putin

'Fatto and Fanpage, I just say what a disgrace, we've reached reality distortion, Putin-style'

These comments dismiss outlets like *Fanpage* and *Fatto Quotidiano* as illegitimate. Sarcasm in 12 and 13 questions whether *Fanpage* qualifies as a credible newspaper, while 14 escalates the critique, equating these sources to propaganda.

Silencing dissent

The following examples escalate aggression further, aiming to silence opposing voices entirely:

(15) T1

Shut up 🙄 e continua a prendere a piene mani da Fanpage siete bellissimi nella vostra ottusa incapacità

'Shut up 🙄 and keep taking everything from Fanpage, you're beautiful in your obtuse incapacity'

(16) T3

Ma vedi di non dire stupidaggini!

‘Stop saying stupid things!’

(17) T5

Zitta e prenditi un maalox!

‘Shut up and take a Maalox! [antacid]’

These comments issue straightforward orders, such as “shut up” or “stop saying stupid things”, serving as exercitives; their purpose is to limit the other party’s ability to participate. This kind of language is a claim of authority to determine over who may or may not contribute to the discussion.

These moves, rather than expressing disagreement, aim at the conversation’s dominance through the silencing of voices. This reinforces power dynamics: one side is using its power to control the discourse in order to marginalize the other perspective.

Discrediting opponents by using slurs and insults

The most extreme form of silencing in polarized discussions involves using slurs and insults to discredit opponents completely, such as in the following cases:

(18) T5

Zitto zecca con l’handicap

‘Shut up, you disabled tick’

(19) T1

Ritardato, tu un cervello non puoi comprarlo però. Sempre ritardato preso per il culo resterai

‘Retard, you can’t buy a brain though. You will always remain a retard and be mocked’

Comments like “you disabled tick” or “Retard, you can’t buy a brain” function as verdictives, categorizing opponents as inherently illegitimate due to certain characteristics attributed to them. In example 18, the term “disabled” targets

an individual's personal abilities, while “tick” (original in Italian: zecca) is a pejorative used to insult people with far-left ideologies. Example 19 escalates further, using ableist insults, labeling the opponent as a “retard” and asserting her permanent inadequacy. Such comments go beyond denying arguments and reach toward undermining the intellectual and social worth of a person.

Distorted conversational dynamics and the escalation of polarization

The strategies discussed exploit and distorted the conversational dynamics of assertions, undermining genuine discussion. The characteristics of online communication outlined in Section 3 (limited information, lack of non-verbal cues, and ambiguous audience boundaries) significantly amplify these distortions and reinforce echo chambers.

Limited information about interlocutors contributes to situations where other's credibility is constantly questioned, encouraging aggressive language and personal attacks to take control of the discussion. The absence of non-verbal cues complicates the recognition of illocutionary force, leading to frequent misinterpretations (such as reading sarcasm where sincerity is intended) which escalate tensions in already polarized contexts. Ambiguous audience boundaries can make conflicts worse, as assertions acceptable within echo chambers often provoke hostility when perceived as provocative or misleading by outsiders.

Within this online environment, the distortions of the standard conversational dynamics of assertions fuel polarization by prioritizing group loyalty over substantive discussion, framing opposing views as inherently illegitimate and fueling an “us vs. them” mentality. Such dynamics are reinforced through speech acts that claim authority over the legitimacy of participants and their perspectives. The combination of all these elements creates conditions for violent communication, making derogatory language more common and deepening hostility between groups.

Conclusion

This paper explored how polarization and violent communication in on-line spaces can be approached from a speech-act theoretical perspective. Understanding how the communicative strategies aimed at discrediting and delegitimizing opponents in online discussions interact with and distort the usual dynamics of illocutionary acts is key to uncovering the mechanisms that drive polarization and reinforce echo chambers. If we want to foster healthier online discussions, we need to recognize these distorted dynamics and take steps to counteract them. This would involve, but is not limited to, encouraging respectful disagreement, fostering engagement with diverse perspectives, and developing features on platforms that help mitigate polarizing and hostile speech.

Sources and literature

Austin, J. L. (1975): *How to Do Things with Words*. 2nd edition. Cambridge (MA), Harvard University Press.

Caponetto, L. & P. Labinaz (2023): Marina Sbisà's Deontic Approach to Speech Actions. In: Caponetto, L. & P. Labinaz (eds.): *Sbisà on Speech as Action*. Cham, Palgrave Macmillan, 1–26 DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-22528-4_1

Dresner, E. & S. C. Herring (2010): Functions of the Nonverbal in CMC: Emoticons and Illocutionary Force. *Communication Theory*, 20, 3, 249–268 DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2010.01362.x>.

Labinaz, P. (2019): *L'asserzione come azione linguistica: aspetti sociali, epistemici e cognitivi* [Assertion as a Speech Action: Social, Epistemic and Cognitive Aspects]. Trieste, Edizioni Università di Trieste.

Labinaz, P. & M. Sbisà (2017): Credibilità e disseminazione di conoscenze nei social network. *Iride*, 30, 80, 63–86 DOI: <https://doi.org/10.1414/86522>.

Labinaz, P. & M. Sbisà (2021a): The Problem of Knowledge Dissemination in Social Network Discussions. *Journal of Pragmatics*, 175, 67–80 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.01.009>.

Labinaz, P. & M. Sbisà (2021b): Speech Acts and the Dissemination of Knowledge in Social Networks. In: Haberland, H., Yus, F. & C. Xie (eds.): *Approaches to Internet Pragmatics: Theory and Practice*. Amsterdam, John Benjamins, 145–172 DOI: <https://doi.org/10.1075/pbns.318.05lab>.

Sbisà, M. (1984): On Illocutionary Types. *Journal of Pragmatics*, 8, 93–112 DOI: 10.1016/0378-2166(84)90066-3. Reprinted in Marina Sbisà: *Essays on Speech Acts and Other Topics in Pragmatics*. Oxford, Oxford University Press, 23–42 DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780192844125.003.0002>

Sbisà, M. (2007): How to Read Austin. *Pragmatics*, 17, 3, 461–473 DOI: 10.1075/prag.17.3.06sbi. In: Marina Sbisà: *Essays on Speech Acts and Other Topics in Pragmatics*. Oxford, Oxford University Press, 181–194 DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780192844125.003.0011>.

Sbisà, M. (2020): Assertion Among the Speech Acts. In: Sandford, G. (ed.): *Oxford Handbook of Assertion*. Oxford, Oxford University Press, 159–178 DOI: 10.1093/oxfordhb/9780190675233.013.7. Reprinted in Marina Sbisà: *Essays on Speech Acts and Other Topics in Pragmatics*. Oxford, Oxford University Press, 267–287 DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780192844125.003.0017>.

Sbisà, M. (2023): Introduction. In: Sbisà, M.: *Essays on Speech Acts and Other Topics in Pragmatics*. Oxford, Oxford University Press, 1–22 DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780192844125.003.0001>.

Thi Nguyen, C. (2020): Echo Chambers and Epistemic Bubbles. *Episteme*, 17, 141–161 DOI: <https://doi.org/10.1017/epi.2018.32>.

Appendix: Example Sources

Acronym	Tweet Link	Date	Views	Comments	Reposts	Likes
T1	https://x.com/fanpage/status/1796927183153242130	1 June 2024	252739	669	630	874
T2	https://x.com/AUniversale/status/1796936825774202891	1 June 2024	89499	289	253	1366
T3	https://x.com/ri-tadallachiesa/status/1797020885959782698	1 June 2024	1300000	2276	777	5212

T4	https://x.com/fat-toquotidiano/status/1796917268430918072	1 June 2024	50361	385	190	482
T5	https://x.com/TELA-DOIOLANIUS/status/1797148754698453123	1 June 2024	37961	242	245	786

TERMINOLOGIJA IN RAZVOJ NAKLONSKE MODIFIKACIJE INTENZITETE

Naklonskost in intenziteta v različnih jezikoslovnih tradicijah

Vprašanje terminologije na področju naklonskosti/modalnosti in vrednotenja predstavlja zadnja desetletja eno osrednjih problematik sodobnega jezikoslovja. Posebej razpršena in terminološko neenotna je obravnava tistih jezikovnih sredstev, katerih funkcija je vplivanje na moč, intenziteto oziroma stopnjo pomena izrečene trditve. Gre za pojave, ki jih v tem prispevku obravnavamo pod skupnim pojmom naklonska modifikacija intenzitete. Terminologija, povezana z naklonskostjo in modifikacijo intenzitete, se v različnih jezikoslovnih tradicijah razvija neenotno, kar otežuje primerjalne raziskave in medjezikovno prenosljivost ugotovitev. Prispevek se osredotoča na primerjalno obravnavo temeljnih pojmov v anglo-ameriški in slovenski literaturi ter nekaterih bližnjih jezikoslovnih tradicijah, kot italijanski, hrvaški in srbski, sistematično razjasnitev teh pojmov in na njihovo umestitev v širši teoretski okvir, ki vključuje tudi sodobne razprave o nasilnem in nenasilnem govoru.

V mednarodni literaturi (glej: Bowers 1963; Bally 1965; Lakoff 1972; Lyons 1977; Palmer 2001 (1986); Preiss 1986; Stubbs 1996; Markkanen, Schröder 1997; Buller idr. 2000; Hunston, Thompson 2000; Martin 2000; Martin, White 2005; Barker 2002; Puntoni idr. 2009; Rick 2010; Trbojević 2011; Zvekić-Dušanović 2011; Burgers, De Graaf 2013; Palić 2014; Thompson, Alba-Juez 2014; Gutzmann, Turgay 2015; Morzycki 2015; Nuyts, van der Auwera 2016; Vainik, Brzozowska 2019; Sbisà 2023 idr.) se to raziskovalno polje intenzivneje razvija od šestdesetih let 20. stoletja dalje, zlasti v sedemdesetih in osemdesetih letih, ko se začne prepletati z razvojem pragmatike in diskurzni študij. V angleški jezikoslovni tradiciji prevladuje pojem *modality*, ki vključuje širok

spekter pomenov, od epistemičnih in deontičnih razmerij do izrečenega. Ob njem se pojavijo še drugi termini in koncepti, ki se nanašajo na naklonskost kot celoto, npr. *evaluation, appraisal, modification*. Za izražanje ožjih vidikov stopnjevanja in intenzitete se uporabljajo izrazi *intensity, intensification, degree modification, mitigation/reinforcement phenomena, hedging, vagueness, evidentiality*. V okviru funkcijske slovnice in teorije vrednotenja (*appraisal theory*) se je uveljavil termin *graduation*, ki označuje sistematično uravnavanje intenzitete vrednotenja. Pomembno je, da se ta pojem ne omejuje na prislove stopnje (npr. *very, extremely*), temveč zajema tudi leksikalne izbire, metaforičnost in sintaktične poudarke (Martin, White 2005). Posebno skupino predstavljajo izrazi za konkretna jezikovna sredstva, kot so *intensifiers, boosters, detensifiers, downtoners, mitigators, hedges* in drugi. Angleška terminologija tako jasno poudarja diskurzno in interpersonalno razsežnost intenzitete.

V slovenskem jezikoslovju se kot temeljni pojem uveljavlja *naklonskost* kot sopomenka *modalnosti*, ki označuje odnos govorca do propozicije, dejanskosti in naslovnika. Za izražanje intenzitete se uporabljajo različni termini: *stopnjevanje, intenzifikacija, modifikacija stopnje in jakost*. Toporišič (2004) v okviru teorije upovedovanja *stopnjevitev* obravnava kot eno izmed upovedovalnih določitev, vendar opozarja na njeno prepletanje z drugimi naklonskimi kategorijami, kot so čustvenost, gotovost in poudarjenost. V sodobnejših razpravah se *naklonska modifikacija intenzitete* (Mikolič 2020) kaže kot samostojna kategorija, ki ni zgolj leksikalno ali sintaktično sredstvo, temveč se lahko izrazi z jezikovnimi sredstvi na vseh jezikovnih ravneh, nosi pa tudi pragmatično in diskurzno funkcijo.

V italijanskem jezikoslovju se pojem *modalità* uporablja za opis naklonskih pomenov, medtem ko se intenziteta izraža s termini *intensità, gradazione* in *rafforzamento/attenuazione*. Posebnost italijanske tradicije je izrazita pragmatična usmerjenost, saj se stopnjevanje pogosto obravnava v okviru strategij diskurzne vljudnosti in retorične učinkovitosti. Intenziteta je tako razumljena kot sredstvo za uravnavanje ilokucijske sile in odnosov moči v diskurzu (Sbisà 2023: 105–128), kar se konceptualno približuje sodobnim pristopom analize diskurza.

V hrvaški in srbski jezikoslovni literaturi sta v rabi pojma *modalnost* in *modalitet*, pogosto kot prevod angleškega *modality*. Za intenziteto se uporabljajo

izrazi *intenzitet*, *gradacija* in *pojačavanje/ublažavanje*. Zvekić-Dušanović (2011) poudarja, da stopnjevanje deluje kot nadpomenka različnih naklonskih kategorij, saj omogoča izražanje stopenj gotovosti, obveznosti ali vrednotenja. Tudi v tej tradiciji je aktualna razprava o razmerju med modalnostjo in pragmatiko, kar omogoča natančne analize diskurznihi učinkov intenzitete jezika.

Primerjalni pregled kaže, da se v vseh obravnavanih tradicijah intenziteta razume kot dinamična kategorija, ki presega meje leksike in skladnje. Angleško-ameriška terminologija poudarja predvsem diskurzno vrednotenje, italijanska pragmatično-retorično dimenzijo, slovenska razmerje med propozicijo in upovedovalnimi določitvami, ki imajo vpliv na vse jezikovne ravnine, hrvaška in srbska pa povezavo med modalnostjo in stopnjevanjem kot semantično-pragmatično kategorijo. Posledica dinamičnosti tega pojava je tudi njegova terminološka pestrost.

Različna teoretična izhodišča in terminološka raznolikost

Raziskave intenzitete jezika se praviloma umeščajo v širši okvir naklonskosti oziroma modalnosti. Že Bally (1965) opozarja, da naklonske prvine jezika izražajo sporočevalčev odnos do vsebine in do naslovnika, pri čemer intenziteta predstavlja enega ključnih mehanizmov tega odnosa. Podobno Lyons (1977) in Palmer (2001 [1986]) naklonskost razumejo kot semantično-pragmatično kategorijo, ki omogoča gradacijo gotovosti, nujnosti, verjetnosti in vrednotenja.

V diskurznihi in vrednotenjskih pristopih (Hunston in Thompson 2000; Martin in White 2005) se intenziteta pogosto povezuje s pojmom ocenjevanje (*appraisal*), znotraj katerega je stopnjevanje (*graduation*) opredeljeno kot temeljni mehanizem regulacije pomena. Stopnjevanje omogoča bodisi kvantitativno bodisi kvalitativno prilagajanje vrednotenja ter s tem vpliva na interpretacijo diskurza.

Terminološka raznolikost je deloma posledica različnih teoretskih izhodišč: pragmatični in sociolingvistični pristopi intenziteto obravnavajo kot sredstvo vzpostavljanja medosebnih odnosov in razmerij moči (Lakoff 1972; Stubbs

1996; Thompson in Alba-Juez 2014), medtem ko se ožji jezikoslovni pristopi (Morzycki 2015) osredotočajo na semantiko pridevnikov in prislovov.

Razvoj pojma naklonskosti in modalni sistemi

Modalnost je v jezikoslovju tradicionalno opredeljena kot odnos govorca do propozicije in do zunajjezikovne dejanskosti (Lyons 1977; Palmer 2001). Razlikujejo pa se modeli, v okviru katerih so ti odnosi sistematizirani.

Charles Bally (1965) je uveljavil tridelni model, ki ločuje spoznavno, čustveno in volitivno razsežnost govoreče subjektivitete. Ta delitev sovпада s psihološkimi procesi in je močno vplivala na kasnejše jezikoslovne obravnave. Nasprotno John Lyons zagovarja binarni sistem, v katerem razlikuje epistemično in deontično modalnost, kar se je izkazalo za prevladujoč model v številnih tipologijah (glej Zvekić-Dušanović 2011).

Po Zvekić-Dušanović (2011) je pomembna tudi delitev na zunanjo in notranjo naklonskost: prva izraža odnos govorca do dejanskosti in naslovnika, druga pa odnos subjekta do propozicijskih sestavin. Prav zunanja naklonskost je ključna za razumevanje intenzitete kot diskurznega in medosebnega pojava.

Prelom v razumevanju naklonskosti je prinesel funkcijski strukturalizem, zlasti Hallidayeva funkcijska slovnica (1985), ki modalnost umešča v medosebno metafunkcijo jezika. Naklonski pomeni se oblikujejo tam, kjer se prepletajo pomen, odnos in družbena interakcija.

Na tej osnovi sta Martin in White (2005) razvila teorijo vrednotenja (*appraisal*), ki predstavlja enega najvplivnejših sodobnih modelov naklonskosti. Njuna shema poleg odnosa (*attitude*) in zavezanosti resničnosti (*engagement*) vključuje tudi stopnjevanje (*graduation*), ki omogoča regulacijo intenzitete vrednotenja. Stopnjevanje je tako prepoznano kot osrednji mehanizem naklonske modifikacije.

Intenziteta jezika kot stopnjevanje pomena in uravnavanje ilokucijske sile

Kot je že leta 1963 poudaril John Waite Bowers, je intenziteta jezika zmožnost označevanja stopnje, po kateri se sporočevalčev odnos do zunajjezikovne stvarnosti odmika od nevtralnega. Gre za dvosmeren proces: na eni strani za krepitev oziroma jačanje pomena, na drugi pa za njegovo šibitev.

Vprašanje nevtralnosti oziroma norme pa ni univerzalno, temveč je kulturno in družbeno pogojeno. Livnat in Sovran (2001) opozarjata, da je zaznava intenzitete vedno vpeta v vrednotni sistem skupnosti, ki določa, kolikšna mera poudarka je v določenem kontekstu pričakovana ali sprejemljiva.

Morzycki (2015) dodatno poudarja, da je modifikacija intenzitete inherentno povezana z gradabilnostjo pomena, vendar hkrati opozarja na njeno ontološko pogojenost: pomen in funkcija modifikatorjev sta odvisna od lastnosti pojavov, na katere se nanašajo, kar otežuje njihovo enoznačno kategorizacijo.

Modifikatorji intenzitete tudi niso zgolj semantična sredstva, temveč imajo izrazito pragmatično funkcijo. V tem kontekstu so ključne teorije Paula Gricea (1975), Geoffreya Leecha (1983) ter Brownove in Levinsona (1987). Griceovo sodelovalno načelo razume komunikacijo kot skupno prizadevanje udeležencev, Leech pa ga nadgradi z vljudnostnim načelom, ki uravnava razmerje med ilokucijskimi in družbenimi cilji. Njegove pragmatične lestvice (strošek–korist, izbirnost, posrednost) jasno pokažejo, da večja posrednost in šibkejša ilokucijska sila praviloma povečujeta zaznano vljudnost. Brown in Levinson v okviru teorije vljudnosti uvedeta pojem integritete (*face*), ki jo intenzitetne šibitve pomagajo ohranjati. Prav modifikacija intenzitete je eden temeljnih mehanizmov negativne vljudnosti, saj omogoča zmanjševanje ogroženosti naslovnikove integritete.

S teorijo govornih dejanj in teorijami vljudnosti je intenziteto jezika oz. fenomen šibitve in krepitev (*mitigation/reinforcement phenomena*) temeljito povezala Marina Sbisà, pri čemer šibitev in krepitev obravnava kot temeljna, v osnovi simetrična mehanizma variiranja ilokucijskega učinka. Ilokucijska moč je opredeljena kot jezikovno sprožena sprememba na konvencionalni ravni medosebnih razmerij, zato šibitev in krepitev nista ločeni ali nasprotni kategoriji, temveč različna načina uravnavanja istega pojava, ki posegata v

razmerja pravic, odgovornosti, zavezanosti in upravičenosti med udeleženci komunikacije. Avtorica poudarja, da ilokucijski učinek ni vezan na posamezno poved, temveč nastaja v okviru strukturiranih besedilnih enot kot celot, kjer se lahko prepletajo heterogeni elementi krepitev in šibitev; ti lahko na primer okrepijo govorčevo zavezanost trditvi in hkrati omilijo njegovo odgovornost, ne da bi glavno trditev razveljavili. Meja med kazalci ilokucijske moči ter strategijami šibitve in krepitev je zabrisana, saj številni izrazi obenem signalizirajo vrsto govornega dejanja in sodelujejo pri določanju njegove intenzitete; šele »fiziognomija« govornega dejanja v celoti določa tako njegovo vrsto kot stopnjo moči. Zato mora analiza diskurza upoštevati vse relevantne značilnosti besedila, tudi najbolj subtilne prilagoditve intenzitete, pri čemer ima tak pristop pomembne implikacije tudi za teorije vljudnosti, saj omogoča natančnejše razumevanje strateškega upravljanja ilokucijske sile v kontekstu medosebnih razmerij in vprašanj integritete (Sbisà 2023: 105–128)

V zadnjih desetletjih se intenziteta jezika in intenzifikatorji obravnavajo v okviru različnih disciplin, kot so opisno jezikoslovje, študije vrednotenja, socialna psihologija in analiza diskurza. Skupina nizozemskih raziskovalcev (Liebrecht idr. 2016) ugotavlja, da zaradi različnih perspektiv prihaja do različnih konceptov, povezanih z intenziteto jezika. Tako ostajajo različni pogledi na številna vprašanja: ali se intenzificira propozicija ali vrednotenjska izjava, ali intenziteta vključuje le krepitev ali tudi šibitvene elemente ter v kolikšni meri intenziteta spreminja pomen izjave. Različni teoretiki se razhajajo tudi glede tega, kateri jezikovni elementi se sploh štejejo za intenzitetne modifikatorje. Po Liebrecht idr. je jezikovno intenziteto treba razumeti kot slogovni pojav, ki se ga na tej osnovi lahko raziskuje bolj sistematično.

Pri opazovanju intenzitete kot sestavnega dela besedilnega sloga pa se je pokazalo tudi, da raba krepilcev ne vpliva vedno na bralčevo zaznavanje intenzitete in s tem posledično tudi ne večja učinkov sporočila (Hamilton idr., 1990; Hamilton in Stewart, 1993). V drugih raziskavah pa so bralci zaznali višjo intenziteto kot posledico rabe krepilcev (prim. Van Mulken in Schellens, 2012, 1–2, v: Burgers in De Graaf 2013: 171). Tako Aune in Kikuchi (1993, v: Liebrecht idr. 2019: 185) ločujeta zaznano jezikovno intenziteto (*perceived language intensity*) od dejanske jezikovne intenzitete (*actual language intensity*). Na podlagi ugotovitev teh raziskav se intenziteta kaže predvsem kot vprašanje prejemnikove zaznave, ki jo oblikujejo slogovne značilnosti govorčevega besedila. Govorec pa svoje izjave v procesu upovedovanja prilagaja

kontekstu in naslovniku, zato so pri njegovi jezikovni izbiri in napovedovanju učinkov izbranih jezikovnih sredstev ključni dejavniki pričakovanja, očitnost namere in poznavanje sogovornika.

Prav ta postopek upovedovanja je kot del slovenske slovnice opisal Jože Toporišič, ko je med drugimi naklonskimi modifikacijami ali upovedovalnimi določitvami obravnaval tudi intenziteto jezika.

Modifikacija intenzitete v procesu upovedovanja

Slovenski jezikoslovec Toporišič (2004) je intenziteto jezika obravnaval v procesu upovedovanja, v okviru katerega loči dvanajst upovedovalnih določitev, med njimi tudi stopnjevitost oziroma intenzifikacijo.

Propozicijo razume kot pomensko podstavo stavka, ki je sestavljena iz predikata, njegovih udeležencev in morebitnih okoliščinskih določil. Kot ilustrativen primer navaja stavek *Andrej je včeraj lovil ribe*, v katerem pomensko podstavo tvorijo predikat *loviti*, aktanta *Andrej* in *ribe* ter cirkumstant *včeraj* (Toporišič 2004: 491–492). Iz te osnovne pomenske strukture lahko nastane cela vrsta povedi glede na različne modifikacije oziroma upovedovalne določitve, kot so: vprašalnost, naklonskost, časovnost, besedni red, čustveno zaznamovanost idr., npr.: *Ali je včeraj Andrej lovil ribe?*, *Andrej je včeraj želel loviti ribe.*, *Andrej bi včeraj lovil ribe.*, *Ribe je Andrej lovil včeraj.*, *O, Andrej je včeraj lovil ribe!*, *Andrejček je včeraj lovil ribice*. V vseh navedenih primerih ostaja osnovna referenčna vsebina nespremenjena, spreminja pa se odnos govorca do te vsebine in do naslovnika in prav ta odnos, ki se izrazi skozi različne upovedovalne določitve, je osrednji predmet obravnave naklonskosti.

Po Toporišiču (2004: 491–533) je ena od upovedovalnih določitev tudi stopnjevitost oziroma intenzifikacija, vendar pa Toporišič stopnjevanje povezuje tudi z drugimi določitvami, kot so gotovost, čustvena obarvanost in besedni red. Skladno s tem lahko modifikacijo intenzitete razumemo kot nadpomenko, ki se lahko realizira skozi različne naklonske in propozicijske premike. Vsakič, ko se sporočevalčeva perspektiva odmakne od pričakovanega ali nevtralnega izraza, pride do stopnjevanja pomena.

Intenziteto jezika tako lahko razumemo kot naklonsko modifikacijo stopnjevanja, ki določa tako propozicijsko kot naklonsko vsebino sporočila. Sporočevalec stopnjuje pomen propozicijskih in/ali naklonskih pomenov glede na svoj odnos do zunajjezikovne stvarnosti in sporazumevalne situacije. Pri tem lahko stopnjuje pomen samo določene jezikovne enote ali pa deluje na učinek pomena celotne povedi, argumenta, diskurza (Mikolič 2020: 43).

Intenziteta, nasilni in nenasilni govor

V sodobnih diskurznihi analizah se modifikacija intenzitete vse pogosteje povezuje z vprašanjem nasilnega in nenasilnega govora. Nasilni govor razumemo kot diskurz, v katerem stopnjevanje intenzitete zapira prostor za dialog, utrjuje asimetrična razmerja moči in ustvarja interpretativno realnost v korist dominantnih akterjev. Nenasilni govor pa temelji na odgovorni rabi intenzitete: ta omogoča jasnost izraza, hkrati pa ohranja naslovnikovo dostojanstvo in možnost odziva (Mikolič 2020: 217). V tem smislu intenziteta ni sama po sebi nasilna ali nenasilna, temveč postane takšna glede na svojo pragmatično in diskuržno rabo.

Zato je treba učinke intenzitete jezika obravnavati v širši, bolj družbeni perspektivi. V določenih okoliščinah je lahko intenziteta jezika v negativnem sporočilu razumljena kot verbalna agresija, zato jo je mogoče vključiti v teoretske okvire verbalne agresivnosti. Ti okviri temeljijo na dejanski rabi agresivnega jezika in na posameznikovem odnosu do takšne rabe, kar je mogoče meriti z lestvico verbalne agresivnosti VAS (*Verbal aAgresiveness Scale*) (Infante in Wigley, 1986). Lestvica zajema razpon od najbolj negativno do najbolj benevolentno oblikovanih postavk. Čeprav nekateri opozarjajo, da je treba upoštevati kompleksno naravo negativnih in pozitivnih antonimov, saj je tudi za pozitivni pol lestvice značilna visoka stopnja jezikovne intenzitete (Levine idr., 2004), raziskovalci v glavnem soglašajo, da so negativni izrazi zaznani kot intenzivnejši od pozitivnih (Liebrecht idr. 2019: 188).

Dejstvo je tudi, da »verbalna agresija predstavlja neposredno nevarnost civilizirani družbi« (Hamilton 2012: 6), zato so nadaljnje raziskave, ali in kako lahko raba intenzifikatorjev prispeva k boljšemu razumevanju verbalne agresivnosti, vsekakor smiselne.

Sklep

Analiza terminologije in teoretskih pristopov k naklonski modifikaciji intenzitete pokaže, da gre za zelo kompleksen in večplasten pojav. Intenziteta se kot dinamična kategorija najpogosteje umešča na presečišče semantike, pragmatike, diskurza in sociolingvistike ter ima ključno vlogo pri oblikovanju pomena, odnosov in razmerij moči v jeziku. Na osnovi sodobnih teorij naklonskosti, teorije govornih dejanj ter opisa procesa upovedovanja lahko intenziteto razumemo kot osrednji mehanizem, s katerim govorec prilagaja pomen, izraža vrednotenje in uravnava medosebne odnose. Ti lahko ostajajo v okvirih medsebojnega spoštovanja, ki ohranjajo integriteto udeležencev v sporazumevalnem procesu, ali pa prestopijo meje nenasilnega govora in predstavljajo večjo ali manjšo stopnjo verbalne agresivnosti. Sistematična obravnava intenzitete jezika je zato nujna tako v slogovnih analizah, slovnicih in slovarskih opisih kot tudi v širših razpravah o etiki in odgovornosti javnega diskurza.

Viri in literatura

Bally, C. (1965). *Linguistique générale et linguistique française*. Quatrième édition revue et corrigée. Berne: Éditions Francke.

Barker, C. (2002). The Dynamics of Vagueness. *Linguistics and Philosophy*, 25, 1–36. <https://doi.org/10.1023/A:1014346114955>.

Bowers, J. W. (1963). Language intensity, social introversion, and attitude change. *Speech Monographs*, 30, 345–352. <https://doi.org/10.1080/03637756309375380>.

Brown, P. in S. Levinson. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511813085>.

Buller, D. B., M. Burgoon, J. R. Hall, M. D. Levine, N. Taylor, A. M. Beach, B. H. Melcher, C. Klein Buller, M. Bowen, S. L. Hunsaker in F. G. Bergen. (2000). Using Language Intensity to Increase the Success of a Family Intervention to Protect Children from Ultraviolet Radiation: Predictions from Language Expectancy Theory. *Preventive Medicine*, 30(2), 103–113. <https://doi.org/10.1006/pmed.1999.0600>.

Burgers, C. in A. de Graaf. (2013). Language intensity as a sensationalistic news feature: The influence of style on sensationalism perceptions and effects. <https://doi.org/10.1515/commun-2013-0010>.

- Grice, P. (1975). Logic and conversation. V: P. Cole in J. L. Morgan (ur.). *Studies in Syntax and Semantics III: Speech Acts*. New York: Academic Press, 183–198. https://doi.org/10.1163/9789004368811_003.
- Gutzmann, D. in K. Turgay. (2015). Expressive intensifiers and external degree modification. *The Journal of Comparative Germanic Linguistics*, 17, 185–228. <https://doi.org/10.1007/s10828-014-9069-3>.
- Halliday, M. A. K. (1994 [1985]). *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Hamilton, M. A., J. Hunter in M. Burgoon. (1990). An Empirical Test of an Axiomatic Model of the Relationship Between Language Intensity and Persuasion. *Journal of Language and Social Psychology*, 9, 235–255. <https://doi.org/10.1177/0261927X9094002>.
- Hamilton, M. A. in B. L. Stewart. (1993). Extending an information processing model of language intensity effects. *Communication Quarterly*, 41(2), 231–246. <https://doi.org/10.1080/01463379309369882>.
- Hamilton, M. A. (2012). Verbal aggression: Understanding the psychological antecedents and social consequences. *Journal of Language and Social Psychology*, 31(1), 5–12. <https://doi.org/10.1177/0261927X11425032>.
- Hunston, S. in G. Thompson. (2000). *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198238546.001.0001>.
- Infante, D. A. in C. J. Wigley. (1986). Verbal aggressiveness: An interpersonal model and measure. *Communication Monographs*, 53(1), 61–69. <https://doi.org/10.1080/03637758609376126>.
- Lakoff, G. (1972). Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts. *Papers from the Eighth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 183–228. Ponatisnjeno v: *Journal of Philosophical Logic* (1973), 2(4), 458–508. <https://escholarship.org/uc/item/0x0010nv> (dostop: 2019-09-10). <https://doi.org/10.1007/BF00262952>.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315835976>.
- Levine, T. R., M. J. Beatty, S. Limon, M. A. Hamilton, R. Buck in R. M. Chory-Assad. (2004). The Dimensionality of the Verbal Aggressiveness Scale. *Communication Monographs*, 71(3), 245–268. <https://doi.org/10.1080/0363452042000299911>.
- Liebrecht, C., L. Hustinx, M. van Mulken in P. J. Schellens. (2016). Krachtige taal. Een literatuurstudie naar taalintensivering in vier onderzoeksvelden / Powerful language: A literature review on language intensity in four research fields. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 38(1), 57–79. <https://doi.org/10.5117/TVT2016.1.LIEB>.

- Liebrecht, C., L. Hustinx in M. van Mulken. (2019). The Relative Power of Negativity: The Influence of Language Intensity on Perceived Strength. *Journal of Language and Social Psychology*, 38(2), 170–193. <https://doi.org/10.1177/0261927X18808562>.
- Livnat, Z. in T. Sovran. (2001). Creativity vs. Meaningfulness in Adverbial Derivation. *Folia Linguistica*, 35(3/4), 299–312. <https://doi.org/10.1515/flin.2001.35.3-4.299>.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Volume 2. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S0047404500007466>.
- Markkanen, R. in H. Schröder (ur.). (1997). Hedging and Discourse: Approaches to the Analysis of a Pragmatic Phenomenon in Academic Texts. Berlin/New York: Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110807332>.
- Martin, J. R. (2000). Beyond exchange: Appraisal systems in English. V: S. Hunston in G. Thompson (ur.). *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 74–101.
- Martin, J. R. in P. R. R. White. (2005). *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230511910>.
- Mikolič, Vesna. (2017). TILKA Educational Model and Nonviolent Communication. *Croatian Journal of Education*, 19, 2, 49–60.
- Mikolič, V. (2020). *Izrazi moči slovenskega jezika*. Koper: Annales ZRS; Ljubljana: Slovenska matica.
- Morzycki, M. (2015). *Modification. Key Topics in Semantics and Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nouwen, R. (2010). Two kinds of modified numerals. *Semantics and Pragmatics*, 3, 1–41. <https://doi.org/10.3765/sp.3.3>.
- Nuyts, J. in J. van der Auwera (ur.). (2016). *The Oxford Handbook of Modality and Mood*. Oxford: Oxford University Press.
- Palić, I. (2014). Mogući okvir za opis epistemičkomodalnih iskaza u bosanskome jeziku. V: *Sarajevski filološki susreti 2: zbornik radova, knjiga 1*. Sarajevo: Bosansko filološko društvo, 153–181.
- Palmer, F. R. (2001). *Mood and modality*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139167178>.
- Preiss, R. W. (1986). *Language Intensity: A Comprehensive, Annotated Bibliography*. Annandale: Speech Communication Association. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED405608.pdf> (dostop: 2020-02-15).
- Puntoni, S., B. de Langhe in S. M. J. van Osselaer. (2009). Bilingualism and the Emotional Intensity of Advertising Language. *Journal of Consumer Research*, 35(6), 1012–1025. <https://doi.org/10.1086/595022>

Sbisà, M. (2023). *Essays on Speech Acts and Other Topics in Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780192844125.001.0001>.

Stubbs, M. (1996). *Text and Corpus Analysis: Computer-Assisted Studies of Language and Culture*. Oxford: Blackwell.

Thompson, G. in L. Alba-Juez (ur.). (2014). *Evaluation in Context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/fol.22.2.06fuo>.

Toporišič, J. (2004 [1976]). *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba Obzorja.

Trbojević, I. (2011). On innocence and experience: modal hedges in health care product instructions in English and Serbian. *Filolog*, 3, 131–140.

Vainik, E. in D. Brzowska. (2019). The use of positively valued adjectives and adverbs in Polish and Estonian casual conversations. *Journal of Pragmatics*, 153, 103–115. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.02.001>.

Zvekić-Dušanović, D. (2011). *Modalnost. Motivaciona modalnost u srpskom i mađarskom jeziku*. Novi Sad: Filozofski fakultet Novi Sad.

Maša Rolih

ANALIZA POLITIČNIH TVITOV IN ELEMENTI SOVRAŽNEGA GOVORA V KONTEKSTU PRISELJENSKE PROBLEMATIKE

Uvod¹

Družbena omrežja so v zadnjih letih postala ključna platforma za politike, da izražajo svoja politična stališča in komunicirajo z javnostjo. Vendar pa se je s širjenjem teh novih komunikacijskih orodij pojavila tudi tema, ki zahteva poglobljeno raziskavo in analizo – nasilna komunikacija in sovražni govor v tvitih politikov, zlasti v kontekstu problematike ranljivih družbenih skupin. To vprašanje je postalo nujno zaradi njegovega potencialnega vpliva na javno mnenje, družbeno kohezijo in politično klimo v številnih državah po svetu.

Migrantska kriza, ki se je začela v začetku 21. stoletja, je prinesla številne politične, družbene in gospodarske izzive za države po vsem svetu. V tem kontekstu so mnogi politiki izkoristili družbena omrežja, zlasti Twitter (danes x.com), za izražanje svojih stališč in rešitev v zvezi s to problematiko. Vendar pa sta se vse pogostejše pojavljala nasilna komunikacija in sovražni govor v tvitih politikov, ki so se nanašali na migrante in begunce.

Cilj tega poglavja je pregledati obstoječo literaturo s področja jezika kot sredstva za izražanje nestrpnosti do ranljivih skupin in vpliva medijev ter vladajoče politike na oblikovanje javnega mnenja ter analizirati pojav elementov sovražnega govora v tvitih politikov, da bi opozorili na tovrstno problematiko.

.....
¹ Poglavje je nastalo v okviru raziskovalnega programa P5-0409 z naslovom Razsežnosti slovenstva med lokalnim in globalnim v začetku tretjega tisočletja, ki ga financira ARIS.

Elementi nasilne komunikacije in sovražnega govora v medijskem in političnem diskurzu skozi intenziteto jezika

Mediji in oblikovanje stališč

Mediji igrajo ključno vlogo pri oblikovanju razmišljanja in stališč, pogosto pa služijo ideološkim interesom, ki zamegljujejo resnico in vplivajo na percepcijo javnosti (Chomsky, 2020). Chomsky izpostavlja, da so mediji pod vplivom zasebnega kapitala in javnih interesov ter delujejo kot aparat indoktrinacije. Kritičen vpogled v medijski diskurz je nujen za zaščito objektivnosti in družbene povezanosti. Po O'Sullivanu idr. (1994) so posamezniki pogosto pasivni in nekritični do medijskih vsebin, kar medijem omogoča oblikovanje javnega mnenja (Jurčić, 2017). Feldman (1972) ugotavlja, da je medijski vpliv še večji v kriznih situacijah, ko mediji poudarjajo stereotipe in predsodke (Nelkin, 1987). Chomsky v zvezi s tem opisuje propagandne strategije, kot so selektivno informiranje, ustvarjanje sovražnikov in izkoriščanje strahu (Kovačević, 2020).

Kratek oris teoretičnih izhodišč razkriva, da mediji niso zgolj nevtralni posredniki informacij, temveč aktivni ustvarjalci družbenih hierarhij in orodja za nadzor. Njihova moč je najizrazitejša v kriznih situacijah, ko je javnost najdovzетnejša za manipulacijo. Družbeni učinek teh procesov se kaže v krepitvi polarizacije, izgubi zaupanja v institucije in zmanjšanju kritične sposobnosti publike. Digitalne platforme, kot sta Google in Facebook, še dodatno potencirajo te učinke s širjenjem algoritmično okrepljenih dezinformacij, kar terja regulacijo in poglobljen premislek o vlogi medijev v demokratični družbi.

Moč in nasilje jezika v omrežni družbi

Informacijsko-komunikacijska tehnologija in družbena omrežja zmanjšujejo socialno distanco med politiki in javnostjo, saj omogočajo hitro komunikacijo in odzive. Jeziku s tem pripisujemo vlogo sredstva delovanja (Austin, 1990; Grice, 1975; Searle, 1969) in družbene kontrole (Bourdieu 1991; Foucault, 1984; 2007; Habermas, 1976), ki oblikuje diskurze, prek katerih vplivne skupine, kot so politiki, uveljavljajo svoje interese in vrednote (Mikolič, 2020, 19). Mikolič (2020, 20) navaja Webra (1946, 177), ki povezuje politiko z

obvladovanjem skozi legitimno nasilje, in Habermasa (1976), ki poudarja vlogo diskurzov pri legitimaciji. Tako družbena omrežja delujejo kot orodja za sugeriranje vrednot, stališč in prepričanj, pri čemer omogočajo izražanje prikritih in neposrednih moči ter sovražnega govora.

Jezikovna intenziteta, ki jo opazujemo v diskurzih, razkriva sporočevalčev subjektiven odnos do stvarnosti z uporabo krepilcev (okrepitev pomena) ali šibilcev (oslabitev pomena). Mikolič (2020, 43) razčlenjuje emocionalne (razpoloženje, presoja, vrednotenje) in kognitivne pomene (trditev, zanikanje, sklicevanje na dokaz) ter poudarja pogosto uporabo ironije kot prepleta čustvenega in spoznavnega pomena (Mikolič, 2020, 52).

Model za analizo intenzitete jezika (Mikolič, 2020)

Mikolič v svoji monografiji *Izrazi moči slovenskega jezika* (2020, 56, 66–67) predlaga model za analizo sporočevalčevega sloga z vidika modifikacije intenzitete, ki se lahko vrši na vseh jezikovnih ravneh, in sicer na: (1) pomenoslovni, (2) glasoslovni, pravopisni in ravni neverbalnega sporazumevanja, (3) oblikoslovni, (4) skladenjski/besedilni oz. na ravni retoričnih figur in (5) diskurzivni ravni. Pri pomenoslovni ravni tako opazujemo predvsem besedne krepilce (členki, medmeti idr.), socialnozvrstne izraze, vulgarizme, zmerljivke, arhaizme, pomenske presežnike idr. Glasoslovna in pravopisna raven in raven neverbalnega sporazumevanja je v okviru zapisanega diskurza najpogosteje izražena s stavčnimi poudarki, kopičenjem ločil, rabe malih/velikih črk, emotikoni idr. Oblikoslovno raven opazujemo skozi različne glagolske oblike (npr. velelnik, pogojnik), stopnjevanje pridevnikov in prislovov idr. Na skladenjski ravni se intenziteta izraža skozi vzklike, retorična vprašanja, stalne besedne zveze, slogovno zaznamovan besedni red idr. Na ravni diskurza analiziramo diskurzne označevalce (kot izraze intenzitete), socialne zvrsti, vrsto govornega dejanja, sklicevanje na vir izjave idr.

Predstavljeni model za analizo izrazov intenzitete po posameznih jezikovnih ravneh je bil apliciran na korpus Janes TvePo in korpus Migracije, pri čemer je bil poudarek na opazovanju elementov sovražnega govora in nasilne komunikacije v okviru intenzitete jezika. so bili izbrani primeri interpretirani podlaga Na podlagi predstavljenega modela bodo v nadaljevanju

predstavljeni rezultati analize izrazov intenzitete na posameznih ravneh so razloženi v rezultatih na primerih iz ter interpretirani skozi

Raziskava: analiza izrazov intenzitete v političnem diskurzu

Opis raziskovalnih podatkov

Podatki so rezultat v letu 2024 izvedene analize političnih tvitov in elementov sovražnega govora v kontekstu priseljske problematike, ki je potekala v okviru raziskovalnega programa »Razsežnosti slovenstva med lokalnim in globalnim v začetku tretjega tisočletja« (šifra ARIS P5-0409). Podatki za analizo sovražni govor v političnih tvitih, povezanih z migracijami, so bili pridobljeni na podlagi dveh korpusov: Janes TwePo (2014–2017) in delovna zbirka KorpusMigracije (2023–2024)², ki je bila ustvarjena v orodju Sketch Engine v namen primerjave že obstoječega gradiva z aktualnim. S pomočjo orodja Sketch Engine so bili identificirani jezikovni vzorci, ki izražajo negativno vrednotenje migrantov. Analiza je pokazala, da politiki pogosto uporabljajo intenziven jezik, ki prispeva k družbeni polarizaciji in utrjevanju stereotipov. Raziskava vključuje ročni postopek anonimizacije.

Analiza Korpusa Janes TwePo

Najprej smo analizirali tvite politikov v Korpusu tvitov slovenskih politikov Janes TwePo (Bratoš, 2018), dostopnih na CLARIN.SI, tako da smo pregledali zapise, ki vsebujejo samostalnike, kot so »migrant/migrantje«, »begunec/begunci«, »priseljenc/priseljenci«. Besedilna zbirka Janes TwePo je nastajala med letoma 2014 in 2017, z analizo pa smo želeli pokazati, da je bil sovražni govor na temo migracij prisoten že takrat in je pravzaprav stalen, kar nas je spodbudilo, da nadaljujemo raziskovanje aktualnejših tvitov uporabnikov, ki vsebujejo elemente nasilne komunikacije. Ugotovili smo, da se elementi

.....
² Korpus Migracije je dostopen na Rolih, M. (2024): Analiza političnih tvitov in elementi sovražnega govora v kontekstu priseljske problematike : raziskovalni podatki [na spletu]. Druge monografije in druga zaključena dela. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Koper. [Dostopano 11 marec 2025]. Pridobljeno s: <https://dirros.openscience.si/lzpisGradiva.php?lang=slv&id=21660>.

sovražnega govora kažejo na vseh jezikovnih ravneh, kar ponazarjajo samo nekateri od številnih primerov, ki so zajeti v korpusu.

(1) pomenoslovna raven (členki, medmeti, socialnozvrstni izrazi, vulgarizmi, zmerljivke idr.)

Primeri³:

vladaRS migrantov nima pod kontrolo in **bo odgovorna** za smrtne žrtve

[ime in priimek] pridite pomagat, ne pa **fejkat** socialni čut na socialnih omrežjih.

Tako, migranti so **že** v haloških občinah, Ptuj bo na vrsti kmalu.

beguncem je potrebno pomagati, **žal** pa je 70% ljudi migrantov, ki želijo zgolj koristiti socialno državo.

V SLO vlada režim, ki vsako leto požene tisoče izobraženih mladih v tujino, hkrati pa v državo vabi **tujekulturne** migrante. **Dost je!**

(2) glasoslovna in pravopisna raven ter raven neverbalnega sporazumevanja (stavčni poudarki, kopičenje ločil, raba malih/velikih črk, emotikoni idr.)

Primeri:

Vlada je **PRAVNO** dolžna: zapreti in zaščiti mejo zoper budnico Sloveniji!!! [priimek] in vsi, ki blatijo ljudsko vstajo v Šenčurju, se sami postavljajo na smetišče zgodovine, ker ne spoštujejo vrednote domoljubja! Šenčur je bil v soboto po 90 letih ponovno kraj prebujenja slovenskega domoljubja in svetla točka prihodnosti Slovencev! Če bi levičarji res verjeli, da so na človekoljubni misiji, si nihče med njimi ne bi pokri-val obraza...!! [priimek] + ZL + SD = spontan nepolitičen shod...????? Stavimo, da v osrednjih medijih ne bo polno nebuloz o organizatorjih tega shoda?

.....
3 Pri zgledih je navedeno nelektorirano besedilo, kjer so bila zaradi potrebe po anonimizaciji osebnih podatkov osebna lastna imena zamenjana s poimenovano sestavino zapisano v oglatih oklepajih.

Sporočilo avstrijskih preds. volitev bi moralo biti jasno tudi najbolj zaslepljenemu levičarju: **NOBENEGA MIGRANTA VEČ! Hočemo varnost!!**

(3) oblikoslovna raven (velelnik, pogojniki, stopnjevanje pridevnikov/prislovov idr.)

Primeri:

Krajani Lenarta se organizirajo! **Podprimo jih** s traktorji, harmonikami in SLO zastavami! Proti @vladaRS in migrantom (približanje naslovniku)

Sporočilo avstrijskih preds. volitev **bi moralo biti jasno** tudi najbolj zaslepljenemu levičarju: NOBENEGA MIGRANTA VEČ! Hočemo varnost!!

(4) skladenjska/besedilna raven oz. raven retoričnih figur (vzkliki, retorična vprašanja, stalne besedne zveze, slogovno zaznamovan besedni red idr.)

Primeri:

Napadalec v Londonu je verjetno še en zmeren musliman. Hitro sprejmemo še nekaj muslimanskih migrantov in postavimo nekaj džamij. #terorizem (ironija)

Krajani Lenarta se organizirajo! Podprimo jih s traktorji, harmonikami in SLO zastavami! Proti @vladaRS in migrantom (vzklik)

Glede na medijske objave vidim, da so za migrante tisti, ki so proti Sloveniji in Slovencem. **Res lepa prihodnost se nam obeta.** (ironija)

Do kdaj še bo EU ljubeča mati za nezakonite migrante in huda mačeha za domorodce Evropejce? (retorično vprašanje)

Vrh politike pravi, da je situacija z migranti pod kontrolo. Žal mi ljudje s terena tega ne potrjujejo in pozivajo k ukrepanju! (antiteza)

(5) diskurzivna raven (diskurzni označevalci, socialne zvrsti, vrsta govornega dejanja, sklicevanje na vir izjave idr.)

Primeri:

Krajani Lenarta se organizirajo! Podprimo jih s traktorji, harmonikami in SLO zastavami! Proti @vladaRS in migrantom (približanje naslovniku)

Dokaz več, da @vladaRS migrantov nima pod kontrolo in bo odgovorna za smrtne žrtve v primeru terorističnih napadov. (ustvarjanje nasprotnika)

Glede na medijske objave vidim, da so za migrante tisti, ki so proti Sloveniji in Slovencem. Res lepa prihodnost se nam obeta. (sklicevanje na vir izjave)

Da se bo sovraštvo ljudstva do politike povsem preusmerilo na migrante bo politika morala začeti izražat to sovraštvo. #ociscenje-politike (vrsta govornega dejanja/diskurzne strategije – ustvarjanje sovražnika)

Vrh politike pravi, da je situacija z migranti pod kontrolo. (sklicevanje na vir izjave)

Glede na dogajanje po svetu **je strah povsem razumljiv**. (vrsta govornega dejanja – ustvarjanje sovražnika)

To, da Vlada RS na Debeli rtič raje namesti migrante kot pa otroke iz slovenskih socialno ogroženih družin, pove vse. Izdajalci. (ustvarjanje sovražnika)

Ne pristanem na to, da migranti od države dobijo več kot slovenski državljani (ustvarjanje nasprotnika)

Osem migrantov, ki je vstopilo v EU, je imelo enak potni list kot bombni napadalec (ustvarjanje sovražnika)

Pregled novjših objav (tvitov) politikov z elementi sovražnega govora

V nadaljevanju raziskave smo pregledali posamezne tvite predvsem tistih politikov, ki so, kot je pokazal korpus Janes TwePO, v preteklosti izražali negativno vrednotenje migrantov (dostopni na x.com oz. nekdanji twitter). S pomočjo brskalnika smo zbrali zapise, ki vsebujejo ključni besedi »priseljenci« in »migrantje«, in sicer v obdobju od 1. 1. 2023 do 20. 5. 2024, da bi ugotavljali najaktualnejše stanje, za nadaljevanje raziskave pa bomo izbrali daljše časovno obdobje. Izbrali smo množinsko obliko, saj opažamo, da je ta pogostejša; ostale besede, povezane z migracijami, in uporabniški zapisi, ki te izraze vsebujejo, bodo vključeni v nadaljnje raziskave. Besedi se pogosto pojavljata v političnem diskurzu, velikokrat gre za sklicovanje na vir izjave navezovanja uporabnika na zapise oz. objave politikov. V namen analize smo v orodju Sketch Engine izdelali delovno verzijo korpusa z naslovom KorpusMigracije, ki ga lahko sproti dopolnjujemo z aktualnimi tviti uporabnikov.

Ugotavljali smo, ali se v teh zapisih pojavljajo elementi nasilne komunikacije oz. sovražnega govora. Izluščili smo nekaj primerov najpogostejših besed in besednih zvez v tvitih, ki izražajo sovražen odnos do migrantov v tvitih, ter jih primerjali s tviti iz korpusa Janes TwePo, analiziranih na osnovi modela za intenziteto jezika, pri čemer smo ugotovili, da so elementi sovražnega govora še vedno prisotni. Po pregledu delovnega korpusa smo ugotovili, da se beseda migrantje (množinska oblika je namreč pogostejša), pojavlja v kombinaciji z naslednjimi besedami: *ekonomski, posiljujejo, židovski, nezakoniti, ne (prihajajo) delati, turisti, gospodarstvo, uničijo državo, hodijo čez Kolpo, grozijo domačinom, vikend (migrantje), ekonomski (migrantje) ipd.*

Primeri:

Vlada dala signal za **vdor ilegalnim #migrant**-om (vdor – krepilec, vzbujanje strahu; ustvarjanje nasprotnika/konfliktne situacije) (15. 9. 2023)

To problematično dogajanje plačujemo državljani, saj po ugotovitvi Računskega sodišča stane slovenske davkoplačevalce vsak **ilegalni** migrant / azilant **kar** 1963 evrov – vsak mesec. (kar – členek, ki okrepi pomen izjave – krepilec) (15. 9. 2023)

Katedralo v Nantesu v Franciji je zažgal ilegalni migrant iz Ruande. Ko je preiskava še potekala, je umoril katoliškega duhovnika. **Ste o tem kaj slišali v osrednjih medijih in kaj mislite, zakaj ne...?** (28. 11. 2023) (retorično vprašanje – krepilec)

Edina evropska solidarnost je pomoč pri remigraciji. Evropa **mora stopiti skupaj in vrniti ilegalne migrante nazaj, odkoder so prišli**. Na Evropskih volitvah na listi SDS **obkroži [številka] – [ime priimek]** (23. 5. 2024) (mora – naklonski glagol morati (krepilec), stopiti skupaj – stalna besedna zveza (krepilec, vpliv na naslovnika), vrniti ilegalne migrante nazaj, odkoder so prišli – stalna besedna zveza (krepilec), obkroži – velelnik (krepilec))

Zaradi [priimek] **nesprejemljive in očitno protislovenske** politike je postalo vprašanje ilegalnih migracij **bistveno** varnostno ter razvojno vprašanje za Slovenijo! (20. 5. 2024) (vzklična poved, nesprejemljiv, očitno, protislovenski (krepilci))

Sklepne ugotovitve

Raziskava je pokazala, da je sovražni govor v političnem diskurzu v povezavi z migracijami vseprisoten in strukturiran skozi različne jezikovne ter diskurzivne strategije. Politični tviti so pogosto obremenjeni z izrazito negativnimi konotacijami, ki migrante in priseljence prikazujejo kot grožnjo. Uporaba pomenskih kepic v obliki npr. retoričnih vprašanj, vzklikov, stalnih besednih zvez ter diskurzivnih strategij prispeva k potenciranju občutka ogroženosti in nasprotištva. Takšen način izražanja je postal običajen del politične komunikacije in ima dolgoročne posledice za oblikovanje javnega mnenja.

Sovražni govor se manifestira na več jezikovnih ravneh. Na pomenoslovnih ravni so pogoste zmerljivke, vulgarizmi in metaforične fraze, ki migrante predstavljajo kot nevarne ali nezaželene. Pravopisna in glasoslovna analiza kaže, da se čustvena nabitost izraža z uporabo velikih črk, eksklamacijskih znamenj in kopičenjem ločil. Na oblikoslovnih in skladenjskih ravni so značilni velelniki, pretiravanje in slogovno zaznamovani izrazi, ki poudarjajo nujnost ukrepanja ali izražajo zavračanje določenih skupin. Diskurzivno raven

zaznamujejo strategije ustvarjanja sovražnika in konflikta, ki legitimirajo izključujočo retoriko in krepijo polarizacijo.

Tematska analiza razkriva, da prevladujoči narativi vključujejo predstave o migrantih kot ekonomskem bremenu, varnostni grožnji in dejavniku kulturnega konflikta. Politiki pogosto uporabljajo jezik, ki podpira občutke nacionalizma in nasprotovanja tujcem, pri čemer se sklicujejo na domoljubne vrednote ter strah pred izgubo kulturne identitete. Takšen diskurz prispeva k oblikovanju negativnih stereotipov in lahko spodbuja širjenje predsodkov ter diskriminacije.

Primerjava novjših tvitov, zbranih v delovnem korpusu KorpusMigracije z obstoječimi korpusi, kot je Korpus Janes TvePo (2014–2017), potrjuje, da sovražni govor v političnem diskurzu ni nov pojav, temveč predstavlja kontinuiteto in sistematično uporabljeno strategijo. Aktualne objave dokazujejo, da se enake retorične strukture in argumentacijski vzorci ponavljajo skozi čas, kar kaže na stabilno prisotnost tovrstnega diskurza v javnem prostoru.

Pomembno vlogo pri oblikovanju javnega mnenja igrajo različne jezikovne in diskurzivne strategije. Uporaba retoričnih figur, kot so ironija, antiteza in vzkliki, mobilizira čustvene odzive in okrepi vpliv sporočila. Diskurzivni označevalci, ki implicirajo nevarnost ali nujnost ukrepanja, še dodatno utrjujejo percepcijo migrantov kot tujega in ogrožajočega elementa. Tovrstne strategije ne zgolj izražajo negativnih stališč, temveč tudi spodbujajo širjenje sovražnega govora ter utrjujejo polarizacijo med različnimi skupinami prebivalstva.

Raziskava potrjuje tudi, da so jezikoslovna orodja ključnega pomena za analizo in spremljanje sovražnega govora v digitalnem okolju. Oblikovanje specializiranih korpusov, kot je delovna verzija KorpusMigracije, omogoča sistematično preučevanje diskurzivnih vzorcev in njihovo evolucijo skozi čas. Poleg tega analiza intenzitete jezika osvetljuje, kako specifične jezikovne izbire povečujejo vpliv sovražnega govora ter kako se ti vplivi spreminjajo v odziv na aktualne politične dogodke.

Nazadnje, raziskava poudarja pomen vključevanja najnovejših podatkov, saj se sovražni govor spreminja v skladu s političnimi dogajanji in družbenimi razmerami. Objave iz leta 2024 kažejo, da je sovražni govor močno povezan

s specifičnimi političnimi dogodki, ki sprožajo nove valove negativnega diskurza. Redno posodabljanje analiziranih korpusov je zato nujno, da bi bile raziskave še naprej relevantne in bi lahko učinkovito prispevale k razumevanju ter naslavljanju tega družbenega pojava.

Zaključek

Politični diskurz, povezan z migranti, na družbenih omrežjih deluje kot vzvod za širjenje sovražnega govora. Pri tem imajo pomembno vlogo jezikovne strategije, ki oblikujejo percepcijo migrantov kot grožnje in destabilizirajo javno mnenje. Raziskave, ki temeljijo na korpusih, in modeli za analizo intenzitete jezika omogočajo poglobljeno razumevanje in sistematično obravnavo tega pojava.

Viri in literatura

- Austin, J. L. (1990): Kako napravimo kaj z besedami. Ljubljana, ŠKUC, Filozofska fakulteta, zbirka *Studia humanitatis*.
- Bourdieu, P. (1991): *Language and Symbolic Power*. Cambridge, Cambridge Polity Press.
- Bratoš, U. (2018): Korpus tvitov slovenskih politikov JanesTwePo. V: Fišer, D., Pančur, A. (ur.): *Zbornik konference Jezikovne tehnologije in digitalna humanistika*, 20. september–21. september 2018. Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Chomsky, N. (2002): *Mediji, propaganda i sistem*. Zagreb, Biblioteka Što čitaš?
- Foucault, M. (1984): *Nadzorovanje in kaznovanje*. Ljubljana, Delavska enotnost.
- Foucault, M. (2007): Tehnologije vladanja: h kritiki političnega uma. V: J. Šumič-Riha (ur.): *Življenje in prakse svobode: izbrani spisi*. Ljubljana, ZRC SAZU, 75–199.
- Grice, H. P. (1975): *Logic and conversation*. V: Cole, P., Morgan, J. L. (ur.): *Studies in Syntax and Semantics III: Speech Acts*. New York, Academic Press, 183–198.
- Habermas, J. (1976): *Legitimation Crisis*. London, Heinemann Educational.
- Korpus tvitov slovenskih politikov Janes TwePO. https://www.clarin.si/ske/#dashboard?corpname=janes_twepo. (3. 12. 2024)

Kovačević, A. (2020): Mediji kao sredstvo širenja panike – Analiza sadržaja internet-skih portala u slučaju širenja zaraze putem koronavirusa. Diplomsko delo. Osijek, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:251:347811>. (3. 12. 2024).

Jurčić, D. (2017): Teorijske postavke o medijima – definicije, funkcije i utjecaj. *Mostariensia*, 21, 1, 27–136. <https://hrcak.srce.hr/190208>. (3. 12. 2024).

Mikolič, V. (2020): Izrazi moči slovenskega jezika. Koper, Annales.

Nelkin, D. (1987): *Selling Science: How the Press Covers Science and Tehnology*. New York, Freeman Press.

O'Sullivan, T. et al. (1994): *Studying the Media*. 3rd Edition. London, New York, Oxford Press.

Rolih, M. (2024): Analiza političnih tvitov in elementi sovražnega govora v kontekstu priseljenske problematike : raziskovalni podatki [na spletu]. Druge monografije in druga zaključena dela. Koper : Znanstveno-raziskovalno središče Koper. [Dostopano 11 marec 2025]. Pridobljeno s: <https://dirros.openscience.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=21660>

Searle, J. R. (1969): *Speech acts: An essey in the philosophy of language*. Cambridge, Cambridge University Press.

Weber, M. (1946): *Politics as a vocation*. V: Weber, M., Gerth, H. H. & C. W. Mills (ur.): *From Max Weber: Essays in Sociology*. New York, Oxford University Press. X. <https://x.com>. (3. 12. 2024).

Diana Košir

»RABI *DOBRO* SVOJ JEZIK!«: SEMANTIČNO-PRAGMATIČNA ANALIZA AVTORJEVEGA SLOGA SKOZI TEORIJU INTENZITETE JEZIKA

Uvod¹

»Naša materinščina je zvesto zrcalo narodovemu svojstvu in narodovi omiki in krepka panoga močnega slovanskega debla. V našem jeziku mora biti stavek in misel krepka, domača, ako hoče imeti svojstvo slovanskega jezika sploh. [...] Javna zastopništva, kjer Slovenci rabijo jezik svoj, nam kaže pravo in čisto izreko; tako slovensko gledišče, ki je šola in v katerem se izobražuje narod. [...] Ohranimo torej čistost našega jezika, kajti tudi govornik mora znati pravila, po katerih se govor umetno zveže, da poslušalca prevzame ...« (Repič, 1897 v Savnik, 1951, 3)

Tako je na prelomu stoletij v svoji rokopisni slovnici, ki danes velja za izgubljeno, zapisal frančiškanski pater, živeč v večjezičnem istrskem okolju, kjer si je slovenščina, tedaj zlasti pogovorni jezik koprškega podeželja, šele utirala pot v prevladujoče romansko mestno jedro. Zavest o pomenu premišljene jezikovne rabe in različnih registrih (jezikovni *standard* ali retorična spretnost tvorca?) pa je bila prisotna med ključnimi nosilci že v začetkih slovenskega slovstva (prim. Ahačič, 2007).

V verskem pripovedništvu se je poleg prevodnih del biblijskih besedil in katekizmov kot (izvirna) oblika pripovedi razvila pridiga ali homilija, ki je prvotno pomenila branje, prevajanje in ustno razlago svetopisemskih odlomkov (Bizjak, 2005, 23), kjer je bilo prisotno prilagajanje izvirnega besedila kulturnemu obzorju naslovnikov (Juvan, 2000, 38).

.....
¹ Poglavje je nastalo v okviru raziskovalnega programa P5-0409 z naslovom Razsežnosti slovenstva med lokalnim in globalnim v začetku tretjega tisočletja, ki ga financira ARIS.

Tudi frančiškanski red, v 19. stoletju najštevilčnejša redovna skupnost na Slovenskem (Čebulj, 1922, 42), je od samih začetkov znan po pridigarski dejavnosti. Ob *Svetem pismu* kot viru je bil zlasti poudarjen osebni zgled pridigarja, ki z molitvijo in meditacijo uteleša Frančiškov ideal ubožstva in preprostosti, slednja pa naj bi se kazala tudi v besedni jedrnatosti (Frančišek je v *Vodilu* med drugim poudaril kratkost govorov), torej v preudarni, enostavni in jasni besedi (Benedik, 1999, 20 v Bošnjak, 2010, 63).

Sredi 19. stoletja na Slovenskem govorimo o razmeroma dobro razvitem knjižnem trgu, vezanem zlasti na večje literarne infrastrukturne centre s tiskarnami in založništvii (Celovec, Trst, Gorica, Ljubljana, Maribor itd.). Znaten del celotne literarne produkcije (v širšem smislu) je predstavljal verski tisk. Glede na potrebe, kapacitete (avtorji, materialna sredstva), ponudbo in povpraševanje ter odgovarjajoč umetnostno nezahtevnemu množičnemu bralcu so se uveljavile različne oblike verske prevodne in izvirne, literarne, polliterarne in neliterarne pripovedi, npr. povest, asketična literatura (duhovne vaje), hagiografija, potopis o romarskih krajih, besedilo o cerkveni zgodovini, verski priročnik idr. (prim. Košir, 2024a). Ob porastu časopisja so se razvile krajše besedilne vrste oz. rubrike: dopisi in članki, razprave, kritike, kot predknjižna objava daljšega literarnega dela (če je do nje prišlo) pa podlistek, kjer je šlo za objavo literarnega dela v nadaljevanjih; za versko periodiko je bil značilen nabožni članek kot krajša oblika versko-vzgojne, poučne in moralistične proze. V slovenskem kulturnem prostoru so poleg priljubljenih pratik in narodnih koledarjev izhajala cerkvena glasila, npr. *Cerkveni glasbenik* (Ljubljana), *Krščanski detoljub* (Ljubljana), *Angeljček: otrokom učitelj in prijatelj* (Ljubljana), *Družinski prijatelj, poučno-zabavni list s podobami za slovenske družine* (Trst), *Slomškove Drobthinice* (Gradec, Maribor, Ljubljana) in Škrabčevo *Cvetje z vertov sv. Frančiška* (Gorica, Kamnik).

Redno je svoje članke za *Cvetje* v obdobju pred prvo svetovno vojno prispeval frančiškan p. Hijacint (Anton) Repič (Šturje pri Ajdovščini, 1863 – Koper, 1918), pisec, slovničar, bibliotekar in arhivar iz samostana pri sv. Ani v Koprui. V poglavju bo na podlagi objavljenih besedil, ki jih v grobem umeščamo v (polliterarno in neliterarno) zvrst nabožnega članka, analiziran njegov pripovedni slog – zlasti jezikoslovni vidik – da bi ugotovili, kako prepričljivo, avtentično in učinkovito je pater zaživel kot pripovednik.

Povezava med žanrom in govornim dejanjem z ilokucijsko silo

Na presečišču jezikoslovja in literarnih ved je literarna stilistika, opredeljena kot jezikoslovno preučevanje sloga oz. namenske specifične rabe jezika kot osrednjega medija literature, ki nakazuje odnos med kreativnim dosežkom (učinkom) in jezikovno manifestacijo (Leech & Short, 2007, 11, 55), na slednje pa lahko vplivajo različne nejezikovne spremenljivke, kot so žanr, avtor, zgodovinsko obdobje ipd. (Jeffries & McIntyre, 2010, 1).

Pripovedni slog nabožnih piscev in pridigarjev je moral biti v dobi, ko se je ob še prisotni nepismenosti šele oblikoval množični kultivirani slovenski bralec, sporočilno jasen, v samem jezikovnem izrazu, argumentih in interpretaciji pa verodostojen in prepričljiv.

Pridige narativno temeljijo na interpretaciji svetopisemskega nauka in aktualizaciji, kjer gre za povezavo med biblijskim sporočilom in vsakdanjo izkušnjo sprejemnika (Bošnjak, 2016, 82), ki so torej oblikovana predvsem z mislijo na naslovnika (poslušalca oz. bralca), glede na sporočevalčev namen in funkcijo besedil pa sodijo med argumentativna in prepričevalna besedila (Bizjak Končar, 2019, 30), ki imajo poleg spoznavne vloge (novo védenje) izrazito vplivajnsko vlogo (ilokucija in perlokucija kot dejanji vplivanja in učinkovanja na naslovnika).

Povedano se sklada z vplivno Bahtinovo (1999) definicijo dialošкости, ki predpostavlja, da je vsaka izjava vezana na predhodno izjavo in usmerjena na odzive naslovnika, torej na njegovo »aktivno odzivno razumevanje«, pri čemer »različni govorni žanri predpostavljajo različne ciljne usmerjenosti, govorne zamisli govorcev in piscev« (1999, 246 v Bizjak Končar, 2019, 29), od tod pa sledi, da lahko dialoškost opazujemo tudi v z vidika forme monoloških žanrov, pri čemer »avtor nagovarja molčeče občinstvo, npr. politični govor, znanstveni poglavje, časopisni uvodnik in pridiga« (Bizjak Končar, 2019, 30).

Žanra pridige in nabožnega članka se navzven jasno ločita po obsegu in predpisani/prosti formi. Kar je homiliji in nabožnemu članku, ki je zasnovan apologetično kot razlaga verskih resnic, biblijskih odlomkov/citatov, sv. zakramentov, božjih zapovedi, svetniških zgledov idr., skupnega, je splošna namera tvorca in iz nje prevladujoča funkcija besedila, ki je v obeh primerih širjenje

in utrjevanje krščanskega etično-moralnega imperativa (skozi različne diskurzivne strategije, npr. razlaga, svarilo, direktiva, zapoved, prepoved, obljuba), s smernicami za prenos v konkretno življenjsko situacijo naslovnika.² Sorodna pa so nemara tudi jezikovna »orodja«, tj. diskurzivne oz. narativne strategije, ki jih tvorec za doseg cilja uporablja.

Leech in Short menita, da osebni slog avtorja odseva njegovo osebnost in jezikovne navade (2007, 23), gre pa tudi za preference, subjektivno motivirane posamične izbire iz celotnega jezikovnega repertoarja, ki se zgodijo glede na piščev namen, *kako* želi predati določeno sporočilo bralcu (Biber & Conrad, 2009, 144).

Retorična moč tvorca besedila (govorca, pisca) je bila gotovo odvisna od njegovega jezikovnega repertoarja, razgledanosti in ustvarjalnosti, ki pa še niso nujno zagotovile uspešnosti oz. učinkovitosti predaje želenega sporočila. Po Stubbsu je uspeh sporazumevanja odvisen od strategije, to je načinov, s katerimi uspeva tvorec manipulirati z opcijami, ki so mu ponujene glede na okoliščine komunikacije (kontekst), in z zahtevami, *kaj* in *kako* komunicirati (1983, 9). Pri tem pa ne moremo nikoli z gotovostjo trditi, kaj je želel tvorec besedila doseči, pač pa se perlokucija kaže šele v odzivu naslovnika (njegovi interpretaciji sporočenega), ki ni nujno skladen s tvorčevimi pričakovanji in namero (Krajnc Ivič, 2013, 190–191).

Od tod sledi, da je moral tako pridigar kot pisec nabožnega članka pri tvorjenju besedila upoštevati naslovnika in predvideti poslušalčeva vprašanja, dvome in izzive ter nanje ustrezno odgovarjati (Bizjak Končar, 2019, 39). Z vidika stila je zato pričakovano, da so bile v pisanih in govorjenih besedilih retorične figure, kot so anekdote, eksempli, prispodabljanje, ter tropi (pomenski prenosi) zajeti iz spoznavnega kulturno-materialnega sveta naslovnika (prim. Košir, 2024b). To je po eni strani odražalo tvorčevo poznavanje ali pa občutek za sociolingvistične in kulturnozgodovinske okoliščine, ki oblikujejo pojmovni svet naslovnika, posledično pa je občutljiva (prilagojena) jezikovno-slogovna raba pripomogla k večji plastičnosti upovedenega in

.....
2 Pogojno bi ob nekaterih člankih, ki s strukturnega in narativnega gledišča ustrezajo homiliji, lahko razmišljali o z vidika prenosnika hibridni formi časopisne pridige (prim. Košir, 2024b). Natančna žanrska utemeljitev bi seveda zahtevala samostojno raziskavo.

večji verodostojnosti in prepričljivosti sporočila z vidika perlokucije (učinka na naslovnika).

Bolj kot sama literarna slogovna analiza retoričnih sredstev nas bo zato v poglavju zanimal ilokucijski vidik (jezikovna sredstva z vplivajnsko vlogo, moč argumentacije) in opazovanje potenciala perlokucijske sile, ki jo lahko doseže raba izbranih jezikovnih sredstev v besedilu.

Teoretični in metodološki okvir

Teorija intenzitete jezika po V. Mikolič (2020)

V pričujočem poglavju gradivo jezikoslovno analiziramo skozi pragmatično teorijo intenzitete slovenskega jezika (Mikolič, 2020). Ta izhaja iz spoznanj teorije govornih dejanj (Austin, 1990), pri čemer gre za opazovanje razmerja med spoznavno (kognitivno) vlogo besedil, v katerih prevladujejo konstativi, in vplivajnsko (ilokucijsko) vlogo, kjer prevladujejo performativi. Avtorica meni, da ima vsako govorno dejanje poleg spoznavne vloge (lokucija), izražene skozi propozicijo, tudi vplivajnsko (ilokucijsko) vlogo, ki se realizira skozi modalno strukturo propozicije in je odvisna od sporočevalčevega namena in drugih okoliščin sporazumevanja (žanr, besedilna vrsta, poznavanje teme, odnos do naslovnika in teme idr.). Tako glede na ilokucijo loči naslednje besedilne zvrsti: znanstvena besedila s prevladujočo spoznavno vlogo, sporazumevalna/interaktivna besedila s sporazumevalno oz. interaktivno vlogo, izvršilna/uradna besedila z izvršilno vlogo in umetnostna besedila z umetnostnoizrazno vlogo (Mikolič, 2020, 76–77).

Mikolič po Hudej (1998) razume argumentacijo kot strukturo pragmatične organizacije besedila, ki pomeni hierarhični izbor in razvrščanje propozicij ob upoštevanju vplivajnske vloge z namenom dosege prepričljivosti in učinkovitosti govora, pogoj za prepričljivo argumentacijo (ob rabi racionalnih ali čustvenih argumentov) pa je tvorčevo prepričanje v argumente in v propoziciji izražena stopnja gotovosti trditve in ekspresivna vrednost rabljenih jezikovnih sredstev.³ Pri tem pa ni nujno, da gre modifikacija propozicije vedno v

.....
3 Zanimale nas bodo modifikacije propozicije, kot so čustvena obarvanost, gotovostna določitev povedi in stopnjevitost oz. intenzifikacija povedi (Toporišič, 2004, 491–533).

smeri krepitve stopnje gotovosti argumenta, z drugimi besedami, včasih lahko šibitev propozicije (lokucija, upovedena predmetnost) v danem kontekstu pomeni krepitev končnega argumenta oz. sporočila (Hudej, 1998, 236–237 v Mikolič, 2020, 79–82).

V vlogi modifikatorjev intenzitete jezika, ki stopnjujejo intenziteto propozicije v smeri njene krepitve oz. šibitve, se lahko pojavljajo jezikovna sredstva z vseh jezikovnih ravnin: (a) glasoslovni in pravopisni izrazi intenzitete ter sredstva neverbalne komunikacije, (b) oblikoslovni izrazi, (c) skladenjski izrazi intenzitete, (č) pomenoslovni in besedoslovni izrazi intenzitete, (d) besediloslovni ali besedilni izrazi intenzitete in (e) pragmatični ali diskurzivni izrazi intenzitete (Mikolič, 2020, 56).

Zanimale nas bodo jezikovne prvine na pomenoslovni oz. besedoslovni ravni ter na pragmatični ali diskurzivni ravni, saj so to najbolj izraziti označevalci intenzitete in pokazatelji prepričljivosti avtorjevega pripovednega sloga z vidika intenzitete (Mikolič, 2020, 56–67).

Metoda: delni korpusni pristop

Jezikovne tehnologije v okviru korpusnega jezikoslovja omogočajo preverjanje jezikoslovnih hipotez in dejstev v korpusu, korpusni pristop (delni ali popolni) pa velja za v jezikoslovju splošno sprejeto prakso. Prednost korpusno podprte (angl. *corpus-based*) raziskave, ki korpus uporablja »za preskušanje, dokazovanje ali dopolnjevanje teorij in jezikovnih opisov, ki so nastali neodvisno od korpusnih podatkov« (Vintar in Fišer, 2009, 84), je vključitev večje količine izbranega tekstovnega materiala, njegova sistematična in statistična obdelava z empirično analizo pa se osredotoči na primere konkretne jezikovne rabe (Gorjanc, 2006, 505).

V slovenskem prostoru za namene izdelave in hrambe jezikovnih virov in tehnologij deluje konzorcij CLARIN.SI s svojim repozitorijem, v katerem so dostopni različni korpusi, z gradivom v starejši slovenščini npr. Korpus starejših besedil IMP (1584–1918) (Erjavec, 2014), Korpus starejše pripovedne proze PriLit 1.0 (Žejn & Erjavec, 2021), Korpus slovenske periodike (1771–1914) sPeriodika 1.0 (Dobranič, Evkoski & Ljubešić, 2023) in Korpus

CVET 1.0 (Košir & Erjavec, 2024a). Slednji predstavlja raziskovalno gradivo pričujočega poglavja.

Korpus CVET 1.0

Korpus besedil patra Hijacinta Repiča v »Cvetje z vertov sv. Frančiška« CVET 1.0 (Košir & Erjavec, 2024a) obsega okrog 175 tisoč besed in tako sodi med manjše specializirane korpusse starejše slovenščine. Vsebuje 140 besedil patra Repiča, ki so bila objavljena v verski reviji *Cvetje z vertov sv. Frančiška* med letoma 1887 in 1916, ko jo je urejal p. Stanislav Škrabec. Gre za izvirna besedila, prevode oz. priredbe, glede na vsebino oz. žanr pa je največ nabožnih, versko-vzgojnih člankov in hagiografij.⁴

Analiza v prispevku je opravljena s konkordančnikom noSketch Engine. Korpusni pristop k analizi diskurza doprinese z empiričnimi podatki o pogostnosti rabe opazovanih jezikovnih prvin, s čimer se lahko izluščijo najpogostejši leksikalni krepilci oz. šibilci intenzitete jezika (upoštevajoč kontekst rabe) in pokaže razmerje v rabi različnih modifikatorjev. Pri tem je opazovano sledeče:

- Kateri besedoslovni in pomenoslovni izrazi nastopajo v vlogi označevalcev intenzitete propozicije? Kakšna je njihova vloga?
- Kateri pragmatični in diskurzivni izrazi intenzitete so prisotni v gradivu? Kakšna je njihova vloga?
- Katerih prvin naklonskosti je v Repičevem pripovednem slogu več – teh, ki modificirajo propozicijo v smeri krepitve intenzitete, ali tistih, ki jo šibijo? Kakšno vlogo imajo z vidika ilokucije in argumentacijske moči?

.....
⁴ Natančen opis korpusa prinaša članek Košir in Erjavec (2024b).

Analiza jezikovnih prvin v vlogi označevalcev intenzitete

Besedoslovni in pomenoslovni izrazi⁵

Besedni krepilci in šibilci

- Členki in členkovne zveze

V korpusu so med najpogostejšimi členki *tudi* (1025), *še* (365), *že* (226), *celo* (183), *prav* (126), *ravno* (118), *niti* (107), *nikar* (47), *seveda* in *se ve da* (47), *vsaj* (39), *venderle* (20), *zlasti* (16), *pač* (izraža precejšnjo verjetnost), *češ* (10), z nekaj pojavitvami pa še *zgolj*, *edino*, *nikaker*.

V vlogi krepilca intenzitete nastopa članek *tudi*, kadar krepi trditve (*Je pa tudi tako? Ljudje tako mislijo, ali ako bi pogledali v serce ...*), izraža očitek, nejevoljo ali začudenje (*Vbogi taki stariši, ali tudi veliko gorje tacim otrokom!*) oz. stopnjuje prej povedano z dodatno trditvijo (*Pot do te popolnosti ni le za vsacega od nas jako težaven, temuč je težaven in počasen celo tudi za svetnike.*).

Seveda kot intenzitetni krepilec izraža samoumevnost trditve (*Ko dušni pastir je se ve da najpred skerbil za svojo dušo.*)

V vlogi krepilca intenzitete je članek *nikar*, ko poudarja zanikanje (*Nigdar ne bodi zavolj odpuščenja grehov brez skerbi in nikar greha na greh ne nakladaj.*) ali pa krepi prepoved ali željo, da se kaj ne zgodi (*O nikar take jeze!*), podobno v smeri krepitve članek *nikaker* (*Oh ne, ne, nikaker né.*) poudarja zanikano trditev in prepričanost o neprimernosti, neutemeljenosti česa.

Kot stopnjevanje v smeri krepitve intenzitete povedanega deluje tudi členkovna zveza *še več* (*In še več. Morda bi ti celò škodilo, ako bi ti dal to, kar ga prosiš.*).

.....
⁵ Poglavje je prirejeno po rezultatih analize v okviru avtoričine doktorske raziskave (Košir, 2026).

Kot krepilec se pojavi tudi prislov *prav* v členkovni rabi, ko poudarja trditve (*Taka ponižnost me prav sili, da ti podelim zaklad mojih človeško-božjih zasluženj.*).

Členek *nič* v nikalnih stavkih kot krepilec deluje tedaj, ko izraža popolno zanikanje stopnje, količine ali mere (... *misliš, da kar ti pošlje, ti škodi in nič ne koristi.*), v navedenem primeru pa gre celo za pleonazem (besedno preobilje), ki doda težo trditvi.

Kot intenzitetni šibilci nastopajo členki *le* (325), *samo* (244), *mogoče* (116), *morda* (66), *skoraj* (51), *tako rekoč* in *takorekoč* (24), *najberž* (20), *morebiti* (9), z nekaj pojavitvami pa še *menda*, *znabiti*.

Členkovna zveza *tako rekoč* izraža omejitev popolne, dobesečne ustreznosti izraza (Sv. Ana ponižna, podveržena in odvisna od sv. Joahima, je njega *takorekoč* silila, da je tudi on bil do nje pravi angelj.).

V krščanski misli je veliko modifikatorjev intenzitete, ki ponazarjajo veličino Boga in božje volje proti majhnosti človeka (*Pobožni redovnik na to odgovori: »Tudi jaz se temu čudim; sicer pa mogoče da venderle vganem, kaj je temu vzrok, namreč jaz se zmirom jako trudim mojo voljo z voljo božjo združiti tako, da ne storim prav čisto nič brez njenega nagiba.*).

- Medmeti

Najpogostejši medmet v korpusu je *oh* (189) ob *o* (10), ki kot intenzitetni krepilec deluje takrat, ko poudarja (različna) čustvena razpoloženja pripovedovalca. Pri Repiču raba medmeta pogosto poudarja gorečo željo, hrepenenje (*Oh, da bi kerščanske družine posnemale to sveto družinico.*), v navedenem primeru skupaj s pogojnikom *da bi* tvori večjo ilokucijsko silo vplivanja na naslovnika. Medmet *oh* lahko v drugačnem kontekstu pomeni tudi razočaranje, žalost (*Oh koliko jih je, ki bi nesrečno tekli v večno pogubo, ako jih ne bi vstavljali križi in britkosti.*).

V vlogi intenzitetnega krepilca je tudi razmeroma pogost medmet *žalibog* (21), danes starinski izraz za ‚žal, na žalost‘ srbohrvaškega izvora, ki izraža obžalovanje tvorca besedila v zvezi s povedanim; sporočevalec se čustveno razodeva, prepoznaven je njegov odnos do upovedene predmetnosti (*Žalibog,*

dostikrat so otroci starišem vzrok britkih solz, skerbi in celò predčasne smerti!)). V navedenem primeru medmet stoji na začetku povedi, kjer deluje tudi kot diskurzni označevalec, ki z vrednotenjem usmeri proces branja in bralčevega sprejemanja besedila, naštevaje s členkom *celo* v nadaljevanju povedi pa deluje kot stopnjevanje intenzitete v smeri navzgor.

- Prislovi in prislovne zveze

Med najpogostejšimi prislovi, ki nastopajo v vlogi krepilca intenzitete tako, da stopnjujejo pridevnik/glagol/drug prislov navzgor do visoke, skrajne oz. presežne stopnje, so: *jako* in *zelo* (363), (*še/naj*) *bolj* (301), *popolnoma* (137), *prav*, *mnogo*, *dosti*, *veliko*, *tako*, *toliko/tolikanj*, *posebno*, *hudo*, *strašno*, *neskončno*, *neizmerno*, *preveč*, *kar*. V smeri krepiteve intenzitete delujejo tudi načinovni prislovi *dobro* (282), *gotovo* (90), *radovoljno* (34), *srčno*, *očitno*, *najočitniše*, *najbolje*, *nikaker* in časovni prislovi *zmerom* (260), *večkrat* (162), *nikdar* (141), *precej* (135), *zopet* (98), *naposled* (92), *vedno* (83), *vselej*, *vekomaj*, *pogostoma*, *vsakikrat*, *neprenehoma*, *večinoma*, kratnostni prislovni zaimek *kolikokrat*, kadar pomeni *velikokrat*, merni prislovni zaimek *nič* idr.

Prislov *toliko* krepi intenziteto povedanega, ko izraža veliko mero ali stopnjo tega, kar označuje glagol, pridevnik ali prislov (npr. *Oh kako si nehvaležna o duša, ako svojemu Bogu, kateri je toliko za te terpel in te od večnosti tolikanj ljubi, vender tako malo zaupaš ...*), ekspresivnost besedne zveze pa doseže, ko hkrati poudari pomen besede, na katero se prislov veže.

Prislov *kar* se redko pojavi v vlogi modifikatorja intenzitete, in sicer kot krepitev, ko poudarja intenzivnost dejanja (*Posledek te ponižne izjave je bil seveda ravno nasproten namenu sv. očeta, ker ljudstvo je kar jokalo od ginjenja, videč tako svetega in ponižnega pridigarja.*), pri čemer gre za ekspresivno izražanje.

Prislov *prav* se pojavi v vlogi krepilca intenzitete, kadar izraža visoko stopnjo (*Vsa svoja dela opravi prav marljivo in natančno, ...*), absolutno stopnjo pa izraža ekspresivna prislovna zveza *popolnoma prav* (*Ako toraj hoče Bog, da ti žalostna duša hodiš po poti velikihkušenj, terpljenja, zopernosti, ima popolnoma prav*).

Manj je prislovov, ki kot modifikatorji intenzitete navadno nastopajo v vlogi šibilcev, npr. *nekoliko* (52), *nekaj* (51), *nekako*, *včasih*.

Prislov nekoliko izraža nedoločeno manjšo stopnjo oz. količino (Ko je blaženi Frančišek vse to zapazil, ga je zaradi te njegove priprostosti nekoliko pokregal ...) oz. izrazu, na katerega se veže, šibi pomen, s tem ko mu odvzema od »polne mere« (Pomisli nekoliko, o duša!; Opomniti se mora tu, da predobro serce služabnika božjega tu nekoliko daleč gre ter ga ni primoran vsakedo posnemati ...); v prvem primeru prislov *nekoliko* omili sicer zapovedujoči velelnik, v drugem pa kot šibitev deluje, ker se z besedno zvezo *nekoliko daleč* pisec izogane rabi neposrednejšega izraza *predaleč*, ko govori o sicer krepostnih dejanjih svetnika, ki je svoje poslanstvo živel kot berač.

- Zaimki

Zaimek *vsak* v pridevniški rabi (*Vsak človek ve dobro, da besede, naj bodo še tako svete, nič ne pomagajo brez zgleda.*) izraža gotovost veljavnosti izreka za vsa bitja, stvari oz. pojme brez izjeme in v kontekstu deluje v smeri krepitev intenzitete propozicije.

- Modalni glagoli, glagoli rekanja in performativi

V korpusu se med 50 najpogostejšimi glagoli poleg pričakovanih pojavijo modalni glagoli, npr. *moči* (597, v 75 % besedil), *hoteti* (577, v 70,87 % besedil) in *morati* (465, v 66,52 % besedil) in glagoli rekanja, npr. *reči* (518), *prostiti* (301), *govoriti* (299), *praviti* (235), *odgovoriti* (182) *povedati* (94).

Glagolska raba v danem kontekstu deluje kot modifikacija intenzitete tedaj, ko izraža vplivansko namero tvorca do naslovnika (npr. *Jaz ti odgovorim, ako hočeš, najdeš toliko časa in ga moraš najti.*) oz. ko kaže na čustveni odnos tvorca do naslovnika oz. upovedenega (*Kako hočejo n. pr. stariši, da bodo njihov otroci pobožni, ako so sami mlačni ali celo brezbožni?*).

V vlogi krepitev intenzitete propozicije se pojavijo tudi ekspresivno notranje okrepljeni glagoli, npr. onomatopoetični glagol *zberbrati* (= na hitro, nerazločno oz. nepremišljeno izreči, zmoliti) in glagolnik *mermranje* (= pritoževanje).

V smeri krepitev delujejo tudi performativi in performativni izrazi. Najizrazitejši (eksplicitni) performativ ima pogosto prvoosebno sedanje

tvorno glagolsko obliko in povedni naklon (Austin, 1990, 56).⁶ Pri Repiču se večkrat pojavijo strukture tipa »jaz (pa (ti)) + glagol rekanja v 1. os. ed., sed.«, kjer glagol ne nastopa v vlogi konstativa, ampak performativa (dejanje vplivanja, kjer izrekanje pomeni opravljeno dejanje). Oglejmo si primer:

Neketeri terpini tožijo: »Kako slabo je zame! Britkosti in otožnosti imam čez glavo!« Ali za nje je to dobro! Tožijo sicer: »Dobro bi bilo, ke ne bi bil jaz sam vsega tega kriv!« **Jaz pa ti pravim:** »Naj si sam si nakopal te križe, ali pa ne, bodi prepričan, da ti je Bog poslal to terpljenje; zahvali se mu za nje, prenašaj je vdan v njegovo sveto voljo!«

V odlomku vidimo narativno dialoško strukturo vprašanje-odgovor, s katero tvorec predvideva dvom, vprašanje, negodovanje s strani naslovnika in nanj odgovarja, pri tem pa glagol rekanja, ki pomensko ni konstativ, ampak performativ (*pravim* = naročam, zapovedujem), v propoziciji (argumentu) krepi ilokucijsko silo, nadalje tudi z rabo velelnikov (*bodi prepričan, zahvali se, prenašaj*). Tvorec z vzkličnimi replikami in dialoškostjo ustvari živahno pripoved, ki ima potencial perlokucije (učinka) na naslovnika.

V performativni vlogi se pojavijo tudi nekatere druge oblike, npr. členek *nikar* (*Oh, nikar tako govoriti!*), ki v ekspresivni smeri krepi prepoved oz. željo tvorca, da se kaj ne zgodi.

Notranje (inherentno) in priložnostno modificirano besedišče

- Samostalniška in glagolska obrazilnost

Besedotvorna obrazila v tvorjenkah: pomanjševalnice ali ljubkovalnice (*človeček, stvarca, angeljček, ročice, ovčice*); neobičajne in z vidika rabe redke tvorjenke, ki učinkujejo kot ekspresivno izražanje (*kletvina* ob ustaljeni rabi oblike *kletev*; *pekočina, bogatin* ob ustaljeni rabi oblike *bogataš* in posamostaljenega pridevnika *bogati* (mn.); *tolažilo* ob *tolažba, zaveržek, pomoček*); modifikacija glagolskega vida z obrazilom (*peljavati, zmaščevati, oveseliti*)

.....
6 Austin razlikuje med konstativi in performativi, pri čemer so prvi trditve o dejstvih, drugi pa, nasprotno, ničesar ne opisujejo, ne poročajo ali konstatirajo, niso resnični ali neresnični, ampak pri formuliranju izreka hkrati pomenijo izvedbo nekega dela, ki navadno ne pomeni zgolj nekaj reči (izreči stavek = opraviti delo ali del nekega dela) (Austin, 1990, 17–18).

- Metaforično in metonimično izražanje

Pogosto so v diskurzu o vzgoji rabljeni pomenski prenosi (*Otrok je do tistih let kaker kos voska, s katerega more umetnik narediti angeljčka, pa tudi spako!; Nadalje, svarite svoje otroke, in ako beseda ne pomaga, naj pomaga šiba.*). V prvem primeru gre za pomenski prenos z enega predmetnega področja na drugo (vzgoja > umetnost, rokodelstvo), kar je zavito v retorično figuro primere ali komparacije, v drugem primeru pa je rabljena metonimija *besede* in *šibe* za to, kar počnemo z imenovanim objektom (*beseda* za svarila in opominjanje, *šiba* za telesno kaznovanje s šibo). Še več je metaforike, vezane na fizično kaznovanje (Košir, 2023).

- Okrasni pridevek ali določilo

Pojavijo se tudi nekatere nepričakovane besedne zveze, kjer je ekspresivnost dosežena v okrasnem pridevku samostalnika oz. v njegovem določilu: *prvak apostolov* (poudarek/hiperbola), *neprecenjena nedolžnost* (hiperbola) in zvezi *nevsmiljeno vsmiljenje, radovoljna raztresenost* (oksimoron).

Diskurzivni in pragmatični izrazi

- Socialne in funkcijske zvrsti kot stilemi

Oglejmo si spodnja primera.

Iščete li stariši pravo kerščansko stanovanje, **ali po domače »kvartir«**, svojemu sinovi? Oh kolikokrat se zgodi, da gledate le na ceno, **to je, da je kar mogoče »najbolji kup«**; ali na družbo v kateri bo moral vaš sin celih deset mesecev živeti, za to se nič ne zmenite.

Kako hočete, da naj se otroci ljubijo mej sabo, ako vsaki dan vidijo, **kako se oče in mati »kavsata« kaker pes in mačka?**

V krepko označenih stavčnih strukturah, pristavku oz. priredno-podredni stavčni strukturi, se pojavijo stilno zaznamovane prvine. Stileme je avtor zapisal »v« (označeno krepko). V prvem navedku se stilema, domača oz. pogovorna izraza (*kvartir, najbolji kup*), pojavita v dveh pristavkih. Polstavčno

določilo, ločeno od sobesedila z vejicami, v prvem primeru s pomensko ustreznico druge socialne zvrsti poimenuje samostalni *stanovanje*, v drugem primeru pa pojasnjevalno vlogo opravi priredje z veznikom *to je* in podredjem, kjer gre za ekspresivno pojasnitev stavčne zveze *gledati le na ceno*. V drugem navedku pa se v podrednem odvisniku (*kako se oče ...*) pojavi oblika frazema »biti kakor pes in mačka« s stilno zaznamovano sestavino »kavsati« (pogovorni izraz, slabšalni) za »močno se prepirati«. Stilemi modificirajo intenziteto propozicije v smeri njene krepitve, saj v besedilu učinkujejo kot ekspresivno ilustrativno pojasnilo upovedene predmetnosti in odražajo tvorčev odnos do vsebine. Končni učinek je ta, da tovrstne prvine pripoved naredijo bolj domačo in jo tako približajo naslovniku. Da se je pisec zavedal slogovne zaznamovanosti omenjenih izrazov, kažejo grafične oznake (narekovaji).

- Nagovor z izrazitim približevanjem naslovniku

Pri Repiču je značilno neposredno nagovarjanje naslovnika z 2. osebo ed. in z izrazjem, ki kaže na tvorčevo subjektivnost in naklonjenost (npr. *Tolažbe si potrebna, ljuba hči, ali edina resnica ti jo more prinesiti.; Sicer, poslušaj me bogoljubni bravec.*).

Oglejmo si spodnji primer:

Da, nesrečno je človeško življenje. Sicer, **poslušaj me bogoljubni bravec**. Tebi je znano, da mornarji na visokem morju vodijo ladje po neki zvezdi, ki se imenuje polarna ali tečajna zvezda. Tudi ti se posluži tečajne zvezde na morju tvojega življenja. Ali kako se imenuje ta duhovna tečajna zvezda? **Oh**, ta ti je božja presveta volja. Zato, kedar si v morju britkosti, kedar tvojo dušo napade peklenški sovražnik, kedar se ti zdi, da te je Bog zapustil, oh vzdigni svoje obupajoče serce, proti tej zvezdi, proti Bogu, ter reci se vsem srcem: »Zgodi se tvoja volja«.

V odlomku so označeni nekateri izrazi, ki modificirajo propozicijo v smeri njene krepitve: približevanje naslovniku z diskurznim označevalcem (*da*), naklonjenim nagovorom (*bogoljubni bravec*), direktnim nagovarjanjem v 2. os. ed. in medmetom (*oh*), ki izraža čustveno podkrepitev izrečenega; izrazi rekanja in velelniki (*poslušaj me, posluži se, vzdigni, reci*), ponavljanje metaforične motivike (mornar, morje, zvezda) in retorična struktura vprašanje-odgovor.

V Repičevem pripovednem slogu je raba množinskih oblik prisotna kot *pluralis auctoris*, s katero avtor vključuje bralce in samega sebe v spoznavni proces. Bizjak Končar to na primeru Trubarjeve pridige označi kot posebno retorično izbiro, ki ima za rezultat novo entiteto pridigar-in-poslušalci, s katero se tvorec približa naslovniku s tem, ko poudarja njuno enakost pred Bogom (2019, 39).

Sv. Bernard pravi, da kedor samega sebe, to je svojo voljo, sebi za voditelja postavi, da se neumnežu podloži. In res. Mi smo na tem svetu popotniki, potrebni kaŝipotov, da **ne zgrešimo** ali na levo ali na desno, temuč da gremo naravnost proti nebesam. Ali ako so krivi ti kaŝipoti, kako **bomo dosegli** svoj cilj? Ako **se zročimo** naši nespametni volji, kako bo mogoče, da **ne izgubimo** potemtakem Boga? Dà, dà, kedor **sledi** svojo voljo, on sledi slepca, ali ako slepec slepca vodi, oba v jamo padeta. Zato **bodimo zadovoljni**, da imamo od Boga postavljene voditelje, kateri berzdajo našo voljo, kateri nam večkrat ne dovolijo, kar želimo, kateri so, z eno besedo, naši dobri kaŝipoti na tem svetu. Sicer pa **ne misli**, bogoljubna duša, da **se** na drugi način **ne moreš zatajevati**. Do zdaj smo videli, kako **se moramo zatajevati** notri in zunaj, ali to še ni vse, ker ako bi s tem končali, bi izpustili govor o popolnosti, o verhuncu zatajevanja. No, kako je pa to? Glej, zatajevanje pride do verhunca, keder se bogoljubna duša tako ponaša, da je svet ne čisla, temuč da jo ima za ošabno, svojevoljno, neumno »svetnico«. Je pa tudi tako? Ljudje tako mislijo, ali ako **bi pogledali** v serce tacega zatajevalca, **bi videli** in **spoznali**, kako tepta svojo najhujšo nasprotnico, svoje najbolj nevarno nagnenje t. j. častiželjnost.

Kot intenzitetni krepilec deluje menjavanje glagolske osebe in števila, ki različno vključuje oz. angaŝira tvorca in naslovnika. Na primeru vidimo menjavanje prvoosebnega množinskega in drugoosebnega edninskega subjekta. Modifikacija intenzitete je opazna tudi v drugih prvinah: raba velelnika (*Glej, ne misli*), ki prav z obliko v 2. os. ed. naslovnika nagovarja najbolj neposredno (*ti, bogoljubna duša*); modalni glagol *morati* (*kako se moramo zatajevati*), ki izraža večjo intenziteto od kake druge naklonske oblike (npr. *kako se je dobro ...*, *kako se bi bilo treba ...*); diskurzni označevalci (podčrtani), ki usmerjajo potek besedila z vrednotenjem, pritrjevanjem, pozivanjem, povzemanjem, kar deluje kot krepitev intenzitete s tem, ko poudarja verodostojnost in resničnost argumentov; pripovedna struktura kot vprašanje – odgovor; ekspresivna, notranje in priložnostno okrepljena leksika (*neumnež, slepec*,

nespametna volja, verhunec, »svetnica« v obratnem pomenu, *častiželjnost*); ponavljajoča se metaforična motivika (popotnik, kažipot).

Sedaj si oglejmo še drugi primer:

Sram nas bodi, ker toliko zaupamo v zdravnika, v prijatelja, v Boga pa tako malo! Kaj se morda bojimo, da nam on ne ve pomagati?!

V tem primeru uporaba 1. os. mn. namesto 2. os. mn./2. os. ed. deluje kot intenzitetni šibilec, saj s tem, ko se tvorec pridruži množinskemu subjektu, ki gaga kritizira, omili čustveni kritični naboj, s tem pa z vidika perlokucije lažje pridobi bralca na svojo stran.

Podoben učinek doseže pogost pojav metaforičnega in metonimičnega izražanja v povezavi s telesnim kaznovanjem otrok, npr.

Suknjice vaših dečkov je treba vsake toliko izteptsti, in tudi obleke vaših deklic bodo toliko lepše, ako jih boste pri priliki nekoliko stresle. Sicer pri tem delu ni treba prevelike ojstrosti, ker neusmiljene in brezserčne matere niso matere.

Tovrstnih pomenskih prenosov je veliko (npr. dotakniti se otroka, stresti njegovo oblačilo v pomenu uporabe fizične kazni; pomenski prenos s področja vzreje drevja na vzgojo – treba je *zalivati, obrezovati, trebiti*, da obrodi dober sad; *šiba* kot metonimija za tepež z njo).⁷ Pri omenjenih izrazih gre s slogovnega vidika za evfemizem (olepševanje), na ravni diskurza pa tovrstno izražanje deluje kot šibilec intenzitete propozicije, saj pomenski prenos učinkuje v smeri posrednosti sporočila in hkrati omili njegovo ostrino (kot tudi jakost dejanja samega). Po drugi strani pa je z vidika perlokucije (končnega učinka) tako podano sporočilo za naslovnika lahko lažje sprejemljivo, kar pomeni, da je sporočevalčeva namera tako uspešneje realizirana.

K diskurzni strategiji, ki kažejo na približevanje naslovniku, umeščamo tudi naslovne formulacije po zgledu »Nekaj o ...« (npr. *Nekaj pobožnih misli o ...; Nekaj o sv. križevem potu*), ki delujejo skromno in so z vidika

.....
⁷ O pomenskih prenosih v zvezi s telesnim kaznovanjem in učinku tovrstnega izražanja z vidika intenzitete diskurza v poglavju Košir (2023).

sporočilnosti šibitev, saj gre v resnici za daljše razmišljanje in ne zgolj za nekaj povedi; nemara pa so tvorjene z mislijo na bralca, ki bo tako raje posegel po branju.

Razprava in sklep

Za analizo diskurza je značilno, da preučuje »besedilno sporočilo v razmerju do njegove funkcije v medčloveški interakciji« (Krajnc Ivič, 2013, 189). Dialoškost je, kot smo videli, lahko opazovana kot narativna strategija v prvotno monoloških besedilih, kot je pridiga ali nabožni članek, ki v samem jeziku kaže na avtorjev signal, pragmatična analiza jezikovnih sredstev v naklonski vlogi in vlogi modifikacije intenzitete upovedenega pa je pokazala, da soroden učinek dialoškosti z ilokucijsko silo vplivanja in s perlokucijo (učinkom) govorno dejanje doseže tudi ob uporabi nekaterih drugih jezikovnih sredstev, ki nastopajo v vlogi modifikacije propozicije.

V pripovednem slogu patra Repiča prevladujejo jezikovni izrazi v vlogi krepičev intenzitete. Na besedoslovni in pomenoslovni so bili v tej vlogi prepoznani: členki in členkovne zveze (*tudi, seveda, nikar, nikaker, še več, prav, nič, venderle*); medmeti (*oh, o, žalibog*); prislovi in prislovne zveze za stopnjevanje pridevnikov/glagolov/prislovov v smeri navzgor ((*naj*)*bolj, jako, zelo, neskončno, preveč, kar, prav* itd.), načinovni in časovni prislovi (*dobro, radovoljno, serčno; zmerom, večkrat, nigdar* idr.); zaimki (*vsak*), velelniki (*poslušaj me, vzdigni, reci*), modalni glagoli (*moči, hoteti, morati*) in ekspresivni glagoli in glagolniki (*zberbrati, mermranje*), ko izražajo vplivajnsko namero tvorca do naslovnika oz. razodevajo čustven odnos sporočevalca do naslovnika oz. upovedenega; glagoli rekanja (*reči, prositi, govoriti, praviti, odgovoriti, povedati*), ki nastopajo v performativni funkciji tedaj, ko hkrati poimenujejo dejanje vplivanja na naslovnika (*Jaz pa ti pravim ...* v pomenu odgovarjam, naročam, zapovedujem ipd.); ekspresivnost kot posledica besedotvornih obrazil v pomanjševalnicah/ljubkovalnicah (*človeček, stvarca, ročice*) in redkih/neobičajnih besedah (*kletvina, bogatin, zaveržek, zmaščevati, oveseliti*), ekspresivna, notranje okrepljena leksika (*spaka, neumnež, slepec, častiteljnost*) besedne zveze, ki preraščajo v retorične trope (*prvak apostolov, neprecenjena nedolžnost, radovoljna raztresenost*; metonimija šibe v šiba (*ново mašo*) poje za fizično kaznovanje z njo).

Na diskurzivni in pragmatični ravni so bili v vlogi krepilcev intenzitete prepoznani naslednji izrazi: stilemi (*kvartir, kavsati se*); direkten nagovor z izrazitim približevanjem naslovniku (pridevnik *ljubi, bogoljubni*; 2. os. ed.) ali približevanje naslovniku kot *pluralis auctoris* (1. os. mn.); retorična struktura vprašanje – odgovor; ponavljanje metaforične motivike (morje, mornar; popotnik, kažipot), raba diskurzivnih označevalcev (*da; da, da; in res; z eno besedo; to še ni vse; glej*).

Občutno manj je bilo v opazovanem gradivu izrazov v vlogi šibilcev intenzitete. Na besedoslovni in pomenoslovni ravni so bili izpostavljeni nekateri členki in členkovne zveze (*le, samo, mogoče, morda, najberž, tako rekoč*) ter prislovi (*nekoliko, nekaj, nekako, včasih*).

Med diskurzivnimi in pragmatičnimi prvinami, ki šibijo intenziteto povedanega, so prisotni *pluralis auctoris* (1. os. mn. namesto 2. os. ed./mn.) pri izražanju kritike; metaforizacija diskurza o telesnem kaznovanju, ki deluje kot evfemizem in prida k posrednosti sporočila; strategija približevanja naslovniku skozi »skromnostno« naslavljanje daljših člankov (*Nekaj o*).

Z vidika diskurzivnih strategij gre v daljših besedilih pogosto za prepletanje prvoosebnega in drugoosebnega, edninskega in množinskega subjekta, kar učinkuje kot dinamičen proces približevanja in oddaljevanja tvorca in naslovnika. Približevanje in odpiranje diskurza navzven (*pluralis auctoris*, (retorično) vprašanje, diskurzni označevalci) ustvarja dialoškost besedila, obratno pa je oddaljevanje izraz monološkosti, ločene entitete tvorca in naslovnika, kjer se prvi distancira (npr. ko opazuje in graja). Z vidika perlokucije sta lahko oba pristopa učinkovita, tako skupinski (*mi*) in bolj empatičen, sočuten (npr. svetovanje o preudarnosti pri telesnem kaznovanju v diskurzu o vzgoji), kot avtoritaren (jaz – ti/vi) in neposreden (velelniki, 2. os. ed./mn.).

Glede na ilokucijsko silo bi Repičeve članke po svoji vlogi lahko umestili med sporazumevalna/interaktivna besedila, katerih deli ali celota mestoma nihajo med manj izrazito ilokucijo (spoznavna vloga, pripoved, namen je povečanje/poglobljanje védenja pri naslovniku) in močno izraženo ilokucijsko silo (izvršilna vloga, performativi, deklarativi, namen je izvedba dejanja, sprejemba vedênja, mišljenja) na drugi strani.

Z vidika zapisanega lahko naslovno sporočilo »Rabi dobro svoj jezik«, ki je naslov enega izmed Repičevih člankov v *Cvetju*, razumemo večplastno. V danem vzgojno-poučnem kontekstu atribut *dobro* najprej pomeni »za dober namen« (ne obrekuj, ne govoriči v prazno). Ob poznavanju Repičevih jezikovnih nazorov lahko načinovni prislov pomeni skladno s standardom oz. knjižnojezikovno normo, ki na prelomu stoletij še ni bila poenotena, pri tem pa je prisotna močna patrova zavest o pomenu rabe maternega jezika. Nadalje lahko prislov *dobro*, če spomnimo na uvodoma omenjena pridigar-ska načela *Vodila* Frančiškovega reda, pomeni jedrnato in jasno, razločno, za poslušalce razumljivo. In končno, z vidika perlokucije *dobro* lahko pomeni tudi učinkovito, torej tako, da naslovnika bodisi predrami, prevzame ali prepriča, s čimer besedno sporočilo doseže sporočevalčev namen.

Viri in literatura

Viri

Dobranič, F., Evkoski, B. & N. Ljubešić (2023): Corpus of Slovenian periodicals (1771-1914) sPeriodika 1.0. Slovenian language resource repository CLARIN.SI, ISSN 2820-4042, <http://hdl.handle.net/11356/1881>.

Erjavec, T. (2014): Digital library and corpus of historical Slovene IMP 1.1. Slovenian language resource repository CLARIN.SI, ISSN 2820-4042, <http://hdl.handle.net/11356/1031>.

Košir, D. & T. Erjavec (2024a): Corpus of texts by Hijacint Repič in „Cvetje z vertov sv. Frančiška“ CVET 1.0. Slovenian language resource repository CLARIN.SI, ISSN 2820-4042, <http://hdl.handle.net/11356/1226>.

Žejn, A. & T. Erjavec (2021): The corpus of older Slovenian narrative prose PriLit 1.0. Slovenian language resource repository CLARIN.SI, ISSN 2820-4042, <http://hdl.handle.net/11356/1319>.

Literatura

Austin, J. L. (1990): Kako napravimo kaj z besedami. Ljubljana, ŠKUC – Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Ahačič, K. (2007): Zgodovina misli o jeziku in književnosti na Slovenskem: protestantizem. Ljubljana, Založba ZRC, ZRC SAZU.

- Bahtin, M. M. (1999): *Estetika in humanistične vede*. Ljubljana, SH – Zavod za založniško dejavnost.
- Benedik, M. (1999): Kapucinska pridigarska dejavnost. V: Faganel, J. (ur.): *Simpozij o Janezu Svetokriškem*. Ljubljana, Inštitut za slovensko literaturo in literarne vede Znanstvenoraziskovalnega centra SAZU, 17–36.
- Biber, D. & S. Conrad (2009): *Register, Genre, and Style*. Cambridge, Cambridge University Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511814358>.
- Bizjak, A. (2005): *Pridiga kot žanr*. Ljubljana, Založba ZRC.
- Bizjak Končar, A. (2019): Dialog med avtorjem in naslovnikom v pridigi Primoža Trubarja. *Jezik in slovstvo*, 64, 3/4, 29–42, 155. DOI: <https://doi.org/10.4312/jis.64.3-4.29-42>.
- Bošnjak, B. (2010): Vodnikovo prozno delo. *Jezik in slovstvo*, 55, 1/2, 61–75, 133. DOI: <https://doi.org/10.4312/jis.55.1-2.61-75>.
- Bošnjak, B. (2016): Narativne strategije v pridigah Matije Vertovca. *Jezik in slovstvo*, 61, 3/4, 81–89. DOI: <https://doi.org/10.4312/jis.61.3-4.81-89>.
- Čebulj, R. (1922): *Janzenizem na Slovenskem in frančiškani: inavguralna disertacija*. Ljubljana, Frančiškanska provincija Slovenije.
- Gorjanc, V. (2006): Korpusno jezikoslovje in leksikalni opisi slovenskega jezika. *Slavistična revija*, 54, 1, 137–149, 505–518.
- Hudej, S. (1998): *Besediloslovni vidiki utemeljevanja, prepričevanja in pregovarjanja: doktorska disertacija*. Ljubljana, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Jeffries, L. & D. McIntyre (2010): *Stylistics*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Juvan, M. (2000): Baročne pridige in citatno povzemanje izročila. V: Juvan, M. (ur.): *Vezi besedila*. Ljubljana, Literarno-umetniško društvo Literatura, 113–132.
- Košir, D. (2023). Koncept telesne kazni ali „šiba novo mašo poje“ v izbranih verskih publikacijah 19. stoletja. V: Jež, A. (ur.): *Slovenska literatura in umetnost v družbenih kontekstih*. Ljubljana, Založba Univerze, 75–81.
- Košir, D. (2024a): Slovensko slovstvo v Istri pred prvo svetovno vojno: opis slovenskega knjižnega fonda pri sv. Ani v Kopru. *Slavistična revija*, 72, 1, 47–70.
- Košir, D. (2024b): Verskovzgojna načela v Dajnkovem Kmetu Izidorju in Repičevih člankih v Cvetju z vertov sv. Frančiška. V: Jesenšek, M. (ur.): *Dajnkova monografija*. Ljubljana, Slovenska akademija znanosti in umetnosti, 253–274.
- Košir, D. (2026): »Prvaki slovenstva« v Istri : jezikovna, pragmatična in stilometrična analiza pisne zapuščine patra Hijacinta Repiča ter narodotvorna vloga koprškega samostana sv. Ane. Doktorska disertacija. Koper, Univerza na Primorskem.

Košir, D. & T. Erjavec (2024b). Korpus CVET 1.0: izdelava, opis in analiza zbirke starejših besedil v verski periodiki. Poglavlje objavljeno na letni konferenci JT-DH 2024, Conference on Language Technologies and Digital Humanities, Ljubljana, Slovenija, 19.–20. 9. 2024. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13936400>.

Krajnc Ivič, M. (2013): Implikativno komuniciranje in oblikovanje soslednih parov. Jezikoslovni zapiski, 19, 1, 187–197. DOI: <https://doi.org/10.3986/jz.v19i1.2327>.

Leech, G. N. & M. Short (2007): Style in Fiction: A Linguistic Introduction to English Fictional Prose. 2nd ed. London, UK, Pearson Longman.

Mikolič, V. (2020): Izrazi moči slovenskega jezika. Koper, Annales ZRS; Ljubljana, Slovenska matica.

Savnik, R. (1951): Slovenščina za samostanskim zidom v nekdanjem Kopru. Istrski tednik, 2, 12, 3.

Stubbs, M. (1983): Discourse Analysis: the Sociolinguistic Analysis of Natural Language. Oxford, Basil Blackwell (Language in Society 4).

Toporišič, J. (2004 [1976]): Slovenska slovnica. Maribor, Založba Obzorja.

Vintar, Š. & D. Fišer (2009): Gradnja in analiza korpusov za prevodoslovne raziskave. V: Kocijančič Pokorn, N. (ur.): Sodobne metode v prevodoslovnem raziskovanju. Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete, 80–109.

Miluša Bakrač

THE MISUSE OF THE IMAGE OF THE OTHER IN NJEGOŠ'S WORK *GORSKI VIJENAC*

Introduction

This paper will examine the discourse of power through the example of Petar II Petrović Njegoš's work *The Mountain Wreath* (*Gorski vijenac*, 1847) focusing on its misuse in statements by politicians and influential figures, as well as its use in the education system and potential for misuse. The analysis will draw on a range of literary and linguistic theories. Among other things, the analysis will be based on the literary-theoretical views of Mihail Bahtin and his concept of the chronotope (1989), Gérard Genette's (1985) narratological theory, Boris Andreyevich Uspensky's perspective on the problem of point of view (Uspensky, 1979), and the principles of imagology as a branch of comparative literature (Foucault, 2005), with special emphasis on Teun Van Dijk's concept of micro and macro analysis (Van Dijk, 1980) and his view on the influence of ideology on discourse. Particular attention will be given to the example of racist ideology and the way it manifests in literary discourse when misused. (Van Dijk, 2012).

Attention will be drawn to segments of the work that offer space for misuse and how this might appear from the perspective of the ideology creator through the discourse of literature, as well as how through the same segments it becomes a language of peace, unity, and opening cultural boundaries from the perspective of a well-intentioned critic.

The paper will focus on the use of literary discourse in the educational system and its potential misuse- specifically, how literary works can become a means of imposing power. As *The Mountain Wreath* has been misused in media and political discourse – often serving as a basis for confrontation with the Other- the paper will also address the misuse of this work in the statements of

politicians and influential figures, whose negative influence can permeate the educational system. Through media discourse, *The Mountain Wreath* is often cited as valid evidence for the discrimination of Muslims within the intercultural concept or as justification for the dominant superiority of Christians. In educational institutions, particularly in schools, literary texts serve as tools in the hands of teachers, who are entrusted with a crucial role in the educational process. Depending on their intention, a literary work can become a means of conveying messages, attitudes, and ideologies – whether positive or negative.

Njegoš's Eternal Flame of Eternal Darkness

When it comes to Montenegro, the topic of the misuse of Njegoš's works in political discourse is almost inexhaustible. The media, as a convenient channel for quickly and efficiently conveying messages, is filled with articles from various national and religious groups or individuals that either attack or defend Njegoš and his work. Political discourse often brings up the topic of Njegoš, inevitably directing the conversation towards religious or national orientations. Debates surrounding Njegoš generally revolve around two main points: whether he was anti-Islamist and whether he was a Serb or a Montenegrin. Numerous issues related to the misuse of his work have been raised in this context. Through the discourse of politicians aimed at strengthening their power, these two lines alternate attacking each other and presenting themselves to the public as fundamental issues on which the survival of the state depends. Here is one example:¹

During a discussion in the Montenegrin Parliament regarding the decision to declare Njegoš's Day for Montenegrin holiday of culture, two parliamentarians from different political parties, ideologically opposed to each other, exchanged the following arguments:

"Turning Njegoš, a Serb, into Njegoš, a Montenegrin, for the daily political needs of the Montenegrin Government makes no sense, and my hand will never rise for such a law," said Slaven Radunović, a member of the New Serbian Democracy.

.....
 1 We will not include entire text, only specific parts.

“Is this the country of Montenegro? Is this the Montenegrin parliament? Was Njegoš the master of Montenegro or some other country? Are we deciding here on the holidays of this or some other country? Whose holiday will it be if not Montenegrin? asked Milorad Vuletić from the ruling DPS.” (Radio Slobodna Evropa, 2013)

Debates about whether Njegoš was a Serb or a Montenegrin are not uncommon, and there are also reactions from Bosniaks who believe that Njegoš's work is anti-Islamic.

Šemso Agović² has addressed Njegoš's work on several occasions, stating that there is speech of hate in the text and its misuse to the detriment of the Bosniak people. In one article, he writes:

Here begins another school year; students across the former SFRY fill classrooms, eager for knowledge and education. These young people, upon whom ‘the world depends,’ could never imagine that school authorities will subject them not only to education but also to lessons of psychological and spiritual torture, where small but real crimes will occur. These are the lessons of their native language, covering the topics of *The Hourglass* by Danilo Kiš and, of course, *The Mountain Wreath* by P. II P. Njegoš.

The classroom will become a crime scene, and frenzied teachers, legal and legitimate criminals. The victims, as we mentioned, will be students of the ‘false’ faith. (Agović, 2018)

In another article on the misuse of Njegoš's work in the educational process he draws attention to religious discrimination against Muslims:

The *Mountain Wreath* cannot be edited. There would be nothing left of it. The theme of *The Mountain Wreath* is the ‘investigation of the poturica’³ (a colloquial, mostly derogatory term for a convert to Islam during the

.....
2 Šemso Agović, the long-time editor-in-chief of the magazine *Glas Sandžaka* is the author of over sixty articles on the topic of misuse of Njegoš. For this occasion, we will highlight characteristic quotes, selected randomly.

3 Incorrect interpretation of the theme. Contemporary literary critics fail to find arguments to support idea that this phrase could be considered one of the themes.

Turkish conquests of Europe), as Njegoš calls the physical extermination of a people, peaceful and good neighbors, whose only fault was being of a different faith and culture. Such inhuman acts, such evil and malicious intent, are not found anywhere in world literature, especially in school textbooks, yet they are extolled to the heavens. (Agović 2017)

After sharing selected quotes from *The Mountain Wreath* in the article, the author concludes:

The misuse of *The Mountain Wreath* is ubiquitous in the regions where Serbs and Montenegrins currently rule. The most horrible misuses are those that occur in schools. I will mention the example of a high school student, S. Bihorac, who now lives in Luxembourg: ‘Attending school in Berane was a real hell. I felt so much hatred directed at me that one might think the mosque, which once stood in the center of Berane and whose foundations were later used for residential buildings, was actually a church destroyed Muslims and that’s why, perhaps, they hate us so much. But it was the opposite. “I didn’t hate anyone after all that I went through. It was hard to say who was more intense in hatred, teachers or schoolmates. *The Mountain Wreath* is a story of its own. Holy scripture for the assailants. High school teacher Sreten Vešović would ask: ‘Do you know what the central verse in *The Mountain Wreath* is?’ And then he would answer himself, fixing his gaze on me: ‘Let’s rid the plague from the torus!’ And then he would explain who the plague is that needs to be expelled. All of this made me give up everything a few years later and go as far away from those primitive people as possible.” (Agović, 2017).

This is undoubtedly an example of racist ideology expressed through a literary work.

The author of the article chooses certain controversial quotes from works whose themes relate to the end of the 17th century as evidence of hate speech directed continuously at Muslims. The author himself used the language of conflict by referring to the Christian people as murderers, which contributes to the spread of conflict-driven rhetoric and the demonization of the Other. By interpreting the quotes from *The Mountain Wreath*, the author himself misuses the work by removing it from its literary context and placing it within the framework of contemporary society. This misinterpretation

perpetuates a racist ideology that is transferred from the micro-level⁴ to social macrostructures.

The misuse of an author has rarely reached the extent it has with Njegoš and his work, particularly *The Mountain Wreath*, which was even discussed at the Hague Tribunal during the trial of Bosnian Serb wartime leader Radovan Karadžić. On this occasion, Srđan Janković stated: "The Hague Tribunal for War Crimes considered Njegoš's seminal work, *The Mountain Wreath*, as an ideological basis for crimes against Bosniaks, and the prosecution claimed that Njegoš glorified the killing of Muslims". (Janković, 2014)

Following this, Z. Šuvaković, in the article *For The Hague, Njegoš Is Innocent, Although Suspect*, noted: "It seems that The Hague has finally issued an acquittal for Njegoš's *Mountain Wreath*. The Chief Prosecutor Serge Brammertz confirmed in a conversation with the Montenegrin ambassador to The Hague, Vesko Garčević, that neither this nor any other literary work would be used in court proceedings before the tribunal." (Šuvaković, 2014)

These are just some of the episodes representing daily events we read about mental models⁵ that address the misuse of Njegoš's work, which has thus become a means of conveying messages, attitudes, and ideologies.

The social environment in Montenegro in recent decades has created a fertile ground for the spread of topics related to identity issues, which favor national and religious divisions, undermining the civic concept of society. Attacks on Njegoš and his defense have alternated depending on who is shaping their identity and deconstructing the identity of the Other (Foucault, 2005). The media and social networks are productive channels through which the ideological intentions of individuals or groups quickly reach the social context:

Note finally that the links between discourse and ideology run both ways. Not only do ideologies influence what we say and how we say it, but also vice versa: We acquire and change ideologies through reading and listening to large amounts of text and talk. Ideologies are not innate, but learnt, and precisely the content and form of such discourse may

.....
4 Van Dijk's terminology (1980).

5 Van Dijk's terminology (2012).

be more or less likely to form intended mental models of social events, which finally may be generalized and abstracted to social representations and ideologies. (Van Dijk, 2012, 67)

Creating a social environment in which individuals fall into the trap of the collective unconscious and form a flawed value system that manifests in various forms is a significant concern. Ideologies thus indirectly influence teachers who are part of such a context. If a teacher lacks critical consciousness or is employed by specific political parties to propagate certain ideologies under the guise of education, they may be inclined to spread their value system through the educational system, adapting any literary text to align with it.

This context can have a detrimental effect on the education system. Under the guise of the educational process, a literary work and its macro and microstructures can become a medium for conveying messages, attitudes, ideologies, and the language of the literary work itself can transform into a language of power in extended action. This process allows the messages to be passed on continuously over years or decades, impacting several generations of students.

Depending on the teacher's value system, *The Mountain Wreath* can become a medium for conveying incorrect attitudes, ideologies, discriminatory messages, and even verbal violence. One must keep in mind that a literary work is an aesthetic creation, modeling a special world, the world of the artistic work, regardless of the material the author embeds in its fiction. It should not serve as a historical truth, especially not as an indisputable fact about people or events retroactively transferred from the past to the present social context.

On the other hand, educational institutions must ensure the presence of responsible individuals with developed critical thinking skills and an awareness of the educational space and the young people they are both educating and raising.

The question arises whether the discourse of media or the discourse of literature is more influential in shaping the values of young people. When it comes to young people, the influence of the media is immediate because information is quickly disseminated and short-lived in their memory. In contrast,

the education system continuously introduces cultural patterns and value systems, which form their long-term value structure.

The Mountain Wreath is especially susceptible to misuse in Montenegrin society due to its language, which is burdened with heavy phraseology, representing a language of conflict throughout the work. Additionally, Njegoš holds the position of the greatest intellectual authority that lives in the cultural memory of the Montenegrin people throughout history, as he was a ruler, bishop, and writer. These three roles of his are inseparable, and his work is often directly connected with his ideological focus. The image of Montenegrin society from that time, as portrayed in the work, is frequently distorted by subjective or insufficiently informed interpreters into a portrayal of persecution, violence, and discrimination that still lingers today. This breaks down interculturality and reduces Montenegrin society to one nation and one religion, with Muslims suffering the most, as they are often associated with the "Turks."

In this context, excerpts from texts, microstructures, and interpretations are used in political discourse to either attack or defend the 'Other,' whether that refers to a different religion, ethnicity, or nation. The ideal segments for such misuse are those in which characters, shaped by phraseology and ideological focus (Uspensky, 1979), construct the image of the Other, whether it be the image of Turks and Montenegrins, or Muslims and Christians. In *The Mountain Wreath*, Muslims are often referred to using derogatory terms such as 'renegades,' 'plague,' 'devil,' 'demon,' 'unbaptized,' 'local evil,' and others. When these microstructures are misinterpreted and presented to students in the wrong way, they can create space for verbal violence against Muslim individuals or fuel religious intolerance.

A well-intentioned critic of *The Mountain Wreath* should not only explain the use of such harsh words within the context of the work but also direct the analysis toward developing a positive attitude. This involves critically distancing oneself from the derogatory language and focusing on the broader meaning of the text. Interculturality, which requires understanding and respecting the relationships between carriers of different cultures, must be emphasized. Thus, the role of the teacher in the educational process should be to strengthen intercultural connections. The teacher should guide students in understanding the context of the work, always distinguishing the reality of

the artistic work from objective reality, and striving to portray the “Other” as it is represented in the work—not as someone might want to misrepresent it.

The distorted image of the “Other” contained in the phraseology of the characters, which is burdened with racist undertones, should be balanced with images of peace. These images of peace, alternating with those of war, can be found in numerous verses in the work, such as the depiction of Istanbul from Mustaj-kadija’s perspective. Through these contrasting images, a more nuanced interpretation of the text can be developed, emphasizing unity and coexistence over division and conflict:

Oh Istanbul, earthly delight and joy,
 a honey’s cup, a mountain of sugar,
 the sweetest spa of human existence,
 where the women bathe in honied sherbet! -
 O Istanbul, palace of the Prophet,
 the source of his power and his holy shrine,
 it is Allah’s pleasure to rule the earth
 only from the palace of the Prophet.
 What can ever separate me from you?...
 (...) What other faith can compare with this one?
 What altar stands closer to high heaven? (Petrović, 2022, 61)

The influence of Njegoš’s work on Montenegrin identity and cultural code is undeniable. His work has evolved into a heterotopia (Foucault, 2005), becoming a unique form of cultural memory. His verses, especially the gnomes, are rich in expression and have entered everyday language, often used as idioms. There is a pervasive belief that nothing can better capture a certain situation or person than a verse from Njegoš. *The Mountain Wreath*, at its core, is a portrayal of the culture, customs, and historical conditions of late 17th-century Montenegro. It intertwines Montenegrin, Turkish, and Venetian influences, offering a comprehensive cultural snapshot of the time.

The work features a wide range of active characters, with the narrative shifting focus from one to another, thereby constructing the image of the “Other.” Through the portrayal of Christian and Muslim characters, Njegoš not only defines the self but also characterizes the “Other,” offering a complex depiction of identity formation in a period of cultural and religious tension.

The shifting language of conflict to the language of peace makes this work problematic. Depending on which perspective is followed and in which context it is placed, the work itself can be susceptible to misuse. Thus, separating one semantic line from another, leads to the fragmentation of the work, and removing individual parts from their context problematizes its micro- or macrostructures. Through the phraseological, psychological, and ideological perspective of Bishop Danilo, the social context and the broader image of the struggle for the preservation of the Montenegrin people's freedom are portrayed. In such circumstances, Montenegrin Muslims, by faith, are closer to the Turks and are viewed as the "Other" and different. In this context, the Bishop's moral dilemma how to resist the Ottoman Empire without fighting against his fellow countrymen becomes evident. The Bishop is both a figure of light and darkness: a man of reason who seeks peace, yet the people and the social context pull him into war. Throughout the work, these two forces light and darkness, to be or not to be, the language of war and the language of peace alternate, as reflected in the quoted verses:

Plague of mankind may God's wrath be on you!
Is half a world you've already poisoned
with your mean deeds not large enough for you,
that you had to spew out all the venom
of your black soul on this hard rock as well? (Petrović, 2022, 13)

Bishop Danilo refers to the Turks as a plague that has engulfed half the world, eventually "vomiting poison" onto this stone, which symbolizes Montenegro, a rocky and resilient land, he also describes compatriots who convert to Islam as "dirty misfits."

May God strike you, loathsome degenerates,
why do we need the Turk's faith among us? (Petrović, 2022, 13)

But the language of reason followed:

When I think of today's council meeting,
flames of horror flare up deep inside me.
A brother will slaughter his own brother,
and the arch-foe, so strong and so evil,
will destroy even the seed within mothers.

O wretched day may God's curse be on you!
when you brought me to the light of this world. (Petrović, 2022, 14)

Just as the chronotope (Bahtin, 1989) of war shapes the language of war, *The Mountain Wreath* is colored by such phraseology. The burden assigned to the man of war is meant for humanity, regardless of faith or nation. This is best exemplified through the phraseological and ideological perspective of Iguman Stefan.

This world is a tyrant to the tyrant,
let alone to a truly noble soul!
It is work of infernal discord:
in it the soul is at war with the flesh.
in it sea is at war with the shores;
in it cold is at war with the heat;
in it the winds are at war the winds;
in it creature is at war with creature;
in it nation is at war with nation;
in it a man is at war with others;
in it the days are at war with the nights;
in it spirits are at war with heaven.

(...)

No one's happy, and no one is content,
no one is calm, and no one is at peace.

Man laughs with scorn at all his fellow men:
a monkey sees himself in a mirror. (Petrović, 2022, 161)

The specificity of the language in this work lies in the use of stylistic figures such as metaphor, allegory, symbol, personification, and hyperbole, which are semantically active and open to various interpretations due to the numerous hidden meanings they contain. This, in turn, allows for great potential for action through these figures. As a result, there are many different approaches to this work.

Conclusion

The work of Petar II Petrović Njegoš has been, and continues to be, subject to misuse, serving as fertile ground for the expression of racist ideology through literary discourse. It is an example of how harmful ideologies can significantly influence language and discourse, including the language of art.

The Mountain Wreath reflects Montenegrin culture of the 17th century, which is both Christian and Islamic. The misuse of this work or the displacement of the literary discourse into the discourse of social reality of this time can lead to misunderstandings or distortions of its real message. In *The Mountain Wreath*, the Other most often refers to the Ottomans, or Turks, who are portrayed as the main enemies of the Montenegrins. Njegoš uses strong symbolism and language to portray the Turks as a fundamental threat to Montenegrin identity, freedom, and religion. In this way, the characters can be semantically burdened, and their perception transferred to the modern context can be seen as a means of demonizing the Other.

Such a binary opposition between Muslims and Christians can contribute to stereotyping and dehumanizing the Other, justifying hostilities and violence towards the Other. Through political discourse, this has contributed to the shaping of a negative image of Muslims in Montenegro - one that does not reflect the actual relationship with this community in the country.

Literary discourse has a strong influence on shaping social attitudes, making the responsibility of authors, literary critics, and interpreters significant. A proper understanding and critical reading of such texts can help recognize and overcome prejudices and promote a more inclusive society.

The compromising of Njegoš's work and its presence in the ongoing ideological agendas of certain groups make it appear discriminatory, which ultimately harms its aesthetic value.

Bibliography

- Agović, Š. (2017): Zloupotreba "Gorskog vijenca". <https://bosnjaci.net/prilog.php?pid=60909/> (Accessed 14. 12. 2024).
- Agović, Š. (2018): Zločin u učionici. <https://www.bosnjaci.net/print.php?pid=65568>. September 1 2018 (Accessed 14. 12. 2024).
- Bahtin, M. (1989): O romanu. Beograd, Nolit.
- Genette, G. (1985): Figure. Beograd, Nolit.
- Janković, S. (2014). Odluke Podgoričke skupštine su već poništene. Radio slobodna Evropa. <https://www.slobodnaevropa.org/a/odluke-podgoricke-skupstine-su-vec-ponistene/26764280.html>. (Accessed 14. 12. 2024).
- Foucault, M. (2005): Hrestomatija. Novi Sad, Vojvođanska sociološka asocijacija.
- Petrović Njegoš, P. II. (1847): Gorski vijenac. Dunaj.
- Petrović Njegoš, P. II. (2022): Mountain Wreath. Podgorica, Obodsko slovo.
- Šuvaković, Z. (2014): Za Hag Njegoš nije kriv, iako je sumnjiv. <https://www.politika.rs/sr/clanak/284815/za-hag-njegoss-nije-kriv-iako-je-sumnjiv> (Accessed: 14. 12. 2024).
- Uspensky, B. (1979): Poetika kompozicije, semiotika ikone. Beograd, Nolit.
- Van Dijk, T. (2012): Ideology and Discourse. Barcelona, Pompeu Fabra University.
- Van Dijk, T. (1980): Macrostructures. Hillsdale, New Jersey.
- Vuletić, M. (2013.): Spor oko Njegoša: U blatu dnevne politike. Radio slobodna Evropa. <https://www.slobodnaevropa.org/a/zloupotreba-i-nacionalno-svojtanje-njegoss-u-blatu-dnevne-politike/25191123.html/> (Accessed 14. 12. 2024).

Dragana Vujadinović

LEGITIMATION AND DELEGITIMATION OF THE RIGHT TO ABORTION IN IDEOLOGICALLY OPPOSED DISCOURSES: RELIGIOUS AND FEMINIST DISCOURSE

Introduction

Different legal regulations on the issue of abortion in various countries of the world have resulted in decades of conflicting opinions of ideologically opposed groups. Although the process of liberalizing abortion laws, which began in the middle of the 20th century, affected most countries in Europe and the USA, this issue still triggers many debates. In some countries, we can talk about entire movements that aim to change the current laws.

It is known that every individual, social group, or institution that influences a society tends to root its own beliefs in the value system of society. For these attitudes to be adopted and become part of social practice, they must possess legitimacy, that is, society must see them as legitimate.

For this reason, in this paper, we will analyse the arguments put forward by the holders of ideologically oppositional discourses, which are the two dominant discourses that frame the debate on a woman's right to abortion. Language as the basic medium of meaning creation contributes to establishing and maintaining social order and its transformation. The question arises whether the bearers of the mentioned discourses use similar or identical strategies to influence and shape public opinion. Therefore, our research aims not to generalize or describe the feminist or religious discourse as such, but to find in certain statements examples of legitimation or delegitimation through which we can partially describe features of the mentioned discourses.

Bearing in mind the primarily linguistic aspects, but also the comprehensive context in which they are placed.

Legitimation and delegitimation

When we think about the relationship between the concepts of authority and power and how they are established, the process of legitimation emerges as a necessary component between them. Many authors have spoken about the legitimation process, and among the first Weber (1978) marked legitimation as a mechanism that the government reaches for in affirmation. Berger & Luckmann (1991), in clarifying the relationship between institutionalism and legitimation, describe this process as a process of “explaining” and “justifying”. „Legitimation not only tells the individual why he should perform one action and not another; it also tells him why things are what they are. In other words, ‘knowledge’ precedes ‘values’ in the legitimation of institutions“ (Berger & Luckmann, 1991, 111). According to them, institutions also control human conduct by setting up predefined patterns, and in that way, they divert them from many other possible directions.

Legitimation is especially important when it is necessary to transfer knowledge to new generations. Relying on predecessors, Van Leeuwen simplifies; for him, legitimation can be understood as an answer to the questions “Why should we do this?” or “Why should we do this in this way?” (Van Leeuwen, 2008). Van Leeuwen’s work on legitimation pays the most attention to authorization, rationalization, and moral evaluation, and to a lesser extent to the process of myth construction – mythopoesis. Through these four main categories, Van Leeuwen has set the methodological framework for critically analyzing the construction of legitimation in discourse.

A feminist critical discourse approach

We will complete our analysis with a feminist critical discourse approach, due to the complexity of the interrelationships between the gender and the patriarchal context. Following the theoretical determination of FCDA the core of the analysis is according to Lazar “praxis-oriented”, which means that attention is given to the disclosure of social transformation of structures of

gender oppression and spreading awareness about these procedures (Lazar, 2007, 2014).

Temporary language and gender research can be approached through the principles founded by Lazar. FCDA is a perspective that seeks to examine ways in which gendered assumptions and power asymmetries get discursively produced, sustained, negotiated, and contested in specific communities and discourse contexts (Lazar, 2014, 182). Applying FCDA aims to expose the efforts of changing existing laws incarnated in religious discourse, and also to discuss not-so-subtle attempts to label women as murderers.

Material for analysis

In selecting units of analysis, we focused on a small sample of statements from more recent articles in various newspapers and magazines, considering that our interest is primarily directed toward the contemporary approach to this question. In search of examples of religious discourse, we selected articles from Montenegrin online newspapers Analitika, RTCG, CDM, which, among others, conveyed statements from certain religious representatives as well as opinions on this topic from the very few publicly declared feminists in Montenegro. Discussion of a feminist ideological position on the topic was tracked in articles from feminist online magazines Libela, Oblakoder and VoxFeminae, which are Croatian and Serbian, as there is still no registered feminist portal in Montenegro.

Focusing on a small sample allows for an in-depth analysis of the linguistic strategies of legitimation and delegitimation mobilized by these ideologically opposed groups. This also means that the analysis largely depends on the researcher's assessment of which parts should be included, and which should be eliminated from the analysis. Therefore, we don't strive to determine the frequency of the mentioned strategies that are used in religious or feminist discourse, but to describe on a concrete example why they occur, as well as to assume their useful value in future discussions on this topic, i.e. in some other material that will be analyzed. Overall, our analysis is primarily qualitative.

Analysis of religious and feminist discourse

The most important representatives of religious discourse are mainly priests, bishops, etc. but they can also be all members of a certain religious community who find support for their worldview in religion and holy book. Although the church does not have the mechanisms for directly shaping the laws of a country, the study of religious discourse has its purpose. Namely, religious representatives address the members of that specific religious community both directly (at different religious gatherings) and indirectly – through the media. However, people who share their ideological points are also citizens of a certain country, which means that they can be included in its political system. In this way, the church, through an intermediary, can influence the amendment or regulation of the law. For this reason, the study of religious discourse should not be neglected, nor should it be marginalized since spiritual and secular authority have long been demarcated. The fact is that the conservative value system is gradually established through various mechanisms.

By the representatives of the feminist discourse, we mean all declared feminists, as well as activists of the pro-choice movement who advocate the right of women to make independent decisions about their reproductive health. Within the framework of the feminist discourse, in discussions about abortion, the problem is mainly approached from a gender perspective, that is, from the position of gender inequality in a patriarchal society. Also, there is a dominant tendency towards the deconstruction of the religious concept of female identity as universal.

A woman's right to choose or a child's right to live?

The viewpoint of the church towards abortion, regardless of which branch of Christianity it is, rests on the belief that life begins at conception. In the explanation of why the church is against abortion, as an answer to the question, we notice a kind of deviation from impersonal authority, that is from referring to the biblical precept. Impersonal authority, unlike personal authority (legitimation by reference to authority) which implies attaching labels of legitimacy to something just because of their "status or role in a particular institution" (Van Leeuwen, 2008, 106), is based on laws, rules, and legal regulations so that the statements refer directly to those sources, which

automatically invoke their importance and significance in the minds of the listeners/readers. For example, *the Bible says that ...* etc.

The conviction of the correctness of a certain belief towards people does not have the necessary strength if the only argument is that it is correct only because it is written somewhere, even if it was a holy book.

Much more receptive is the use of traditional authorization, whereby legitimacy is ascribed to a particular action from everyday human experience and answering why questions are in a way “because this is what we have always done” (Van Leeuwen, 2008, 108). In this way, all members of a certain community can identify with such belief, not just religious people.

Example 1:

We understand that this topic is dramatic. We do not see things in black and white so we can say this is possible, this is not possible, but in each specific case, we approach it. The attitude of the church is not just a prescription of a book, but a life experience (RTCG, 16. 5. 2022).

Not referring to the Bible, it leads us to the conclusion that even in religious discourse we can find a variety of possibilities to explain the reason why abortion is a non-Christian act, without referring directly to the holy book and the argument that it is so because it is the words of God. So, the twist can also be in the intention of making this idea more receptive to people who do not live according to the Bible. This would mean that abortion is wrong just because experience has multiple times proven that abortion wasn't the right choice. In that case, something is legitimate not because it is written like that somewhere, as in the case of impersonal authorization, but because experience has shown that many women did not repent when they decided to continue the pregnancy. It is possible to approach the legitimation of the position that abortion at any stage is a sin from an angle that does not necessarily include religious dogmatism and the portrayal of women who have decided on this act in the role of criminals.

On this occasion, we will state and try to analyse a completely different approach to this issue. If we look back at the statements of representatives of the very top of the church years ago, we will find incendiary rhetoric that accuses women of falling birth rates and obligates them to give birth, because

otherwise they are not fulfilling their primary function. Lexemes with a high degree of negative expression are used, such as murder or infanticide.

Example 2:

The embryo in the mother's womb is not a simple outgrowth of her organism; it is not the same as her saliva or any of the secretions of her body: in it is the whole man in the nucleus, with all the qualities that make him a man. Fetal infanticide, hidden under the name of abortion, has today become one of the legal rights of men and women. Laws that in one age and age protect human dignity, in another age, until birth and after death, abolish, disapprove, and annul it. Thus, mothers and doctors turn the womb, the workshop of life, into a morgue, depriving the newly conceived child not only of the birthright but also of eternal life. A right that deprives a person of responsibility for another's right to life, and the joy and light of life, does it not justify the crime of homicide? (Analitika, 14. 4. 2012).

In religious discourse, gender is constructed within the framework of given patriarchal patterns and the social role of females is fixed and self-evident. The interweaving of ideological presuppositions and scientific facts, or to put it differently, using the values of scientific objectivity and precision (Van Leeuwen & Wodak, 1999) is used to delegitimize the act of abortion. Using evaluative clauses (another type of moral evaluation) is also evident. It manifests through using lexemes such as *abolish*, *disapprove*, *annul*, *deprive*, etc. Both in religious and feminist discourse moral evaluation is used, which is to be expected if we take into account that this is a morally delicate issue. In religious discourse, it is a call to moral responsibility by asking the explicit question of why a new human being is deprived of the right to experience life, and feminist discourse emphasizes the urge to protect women's right to decide for themselves whether they will become mothers or not, hence it is a defence of reproductive justice.

A special aspect of advocating for the abolition of the abortion implies criminalization of all actors participating in that procedure and also a calling for moral condemnation, which is certainly an explicit procedure of delegitimization by attributing negative qualifications. The practice of abortion is delegitimized in terms of an analogy between *the womb* and *the morgue*, and

in this process, a negative connotation is transferred to the term that has a positive connotation.

New life or control of female sexuality?

Generally speaking in the feminist discourse, we can catch sight of the fear of the gradual rise and eventual victory of conservatives who will decide on women's rights and change laws democratically. Thus, the church's attempts to limit women's freedom so that women will lose not only the right to choose but also the autonomy over their bodies are primarily exposed and deconstructed. Further, the need for women to fit into the ruling androcentric structures is dominantly delegitimized or criticized.

Feminist discourse is oriented towards inviting and making women aware of how they can spread awareness about it or change existing practices by uniting forces.

In the context of Montenegro, we notice that this topic hasn't yet strongly manifested in the feminist discourse, since the issue of the abortion ban hasn't been discussed in political circles, and conducting a debate on this issue is marked as a taboo topic, which means that the advocates of the prohibition of abortion they didn't yet start a wave of public discussions. The situation is different in the region, especially in neighbouring Croatia, where the Catholic Church, with its strong influence, pushed this issue into the public sphere. Therefore, there are polemics on this issue, and the defenders of female rights are obliged to defend this right through discourse so that the law does not change in the future. For this reason, feminist resistance generally prevails and has the greatest influence in the sphere of social networks. Besides social networks, in the Balkan region, there is also a significant number of feminist online magazines (VoxFeminae, Muf, Lola magazin, Oblakoder, Libela) through which every form of gender inequality is problematized.

Example 3:

Because if we make abortion illegal, its availability is limited and the following things are guaranteed: women's mortality will increase, complications and risks to women's health will increase, and, of course, quacks'

income will increase. When a woman decides to terminate a pregnancy, she will terminate the pregnancy (CDM, 17. 3. 2024).

In this specific case, we can primarily observe a reference to the human experience because the fact is that such things happened in the past, so experience teaches us that the same things could happen again in the future if the law on abortion changes. The lexeme *guaranteed* amplifies assurance in these outcomes. In this case, moral evaluation (Van Leeuwen, 2008) is realized by attaching the illegalization of abortion to negative social practices that the social community perceives as bad. And on the other hand, simultaneously abortion is justified in this way.

Example 4:

The entire fight against laws that protect women is thus based on data fabrication and manipulation. While they talk about “infanticide” and compare abortion to the Holocaust in the style of American fundamentalists, the advocates of these dark policies are aware that none of this has anything to do with the truth. However, it is more discreet to talk about it in public, to refer to the abstract rights of embryos and traditional values, instead of saying that they essentially support the legalization of female slavery (Oblakoder, 30. 5. 2022).

According to Van Leeuwen (2008), comparisons in discourse are always used to legitimate or delegitimize an action. In this case, the analogy with *the holocaust* (that is used in the discourse of the abortion ban advocates) is explicit and it necessarily evokes negative feelings and negative mind representations. Exactly this kind of analogies, as we saw in the second example, are tried to be deconstructed in the feminist discourse, since with such comparisons they try to hide the real intentions and implicitly implant in the people’s consciousness that abortion is murder.

Conclusion

The struggle for resistance manifests itself in the aspiration to deconstruct the need to dominate women, to control female sexuality, which is hidden behind the battle for the rights of the unborn child. Language is the most common way to achieve this dominance and to produce inequality. It is for

this reason that many feminists believe that the issue of abortion should not be allowed to become part of the public debate, to prevent its breakthrough into the public sphere.

Denaturalizing women's rights and positioning feminism as a threat to not only an unborn child but to wider society and humanity in general, is achieved through the deployment of the freedom of speech argument. The intentional misconception of the freedom of speech argument, which limits language to a reflection of a person's opinions, excluding the fact that language is a social act – we do things with language, leads to causing harm to a specific social group through language.

Sources and literature

Analitika (2012): Amfilohije: Crkva je za ljudska prava, a protiv abortusa i pederastije. <https://www.portalanalitika.me/clanak/amfilohije-crkva-je-za-ljudska-prava-a-protiv-abortusa-i-qpederastije> (Access: 6. 12. 2024).

Berger, P. & T. Luckmann (1991): *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London, Penguin Books.

CDM (2024): Najviše namjernih: Godišnje se obavi preko 800 abortusa. <https://www.cdm.me/drustvo/najvise-namjernih-godisnje-se-obavi-preko-800-abortusa/> (Access: 6. 12. 2024).

Lazar, M. M. (2007): Feminist Critical Discourse Analysis: Articulating a Feminist Discourse Praxis. *Critical Discourse Studies*, 4, 2, 141–164.

Lazar, M. M. (2014): Feminist Critical Discourse Analysis: Relevance for Current Gender and Language Research. In: Ehrlich, S., Meyerhoff, M. & J. Holmes (eds.): *The Handbook of Language, Gender and Sexuality*. Chichester, UK, Wiley Blackwell, 180–199. <https://doi.org/10.1080/17405900701464816>.

Oblakoder (2022): Čija su naša tela?. <https://www.oblakodermagazin.rs/cija-su-na-sa-tela/> (Access: 6. 12. 2024).

RTCG (2022): Žena odlučuje hoće li biti majka, zakon se poštuje. <https://rtcg.me/vijesti/drustvo/362974/zena-odlucuje-hoce-li-biti-majka-zakon-se-postuje.html> (Access: 6. 12. 2024). Van Leeuwen, T. (2008): *Discourse and Practice: New Tools for Critical Analysis*. New York, Oxford University Press.

Van Leeuwen, T. & R. Wodak (1999): *Legitimizing immigration control: a discourse-historical analysis*. SAGE publications, 1, 1, 83–118.

Weber, M. (1978): *Economy and society*. California, University of California Press.

**DIDAKTIKA
VEČJEZIČNOSTI,
NENASILNE
KOMUNIKACIJE
IN
MEDKULTURNE
KNJIŽEVNOSTI**

Irina M. Cavaion

FOSTERING INCLUSIVITY AND CULTURAL CONNECTION THROUGH STUDENTS AS TRAINERS IN THEIR OWN LANGUAGE, CULTURE, AND IDENTITY: AN INTRODUCTORY STUDY

Introduction¹

This chapter presents an introductory study for a larger research project aimed at exploring potential pathways to foster mutual understanding and the impact of proactive interactions between secondary school students from the Slovene national minority in Italy and their peers in an Italian majority-language school community. In this context, minority students assume the roles of informants, narrators, and mediators, conveying linguistic, cultural, and identity aspects of their community to mainstream lower secondary school pupils and teachers. Additionally, the project seeks to collaboratively develop content and methodologies that would bring the minority language closer to majority-language children, viewed through the perspective of young people.

The research is situated within the broader framework of a research programme that outlines the current scientific focus of the Institute for Linguistic Studies at the Centre for Scientific Research in Koper. Titled Slovenhood Dimensions between Local and Global at the Beginning of the

.....
1 This work was supported by the Slovenian Research Agency / Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije – ARIS. Grant P5-0409 Slovenhood Dimensions between Local and Global at the Beginning of the Third Millennium numbers and Grant J6-3132, Strengthening a (socio)constructivist approach in Slovenian border regions Primary FL teaching and learning through a co-constructed extension and evaluation of the CoBlaLT model.

Third Millennium, the programme primarily aims to deepen the understanding of Slovenian identity. This study contributes to the investigation of the role and the potential of teaching and learning the Slovene language outside the borders of the Republic of Slovenia as a tool for intercultural and social integration.

The theoretical framework for this study is grounded in research on intergroup contact, minority (youth) studies, the teaching and learning of neighbouring languages – particularly the role of mediation in language education (Council of Europe, 2020) – and socioconstructivist theories. However, during the initial phase of experimentation, the research has evolved, expanding and likely undergoing a significant theoretical shift from an external perspective on groups and intergroup contact to one that incorporates theories positioning the studied group as co-participants, thus fostering a more personal and nuanced engagement with interethnic contact theories. The emerging theoretical framework integrates research on agency among minority students theoretical paradigms regarding minority languages new speakers, peer-to-peer education, critical youth research, ethnography, and language policy – all of which have informed the study's participatory approach.

This chapter presents partial findings that lay the groundwork for the completion of the research², and which, according to the researcher, compellingly demonstrate the importance and necessity of conducting studies of this nature in order to provide scientifically validated tools for fostering societal growth in terms of peaceful coexistence and mutual understanding.

.....
 2 The research will continue and be completed by June 2025 within the same school institutions.

Slovene language between minority and mainstream community and the call from the territory

Slovene in Italy and Friuli Venezia Giulia. Reflections and observations

In the Italian region of Friuli Venezia Giulia, which borders Slovenia, Slovene is spoken by the Slovene national community³ in various contexts, including at home, in public spaces, during social interactions, and in schools with Slovene as the language of instruction. The last is the context and setting for this research.

Members of the Slovene national minority in Italy are bilingual as they speak Slovene and Italian (Pertot, 2024). More, they speak both standard Slovene, the official language of the Republic of Slovenia, and its various regional dialects or variants (Jagodic, Kaučič Baša & Dapit, 2017 in Vidau, 2024, 3). The relationship Slovenian speakers have with standard Slovene language and their code choices especially between the latter and various regional *lects* is very interestingly analysed in Grgič (2024) who gives us a complex and somewhat problematic view of it, allowing us to understand above all its evolutionary state. About identity issues we assume with importance Vidau's claim (2024) that the perception of what is the Slovene community varies depending on the settlement areas, and that the identity is deeply intertwined with the socio-cultural and political environment in which a community and its members live (Vidau, 2024, 2). We consider this statement to be particularly significant for our research, which does not directly investigate questions of identity, but looks for tools to be able to interpret statements by participants belonging to the community as correctly as possible. Furthermore, the studies cited above are particularly valuable to us because they describe a community in a way that highlights problematic issues, moves away from monolithic definitions,

.....
3 As Vidau well describes, "the Slovene national community in Italy is a border-area national minority that gained minority status during the nation-state formation in the Upper Adriatic in the late 19th century of which the officially designated Slovene-speaking area includes 15% of municipalities in FVG, covering 32 municipalities: eight in Gorica/Gorizia, six in Trst/Trieste, and 18 in Videm/Udine, including Benečija/Benecia, Rezija/Resia, and Kanalska dolina/Val Canale. This designation is based on the 2001 Slovene Minority Law and a decree from 2007. However, the traditional Slovene settlement area in FVG is larger, encompassing a total of 39 municipalities" (Vidau, 2024,1).

and emphasises challenges that, if addressed constructively, we believe can lead to its growth and strengthening.

From “the other side”, the Italian-Friulian-German-or-other-language-speaking majority community in Friuli Venezia Giulia region typically does not speak or have knowledge of the Slovene language, that is “members of the majority population are not, in principle, speakers of the Slovene language, although in the new millennium this language is a source of growing interest for them” (Pertot, 2024, 148) interpreted by the large number of Slovene language courses promoted by associations and private language schools. The structure of the Slovene community, along with its organisations and institutions, is generally unfamiliar to the majority. Slovene traditions are primarily recognised through festivals, performances, village events, historical commemorations, and similar cultural expressions. Currently, no specific studies have examined the extent of awareness within mainstream Italian society regarding the Slovenian national community. The insights presented here are based on years of field observations within and between these communities, with a particular focus on language education.

Finally, there is as yet no systematic, curricular presence of Slovene language teaching in schools with Italian instruction at any level, neither primary nor secondary⁴ (see Cavaion, 2022a).

This is a major missed opportunity for the majority community, which cannot enjoy the possibility of getting to closely know the culture of a community which has always been an important part of the cultural and economic life of the cities of Trieste and Gorizia, certainly the indigenous culture of all Karst villages, the fascinating settlement of Resian and Val Canale culture in the province of Udine and all the other Slovenian-speaking realities in the Friuli-Venezia Giulia region that are difficult to exhaustively list in this

.....
4 Slovene was taught as a foreign language in two lower secondary schools in Trieste and Muggia for 15 years with great commitment and an experimental spirit (see Bogatec & Lokar, 2016). This teaching is now in decline for very different reasons. First of all the problem that there is no regional language policy that supports the teaching of the languages of the region, the national minority community and the neighbouring country. Secondly, there is the major problem of the availability of Slovenian language teachers.

At secondary level, Slovene was and is taught sporadically as a non-compulsory school subject for similar reasons, which have not been fully investigated yet.

space, as well as an important opportunity to better understand the culture of neighbouring Slovenia, the kin nation of Slovenian community in Italy⁵.

On the other hand the absence of the teaching and learning of Slovenian language in the mainstream Italian curricula of the Friuli Venezia Giulia is also a missed opportunity for the closed-in minority community who continue to experience a complex relationship with the majority community being caught between two opposing national ideologies (see Pertot, 2024, 150, paragraph 2.2), that is between the instinct to close oneself off to keep communication in one's own language intact and open oneself up to the demands that modern societies increasingly impose.

Opening, telling and explaining oneself have an important function in the development of self-awareness. Listening to the other and, to cite a very significant publication in the context of our research, getting to know “the close otherness” (Čok, 2006), is the basis of a mutual understanding. This relationship of mutual enrichment and openness towards each other is the principle and the final aim that certainly guided the researcher in this study.

To summarise the critical points resulting from the researcher's field observations⁶ corroborated at the moment by little literature on the subject are, in order of importance to this research:

- *Slovene language and culture is (almost completely) absent in the curricula of Italian mainstream schools in the FVG region (Cavaion, 2016; 2022a), with the exception of the experience of two lower secondary schools in the province of Trieste and Muggia, where Slovene is on the curriculum as a language of the European Community (see footnote 3);*
- *There is little knowledge within the majority population about the Slovenian minority community and other autochthon national and linguistic communities in general (no research in Italy yet; see Čok, 2021 for Slovenia)*

.....
5 For a reflection about Slovene language as a neighbouring language see Cavaion, 2016; 2020b.

6 The researcher is engaged since years in investigating whether it is possible to turn the language of the territory into an effective instrument of social integration and which methods are suitable for this. Specifically, she examines the teaching and learning of the Italian and Slovene language in the Italian-Slovenian border region using an ethnographic approach that enabled her to become more aware of the problems that characterise this interethnic relationship (see Cavaion, 2016; 2017; 2020a; 2022a; 2022b; Čok & Cavaion, 2023).

- *There are no established, continuative contact between Italian (mainstream) and Slovenian (minority) school communities* (Cavaion, 2022a);
- *The “voice” of young representatives of the Slovene national community seems to be underrepresented in research and, hypothetically, in community society.* Numerous important studies have been conducted “on” minority youth (see Brezigar & Vidau, 2021; Jagodic, 2018; Jagodic & Vidau, 2009; Jurić Pahor, 2023; Kržišnik-Bukić, 2017; Obid, 2018; Riman & Lukanovič, 2021; Udovič, Komac & Brglez, 2022). However, the methodologies used in these studies, while reporting their perspectives, do not deeply engage Slovenian youth in the research process itself. From community viewpoint it needs further investigations, not conducted yet within this introductory study. In any case this is the element that inspired the aim of assigning young people from the minority community the role of agents of social change, to check whether they actually share this observation and whether the research helps them to develop a new awareness in this area.

The call from the territory

The research idea emerged from a request by a mainstream Italian school in Gorizia to the researcher to introduce lessons on the Slovene language, culture, and community to its lower secondary school students. The aim was to foster language and cultural awareness while promoting positive (intergroup) contact. However, a significant challenge was the widespread shortage of qualified teachers, an issue affecting not only Italian schools but also Slovene minority schools and attributable to a worldwide crisis in the vocation for teaching.⁸

.....
7 Some very significant projects have been realised, but they are already in the past. We mention the main ones: Interreg projects, all proposed and coordinated from the Slovenian national community; Mi.Ma 2000-2006; Jezik-Lingua 2007-2013; Eduka 2014; Eduka 2, 2014-2020; Sporadic projects including Slovene language teaching in primary mainstream schools which in some cases implies some contact with schools with Slovene as a medium of instruction (Cavaion, 2022a) and a few isolated initiatives in the secondary schools of the Slovenian minority schools. See footnote 8.

8 In the specific case of teaching Slovene in Italian-speaking schools, the necessary qualification would be a university degree in Slovene as a foreign language, a degree that is not very common among young people in the Community and which is hardly known as a study option among the young people who took part in this research. Almost all of the students involved replied that they had never thought of teaching their language to non-Slovenian speakers and that they had not received any information or special encouragement from the school or the community in general.

To address this, critical point the researcher proposed a collaboration between the Italian-instruction school and a neighbouring high school where Slovene was the language of instruction. This partnership would enable senior high school students to deliver the lessons. A similar initiative had already been implemented with some success in the province of Trieste, albeit in a less structured manner, by teachers involved in Slovene language education in Italian schools⁹.

The initiative was formally developed within the framework of Pathways for Transversal Skills and Orientation (PCTO), a program established by the Italian Ministry of Education and Merit (MIM). Designed for students in the last three years of secondary school PCTO integrates theoretical learning with practical experiences in real-world contexts, offering a more comprehensive understanding of work dynamics.¹⁰

As a result, upper secondary school students with Slovene as the language of instruction were engaged in a training program to teach their own language and culture. However, the concept of “own language” itself was critically examined, prompting students to reflect on their personal and collective relationship with the Slovene language.

In this first part of research, which started on March 2024 and ended on June 2024, students participated in a four-week training period – two hours per week, the trainers were the researcher for the methodological reflection and a Slovene-as-a-mother-tongue expert in teaching Slovene as foreign/community language for the linguistic aspects –, followed by five weeks of active teaching in mainstream Italian classrooms supported and monitored by the

.....
9 The experiment we are referring to is related to a foreign language teacher working at a secondary school in Trieste where Slovene is the language of instruction. She was part of a working group that dealt with the development of materials for the teaching and learning of Slovene in Italian mainstream schools working between 2008 and 2020.

10 The PCTO represent an essential educational strategy defined by the MIM guidelines, through a law (Article 1, paragraph 785, of Law No 145 of 30 December 2018) which redefined the school-work alternation provided for by Law 107/2015, integrating it in a more structured way into the curriculum of educational institutions. The new legislation envisages a minimum duration of 210 hours in the three-year periods of vocational institutes, 150 hours in technical institutes and 90 hours in high schools, maintaining the compulsory nature of PCTOs as a requirement for access to state examinations, as indicated by Legislative Decree No 62 of 13 April 2017. <https://www.mim.gov.it/-/linee-guida-dei-percorsi-per-le-competenze-trasversali-e-per-l-orientamento>

local school teachers, coordinators of the PCTO program and the researcher. Their involvement was formally recognised as part of their PCTO pathway.

Moreover, students were made aware that this initiative was a scientific didactic experiment. They actively agreed to take part not just as participants but as co-creators of the learning experience¹¹.

As a result of this experimental research we all agreed (researcher, students, teachers, school heads) that the research and experiment will be continued on the next school year (2024–2025).

Theoretical Framework

The theoretical framework of this research is very articulate and in the period from the beginning of the research to the realisation of this first part of it has already seen changes that we consider to be an achievement from a theoretical-methodological point of view.

Our theoretical starting point was in fact based on theories on *Contact theory* (Allport, 1954; Pettigrew, 1998) and *Minority (youth) studies* through a strong local deep view (Brezigar & Vidau, 2021; Jagodic, 2018; Jagodic & Vidau, 2009; Jurić Pahor, 2023; Kržišnik-Bukić, 2017; Obid, 2018; Riman & Lukanovič, 2021; Udovič, Komac & Brglez, 2022). Then following the observed need of giving youngsters “a voice” and an active role, we looked for a world-wide based view on minority youth within peace education studies, mainly North American studies (Hornberger, 2008; McCharty, 2011), theory about *Agency* in language learning and teaching within minority youth (Teng, 2019; Campano et al., 2020; Cook-Sather, 2020; Jayakumar, 2011), the importance of affection in language learning and teaching through the theoretical work *The Neurobiology of Affect in Language* (John H. Schumann, 1997), the specificity of being effective mediators in language education and behaviour thanks to the framework regarding *Mediation* in language teaching and learning (Council of Europe, 2020), the importance of Peer-to-peer education, the framework of *Socioconstructivism*

.....
11 The research followed ethical regulations devised for the wider framework of the research *Slovenhood Dimensions between Local and Global at the Beginning of the Third Millennium*. Students and teachers signed agreements for their participation to the research.

in language teaching and learning (Vygotsky, 1986; Lantof & Thorne, 2006; Neguerela-Azarola & Garcia, 2016) and then the methodological framework of Critical youth research (Ali & McCarthy, 2020) and Ethnography and language policy (McCarthy, 2011). More, for the specificity of our investigation, both theoretical and contextual analysis studies concerning *new speakers* of minority languages are certainly important, of which a very interesting chapter is offered by Pertot (2024, 147–166).

The research

Aim and objectives

As we described at the beginning of this chapter, this study represents an introductory study¹² of a broader research investigating on the implementation of possible paths to collaboratively develop content and methods that would bring the minority language closer to majority-language children from the perspective of young people and on the impact in terms of agency of such a proactive interactions between secondary school students from the Slovene national minority in Italy and their peers in an Italian majority-language school community.

Specifically, the broader research aims at:

- **Aim1. Developing/co-creating a teaching module with secondary school students** to ‘authentically/meaningfully’ speak and explain “their” language, culture and community, that is report on their relationship to Slovene language, as a tool to develop cultural awareness in both mainstream schools and schools with Slovene as a medium of instruction;
- **Aim2. Empowering students from linguistic communities to become “agents of social change”** through language teaching and reflection, inspired by the observation about the lack of “youth voice” within research and, maybe, hypothetically within community society;

.....
¹² An introductory study, slightly differently from pilot research, is broader in scope. It is used to explore a topic or research question in its early stages, and it might not only test the methodology but also aim to generate initial findings, provide background information, or explore the feasibility of a research problem or question before diving into more detailed research.

- **Aim3. Identifying the methodological approach to train students** to speak and teach effectively about the minority language and culture they belong to with different levels of identity.

Overall, the research wants to contribute to creating tools for coexistence in the multilingual society, creating links (exchange, mutual understanding) between (mainstream and national minority) communities through (peer-to-peer) language teaching and learning.

Questions research

See ANNEX 1

Methodology

The overall study is an investigation which aims to contribute to triggering a change in the relationship between majority and minority communities point out possible ways for society to open up in order to make the most of the richness of the area's linguistic and cultural diversity, taking into account all the complexities and points of view, especially that of the young people involved in this experiment. Consequently, the research is qualitative and ethnographic, participatory in its method, inspired by theories such as those of critical youth research in education (Ali & McCarthy, 2020) of which the founding principles have guided the researcher are:

- With-ness (that is, the epistemological solidarity with the communities and individuals with whom we pursue enquiry),
- multi-modality (that is, inclusive of visual oral and other modalities in addition to writing),
- pedagogical nimbleness (that is, the ability to shift without warning or concern the topic and workshop plan on a given afternoon),
- trust (including "recognising and embracing vulnerability") and
- play.¹³

.....
13 From the chapter "Participatory, multimodal, ethnography with youth" (Ali & McCarthy,

It is a study with Slovenian community youth not a study about them.

Our positionality in fact is typical of ethnographic research in which the researcher becomes an integral part of the setting she is investigating. To this end, the researcher has always asked herself the question of how her own presence is perceived by noting observations in her journal during the research process. This positionality is also evident from the type of research questions that for some aspects are formulated as a collective question, a 'we' that includes the point of view of the researcher and students according to the principle of 'with-ness' indicated above.

Participants to the introductory study phase

The participants in this phase have been:

- 2 classes of a *seco**uous mainstream lower secondary school of Gorizia (80 pupils, 11–12 years old)
- Teachers at mainstream lower secondary school (observers, 4 teachers)
- Trainers for students (3 trainers, the researcher, the coordinator of secondary school students, an expert teacher of Slovene as a «language of the territory / foreign language»)

Data collection and analysis

Data collection followed the typical data collection of a qualitative research done through document analysis, observation and interviews with a questionnaire delivered at the beginning and at the end of the research with a triangulation of viewpoints: the researcher's, the students' and the pupils' one, the teachers (for details see ANNEX 2).

Data analysis

The data analysis followed a typical Qualitative Data Analysis (QDA) approach, which involves examining, interpreting, and making sense of non-numeric data – such as text, audio, video, or images – to uncover patterns, themes, meanings, and insights. The technique primarily used was narrative analysis, focusing on understanding the stories and accounts within the data. This approach examines how individuals construct and make sense of their personal experiences, emphasizing the structure and content of the narratives to gain insight into both individual and collective meaning-making. Questionnaires have been analysed descriptively.

Results with some elements for discussion

We would like to point out that in the context of an introductory study, the following results are partial with respect to the research questions posed. They represent certainly a tool for improving the same research questions with a view to conducting a second experiment.

Aim 1: To co-create a teaching module with secondary students (...).

In response to the research question regarding which topics and aspects of their belonging to the Slovene community students are most willing to express and share, the findings highlight several key areas of focus.

First and foremost, **festive traditions and festivals** emerged as the most prominent topics students are eager to share, indicating a strong connection to cultural celebrations as expressions of community identity. This was followed by a keen interest in **cultural and sports associations**, particularly those related to sports associations and **famous Slovene sports figures**, suggesting a significant pride in national achievements in the sporting world.

Next, the discussion turned to **symbols of Slovene identity**, which were also identified as important but not as central as the previous two topics. This

suggests that while symbols hold value, they may not evoke the same level of engagement as shared traditions and national figures.

Lastly, a more **creative proposal** emerged, reflecting a desire to explore **everyday life** of younger generations. This idea was likely inspired by themes from my poster on “Big and small Cc [culture]: culture as everyday life” by Tomalin and Stemplenski (1996), in which students combined discussions of cultural identity and school attendance, and how dialects connect to their cultural backgrounds.

When considering the role of **institutions**, particularly schools, the responses were more nuanced. While the students expressed positive feelings about their school environment, describing it as having a **good atmosphere**, there seemed to be a sense that institutions, in general, were perceived as somewhat distant or removed from their everyday lives. This impression aligns with the idea that students are more inclined to engage with aspects of the Slovene community that are personally meaningful, rather than institutional structures.

In terms of the overall findings, it appears that these choices represent just the beginning of a reflective process. There was insufficient time for deeper exploration or further development of these themes. However, the aim of involving students in reflection has been achieved, providing initial insights into what aspects of their identity within the Slovene community they are most eager to explore and express.

Aim 2: To empower students of minority communities to become agents of social change through language teaching and reflection.

Regarding this objective, the following observations must be made. During initial discussion within the ‘training’ phase – specifically, the co-construction of the proposed pathway for students of the Italian-language school – an evident sense of impatience, if not outright unease, has spontaneously emerged among students attending the Slovene-language high school. This sentiment stemmed from their perception of a lack of recognition of their specific identity, both by the majority community in Italy and by the majority

community of their kin state, Slovenia. The discussion of this sensitive aspect of identity naturally evolved into a collective reflection on possible responses, both at an individual and group level. Specifically, students considered how to react to instances of ignorance or non-recognition of their status as members of the Slovenian minority in Italy and Slovenia. This reflection further developed into the broader question of “how to effect change,” which appears to support the researcher’s perspective on the importance of engaging young people in actively improving their social environment and contributing to the construction of a more inclusive and informed society.

Students from minority communities to become agents of social change

That said, in exploring the aim of empowering students from minority communities to become agents of social change through language teaching and reflection, the responses from the students highlighted both optimism and challenges. When asked whether they believed they could be effective agents of social change, the resounding answer was **“Yes, definitely!”** This indicates a strong sense of agency among the students, suggesting that they believe in their potential to create positive change. However, there was also a recognition of limitations. Students noted that there is **little space for youth decisions and actions within institutions**, reflecting a disconnect between their enthusiasm for social change and the opportunities available to express that agency within institutional structures.

Another key observation was that **associations** – which students find important and enjoyable¹⁴ – tend to be **hierarchical**, where older members are viewed as more significant or influential. These dynamic limits the ability of younger students to fully participate in decision-making processes, reinforcing traditional power structures that can stifle the voices of youth, even in spaces where they feel engaged. Of the 21 students, only one girl was active as a leader of a youth organisation, which gave us interesting insights that we will analyse in detail as soon as the study is completed with the second part in the next school year.

.....
 14 Almost all the young people involved in the research are members of one or more Slovenian cultural or sports associations in the Gorica area.

From a researcher's perspective, there seems to be **little space for debating** these ideas in more formal or structured settings. One example of this limitation was the **BLOG** (digital sharing and debating platform) that was introduced. While the platform was designed to provide an open space for reflection and discussion, it was quickly apparent that it was **not the right medium** for deep, meaningful dialogue on such complex issues. The format and nature of the platform didn't facilitate the kind of engaged substantive conversation needed for exploring social change.

Given these observations, it may be worthwhile to investigate minority youth within different theoretical frameworks, especially those that address the dynamics of empowerment, youth participation, and social change. This could offer deeper insights into the challenges and opportunities these students face in becoming true agents of change, both within and outside institutional settings. Exploring alternative frameworks could also help identify new methods of engaging students in reflective practices that better support their growth as leaders and change-makers.

Students' desire to open up

Through observations, questionnaires, discussions and interviews we start investigating students' desire to open up and engage with others which we noted that grew over the course of the action research. Initially, students were somewhat reserved, but by the end of the study, their willingness to share and participate had noticeably improved. Students identified several key reasons for this positive change. First, they noted that they had **worked extensively with their peers** in the Italian school, which fostered a sense of collaboration and teamwork. This collaboration helped to build a sense of community and trust, making it easier for students to open up. Additionally, students appreciated that their **peers in the school showed genuine interest in their culture**, which encouraged them to share more freely. The opportunity to **speak about their culture** was another significant factor, as it allowed them to assert their identity and feel validated in their experiences.

One important observation that emerged from the students' reflections was the feeling of being **welcome**. This sense of belonging and acceptance was instrumental in empowering them to engage more openly in discussions about

social change. The shared awareness of feeling included and respected helped students feel more confident in their ability to contribute to conversations about cultural identity and societal transformation.

These experiences suggest that creating environments where students feel **welcome** and their **cultural contributions are valued** can significantly enhance their readiness and motivation to become active agents of social change. When students feel that their voices matter, they are more likely to take initiative and engage in meaningful actions that promote inclusivity and positive transformation within their communities.

Is teaching our own language a tool for fostering good connections?

In exploring whether teaching “their own” language plays a significant role in fostering good intergroup connection, the students provided **tentative answers**, reflecting their ongoing understanding of the issue. While they generally agreed that teaching language is important for connection, there was **little awareness** about the challenges involved in teaching a language they master or even their own language. This suggests that, although students recognised the role of language, they had not yet fully grasped the complexities of teaching it effectively, particularly when it comes to imparting the nuances of language and culture to others and its full potential is not clear yet to students, even not really skilled yet.

When asked about the appeal of language teaching, many students responded positively, stating that **language teaching is fun**, which points to the engaging and enjoyable aspects of learning and sharing a language. This enthusiasm suggests that the act of teaching a language can indeed facilitate positive connections between groups, especially when the process is framed as a fun and interactive experience.

In terms of what pupils of the Italian mainstream school remembered most from the experience, the majority of them – **31 pupils** – remembered the **language** itself as the most prominent element. This highlights the central role that language played in their learning experience. **21 pupils** recalled both **language and cultural elements**, indicating that the integration of culture

with language instruction is also a key factor in fostering deeper connections. **22 pupils** remembered more about **traditions**.

The pupils who received lessons in Slovene language from secondary school students primarily remembered elements tied to their own language and culture – “Some words are similar to the Italian ones!”, “Some words are very similar to my mother tongue Serbian!” – or discovered the words their everyday life – “I didn’t know was Slovene, so I already knew how to pronounce them well!”, “The *piazza transalpina* in Slovene is called *trg Europe!*”. They recalled specific words, like *ena* (one), greetings, and expressed curious, amused observations about Slovenian school institutions - such as how the last day of high school students turn the institute upside down. They also remembered the strong sense of community in Slovenian villages and small towns, and that in some places in Gorizia, Slovene is the only language spoken. Pupils were impressed by Slovenian traditions, with particular mention of the carnival and the unique local customs. They also noted linguistic differences, like how time is read differently in Slovenian compared to Italian, and the distinction between various Slovene dialects.

Are we students effective teachers of Slovene language and culture?

Regarding the **effectiveness of the lessons**, the pupils from Italian school gave positive feedback: 57 out of 76 students held a very positive opinion, describing their teachers as excellent or very good ambassadors. The lessons were appreciated for being nice, funny, and engaging with simple explanations, though some pupils noted that the student-teachers were occasionally shy or lacked confidence. Many students expressed a desire to open up (47/76), sharing personal aspects of their lives in class.

Teachers in class observed that the students from Slovenian school often used anecdotes from their everyday lives, offering simple but effective descriptions. When asked about the quality of student-teacher relationships, 74 out of 76 students said that they preferred having students as teachers over adult teachers, citing that adult teachers were often perceived as boring and distant, whereas student-teachers were closer to their age, funny, and explained things simply.

These results suggest that Slovene students from the minority community express openness, which is well perceived by mainstream school pupils, contributing to a sense of connection. The concept of agency, as both an active and silent phenomenon, emerges in this context, highlighting the complexity of individual and collective agency, which warrants further investigation.

Research Questions A3: Identifying the methodological approach to train students.

During the training period aimed at empowering students to become “good agents and mediators for our own language and culture,” students showed a range of perceptions and experiences, as observed by the researcher. The **autobiographical approach** was particularly appreciated by the students, as it allowed them to connect their own life stories to the language and culture they were about to teach. This approach provided a personal and engaging way to explore their identities and the role of language in their lives. Additionally, the **plurilingual approach**, which included languages like Hungarian and German, was positively received, encouraging students to draw connections between multiple languages and their cultural significance.

As the researcher, the observation during this training period revealed that students were somewhat **unaware of their own level of Slovene language proficiency** and their knowledge of Slovene community institutional frameworks, which proved to be a delicate issue within the context of this ethnographic study. This lack of awareness highlighted the need for more time and focus on developing their understanding of both language and cultural context.

In terms of engagement, the **approach chosen** to make students feel comfortable and “free” to play or not play the role was built around creating an environment of openness and autonomy. The idea was to allow students to choose their level of involvement without feeling pressured, fostering a sense of empowerment and control over their learning process.

Regarding the duration of the training, it became clear that **more time** was needed to fully sensitise students to language and cultural awareness. The training period, though valuable, was likely not long enough to achieve full

language sensitisation or deep reflection on their role as cultural agents. the training time in this experiment, which was carried out in the afternoon, was described as inappropriate. The students were already confronted with dedicated considerations after seven school hours. The next experiment would be better conducted in the morning and possibly linked to the curriculum.

Reflective activities such as reflection sheets, and group discussions provided valuable insights into students' thoughts and growth, but these also pointed to the need for extended engagement and time to explore language and culture in greater depth.

In general, a critical point of the experiment was the lack of trained researchers for scientific and well-founded participant observation, which is to be organised in the next experiment instead.

Conclusions

This introductory study has provided multiple confirmations regarding both the theoretical framework and the research approach. From a theoretical point of view, the results support the *contact hypothesis*. They show that a deeper sense of connectedness is created when students work together towards a common goal – e.g. as instructors and learners in a peer-to-peer relationship – and are supported by “authorities” such as their teachers and school leaders. Additionally, insights from the neurobiology of affect in language learning reaffirm that emotional well-being, a welcoming environment, and a sense of belonging are crucial elements for successful language acquisition and engagement. The study also aligns with minority youth research, particularly in highlighting young people's desire to open up and the central role that language – especially dialects – plays in their identity. Slovenian students have a deep and nuanced relationship with both standard Slovene and their cherished dialects. Raising awareness of this connection could further enhance their ability to introduce and present themselves effectively.

From a methodological standpoint, the study validates the effectiveness of a socioconstructivist and autobiographical approach, which allows for a more personal and intimate exploration of language and identity than traditional group-oriented methods. The ethnographic and critical youth research

perspectives proved particularly valuable, as they emphasised key aspects such as trust, play, with-ness, multimodal engagement, and pedagogical nimbleness. These elements fostered a more dynamic and responsive learning environment, reinforcing the idea that meaningful language learning and cultural connection are deeply intertwined with personal experience and active participation.

At the same time, it has highlighted the need to integrate new theoretical perspectives, particularly on new speakers' issues, and to reinforce language awareness as a means of fostering positive connections and mediation.

While this research has helped recalibrate our questions and refine organisational aspects – such as scheduling training in the morning to align with students' school commitments – it has also revealed limitations, including the need for more participative observers and further investigation into youth roles within the Slovene community both inside and outside school. Additionally, the sensitive issue of personal identity within community settings calls for deeper theoretical exploration. Future research will focus more on identity dynamics in mixed-group classrooms, not only as a pathway to fostering inclusivity and diversity acceptance but also as a means of enhancing language awareness and engagement.

Bibliography

Allport, G. (1954): *The Nature of Prejudice*. Reading, MA, Addison-Wesley Pub. Co.

Ali, A. I. & T. L. McCarthy (Eds.) (2020): *Critical Youth Research in Education—Methodologies of Praxis and Care*. New York, Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429277863>.

Bogatec, N. & V. Lokar (2016): *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*. [A school of Slovene: a research on the teaching of Slovene in an Italian school in Trieste]. SLORI, Sklad Libero in Zora Polojaz, Trst.

Brezigar, S. & Z. Vidau (2021): *Mladi govorniki slovenskega jezika v Italiji in njihov odnos do Republike Slovenije. Razprave in gradivo - Inštitut za narodnostna vprašanja*, 87, 87–106. DOI: <https://doi.org/10.36144/RiG87.dec21.87-106>.

Campano, G., Ghiso, M. P., Badaki, O. & C. Kannan (2020): Agency as Collectivity: Community-Based Research for Educational Equity. *Theory Into Practice*, 59, 2, 223–233.

Cavaion, I. M. (2016): Let's contact! : an introductory study to CoBLaLT. Koper, Univerzitetna založba Annales.

Cavaion, I. M. (2017): Promoting minority language learning within mainstream primary schools : a five-step constructivist and IT-enhanced model. V: Filipović, J. & J. Vučo (ur.): *Manjinski jezici u obrazovanju i učenje jezika : izazovi i nove perspektive*. Belgrade, Faculty of Philology at the University, 105–122.

Cavaion, I. M. (2020a): Italian in the mainstream schools of the bilingual border area of the Slovenian coast: language policy, teachers' perspectives and a vision for the future. *International multilingual research journal*, 14, 2, 130–145. DOI: <https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1731063>.

Cavaion, I. M. (2020b): Najstniki, stiki in sosedski jeziki: uvodna študija k didaktiki jezikov v stiku. Koper, Znanstveno-raziskovalno središče, Annales ZRS.

Cavaion, I. M. (2022a): Slovene as a minority and foreign language in Italian mainstream schools in the province of Trieste. *Razprave in gradivo: revija za narodnostna vprašanja*, 88, 27–47. DOI: <https://doi.org/10.36144/RiG88.jun22.27-47>.

Cavaion, I. M. (2022b): Teaching and learning the language of the neighbour country: tools for mainstream primary education in the Slovenian-Italian border area. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27, 1, 81–103.

Council of Europe (2020): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/lang-cefr.

Cook-Sather, A. (2020): Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory Into Practice*, 59, 2, 182–191. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705091>.

Čok, L. & I. M. Cavaion (2023): Languages and cultures beyond borders. V: Fusco, F., Marcato, C. & R. Oniga (Eds.): *Proceedings of the Third International Colloquium on Plurilingualism*. Udine, Forum, 183–202.

Čok, L. (Ed.) (2006): *Bližina drugosti. The close otherness*. Koper, Založba Annales.

Čok, L. (2021): Slovensko zamejstvo kot vsebine kurikula osnovnih in srednjih šol v Sloveniji. *Revija za elementarno izobraževanje*, 14, 4, 435–459. DOI: <https://doi.org/10.18690/rei.14.4.435-459.2021>.

Grgič, M. (2024): Multilingualism as right and choice: A case study of Slovene speakers in Northeast Italy. *Zeitschrift für Slawistik*, 69, 2, 213–228. <https://doi.org/10.1515/slav-2024-0012>.

- Grgič, M. (Ed.) (2024): *Slovenščina v Italiji*. Ljubljana, Založba Univerze v Ljubljani. <https://doi.org/10.4312/9789612974725>.
- Hornberger, N. H. (Ed.) (2008): *Can Schools Save Indigenous Languages?*. Palgrave Studies in Minority Languages and Communities. London, Palgrave Macmillan.
- Jagodic, Devan (Ed.) (2018): *Družbena participacija mladih v slovenskem zamejstvu : teoretična izhodišča in pregled opravljenih raziskav*. V: Jagodic, D. (ur.): *Družbena participacija mladih v slovenskem zamejstvu*. Ljubljana, Inštitut za narodnostna vprašanja; Celovec, Slovenski znanstveni inštitut, Slovenski narodopisni inštitut Urban Jarnik; Trst: Slovenski raziskovalni inštitut, 31–47.
- Jagodic, D. & Z. Vidau (Eds.) (2009): *Mladina na prehodu : mladi Tržačani pred izzivi postmoderne družbe, evropskih integracijskih procesov in medkulturnega sobivanja*. Trst, SLORI.
- Jayakumar, U. M. (2011): *The role of student agency, student empowerment, and social praxis in shaping supportive cultures and traditionally white institutions*. In: Museus, S. D. & U. M. Jayakumar (Eds.) (2011): *Creating campus cultures : Fostering success among racially diverse student populations*. Taylor & Francis Group. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203832417>.
- Jurić Pahor, M. (2023): *Diaspora and Diasporisation: Slovene National Identity in the Contemporary Globalised World*. *Treatises and Documents, Journal of Ethnic Studies / Razprave in Gradivo, Revija za narodnostna vprašanja*, 91, 199–224. DOI: <https://doi.org/10.2478/tdjes-2023-0021>.
- Kržišnik Bukič, V. (2017): *Splošni položaj mladih v slovenskem zamejstvu*. Ljubljana, Inštitut za narodnostna vprašanja; Celovec, Slovenski znanstveni inštitut, Slovenski narodopisni inštitut Urban Jarnik; Trst, Slovenski raziskovalni inštitut.
- Lantolf, J. P. & S. L. Thorne (2006): *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford, Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/applin/amm027>.
- McCarty, T. L. (Ed.) (2011): *Ethnography and language policy*. New York, Routledge. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203836064>.
- Obid, M. (Ed.) (2018): *Identitetne opredelitve mladih v slovenskem zamejstvu*. Ljubljana, Inštitut za narodnostna vprašanja; Celovec: Slovenski znanstveni inštitut, Slovenski narodopisni inštitut Urban Jarnik; Trst, Slovenski raziskovalni inštitut.
- Negueruela-Azarola, E. & P. García (2016): *Sociocultural Theory and The Language Classroom*. In: Hall, G. (Ed.): *The Routledge Handbook of English Language Teaching* (1st ed.). New York, Routledge. DOI <https://doi.org/10.4324/9781315676203>.
- Pertot, S. (2024): *Nove govorki in govorci slovenskega jezika ali »pozamejčeni« Italijani in Italijanke? Poti do slovenščine in identitetnih sprememb*. In: Grgič, M.

(Ed.): Slovenščina v Italiji. Ljubljana, Založba Univerze v Ljubljani, 147–166. <https://doi.org/10.4312/9789612974725>.

Pettigrew, T. (1998): Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65–85. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65>.

Riman, B. & S. Novak Lukanovič (2021): Trideset let učenja slovenskega jezika na Hrvaškem. *Razprave in gradivo - Inštitut za narodnostna vprašanja*, 87, 173–194. DOI: <https://doi.org/10.36144/RiG87.dec21.173-194>.

Schumann, J. H. (1997): *The neurobiology of affect in language*. Malden, Oxford, Blackwell. <https://doi.org/DOI:10.5070/L4101005007>.

Teng, F. (2019): *Autonomy, agency, and identity in teaching and learning English as a foreign language*. Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-981-13-0728-7>.

Udovič, B., Komac, M. & M. Brglez (2022): Can Young Members of Slovene Minorities in Neighbouring Countries Be Useful for Slovenia's Diplomacy? *Treatises and Documents / Razprave in gradivo*, 89, 5–27. DOI: <https://doi.org/10.36144/RiG89.dec22.5-27>.

Vidau, Z. (2024). A national or a linguistic minority? Slovene identity in contemporary Italy. In: Tarvet, R. (Ed.): *European Minorities in Times of Crisis: Negotiating Identities* (1st ed.). Routledge. DOI <https://doi.org/10.4324/9781003426486>.

Vygotsky, L. S. (1986): *Thought and language*. Newly edited by A. Kozulin. Cambridge, MA, MIT Press.

Annex 1

Research questions for the Aim1: To co-create a teaching module with secondary students

- Which are the topics, the aspects of our belonging/attendance of Slovene community that we students are willing to express and share most?
- „How/what“ do we choose to explain/show?
- Can we students be effective language and culture mediators?
- What are the elements/topics that pupils appreciate/remember most?

Research Questions for the Aim2: To empower students of minority communities to become agents of social change through language teaching and reflection:

Students' viewpoint and self reflection:

- Do we students feel the desire to open up, to speak about ourselves to others?
- How /did the experience influence our desire to open up?
- How did we experience language teaching? Did we prefer to teach language or speaking about culture?
- How did we students perceive the training-action experience?
- What do we, students, think about the peer-to-peer teaching and learning about our language?
- How do we perceive our role as cultural mediators an agent of social change?

Pupils' feedback:

- Do mainstream pupils perceive students' level of desire to open up?
- How mainstream pupils evaluate students as cultural mediators?
- How much minority students feel they are valued, supported, inspired to act, by their community?

Researcher's viewpoint:

- How/do students express their desire to open up, to speak about ourselves to others?
- How /did the experience influence their desire to open up?
- How do students perceive the training-action experience?
- What do students, think about the peer-to-peer teaching and learning about their own language?
- How do they perceive their role as cultural mediators an agent of social change?
- Do students connect Slovene language teaching to Italian mainstream classes as a tool/strategy to foster positive intergroup contact?
- How often are minority youth valued in local Slovene newspaper and in publications describing the Slovene community)?

Research questions for the Aim3: Identifying the methodological approach to train students:

- How do we students perceive and experience the training to become “good agents and mediators for our own language and culture?”
- What do I, researcher, observe during the training period in students engagement?
- Which approach do I choose to make students feel engaged and «free» to play or not to play the role?
- How long can I, researcher, «train» students and how many lessons could be «enough» for a language sensitisation?

Annex 2

Document analysis:

- students' materials prepared for the lessons
- researcher/trainer materials used for training
- reflection sheets for students (4, after every two meetings and every two lessons, substituting the e- BLOG in Google classroom)
- Slovene newspaper of Slovene community (April – May 2024)
- Researcher's journal (March –May 2024)

Observations:

Researcher's observations of:

- 4 training lessons
- 5 students' lessons in class and feedback sessions
- 1 final discussion

Lower secondary school teachers' observation grids of the lessons

Interviews:

- 10 final interviews to students (in couple, about 20 students included)

Questionnaires:

- 2 for students: 1 before starting the training and 1 at the end (42)
- 1 for for pupils, at the end of the lessons (76)

Tina Čok

ENHANCING MULTILINGUAL EDUCATION: A COGNITIVE-INCLUSIVE PATH TO LANGUAGE AWARENESS AND EDUCATIONAL EQUITY

Introduction¹

In an educational environment that is constantly adapting to demographic shifts, globalisation, and evolving cultural dynamics, the importance of multilingualism is becoming increasingly apparent. The majority of the world's population is bilingual or multilingual, and according to the European Commission, more than half (59 %) of the European population speaks at least one foreign language, with the percentage even higher among younger people aged 15–24 (79 %) (European Commission, 2024). Nevertheless, data on foreign language proficiency also varies considerably from country to country, and multilingualism is addressed very differently in the education systems of European countries. Statistics for 2022 indicate that 6.5 % of primary school pupils in Europe learn two or more foreign languages, an increase of 1.9 % since 2013. The highest proportion of pupils learning two or more foreign languages is in Luxembourg (79.6 %), followed by Latvia (37.2 %), Greece (34.9 %) and Estonia (33.6 %). The data for Croatia, where this study was conducted, indicates that 18 % of all primary school pupils in this country learn two or more foreign languages (Eurostat, 2024).

Although Croatian language policy aligns with EU requirements and ensures support for bilingual and multilingual education models, there is a gap between legal guarantees and practical application. Since 2003, the learning of foreign languages has been compulsory from the first grade, with the possibility of learning additional foreign languages from the fourth grade

.....
¹ This study was funded by the Slovenian Research and Innovation Agency (ARIS), partly through grant number J6-3132 and partly through grant number Z6-50201.

onwards. However, English dominates limiting linguistic diversity (Lujić, 2016). There are exceptions, particularly in Croatian Istria, where this study was conducted. The languages used in this area are Croatian and Italian, both of which are used in local and regional administrative institutions, schools and educational establishments, the media and publishing. In addition, dialectal variants of both languages are also used, as well as related languages such as Istro-Venetian, a variant of Venetian spoken mainly in the towns on the north-west coast, and Istriot, an autochthonous Romance language, and Istro-Romanian. The official status of Italian, the language of the national minority, is recognised by the Statute of the Istrian Region, which is the only official bilingual region in Croatia. In other parts of the country, the minority languages are officially used only at the local and not at the regional level (Skelin, 2013, 59).

Unlike in other EU countries, learning a second foreign language is not compulsory in primary school in Croatia, which limits the opportunities for personal multilingualism. In fact, the availability of foreign languages depends on school resources and parental preferences, which leads to inequalities in language opportunities. Other constraints on the development of multilingualism in primary schools in Croatia include measures that limit the weekly workload and prioritise English over other languages (Lujić, 2016).

From the perspective of language as a cultural and cognitive mediating tool – shaping thought processes, social interactions, and learning – we recognise that the effects of multilingualism are far-reaching and go beyond communicative and executive functions, affecting memory, emotions, perception and various aspects of human experience. In various non-linguistic fields such as psychology, neuroscience, computer science and education, language is increasingly being included as a fundamental variable of investigation to better understand how the brain processes it and to what extent it influences cognition, personality, perception, and worldview. In a world increasingly dominated by the principles of the global village, multilingualism permeates every pore of an individual's life. Language competences enable us to coexist in a multicultural and multilingual community, offer us better career opportunities at home and abroad, provide a much more authentic travelling experience, widen our circle of acquaintances and the sensitive individual can also learn a lot about themselves when learning foreign languages, as we acquire new languages with the knowledge we have already acquired,

especially in our first language (Große, 2004; Mouboua & Atobatele, 2024). There are also health benefits to mastering multiple languages, as language training has interesting parallels with physical exercise, shaping areas related to sensory processing and executive functions, improving cognitive abilities in old age and delaying the onset of Alzheimer's and dementia by four to six years (Green & Abutalebi, 2016). It is therefore a multifaceted and extremely important competence that not only changes the functioning of the mind, but also the structure of the brain itself. In addition, language, which is closely interwoven with culture, is an important means of transmitting cultural values and perspectives. The close connection between language and cultural heritage also has an impact on the understanding of national identity. We may not be sufficiently aware that when we switch between languages, we also change the cultural or even behavioural framework and that reality is mostly unconsciously based on the linguistic habits of a group of speakers. Especially in multilingual contexts, language becomes an important means of both bridging and limiting the process of integration and inclusion in the educational landscape, and school languages play a key role in this process for pupils with migration background, who very often find themselves in a marginalised position (Čok, 2024).

The increasing diversity in multilingual classrooms and the need to adapt language teaching to this reality make it essential to explore novel approaches to language education. As multilingualism becomes more prevalent, particularly in school settings, there is a growing demand for methods that not only embrace linguistic diversity but also foster intercultural competence. A cognitive-inclusive approach, developed and tested within this study, explores how languages influence the conception of reality, thus giving voice to all members of the school community and offering a valuable framework for developing cross-language awareness. This approach is particularly important as it helps students navigate the cognitive differences between languages and dialects, fostering an environment where linguistic diversity is not just acknowledged but celebrated. In this context, the pilot study presented here aimed to implement a series of classroom interventions that trialled notions from cognitive linguistics, such as construal theory (Langacker, 1987; Talmy, 2000), to increase pupils' cross-language awareness and promote inclusive multilingual education. These approaches are rooted in a collaborative exploration of the cognitive differences among speakers of different languages

within the school community and aim to develop the basic competences necessary for cross-language awareness.

Research context

In the dynamic landscape of contemporary education, theorists and researchers (see Bialystok, 2021; De Angelis, 2021; Dewaele, 2021; Erling et al., 2021; Ginsburgh & Weber, 2020; Okal, 2014; Skutnabb-Kangas & Heugh, 2021; Tannenbaum & Shohamy, 2023) strive to ensure that the benefits of multilingualism in the school community are recognised as essential not only for the growth of the individual, but also for the overall enrichment of the learning environment. Less successful is the transfer of these research findings and theoretical insights into concrete learning environments, and even more lacking is institutional support for decision-makers to better promote the introduction of new approaches and learning methods into the education system that take the multilingual school landscape into account. Čok (2024) presents a case study in Slovenia, showing that approaches to teaching in a multilingual classroom are mostly left to the ingenuity of teachers. While schools provide regular in-service training for teachers, there is relatively little or no training on pedagogical practises in multilingual classrooms.

The findings of numerous studies (see Achaa-Amankwaa et al., 2023; Alshewiter et al., 2024; Bialystok, 2021; Dolas et al., 2022; Mechelli, 2004; Mendez, 2023; Pliatsikas et al., 2015) grounded in cognitive and neurocognitive research traditions, demonstrating the cognitive benefits of multilingualism – such as enhanced executive function, cognitive flexibility, and neuroplasticity – across different age groups (children, adults and the elderly). These findings provide an inspiring basis for exploring the complex cognitive landscape of learners in multilingual educational settings. The recognition that language is more than a means of communication underpins the methodology used, which is rooted in the belief that languages significantly shape thinking and influence people's cognitive processes. The fundamental advantage we recognise in language as a tool for promoting tolerance among peers, fostering good and positive relationships, preventing conflicts and respecting linguistic and cultural diversity is also its neutrality, which we believe is greater than that of culture, specifically when viewed as systems of communication and cognition. Culture as a system of values, rules, attitudes, beliefs,

common characteristics of a certain group of people can also be strongly charged with value judgements. Language is less often subject to this kind of superiority complex, especially in a time and world where learning and knowing several languages is a personal advantage and a universal value.

In the next section, we present the three main methodological principles of the research, namely cross-language awareness, cognitive divergences between languages and collaborative learning, which were used to develop the classroom activities carried out in the pilot project.

Exploring the richness of multilingualism through cross-language awareness

Similar to the development of intercultural awareness, a very established principle in education, the development of cross-language awareness is about understanding the difference, uniqueness and otherness of the people around us. In language comparison, however, we do this by delving deep into each other's mental systems through language and comparing potential discrepancies in the way we see the world around us through the structures and connections it reveals. Through a variety of activities designed specifically for the purposes of the study, we have explored the extent to which and in what areas of thought we can observe the role of language as a filter through which we think, and which defines our thoughts and ideas. The importance of developing cross-language awareness lies in its ability to deepen learners' understanding of linguistic differences, which in turn fosters a more nuanced appreciation of intercultural diversity. The principle of cross-language awareness focuses on making students aware of the linguistic differences and similarities between the languages they speak. By understanding and comparing different linguistic structures and concepts, students can appreciate the richness of multilingualism and develop a deeper awareness of the cultural diversity around them. This approach helps students to recognise the value of their own linguistic background and that of their classmates promoting a more inclusive and respectful atmosphere in the classroom.

The principle of cross-language awareness, as we have defined it in our research, is a term adapted to the contemporary needs of educators in multilingual classrooms and the differs linguistic backgrounds of their students. While

cross-language awareness is rooted in the principles of comparative analysis between languages, this field of linguistics is often primarily concerned with the comparison of language systems and their structures. The underlying goal of these comparisons is to look for similarities and differences that form the basis for patterns of language use that influence potential systematic errors in language learning, particularly when learners transfer structures from one language to another in ways that do not align with target language norms. Due to experiential learning, which involves applying previously acquired knowledge to new learning situations, learners often engage in language – sometimes resulting in negative transfer, where structures or rules from one language are inappropriately applied to another, leading to errors (Odlin, 1989). The aim of contrastive analysis is to identify typical transfers between languages and prevent their fossilisation. Although cross-language awareness is based on the theoretical principles of contrastive analysis, it aims not only to identify potential discrepancies between languages, but also to recognise and understand their origins and, more importantly, to examine their impact on how speakers of different languages conceptualise and represent the world. The scope of cross-language awareness therefore goes beyond facilitating the learning process of language acquisition and seeks to encompass the entire experience of contact between languages and cultures.

Cognitive divergences between languages as a basis for inclusive learning

To understand the origins and impact of divergences between languages, it is often necessary to learn more about the cognitive patterns that emerge in speakers' interactions with language, considering both individual linguistic processing and broader tendencies observed within language communities. In this regard, we have drawn on the insights of cognitive linguistics in the development of cross-language awareness training activities. The advantage of engaging with cognitive linguistics is the strong empirical basis of research and experiments (see Boroditsky, 2001; Boroditsky et al., 2003, on spatial cognition; Chabal & Marian, 2015; Marian & Kaushanskaya, 2008; 2011, on bilingual memory effects; Dewaele, 2008; Hayakawa et al., 2016, on emotion and language; Gao et al., 2015; Samuel et al., 2019, on language processing and category formation in multilinguals) that empirically illustrate the perceptual patterns of universal categories in different languages in a systematic

way. The divergences between languages, which can have wider implications as they also shape the thinking patterns of their speakers, were explored jointly by the pupils and teacher involved in the research as part of specially designed learning units or activities, with the aim of further building on existing knowledge with new perspectives and their engagement with knowledge.

In the present study, we place language at the centre of our investigations, but we do not suppress the importance of culture as a dynamic system of shared beliefs, values, and practices that shape individuals' interactions to the development of a positive sensitivity to otherness. Rather, we focus on the complementarity of the two and their mutual influences and interactions. The linguist and philosopher Leonard Talmy (2000) argues that in newborns the cultural and linguistic cognitive systems develop in a similar way and even partly simultaneously. This is a very important finding for linguistically and culturally sensitive education, as it helps to understand how language and culture are learnt and how intercultural and linguistic competences are acquired. The acquisition of foreign language competences rarely reaches the level of mastery of the first language. Talmy offers us an excellent starting point for thinking about the acquisition of cultural competences as well. Teachers who wish to follow the principles of linguistically and culturally responsive pedagogy – an approach that acknowledges and integrates students' diverse linguistic and cultural backgrounds to create more inclusive and effective learning environments – need to be aware that promoting intercultural awareness, much like foreign language acquisition, is not about expecting learners to ever fully understand the more intrinsic aspects of other cultures, still less to internalise and adopt them as their own.

Cooperative learning and the enhancement of multilingual education

The methods and approaches of cooperative learning, which are well known and established in linguistically and culturally responsive education, were integrated into the project. For instance, Bećirović (2023) explored the role of cooperative learning in fostering intercultural competence, while Johnson & Johnson (2018) provided foundational work on the cooperative learning model's impact on group dynamics and social skills. Samuels (2018) examined how cooperative learning promotes inclusive education, and Sharan (2010)

focused on its effectiveness in diverse classrooms. Additionally, Yoon (2023) highlighted recent advancements in cooperative learning strategies, considering the evolving teaching and learning realities. Together, these scholars have legitimised cooperative learning as a contemporary approach with great potential for enhancing multilingual education. The fact that artificial intelligence and various language technologies are penetrating people's everyday lives means that, in the long term, the school environment will have to embrace the new reality and implement it in its curriculum. Teachers and students will need to soundly familiarise themselves with the operation and use of digital technologies and large language models in order to successfully harness their benefits and protect themselves from potential dangers and negative effects. With the increasing accessibility of online information and use of digital tools, part of the teacher's role has shifted from being a facilitator of information to a designer of active learning processes, environments and experiences that promote learner engagement (Johnson & Johnson, 2018), and a facilitator who enables learners to make the most effective use of freely available information to build their knowledge. Educators who are afraid of being replaced by ever more efficient and productive models need to realise that there are areas and professions where AI cannot currently make much difference and perhaps never will because they are characterised by a subtle and intrinsic human predisposition that people may also lack if they have not developed certain aptitudes throughout their lives. The development of cross-language awareness, a central point of the present research, is one of these competences. Since the approaches and methods used to develop this competence place the teacher in the active role of content creator and activity performer, the collaborative approach requires the teacher to occasionally become part of a group in which they also learn from their pupils. In this way, they actively create a collaborative environment in which positive interdependence, individual responsibility, stimulating interaction, social skills and group consideration are built (Johnson & Johnson, 2018). It is this positive motivation and its effects on students' desire to enrich their own learning and that of others, without having to be competitive, that makes collaborative learning so important for the development of cross-language awareness competence.

Although there is a wealth of theory-based studies on multilingual and plurilingual teaching (Fleming et al., 2022; Kucukali, 2021), the transfer of these insightful research findings has not developed into a comprehensive

and curriculum-based teaching method in Croatia, Slovenia and beyond. To ensure that the present study does not also end up on a list of interesting but unexploited methodological approaches, we have identified the potential of grounded theory to further test and develop a practically informed theoretical framework for the proposed cognitive model for inclusive multilingualism, in line with the experiences and results of in-depth practical work in a multilingual classroom.

Materials and Methods

Study Design

Guided by the central research question How does a cognitive-inclusive approach to developing cross-language awareness contribute to the development of more linguistically and culturally responsive teaching in multilingual classrooms? we designed a series of classroom interventions that were implemented by the classroom teacher. The research is underpinned by a cognitive-inclusive approach, which combines principles from cognitive linguistics, cross-language awareness, and inclusive pedagogy. This approach is grounded in research that emphasises the relationship between language and cognition, drawing on theories that recognise how the structure and use of language influence thought processes. (e.g. Bialystok, 2021; Boroditsky, 2001) In terms of methodology, we align with grounded theory principles, focusing on data-driven analysis and iterative development of theory based on classroom practices and student interactions (Glaser, 2001). Additionally, our approach incorporates elements from sociocultural theory, which emphasises the role of collaborative learning and social interaction in cognitive and linguistic development (Vygotsky, 1978).

The in-class interventions comprised six units, which were designed and implemented as ready-made worksheets. These activities were intended as supplementary material that built on the previously covered content and complemented it in terms of cross-language awareness and consideration of the class's multilingual identity. The six units comprised an introductory quiz to assess initial levels of cross-language awareness, four thematic units and a final peer-assessment activity to check the growth in cross-language awareness. The thematic units addressed the following linguistic categories: kinship

terminology, abstract concepts, grammatical gender and tense, and the conceptualisation of colours. The activities in each unit, which correspond to a worksheet, range from individual tasks that encourage intuitive and experiential familiarisation with the topic, to pair or group work for the establishment of linguistic, social, cultural, cognitive or other comparisons, to group reflections and tasks to consolidate the knowledge acquired. The activities were presented to the teacher by the researcher in advance for review in order to prepare and assess the appropriateness of the proposed tasks. Before starting the project activities, the teacher was informed about the project design, its methodological principles and approaches and received a short training on the cognitive model for inclusive multilingualism, designed and provided by the researcher. Each unit was performed by the teacher at sporadic intervals between November 2023 and June 2024, as the project activities had to be integrated into regular lessons. The irregularity of the implementation was therefore due to the fact that the curriculum work took precedence over the project activities. After completing each activity, the teacher completed a grid recording their observations and assessment of performance and sent it to the researcher's e-mail in encrypted form along with the pupils' scanned, anonymised worksheets.

Participants and Context

The participants in the study were a teacher and pupils who carried out activities to raise cross-language awareness across languages. The teacher is an Italian language and philosophy graduate, with Croatian being their first and Italian their second language. They have also spoken the Istrian-Venetian dialect at home since childhood.

The pupils, 12 in total, were in 6th and 7th grade of primary school at the time of the study, with an age range of 12 and 13 years. The pupils stated that their first languages were Croatian (7), Croatian dialect (4) and Italian (1). When indicating their knowledge of other foreign languages, they indicated English (12), Italian (11), German (3), Croatian (2), Russian (1), Slovenian (2), Serbian (2), Bosnian (2).

The project activities were carried out during Italian lessons, which are taught as an elective subject at the Primary School studied in Croatian Istria. The

class is formed specifically for Italian lessons, consists of pupils in grades 6 and 7 and the contact hours are scheduled once a week at the end of the regular school day for 1.5 hours, i.e. two school hours of 45 minutes each. The teacher carried out the project activities with the pupils in the second half of the course. They usually spent up to 30 minutes on the activity.

Data Collection

From the first meeting with the teacher who participated in the research, data was collected through the notes of the first meeting, electronic communication with the teacher to coordinate the implementation of the activities, followed by the observation memos and the researcher's reflections. The activities in the project were carried out using activity worksheets, which also served as documents for data analysis, with a memo for each activity containing the teacher's impressions and observations. The researcher made a memo of the final peer evaluation activity conducted with the pupils in the classroom at the teacher's invitation. The research data also includes the transcript of the final interview with the teacher.

The activities implemented in this study were based on thematic units that focused on linguistic categories (kinship terminology, abstract concepts, grammatical gender and tense, and the conceptualisation of colours). Each unit was represented by a worksheet, which consisted of tasks designed to engage the pupils in both linguistic and cultural exploration. The worksheets were structured to guide the students through a sequence of activities that began with an introductory task, placing the topic in the linguistic and cultural context of the class. This initial task typically took the form of a teacher-led discussion, aimed at encouraging students to consider the topic through the lens of different languages and cultures.

Following the introductory discussion, the activities progressed into exercises that actively involved the pupils, often through pair or small group work. These exercises were designed to promote collaboration and peer interaction, allowing students to exchange ideas and perspectives. The final part of each activity focused on reflection, where the teacher would facilitate a discussion to resolve any ambiguities and encourage students to share and build on their experiences.

The exercises varied in format to maintain engagement and encourage a range of cognitive and motor activities. Some exercises were oral, fostering dialogue and verbal exchange between students, while others required students to write down their ideas, thoughts, or findings, which they then compared and discussed with their peers. In some cases, students were also physically active, moving around the classroom to gather and share information.

All of the tasks were carefully designed to stimulate critical thinking, self-reflection, and the exploration of cognitive, linguistic, and cultural differences. Students were encouraged to identify similarities and differences between the languages they spoke, while also reflecting on how language can shape cognitive processes, cultural contexts, habits, and ways of thinking. By examining how different languages structure thought and influence perception, students were prompted to engage in metacognitive reflection about their own language use and cognitive habits. This approach aimed not only to enhance their cross-language awareness but also to foster cognitive flexibility, encouraging students to approach problems and situations from multiple linguistic and cultural perspectives. Ultimately, the goal was to deepen their understanding of multilingualism and its cognitive implications, while promoting a more inclusive and responsive learning environment that values the diverse ways language shapes thought and communication.

Due to the participation of underage children in the study, the data obtained from the classroom activities may be of a sensitive nature. To avoid potential risks and to ensure the ethical integrity of the project activities and the preparation of data for publication, our study, which was part of a larger project Strengthening a (socio)constructivist approach in Slovenian border regions Primary Neighbouring Language (NL) teaching and learning through a co-constructed extension and evaluation of the CoBlaLT model, was approved by the Committee for Ethical Issues of the Scientific and Research Centre Koper on the basis of the prepared proposal for the planned activities. In order to minimise any risk, the schools, the participants or their parents or guardians were informed about the nature of the study before the start of classroom interventions, their consent was obtained and the possibility of withdrawal from the project activities was ensured. The data collected during the project activities were for the use of the researcher only and were not shared with third parties. The handling and storage of the data was in accordance with the applicable national regulations on the protection of personal data,

the General Data Protection Regulation (GDPR) and the Ethical Protocol and Scientific Ethics in the Humanities. We ensured the anonymity of the project participants' data by not mentioning anywhere the first and last names and other sensitive information of the children and the teacher. Sensitive data that could not be masked (photos, drawings, etc.) and raw data before anonymisation will not be published. When carrying out the project activities, we also ensured that there was a protocol for dealing with unexpected, compromising findings. These were not encountered during the implementation of the activities.

Data Analysis

The choice of grounded theory (GT) in data collection and analysis stems from its suitability for educational research, where the focus is on still poorly understood or particularly complex phenomena that require a holistic perspective to discover or develop theories based on data, and where there are no explanations for the educational phenomenon under study, but an existing but incomplete theory on a topic that has not yet been thoroughly investigated (Natalini, 2023). In the case of our research, the original theoretical principles are known but, to our knowledge, have never been brought together in a new methodological framework to develop new approaches to linguistically and culturally responsive education in multilingual classrooms using a cognitive-inclusive framework.

In contrast to the principles of the classical version of GT, which is based on the guidelines of its founders Glaser and Strauss (1967) and presupposes a complete limitation of literature review and investigation prior to the actual research, the need to develop a methodology for classroom interventions led us to review the literature related to the three basic principles (cross-language awareness, cognitive aspects of acquisition and collaborative learning). However, we refrained from reviewing literature that in any way referred to these aspects as a basis for developing a new responsive methodology before the research began. Accordingly, and consistent with this and some other features of the application of GT in our research, we can say that we have followed the Straussian typology of grounded theory, which to some extent provides a sensitisation to the necessary literature in defining the problem (Hunter et al., 2011).

The Straussian typology of GT was also followed in the data analysis, as we further coded the data as open coding, making an initial identification of concepts and assigning separate codes to the data fragments, then axial coding, which helped us to organise the codes into categories and explore the links between them, and finally selective coding, which fine-tuned and linked the categories and identified a central category into which we could integrate all the others to create a unified and coherent theoretical model. The data analysis was carried out manually, without the help of specially developed software.

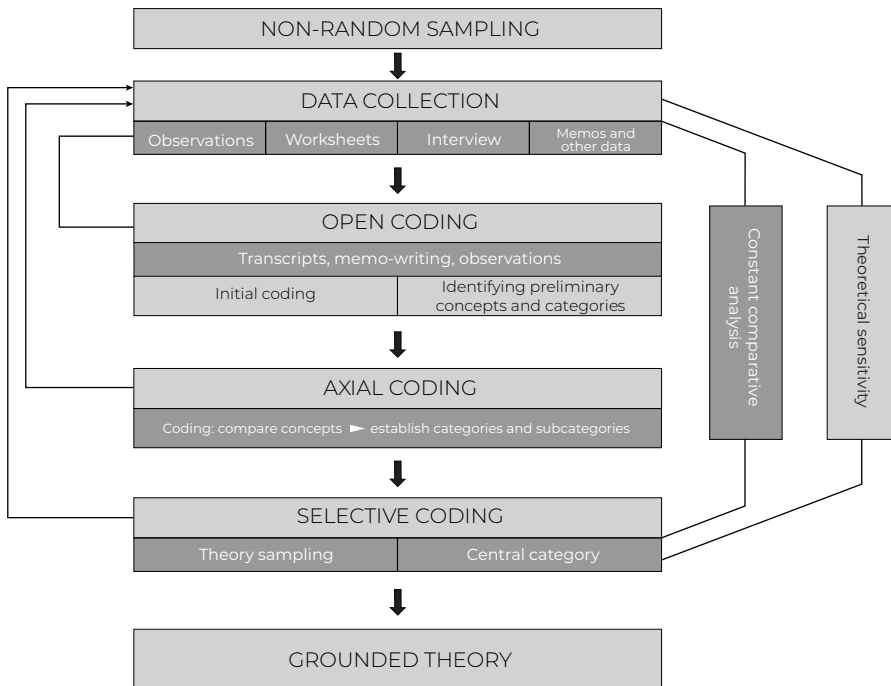


Figure 1. Research design framework (adapted from Tie et al., 2019).

The coding process was carried out in the following steps: We copied the original data and brought it together in one place. We systematically compiled the original data in a single repository, allowing for a comprehensive examination. Through an iterative process, we identified recurring patterns and key concepts within the data, which we then documented as structured observations. We then coded the data extracted from the original information, using additional verbatim quotes to preserve the original meaning of the data. Although open coding (Table 1 shows part of the open coding process) is precisely the step in which data analysis encourages the researcher to reflect on their own subjectivity, our approach aimed to maintain analytical rigour by ensuring that coding was primarily data-driven rather than influenced by personal biases. To achieve this, we followed a systematic process: first, we conducted initial open coding to identify recurring themes; and second, we engaged in constant comparison to refine and validate codes against the data (Vander Linden & Palmieri, 2023). We continued with axial coding, extracting more general meanings from the codes and defining them as categories. We then looked at the individual categories through the prism of potential relationships and similarities and made connections between them. While in open coding we analysed the data for each typology separately (worksheets, emails, researcher observations, participant observations, etc.), in axial coding we already compared the concepts (152), established links between them, grouped them into categories (10) and subcategories (15) and recorded their properties. In the final phase, we carried out selective coding. This phase helped us to identify central themes, such as flexibility, language awareness, epistemic and environmental anchoring, knowledge integration, as well as the contexts that influence these reactions (e.g. learning strategies, teaching approaches, attitudes, etc.). Here, we reviewed the categories we had identified during the open and axial coding and at the same time identified a central category that was relevant to our central research question, namely transformative multilingual learning strategies and pedagogical competence. We have now also included all other categories in the central category, providing the basis for a comprehensive theoretical framework that helps to clarify the central aim of the research, its underlying processes and the relationships between the categories.

Table 1. Examples of the open coding of interview data from the teacher (original interview in Italian, transcribed into Slovenian for the analysis).

Original information	Step coding	Conceptualise
I have only provided an introduction to the topic. Even when we did activities during Italian lessons (e.g. Friendship, colours). 5–10 minute. I didn't explain the worksheets, but I tried to bring them closer to the topic of the worksheet. I didn't do an introduction to the perspective that the worksheet introduces. Maybe I was doing it wrong, because they asked me a lot of questions afterwards. Since they had to do the exercises independently, maybe it was better that way. It was not usually as confusing as it is today, it was more organised. I think it went well anyway. It looks like the pupils did their best and also had fun. At the beginning it looked like they were afraid. They don't speak Italian very well, they are not used to other people. They definitely found you interesting.	1. Provided only a short introduction to the topic. 2. Did not give explanations related to the worksheets. 3. Found that there were a lot of questions. 4. Questioning whether this was done in the right way. 5. They had to do the exercises independently. 6. Find the performance of the activity confusing but interesting, fun. 7. Researcher is an interesting element in the classroom. 8. Pupils felt scared at the beginning because of researcher being new and speaking Italian.	1. Short introduction only, no context or explanation. 2. Unclear directions. 3. Questioning the approach. 4. Encouraging independence. 5. Confusing but interesting. 6. Outsider is intimidating but interesting.

Although we are aware that a particular strength of GT is that it also processes and refines data through an iterative process of successive phases of analysis, enquiry and data collection [...] (Charmaz, 2008), the nature of our study—structured as a sequence of preplanned classroom interventions—imposed practical constraints that limited the possibility of real-time recursive analysis. Since the interventions were integrated into regular classroom instruction and followed a set curriculum, most of the data were systematically analysed only after all interventions had been completed, rather than influencing the design of subsequent activities. Iterativity was particularly considered and implemented in the ongoing processing of the data obtained from the completed worksheets, which was taken into account in the design of subsequent activities and worksheets. We also introduced iterativity and the principles of comparative analysis as presented in Corbin & Strauss (2008) by constantly comparing the data obtained through the analysis and comparing different forms of data, e.g. by constantly taking notes and reflecting, coding

and transcribing the interview to document the development of ideas, relationships and theoretical insights during the analysis. Rigour in analysing the data was ensured not only through systematic coding, but also by recording thoughts and paying attention to emerging patterns.

As the study is of a pilot nature and was limited to a relatively short period of time, we did not conduct theoretical sampling that would have allowed for theoretical saturation in the GT sense (Corbin & Strauss (2008), which is very different from saturation in other qualitative research methods. This point of no new information emerging in the data analysis was partially ensured within our sample when we found recurring concepts among the categories, some of that were related to each other. However, we will be able to determine it more precisely in future analyses when we have completed a more extensive investigation, which is currently ongoing and to which the results of the pilot study will make a meaningful contribution as they will be used to compare events, allowing the identification of different properties of the sample as long as no new properties of the sample emerge (Glaser, 2001, 191).

Notwithstanding these limitations, grounded theory—proven valuable in numerous studies in didactics and educational science—remains a highly effective methodology for analysing classroom activities, especially when these also focus on interpersonal relationships and behaviours in the school community.

Results

The categories identified during axial coding that relate to the typology of the data from which we obtained our information are (i) holistic multilingual competence, (ii) multilingual reflective learning process, (iii) reflection on language mediation, (iv) fostered autonomy and adaptability in implementation, (v) challenges in sustaining learner engagement, (vi) transformative potential of project-based pedagogical practices, (vii) strengthening cognitive, social and cultural endowments, (viii) pedagogical innovations as barriers, (ix) adaptability to new practices as a challenge (x) favouring intuitive, playful and oral pedagogy. The process of determining theoretical sensitivity was based on the main categories. Namely, in these we identified what is

meaningful in the data and of importance for theory development (Tie et al, 2019), which was guided by our overarching research question.

Holistic multilingual competence (i): This category stems from data that showed patterns of thinking or engaging with linguistic, cultural, intuitive and social knowledge. Classroom activities helped develop multilingual flexibility and adaptation, language was used as a conceptual framework, which fostered knowledge transfer and integration, tasks that embodied language awareness helped raise critical awareness of linguistic diversity (e.g. The task on gender helped the pupils to reflect on grammatical and biological gender, how they often do not coincide, but also how grammatical gender guides us when we conceptualise inanimate nouns or when we transfer grammatical gender between languages). Activities further stimulated cultural mediation and cultural framing of learning experiences. Pupils showed the ability to navigate and integrate intuitive and epistemic knowledge patterns, which supported epistemic anchoring and flexibility, integration of cognitive and affective processes, and balancing individual and universal perspectives. The external environment has also had some influence on their learning, which created a framework for environmental anchoring and awareness of language.

Multilingual reflective learning process (ii): In this category we grouped data on the different techniques, methods and approaches used by the pupils during the activities, observed by the teacher and the researcher and recorded in the memos. The observed techniques showed that activities stimulate on active engagement, critical reflection and the activation of the interplay of linguistic and cognitive diversity awareness. We further observed approaches such as translanguaging and anthropocentrism (i.e. the centrality of human experience), that reflects a multifaceted pedagogical framework that considers linguistic fluidity and validate our project activities that emphasise inclusivity and learner engagement and enhance multilingual competence and developmental sensitivity. The fact that cross-language awareness activities were project-based made their delivery somewhat different from regular classes and therefore in some ways more appealing. Project-based learning therefore offers a hands-on, enquiry-based approach that immerses pupils in real-world contexts and cultivates a dynamic and out-of-box enhanced engagement.

Reflection on language mediation (iii): This category is a collection of concepts relating to how language(s) as a means of mediating and acquiring language(s) was considered, thought about and reflected upon by pupils. It showed that the activities promoted their reflections on the value of language, for which they attributed only a positive meaning to it, on the role of language in their lives, and on the benefits of language knowledge. Pupils expressed these reflections in their own words: “For me, languages are knowledge and wealth, a gift we are destined to receive.”; “When someone speaks another language that is not spoken in the city where that person is located, it is something perfect for me.”; “For me, being aware of the differences between languages and their speakers is very important, because that’s how people identify themselves.” This confirmed that activities encouraged a multi-faceted language mediation, which recognises that pupils understand language as a dynamic and multi-layered entity that simultaneously serves as a medium for personal, social and cultural engagement as well as a means of acquiring knowledge and communicating. This perspective encompasses the intrinsic value of language, its role in the formation of identity and worldview and its practical use in fostering understanding, relationships and tolerance.

Challenges in sustaining learner engagement (iv): In this category we gathered the data related to the participants various degree of engagement. The data showed that some activities had shortcomings in the design, however the less intensive engagement was also sometimes attributed to inactivity of the teacher in giving context, directions and stimulating discussions. The dynamics of participants’ engagement show that engagement is a fluid and multifactorial phenomenon, strongly influenced by the synergy (or lack thereof) between instructional design, teacher engagement and the alignment of pedagogical approaches with pupils’ expectations and experiences.

Fostered autonomy and adaptability in implementation (v): This category relates to the teacher’s approach towards the implementation of the project activities, which was characterised by learner-centred, minimalist but supportive approach, with an emphasis on exploration, adaptability of the classroom and encouragement through positive reinforcement. The teacher approached the implementation of project activities by promoting autonomous inquiry, thus emphasised a pedagogical approach that balances more independence and less support. They used adaptive classroom dynamics and try to create an

environment in which learners are empowered to actively explore, question and co-construct knowledge.

Transformative potential of project-based pedagogical practices (vi): This category is represented by the analysis of the teacher's observations, emails and written memos on the implementation of the activities, that help us understand the teacher's attitude towards the project activities and define the strengths and weaknesses of the proposed cognitive model for inclusive multilingualism as well as the competences the teacher must have to implement the activities properly. The reflective development in the teacher's engagement with cognitive-inclusive approach highlights the dynamic interplay between the teacher's initial detachment, the challenges of delivering the activity and the subsequent reflective processes. Data shows that working with the project activities gave transformative potential of reflective practices and professional development in improving teacher engagement and effectiveness.

Strengthening cognitive, social and cultural endowments (vii): This and the three remaining categories include concepts identified during the interview with the teacher at the end of the project. The category of strengths includes the dimension of anonymity related to the activity worksheets, the visual aids in the activities, the pair work, the positive impact on the overall dynamics of the class, the networking effect on the pupils, the involvement of the researcher in some activities, being part of a research project, the highlighting and reflection of the divergence of languages and the sensitisation of the teacher to the topic. All these synergistic benefits of the activities in promoting linguistically responsive teaching combine the cognitive, social and cultural strengths of the project activities and demonstrate their potential to enhance both individual and collective learning processes.

Pedagogical innovations as barriers (viii): Among the weaknesses that the teacher pointed out in the interview were that activities required too much writing, discussions prompted by questions and discussions in general were not well received by pupils, the novelty of teaching approaches was sometimes discouraging, class interventions were too few and sporadic. These obvious barriers to the effectiveness of innovative pedagogical practices integrate the logistical, pedagogical and psychological factors that hindered the full potential of the project activities. It recognises the tension between innovation and

accessibility and highlight the need for careful planning, teacher involvement and adaptable task design.

Adaptability to new practices as a challenge (ix): While some challenges have already been mentioned in category viii, this category deals specifically with the teacher's perspective on the challenges and obstacles encountered. The main challenge recognised by the teacher was to deviate from the established teaching method, especially the reflective approaches used in the activities. They had problems with pupils not always understanding the instructions, also pointed to lack of time and poor timing (the very last lesson of the day) and argued that more training was needed. These adaptive challenges for teachers in innovative pedagogical practices captures the multiple obstacles teachers face in transitioning from conventional teaching methods to reflective, inquiry-based, and cognitive-inclusive approaches. These data help us to better understand the interplay between teacher readiness, pupil behaviour, logistical constraints and the evolving demands of innovative pedagogical strategies.

Favouring intuitive, playful and oral pedagogy (x): Part of the interview was also dedicated to the possibilities of implementing the activities in the curriculum in the future and what improvements this would require. The answers reflect their vision to optimise the design and implementation of the project activities to better match the pupils' needs, preferences and abilities (e.g. more stress on intuitive learning, more playful and game-orientated activities, more oral and less written tasks). They rate the level of sensitisation as moderate but see great potential for the inclusion of these activities in the regular curriculum.

Discussion

We will now proceed by synthesising the theoretical concepts presented in the results section and comparing them with the existing literature, focusing on the implications contained in the research question.

As the results showed, the project activities aimed at developing a higher level of cross-language awareness through the implementation of the cognitive

model for inclusive multilingualism had an impact on both pupils and teachers on several levels.

Among the strategies that the learners activated rather unconsciously was certainly multilingual flexibility and adaptation in the sense of switching between languages, integrating dialects and using linguistic diversity to enrich their understanding and responses. The activities succeeded in stimulating the underlying strategies otherwise advocated by experts in multilingual education, such as translanguaging, which empowers both the learner and the teacher, transforms the power relations, and focuses the process of teaching and learning on making meaning, enhancing experience, and developing identity (Wei, 2017). Although language as a cognitive tool strongly dominated the activities, the proposed conceptual framework also influenced a more intensive learning experience characterised by cultural mediation and cultural framing. By learning new linguistic and cultural patterns, but also building on familiar patterns and making new mental connections, they simultaneously developed and enriched their multilingual awareness, which they also critically considered. In this way, the proposed cognitive model for inclusive multilingualism offers a new confirmation of the holistic approach to multilingual education proposed by Cenoz & Gorter, which aims at integrating the curricula of the different languages so as to activate the resources multilingual speakers have. In this way multilingual students can use their resources cross linguistically and become more efficient language learners than when languages are taught separately (Cenoz & Gorter, 2015, 4).

In the development of linguistically and culturally responsive learning, the success of approaches of this type of education is strongly influenced by the willingness, knowledge and flexibility of the teacher. This is a prerequisite for the implementation of responsive teaching. The teacher must have a sense of how the classroom “breathes” and utilise the otherwise prescribed or defined elements to this end. The way the teacher sets this up in the classroom must be based on the teacher’s ability to think outside the box (Hollie, 2017). In our case, we can see that the teacher strongly emphasised learner autonomy in the implementation of the activities and adapted the work to the dynamics of the classroom. They also had a high degree of autonomy and pedagogical choices in the activities, which sometimes affected the poorer performance of the activity itself, as the learners sometimes needed more context and contextual background to understand the objectives and procedures of the activity.

As the teacher had a similar linguistic, cultural and social background to the pupils, one would expect them to be more engaged in activating pupils' prior knowledge by asking them to discuss what they know about a particular topic. The data obtained from the project activities confirmed studies that argued that teachers in general are poorly prepared to work in multilingual environments (Villegas, 2018) and that training for working in such classrooms appears to be too little or not targeted enough (Čok, 2024). However, the project activities have at least partially contributed to self-reflection on the difficulties encountered and to recognising that 'navigating the shift' needs to be supported by a lot of work and training in the future.

The evaluation of the effectiveness of the cognitive model for inclusive multilingualism as a modality whose approaches could contribute to the development of a more linguistically and culturally responsive teaching in multilingual classrooms is mainly based on the analysis of the approaches and techniques found in the implementation of the proposed activities. According to the data, it can be confirmed that the project activities contributed to an increase in linguistic sensitivity, also through the co-construction of reflective knowledge, which was strongly characterised by collaborative learning, the active acquisition of cross-language awareness and the perception of the diversity of the environment, even in a classroom that was not extremely culturally diverse. On the other hand, the environment in which the pilot study was conducted is linguistically very specific and varied. Istria has always been a crossroads of history, which has also left deep traces in the identity of its inhabitants. The link between languages (including dialects) and identity of the class showed that it is a multilingual sample, as the pupils identified themselves as such. The specificity of the environment in which the project was set also led to interesting ecological perspectives on language learning. Project activities that have fostered also epistemic flexibility and environmental anchoring are in line with ecological theories that see language learning as interconnected with cognitive, emotional, and social systems (van Lier, 2004).

Constant multilingual reflection has moreover enhanced their sensitivity to cultural and linguistic nuances and fostered a more inclusive and open mindset. The emphasis on a collaborative approach to learning, which provided many more opportunities for pupils to meet, compare, co-create knowledge and reflect on each other, also contributed to dynamic and multidimensional learning, so that the project activities became a unifying element that led to

the formation of a strong classroom community. The importance of community in learning is a long-established principle based on the theories of Vygotsky (1978), who emphasises that a student's learning is derived from the community of learners made up of other students.

Among the benefits of the project, some of which have already been pinpointed above, it is certainly important to mention that the activities of the project have greatly increased the presence of reflection on the divergence between languages, which is also one of the central approaches of the cognitive model for inclusive multilingualism. It has also already been noted that the acquisition of divergent conceptual structures being the most overlooked aspect in foreign language acquisition (Čok, 2023), but the importance of it is not to be neglected, as perceiving and developing cross-language awareness, means admitting that communication in different languages proceeds from different conceptual perspectives and linguistic (syntactic and lexical) features that produce divergent semantic results (Kellerman, 1995).

The project activities have also shown many weaknesses and challenges, but this is characteristic of most novel approaches in the field of language acquisition, especially in the context of multilingual education. It seems that the complexity of this area creates a lengthy process of trial and error, probably because there is no one-size-fits-all solution. Our study, in which one of the objective was also to test approaches and techniques with classroom interventions, has confirmed the suitability of the approaches but also some weaknesses of the techniques used. In particular, the use of discussion to stimulate reflection was problematic, and the discussions were also sometimes led by questions, which were identified as being too numerous. As we needed written information (answers, notes, thoughts etc.) that could be analysed for the purposes of this study, we asked pupils to take notes. This was also perceived as a distraction during the course of the project. As for the criticism of the use of discussion and the resulting lack of motivation for activities centred on developing critical discussion, we would say that this was also due to the approach of the teacher, who was rarely involved in the activity. Kagan & Kagan (2009) emphasise the use of discussion as an important element of responsive classroom management, and Johnson & Johnson (2018) and Johnson et al. (1994) have written extensively about the active central role of the teacher in collaborative learning approaches.

The challenges and suggestions for improvement identified in the data analysis are particularly interesting for further implications for teaching practices. In particular, there is a need for more and more comprehensive training for teachers focussing on working with multilingual classes in the future. This training should include preparing teachers to move away from the established way of working, the established way of thinking, the readiness to jump between different roles in the classroom (facilitator, mentor, collaborator, learner, mediator, etc.). We also see the adaptation of lesson content (tasks and activities) to reduce the proportion of written work and increase the proportion of playful activities as a major challenge.

As integrating new approaches and content into the official school curricula is a lengthy and complex process with no guarantee of success, we see training teachers and sensitising them to the notions of cross-linguistic awareness as a better and faster way to establish modern approaches to multilingual education with a focus on linguistically and culturally responsive teaching.

We are aware of some limitations of our study that may have affected data interpretation. The main limitation we see is the fact that only one class and only one teacher participated in the pilot study. Although it can be read in Green & Thorogood, 2018; Guest et al., 2006; Morse, 2015 that grounded theory often cites 9 to 30 participants as the number of participants necessary for theoretical saturation, we consider the inclusion of only one teacher in particular to be a weakness, as it is unclear to what extent some of the implementation dynamics of the classroom activities can be attributed to the teacher's attitude towards the project and the activities. This limitation will be analysed in the future when the results of this pilot study are compared with the results of a larger ongoing study and a better overview and comparison of the approaches of the teachers who are part of this study can be obtained. Part of the limitation is the fact that the classroom involved in the study does not have a typical multicultural structure, especially with regard to the inclusion of children with an immigrant background. This aspect was partially offset by the very diverse linguistic structure, which for the purposes of the study provided a sufficiently diverse environment to test the approaches. Finally, we should of course reiterate that the analysis of the research was conducted according to the principles of grounded theory, following the steps of Strauss's approaches. However, due to the project nature of the research and the research design, theoretical saturation was principally achieved through

theoretical sampling within the data we collected over the duration of the project.

Conclusions

Educational environments around the world and at all levels of education are becoming increasingly multilingual, while teaching approaches in such environments are not evolving at the same pace and do not universally provide the quality of delivery that would allow all learners to be treated equally and thus create a linguistically and culturally responsive education. In this paper, we explore the implications of the proposed cognitive model for inclusive multilingualism, focussing on the development of cross-language awareness, for the establishment of linguistically and culturally responsive teaching in multilingual classrooms. Using grounded theory, we analysed the data collected in the study and identified the underlying categories. From this, we have developed a theoretical framework that shows that the approaches used succeeded in developing multilingual and epistemic flexibility for co-constructed and actively acquired knowledge and awareness of otherness. The didactics proved to be suitable for the further development of linguistically and culturally responsive education. The study also contributed to the dissemination of the application of grounded theory and research in the field of multilingualism and contemporary pedagogical practices by applying it to a context that has not been widely explored using grounded theory, namely, the development of cross-language awareness in multilingual classrooms. By using grounded theory to analyse classroom interventions and teacher-student interactions in multilingual settings, we demonstrated how this methodology can be applied in educational research to investigate complex, context-specific phenomena. This application of grounded theory in the study of multilingualism and pedagogical practices offers a novel perspective on how to address linguistic diversity in classrooms. Additionally, our findings contribute to the field by offering insights into how grounded theory can be used to refine teaching strategies and curriculum design for multilingual education, which is an important area of contemporary pedagogical research. As the present study is a pilot study, it is only the beginning for our research. In the future, we plan to analyse the effects of the proposed didactics in more detail on a larger sample. In particular, we see a need for further research in the following areas: introduction of the approaches into the regular curriculum,

formal training of teachers in the approach and introduction of the approaches in more culturally and linguistically diverse groups.

References

- Achaa-Amankwaa, P., Kushnereva, E., Miksch, H., Stumme, J., Heim, S., & M. Ebersbach (2023): Multilingualism is associated with small task-specific advantages in cognitive performance of older adults. *Scientific Reports*, 13, 1, 16912. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-43961-7>.
- Alshewiter, K. M., Khasawneh, A. J., & M. A. S. Khasawneh (2024): The role of multilingualism in cognitive enhancement: Examining executive functions in multilingual individuals. *Migration Letters* 21, S2, 469–478.
- Bećirović, S. (2023): The Relationship Between Cooperative Learning, Cultural Intelligence, EFL Motivation and Students' Performance: A Structural Equation Modeling Approach. *Sage Open*, 13, 4. <https://doi.org/10.1177/21582440231208975>.
- Bialystok, E. (2021): Bilingualism: Pathways to cognitive reserve. *Trends in Cognitive Sciences*, 25, 5, 355–364. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2021.02.003>.
- Boroditsky, L. (2001): Does language shape thought? Mandarin and English speakers' conceptions of time. *Cognitive Psychology*, 43, 1, 1–22. <https://doi.org/10.1006/cogp.2001.0748>.
- Boroditsky, L., Schmidt, L. A. & W. Phillips (2003): Sex, syntax, and semantics. In: Gentner, D. & S. Goldin-Meadow (Eds.): *Language in mind: Advances in the study of language and thought*. Cambridge, MIT Press, 61–79.
- Cenoz, J. & D. Gorter (2015): Towards a holistic approach in the study of multilingual education. In: Cenoz, J. & D. Gorter (Eds.): *Multilingual education: Between language learning and translanguaging*. Cambridge, Cambridge University Press, 1–15.
- Chabal, S. & V. Marian (2015): Speakers of different languages process the visual world differently. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144, 3, 539–550. <https://doi.org/10.1037/xge0000075>.
- Charmaz, K. (2008): Grounded theory as an emergent method. In: Hesse-Biber, S. N. & P. Leavy (Eds.): *Handbook of emergent methods*. New York, Guilford Press, 155–172. Retrieved from http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Charmaz_2008-b.pdf.
- Corbin, J. & A. Strauss (2008): *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd ed.). Los Angeles, CA, Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>.

Čok, T. (2024): Survey on the attitudes of school community members regarding the role of the language(s) of schooling in the integration process of pupils with an immigrant background in Slovenia = Raziskava o stališčih članov šolske skupnosti do vloge učnega(ih) jezika(ov) v procesu vključevanja učencev s priseljenjskim ozadjem v Sloveniji. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 89–115. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1831>.

Čok, T. (2023): Cognitive implications for raising cross-language awareness in foreign language acquisition. Cham, Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-27829-7>.

Dewaele, J. M. (2008): The emotional weight of I love you in multilinguals' languages. *Journal of Pragmatics*, 40, 10, 1753–1780. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.03.002>.

Dewaele, J. M. (2021): Multilingualism and trait emotional intelligence: An exploratory investigation. *International Journal of Multilingualism*, 18, 3, 337–351. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1571065>.

De Angelis, G. (2021): Multilingualism: Theories and practices. In: Sato, M. & S. Loewen (Eds.): *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*. Routledge, 485–499. <https://doi.org/10.4324/9780367824479>.

Dolas, F., Jessner, U. & G. Cedden (2022): Cognitive advantages of multilingual learning on metalinguistic awareness, working memory, and L1 lexicon size: Reconceptualization of linguistic giftedness from a DMM perspective. *Journal of Cognition*, 5, 1. <https://doi.org/10.5334/joc.201>.

Erling, E. J., Clegg, J., Rubagumya, C. M. & C. Reilly (Eds.) (2021): *Multilingual Learning and Language Supportive Pedagogies in Sub-Saharan Africa*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003028383>.

European Commission (2024): Europeans and languages: Data annex (SP540). Retrieved from <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2979>.

Eurostat (2024): More pupils in the EU are learning multiple languages. European Commission. Retrieved from <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/edn-20241002-1>.

Fleming, D., Bangou, F., Arnott, S., Fleuret, C., Thibeault, J., Masson, M., & L. Mbida (2022): Plurilingualism: A review of theory and current practice. *TESL Canada Journal / Revue TESL du Canada*, 40, 2, 63–76. <https://doi.org/10.18806/tesl.v40i2/1394>.

Gao, S., Zika, O., Rogers, R. D. & G. Thierry (2015): Second language feedback abolishes the 'hot hand' effect during even-probability gambling. *Journal of Neuroscience*, 35, 15, 5983–5989. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.3622-14.2015>.

Ginsburgh, V., & Weber, S. (2020). The Economics of Language. *Journal of Economic Literature* 58(2): 348–404. <https://doi.org/10.1257/jel.20191316>.

Glaser, B. G. (2001): *The grounded theory perspective: Conceptualization contrasted with description*. Sociology Press.

Green, J. & N. Thorogood (2018): *Qualitative methods for health research* (4 ed.). SAGE Publishing. <https://sk.sagepub.com/book/mono/qualitative-methods-for-health-research-4e/toc>.

Große, C. (2004): The Competitive Advantage of Foreign Languages and Cultural Knowledge. *The Modern Language Journal*, 88, 351–373. <http://www.jstor.org/stable/3588783>.

Guest, G., Bunce, A. & L. Johnson (2006): How many interviews are enough?: An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18, 1, 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>.

Hayakawa, S., Costa, A., Foucart, A. & B. Keysar (2016): Using a foreign language changes our choices. *Trends in Cognitive Sciences*, 20, 11, 791–793. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.08.004>.

Hollie, S. (2017): *Culturally and linguistically responsive teaching and learning: Classroom practices for student success*. TCM Teachers.

Hunter, A., Murphy, K., Grealish, A., Casey, D., & J. Keady (2011): Navigating the grounded theory terrain. Part 1. *Nurse Researcher*, 18, 4, 6–10. <https://doi.org/10.7748/nr2011.07.18.4.6.c8636>.

Johnson, W. D. & T. R. Johnson (2018): *Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & E. J. Holubec (1994): *Cooperative learning in the classroom*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.

Kagan, S. & M. Kagan (2009): *Kagan cooperative learning*. San Clemente, CA, Kagan Publishing.

Kellerman, E. (1995): Crosslinguistic influence: Transfer to nowhere? *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 125–150. <https://doi.org/10.1017/S0267190500002658>.

Kucukali, E. (2021): Multilingual teachers, plurilingual approach and L3 acquisition: Interviews with multilingual teachers and their L3/L3+ students. In: Pinto, J. & N. Alexandre (Eds.): *Multilingualism and third language acquisition: Learning and teaching trends*. Language Science Press, 69–93. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4449774>.

Langacker, R. W. (1987): *Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites* (Vol 1). Stanford University Press.

Lujić, R. (2016): Dvojezično i višejezično obrazovanje u Republici Hrvatskoj u svjetlu hrvatske jezične politike i planiranja. *Metodički ogledi*, 23, 2, 99–120. <https://doi.org/10.21464/mo44.232.99120>.

Marian, V. & M. Kaushanskaya (2008): Words, feelings, and bilingualism: Cross-linguistic differences in emotionality of autobiographical memories. *The Mental Lexicon*, 3, 1, 72–91. <https://doi.org/10.1075/ml.3.1.06mar>.

Marian, V. & M. Kaushanskaya (2011): Language-dependent memory: Insights from bilingualism. In: Zelinsky-Wibbelt, C. (Ed.): *Relations between language and memory*, 95–120. Peter Lang.

Mechelli, A., Crinion, J. T., Noppeney, U., O'Doherty, J., Ashburner, J., Frackowiak, R. S. & C. J. Price (2004): Structural plasticity in the bilingual brain. *Nature*, 431, 7010, 757. <https://doi.org/10.1038/431757a>.

Mendez, M. F. (2023): Can speaking more than one language help prevent Alzheimer's disease? *Journal of Alzheimer's Disease*, (Preprint), 1–15. DOI: <https://doi.org/10.3233/JAD-230285>.

Morse, J. M. (2015): "Data were saturated...". *Qualitative Health Research*, 25, 5, 587–588. <https://doi.org/10.1177/1049732315576699>.

Mouboua, P. D. & F. A. Atobatele (2024): Multilingualism and socioeconomic mobility: Analyzing the correlation in immigrant populations. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 22, 2, 144–156. <https://doi.org/10.30574/wjarr.2024.22.2.1314>.

Natalini, A. (2023): Grounded Theory as an iterative and comparative process between principles and characteristics: An interpretive perspective. *Formazione & insegnamento*, 21, 2, 12–21. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_03.

Odlin, T. (1989): *Language transfer*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Okal, B. (2014): Benefits of Multilingualism in Education. *Universal Journal of Educational Research*, 2, 223–229. <https://doi.org/10.13189/ujer.2014.020304>.

Pliatsikas, C., Moschopoulou, E. & J. D. Saddy (2015): The effects of bilingualism on the white matter structure of the brain. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112, 5, 1334–1337. <https://doi.org/10.1073/pnas.1414183112>.

Samuel, S., Cole, G. & M. J. Eacott (2019): Grammatical gender and linguistic relativity: A systematic review. *Psychonomic Bulletin & Review*, 26, 6, 1767–1786. <https://doi.org/10.3758/s13423-019-01652-3>.

Samuels, A. J. (2018): Exploring culturally responsive pedagogy: Teachers' perspectives on fostering equitable and inclusive classrooms. *SRATE Journal*, 27, 1, Winter. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1166706.pdf>.

- Sharan, Y. (2010): Cooperative learning: A diversified pedagogy for diverse classrooms. *Intercultural Education*, 21, 195–203. <https://doi.org/10.1080/14675981003760390>.
- Skelin, A. (2013): Language policy in Istria, Croatia – Legislation regarding minority language use. *Acta Universitatis Sapientiae, European and Regional Studies*, 3, 47–64.
- Skutnabb-Kangas, T. & K. Heugh (2021): Multilingual education and sustainable development: Policy and practice. Routledge.
- Talmy, L. (2000): Toward a cognitive semantics (Vol. 1). MIT Press.
- Tannenbaum, M. & E. Shohamy (2023): Developing Multilingual Education Policies: Theory, Research, Practice (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003107415>.
- Tie, Y. C., Birks, M. & K. Francis (2019): Grounded theory research: A design framework for novice researchers. *SAGE Open Medicine*, 7, 1–8. <https://doi.org/10.1177/2050312118822927>.
- Van Lier L. (2004): The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective. Boston, Kluwer Academic. <https://doi.org/10.1007/1-4020-7912-5>.
- Vander Linden, K. L. & P. A. Palmieri (2023): Developing a classic grounded theory research study protocol: A primer for doctoral students and novice researchers. *Grounded Theory Review*, 22, 1, 23–40. <https://groundedtheoryreview.org/index.php/gtr/article/view/57>.
- Villegas, A. M. (2018): Introduction to “Preparation and development of mainstream teachers for today’s linguistically diverse classrooms.” *The Educational Forum*, 82, 2, 131–137. <https://doi.org/10.1080/00131725.2018.1420848>.
- Vygotsky, L. S. (1978): Mind and society. Cambridge, MA, Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>.
- Wei, L. (2017): Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 1–23. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>.
- Yoon, B. (2023): Research Synthesis on Culturally and Linguistically Responsive Teaching for Multilingual Learners. *Education Sciences*, 13, 6, 557. <https://doi.org/10.3390/educsci13060557>.

Irina Makarova

PREMOSTITEV KULTUR: DVOKULTURNI MODEL POUČEVANJA SLOVENŠČINE ZA RUSKO GOVOREČE UČENCE

Uvod

Skladno z evropskim modelom poučevanja jezikov, ki ga določajo smernice Sveta Evrope, je poudarek na vključevanju medkulturnih vsebin v pouk jezikov čedalje pomembnejši. Dvokulturni model, ki ga predstavljamo v poglavju, temelji na konceptu medkulturnega poučevanja jezikov (ICLT), ki je bil utemeljen v delih avtorjev, kot so Byram (1997), CEFR (2001) in Byram & Feng (2005). Osnovna premisa tega pristopa izhaja iz načela, da ima vsako sporočilo, oblikovano v naravnem jeziku¹, svoje kulturno ozadje (Liddicoat, 2008, 277).

Cilj medkulturnega poučevanja jezikov je pri študentih razviti zmožnost učinkovitega in primerne sporazumevanja z govorniki drugih kultur. To pomeni, da se študenti z razvijanjem diskurzivne in strateške kompetence učijo prilagajanja svojih komunikacijskih navad kulturnim normam in družbenim konvencijam ciljnega okolja.²

V poglavju se osredotočamo na težave medkulturne komunikacije, s katerimi se soočajo rusko govoreči priseljenci v Sloveniji, katerih število je v zadnjem desetletju že presegalo 6000 (Makarova Tominec 2020), po začetku vojne v Ukrajini pa se njihov delež še povečuje. Rusko govoreči priseljenci množično obiskujejo brezplačne tečaje slovenščine v okviru začetnega integracijskega programa. Raziskava pa osvetljuje vprašanje, ali to zadostuje za njihovo uspešno vključevanje v slovensko okolje.

.....
¹ Strokovni izraz »naravni (človeški) jezik« (Golden, 2001, 1).

² Povzeto po smernicah European Commission 2015, Council of Europe 2019.

Opredelitev problema

Izvajalci začetnega pouka slovenščine kot tujega jezika imajo na voljo paleto raznovrstnih učbeniških kompletov Centra za slovenščino FF UL,³ vendar še vedno primanjkuje priročnik, ki bi bil prilagojen poučevanju rusko govorečih študentov. Medkulturne vsebine so v omenjenih učbenikih tradicionalno prisotne, a v različnem obsegu, prilagojenem ciljni jezikovni ravni. Medkulturne vsebine najpogosteje najdemo v poglavjih o Sloveniji, slovenskih praznikih, tipičnih jedeh, prisotne so tudi v okviru govornega bontona, s slikovnim gradivom in skozi opise, v prilagojenih besedilih o praznikih, blagovnih znamkah, skozi predstavitev tipičnih prostočasnih aktivnosti, z izborom popularnih športov, znanih osebnosti itd. Ta način ustreza ustaljeni praksi predstavitve medkulturnih vsebin tudi v tujejezičnih učbenikih angleščine, francoščine in nemščine (Lah, 2012; Vervega, 2024). Glavna pozornost je namenjena usvajanju jezikovnih vsebin, zato so medkulturne teme pogosto obrobne in vključene le sporadično.

Kot ugotavlja že Meta Grosman (po Šabec, 2001, 7), avtorji jezikovnih priročnikov pogosto nagovarjajo najširšo mednarodno publiko, pri čemer pogosto zapostavljajo specifične težave posameznih jezikovno-kulturnih parov izhodiščne in ciljne kulture. Ta pojav je mogoče pripisati tudi dejstvu, da v slovenski jezikovni didaktiki J1, J2 in TJ še vedno primanjkuje enotni učni model kot del kurikulumu, ki bi dosledno, celovito in sistematično opredeljeval način vključevanja medkulturnih vsebin v jezikovni pouk.⁴ Posledično avtorji posameznih učnih gradiv, kot ugotavlja tudi Janez Skela (2000, 30), ta problem rešujejo vsak po svoje, odvisno od osebnih kompetenc in izkušenj.

Ugotovitve naše raziskave so jasno pokazale, da rusko govorečim priseljenecem pri jezikovni podpori za vključevanje v slovensko družbo ni podanih dovolj podatkov o uveljavljenih vedenjskih vzorcih ki jih potrebujejo za

.....
3 (Slovenščina ekspres 1 avtoric Tanje Jerman, Staše Pisek in Anje Strajnar, učbenik A, B, C, ... 1,2,3 Gremo (A1) in Gremo naprej (A2) avtoric Ivane Lasnik, Nataše Pirih Svetina in Andreje Ponikvar, Slovenska beseda v živo 1, 2 in 3, avtoric Andreje Markovič, Mojce Stritar, Tanje Jerman in Staše Pisek, idr.)

4 V tem kontekstu velja omeniti model za medkulturno poučevanje TILKA - Teaching Interculturality through Language and Literature for Conflicts Avoidance (Mikolič 2016), ki ponuja medkulturno poučevanje prvega, drugega in tujega jezika. Prav tako je zanimiv model poučevanja sosedskih jezikov CoBLaLT na primeru slovenščine in italijanščine (Cavaion 2015). <https://plus.cobiss.net/cobiss/si/en/bib/1538009028>.

uspešno in integracijo v slovensko družbo. Posledično priseljenci pogosto doživijo občutek nelagodja, se prej ali slej znajdejo v kočljivem položaju ali celo v konfliktu z novim okoljem.

Opredelitev medkulturnih vrzeli: metoda

Glede na pomanjkanje raziskav o kulturnih razlikah med Rusi in Slovenci smo prvotno identifikacijo medkulturno »občutljivih točk« izvedli na podlagi lastnih opažanj, spremljanja adaptacije drugih rusko govorečih priseljenцев ter analize virov s spleta, vključno z objavami na družbenih omrežjih in v popularnih blogih.⁵ Začetne ugotovitve smo nato preverjali in potrjevali s pomočjo dveh mnenjskih raziskav: prvi spletni vprašalnik so izpolnili rusko govoreči priseljenci v Sloveniji (december 2020), na podlagi rezultatov pa je bil oblikovan drugi vprašalnik, ki so ga izpolnili rojeni govorci slovenščine (marec 2021).

Ključne ugotovitve vprašalnika za rusko govoreče priseljence

Spletni vprašalnik (Makarova Tominec, 2021) je izpolnilo 299 rusko govorečih priseljenцев, ki so bili k sodelovanju povabljeni prek rusko govorečih skupin na družbenih omrežjih. Vprašalnik je vseboval 24 vprašanj odprtega in zaprtega tipa. Večina anketirancev je bila stara od 30 do 50 let, za vse pa velja, da so v Sloveniji živeli najmanj 3 leta, večinoma pa 5 do 10 let. To pomeni, da je v raziskavi opazovana zlasti prva generacija priseljenцев, ki so se v Slovenijo preselili kot odrasli.

Statistični prikaz rezultatov

V vprašalniku smo rusko govoreče respondente prosili, naj opišejo svoj prvi vtis o Slovencih. Večinoma so bili odgovori dolgi eno do dve vrstici. Vrednotenje smo analizirali skozi prisotnost lastnostnih pridevnikov (tabela 1 prikazuje izbor najpogostejših pridevnikov glede na absolutno število

.....
⁵ <https://pivni-pani.livejournal.com/>

navedb). Absolutno frekvenco smo dodatno preverjali tudi z analizo koncordanc oz. konteksta rabe, saj je v nekaterih primerih določen pridevnik v danem kontekstu pridobil nasproten pomen.

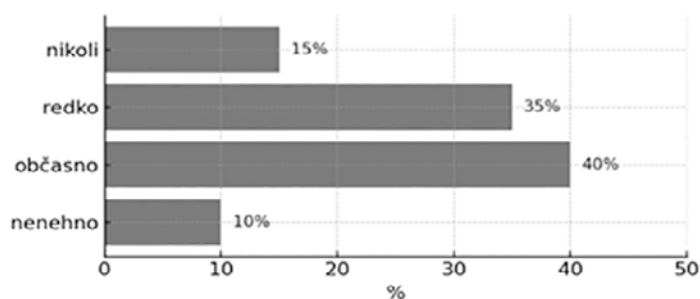
Tabela 1: Prvi vtis o Slovencih: seznam uporabljenih pridevnikov po številu navedb v korpusu.

Izvirna navedba v ruščini	Slovenski prevod
4. приятный - 22	18. prijazen - 22
5. доброжелательный - 21	19. dobrohoten - 21
6. вежливый -14	20. vljuden - 14
7. добрый - 13	21. dobrosrčen - 13
8. спокойный - 12	22. umirjen - 12
9. дружелюбный - 10	23. naklonjen - 10
10. хороший - 9	24. dober - 9
11. отзывчивый - 8	25. odziven - 8
12. приветливый - 8	26. dobro razpoložen - 8
13. закрытый - 8	27. zaprt, zadržan - 8
14. готовый помочь - 6	28. pripravljen pomagati - 6
15. общительный - 5	29. družaben - 5
16. открытый -5	30. odprt - 5
17. простой - 5	31. preprost - 5

V potrditev teze, da je prvi vtis rusko govorečih respondentov o Slovencih zelo pozitiven, navajamo še analizo odgovorov na drugo vprašanje, iz katerih sklepamo, da respondenti Slovence vidijo kot vljudnejše in korektnije v odnosu do neznancev (70 %) kot svoje rusko govoreče sokrajane (10 %).

Za našo raziskavo je bila povedna statistika odgovorov na vprašanje »*Koliko časa je trajala kulturno-jezikovna prilagoditev po prihodu v Slovenijo?*«, na katerega je od skupno 226 respondentov 45 % odgovorilo, da to »še vedno traja«, preostali pa so navedli daljši čas, in sicer od enega (15 %) do pet let (25 %). Naslednji podatek kaže, da velik del anketirancev potrebuje dolgo-trajno prilagoditev ali celo ugotavlja njeno nezaključenost, kar odraža kompleksnost kulturnih in jezikovnih razlik ter potrebo po dodatni podpori za lažjo integracijo.

Spodnji diagram (slika 1) prikazuje samooceno rusko govorečih respondentov v zvezi z odstopanjem med pričakovanimi in dejanskimi odzivi Slovencev. Z diagrama je razvidno, da je odstotek medkulturnega neskladja med rusko govorečimi priseljenci in Slovenci relativno visok – gre za približno polovično neujemanje (odstotek vseh respondentov, ki kulturne razlike doživljajo nenehno ali občasno, je 50 %, ostalih 50 % anketirancev pa kulturne razlike zaznava bodisi redko bodisi nikoli).



Slika 1: Ali ste kdaj doživeli, da so se Slovenci odzvali na situacijo drugače, kot ste pričakovali? ($n = 226$).

Kvalitativni prikaz rezultatov

V raziskavi smo udeležence prosili, naj opišejo medkulturne nesporazume, ki so jih doživeli po prihodu v Slovenijo. Odgovori so razkrili pomanjkljivo poznavanje družbenih konvencij v različnih sporazumevalnih okoliščinah. Na podlagi vsebinske analize pogostejših primerov kulturnih neskladij je nastal naslednji pregled potencialno konfliktnih področij, ki bi po našem mnenju potrebovala podrobnejšo osvetlitev pri medkulturnem jezikovnem pouku.

1. Konvencije pozdravljanja: respondenti izražajo negotovost pri odločanju, koga in kdaj je v Sloveniji primerno pozdraviti, tako zaradi nekaterih medkulturnih odstopanj (pozdravljanje neznanih oseb v dvigalu, pred blokom ali v hribih), kot tudi zaradi različnih družbenih praks pozdravljanja med manjšimi in večjimi kraji v Sloveniji.

»Še vedno ne razumem točno, koga in kdaj naj pozdravim.«⁶

2. Medosebna distanca in vzdrževanje stikov: razlike v dojemanju medsebojne distance in pričakovanih pravil druženja, negotovost glede pravilnega ravnanja s sosedi, sodelavci ali prijatelji.

»Slovenci so bolj prijazni in vljudni do neznancev, denimo, da te pozdravijo na ulici, a istočasno lahko kažejo hladnost in distanco, če gre za osebne odnose ali prošnje za pomoč.«

»Pogosto ne razumem medsebojne distance, kaj lahko povem, česa raje ne.«

»Slovenci so precej zaprti in zadržani, težko se z njimi zbližaš, zanje je prijatelj oseba, s katero greš na kavo.«

Prikazana dvojnost v vedenju – prijaznost v javnih situacijah, vendar zadržanost v osebnih odnosih – lahko rusko govoreče priseljence zmede, saj se v ruskem kulturnem okolju osebni odnosi vzpostavijo hitreje, so precej bolj odprti in enoznačni. Izražanje naklonjenosti v ruskem kulturnem okolju deluje kot jasen in nedvoumen signal sprejetosti in pripravljenosti za nadaljnje sodelovanje. Nasprotno pa v slovenskem okolju prijetno kramljanje, vljudnost in izražanje naklonjenosti ne signalizirajo vedno pripravljenosti za nadaljnjo komunikacijo ali kakršnokoli zbliževanje. Različna pričakovanja tako lahko vodijo do nesporazumov in občutkov nelagodja.

.....
⁶ Primeri so navedki iz spletne ankete, prevedeni v slovenščino.

3. Izbor primernih tem za pogovor: anketiranci so izpostavili primere kulturnih neskladij, ki jih doživljajo tako priseljenci kot domačini.

»Čudno je, da Slovenci ženske pogosto sprašujejo o starosti; preprosta vprašanja vzamejo kot osebni napad; nenavadno reagirajo na dokaj banalna vprašanja.«

»Pogosto ne razumem stopnje ‹globine komunikacije›, kaj je primerno povedati in kaj ne.«

4. Komunikacijski slog: skozi odgovore naših respondentov lahko prepoznamo tudi kulturno specifični komunikacijski slog (Mikolič, 2020). V očeh rusko govorečih priseljencev so namreč Slovenci bolj zadržani in manj ekspresivni pri izražanju svojih čustev in mnenj, omenjajo, da tudi njihova neposrednost in odprtost pri domačinih nista vedno dobro sprejeti.

»Deliš veselje ker je zapadel sneg – ljudje pa se mrščijo.«

»Odprto govoriti o tem, kar misliš, ni sprejemljivo.«

»Med razpravo o pomembni temi Slovenci pogosto niso izrazili svojega mnenja, čeprav so bili neposredno izzvani.«

»Ko sem Slovincem direktno povedala, kaj si mislim, so me zaznali kot nesramno, čeprav je bil moj namen zgolj jasnost.«

Domačini, vajeni nekoliko bolj posredne in subtilne komunikacije, lahko dojemajo neposrednost tujcev kot neprimerno ali agresivno. Zato je pri jezikovnem pouku smiselno poudariti medkulturno sporazumevalno strategijo, ki pri študentih razvija bolj premišljen pristop k izražanju mnenj in ocen, upoštevajoč kulturne norme novega kulturnega okolja.

5. Konvencije obiskovanja in obdarovanja: anketiranci navajajo, da včasih ne vedo, koga je primerno povabiti, koliko prej in ob katerih priložnostih.

»Ne poznamo običajev, kdaj koga lahko obiščeš, kaj lahko prineseš.«

Izkazalo se je, da imajo respondenti pogosto težave z izborom primernih daril za različne priložnosti, zlasti ob praznikih ali za otroke.

»Ali je treba prinesiti prigrizke, ko greš na obisk?«

»Predlagala sem, da podarim otroška oblačila, vendar so to zavrnil z negativnim odnosom.«

»Ali je treba na rojstnodnevno zabavo sodelavca prinesiti darilo?«

6. Način reševanja težav in izogibanje neposrednim konfliktom: v mnenjski raziskavi so nekateri respondenti opisali Slovence kot nekoliko pasivne pri iskanju pravice, kar lahko na tujce, ki so vajeni odločnejšega pristopa, deluje frustrirajoče ali nerazumljivo.

»Ko sem sosedi povedala, da vem, kdo ji je poškodoval avto, ni želela ukrepati. S tem je povzročila, da je storilec ostal brez posledic, čeprav bi imela pravico ukrepati.«

»Sosed je poslal pritožbo zaradi majhne težave, ki bi jo lahko rešila s pogovorom.«

»Sosed v bloku ne pove neposredno v obraz, temveč raje na hodniku na zid izobesi opozorilo, zdaj pa ne vem in si razbijam glavo, ali je to povezano z mano ali ne.«

Strategijo izogibanja neposrednim konfliktom anketiranci prepoznajo kot izrazito značilnost slovenske kulturne. V situacijah, ko sami izražajo neodobravanje ali nesoglasje, pogosto naletijo na nepričakovane odzive domačinov:

»Težko je predvideti odziv po kakšnem neprijetnem pogovoru, saj se preprosto razpravljanje o nekaterih obveznostih ali neprijetnih situacijah spremeni v zame nerazumljivo reakcijo.«

V nekaterih primerih izogibanje neposrednim konfliktom vodi celo do popolnega pomanjkanja aktivnega odziva, kar tujci pogosto razumejo kot ignoriranje njihovih pritožb, čeprav gre lahko zgolj za kulturne razlike.

»Ko sem v trgovini vljudno vprašal, zakaj so mi napačno vrnili denar, so me ignorirali, kot da me ni tam.«

Iz navedenega je razvidno, da bi se medkulturnim nesporazumom lahko v veliki meri izognili z boljšim poznavanjem ciljnega kulturnega okolja, veljavnih vedenjskih vzorcev, predvsem pa z medkulturnim prilagajanjem sporazumevalnih strategij.

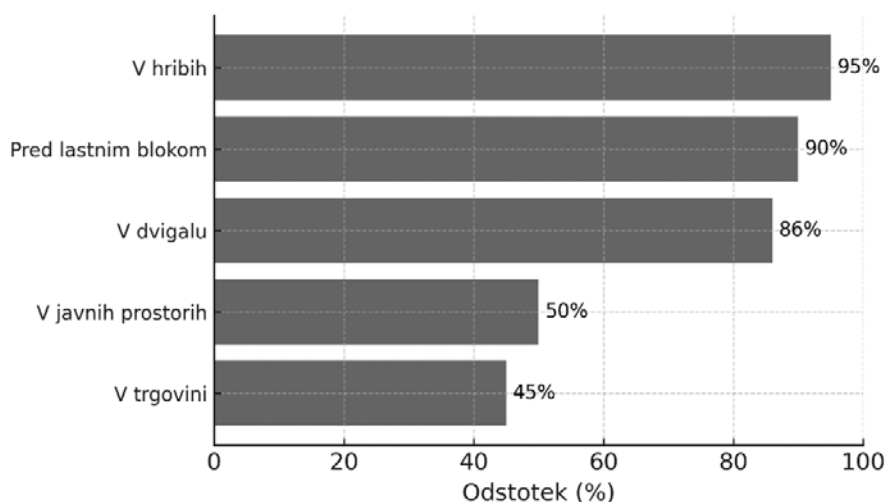
Iskanje odgovorov: mnenjska raziskava med Slovenci

Po opravljeni raziskavi težav, ki jih imajo rusko govoreči priseljenci, smo preverjali mnenja slovenskih respondentov, ki smo jih z raziskovalno metodo vprašanj odprtega tipa prosili za pojasnila o različnih sestavinah slovenskega kulturnega okolja (konvencije govornega bontona, priljubljene aktivnosti, pričakovani vedenjski vzorci v tipičnih situacijah). Vprašalnik za slovenske respondente je bil sestavljen kasneje in je upošteval ugotovitve prej zaključene mnenjske raziskave rusko govorečih anketirancev.

Vprašalnik je izpolnilo 105 slovenskih respondentov iz različnih koncev Slovenije. Večina anketiranih spada v starostni razpon 20 do 50 let, pri čemer je največ posameznikov v starostni skupini od 20 do 25 let (35 %).

Rusko govoreči anketiranci so večkrat navedli, da konvencije pozdravljanja v Sloveniji potrebujejo dodatna pojasnila, kdaj in koga naj pozdravijo in kdaj to ni primerno. Zato smo slovenske respondente prosili, naj navedejo situacije, kjer je pozdravljanje primerno in pričakovano.

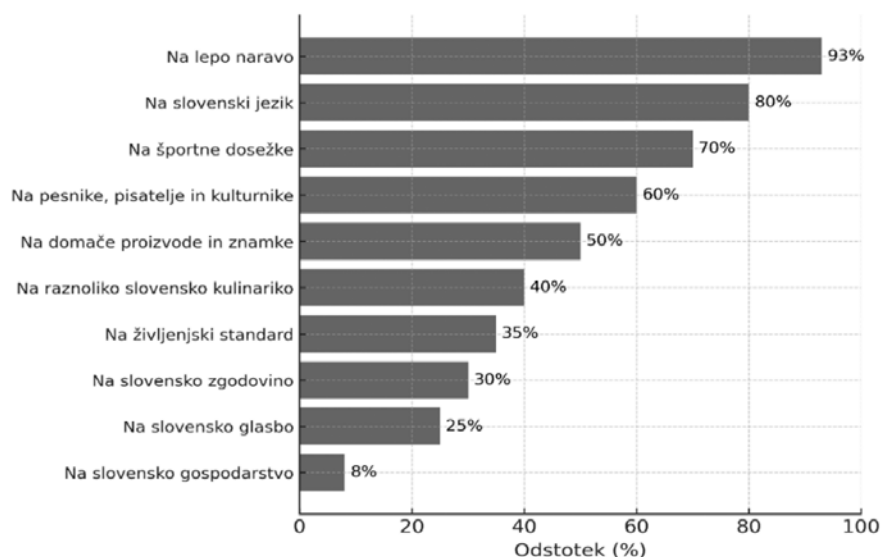
Analiza odgovorov in komentarjev kaže, da se pozdravljanje v javnih prostorih omejuje bodisi na ljudi, ki jih »vsaj bežno poznamo«, bodisi na ljudi, s katerimi vstopimo v komunikacijo v vsakdanjih ali priložnostnih situacijah (zaposleni v trgovini, v zdravstvenem domu, voznik avtobusa). Kulturni imperativ pozdravljanja neznanih oseb pred lastnim blokom, v dvigalu in v hribih, ki ga dokaj usklajeno navajajo slovenski respondenti (slika 2), pa predstavlja razlikovalni nabor sporazumevalnih kontekstov, saj v podobnih situacijah rusko govoreči pozdravljajo zgolj fakultativno.



Slika 2: Odgovori na vprašanje, ali je v dani situaciji primerno pozdraviti (n=102).

Ob tem velja opomniti, da se konvencije pozdravljanja v Sloveniji lahko precej razlikujejo glede na velikost kraja, kjer poteka komunikacija (tega z vprašalnikom nismo posebej statistično vrednotili). V manjšem kraju, kjer se vsi med seboj poznajo, in v večjem mestu, kjer velja večja anonimnost, so namreč družbene prakse pozdravljanja lahko različne (npr. citat iz ankete: »V Sloveniji se v manjših mestih in vaseh vsi poznamo med sabo, zato pozdravljamo vse. V večjih mestih tega ni«).

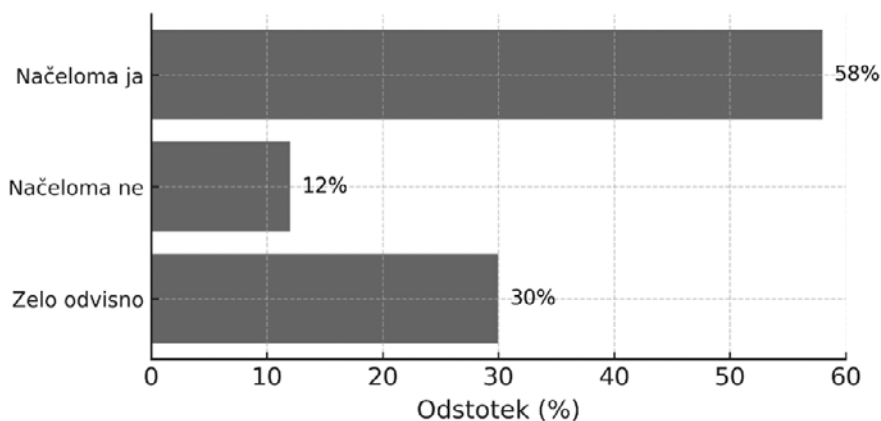
Priporočila za izbor univerzalnih tem za priložnostni pogovor s Slovenci ob prijetnem druženju (t. i. »small talk«) bi lahko oblikovali na podlagi podatkov, prikazanih v naslednjem diagramu (slika 3), kjer so respondenti navedli stvari, na katere so kot Slovenci še posebej ponosni. Ti podatki so informativni tudi z vidika potencialne občutljivosti določenih vsebin v slovenskem kulturnem okolju, o katerih bi bilo primerneje razpravljati v pozitivnem tonu.



Slika 3: Odgovori na vprašanje, na kaj so anketiranci kot Slovenci/Slovenke posebej ponosni ($n=78$).

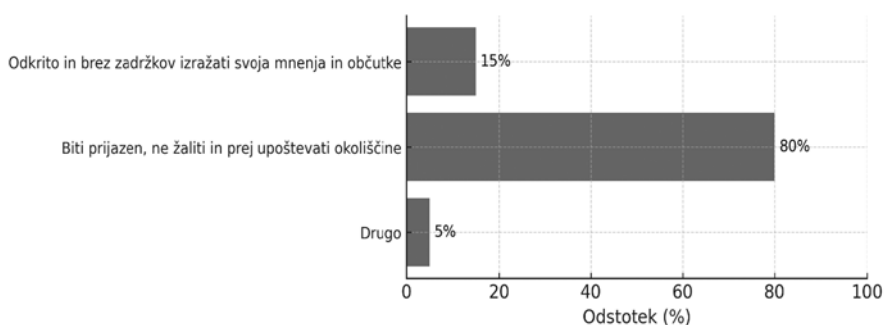
Kot ugodne teme za pogovor s Slovenci se tako prepričljivo izkažejo narava, slovenski jezik, športni dosežki, kultura in umetnost, domači proizvodi in tradicionalna kulinarika.

Različne kulturno specifične navade lahko povzročijo celo kulturni šok. Vprašanje o tem, kdo naj poravnava račun v lokalu, smo v vprašalnik uvrstili po izraženem začudenju rusko govorečega respondenta ob kulturnem šoku, ki ga je doživel, ko je povabil več ljudi na pijačo in so ga potem pustili samega pri plačevanju računa. Prevladujoči kulturni vzorci plačevanja računov pri druženju za mizo zadevajo občutljivo in hkrati tudi precej pogosto, skoraj rutinsko situacijo, kjer ugotavljamo kulturna razhajanja. Menimo, da so dodatna pojasnila v tem primeru skoraj nujna. Spodnji diagram (slika 4) kaže, da med Slovenci pri tem prihaja do (morda tudi regionalno pogojenih) razlik.



Slika 4: Odgovori na vprašanje, ali velja pravilo, da tisti, ki povabi na pijačo/v lokal, tudi plača ($n=90$).

Kot zadnje izpostavljamo stališča slovenskih anketirancev (slika 5) o (ne)posrednosti izražanja mnenj, občutkov, ki so potrdila ugotovitev priseljencev, da Slovenci v komunikaciji bolj sledijo načelu prijaznosti in izogibanja neposrednim konfliktom, zaradi česar so bolj pripravljeni zadržati zase svoje osebno mnenje, če to po njihovem mnenju preveč načenja vzdušje.



Slika 5: Odgovori na vprašanje, katero načelo bolj ustreza slovenskemu okolju ($n=78$).

Podobna komunikacijska strategija v razredu z rusko govorečimi slušatelji zasluži več pozornosti, saj pomeni občutljivo področje, v okviru katerega kulturni vzorci rusko govorečega in slovenskega okolja precej odstopajo. Kot potrjujejo odgovori večjega števila rusko govorečih respondentov, usvajanje kulturno sprejemljivih vzorcev izražanja nesoglasja in neodobravanja predstavlja eno najaktualnejših nalog in izzivov medkulturnega pouka.

Delitev medkulturnih vsebin

Glede na nekatere ugotovitve predstavljenih mnenjskih raziskav lahko sklepamo, da so potencialna kulturna neskladja, ki jih priseljenci občutijo v Sloveniji, povezana tako s slabšim faktografskim poznavanjem in razumevanjem novega kulturnega okolja, kot tudi s slabšim poznavanjem sprejemljivih vedenjskih vzorcev. Zato se nam zdi smiselna razdelitev medkulturnih vsebin pri jezikovnem pouku na dve skupini, in sicer enciklopedične in performativne.

Enciklopedične kulturne vsebine temeljijo na faktografskem znanju (»factual knowledge«) in enciklopedičnih podatkih, ki so ključni pri posredovanju osnovnih informacij o ciljni kulturi in tako omogočajo osnovno razumevanje ciljnega okolja. Gre za bolj ali manj deklarativno predstavitev značilnosti življenja v novi državi (podnebne in geografske razmere, tipično bivalno okolje, prehranjevalne navade in jedi, značilne športne in prostočasne aktivnosti, pomembnejši prazniki). Te vsebine so sicer tradicionalne in večinoma že vključene v jezikovni pouk in priročnike. Medkulturno fokusirani pristopi k poučevanju jezika (Mikolič & Košir, 2024; Šabec, 2000; 2001) pri tem sicer izpostavljajo **primerjalno** obravnavo teh tematik, z upoštevanjem tako ciljne kot izhodiščne kulture, kar krepi medkulturno zavedanje učečih se. To pomeni, da bi morali priročniki vključevati besedila in naloge, ki naj bi spodbujale različne pedagoške aktivnosti za primerjavo obeh stičnih kultur.⁷ Pri pouku v razredu so možne različne komunikativne naloge, igra vlog, vodena razprava ob prebranem/poslušanem besedilu ali po ogledu videoposnetka, na višjih ravneh tudi daljša vodena razprava ob iztočnici ali literarnem besedilu

.....
7 Dober primer dvokulturno usmerjenega priročnika v Sloveniji je priročnik *Across cultures: slovensko-britansko-ameriški medkulturno sporazumevanje* avtorice Nade Šabec in Davida Limona (Maribor 2001), ki sistematično posreduje kulturno pogojene vsebine in širši nabor raznolikih pedagoških aktivnosti ob tem.

(Mikolič & Košir, 2024). Ključno je, da te aktivnosti spodbudijo ozaveščanje kulturno pogojenih razlik, ki učečim pokažejo, da imajo pripadniki različnih kultur lahko različne poglede na isto situacijo.

Performativne kulturne vsebine razumemo kot vedenjske in komunikacijske vzorce, ki zagotavljajo družbeno sprejemljivo obnašanje v določenem kulturnem okolju. To znanje presega zgolj deklarativno naravo, saj vključuje predvsem performativne/vedenjske komponente, ki omogočajo študentom sprotno prilagoditev svojega (verbalnega) vedenja glede na sporazumevalni kontekst. Osnovna enota učenja in ocenjevanja je v tem primeru *posamezno sporazumevalno dejanje* ali *performanca*. V tem okviru pravzaprav govorimo o **medkulturni sporazumevalni zmožnosti**, saj performativne vsebine razvijajo sposobnost prilagajanja različnim kulturnim kontekstom in normam. Performativne učne vsebine postavijo v ospredje drugačen pedagoški pristop⁸: učenje poteka preko skrbno pripravljenih opisov (oz. scenarijev ali skriptov) najpogostejših govornih dejanj, npr. pozdravljanja, naročanja hrane ali obiskovanja, pri čemer se doseže temeljita pripravljenost za interakcijo v ciljnem kulturnem okolju.⁹

Dvokulturni model

Dvokulturno fokusiran model poučevanja jezika, ki ga predlagamo, več pozornosti namenja razvoju pragmatične kompetence učencev, ki prihajajo iz točno določenih okolij. Rešitve so ponujene na osnovi predhodne raziskave medkulturno občutljivih točk, ki se pokažejo skozi izkušnje sobivanja predstavnikov izhodiščne in ciljne kulture. Hkrati model predvidi prilagojen način dela s tako imenovanimi performativnimi vsebinami: več pozornosti se usmerja v postopno oblikovanje vedenjskih (komunikativnih) vzorcev, ki naj bi ublažili potencialna kulturna neskladja. Za usvajanje performativnih vzorcev učeči potrebujejo bazični scenarij govornega dejanja – v primeru

8 Izraz performativni pristop se predvsem uporablja v ameriški jezikovni didaktiki v objavah o poučevanju kitajske in japonske vedenjske kulture (Walker, 2000; Walker & Noda, 2000; Noda, 2007).

9 V slovenski literaturi smo tudi že zasledili strnjene opise sporazumevalnih dogodkov za pedagoške namene, ki bi jih razumeli kot neke vrste referenčne scenarije za ožji nabor sporazumevalnih situacij z namenom olajševanja poučevanja tujcev (lepo vedenje za mizo, pri telefoniranju, na obisku, v javnosti) v članku Simone Pulko in Melite Zemljak Jontes (Pulko & Zemljak Jontes, 2022).

rusko-slovenskega stika ugotavljamo, da v svojih glavnih potezah večinoma sovpadajo. Do težav prihaja takrat, ko se mora temeljni scenarij prilagoditi različnim spremenljivkam v realni komunikaciji, kar poteka po kulturno specifičnih algoritmih. Menimo torej, da je temeljna naloga dvokulturnega modela strnjeno predstaviti ključne kulturne razlike, ki se kažejo v različnih sporazumevalnih kontekstih, ter jih pri pouku sistematično obravnavati.

Dvokulturno poučevanje jezikov se lahko začne že na začetni stopnji jezikovnega pouka, saj se osnovni kulturni vzorci pri usvajanju govornega bontona pokažejo že na prvih urah jezikovnih tečajev.

Za realizacijo dvokulturnega modela na začetni stopnji jezikovnega pouka govorni bonton predstavlja prednostni interes. Govorni bonton definiramo kot stereotipno verbalno obnašanje v določenih sporazumevalnih kontekstih, ki ima značilnosti kulturnega imperativa¹⁰. Govorni bonton vključuje prepoznaven nabor jezikovnih sredstev, ki so rezervirana za različna govorna dejanja (predstavljanje, pozdravljanje, pohvala, graja, izražanje čustev itd.), ki se jih lahko prilagodi različnim tematskim sklopom in stopnjam jezikovne kompetence. Hkrati govorni bonton opravlja še druge funkcije. Upoštevanje govornega bontona pomaga identificirati sogovornika kot »našega« ali »tujega« (Formanovskaja, 2007), kar se kaže na različnih socialnih ravneh, od etnosa, regije in vse do posamezne socialne (starostne, poklicne, interesne) skupine. Drugič, upoštevanje govornega bontona že samo po sebi deluje kot komunikativni signal, saj omogoča prepoznavanje izbrane sogovornikove strategije, bodisi sodelovalne bodisi odklonilne. To sogovornik razkriva z upoštevanjem ali kršenjem nenapisanih pravil sporazumevanja, na primer z grobim odzivanjem ali neodzivnostjo. Če sogovornik deluje kot »naš« in izraža pripravljenost za sodelovanje, govorni bonton služi kot orodje za vzpostavljanje ter ohranjanje prijateljskih odnosov.

Izvedeni raziskavi, izpeljani na naključnem vzorcu informantov, ki jih težko natančno definiramo po demografskih spremenljivkah (starost, izobrazba, spol, poklic, regija bivanja, regija izvora itd.), sta pričakovano omejeni in trenutno še ne omogočata izdelave nekega polnega seznama medkulturnih vrzeli. Gre za poskus oblikovanja referenčnega okvira za poglobljeno obravnavo kulturno občutljivih vsebin z namenom doseči bolj harmonično in

10 Povzeto po Formanovskaja (2007), Krongauz (2004), Prohorov & Sternin (2006).

sproščeno sporazumevanje med rusko govorečimi priseljenci in domačini. V spodnji tabeli (tabela 2) so vključena izbrana govorna dejanja in sporazumevalni konteksti (v levem stolpcu) ter strnjen opis kulturno pogojenih razlik temelječ na podatkih naših raziskav (december 2020 in marec 2021).

Tabela 2: Izbor sporazumevalnih kontekstov za medkulturno obravnavo pri pouku.

	Govorna dejanja in sporazumevalni konteksti	Kulturno okolje	
		Slovensko	Rusko
	Komunikacijske strategije in interakcije		
1	Pozdravljanje: koga, kje in kdaj	Pozdravljamo tudi neznanne ljudi v hribih, v dvigalu, pred lastnim blokom, v javnih prostorih. Možne so razlike med večjimi in manjšimi kraji.	Pozdravljamo izključno znance, ki jih govoreči osebno (vsaj bežno) pozna, in zaposlene, s katerimi neposredno vstopi v stik.
2	Naslavljanje (izbor nagovora oz. imenske različice kot oznanitev odklonilne/sodelovalne strategije)	Manjša variabilnost.	Večja variabilnost, neposredne in jasne oblike sporočanja (tudi neverbalne: obrazna mimika, rokovanje, nasmeh, barva in ton glasu).
3	Pohvale, komplimenti	Manj pogosti, bolj posredni in zadržani.	Pogosti, neposredno izražani, pretiravanje je povsem sprejemljivo. Pohvale in komplimenti do neke mere predstavljajo standardno pričakovano strategijo za vzdrževanje prijateljskih odnosov in izražanje naklonjenosti.
4	Izražanje osebnega mnenja in nasvetov	Rezervirano za ožji nabor posebnih situacij, ki jih govorci razume kot varne, izražanje je bolj posredno in zadržano.	Izražanje je odkrito, brez večjih zadržkov, včasih tudi nekoliko vsiljivo (do neke mere lahko načena integriteto naslovnika).

5	Izražanje nestrinjanja, neodobravanja	Pri neposrednem stiku v javnosti se pogosto popolnoma opusti oz. prikrije (posebej v primerih hierarhično neenakovrednega položaja – v pogovoru z nadrejenim, s profesorjem, s starejšimi). Sprejemljive oblike so običajno posredne in premišljene. Skrajnim ocenam se v nevtralni komunikaciji maksimalno izogiba.	Dopustno je odkrito izražanje, brez večjih zadržkov, ki do neke mere lahko načenja integriteto naslovnika.
Družbeni in profesionalni odnosi			
6	Vzpostavitev tesnejših osebnih in prijateljskih odnosov	Bolj postopno, premišljeno, manj obremenjujoče za naslovnika, ohranja se večja medosebna distanca, ki je manj zavezujoča in dopušča več svobode.	Vzpostavitev osebnega stika je hitrejša. Komunikacija je odkritejša, hkrati pa bolj zavezujoča.
7	Vzdrževanje osebnih odnosov	Dopustna je večja zadržanost in daljša medosebna razdalja, sprejemljivo je tudi občasno prikrivanje oz. bolj posredno izražanje nesoglasja oz. neodobravanja.	Pričakuje se večja iskrenost, odkritost, prikrivanje ni sprejemljivo. Pričakujejo se redni in pogostejši stiki. Nepojasnjena prekinitev ali opustitev komunikacije je žaljiva in se enoznačno sprejme kot zavrnitev.
8	Odnosi v javnosti, s sosedi	Večja skrb za mnenje okolice/sosedov, bolj prikrito izražanje nesoglasja, izogibanje neposrednim konfliktom. Nastanek odkritih in ostrejših konfliktov največkrat sprožijo primeri, ko uveljavljanje osebnega interesa načenja splošno veljavna pravila (v čakalnici, pri parkiranju).	Značilna je manjša skrb za mnenje okolice/sosedov, jasen odklonilen odnos do formalnosti, večja pripravljenost na konfliktno komunikacijo in izražanje odkritega nesoglasja, na odstopanje od pravil se gleda bolj tolerantno.
9	Profesionalna komunikacija	Poudarjen je pomen hierarhije, pričakuje se upoštevanje delovne discipline (pri zamudah, malicah ipd.) in predpisanih postopkov.	Večja samoiniciativnost in občasna odstopanja od pravil so sprejemljiva. Večjo vrednost ima hitrejša odzivnost na spremembe, odločnost in iznajdljivost.

Kulturne norme in konvencije			
10	Tabu (nezažele- ne) teme	Poizvedovanje o dohodkih, boleznih, otrocih in osebnih okoliščinah je v glavnem rezervirano samo za svojce.	Poizvedovanje o osebnih okoliščinah je do neke mere sprejemljivo tudi v komunikaciji z znanci (in ne samo z bližjimi svojci), sicer ima sogovornik situacijo pod kontrolo in lahko vedno jasno in neposredno signalizira, o čem je pripravljen govoriti, o čem pa ne.
		Odkrito spraševanje žensk o starosti se sicer pojavi, a izobraženci ga prepoznajo kot komunikacijsko nerodnost.	Odkrito spraševanje žensk o starosti ni sprejemljivo.
11	Konvencije obiskovanja	Sprejemljive so izključno manjše zamude, ki se morajo takoj javiti.	Sprejemljive so večje zamude, posebej na zmenke.
		Pričakuje se predhodna najava obiska, tudi mesec prej, razen če gre za bližnje svojce, s katerimi se redno videvajo.	Prijatelje in svojce se lahko obiskuje tudi brez predhodne najave. V primeru pričakovanega obiska se gostom ponudi presežni nabor hrane, tudi za s sabo.
		Gostom se lahko ponudi samo kava.	
12	Konvencije obdarovanja	Obdarovanje je do neke mere pričakovano, zlasti med prazniki, za otroke, ob napovedanem obisku.	Obdarovanje je do neke mere pričakovano, zlasti ko gre za otroke.
		Brez daril so možni krajši rutinski obiski svojcev ali sosedov.	Brez daril so možni šele krajši rutinski obiski.
Vsakodnevne situacije			
13	Plačevanje računov (v primeru skupne pijače)	Plačuje tisti, ki vabi.	Vsi povabljeni se ponudijo za poravnavo »svojega« deleža.
		Zlasti to velja za večja praznovanja.	Med ožjimi prijatelji so tipični skupni računi, ki jih plačujejo izmenično.

Pregled medkulturnih vrzeli bi radi zaključili z mislijo, da je izdelava (do) končnega nabora potencialnih kontekstov, v katerih lahko nastanejo medkulturni nesporazumi, najbrž prezahtevna naloga, saj je v veliki meri odvisna tudi od raznolike ontologije človeške komunikacije, ki jo je težko v celoti umestiti v neke predvidljive vzorce. Upamo pa, da bo trenutni pregled spodbudil nastajanje nadaljnjih raziskav medkulturnega sporazumevanja za različne jezikovne pare, ki predstavljajo osnovo za razvoj učinkovitejših medkulturno usmerjenih pedagoških pristopov.

Sklepna misel

Poglobljena raziskava medkulturnih neskladij, ki je lažje izvedljiva v primeru fokusirane analize konkretnih kulturno-jezikovnih parov, izvajalce medkulturnega pouka opremi s pomembnimi povratnimi podatki o tem, kaj bi bilo treba izboljšati z namenom ublažitve potencialnih kulturnih neskladij. Gre za opredelitev konkretnega nabora sporazumevalnih situacij in vzorcev, ki bi potrebovali nekoliko bolj premišljeno strategijo poučevanja, in sicer v tesnejši povezavi s kulturnim okoljem. Usvajanje teh sporazumevalnih vzorcev se odvija ciklično, skozi več faz, in konsistentno, na vseh stopnjah jezikovnega pouka. Upamo, da bosta konkretizacija težav medkulturne komunikacije in preciziranje možnih pedagoških pristopov prispevala k učinkovitejšemu medkulturnemu jezikovnemu pouku in s tem pripomogla do pozitivnih premikov tudi v realni komunikaciji.

Viri in literatura

Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters.

Byram, M. & A. Feng (2005): *Teaching and Researching Intercultural Competence*. V: Hinkel, E. (ur.): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 911–930.

Cavaion, M. (2015): *Teaching and learning primary neighbouring language through cross-border contacts = Poučevanje in učenje sosedskih jezikov v osnovni šoli ob čezmejnem povezovanju*: doktorska disertacija. Koper, Univerza na Primorskem.

Council of Europe (2019): CEFRL, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (Dostop 22. 1. 2021).

European Commission (2015): Language teaching and learning in multilingual classrooms. Luxembourg, Publications Office of the European Union. DOI: <https://doi.org/10.2766/766802>.

Golden, M. (2001): O jeziku in jezikoslovju. Ljubljana, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za primerjalno in splošno jezikoslovje.

Formanovskaja, N. I. (2007): Rečevoe vzaimodejstvie: kommunikacija i pragmatika. Moskva, izdatel'stvo IKAR.

Jerman, T., Pisek, S. & A. Strajnar (2015): Slovenščina ekspres 1. Učbenik za začetnike na krajši tečajih slovenščine kot drugega in tujega jezika. Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Krongauz, M. (2004): Rečevoj etiket: vnutrennjaja in vnešnjaja tipologija. Doklady meždunarodnoj konferencii DIALOG. <http://www.dialog-21.ru/media/2538/krongauz.pdf> (Dostop 22. 1. 2021).

Lah, M. (2012): Medkulturno skozi čas: medkulturne vsebine v učbenikih francoščine kot tujega jezika. *Ars&Humanitas: revija za umetnost in humanistiko/Journal of Arts and Humanities*, 6, 2, 103–116.

Lasnik, I., Pirih Svetina, N. & A. Ponikvar (2013): Gremo naprej. Učbenik za nadaljevalce na kratkih tečajih slovenščine kot tujega jezika (A2). Ljubljana, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.

Lasnik, I., Pirih Svetina, N. & A. Ponikvar (2018): A,B,C 123, Gremo. Učbenik za začetnike na tečajih slovenščine kot tujega jezika (A1). Ljubljana, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.

Liddicoat, A. (2008): Pedagogical Practice for Integrating the Intercultural in Language Teaching and Learning. *Japanese Studies*, 28, 3, 277–290.

Makarova Tominec, I. (2020): Ruski naglas v slovenščini: o jezikovnem profilu rusko govorečih priseljencev. *Jezik in slovstvo*, 65, 1, 65–82.

Makarova Tominec, I. (2021): Online_Questionnaire_Russians_on_Slovenes (full version). Researchgate.net. DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24647.11687>.

Markovič, A., Stritar M., Jerman T. & S. Pisek (2013): Slovenska beseda v živo 1a. Učbenik za začetni tečaj slovenščine kot drugega/tujega jezika. Ljubljana, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.

Markovič, A., Stritar M., Jerman T. & S. Pisek (2015): Slovenska beseda v živo 1b. Učbenik za začetni tečaj slovenščine kot drugega/tujega jezika. Ljubljana, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.

Mikolič, V. (2016): Medkulturno poučevanje jezika in književnosti po modelu TILKA. *Slovenščina v šoli*, 19, 3/4, 2–17, 139.

Mikolič, V. (2020): *Izrazi moči slovenskega jezika*. Koper, Annales ZRS; Ljubljana, Slovenska matica.

Mikolič, V. & D. Košir (2024): Diskurz o drugi veliki vojni v povojni literaturi – medpredmetna povezava slovenščine in zgodovine po modelu Tilka. V: Lipavac Oštir, A. & S. Jazbec (ur.): *Medpredmetno povezovanje in pouk jezikov*. Maribor, Univerzitetna založba, 253–302.

Noda, M. (2007): Performed Culture: Cataloguing Culture Gains during Study Abroad. *Japanese Language and Literature*, 41, 2, 297–314.

Prohorov, J. J. & I. A. Sternin (2006): *Russkie: kommunikativnoe povedenie*. Moskva, Izdatel'svo Flinta, Izdatel'stvo Nauka.

Pulko, S. & M. Zemljak Jontes (2022): Lepo vedenje kot tematski sklop pri poučevanju slovenščine kot drugega jezika. V: Pulko, S. & M. Zemljak Jontes (ur.): *Slovenščina kot drugi in tuj jezik v izobraževanju*. Maribor, Univerzitetna založba Univerze v Mariboru, 210–242.

Šabec, N. (2000): Jezik kot odraz kulturnih vrednot. V: Štrukelj, I. (ur.): *Kultura, identiteta in jezik v procesih evropske integracije*. Zvezek 2. Ljubljana, Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije, 218–228.

Šabec, N. (2001): Across cultures. Slovensko-britansko-ameriško medkulturno spoznavanje. Maribor, Založba Obzorja.

Skela, J. (2000): Odkrivanje drugosti: (med)kulturna zavest pri pouku tujega jezika. V: Štrukelj, I. (ur.): *Kultura, identiteta in jezik v procesih evropske integracije*. Zvezek 2. Ljubljana, Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije, 23–41.

Vervega, M. (2024): Primerjalna analiza in načini podajanja kulturnih vsebin v učbenikih za poučevanje angleščine in nemščine kot drugega jezika na gimnazijah: magistrsko delo. Maribor, Univerza v Mariboru.

Walker, G. (2000): Performed Culture: Learning to Converse in Another Culture. V: Lambert, R. (ur.): *Foreign Language Policy and Pedagogy*. Philadelphia, John Benjamins, 221–236.

Walker, G. & M. Noda (2000): Remembering the Future: Compiling Knowledge of Another Culture. V: Birkbichler, D. & R. M. Terry (ur.): *Reflecting on the Past to Shape the Future*. Lincolnwood, National Textbook Company, 187–212.

Rosana Ariolfo

ITALIANO E SPAGNOLO NEL CONTESTO SCOLASTICO GENOVESE TRA INTEGRAZIONE E (AUTO)DISCRIMINAZIONE

Introduzione

L'immigrazione latinoamericana in Italia rappresenta attualmente l'8,8% della presenza straniera nel Paese (Rapporto ONC, 2024). Sono infatti aumentati nel 2024 gli arrivi di cittadini provenienti dall'America Latina, in particolare dal Perù e dall'Argentina, a causa della critica situazione economica e sociale nei paesi sudamericani. Come evidenzia il XXXIII Rapporto Immigrazione 2024, pubblicato dalla Caritas Italiana e dalla Fondazione Migrantes, questo incremento della mobilità ha trasformato l'organizzazione spaziale e relazionale in alcune città. Un chiaro esempio è quello della re-territorializzazione delle comunità ispanoamericane a Milano, Roma, Torino e Genova, che vantano il maggior numero di residenti latinoamericani nel paese.

Genova è una meta ambita dai migranti ispanoamericani sia per ragioni storiche –è genovese la colonia di Guayaquil fondata alla fine del XIX secolo dai “nostri” migranti che intraprendevano il viaggio verso l'America Latina alla ricerca di una fortuna preclusa in patria– che per un mercato del lavoro alla continua ricerca di personale nel settore dell'assistenza agli anziani presenti nella fascia over 65 per 29 % dei genovesi, percentuale che raggiunge il 10,3% per gli ultraottantenni. Proprio questo fattore ha dato origine alla femminilizzazione dei primi flussi migratori e alla conseguente creazione di famiglie transnazionali (Ambrosini & Queirolo Palmas, 2005, 18) divise fra un *breadwinner* lontano e una famiglia allargata che si occupava di loro in patria, grazie alle rimesse che, nel 2019 corrispondevano a 147 milioni di euro collocando il paese andino al decimo posto fra le comunità straniere

presenti in Italia¹. Grazie a tale importante flusso di denaro venne a crearsi un'organizzazione familiare basata sull'aiuto di nonni e zii, denominata *maternità transnazionale* (Ambrosini & Abbatecola, 2010; Erminio, 2010) che anticiparono la fase del successivo ricongiungimento familiare. La presenza di donne sole, quasi sempre dedicate all'assistenza degli anziani, isolate da ogni tipo di vita sociale, venne sostituito dalla creazione di nuclei familiari ricostituiti con l'arrivo di mariti e figli, cosa che provocò una sorprendente crescita della percentuale di stranieri nelle città, fenomeno che a Genova assunse caratteristiche peculiari. Il capoluogo, già colonizzato nel centro storico dall'immigrazione magrebina che tuttavia condivideva e condivide quegli spazi con gli autoctoni, vide trasformarsi letteralmente alcuni quartieri ex operai del ponente che divennero zone *latine* con un radicale cambiamento del paesaggio linguistico (Ariolfo, 2017).

La minoranza latinoamericana, infatti non solo garantiva la cura alla persona – fenomeno destinato ad incrementarsi nei prossimi anni (cfr. Centro Studi e Ricerche IDOS, 2020) –, ma si dimostrava estremamente attiva nell'ambito della piccola imprenditoria familiare ciò che, oltre a garantire un significativo passo avanti nella realizzazione personale, evidenziava un processo di ri-territorializzazione e di appropriazione dello spazio sul quale ricostruire la propria identità.

Da qui che lo spagnolo diventasse una delle lingue più presenti nella città e, conseguentemente, anche nel contesto educativo con una variegata casistica di uso o rimozione all'interno del nucleo familiare. Nella scuola, infatti, convivevano e convivono la lingua autoctona e tante altre lingue. Una situazione ideale per favorire le pratiche di convivenza attraverso un'apertura al plurilinguismo ampiamente caldeggiata dal Quadro di riferimento europeo per le lingue e affinata attraverso il Compendio al testo del 2018 che persegue, fra i suoi obiettivi, l'ampliamento delle aree della mediazione e della competenza plurilinguistica e pluriculturale come strumento per favorire un'educazione inclusiva e che dedica un capitolo intero a scale specifiche di descrittori per definire proprio tale competenza². Opportunità, come vedremo, colte solo

.....
1 Dati proporzionati dall'Osservatorio Domina: <https://www.osservatoriolavorodomestico.it/il-lavoro-domestico-come-mezzo-di-integrazione>.

2 Titolo originale dell'edizione in lingua inglese: Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment - Companion volume Council of Europe Publishing, Strasbourg, www.coe.int/lang-cefr. Edizione in lingua francese: Cadre européen

in parte dalla scuola italiana, anche a causa di un dilemma non ancora del tutto risolto fra gli insegnanti sull'importanza che la lingua materna riveste nell'apprendimento della letto-scrittura e nel rendimento scolastico in generale (Ariolfo, 2012).

In questo articolo propongo dunque alcune riflessioni che scaturiscono da diverse ricerche sul campo, incentrate sull'uso dell'italiano e dello spagnolo nel contesto scolastico genovese, svolte tra il 2009 e il 2020 nella scuola primaria e secondaria di secondo grado e, più recentemente, all'Università.

La lingua spagnola a Genova

Come appena accennato, la lingua spagnola a Genova non è una semplice lingua di passaggio, bensì una *lingua immigrata*, termine coniato ormai da tempo nell'ambito della sociolinguistica italiana (Vedovelli, 2004; Bagna et al., 2007) per distinguerlo da *lingue dei migranti*, prendendo in considerazione il livello di radicamento del gruppo immigrato nella comunità locale e le conseguenze linguistiche che si generano:

le lingue dei migranti sono idiomi di passaggio, incapaci di lasciare segni durevoli nel panorama linguistico di contatto della società ospite; le lingue immigrate, invece, sono quelle dei gruppi che si fermano e si stabiliscono entro una comunità, sono usate sistematicamente dal gruppo degli immigrati, lasciano tracce nel panorama linguistico di contatto della società ospite. La lingua immigrata ha, per essere tale, un indice di vitalità che le consente di sopravvivere e di condizionare almeno l'immagine che del proprio assetto linguistico ha la società ospite. (Bagna et al., 2007, 277)

La lingua spagnola, insieme all'italiano, viene utilizzata sistematicamente, anche se in diversi gradi, dai gruppi ispanofoni presenti nel territorio, ed è inoltre una lingua visibile nel paesaggio urbano (cartelli, annunci di ogni tipo) e nei mezzi di comunicazione, nelle scuole e nei luoghi di riunione e ritrovo quali piazze, chiese, discoteche, centri sociali, sportivi e ricreativi. Lo spagnolo a Genova vanta infatti un'importante presenza nelle attività culturali, nella

stampa, nella radio e nella televisione, così come nell'insegnamento formale, sebbene si tratti di un codice il cui uso si limita spesso a funzioni sociali in contesti familiari.

C'è da precisare che lo spettro di varietà dello spagnolo è molto vasto, diversificato e complesso ed è pertanto soggetto a diverse percezioni, tanto da parte di chi le adopera come da chi le ascolta.

A questo proposito, vale la pena evidenziare l'ipotesi della norma imposta, elaborata da Giles et al. (1979), secondo la quale una varietà linguistica può essere considerata più attraente se essa è utilizzata da un gruppo più prestigioso dal punto di vista politico, storico, economico e culturale. Come avverte Moreno Fernández (2012), questo fenomeno può portare a percepire la varietà linguistica più prestigiosa come più centrale, mentre le restanti, invece, vengono considerate periferiche. D'altra parte, la varietà considerata migliore spesso viene associata a un territorio concreto e, in effetti, in Italia, la varietà centrale corrisponde a quella spagnola o europea (lo spagnolo della Spagna), mentre ogni varietà parlata in America Latina è considerata periferica.

Il quadro appena descritto, anche se breve, permette di capire il rischio che lo spagnolo parlato dalle famiglie di origine ispanoamericana venga poco valorizzato o addirittura abbandonato.

Le ricerche sul campo

Nella scuola primaria, insieme alla collega Paola Viterbori, docente di psicologia presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova, è stata impostata un'analisi (Ariolfo & Viterbori, 2016) svolta su 110 alunni monolingui italiani e bilingui (italiano/spagnolo), con il fine di discriminare le difficoltà specifiche nell'acquisizione delle competenze in letto-scrittura e il modo in cui tali difficoltà si intrecciano con gli atteggiamenti linguistici. In quella occasione, sono stati evidenziati due principali aspetti problematici: da un lato, la confusione da parte dei maestri rispetto al mantenimento delle lingue di origine e la tendenza a considerare le difficoltà degli immigrati come difficoltà cognitive. In questo livello di istruzione, in cui lo spagnolo non è materia di insegnamento curricolare, il problema sottolineato dai docenti è la difficoltà che i bambini e le bambine ispanofoni riscontrano

nell'apprendimento della letto-scrittura in italiano, situazione che spinge alcuni maestri a diagnosticare frettolosamente problemi di dislessia oppure che consigliano i genitori ad abbandonare l'uso della lingua di origine nella comunicazione familiare (Ariolfo, 2013).

Tale risposta da parte della scuola si è solo in parte modificata nella fase attuale che stiamo vivendo grazie al fatto che la maggior parte dei bambini di origine straniera è nata in Italia, padroneggia l'italiano ed è più o meno esposto alla lingua di origine a casa. Questa situazione, anche se meno problematica, non favorisce il potenziale bilinguismo di questi alunni, in particolare nelle famiglie provenienti dall'America Latina. Così i vantaggi cognitivi dell'esposizione a più lingue, come il controllo dell'attenzione, la miglior gestione delle informazioni e delle interferenze, l'incremento delle abilità metalinguistiche e della competenza pragmatica, l'aumento della creatività, la flessibilità cognitiva, si perdono di fronte ad una scarsa coscienza da parte delle famiglie latinoamericane del valore della propria lingua d'origine e, conseguentemente dell'importanza di trasmetterla ai propri figli. Questo, non si osserva, però, in altre comunità alloglotte che si sono radicate nel capoluogo: le bambine e i bambini arabofoni, sinofoni, ecc., infatti, nella maggior parte dei casi mantengono la loro lingua d'origine grazie ad azioni mirate da parte delle loro famiglie, come dimostrato dai numerosi studi svolti in quegli anni nella scuola primaria genovese (Carpani & Maltoni, 2014). Tale discrepanza, come vedremo, è intimamente legata a categorie sociolinguistiche -prima fra tutte quella di spagnolo lingua immigrata.

Nella scuola superiore, invece, tra il 2010 e il 2013, si è svolta una lunga e approfondita ricerca sugli atteggiamenti linguistici in 12 scuole secondarie di secondo grado, dalla quale è emerso un fenomeno definito *doppia diglossia* (Ariolfo, 2012). Nello specifico, è stata evidenziata la presenza nelle aule di un conflitto tra lo spagnolo come lingua straniera, nella sua variante europea, e lo spagnolo parlato dagli studenti latinoamericani, dovuto al fatto che esiste una percezione (e una valutazione) positiva dello spagnolo parlato in Spagna come lingua internazionale, e una percezione (e valutazione) negativa dello spagnolo latinoamericano basata, come sostiene Rocío Caravedo (2013), sull'immagine stereotipata che la società di accoglienza ha dello spagnolo nelle sue varietà ispanoamericane e sullo status sociale dei gruppi che le parlano. Inoltre, a partire dall'inclusione della seconda lingua comunitaria nel curriculum di studio, in molti studenti ispanofoni che trovavano *lingua*

spagnola tra le materie scolastiche si osservava un gap fra le loro prestazioni e quella dei compagni italofoeni più avvezzi a interpretare correttamente il metalinguaggio scolastico tipico dell'apprendimento linguistico (come L2) e quindi più performanti. Questo indubbiamente aveva come effetto l'aumento della autopercezione negativa e la inevitabile erosione o abbandono della variante dello spagnolo utilizzata da loro (Ariolfo, 2012; Carpani, 2008) in quanto poco spendibile nella gabbia degli esercizi strutturali proposti per valutare le competenze linguistiche. Ad ogni modo, da questa ricerca si evince che i comportamenti linguistici non dipendono in modo esclusivo da fattori esterni (come la politica linguistica, il contesto scolastico, gli atteggiamenti degli altri, le condizioni socio-economiche e culturali) e nemmeno solamente da fattori come il genere, l'età di arrivo nel nuovo paese, il tempo di permanenza, gli anni di scolarizzazione nel luogo di origine o le competenze linguistiche. Questi fattori fanno parte della realtà in cui ciascun individuo è immerso e i suoi comportamenti dipenderanno anche da come lui percepisce la realtà, dalle emozioni che questo genera in lui e da come esso riesce a elaborarle. È stato anche notato (grazie all'analisi delle interviste realizzate nella ricerca) che la soggettività ha un ruolo cruciale nel mantenimento della lingua di origine, in quanto una stessa risposta (per esempio, l'abbandono della lingua parlata in famiglia) può trovare la sua origine in cause diverse, così come gli intervistati possono non reagire tutti allo stesso modo davanti a situazioni chiaramente simili tra loro. Come è evidente, nella scuola secondaria la problematica è molto articolata e altrettanto pericolosa.

La situazione cambia nelle aule universitarie, contesto in cui si nota una tendenza positiva rispetto alla lingua d'origine, che deriva da una maggiore consapevolezza di sé e dalla volontà di costruire il proprio futuro attraverso la formazione universitaria (Carpani, 2018), ciò che ha permesso agli studenti ispanoparlanti di costituire il gruppo maggiormente rappresentato nell'Ateneo genovese. Fra gli studenti del Dipartimento di Scienze Politiche, intervistati in due occasioni, nel 2017 e tra il 2019 e il 2020) si evidenziano fenomeni che oscillano fra la scarsa autostima rispetto alla variante di origine e, per contro, l'orgoglio delle proprie origini e della propria lingua. Quello che è confortante notare è la profonda differenza fra gli intervistati della prima e della seconda tornata. Questi ultimi, della seconda tornata, infatti, -che univano sia studenti universitari che della scuola secondaria di secondo grado -tutti coinvolti in un corso di *Español lengua de herencia*- si dimostrano

infatti ben più consci del valore intrinseco del loro bilinguismo. Tale effetto potrebbe essere il risultato dell'unione di almeno tre elementi:

- 1. una maggiore visibilità dello spagnolo nell'Ateneo, sia in termini di offerta formativa che in termini di crescita esponenziale della mobilità CINDA verso l'America Latina;
- 2. il radicamento ormai stabile della comunità latinoamericana e il suo inserimento nel tessuto produttivo genovese;
- 3. le azioni mirate di sensibilizzazione sulle tematiche legate al contatto linguistico e l'ampliamento dell'offerta formativa con un curriculum in spagnolo e in inglese nella laurea magistrale in Relazioni internazionali dell'Ateneo genovese.

In cosa consiste quindi la peculiarità della situazione genovese? La prima questione da considerare è quella dello status dello spagnolo a Genova che fa sì che si attui uno scollamento fra lo spagnolo in situazione di contatto sociale e lo spagnolo come lingua di diffusione internazionale nella sua variante europea (lingua studiata a scuola e all'università come lingua straniera, utilizzata per il commercio estero, lingua del turismo, della musica, ecc.) e, come tale, lingua di prestigio e associata a valori positivi. E qui interviene un secondo concetto centrale in questo discorso: la percezione dello spagnolo in situazione di contatto sociale. I latinoamericani sono spesso considerati "affetti" da semilinguismo: con questa prospettiva la sonorità di una lingua viene inesorabilmente associata ai suoi parlanti che, come spesso si sente dire, hanno un livello basso di istruzione, non padroneggiano la propria lingua, non parlano il "vero spagnolo" (quello della Spagna), svolgono lavori considerati socialmente come poco prestigiosi (lavori domestici, la cura degli anziani, ecc.). Il basso profilo sociale, quindi, trascina con sé anche la lingua parlata da questa minoranza: e così, provenire da un certo luogo, avere determinati tratti somatici, comportarsi in un certo modo non è un fatto semplicemente descrittivo, ma fondamentalmente valutativo (Caravedo, 2013). Di conseguenza, sarà la variante latinoamericana, quella che godrà di minor prestigio rispetto alla variante spagnola e, naturalmente, rispetto alla lingua locale, l'italiano, con cui, per diversi motivi, si producono mescolanze o ibridismi che fanno sì che lo spagnolo abbia ancor meno prestigio nella società locale e persino fra i suoi stessi parlanti. Per tale motivo, questo spagnolo occupa, come si accennava in precedenza, una posizione di doppia diglossia: la prima rispetto all'italiano e la seconda rispetto allo spagnolo europeo (Ariolfo, 2013). Questo conflitto

linguistico si acuisce per le implicazioni negative associate all'immigrazione, che i mezzi di comunicazione si occupano bene di diffondere:

- cambio nell'aspetto di alcuni quartieri per certe abitudini culturali messe in pratica dagli immigrati (tendenza a bere per strada, stare davanti alla porta di casa con gli amici, ascoltare musica con il volume alto, ecc.);
- calo del valore degli immobili in zone popolate da immigrati;
- proliferazione di bande;
- liti nelle discoteche;
- aumento della delinquenza.

Il terzo e ultimo concetto di enorme importanza da tenere in conto per gestire proficuamente il contatto linguistico in contesti migratori è quello legato all'autopercezione linguistica.

La cosa che più sorprende infatti è il riscontro di un atteggiamento negativo rispetto alla propria lingua negli stessi ispanofoni americani. Questo atteggiamento è stato osservato non solo a livello locale ma anche continentale. Mi riferisco al corposo dossier dedicato alle *Actitudes lingüísticas de los hispano-hablantes hacia el idioma español y sus variantes*, condotto su scala panispanica da cui risulta che nella stragrande maggioranza degli stati dell'America Latina la variante considerata più corretta è quella dell'antica madrepatria, cioè, della Spagna.

Per fare l'esempio dell'Ecuador (Flores Mejía, 2014), la nazionalità latinoamericana più diffusa a Genova nelle aule delle scuole e dell'Ateneo genovese, per il 40 % degli intervistati che hanno partecipato all'indagine è la Spagna il paese dove si parla più correttamente la lingua, seguita dall'Ecuador (14,9%), dalla Colombia (11,1%) e dal Venezuela (9,9%). Fra le ragioni della loro scelta: *la lengua nació en Castilla, y nuestro español deriva de él, porque allá pronuncian correctamente, tal como son las palabras, ellos son los dueños de la lengua, el idioma se originó ahí, porque es la Madre Patria*, e altre risposte dello stesso tenore.

Conclusioni

Le conclusioni cui giunge l'autrice del focus sull'Ecuador relative alla visione *conservadora* che i parlanti interpellati hanno della loro lingua sembrano largamente estensibili anche alla realtà genovese, poiché emerge anche tra gli studenti di origine latinoamericana radicati a Genova una marcata distinzione tra lo spagnolo insegnato a scuola come lingua straniera (lo spagnolo europeo, definito da alcuni *lengua ajena y hostil* (cioè, estranea e ostile) che gode di prestigio sia tra gli italiani che tra i *latinos*, e le varianti diatopiche latinoamericane, parlate in famiglia. Sono pochi gli studenti latinoamericani che mostrano orgoglio verso il proprio spagnolo e molti invece quelli che lo definiscono *chueco*, *mezclado*, *con palabras que salen del italiano*, *vulgar y mal hablado*, (ovvero, storto, mescolato, con parole che provengono dall'italiano, volgare e parlato male) mettendo in evidenza la loro percezione negativa verso la propria lingua di origine.

Negli anni che separano le prime ricerche dall'oggi, la situazione si è profondamente evoluta. Infatti, nelle aule delle scuole si sentono parlare una miriade di lingue che si affiancano allo spagnolo. Ad ogni modo, per quanto riguarda lo spagnolo, va però operato un profondo cambio di atteggiamento nei confronti delle varianti latinoamericane e dei loro parlanti, in modo da aiutarli a ricostruire le fondamenta del proprio codice, stimolando i nostri concittadini a costruire un nuovo livello di sicurezza linguistica che si riversi nel superamento di un complesso di inferiorità connesso con la condizione di immigrato. La vera sfida, dunque, consiste nella costruzione di una cultura plurilingue che metta tutti i ragazzi e le ragazze di origine straniera in condizione di valorizzare le proprie lingue e i propri vissuti. Chi apprende una lingua acquista una competenza plurilingue e pluriculturale e diventa capace di usare le lingue per comunicare e prendere parte a interazioni interculturali. Potremo così garantire la formazione di una futura società aperta e plurale fatta da individui arricchiti dallo scambio fra pari, coscienti delle loro radici e in grado di affrontare al meglio le sfide di questo nostro mondo globalizzato.

Bibliografia

- Ambrosini, M. & L. Queirolo Palmas (2005): *I latinos alla scoperta dell'Europa. Nuove migrazioni e spazi della cittadinanza*. Milano, Franco Angeli.
- Ambrosini, M. & E. Abbatecola (2010): *Famiglie in movimento: separazioni, legami, ritrovamenti nelle famiglie migranti*. Genova, Il melangolo.
- Ariolfo, R. (2012): *Actitudes lingüísticas, inmigración y escuela. Un aporte para la reflexión y la práctica educativa*. Lecce, Libellula Edizioni.
- Ariolfo, R. (2013): *Español lengua extranjera y español lengua inmigrada en el contexto educativo genovés*. Actas del XXIII Congreso Internacional de ASELE, Universitat de Girona, 112–122.
- Ariolfo, R. (2017): *Visibilidad y percepción del español en el paisaje lingüístico genovés*. *Lingue e Linguaggi*, 21, 7–25. DOI: <https://dx.doi.org/10.1285/i22390359v21p7>.
- Ariolfo, R. & P. Viterbori (2016): *Bilingüismo e inmigración: actitudes lingüísticas y dificultades de aprendizaje en alumnos hispanohablantes*. *Cuadernos Aispi*, 8, 51–73.
- Bagna, C., Barni, M. & M. Vedovelli (2007): *Lingue immigrate in contatto con lo spazio linguistico italiano: il caso di Roma*. *SILTA*, XXXVI, 2, 333–364.
- Caravedo, R. (2013): *El rol de la autopercepción en el contacto migratorio*. In: Carpani, D. & P. Crovetto (Eds.): *Migrazioni, lingue, identità*. Genova, ECIG, 43–63.
- Carpani, D. (2008): *La evaluación de los hispanohablantes en las clases de ELE. Implicaciones pedagógicas*, Actas del XVIII Congreso Internacional de ASELE – Universidad de Alicante, 228–233.
- Carpani, D. (2018): *Confini mobili. Studenti latinoamericani all'Università di Genova*. *Lingue e Linguaggi*, 25, 347–364. DOI: <https://doi.org/10.1285/i22390359v25p347>.
- Carpani, D. & A. Maltoni (2014): *Con occhi diversi. Potenzialità del curriculum plurilingue sulle ceneri dell'Ilva*. In: Calvi, M. V. et al. (Eds.): *Lingue migranti e nuovi paesaggi, "Lingue Culture mediazioni / Languages Cultures Mediation"*. Milano, LED, 135–151.
- Centro Studi e Ricerche IDOS (2020): *Dossier Statistico Immigrazione*, Roma.
- CNEL, Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro (2024): *Rapporto ONC 2024: Cittadini stranieri in Italia. Indagine statistico-demografica dell'Organismo Nazionale di Coordinamento delle Politiche di Integrazione degli Stranieri del CNEL*.

Erminio, D. (2010): Dalla maternità transnazionale al ricongiungimento: la molteplicità dei percorsi. In: Ambrosini, M. & E. Abbatecola (Eds.): Famiglie in movimento: separazioni, legami, ritrovamenti nelle famiglie migranti. Genova, Il melangolo, 19–90.

Flores Mejía, E. (2014): Actitudes lingüísticas en Ecuador. Una tradición Normativa Que Subsiste. *Bergen Language and Linguistics Studies*, 5, Special Issue, 409–488. DOI: <https://doi.org/10.15845/bells.v5i0.681>.

Giles, H., Bourhis, R. & A. Davies (1979): Prestige Speech Styles: The imposed Norm and Inherent Value Hypotheses. In: McCormack, W. & S. Wurm (Eds.). *La Haya, Mouton*, 589–596.

Moreno Fernández, F. (2012): Sociolingüística cognitiva. Propositiones, escollos y debates. Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuert.

Vedovelli, M. (2004): Italiano e lingue immigrate: comunità alloglotte nelle grandi aree urbane. In: Bombi, R. & F. Fusco (Eds.): *Città plurilingui. Lingue e culture a confronto in situazioni urbane*. Udine, Forum, 587–612.

Mateja Eniko
Matej Klemen

KOVIČEV *JUŽNI OTOK* KOT IZHODIŠČE ZA MEDKULTURNO IN MEDBESEDILNO BRANJE: OBRAVNAVE PESMI PRI POUKU SLOVENŠČINE KOT PRVEGA IN DRUGEGA ALI TUJEGA JEZIKA

Uvod

V poglavju predstavlja primer obravnave Kovičevega *Južnega otoka* pri poučevanju dijakov, ki slovenščino govorijo kot drugi ali tuji jezik (J2/TJ). Ker je pesem *Južni otok* del šolskega kanona, je smiselno pogledati tudi, kako je obravnavana v pogosto uporabljenih srednješolskih učbenikih za slovenščino kot prvi jezik (J1).¹

Zanima naju, ali obravnava te pesmi pri pouku slovenščine kot J1 upošteva in izkorišča njen medkulturni in medbesedilni potencial, po drugi strani pa tudi, kako to besedilo izkoristiti kot izhodišče za medkulturno in medbesedilno branje pri pouku slovenščine kot TJ/J2, s čimer se pri govoricah slovenščine kot J2/TJ poleg jezikovne zmožnosti, ki je del sporazumevalne jezikovne zmožnosti, razvija tudi z medkulturnostjo povezane zmožnosti. Uspešnost sporazumevanja – tako v J1 kot v TJ/J2 – je namreč odvisna od učinkovite izrabe različnih zmožnosti: od sporazumevalne jezikovne zmožnosti do nabora splošnih zmožnosti, med katere sodijo tudi vedenje o svetu, sociokulturno vedenje, medkulturna ozaveščenost in medkulturne spretnosti (SEJO, 2011, 125–132).

.....
1 Uporablja poimenovanja *slovenščina kot prvi jezik* in *slovenščina kot drugi in tuji jezik*, pri čemer se zaveda, da ta poimenovanja ne morejo povsem opisati večkulturne in večjezične realnosti sodobnega sveta.

Literarna besedila so zaradi svojih medbesedilnih navezav in kulturnih referenc učinkovito izhodišče za razvijanje medkulturnih zmožnosti (prim. Pölzleitner & Schumm Fauster, 2022, 191–192). Medbesedilne navezave v literarna besedila vnašajo dimenzijo družbenosti in historičnosti (Juvan, 2000, 19). Besedilo je prostor predstav, podob, vrednot, stereotipov, ki so del družbenega diskurza. Historičnost besedila pa je posledica njegove umeščenosti v konkreten zgodovinski trenutek, ob nastanku zaznamovan z najrazličnejšimi (avtorjevimi) okoliščinami, o katerem pa bralec, ki vstopa v besedilo v svojem zgodovinskem trenutku, lahko le sklepa. Poleg tega je literarno besedilo »palimpsestna struktura znakov in vzorcev, ki so nastajali in živeli v različnih obdobjih in družbenih govoricah, v tekstu pa dobijo posebno ureditev, osvetljavo in osmiselitev« (Juvan, 2000, 19).

Obravnava Kovičevega *Južnega otoka* pri pouku slovenščine kot J2/TJ in J1 naj bi torej izpostavila medbesedilne in medkulturne vidike pesmi in s tem bralcu omogočila, da njegovo razumevanje pesmi prehaja med individualno umestitvijo v čas in prostor ter referiranjem na različne pretekle in aktualne družbeno-kulturne kontekste.

V poglavju predstaviva, kako je *Južni otok* obravnavan v srednješolskih učbenikih, pri čemer sva posebej pozorna na kulturne reference in medbesedilne navezave. V tretjem delu primerjava branje poezije v J1 in J2/TJ, nato pa na podlagi tega razmisleka predlagava model obravnave poezije pri pouku slovenščine J2/TJ. V razdelku 5 predstavljeni model obravnave poezije konkretizirava ob Kovičevem *Južnem otoku* ter opozoriva na možnosti medkulturnega in medbesedilnega branja te pesmi. Poglavje skleneva z usmeritvijo, da bi bila taka obravnava poezije s predlaganimi nalogami, ki izpostavljajo medkulturne in medbesedilne vidike pesmi *Južni otok*, možna tudi pri pouku slovenščine kot J1.

***Južni otok* v srednješolskih učbenikih**

Pesem *Južni otok* je vključena v učni načrt za gimnazijsko, srednje strokovno in poklicno-tehniško izobraževanje. V gimnaziji je predvidena obvezna obravnava ene od Kovičevih pesmi v četrtem letniku, in sicer lahko učitelj izbere med *Južnim otokom* in *Psalmom* (Poznanovič Jezeršek et al., 2008, 31). V učnih načrtih za srednje strokovno in poklicno-tehniško izobraževanje pa

je *Južni otok* poleg Kovičeve *Bele pravljice* naveden na seznamu besedil, iz katerega lahko učitelj izbere besedila za obravnavo v literarnozgodovinskem sklopu Slovenska in sočasna evropska književnost po drugi svetovni vojni, sodobna književnost (Hedžet Krkač et al., 2010, 50) oz. sklopu Od intimizma do postmodernizma (UN PTI, 47). Za obvezna besedila sta pri pouku književnosti v gimnazijah predvideni frontalna obravnava in metoda šolske interpretacije (Poznanovič Jezeršek et al., 2008, 44), v srednjem strokovnem in poklicno-tehniškem izobraževanju pa zaradi izbirnosti besedil skupna šolska interpretacija obsega le nekaj besedil iz posameznega sklopa po presoji učitelja (Hedžet Krkač et al., 2010; UN PTI).

V berilih oz. učbenikih za srednjo šolo, ki jih je potrdil pristojni strokovni svet na področju vzgoje in izobraževanja (Katalog potrjenih učbenikov), sva preverila, ali vključujejo obravnave *Južnega otoka*. Pesem se pojavlja v učbenikih *Branja 4* (Ambrož et al., 2020), *Književnost skozi čas 4* (Erhartič & Jelenko, 2013), *Od branja do znanja* (Ambrož et al., 2012), *Odkrivajmo življenje besed 4* (Golc et al., 2014), *Potovanje besed 5* (Kvas, 2004) in *Umetnost besede: berilo 4* (Pavlič et al., 2018).

Naloge v navedenih učbenikih predstavljajo izhodišče za obravnavo. Za delo z učenci predpostavljajo avtonomnega, strokovno usposobljenega učitelja, ki bo zmožen gradivo dodatno didaktizirati in obravnavati pesem po metodi šolske interpretacije. Pregled obravnav *Južnega otoka* v omenjenih učbenikih pokaže nekaj skupnih splošnih značilnosti. V vseh učbenikih je prisotna literarnozgodovinska umestitev pesmi, navedena bodisi v uvodni predstavitvi literarnozgodovinskega obdobja bodisi v uvodu pred samo pesmijo ali v razlagi, ki sledi pesmi in nalogam. Prav tako so podane informacije o pesnikovem opusu, večkrat pa so že pred samo pesmijo vsaj nakazane tudi informacije o vsebini ali interpretaciji pesmi, kar bralcu že pred branjem določi okvir, skozi katerega sprejema besedilo.² V nalogah, ki sledijo pesmi, so pogosto prisotne medpredmetne povezave (npr. omembe polotoka Labrador).³ Vprašanja za interpretacijo pogosto predpostavljajo literarnoteoretsko znanje učencev,

.....
2 V učbeniku *Potovanje besed 5* (Kvas, 2004) npr. pred obravnavo pesmi *Južni otok* učence spomni, da so pesnika in njegovo delo že obravnavali v učbeniku *Potovanje besed 2*.

3 »Pri pouku geografije oz. v geografskih virih se poučite o tem, kaj je Labrador in kakšne so njegove značilnosti. Preberite pesem, po kateri je dobila zbirka naslov, in primerjajte osnovni ter preneseni pomen Labradorja. Razložite, v kakšnem pomenskem razmerju sta Kovičeva *Južni otok* in *Labrador*.« (Ambrož et al., 2020, 33)

npr. poznavanje izbranih literarnoteoretskih pojmov (tema, ideja, lirski subjekt ipd.), s katerimi ubesedijo razumevanje pesmi,⁴ kar kaže, da naj bi bila interpretacija pesmi pri pouku književnosti v srednji šoli prepletena s teoretskim znanjem učencev. To je glede na cilje pouka književnosti pri pouku slovenščine kot J1 (prim. Krakar Vogel, 2020, 48–55; Poznanovič Jezeršek et al., 2008, 16–17) razumljivo, vendar lahko takšen način učenca do določene mere omeji, saj morajo biti pri interpretaciji pesmi pozorni, da ustrezno razumejo in uporabljajo literarne pojme. Tudi če so učenci v poznavanju in uporabi pojmov suvereni, je spontani odziv na pesem lahko zaradi tega otežen. V učbenikih je pri nalogah ob pesmi *Južni otok* opazno še usmerjanje pozornosti učencev na oblikovno-slogovne značilnosti pesmi.⁵ Glede na metodo šolske interpretacije je občasno mogoče opaziti neskladje sosledja nalog s pričakovanim sprejemanjem literarnega besedila – vprašanje o doživljanju pesmi je v učbeniku *Umetnost besede 4* (Pavlič et al., 2018, 47) npr. postavljeno na sredino obravnave, pričakovali pa bi ga takoj po branju pesmi.

Naloge z medkulturnimi in medbesedilnimi poudarki

Pri obravnavah *Južnega otoka* v pregledanih učbenikih so naloge, ki bi usmerjale k opazovanju medbesedilnih navezav in kulturnih referenc v pesmi ali k primerjavi z drugimi besedili, v manjšini.⁶ Še največ je tovrstnih usmeritev v učbeniku *Umetnost besede 4* (Pavlič et al., 2018, 45–48).⁷ V interpretaciji, ki jo ponudi učbenik, je v kontekstu cikla *Genesis*, katerega del je *Južni otok*, omenjena *Biblija*.⁸ Vendar pa v zapisu ni izpostavljeno, kateri svetopisemski motivi so prisotni tudi v pesmi *Južni otok*, kako so uporabljeni, ali so morda v pesmi preoblikovani in kakšen učinek je s tem dosežen. V nalogah, ki sledijo zapisani interpretaciji, so svetopisemski motivi in miti omenjeni še

4 »Pesem je osebnoizpovedna. Kako je z lirskim subjektom? Ali je prisoten?« (Erhartič & Jelenko, 2013, 107)

5 »Analizirajte ritem, rime in stavčne figure v pesmi *Južni otok*. Kako prispevajo k prepričljivosti govorca?« (Pavlič et al., 2018, 48)

6 V učbeniku *Potovanje besed 5* (Kvas, 2004) tovrstnih usmeritev ni.

7 Obravnavi *Južnega otoka* v učbenikih *Odkrivajmo življenje besed 4* (Golc et al., 2014) in *Umetnost besede 4* (Pavlič et al., 2018) sta večinoma identični. Razlikujeta se le v tem, da je obravnava v *Umetnost besede 4* nadgrajena z nekaj dodatnimi vprašanji in da se prepleta z obravnavo Kovičeve pesmi *Psalm*. Nalog iz učbenika *Odkrivajmo življenje besed 4* v nadaljevanju zato ne izpostavljamo ločeno.

8 »Pesem *Južni otok* je zadnja v ciklu *Genesis*. V njem je pesnik s svetopisemskimi motivi o stvarjenju sveta, izgonu iz raja in vesoljnem potopu ponazoril človekovo življenjsko usodo.« (Pavlič et al., 2018, 47)

enkrat, a ponovno zgolj v povezavi s celotnim ciklom *Genesis* – učenci naj bi prebrali celoten cikel in razmislili o vlogi teh motivov v njem.⁹ V nalogah je prisotna še usmeritev k primerjavi *Južnega otoka* z dvema pesmima iz svetovne literature: z *Gospodarjem otoka* Stefana Georgeja in *Psalmom* Georga Trakla.¹⁰ Nastavek za širjenje medkulturnega zavedanja oz. pridobivanje sociokulturnega znanja se pojavi v nalogi, v kateri je naveden citat etnologa in antropologa Mircea Eliadeja. V njem pravi, da se v evropskih literaturah pojavljajo splošne idilične predstave o tihomorskih otokih, s katerimi se obnavlja mit o raju na zemlji. Naloga od učencev zahteva, da se poučijo, kakšni so tihomorski otoki, in je torej izpeljana predvsem v pridobivanje geografskega znanja, ne pa v problematiziranje citata in medkulturno ozaveščanje.¹¹

Učbenik *Književnost skozi čas 4* (Erhartič & Jelenko, 2013, 106–108) učence usmerja k dvema popevkama: ob pesmi *Jamajka* Tomaža Domicelja učenci razmišljajo o pojmu južni otok,¹² ob popevki Darje Švajger *Otok ljubezni* pa jih spodbuja k primerjavi besedil na ravni občutij.¹³ Predvsem ob pesmi Tomaža Domicelja bi bilo mogoče razvijati medkulturno ozaveščenost s kritičnim premislekom stereotipnih predstav o drugih kulturah, vendar naloga sama ne usmerja k temu. V interpretaciji, ki jo ponuja učbenik, je omenjen mit, vendar ni konkretizirano, kateri mit naj bi avtorji imeli v mislih. Morda želijo izpostaviti, da gre v pesmi za t. i. mitski odnos do sveta, in nimajo v mislih določene konkretne mitologije, npr. grške, judovsko-krščanske ali katere druge, s katero bi povezovali pesem.

Branja 4 (Ambrož et al., 2020, 32–33) v uvodu pred pesmijo sicer omenjajo svetopisemski mit, vendar ne odpirajo možnosti za raziskovanje razlik med Kovičevo uporabo svetopisemskih motivov v *Južnem otoku* in *Biblijo*. Ena od

9 »Preberite cikel *Genesis* in razmislite, kakšno vlogo imajo v tem ciklu svetopisemski miti in motivi.« (Pavlič et al., 2018, 48)

10 Poezijo obeh pesnikov je Kovič prevajal v slovenščino (gl. George, S.: Stefan George. Izbral, prevedel, spremno besedo in opombe napisal Kajetan Kovič. Ljubljana, Mladinska knjiga, 1995; Trakl, G.: Georg Trakl. Izbral in prevedel Kajetan Kovič. Ljubljana, Mladinska knjiga, 2000).

11 Vse predstavljenе naloge – z izjemo naloge, ki usmerja na primerjavo s pesmima Georga Trakla in Stefana Georgeja – so vključene tudi v *Odkrivajmo življenje besed 4*.

12 »Ali poznate kakšno uglasbeno pesem, ki govori o 'južnem otoku'? Poslušajte na primer pesem Tomaža Domicelja z naslovom Jamajka. Ali govori o istem pojmu [= o južnem otoku, kot si ga predstavljajo učenci]?« (Erhartič & Jelenko, 2013, 106)

13 »Poslušajte pesem v izvedbi slovenske pevke Darje Švajger z naslovom Otok ljubezni [...]. Ali lahko občutja 'otoka ljubezni' kako povežete z občutji Kovičeve pesmi Južni otok?« (Erhartič & Jelenko, 2013, 108)

nalog¹⁴ pa usmerja učence v primerjavo z grškim mitom – verjetno je pričakovana primerjava z Odisejo.

V učbeniku *Od branja do znanja* (Ambrož et al., 2012, 125–127) se ne pojavljajo razlage ali naloge, ki bi opozarjale na medbesedilne navezave ali kulturne reference. Ena od nalog usmerja zgolj v primerjavo *Južnega otoka* z drugo Kovičevo pesmijo, *Belo pravljico*, z namenom raziskovanja avtorjeve poetike.

Iz predstavljenega lahko vidimo, da medkulturni in medbesedilni potencial, ki ga ima pesem *Južni otok*, v srednješolskih učbenikih za slovenščino kot J1 ni izkoriščen.

Branje literarnih besedil v slovenščini kot J1 in J2/TJ

Razumevanje vsakega besedila je individualen proces, pri katerem bralec soustvarja pomen(e) (Ferbežar, 2012, 35–37). Vendar je cilj branja neliterarnega besedila, da bi ga različni bralci razumeli čim bolj enoznačno. Temeljna značilnost literarnega besedila, zlasti poezije, pa je njegova pomenska odprtost, »saj predstavlja množico pomenskih možnosti, ki se aktualizirajo v bralčevi zavesti skozi branje, odvisno od njegovih subjektivnih predpostavk« (Župan Sosič, 2014, 58). Kljub temu pa lahko, če razmišljamo shematično, gledamo na bralce, ki berejo pesem v svojem prvem jeziku, in tujejezične bralce kot na dve veliki skupini. Vsaka izmed njiju ima specifične značilnosti, ki jih je pomembno upoštevati pri razmisleku, kako se ustrezno lotiti obravnave pesmi pri pouku.

Obravnava pri pouku slovenščine kot J1 tako lahko upravičeno predpostavlja, da si bralec večji del besedilnega sveta (npr. reference, vezane na čas in prostor) deli z avtorjem in sobralci. Obenem obravnava lahko izhaja iz bralčevega (vsaj delnega) poznavanja literarnozgodovinskega konteksta (npr. poznavanja značilnosti literarne smeri, poznavanja avtorjevega mladinskega ustvarjanja). Pri učencih, ki berejo v svojem J1, se zato vzpostavi enotnejši (literarnozgodovinski) horizont pričakovanj v primerjavi s horizontom

.....
14 »Na kateri grški mit se navezuje Kovičeva pesem? Kaj bi lahko bilo skupno epskemu mitološkemu junaku in modernemu subjektu?« (Ambrož et al., 2020, 33)

pričakovanj učencev, ki slovenščino uporabljajo kot J2/TJ. Učenci, ki berejo pesem v J2/TJ, v njeno razumevanje vstopajo s svojim (individualnim) raznojezičnim in raznokulturnim repertoarjem ter z zavedanjem, da berejo drugo kulturo (prim. npr. Dodatek k SEJU, 119).

Obravnavo besedil iz šolskega kanona torej pri pouku slovenščine kot J2/TJ zahteva poseben pristop, ki upošteva značilnosti literarnega branja kot večstopenjskega procesa (Zupan Sosič, 2014), hkrati pa tudi, da imajo tujejezični bralci ne le drugačna jezikovna, temveč tudi sociokulturna in posledično izkušnjska izhodišča (prim. Eniko et al., 2022, 80–81).

Model obravnave poezije pri pouku slovenščine kot J2/TJ

Uspešnost procesa branja literarnih besedil – tj. dekodiranja, primarnega opomenjanja in nadaljnjih interpretacij – je odvisna od bralčeve literarne in jezikovne zmožnosti (prim. Zupan Sosič, 2014). Za bralca v J2/TJ je ta proces torej pričakovano zahtevnejši vsaj z jezikovnega vidika.¹⁵ Zato za obravnavo poezije pri pouku slovenščine kot J2/TJ predlagava trifazni model, ki na eni strani upošteva stopenjskost literarnega branja, na drugi pa tudi specifične branje in razumevanja poezije v J2/TJ.

V tem modelu obravnave poezije se prva faza posveča pripravi in opolnomočenju tujejezičnega bralca, v drugi bralec sprejema in opomenja besedilo, tretja faza obravnave pa je namenjena nadgradnji in aktualizaciji besedila (Eniko et al., 2022) – posamezne faze so natančneje predstavljene v naslednjem razdelku. Predlagani model je torej nekakšen ključ, ki tujejezičnemu bralcu omogoči, da se je jezikovno, izkušnjsko in sociokulturno zmožen približati besedilu, vanj vstopiti ter se nanj odzvati. Brez tega modela obravnave bi bilo njegovo srečanje z besedilom manj uspešno.

Trifazni model obravnave poezije pri pouku slovenščine kot J2/TJ sledi principu razpiranja besedila, da bralec lahko samostojno v njem išče in raziskuje

.....
¹⁵ Rezultati raziskave Ferbežar (2012, 157–158) nakazujejo, da je glede težav pri razumevanju različnih vrst besedil (časopisi, revije; leposlovje; strokovna literatura; uradovna besedila) razlika med domačimi in tujimi govorniki slovenščine največja prav pri branju leposlovnih besedil.

pomene. Pri tem rešuje problemske naloge ter postopno razumeva besedilo in gradi interpretacijo. Ključne značilnosti takšne obravnave so: aktivnost, raziskovalnost, avtentičnost, aktualnost, angažiranost, ustvarjalnost in kritična zavest, kot jih za medkulturni pristop pri poučevanju jezika in književnosti navaja Vesna Mikolič (2022, 34–35). V učbenikih, predstavljenih v poglavju 2, je tak pristop nekoliko v ozadju. V njih je v večji meri prisoten princip definiranja – podane so interpretacije in razlage (mišljene verjetno tudi kot model, ki ga bodo učenci pri samostojni interpretaciji lahko posnemali), na začetku več nalog se pojavijo trditve, za katere je treba dokaze iskati v besedilu.

Obravnava *Južnega otoka* po trifaznem modelu pri pouku slovenščine kot J2/TJ

V tem delu predstavlja, kako so posamezne faze predstavljenega trifaznega modela obravnave poezije konkretizirane ob pesmi *Južni otok*. Celotna obravnava obsega devet nalog,¹⁶ zanjo sta predvideni dve šolski uri. Naloge so namenjene za delo v skupini z učiteljem, pri čemer predvidevamo različne oblike dela od individualnega, dela v paru do dela v skupini. Naloge so primerne za učence, ki slovenščino obvladajo vsaj na ravni B1 po SEJU. Izbor nalog oz. njihovi deli so navedeni v prilogi ob koncu poglavja, v besedilu se nanje sklicujeva s številko.

Faza priprave in opolnomočenja

V tej fazi (naloge 1, 2 in 3) se tujejezični bralci z več vidikov pripravljajo na branje pesmi. Ob različnih spodbudah predstavljajo svoje izkušnje, spomine, želje, občutke, asociacije ipd. ter se ukvarjajo z jezikovnim gradivom, ki se pojavlja v pesmi. Učenci se srečajo z deli besedila, ne pa še z njegovo celoto – pri čemer jih ne opozorimo, da gre za elemente iz pesmi, temveč jih s temi

.....
16 Naloge smo pripravili Mateja Eniko, Matej Klemen in Janja Vollmaier Lubej. Vzete so iz učbenika, ki nastaja na Centru za slovenščino kot drugi in tuji jezik na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Učbenik vsebuje pesniška besedila in naloge ob njih, namenjen pa je govorcem slovenščine kot J2 in TJ. Naloge ob pesmi *Južni otok* so bile preizkušene z govorci slovenščine kot J1 in TJ.

dejavnostmi spodbudimo, da si oblikujejo svoj horizont pričakovanj in izhodišča, s pomočjo katerih bodo kasneje pesem interpretirali.

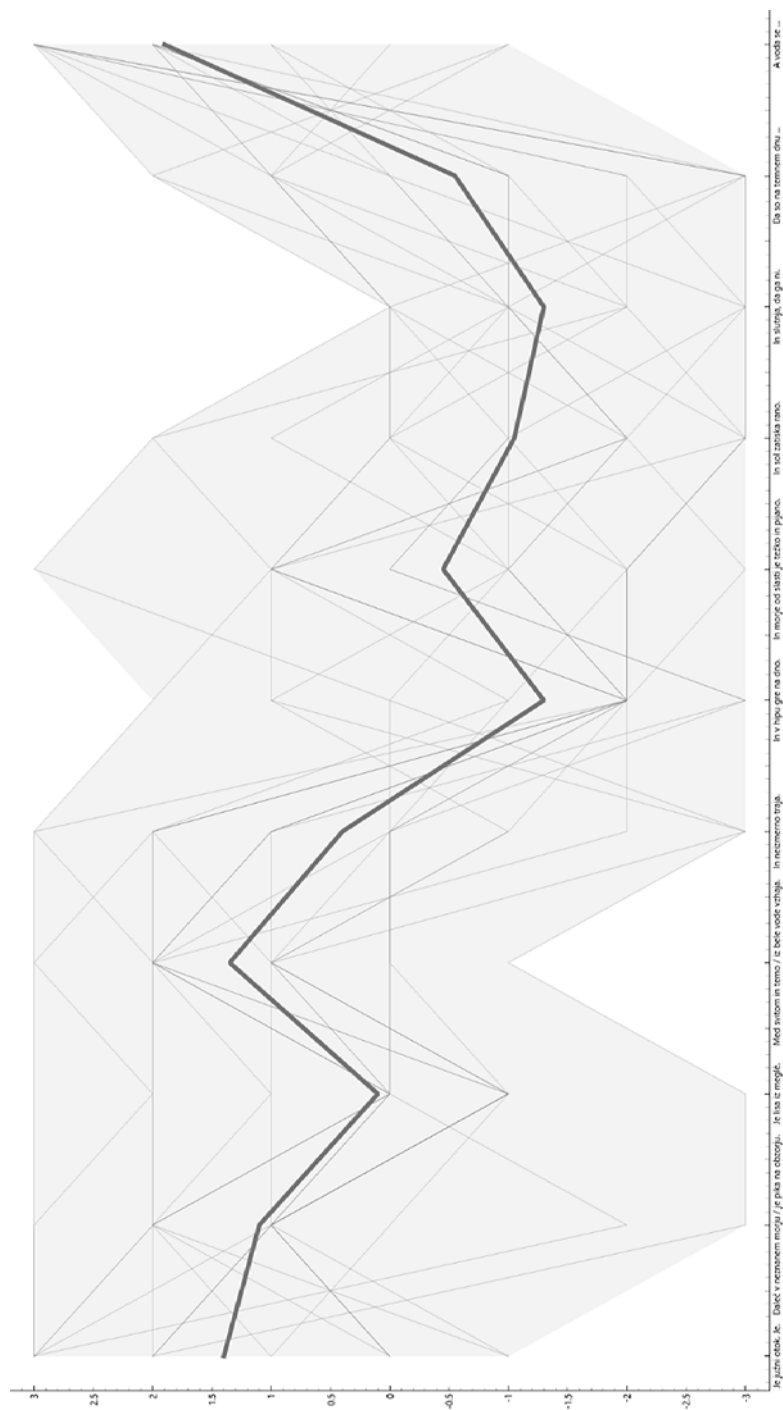
Naloga 1 učence spodbudi, da prikličejo svoje osebne želje. Cilj naloge je večplasten: poleg emocionalne priprave gre posredno za usmeritev v enega od možnih poudarkov interpretacije. V nadaljevanju se pri nalogah 2 in 3 učenci ukvarjajo z izbranimi besedami, ki so uporabljene v pesmi. Da lahko izvedejo obe nalogi, si morajo razložiti osnovni pomen besed – med izbranimi so najverjetneje tudi njim neznane. Na tak način se jezikovno pripravijo na branje pesmi, ob tem pa zlasti v nalogi 3 razmišljajo tudi o simbolnih pomenih besed. Naloga 3 je zasnovana odprto, tako da lahko učenci besede s simbolnimi konotacijami opremljajo glede na lastne izkušnje in glede na simboliko besed v različnih kulturah, ki jih prikličejo s pomočjo svoje razno-kulturne zmožnosti. Pri reševanju naloge gre na nek način za soočanje osebne izkušnje ali doživetja s splošno izkušnjo oz. spominom skupnosti. Skozi pojasnjevanje oz. predstavljanje rezultatov sošolcem ob zaključku naloge 3 se lahko pokaže, da imajo lahko besede v različnih kulturah različne simbolne pomen, in tako že v tej fazi obravnave pride do medkulturnih primerjav.

Faza sprejemanja in opomenjanja

Druga faza obravnave (naloge 4, 5 in 6) je posvečena večkratnemu branju pesmi in s tem postopnemu razumevanju večpomenskega besedila. Tujejezičnega bralca, ki je v tej fazi prvič soočen s celotno pesmijo, z (multimodalnimi) nalogami postopno vodimo k opazovanju različnih vidikov pesmi in izražanju odziva nanjo. Naloge, ki so zastavljene kot problemske in ustvarjalne, so predvsem orodje za raziskovanje literarnega besedila. Ne vključujejo apriornih mnenj in dejstev, temveč najprej omogočajo bralčev osebni odziv, nato pa primerjavo in razpravo s sošolci in učiteljem.

Pri nalogi 4 učenci dopolnjujejo prazna mesta v pesmi *Južni otok* z manjka-jočimi pridevniki.¹⁷ Pri tem gre pravzaprav za natančno branje (angl. close

.....
¹⁷ V primerjavi z nekaterimi drugimi pristopi predlagani trifazni model obravnave besedila ne uporablja za golo jezikovno analizo ali pridobivanje znanja o jeziku (npr. spoznavanje razlike med vrstnimi in lastnostnimi pridevniki), temveč gre pri vsakem eksplicitnem ukvarjanju z jezikovnimi sredstvi ali jezikovni analizi (npr. opazovanju pridevnikov v besedilu) vedno ali za omogočanje razumevanja (primarnega opomenjanja) ali za poglobljanje interpretacije.



Slika 1: Krivulje, ki označujejo ocene vzdušja v posameznih delih pesmi Južni otok (tanke črte prikazujejo rezultate za posameznike, debelejša pa predstavlja povprečje ocen na lestvici od -3 do 3; sivo polje kaže minimum in maksimum).

reading), pri katerem učenci predvidevajo potek pesmi ter iščejo povezave na jezikovni in pomenski ravni. Razrešujejo razpetost med besedilom in svojimi pričakovanji, ki izhajajo iz njihovega jezikovnega in kulturnega ozadja ter osebne izkušnje, ki sta jih aktivirali že predhodni nalogi 2 in 3.

Pri nalogi 5 ob ponovnem branju učenci z ocenami in grafičnim prikazom izrazijo osnovno razumevanje besedila in intuitivno doživljanje vzdušja pesmi. Kot je razvidno iz slike 1, ki prikazuje ocene 20 bralcev govorcev slovenščine kot J1,¹⁸ se posamezne ocene oz. krivulje med seboj lahko precej razlikujejo. Taka naloga omogoča, da svoj odziv na pesem izrazijo tudi učenci z nižjo jezikovno zmožnostjo. Razlaga grafičnega prikaza, k čemur usmerja drugi del naloge 5, pa je izhodišče za nadaljnjo interpretacijo pesmi: na podlagi zbranih podatkov lahko ugotovimo, da so bralci vzdušje v prvem delu pesmi doživljali kot pozitivno ali nevtralno, v drugem delu pa kot negativno z izjemo zadnjega dela pesmi (»A voda se odpre«), ki se jim je zdel najbolj pozitiven v celotni pesmi.

Multimodalna je tudi naloga 6, pri kateri učenci vsebino pesmi izrazijo v likovnem mediju. Bralci tako konkretizirajo vsebino pesmi: predstavljajo si prostor, morebitne osebe v njem ipd. (prim. Culler, 2004, 192–199), pri čemer jih uvodna vprašanja usmerjajo, da v kiticah preberejo tudi detajle. Pravzaprav gre za narativizacijo (prim. Pavlič, 2014): bralec si skozi vizualni medij razloži vsebinsko kompleksno besedilo, zapolni pomensko nedoločena mesta v pesmi in jo predstavi v obliki pripovedi.

V tej fazi pri vseh predstavljenih nalogah učenci tudi reflektirajo svoje branje, utemeljujejo svoje izbire ter primerjajo in usklajujejo svoje razumevanje z drugimi bralci. Vsaka naloga, ki vključuje primerjanje odgovorov učencev, v kontekstu tujejezičnega pouka torej omogoča medkulturne izmenjave zaradi udeležencev samih.¹⁹

.....
¹⁸ Za preizkus nalog in ocene se najlepše zahvaljujeva Tanji Jani Žavbi in dijakom 2. letnika Gimnazije in srednje šole Rudolfa Maistra Kamnik. Naloge so bile namenoma preizkušene z dijaki, ki pri pouku slovenščine v gimnaziji še niso sistematično obravnavali sodobne slovenske poezije.

¹⁹ Predstavljene naloge 4, 5 in 6 same po sebi v kulturno in/ali jezikovno homogeni skupini pri pouku slovenščine kot J1 ne vodijo nujno v medkulturno ozaveščanje (v ožjem smislu). Vprašanje pa je, v kolikšni meri lahko pri pouku slovenščine kot J1 v današnjem svetu sploh govorimo o jezikovni in/ali kulturni homogenosti.

Faza nadgradnje in aktualizacije

Zadnja faza obravnave (nalogi 8 in 9) se ne ukvarja več samo z analizo besedila, temveč naloge na podlagi razmislekov in ugotovitev prvih dveh faz besedilo povezujejo s (sodobnim) družbenim kontekstom, izpostavljajo (nadalje) aktualnost besedila ali pa ga ustvarjalno nadgrajujejo.

Naloga 8 izpostavlja medbesedilne navezave na *Biblijo*, ki je motivno-tematska podlaga cikla *Genesis*, v katerem se nahaja *Južni otok*. Učence naloga usmerja v prepoznavo citatnosti (prim. Juvan, 2000, 87). Opaziti je mogoče izposojene elemente besedilnega sveta (npr. razmerje med kopnim in vodo, morje, oljčna vejica, ladja) ter dobesedne in pretvorjene citate (*Južni otok*: »in voda se odpre« – *Sveto pismo*: »Gospod je gnal morje z močnim vzhodnim vetrom celo noč nazaj in posušil morje, tako da so se vode razdelile.« 2 Mz 14,21 – Bog reši Izraelce čez morje; *Južni otok*: »in močna zvezda vzi- de« – *Sveto pismo*: »Videli smo namreč, da je vzšla njegova zvezda, in smo se mu prišli poklonit.« Mt 2,2 – Obisk modrih). Učence spodbudi k primerjavi medbesedilnih referenc in simbolnih pomenov besed, kot so jih raziskovali pri nalogi 3, ter vrednotenju (ne)prekrivnosti tega dvojega. Ob pesmi *Južni otok* je torej učenca možno usmeriti v medbesedilno branje in ga senzibilizirati, da tudi v povezavi s tem razvija svojo medkulturno zmožnost: tako je *Biblija* izhodiščno besedilo za medbesedilno navezavo in hkrati kulturna referenca.

Pri raziskovalni in primerjalni nalogi 9 učenci na spletu poiščejo novice o različnih temah. Gre za aktualizacijo motiva otoka in ozaveščanje, v katerih kontekstih se otok pojavlja in kaj predstavlja v različnih časih in kulturah. S takim pristopom neposredno razvijamo medkulturno zmožnost. Teme, ki jih naloga ponudi (migracije, turizem, ekologija, zgodovina, mitologija), učence usmerjajo bodisi k sodobni problematiki bodisi k pomembnim zgodovinskim referencam: otok kot rešitev za migrante (npr. Ellis Island, Lampeduza) ali zapor (npr. Sveta Helena in Goli otok kot negativ rajskega otoka), otoki, ki izginjajo zaradi podnebnih sprememb (npr. atoli), otoki, kot se pojavljajo v temeljnih besedilih zahodne civilizacije (npr. Odisejeva Itaka, Blejski otok v Prešernovem *Krstu pri Savici*) itn.

Sklep

Vsako branje pri pouku J2/TJ je nujno medkulturno branje. Vsak učenec slovenščine kot J2/TJ namreč bere besedilo, ki pripada drugi kulturi, s svoje izkušnjske in kulturne perspektive ter se pri tem opira na svoj raznojezični in raznokulturni repertoar. Ne glede na to, ali gre za tujejezičnega bralca ali pa bralca, ki bere v svojem J1, se *Južni otok*, kot je prikazano v predstavljenih nalogah, kaže kot besedilo, ki skozi interpretacijo omogoča razvijanje medkulturne ozaveščenosti. To se zgodi prek analize medbesedilnih navezav na *Biblijo* in opazovanja simbolne vrednosti motivov iz pesmi, saj nanje lahko pogledamo z vidika različnih kultur oz. prostorov in časov. V tem smislu je posebej zanimiv motiv otoka, ki v pesmi ni natančno opisan, zato ima potencial, da v interpretacijah preraste v simbol z različnimi konotacijami (prim. Pavlič, 2001, 165).

Pri obravnavi pesmi *Južni otok* pri pouku slovenščine kot J2/TJ, kot je predstavljena v tem poglavju, interpretacija temelji predvsem na osebnem doživljanju in izkušnjah. Vse ugotovitve, do katerih pridejo učeči se, pa bi bilo mogoče kot sklep obravnave povzeti tudi s pomočjo literarnozgodovinskega in literarnoteoretskega aparata, če pri želimo pouku doseči tudi cilj pridobivanja tega znanja. V tem se kaže razlika med prikazanim trifaznim modelom obravnave poezije in pristopi v predstavljenih učbenikih za slovenščino kot J1, ki pogosto s tem aparatom obravnavo začenjajo in na njem gradijo interpretacijo.

Ugotovila sva, da bi predstavljeni trifazni model obravnave lahko uporabili tudi pri pouku slovenščine kot J1, za J2/TJ pa je tovrstni pristop nujen (in se po izkušnjah kaže tudi kot uspešen) – če želimo, da učeči se oz. tujejezični bralec literarna besedila, ki so v svojem bistvu pomensko večplastna in jezikovno-oblikovno posebna, razume in da zmore svoje razumevanje ubesediti, pri čemer eksplicitno razvija svojo sporazumevalno jezikovno zmožnost.

Viri in literatura

Ambrož, D., Kenda, J. J., Krakar Vogel, B., Kvas, J. & A. Zupan Sosič (2012): Od branja do znanja: Književnost 4: Učbenik za slovenščino v 4. letniku srednjega strokovnega izobraževanja. Ljubljana, DZS.

Ambrož, D., Kenda, J. J., Krakar Vogel, B., Kvas, J., Novak Popov, I., Poznanovič, M., Štrancar, M., Troha, G. & A. Zupan Sosič (2020): Branja 4: Berilo in učbenik za 4. letnik gimnazij ter štiriletnih strokovnih šol. Ljubljana, DZS.

Culler, J. (2004): *Structuralist Poetics: Structuralism, linguistics and the study of literature*. London, New York, Routledge.

Dodatek k SEJU = Svet Evrope (2023): *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje – dodatek*. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Eniko, M., Klemen, M. & J. Vollmaier Lubej (2022): *Literarna besedila pri poučevanju slovenščine kot drugega in tujega jezika: model obravnave poezije*. V: Pirih Svetina, N. & I. Ferbežar (ur.): *Na stičišču svetov: slovenščina kot drugi in tuji jezik*. Ljubljana, Založba Univerze v Ljubljani (Obdobja, 41).

Erhartič, B. & T. Jelenko (2013): *Književnost skozi čas 4: Učbenik za literarno zgodovino v 4. letniku srednjih strokovnih in tehniških šol*. Maribor, Založba Obzorja. <https://doi.org/10.4312/Obdobja.41.79-88>.

Ferbežar, I. (2012): *Razumevanje in razumljivost besedil*. Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Golc, L., Kopal, V., Perko, J., Lenaršič, B., Lah, K., Pezdirc Bartol, M., Pavlič, D. & T. Smolej (2014): *Odkrivajmo življenje besed 4: Učbenik za slovenščino – književnost v 4. letniku srednjih strokovnih šol*. Ljubljana, Mladinska knjiga.

Hedžet Krkač, M., Hodak, M., Ivšek, M., Kastelic, S., Končina, M., Krakar Vogel, B., Križaj Ortar, M., Kvas, J., Pirc, V., Poznanovič Jezeršek, M., Vogel, J. & S. Židan (2010): *Srednje strokovno Izobraževanje (SSI): Katalog znanja: Slovenščina*. <https://portal.mss.edus.si/msswww/programi2022/programi/Ssi/Kz-ik/katalog.htm> (Dostop 7. 1. 2025).

Juvan, M. (2000): *Vezi besedila*. Ljubljana, Literarno-umetniško društvo Literatura.

Katalog potrjenih učbenikov. <https://ucbeniki.cobiss.si/books> (Dostop 31. 12. 2024).

Kovič, K. (1976): *Labrador*. Ljubljana, Cankarjeva založba.

Krakar Vogel, B. (2020): *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine*. Ljubljana, Rokus Klett.

Kvas, J. (2004): *Potovanje besed: Književnost 5. Učbenik za drugo leto poklicno-tehniškega izobraževanja*. Ljubljana, DZS.

Mikolič, V. (2022): *S Tilko v svet jezika: Teoretska izhodišča in praktične smernice za poučevanje slovenščine, drugih in tujih jezikov po učnem modelu Tilka*. Koper, Znanstveno-raziskovalno središče, Annales ZRS; Ljubljana, Pedagoška fakulteta.

Pavlič, D. (2001): *Tekstna in tematska funkcija podoba v poeziji Kajetana Koviča*. V: Snoj, V. (ur.): *Kajetan Kovič*. Ljubljana, Nova revija (Zbirka Interpretacije, 10), 156–193.

Pavlič, D. (2014): *Lirika z vidika univerzalnosti pripovedi*. *Primerjalna književnost*, 37, 3, 227–238.

Pavlič, D., Pezdirc Bartol, M., Lah, K., Perko, J. & B. Lenaršič (2018): Umetnost besede: Berilo 4: Učbenik za slovenščino – književnost v 4. letniku gimnazij in štiriletnih strokovnih srednjih šol. Ljubljana, Mladinska knjiga.

Poznanovič Jezeršek, M., Križaj Ortar, M., Krakar Vogel, B., Končina, M., Krvavica, S., Hedžet Krkač, M., Virk, T., Židan, S. & D. Ambrož (2008): Učni načrt. Slovenščina: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija: obvezni predmet in matura (560 ur). Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. https://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf (Dostop 30. 12. 2024).

Pözlleitner, E. & J. Schumm Fauster (2022): Intercultural competence and literature. V: Schumm Fauster, J. & U. Fürstenberg (ur.): English Language Teaching in Austria: From theory to the classroom and beyond. Gradec, Graz University Library Publishing, 178–194. <https://doi.org/10.25364/978-3-903374-05-8>.

SEJO = Svet Evrope (2011): Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje. Ljubljana, Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva.

Sveto pismo stare in nove zaveze: Ekumenska izdaja, pregledana izdaja (1974, 2021). Ljubljana, United Bible Societies, Društvo Svetopisemska družba Slovenije. www.biblija.net (Dostop 8. 1. 2024).

Sveto pismo Stare in Nove zaveze: Slovenski standardni prevod, osnovna izdaja (1996, 2021). Ljubljana, Društvo Svetopisemska družba Slovenije. www.biblija.net (Dostop 8. 1. 2024).

UN PTI = Poklicno-tehniško izobraževanje (PTI): Katalog znanja: Slovenščina. <https://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2022/programi/Ssi/Kz-ik/katalog.htm> (Dostop 7. 1. 2025).

Zupan Sosič, A. (2014): Literarno branje. Jezik in slovstvo, 59, 4, 47–65. DOI: <https://doi.org/10.4312/jis.59.4.47-65>.

Priloga

1. Razmislite, kaj si v življenju močno želite. Pet minut pišite o tem. Besedilo je namenjeno samo vam, ne boste ga predstavili sošolcem.

2. Napišite kratko besedilo in vanj vključite vse besede iz okvirja. Izberite, kaj boste pisali:

- novico,
- reklamo,
- [...]

otok	morje	voda	dno	školjke	oljke	zvezda	ladja
------	-------	------	-----	---------	-------	--------	-------

3. Za vsako besedo iz levega stolpca poiščite vsaj eno besedo iz desnega, ki se vam zdi povezana z njo. Besede iz desnega stolpca lahko uporabite večkrat. Svoje izbire pojasnite.

1. dno	bolečina
2. ladja	dvom
3. mah	gotovost
4. megla	[...]
5. morje	
[...]	

4. a. Preberite pesem in vanjo vstavite pridevnike iz okvirja. Postavite jih v ustrezno obliko. Vsak pridevnik lahko uporabite samo enkrat.

južni	nov	neznan	[...]
-------	-----	--------	-------

Je _____ otok. Je.
 Daleč v _____ morju
 je pika na obzorju.
 Je lisa iz meglè.

Med svitom in temo
 [...]

b. Svojo verzijo pesmi primerjajte z izvirnikom. Opazujte razlike in podobnosti.

5. a. Označite, kako pozitivno oziroma negativno se vam zdi vzdušje v posameznih delih pesmi. Označite točke in jih povežite s črto

b. Kakšno črto ste dobili? Razložite njen potek in ga primerjajte s sošolci.
[...]

6. a. Narišite oziroma skicirajte pesem. Razmislite:

- kje je otok,
- kakšen je,
- kakšna je njegova okolica,
- [...]

Južni otok	
Je južni otok. Je. Daleč v neznanem morju je pika na obzorju. Je lisa iz meglè.	
Med svitom in temo [...]	

b. Svoje slike predstavite sošolcem in ob njih povejte, kaj po vašem mnenju predstavljajo podobe v posameznih delih pesmi.

$$[\dots]$$

8. Pesem *Južni otok* je v pesniški zbirki Labrador uvrščena v razdelek Genesis.

Gre za latinsko besedo za stvarjenje, poleg tega je to tudi naslov Prve Mojzesove knjige v *Bibliji*. *Biblija* je eno od temeljnih besedil evropske kulture, na katerega se navezujejo številna umetniška dela. V Kovičevih pesmih iz razdelka Genesis se pojavlja več referenc na biblijske zgodbe (naslovi pesmi, motivi, dogajanje).

Preberite spodnje citate iz Biblije, v katerih se pojavljajo motivi kot v pesmi *Južni otok*. Ali se vam zdi, da je motive oziroma sporočilo pesmi *Južni otok* mogoče razložiti s pomočjo katerega od biblijskih motivov? Izberite enega ali več spodnjih citatov in razložite, kako so motivi v njih povezani s pesmijo.

- Stvarjenje sveta

Bog je kopno imenoval zemljo, zbrane vode pa je imenoval morje. Bog je videl, da je dobro. (1 Mz 1,10)

[...]

9. Na spletu poiščite različne objave, ki so povezane s spodnjimi temami in hkrati govorijo o otoku.

migranti

turizem

ekologija

zgodovina

mitologija

Med njimi poiščite tako objavo, ki se vam zdi povezana s pesmijo *Južni otok*.

Sošolcem predstavite, kako se vam objava zdi povezana s pesmijo.

Maša Rolih
Diana Košir
Vesna Mikolič

CAMUSOV *TUJEC* KOT IZHODIŠČE ZA MEDKULTURNO VZGOJO IN NENASILNO KOMUNIKACIJO PRI POUKU SLOVENŠČINE V SREDNJIH ŠOLAH

Uvod¹

V poglavju je predstavljen primer obravnave romana *Tujec* Alberta Camusa po učnem modelu TILKA, pri čemer je posebej izpostavljen medkulturni vidik in razvijanje medkulturne sporazumevalne zmožnosti, katere del je nenasilna komunikacija.²

Z absurdnim romanom *Tujec* (*L'Étranger*, 1942), ki je del evropskega literarnega kanona, se srednješolci navadno srečajo v 3. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Kanonska literarna besedila, namenjena pouku slovenščine, ponujajo izhodišče za poglobljene jezikovno-slogovne in problemske analize, prav vstopanje v književno delo skozi jezik pa lahko privede do boljšega razumevanja literarnega besedila, odkrivanja novih pomenov in tudi medkulturnih primerjav (Mikolič, 2016). Ker hkrati kanonska besedila pogosto izpostavljajo univerzalne človeške vrednote in opozarjajo na družbene anomalije, problematizacija skozi analizo diskurza pri pouku spodbuja pri učečih razvijanje osebnostnih in socialnih veščin, kot so empatija,

.....
1 Poglavje je nastalo v okviru raziskovalnega programa P5-0409 z naslovom Razsežnosti slovenstva med lokalnim in globalnim v začetku tretjega tisočletja, ki ga financira ARIS.

2 Pričujoče poglavje je delno nastalo na idejni zasnovi enote »Albert Camus: *Tujec*« v učbeniku in delovnem zvezku za srednje šole S Tilko v svet slovenščine (Mikolič et al., 2022) ter prispevku na mednarodni konferenci IAIE »Language and literature teaching based on the intercultural didactic model TILKA: the case of *The Stranger* by Albert Camus«; DEIB+ in Education to transform society, 26.–28. marec 2024, Chemnitz, Nemčija (Mikolič et al., 2024).

sodelovanje, razumevanje in sprejemanje drugosti in različnosti, ki so osnova za zdrave medosebne odnose. Poleg tega lahko s pomočjo analize jezikovnih sredstev opazujemo primere konfliktnih odnosov med književnimi osebami skozi trikotnik moči, kar vodi v razumevanje pomena ozaveščene rabe jezika, ki ni napadalen in agresiven do sogovorca, pač pa odpira prostor za dvosmerno komunikacijo na način, da se tudi sogovorec lahko izrazi.

Skozi aktivnosti, ki bodo predstavljene, lahko dijaki pri pouku jezika in književnosti razvijajo veščine nenasilne komunikacije, z iskanjem kulturno pogojenih mest v delu (na ravni jezika, motivov in tem) in primerjavami z lastno/-imi kulturo/-ami pa krepijo kulturno zavest, kar vodi v razvijanje medkulturne sporazumevalne zmožnosti, ki je pomembna sestavina za preseganje vsakdanjih konfliktnih situacij za družbo sožitja.

Pouk jezika in književnosti po modelu TILKA za razvijanje medkulturne zmožnosti in nenasilne komunikacije

Sodobna didaktika književnosti izhaja iz pomena komunikacijskega modela pouka književnosti, ki temelji na recepcijskih teorijah odziva bralca in v tem kontekstu zmožnosti lastne interpretacije. Na podlagi bralne izkušnje oz. z usvajanjem bralnih veščin se lahko gradi bralna kultura učencev, ki prispeva k približevanju humanističnega vzgojnega ideala – rasti svobodne, demokratične, kritične in ustvarjalne osebnosti (Krakar Vogel, 1988).

Kanonska književnost, vključena v kurikulare slovenščine, pa je dobro izhodišče tudi za medkulturni model poučevanja jezika in književnosti, saj se nacionalna književnost oblikuje skozi jezik posameznega naroda in združuje njegove pomembne značilnosti, socialne in kulturne determinante. Tako književno delo omogoča, da spoznamo kulturno-zgodovinsko ozadje nekega naroda in ga primerjamo z drugimi. Skozi bralno izkušnjo tako učeči razvijajo višje socialne in miselne kompetence, ki pomagajo pri oblikovanju stališč, razvijanju empatije in razumevanju drugih (Mikolič, 2016, 95).

Kultura v kontekstu medkulturnega izobraževanja je izpostavljena v učnem modelu TILKA – Teaching Interculturality through Language and Literature for Conflicts Avoidance (Mikolič, 2016) za pouk L1 in L2/TJ. Gre za sintezo

različnih pristopov in smeri: konstruktivistični pristop, medkulturni pristop s ključnimi besedami kulture, sočasno poučevanje jezika in književnosti, komunikacijski pristop, principi in metode transakcijske analize, predvsem igro moči v komunikacijskem modelu dramskega trikotnika. Model TILKA omogoča podporo učiteljem, oblikovalcem izobraževalne politike in raziskovalcem pri iskanju poti za krepitev možnosti za mirno medetnično in medkulturno sobivanje (Mikolič, 2016).

Poučevanje jezikov z medkulturno razsežnostjo pomaga učečim pridobiti jezikovno zmožnost, potrebno za govorno ali pisno sporazumevanje in razvija njihovo medkulturno zmožnost, ki jo sestavljata sposobnost razumevanja med ljudmi različnih družbenih identitet in sposobnost interakcije z ljudmi kot kompleksnimi človeškimi bitji z več identitetami in lastno individualnostjo (Byram, 2009, 9–11).

Razvijanje komunikacijskih veščin za nenasilno komunikacijo je v okviru modela predstavljeno skozi Karpmanov trikotnik moči (1968), ki opredeljuje tri vloge – Napadalec, Žrtev in Reševalec – skozi transakcijsko analizo (TA), ki je psihološka analiza osebnosti. Zanimiv je komunikacijski vidik, pri katerem so opredeljena značilna jezikovna sredstva (besedna in nebesedna), ki pripadajo vsaki od treh konfliktnih vlog v trikotniku.

Tabela 1: Jezikovna sredstva treh vlog v trikotniku moči (Mikolič, 2020, 329; 2022, 43).

Vloga	Napadalec	Žrtev	Reševalec
Izraz	presežniki in drugi besedni krepilci: najboljši, najslabši, popolnoma, absolutno, vedno, za vedno, nikdar, nikoli, povsod, nikjer, vsi, vse, nič, nihče ipd. velelniki: naredite to, utihnite ipd.	presežniki: najboljši, najboljše, največji itd. naklonski glagoli in drugi krepilci, ki izražajo čustvenost: želim, hočem, me ne zanima, oh, ne že spet, to je krivica, to je najslabši dan mojega življenja ipd. otroški govor s pomanjševalnicami in drugimi besednimi šibilci, visokim tonom, otroškim barvanjem glasu ipd.	pokroviteljski izrazi – neposredni nagovori, retorična vprašanja, vzkliki: a me slišite, poslušajte me, kaj sem vam rekel/-a ipd. krepilci, ki želijo narediti vtis popolne razpoložljivosti: seveda, popolnoma razumem, vedno na voljo, ni problema ipd.

O avtorju in delu

Albert Camus (1913–1960) je kot otrok francoskih priseljencev odraščal v proletarskem okolju kolonizirane Alžirije, kjer so ga zaznamovali vojna, socialna stiska in izguba očeta. V obdobju odraščanja so na njegov filozofski nazor vplivali učitelji, zlasti Jean Grenier (Skušek-Močnik, 1980, 446). Bil je tudi zavzet politični nasprotnik nacizma, kar se je izkazalo v kratkotrajnem članstvu v komunistični partiji in aktivizmu v okviru novinarskega ter uredniškega dela pri ilegalnem odporniškem časopisu *Combat* (Skušek-Močnik, 1980, 447). Poklicna pot ga je vodila od novinarstva do poučevanja na univerzah in literarnega ustvarjanja, pri čemer so mu tuberkuloza, osebne krize in družbene spremembe oblikovale njegov filozofski pogled na absurдни obstoj človeka. Camus, ki je eden najvidnejših predstavnikov eksistencialistične književnosti in filozofije absurda, je leta 1957 prejel Nobelovo nagrado za književnost.

Filozofski esej *Sizifov mit* (Camus, 1943) odpira temeljna eksistencialna vprašanja, osredotočena na filozofijo absurda in konflikt med človekom ter nerazumnim svetom. V obdobju med obema vojnama, zaznamovanem s političnimi boji in vsesplošnim občutkom odtujenosti, se je razvilo eksistencialistično razmišljanje, ki je v središče postavilo vprašanje smisla življenja in samomora kot možne rešitve iz absurдне situacije. Camus zavrača samomor in ponuja alternativo v sprejemanju nesmisla kot oblike svobode, kar ponazarja lik Sizifa, ki kljub nesmiselnosti vztraja v svojem početju.

V *Upornem človeku* (1951) Camus nadaljuje obravnavo absurдного upora, pri čemer ugotavlja, da meja upora leži v človekovi notranji človeškosti. Čeprav potrjuje Sizifovo sprejemanje absurda, opozarja na nevarnost revolucije, ki lahko preraste v nasilje in zatiranje (Camus, 1980 [1951], 155–164). Njegovo odporniško delo in nasprotovanje totalitarizmu se odražata tudi v književnosti, kjer skozi like raziskuje problematiko odgovornosti, umora in družbene represije (Skušek-Močnik, 1980, 450). V zaključku *Upornega človeka* Camus poudarja, da je edina prava oblika upora kompromis s samim seboj, ki izključuje tako revolucijo kot nasilno odpravo absurda (Camus, 1980 [1951], 438–444).

Camusova filozofija absurda, izražena v *Sizifovem mitu*, je konkretizirana v romanu *Tujec*, kjer Meursaultov lik pooseblja konflikt posameznika s

sistemom in družbenimi pričakovanji. Skozi analizo tega romana lahko dijaki prepoznajo antagonizme med posameznikom in družbo ter konflikte, ki lahko nastanejo zaradi trka različnih kultur, ter ob vprašanju eksistence in etičnih dilem razvijajo kritično mišljenje – vse to je ključno pri medkulturnem poučevanju jezika in književnosti.

Interpretacija *Tujca* po modelu TILKA

Po učnem modelu TILKA učno enoto sestavljajo štirje zaporedni koraki: pristop k temi (uvodna motivacija, možganska nevihta, vpeljava besedila in branje), jezikovno-slogovni del (analiza jezikovnih in slogovnih posebnosti na podlagi odlomka ali celotnega besedila, razprava o ključnih literarnoteoretskih pojmi, prepoznavanje kulturnih potez in iskanje ključnih besed kulture itd.), poglobljanje teme (npr. medkulturne primerjave, analiza izbrane konfliktne situacije v romanu s pomočjo trikotnika moči, vpeljava sorodnega literarnega besedila iz istega/drugega lit. obdobja, sinhrono-diahrone primerjave med avtorji in poetikami obdobj) in uporaba teme (npr. samostojno delo in sinteza pridobljenega znanja v obliki esejskega razmišljanja, literarnega izražanja idr.). V nadaljevanju je po posameznih korakih predstavljena obravnava romana *Tujec* s poudarkom na medkulturnih vidikih in nenasilni komunikaciji.

Pristop k temi

Prvi korak učne priprave je namenjen uvodni motivaciji, ki učeče tematsko oz. problemsko vpelje v literarno delo, ki bo izhodišče za obravnavo. Učitelj spodbudi dijake k sodelovanju pri »možganski nevihti« ob besedi *tujec*, pri čemer njihove asociacije zapisuje na tablo. Poskusijo poiskati čim več sopomenk oz. blizupomenk ter protipomenk tako iz knjižne slovenščine kot neknjižnih zvrsti (pogovorni jezik, narečje, sleng). Nadalje učitelj usmerja pogovor o tem, katere konotacije po mnenju dijakov nosijo besede, izpisane na tabli (pozitivne ali negativne). Kakšne občutke vzbudita besedi *tujec*, *tujstvo* – prijetne ali neprijetne, ter zakaj? Učitelj dijake povabi k razmisleku o tem, ali so se tudi sami kdaj počutili tuje v kakšni situaciji. Dijaki aktivno sodelujejo s predlogi in razmišljajo o izrazih in pomenskih razmerjih med njimi ter o pomenskih odtenkih besed, tudi v kulturnem kontekstu. Lahko si

pomagajo s Slovarjem slovenskega knjižnega jezika (SSKJ) ter tako opazujejo raznolikost pomenov in reflektirajo kulturno pogojenost jezikovne rabe.

Cilj aktivnosti je dijake najprej spodbuditi k razmišljanju o »problemu« skozi individualno doživljanje in osebno izkušnjo, s čimer naslovimo njihov spoznavni svet na način, ki jim je blizu, tako pa učeči že v prvem koraku vzpostavijo osebni odnos do teme, ki bo obravnavana – kar je lahko učinkovito motivacijsko orodje (Mikolič, 2022, 53–54). Drugi cilj naloge pa je razvijanje jezikovne občutljivosti in razumevanja vpliva kulturnih razlik na pomen besed, kar dijakom skozi aktivno sodelovanje pri (medkulturni) analizi jezika omogoča razvijanje jezikovne zmožnosti, medkulturne zavesti in kritične jezikovne refleksije.

Jezikovno-slogovni del

V drugem koraku učne enote sledi jezikovno-slogovna analiza dela oz. izbranih odlomkov. Roman *Tujec* lahko dijaki predhodno preberejo v celoti kot domače branje. Obravnava odlomkov po principu učne verige ponuja celovit vpogled v vsebino romana (vključno s samim začetkom in koncem),³ hkrati pa so izbrani odlomki primerni za opazovanje antagonizmov in konfliktnih situacij v *Tujcu*, ki preko analize diskurza smiselno vodijo v razpravo o temeljnih etičnih vprašanjih. Preko razumevanja osrednjega konflikta posameznika (Meursault) v odnosu do sveta učitelj dijake induktivno usmeri k filozofiji absurda, ki jo ilustrira s pomočjo interpretacije in aktualizacije Sizifovega mita.

Roman *Tujec* pa ponuja tudi druge večplastne konflikte, ki omogočajo poglobljeno razpravo o eksistencialnih in etičnih vprašanjih, družbeni pravičnosti, sožitju ter problematiki odtujenosti medčloveških odnosov. Dijaki lahko ob odlomkih kritično razmišljajo o družbenih normah, pomenu človeških odnosov in filozofskih dilemah, ki ostajajo relevantne tudi danes. Izpostavimo štiri osrednje konflikte:

.....
3 Odlomki v učbeniku in delovnem zvezku S Tilko v svet jezika (Mikolič et al., 2022) so vzeti iz priročnika Zlati poljub, Poljub zlata: domače branje v srednji šoli (Božič, 1998).

1. Konflikt posameznika s svetom – filozofija absurda in telesnost Meursaulta

Meursault uteleša filozofijo absurda, ki poudarja nesmiselnost iskanja višjega smisla v življenju. Njegova čustvena odmaknjenost je očitna v brezbriznosti ob materini smrti, površinskem odnosu do Marie in nepripravljenosti na družbeno prilagoditev. Njegove odločitve vodijo telesni občutki: vročina in svetloba na pogrebu, telesni užitki z Marie, fizično nelagodje, ki prispeva k umoru Arabca. V povezavi z odmaknjenostjo je zanimivo opazovati tudi druge odnose. Meursaultov odnos do matere, do Marie in prijateljev odraža njegovo indifferenco.⁴ Njegovo »prijateljstvo« z Raymondom temelji na oportunističnem in premagovanju dolgčasa – ne povezuje ju čustvena bližina, temveč Meursaultova »toleranca« zaradi nepripravljenosti na moralno presojo, saj je Raymond prikazan kot izrazito nemoralen lik. Podobno je krčmar Celest le znanec, ki mu nudi hrano in prostor, a Meursault z njim ne vzpostavi globlje vezi, četudi Celest Meursaulta dojema kot prijatelja. Salamano in njegov pes predstavljata patološko soodvisnost – Salamano pretepa psa, a je ob njegovi izgubi obupan. Ta odnos odraža dinamiko med Raymondom in njegovimi ljubavicami, kjer je nasilje prikazano kot sredstvo izražanja posedovanja.

Učitelj lahko na podlagi odlomkov dijake spodbudi k razpravi o različnih vidikih odnosov s pomočjo vprašanj:

- Ali je Meursault sposoben pravega prijateljstva ali le priložnostnih odnosov? Zakaj?
- Ali lahko nasilni odnosi (Salamano – pes, Raymond – ljubice) vsebujejo elemente navezanosti? Kaj o družbeni (ne)toleranci nasilja izvemo iz romana? Kako se na nasilje odziva Meursault?
- Kako razumeti medčloveške odnose v kontekstu eksistencializma?

.....
4 Camus je nekoč o odnosu sina do svoje matere zapisal, da gre pri tem za svojevrsten občutek, ki zaznamuje vso njegovo občutljivost in senzibilnost v odraslosti (v Mikolič et al., 2022). Tudi pisatelja, ki je že v prvih letih življenja izgubil očeta, je skozi odraščanje vodila mati. O Meursaultovem očetu v romanu ne izvemo ničesar, pač pa se Meursault spominja zadnjih let z materjo, preden so jo premestili v dom starejših, ki sta jih preživela v tišini, vsak zase. Skozi razumevanje njune odtujenosti (materina nezmožnost govora in odzivanja na svet zaradi bolezni, starosti) se pokaže njegova zgolj površinska veza z Marie kot naravna posledica odnosov z ženskami, kot jih pozna.

2. Konflikt med Zahodom in Vzhodom – kolonialna razmerja moči

Meursault kot pied-noir (Francoz, rojen v Alžiriji) pripada kolonialni eliti, kar vpliva na njegov odnos do Arabcev. V romanu Arabci ostajajo brezimniski in brez glasu, kar nakazuje na njihovo nižjo družbeno moč. Raymond, ki brutalno pretepe svojo arabsko ljubico, ostane nekaznovan (zgolj zato, ker je Arabka, po drugi strani pa je, paradoksalno, kaznovan zaradi kajenja na ulici, kar implicira družbeno neenakost), medtem ko je Meursault spoznan za krivega bolj zaradi pomanjkanja čustev do matere kot zaradi umora Arabca.

Učitelj na podlagi izpostavljenega kulturnega konflikta vodi razpravo o vprašanjih rasizma in pravosodja (družbena pravičnost, institucije, montirani sodni procesi) s pomočjo vprašanj:

- Zakaj družba obsodi Meursaultovo čustveno hladnost, ne pa Raymondovega nasilja? Je to lahko povezano s kulturo družbe in družbenimi pričakovanji?
- Ali so zakoni vedno pravični ali včasih odsevajo predsodke in družbene norme?
- Kako se skozi literaturo odraža odnos do Drugega? Ali so danes marginalizirane skupine še vedno obravnavane drugače?

3. Konflikt med moškimi in ženskami – nasilje, patriarhalni sistem, pasivno nasilje Meursaulta

V romanu so ženske podrejene moškim in pogosto pasivne žrtve nasilja. Raymond uteleša patriarhalni vzorec dominacije – svojo ljubico pretepa in kaznuje, ne da bi za to nosil posledice. Meursault s svojo pasivnostjo ta sistem ohranja – čeprav ne izvaja nasilja, Raymond pomaga pri njegovi zgodbi na sodišču, namesto da bi ukrepal. Meursaultov odnos do Marie je zgolj telesen; ne ljubi je, z njo ni zmožen zgraditi globljega čustvenega odnosa, ampak jo sprejema kot vir ugodja.

Učitelj lahko konflikt med moškimi in ženskami izkoristi za razpravo o spolnih vlogah v družbi in nasilju ob vprašanjih:

- Kako Raymondovo vedenje ponazarja patriarhalno strukturo družbe?
- Je Meursault sokriv, ker ne posreduje pri nasilju nad ženskami?
- Ali patriarhalni odnosi moči še vedno oblikujejo družbo? Kje to opazite?
- Kako lahko preprečimo pasivno sprejemanje nasilja?

4. Konflikt religije in filozofije absurda – eksistencialna dilema

Meursault zavrača religijo, saj ne verjame v Boga in višji smisel. Na koncu romana duhovnik poskuša doseči njegovo kesanje, a Meursault to zavrača, saj ne vidi smisla v upanju na odrešitev niti v krščanski veri v posmrtno življenje. Njegov sprejem absurda doseže vrhunec, ko se sprijazni s svojo usodo in se odloči živeti v trenutku, brez iskanja višje resnice.

Učitelj dijake spodbudi k razmisleku in razpravi o pomenu vere in filozofije absurda z vprašanji:

- Ali je Meursault kot absurdni lik nosilec kakšnih vrednot? Če da, katerih?
- Ali je življenje brez smisla lahko izpolnjujoče?
- Kako se filozofija absurda razlikuje od religioznih prepričanj?
- Ali je Meursaultovo zavračanje vere po vašem mnenju izraz poguma ali resignacije? Zakaj?

Problemski in motivno-tematski analizi sledi analiza jezikovnih in slogovnih sredstev.⁵ Obravnava jezika in sloga v romanu *Tujec* je namenjena globljemu vpogledu v specifično pripovedno tehniko in rabo slogovnih sredstev, s katerimi je izražena filozofija absurda.

.....
5 Primeri so zajeti tudi v odlomkih v berilih, ki se uporabljata pri pouku slovenščine v 3. letniku gimnazij in štiriletnih strokovnih šol: Ambrož, D., Degan-Kapus, M., Kenda, J. J., Novak-Popov, I., Štrancar, M., Torkar-Papež, K., Troha, G., Zupan Sosič, A., & Krakar-Vogel, B. (2019). Branja 3: berilo in učbenik za 3. letnik gimnazij ter štiriletnih strokovnih šol (2. izd., str. 446). Ljubljana: DZS. 234–236; Božič, Z. (1998). Zlati poljub, Poljub zlata: domače branje v srednji šoli, Priročnik za učitelje (1. izd.). Ljubljana: DZS.

Camusova proza temelji na minimalistični pripovedi s prvoosebnim pripovedovalcem in pripovedovanjem v sedanjiku ter s čustveno distanco, ki ustvarja vtis neposrednosti in odtujenosti. Pisatelj pojavov natančno ne razlaga in svojih likov psihološko ne analizira, pač pa je oboje posredovano skozi opise čutnih zaznav protagonista (fotografski opisi, pripoved kot spominjanje in tok zavesti). Namenoma pusti stvari nedorečene, zamolčane, s čimer dosega učinek odtujenosti, hkrati pa ustvarja prostor za odprto in večplastno interpretacijo. Najpogostejša pripovedna tehnika je monolog, tudi v dialogih ostanejo misli protagonista pogosto neizražene. Dijaki lahko skozi analizo ugotovijo, da jezik hkrati deluje kot objektivni in sugestiven medij, ki bralcu ne ponuja moralnih usmeritev, temveč omogoča svobodno refleksijo.

Roman se prične *in medias res*, brez kakršnegakoli uvoda, z besedami: »Danes je umrla mama. Ali pa včeraj, ne vem.«, s čimer se že takoj vzpostavi Meursaultova indiferenca do sveta in nezmožnost prilagajanja družbenim normam, hkrati pa usmeri tok branja in začrta bralčev odnos do pripovednega subjekta (kritika, obsojanje, (ne)sočustvovanje idr.).⁶ Nepričakovan je tudi konec romana, ki ostaja odprt (ne izvemo, ali je do usmrtitve prišlo ali ne): »Da bi bilo vse dopolnjeno in da ne bi bil tako osamljen, mi je preostala samo še želja, da bi bilo na dan moje usmrtitve mnogo gledalcev in da bi me sprejeli s kriki sovraštva.« Protagonist se je sprijaznil z neizbežnostjo smrti, pri čemer je dokončno sprejel absurdnost obstoja in svojo usodo, za trenutek pa so se v njem prebudila čustva, izražena skozi željo, da bi na svetu pustil pečat, četudi negativen (sovraštvo).

Camus se osredotoča na opisovanje pojavov in čutnih zaznav, čemur daje prednost pred čustvovanjem. Meursault kot prvoosebni pripovedovalec svet dojema skozi fizične občutke in zaznave in ne skozi odnose. Svetloba, vročina in telesni impulzi neposredno vplivajo na njegova dejanja, kar doseže vrhunec z ubojem Arabca. V tem delu romana, kjer se dogajanje odvija linearno in s hitrim tempom, se spremeni tudi pripovedni slog, ki je sedaj nasičen z retoričnimi figurami in tropi, ki imajo močno simbolno in sugestivno vlogo.

.....
6 V izvirniku se prva poved glasi »Aujourd'hui, maman est morte.« O problematičnosti prevajanja prve povedi piše pisatelj, esejist in prevajalec Ryan Bloom v članku "Lost in translation: What the first line of *The Stranger* should be" (2012), ki opozarja na semantično plat francoskega izraza *maman*, ki je nekje vmes med preveč distanciranim *mati* (angl. *mother*) in infantilnim *mamica* (angl. *mommy*), združuje pa v sebi mehko in toplino – prav od prevoda tega izraza je po njegovo odvisno, kako bo bralec spoznal in ocenil Meursaulta in njegov odnos do matere, tj. odnos, ki zaznamuje celotno nadaljnjo percepcijo romana (v Mikolič et al., 2022).

Njihovo analizo učitelj uporabi za razpravo o tem, kako z omenjenimi sredstvi pisatelj razvija temo, kakšen je njihov učinek v besedilu oz. kaj povedo o občutju protagonista.

Metafore in prispodobe o naravi v romanu pogosto ustvarjajo občutek utesnjenosti, ujetosti, trpljenja in stopnjevanja grozeče in neizbežne usode: npr. »*Dan je vrgel sidro v ocean kipeče kovine*« ponazarja neznosno poletno vročino in težo časa, ki se sredi dneva ne premika nikamor, morje pa ne nudi osvežitve; podobno velja za »*peklensko sonce*«, kjer se poletna narava spremeni v agresivno silo, ki pritiska na pripovedovalca, »*svetloba je brizgnila kot dolgo žareče rezilo*« pa vsebuje tako metaforo kot komparacijo (primerjavo), pri čemer tu svetloba postane fizično orožje, ki reže in slepi. Personifikacije dodatno poudarjajo vpliv narave na Meursaultovo dožemanje stvarnosti: npr. »*slepeči dež, ki se je usipal z neba*« prikazuje soparo in vročinsko valovanje kot dejavno silo, ki slepi in vpliva na protagonistovo omotično stanje, podobno tudi »*na pesku je soplo morje*« ustvarja občutek žive narave, ki diha in obstaja kot neodvisna entiteta, ki človeku ne prinese odrešitve. Vizualno in čutno zaznavo dogajanja krepijo tudi komparacije, npr. »*Čutil sem činele sonca na čelu*«, kjer gre za primerjavo sončne svetlobe z glasbenim instrumentom in hkrati za sinestezijo intenzivnih neprijetnih vidnih, čutnih in zvočnih dražljajev, ki sugerirajo bučne udarce vročine na protagonistovo telo; tudi »*svetloba je brizgnila kot dolgo žareče rezilo*« je primera, ki povezuje svetlobo z nevarnostjo in agresijo. Okrasni pridevki (»*rdeče pelargonije*«, »*ognjeni dež*«) ustvarjajo vizualno močne, ekspresivne podobe, ki podpirajo vzdušje v romanu – rdeča barva je simbol smrti, trpljenja in neizbežnosti, »*ognjeni dež*« pa ponazarja naravo kot destruktivno silo, ki protagonistu povzroča nelagodje, celo bolečino, in ga usodno določa.

Zdi se, da je Meursaultovo občutenje narave, ki je v očitni disharmoniji z njim, vplivalo na njegovo neznosno počutje in skoraj halucinatorno doživljanje okolja, kar se je pokazalo prav skozi rabo omenjenih retoričnih sredstev in kar je na koncu vplivalo na njegovo nerazsodnost, na usodno sosledje dogodkov in nenadno odločitev za ekscesno dejanje (prvi naboj je bil izstreljen v samoobrambi, ostali pa več ne).

Poleg tropov so analizirane tudi (stavčne) retorične figure. Zamolk je eno ključnih pripovednih sredstev v *Tujcu*. Camus zavestno izpušča notranje razlage in s tem omogoča bralcu, da sam rekonstruira Meursaultove misli. To je

še posebej očitno v ključnih trenutkih, kot so materina smrt, umor Arabca in sojenje. Retorična vprašanja poudarjajo absurdnost sveta in družbenih norm. »Česa pa je obtožen? Da je pokopal svojo mater ali da je ubil človeka?« izraža nerazumevanje Meursaultove situacije – družba ga ne sodi zaradi umora, temveč zaradi neprimernega odziva na materino smrt. Ironija je prisotna v protagonistovem odnosu do religije in družbenih pričakovanj. Ko Meursault zavrača spovednika, avtor vpelje ironično napetost skozi nagovor »*Sin moj, zakaj zavračate moje obiske?*«, ki sugerira na duhovnikovo vztrajno približevanje kaznjencu, da bi sprejel Boga in krščansko vero, se pokesal grehov in bil lahko po smrti odrešen, kar pa Meursault vztrajno zavrača, saj sprejema absurd in brezsmiselno življenje. Vzklično obliko »*Pa smo jih!*« lahko interpretiramo kot način, kako družba sprejema kolektivne norme in kazni, s čimer se še dodatno poudari nepomembnost in neznatnost posameznika v svetu, v katerem vlada alienacija.

Simbolna moč jezika se najbolj očitno kaže skozi motiviko, kot je motiv materializacije narave in nasilja, ki ponazarja, kako fizična realnost določa Meursaultovo usodo – kovinska svetloba, rezila, vročina in telesni občutki postanejo odločilni elementi zgodbe. Prikaz usodnosti in absurda se odraža tudi v stavku »*Bilo je, kot bi štirikrat potrkal na vrata nesreče*«, ki z uporabo simbolike številke štiri in pomena trkanja nakazuje Meursaultovo neizogibno prihodnost – Meursault je ustrelil petkrat, od tega samo enkrat v samoobrambi.

Poglabljanje teme

Družbene konflikte in interakcije lahko razložimo skozi dramski trikotnik moči, ki ga je v okviru transakcijske analize utemeljil Karpman (1968) za analizo družbenih pozicij in iger moči v konfliktnih situacijah. V tretjem koraku bo trikotnik uporabljen kot orodje za prepoznavanje konfliktnih vlog in vzorcev komunikacije. V njem nastopajo tri ključne vloge: napadalec, reševalec in žrtev, ki določajo porušeno dinamiko moči. Pri tem ravnovesje, ki temelji na enakovrednem odnosu (»*jaz sem v redu – ti si v redu*«), ni več vzpostavljeno. Učitelj pred aplikacijo trikotnika na vsebino romana kratko pojasni tri vloge dijakom na vsakdanjem primeru »konfliktnih« trojic (npr. tat-žrtev-polica; učitelj-otrok-starš; bolezen-bolnik-doktor).

V romanu *Tujec* Alberta Camusa protagonista Meursaulta zaznamuje njegov konflikt z zunanjim svetom. Dijaki so temeljni konflikt že spoznali v povezavi s filozofijo absurda in Sizifovim mitom. Situacije v zgodbi lahko analiziramo (in tako lažje razumemo) tudi s pomočjo treh vlog trikotnika, pri čemer se v vlogi napadalca lahko pojavi družba in njen sodni sistem, ki zahtevata od Meursaulta moralno obnašanje v skladu z družbenimi normami; sodni proces in kazenska obsodba predstavljata agresijo sistema nad posameznikom (*»Kriv sem, zato bom plačal, več pa od mene ne morejo zahtevati.«*); v vlogi napadalca pa se znajde tudi Meursault sam, ker ne obžaluje uboja in se ne pokesa (najbolj odkrito se v tej vlogi znajde v konfliktu z duhovnikom v zadnjem delu romana). Meursaulta pa lahko dojemamo tudi kot žrtev, ki zaradi svoje odtujenosti, apatičnega odnosa do življenja in nesposobnosti izražanja čustev ne ustreza družbenim pričakovanjem. Njegova usoda je določena ne le s fizično smrtjo, temveč tudi s simboličnim zavračanjem družbe (*»Kaj mi mar smrt drugih, kaj materina ljubezen, kaj mi mar njegov Bog ...«*). Kot reševalec se v romanu pojavlja upanje na pomilostitev, ker pa do nje ne pride, lahko nudi le začasno uteho. V vlogi rešitve se ponuja religija, ki jo skuša duhovnik dobronamerno vsiliti Meursaultu, vendar je ta ne sprejme. Zanj je odrešujoče šele spoznanje o absurdnosti lastne eksistence, neizbežnosti smrti in pasivnem vztrajanju v nesmislu. Prave rešitve torej ni (*»Pa saj vsi vedo, da življenje ni vredno, da ga živimo.«*).

V romanu *Tujec* igra moči ne vodi k rešitvi, izstop iz trikotnika moči ponuja šele sprejetje minljivosti življenja (*memento mori*) in gotove smrti, ki čaka vsakega posameznika (samomor ni rešitev!). Meursault ostaja neodziven na systemske zahteve, zavrača družbeno igro vlog in se odloči za sprejetje absurda kot edine resničnosti (*»Ker moramo vsi umreti, je čisto vseeno, kdaj in kako.«*). S tem izstopi iz trikotnika moči, saj ne sprejme ne vloge žrtve, ne reševalca, ne napadalca – temveč preprosto *je*. Njegovo soočenje z absurdnim svetom postane ultimativna oblika svobode, saj sprejme svojo eksistenco brez iluzij in brez upanja na odrešitev.

Nadalje je trikotnik moči lahko uporabljen pri analizi konkretne konfliktna situacije v odlomku s konca romana, kjer Meursaulta v ječi obišče spovednik. Prepoznavanje elementov nasilne komunikacije vodi v jasnejše razumevanje konfliktnih pozicij in končnega Meursaultovega izbruha ter celo lažjega fizičnega obračuna s spovednikom.

Dijaki ponovno tiho preberejo odlomek (Camus, 1994, 115–119). Spodaj so iz odlomka izpisane izbrane replike in geste spovednika (S) in Meursaulta (M), v katerih nato skušajo dijaki prepoznati poteze agresivne, nasilne komunikacije, ki se kažejo na besedni in nebesedni ravni (označene s krepkim tiskom).

S.: Ob teh besedah **je vstal in mi pogledal naravnost v oči.**

S.: Rekel mi je, da **mu je žal zame.**

S.: **Stopil je za korak proti meni** in se ustavil, kot da si ne bi upal naprej.

S.: »**Motite se, sin moj,**« mi je rekel, »lahko bi od vas zahtevali več. In morebiti bodo zahtevali.«

S.: V tem trenutku **so njegove roke trznile od razdraženosti, ampak pomiril se je in začel urejati gube svojega talarja.**

S.: »Ne, sin moj,« je rekel in **mi položil roko na ramo.** »Jaz sem z vami. **Ampak vi tega ne morete vedeti, ker imate slepo srce.** Molil bom za vas.«

M.: **Oči sem upiral v tla.**

M. Ampak **prekinil sem ga** in mu rekel, da to ni ista stvar in da v nobenem primeru ne vidim tolažbe v teh rečeh.

M.: Kar se mene tiče, **nočem, da bi mi kdo pomagal,** in premalo časa imam, da bi se lahko zanimal za stvari, ki me ne zanimajo.

M.: Tedaj, ne vem zakaj, se je v meni nekaj razpočilo. **Začel sem na vse grlo kričati, ga zmerjati** in dopovedovati, naj ne moli in da je goreti še zmeraj bolje kakor izginiti. **Zagrabil sem ga za ovratnik sutane.** Izlil sem nanj vse, kar se mi je nabralo v srcu, trepetajočem od veselja in žalosti. [...] Dušil sem se, ko sem vse to kričal. A že so mi pazniki iztrgali spovednika iz rok in mi grozili. **Miril jih je in me trenutek gledal brez besed.** Imel je oči polne solz.

Učitelj usmerja razpravo z vprašanji:

- Kako se počuti in obnaša Meursault? Kaj sporoča njegova neverbalna komunikacija?
- Kako se počuti in obnaša spovednik? Kaj sporoča njegova neverbalna komunikacija? Kaj želi skozi pogovor doseči?

Meursaultovo izmikanje očesnemu stiku s spovednikom denimo lahko kaže na slabo počutje v situaciji ali na to, da mu sogovornik ne ugaja. Vendar pa trenutek, ko ga zgrabi za ovratnik, pomeni že fizični napad, ki je skrajna točka Meursaultovega živčnega zloma, ko se ne zmore več kontrolirati. Spovednikova telesna govorica, ko vstane in sogovornika pogleda v oči, kaže na poskus vzpostavitve stika, s tem, ko stopi korak proti Meursaultu (v majhni celici) in nazadnje položi roko na njegovo ramo, pa kaže na prehod v aktiven položaj, pri čemer telesni stik lahko pomeni prijateljsko gesto (če je s strani sogovornika zaželen) ali pa neprijeten poseg v osebni prostor (v dotičnem primeru gre za slednje). Ob tem ga naziva s sinom, a Meursault se ne počuti kot njegov sin (!), zato prijazen nagovor povzroči še večjo distanco. S tem, ko v nekem trenutku kaplan spusti glavo in sede, sporoča odmik, prehod v pasivni položaj. Drugič, ko v vnetem pogovoru strese roke, pa lahko kaže na negotovanje, vznemirjenost. Cilj komunikacije, ki prehaja od pasivne do aktivne drže (s strani kaplana je to naklonjena, prijateljska drža), je prepričati Meursaulta, da bi se pokesal in sprejel krščansko vero. Vendar pa geste in prijazne besede ne dosežejo želenega učinka. Učitelj ob tem dijake spodbudi, da delijo svoje občutke v povezavi z različnimi gestami sogovornika tekom komunikacije in med seboj primerjajo dojemanje osebnega prostora (kaj je/ni za koga sprejemljivo in v katerih okoliščinah).

Nadalje učitelj dijake usmeri v razmišljanje o vlogah v trikotniku moči z vprašanji:

- Kako Meursault dojema spovednika, kot reševalca ali napadalca? Zakaj?
- Kako spovednik vidi Meursaulta, kot napadalca ali žrtev? Zakaj?
- Kako sedaj razumete Meursaultov čustveni izbruh?

Ob analiziranih izsekih iz odlomka lahko ugotovimo, da je duhovnik v situaciji prevzel vlogo reševalca, za katero je splošno značilno, da se vmešava v življenje drugih, vnaprej vidi njihove potrebe in jim želi pomagati, brez da bi ga za to prosili. Na ta način osebe v vlogi reševalca čutijo, da izpolnjujejo svojo moralno dolžnost, kar pa se navzven kaže kot moralna superiornost. Kljub temu, da je duhovnik imel dober namen, ga je Meursault najverjetneje doživljal kot napadalca, ki ga želi na vsak način spremeniti, da bi ga po svoje »rešil«, čeravno je sam jasno poudaril, da ne želi nikakršne pomoči. Kaplan pa je Meursaulta medtem videl kot žrtev, ki ne razume Resnice, ker ima »slepo srce«, in se ne pokesa pred Bogom. Na koncu srečanja, ko ga Meursault celo fizično napade, pa se jasno znajde v vlogi napadalca.

Skozi analizo konflikta in igre vlog ob pomoči trikotnika lahko spoznamo, da so bili v resnici pogoji za konflikt izpolnjeni v porušenem ravnovesju med sogovorcema, torej v nesprejemanju drug drugega (pozicija »jaz sem v redu – ti nisi v redu«), kar je Meursault doživel kot napad na lastno integriteto, na kar se je v afektu odzval z nasiljem.

Včasih lahko preveč zapovedujoč način komunikacije, pospremljen z gestami (ukazi, velelniki, neposredni nagovori, sarkazem, povišan ton; premik v osebni prostor sogovorca, očesni stik idr.), deluje napadalno in izzove odpor pri sogovorniku. Obstajajo načini nenasilne komunikacije, ki omogočajo bolj empatičen in odprt dialog. Namesto ukazov lahko postavljamo vprašanja, uporabljamo izraze za primerjavo, izraze rekanja in mišljenja (*Rekel bi, da ...; Po mojem mnenju je tako ...*), členke, ki ublažijo trditve (*morda, verjetno*), ter podkrepitev argumentov z nežnejšim oz. umirjenim tonom. Takšen pristop omogoča več prostora za odziv sogovornika in zmanjšuje verjetnost konflikta.

Učitelj spodbudi dijake k razmisleku o tem, kako bi se lahko Meursault in spovednik pogovorila na način, ki bi preprečil konflikt. Nato jih povabi, da delijo svoje izkušnje o tem, če so se kdaj znašli v situaciji, ko so želeli komu pomagati, a pomoč ni bila sprejeta, ali pa jih je motilo, da jim je nekdo vsiljeval svojo pomoč. Povpraša jih o tem, kako so se takrat počutili, kako se je situacija razrešila in če bi danes ravnali kako drugače.

Aktualizacija teme in uporaba pridobljenega znanja

V zadnjem koraku učne ure so dijaki aktivno vključeni v samostojno raziskovanje in kritično razmišljanje o nasilni komunikaciji na družbenih omrežjih. Sprva so spodbujeni k iskanju elementov (ne)nasilne komunikacije v digitalnem prostoru, pri čemer razvijajo analitične spretnosti in ozaveščajo vpliv načina izražanja na spletnih platformah.

Dijaki nato samostojno raziskujejo primere nasilne komunikacije na spletu in svoje ugotovitve predstavijo sošolcem, kar spodbuja diskusijo in refleksijo o vplivu komunikacijskih praks na medosebne odnose.

Primer navodila: Opazuj komentarje uporabnikov družbenih omrežij (Facebook idr.), ko se odzivajo na novice o aktualnem dogajanju. Poišči in izpiši elemente (ne)nasilne komunikacije (besedne in nebesedne).

Sledi pisanje eseja, v katerem dijaki povežejo občutja tujosti in osamljenosti s specifikami spletne komunikacije, pri čemer analizirajo, kako občutek popolne svobode izražanja lahko vodi v sovražni govor.

Primer navodila: Napiši razpravljalni esej z naslovom: »Paradoks distance: ali večja fizična distanca vodi do manjše distance v odnosu do naslovnika, ki lahko preraste v sovražni govor?«

V eseju razmišljaj o občutju odtujenosti v svetu družbenih omrežij in digitalnih tehnologij, kjer na daljavo poteka ogromno interakcij, v resnici pa je v živo človek pred zaslonom sam, odtujen, izoliran od družbe in celo samega sebe. Katere prednosti oz. slabosti nam je prinesla digitalna tehnologija v povezavi s socialnimi stiki in načinom, kako komuniciramo? Je zgolj pozitivno to, da nam ponuja neomejeno svobodo? Lahko občutek svobode govora v kombinaciji s fizično distanco (varno komentiranje izza zaslona, ne v živo; anonimnost) pripelje do nasilne komunikacije? Pa ima nasilna komunikacija sama po sebi smisel ali lahko življenjski smisel najdemo v odprti, sprejemajoči, empatični in nenasilni komunikaciji?

Cilj četrtega koraka učne enote je, da dijaki zmorejo na podlagi obravnave konfliktnih vzorcev v literarnem delu, aktualizacije in nadaljnje samostojne raziskave narediti sintezo o tem, kakšna naj bo odprta, empatična in

nenasilna komunikacija (v živo in na spletu), ki vodi v uspešne in zdrave medosebne odnose. Zlasti v zadnjem koraku najintenzivneje na novem in aktualnem gradivu (spletni komentarji, zapisi in komentarji na družbenih omrežjih) samostojno razvijajo senzibilizacijo oz. sposobnost prepoznavanja nasilne komunikacije, njene posledice ter pomen odgovornega in empatičnega komuniciranja v digitalnem okolju. Prek diskusije in reflektivnega pisanja kritično obravnavajo vpliv fizične distance na naravo in kakovost medosebnih odnosov (razlika med komunikacijo v živo in preko spleta, s pravo in spletno identiteto, ki ni nujno resnična) ter vprašanje meje med svobodo govora in sovražnim govorom.

Zaključek

Medkulturni pristop k poučevanju jezika preko književnosti je učinkovito orodje za razvoj kritičnega mišljenja in medkulturne zavesti dijakov. Model TILKA, uporabljen pri analizi Camusovega *Tujca*, omogoča prepoznavanje družbenih konfliktov in stereotipov ter spodbuja refleksijo o univerzalnih vrednotah, kot so empatija, sprejemanje in sodelovanje. Diskurzivna analiza in trikotnik moči se izkažeta kot ključni metodi za razumevanje antagonizmov in konfliktov v literaturi ter sodobni družbi, hkrati pa je prav orodje trikotnika moči širše uporabno za razumevanje različnih, tudi vsakdanjih konfliktov skozi konfliktne vloge (žrtev, napadalec, reševalec), ki jih vede ali nevede v komunikaciji lahko zavzamemo. Šele ozaveščanje vlog in učenje vzorcev nenasilne komunikacije lahko vodi v njihovo preseganje in izstop iz konfliktnega trikotnika.

Obravnava kanonskih književnih del skozi predlagan didaktični model sledi načelu postopnosti: metode, oblike dela in cilji so načrtovani skladno s taksonomijo in dijake vodijo od skupinskega dela in razprave do tematske/problemske in jezikovno-slogovne analize, kjer z učiteljem kanonsko literaturo kot brezčasno umetniško jezikovno stvarino spoznajo z različnih perspektiv in vidikov (medkulturne primerjave, konflikti kot priložnost za razvijanje veščin nenasilne komunikacije, kritična problemska analiza družbenih vidikov, aktualizacija), do nazadnje samostojnega raziskovanja in sinteze v obliki eseskega razmišljanja. Prav tako model pri pouku spodbuja načelo diferenciacije: dijakom, ki hitreje in lažje dosegajo osnovne cilje, v okviru zastavljenih aktivnosti učitelj lahko ponudi zahtevnejše izzive. Povezava književnosti z

jezikom pri pouku slovenščine krepi jezikovne kompetence dijakov in metajezikovno zmožnost kot zavedanje o literaturi kot estetsko najbolj dovršeni obliki jezikovnega izražanja z umetniškim učinkom, ki je pogosto dvoumna (ni enoznačna, kar je po drugi strani pomembno pri drugih besedilnih vrstah, recimo navodilih), dopušča različne interpretacije in preko aktualizacije spodbuja razpravo o aktualnih družbenih vprašanjih. Pristop, ki povezuje književnost, jezik in medkulturno vzgojo, odgovarja potrebam današnje spreminjajoče se družbene realnosti, ki jo zaznamuje prepletanje različnih kultur, jezikov in identitet, in zato ponuja potencial za razvoj bolj tolerantne in vključujoče družbe prihodnosti.

Viri in literatura

Ambrož, D., Degan-Kapus, M., Kenda, J. J., Novak-Popov, I., Štrancar, M., Torkar-Papež, K., Troha, G., Zupan Sosič, A. & B. Krakar-Vogel (2019): *Branja 3: berilo in učbenik za 3. letnik gimnazij ter štiriletnih strokovnih šol* (2. izd., str. 446). Ljubljana, DZS.

Bloom, R. (2012): *Lost in translation: What the first line of The Stranger should be*. The New Yorker, 11. 5. 2012. <https://www.newyorker.com/books/page-turner/lost-in-translation-what-the-first-line-of-the-stranger-should-be> (Dostop 5. 12. 2024).

Božič, Z. (1998): *Zlati poljub, Poljub zlata: domače branje v srednji šoli, Priročnik za učitelje* (1. izd.). Ljubljana, DZS.

Byram, M. (2009): *Evaluation and/or assessment of intercultural competence*. V: Hu, A. & M. Byram (ur.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation [Intercultural competence and foreign language learning: Models, empiricism, assessment]*. Gunter Narr Verlag, 215–234.

Camus, A. (1980 [1943]; [1951]): *Mit o Sizifu: esej o absurdnem; Uporni človek* [prev. J. Gradišnik in Z. Skušek-Močnik; spremna beseda: Z. Skušek-Močnik]. Ljubljana, Cankarjeva založba.

Camus, A. (1994 [1942]): *Tujec* (1. izd., prev. J. Javoršek, Zbirka Klasje). Ljubljana, DZS.

Karpman, S. B. (1968): *Fairy tales and script drama analysis*. Transactional Analysis Bulletin, 7, 26, 39–43.

Krakar Vogel, B. (1988): *Smotri, vsebine in metode pouka slovenske književnosti. Jezik in slovstvo*, 34, 3, 65–69.

Mikolič, V. (2016): *Ethnic Identity and Intercultural Awareness in Modern Language Teaching: Tilka Model for Ethnic Conflicts Avoidance*. Hauppauge, NY, Nova Science Publishers.

Mikolič, V. (2020): *Izrazi moči slovenskega jezika*. Koper, Annales.

Mikolič, V. (2022): *S Tilko v svet jezika: teoretska izhodišča in praktične smernice za poučevanje slovenščine, drugih in tujih jezikov po učnem modelu Tilka*. Koper, Znanstveno-raziskovalno središče Koper; Ljubljana, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Mikolič, V., Košir, D., Jožef Beg, J., Kostanjšek, S. & M. Rolih (2022): *S Tilko v svet slovenščine: učbenik in delovni zvezek za srednje šole*. Koper, Znanstveno-raziskovalno središče Koper; Ljubljana, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Mikolič, V., Rolih, M. & D. Košir (2024): *Language and literature teaching based on the intercultural didactic model TILKA: the case of The Stranger by Albert Camus*. Prispevek na konferenci DEIB+ in Education to transform society, 26.–28. marec 2024. Chemnitz, Nemčija.

Skušek-Močnik, Z. (1980): *Spremna beseda*. V: Camus, A. (1980 [1943]; [1951]): *Mit o Sizifu: esej o absurdnem; Uporni človek*. Ljubljana, Cankarjeva založba.

Maja Šebjanič Oražem

UČENJE NENASILNE KOMUNIKACIJE NA DRUŽABNIH OMREŽJIH S POMOČJO LITERARNIH BESEDIL

Opredelitev nenasilne komunikacije

Nenasilna komunikacija je »način komunikacije, pri kateri človek izraža svoje želje, čustva, potrebe in mnenja na način, da se sam v celoti izrazi in da se obenem sogovornik čuti sprejetega, slišane, predvsem pa varnega« (Hrovat, 2017, 28). Njeno bistvo je, da za nikogar ni ogrožajoča, kar zajema postavljanje svojih osebnih mej ob zavedanju, da imajo tudi drugi ljudje osebne meje, ki jih moramo spoštovati in upoštevati. Pomeni torej, »da znamo postaviti in ohranjati potrebne meje, a na način, ki nikogar ne poniža, užali ali razvrednoti« (prav tam).

Nenasilna komunikacija je ključen dejavnik uspešnega reševanja konfliktov, ki se jim v medsebojnih odnosih ne moremo izogniti. Nasilno vedenje je namreč pogosto povezano z močnim čustvovanjem, zato je pomembno, da znamo prepoznati čustva in jih izraziti na primeren način (Hrovat, 2017). Reševanja konfliktov na nenasilen način se lahko naučimo. Pri reševanju konfliktov je ključno, da povemo:

- kaj smo opazili,
- kaj ob opaženem čutimo,
- katere naše potrebe so povezane s tem, kar smo občutili,
- predlog, prošnjo, pričakovanje (Društvo za nenasilno komunikacijo, 2024).

Nenasilna komunikacija se kaže tudi s prosocialnim vedenjem, tj. s posameznikovim pozitivnim prilagajanjem socialnemu okolju, v katerem živi, ter dejavnim in sistematičnim sodelovanjem z drugimi. Nanj vplivajo tudi posameznikove

spretnosti reševanja medosebnih problemov, kot so občutljivost za probleme, sposobnost oblikovanja različnih rešitev medsebojnih problemov, pojasnjevanja korakov, potrebnih za njihovo rešitev, razmišljanje o možnih posledicah vedenja za posameznika in druge ljudi ipd. (prav tam).

Vzgojni cilji in ključne zmožnosti pri pouku slovenščine

V evropskem prostoru se v zadnjih letih vedno bolj uveljavlja koncept ključnih oziroma vseživljenjskih kompetenc, ki zajema znanja, spretnosti in ravnanja. Ta bodo učencem pomagala pri osebnotnem razvoju in izpolnitvi, vključevanju v družbo ter pozneje v življenju pri iskanju službe in zaposlitvi. Ključne kompetence zajemajo sporazumevanje v maternem in tujih jezikih, digitalno pismenost, bralno pismenost, matematične in naravoslovne kompetence, učenje učenja, socialne kompetence, kompetence za aktivno državljanstvo, samoiniciativnost in podjetnost ter kulturno zavest in izražanje (*Developing Key Competences at School in Europe. Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report*, 2012; v nadaljevanju *Developing Key Competences ...*, 2012).

Vzgojni cilji se nanašajo na načrtno in organizirano vplivanje na posameznikovo oblikovanje stališč in vrednot. Pouk književnosti zaradi svoje strukture in ciljev, h katerim stremi, nudi možnosti za učenje nenasilne komunikacije. To potrjuje tudi ugotovitev, da mladinska literarna besedila pri pouku služijo razvijanju najrazličnejših spretnosti, ne samo tistih, katerim so prvotno namenjena (Jazbec, 2006). Nenazadnje se književnost v šoli uporablja tudi v druge namene: na primer v tematsko-problemsko naravnanim pouku odpira probleme, s katerimi se otroci in mladostniki soočajo, in jih ponazarja ter s tem prispeva tudi k osebnotnemu razvoju mladostnika (Kondrič Horvat, 2006).

Razvijanje širših osebnostnih in socialnih zmožnosti

Termin širše osebnostne in socialne zmožnosti po B. Krakar Vogel (2008, 16) zajema medosebne, medkulturne, socialne in državljanske zmožnosti. Med slednje se med drugim uvršča poznavanje državnega jezika in jezikov evropskih sosedov, občutek pripadnosti državi, empatijo, toleranco, kritično

sprejemanje medijev, strpnost do drugačnih vrednot, ver, narodnosti in podobno. »Posameznik naj bi namreč razvil vrednote, kot so sodelovanje, samozavest, strpnost do soljudi, pripravljenost na sklepanje kompromisov itd.« (Jožef Beg, 2019, 43).

Razvoj teh zmožnosti učitelj slovenščine uresničuje prek različnih dejavnosti v okviru tako jezikovnega kot književnega pouka. Slednji nudi veliko možnosti ob delu z literarnimi besedili, in sicer z zaznavanjem kulturnih, etičnih, duhovnih in drugih razsežnosti ter preko tekstno-kontekstnih primerjav, presoj in medpredmetnih povezav (UN OŠ, 2018; UN GIM, 2008).

Pri slovenščini se razvija zlasti sporazumevalna zmožnost, sporazumevanje pa se odvija v različnih (družbenih) okoliščinah, ki se nenehno spreminjajo. Učitelj pri jezikovnem pouku ob obravnavi različnih besedilnih vrst in s spodbujanjem razmisleka o lastnem in tujem sporazumevanju spodbuja učence k razvoju osebnih, estetskih, kulturnih in splošnih etičnih stališč (Vogel, 2010), kar vse spada med širše osebnostne in socialne zmožnosti. Za te dejavnosti mora učitelj razviti ustrezne kompetence, tj. kompetence za razvijanje čezpredmetnih ciljev pouka slovenščine oz. ključnih zmožnosti učencev (več o tem Šebjanič Oražem, 2022)

O izboru avtorjev in književnih del

V nadaljevanju na kratko predstavljamo izbrana avtorja in njuna mladinska romana, Vinka Möderndorferja *Kot v filmu* (2013) in Neli Kodrič Filipič *Povej mi po resnici* (2016). Oba avtorja ustvarjata s poglobljeno mislijo o (družinskih in socialnih) odnosih v sodobnem času ter s prikazovanjem realnih situacij in z uporabo takšnega jezika, kot ga uporabljajo današnji mladi, nagovarjata najstnike k premisleku o nasilju v komunikaciji in jih spodbujata k drugačnemu ravnanju. Tudi v izbranih književnih delih je ta tematika in težnja izpostavljena.

Vinko Möderndorfer

Vinko Möderndorfer (rojen l. 1958) je pisatelj, pesnik, esejist, dramatik in režiser. Študiral je na akademiji za gledališče, radio, film in televizijo v

Ljubljani, smer režija. Delal je kot režiser v Eksperimentalnem gledališču Glej v Ljubljani, tam je bil nekaj časa tudi umetniški vodja. Sodeloval je z različnimi gledališči. Deluje tudi kot radijski, televizijski in filmski režiser, do sedaj je zrežiral več kot sto gledaliških in opernih predstav. Leta 2003 je postal docent za gledališko režijo.

Literarno je začel ustvarjati v drugi polovici 70. let 20. stoletja. Sprva se je posvetil poeziji, nato vsem področjem literarnega ustvarjanja: od proze do dramatike, esejistike, radijskih iger, filmskih scenarijev, otroške in mladinske literature. V knjižni obliki je objavil več kot 60 literarnih del. V strokovnih člankih in esejih se ukvarja z gledališko režijo, dramaturgijo in igro ter aktualnim družbenim dogajanjem. Njegov opus za mlade bralce obsega otroško zbirko pesmi *Pesmi in pesmičice* ter mladinske romane *Kot v filmu*, *Kit na plaži* in *Jaz sem Andrej*, odraslim pa so namenjeni romani *Balzacov popek*, *Konec zgodbe* in *Druga preteklost*, zbirka novel *Navodila za srečo* in esej *Ljudomrznik na tržnici* (Portal Mladinske knjige, 2024).

***Kot v filmu* (2013)**

Roman je namenjen zlasti učencem osnovne šole, in sicer učencem zadnjega triletja (7.–9. razred). Prvoosebni pripovedovalec romana, skoraj dvanajstletni Gašper, v prostem času brska po spletu in raziskuje neznane besede. Na ta način si širi besedni zaklad in lažje razume, kaj se pogovarjajo odrasli. Sam zase pravi, da mu misli pogosto preskakujejo in da ne ve, kje je ostal. Njegov najboljši prijatelj je Marko, dokler ga ne „izda“, ko ju sošolci fizično napadejo. Ima tudi prijateljico, sošolko Tino, s katero si popoldne dopisuje po skypu. Moti ga, da se Tina z njim v šoli noče pogovarjati in da se z njim družijo le preko spleta, vendar ji tega ne upa očitati. Gašper se v razredu ne razume z ostalimi fanti, z njimi celo pride v spor, zaradi česar ga pretepejo. Tudi odnosi v družini se začnejo krhati, starša se spreta, mama za nekaj časa odide od doma, Gašperja pa oče odpelje k prijatelju Maksu na deželo. Tam spoznava drugačen svet in čas preživlja v naravi brez interneta. Na koncu se izkaže, da je Maks Gašperjev pravi oče.

Neli Kodrič Filipić

Neli Kodrič Filipić (rojena l. 1964) je otroška in mladinska pisateljica. Na akademiji za likovno umetnost v Ljubljani je študirala grafično oblikovanje. Po končanem študiju se je posvetila pisanju mladinskih romanov in otroških knjig.

Za prvenec, povest *Lov na zvezde* (1995), je avtorica prejela Levstikovo nagrado, za nagrado večernica pa so bili nominirani romana *Na drugi strani* (2004) in *Solze so za luzerje* (2014) ter slikanica *Ali te lahko objamem močno?* (2012). Za nagrado desetica so bili nominirani romana *Povej mi po resnici* (2018) in *Fronta* (2022) ter slikanica *Požar* (2017), slednja je s slikanico *Punčka in velikan* prejela značko zlata hruška (Portal Mladinske knjige, 2024).

Povej mi po resnici (2016)

Roman je primeren za gimnazijce, saj je glavni književnik lik njihovih let. Tretjeosebni pripovedovalec pripoveduje zgodbo o Simonu, najstniku, ki ponavlja 3. letnik gimnazije. Živi sam v stanovanju mamine pokojne tete. Njegova starša (mama Edna in oče Robert) sta ločena, oče živi in dela v Nemčiji, mama pa je zaradi vseh dogodkov čustveno na tleh. Simon ne hodi v šolo, čas preživlja v virtualnih svetovih: skype za občasna dopisovanja, youtube uporablja za poslušanje glasbe, občasno „se prijavi na svoj facebook profil, da bi videl, kaj se dogaja v svetu” (Kodrič Filipić, 2016, 37), čeprav je facebook zanj virtualni odpad in najslabše, kar ponuja splet. Največ časa preživi ob igranju igrice pozno v noč, zato čez dan dolgo spi.

Vzporedno pripovedovalec pripoveduje o Evi, ki prihaja iz urejene družine (starša Peter in Sonja). Eva prodaja svoje gole fotografije in bi rada živela sama, zato si išče stanovanje. Tako se po naključju znajde v Simonovem življenju kot njegova sostanovalka. Eva se zaljubi v Simona in tudi ona je všeč njemu, le da tega ne zna izraziti. Simon, ki je že obupal nad življenjem in pred sabo ne vidi več nobene prihodnosti, se sčasoma začne spreminjati, a ga oče nepričakovano vrže na cesto in mu ukine denarno podporo. V brezizhodni situaciji mu Eva ponudi pomoč, s Simonom se celo zbližata, a ker ga Eva ne pozna dovolj dobro, saj Simon o sebi ne izda veliko in ima velike težave s komunikacijo, se njune poti razidejo.

Dejavnosti glede na UN

V nadaljevanju bodo na podlagi učnih načrtov za slovenščino v osnovni šoli in na gimnazijah izpostavljeni učni cilji in kompetence, povezani z nenasilno komunikacijo, k razvijanju oz. doseganju katerih stremimo skozi predstavljene obravnave romanov na dveh različnih stopnjah izobraževanja.

Učni načrt za osnovno šolo (nadalje UN OŠ, 2018) na področju jezika določa, da učenci (med drugim) razvijajo zmožnost pogovarjanja (tj. določajo okoliščine pogovarjanja, namen obeh sogovorcev, povzemajo temo in bistvene podatke, vrednotijo upoštevanje načel uspešnega pogovarjanja, rabo slušnih in vidnih nebesednih spremljevalcev govorjenja obeh sogovorcev, njuno vljudnost in koherentnost; UN OŠ, 2018, 46) in zmožnost dopisovanja. Pri slednji »določajo okoliščine nastanka dopisa in sporočevalčev namen, povzemajo temo in bistvene podatke, argumentirano vrednotijo oblikovanost, vljudnost, razumljivost, slogovno ustreznost« (UN OŠ, 2018, 47). Prav tako razvijajo metajezikovno zmožnost s postopnim usvajanjem načel uspešnega dvogovornega sporazumevanja ter jih upoštevajo pri tvorjenju in sprejemanju besedil (UN OŠ, 2018, 53). Z obravnavo književnega besedila lahko dosežemo tudi posamezne cilje s področja jezika, npr. ko bodo učenci v konkretnem besedilu prepoznavali elemente (verbalne in neverbalne) nasilne komunikacije in jih skušali zamenjati z nenasilnimi, torej s takimi, ki vodijo do uspešne, strpne, empatične komunikacije in pripomorejo k uspešnim medosebnim odnosom, bodo hkrati razvijali tudi osebnostne in socialne zmožnosti in veščine nenasilne komunikacije.

Kot enega temeljnih ciljev pouka književnosti UN OŠ (2018, 43–44) naveda razvijanje recepcijske zmožnosti s tvorjenjem in/ali (po)ustvarjanjem ob umetnostnih besedilih, in sicer tako s pisanjem kot interpretativnim branjem in govorjenjem. V tem poglavju smo se posvetili prvi dejavnosti, torej pisanju. Predhodno bi učenci roman prebrali doma (kot domače branje), možna pa bi bila tudi izvedba dolgega branja v šoli. Odlomke, izbrane za interpretacijo, pa bi nato učitelj (interpretativno) prebral frontalno pred razredom.

V nadaljevanju UN OŠ predvideva razvijanje zmožnosti doživljanja, razumevanja in vrednotenja književnih oseb tako, da učenci (med drugim) pišejo realistične sestavke, v katerih se prepoznajo različni motivi za ravnanje književnih oseb (npr. socialni in psihološki). Zmožnost razumevanja dogajanja

in teme (motivov/snovi) v književnem besedilu učenci razvijajo tako, da pišejo nova pripovedovalna besedila na določeno temo z različnimi motivi. Ob vsem tem učenci razvijajo tudi zmožnost sprejemanja in tvorjenja proznih besedil, pri pripovednem besedilu pa upoštevajo vrstne značilnosti, zgradbo, slog in pripovedni postopek (npr. pismo književne osebe) (2018, 43–44).

Učni načrt za gimnazije (nadalje UN GIM, 2008) že med splošnimi cilji/kompetencami navaja, da dijaki razvijajo zmožnost pogovarjanja, branja in pisanja raznih besedil ter da se pogovarjajo »vljudno in strpno, spoštujejo mnenje drugih, izražajo svoje mnenje in ga utemeljijo. Besedila poslušajo in berejo razmišljujoče in kritično, razčlenjujejo in vrednotijo jih z različnih vidikov ter prepoznajo morebitno manipulativnost.« (2008, 6). Dijaki razvijajo tudi slogovno zmožnost (opazujejo svoje in tuje sporazumevanje v raznih okoliščinah, prepoznajo jezikovne zvrsti in jim določajo okoliščine sporočanja) in zmožnost nebesednega sporazumevanja z opazovanjem nebesednih delov sporazumevanja »in nebesedne spremljevalce pisanja oz. govorjenja, prepoznajo njihovo vlogo ter vrednotijo njihovo učinkovitost in ustreznost« (UN GIM, 2008, 14). Ob tem razvijajo še metajezikovno zmožnost, ki zajema načela uspešnega dvogovornega in enogovornega sporazumevanja ter strategije sprejemanja in tvorjenja besedil, in (splošno) sporazumevalno zmožnost (ob branju književnih besedil), in sicer zmožnost izrekanja in utemeljevanja svojega mnenja (UN GIM, 2008, 15–16). Z navedenimi cilji pri dijakih razvijamo zmožnost uspešne, strpne, empatične komunikacije in lahko pripomočemo k uspešnim medosebnim odnosom.

V gimnaziji naj bi bili dijaki na višji stopnji v bralnem razvoju, zato je obravnavana prilagojena stopnji kultiviranega bralca s primerno razvito bralno zmožnostjo. Po UN GIM (2008, 37–38) dijak zmore doživljati, razumeti, razvrščati, primerjati vsebino in obliko raznovrstnih literarnih besedil, jih aktualizirati in vrednotiti prek osebne izkušnje, literarnega znanja in splošne razgledanosti. Razvitost bralne zmožnosti kaže s samostojnim branjem literarnih besedil, z razlago vsebine in oblike prebranega besedila, z uvrstitvijo prebranega besedila v kontekst, s kritičnim opredeljevanjem do prebranega, z aktualizacijo tem in idej v prebranem besedilu itd. Svoje misli zmore izraziti v obliki samostojnega pisnega razmišljanja (npr. esaja).

Primeri obravnave izbranih romanov v OŠ in GIM

Osnovnošolska obravnava romana *Kot v filmu*

Po skupnem interpretativnem branju (roman zaradi členjenosti na krajša poglavja ponuja možnost dolgega učiteljevega branja v razredu) in razčlenjevanju besedila z izhajanjem iz doživetij učencev (v tej fazi učitelj postavlja vprašanja, vezana na razumevanje in doživljanje vsebine romana) lahko učitelj izkoristi odlomke romana za obravnavo s poudarkom na vzgojnih vidikih, pri čemer učenci razvijajo komunikacijsko zmožnost in veščine nenasilne komunikacije, ki jih bodo lahko uporabili v vsakdanjem življenju pri reševanju konfliktnih situacij. Učitelj pred obravnavo z učenci preko vodenega didaktičnega razgovora osvetli delitev (nasilne) komunikacije na besedno in nebesedno ter na podlagi vsakdanjih primerov pojasni značilnosti nenasilne komunikacije. Z učenci se dogovori o tem, na katere vidike naj bodo pri opazovanju komunikacije književnih oseb posebej pozorni (prepoznavanje čustev pri sogovornicah, njihove izbire besed, telesno mimiko ipd.).

V nadaljevanju je na primeru dveh izbranih odlomkov iz romana prikazana obravnava z vodenimi razpravo (interpretacija odlomka s poudarki na elementih (ne)nasilne komunikacije) in navodili za samostojno pisno izražanje.

Odlomek 1:

»Če bi bil star osemnajst, bi bil Batman,« sem rekel.

»Zakaj pa osemnajst?« me je začudeno pogledala.

Spet sem skomignil z rameni. Tokrat sem se sam sebi zdel neumen. »Ne vem,« sem rekel. In res nisem vedel.

»Zakaj pa bi bil rad Batman?«

Tokrat nisem skomignil z rameni in sem kar naravnost odgovoril: »Ker je dober. In močen. Ker ni debel. Ker ni počesan na prečo. In ker se znajde v vsaki še tako zoprni situaciji...«

»Jaz bi bila pa Britney Spears,« me je prekinila, kot da je sploh ne zanimajo moji problemi.

»Koza afnasta!«

Tini se je pegasti obraz razpotegnil navzdol. Zdaj je bil podoben hruški.

»Jaz?!« je jezno vprašala.

»Ne, ne, ne ...« sem se začel opravičevati. »Ne ti. Ti nisi koza afnasta, to pa že ne ... Mislil sem Britney ... Ona je ... Ti ne, ti si veliko več kot koza afnasta ...«

Pogledala me je še bolj čudno. »Več kot koza afnasta?«

»Ja, več, veliko več ...« sem začel napletati in panično razmišljati, kako bi se izmazal.

»Več kot koza afnasta je kaj ...?« (Möderndorfer, 2013, 25–26)

Učitelj učencem naroči, naj umestijo odlomek v celoto romana tako, da razumejo, katere okoliščine so privedle do opisanega dialoga (npr. Gašperjeve razmere doma). Predlaga učencem, da se postavijo v vlogo Gašperja in razmislijo o njegovih besedah (ki smo jih podčrtali v odlomku). Pri tem si pomagajo z naslednjimi vprašanji:

- Zakaj si Gašper želi biti polnoleten in Batman? Katere njegove lastnosti ceni in katerih svojih se sramuje?
- Kaj pa si misli o Tininem idolu? Zakaj brez razmisleka izstreli „koza afnasta“?
- Kaj Gašperjeva raztresenost pokaže o njegovih občutkih do Tine?
- Kako se znajde, ko je v zadregi, uspešno ali ne? Si bil/a kdaj v podobni situaciji? Kako si ravnal/-a?

Učitelj učence spodbudi k razmisleku o Tini reakciji – je bila pričakovana, upravičena? Kako bi lahko uspešneje rešili dano situacijo – nesporazum zaradi nerodnega izražanja?

Nato učitelj učencem naroči, da v Gašperjevem imenu napišejo prvoosebno sporočilo/opravičilo, ki ga bodo poslali Tini prek klepetalnika na družbenem omrežju. Pri tem naj izrazijo svoje občutke na miren, empatičen način, in pokažejo svojo pripravljenost za reševanje nesporazuma (Gašper si želi ohraniti prijateljstvo). Učenci naj se v sporočilu opravičijo za izrečene besede, predlagajo rešitev, ki bo sprejemljiva za oba, in izrazijo prošnjo za klic/pogovor.

Odlomek 2:

No, končno je konec dneva! Samo še na skajp skočim in malo poklepetam s Tino. In to je to.

Pa sem se zelo motil.

Še daleč ni bilo konec dneva.

»O, pa sta le prišla!« Na vratih bloka, skozi katerega sva hotela, da bi prišla na našo ulico, se je nenadoma naslikal Žele.

Za najinima hrbtoma pa sta kot iz tal zrasla Pero in Jole. Pravzaprav nista zrasla iz tal. Skrivala sta se za parkiranimi avtomobili. Zato je Miroslav tako hrkal, renčal in lajal med avtomobile, sem pomislil.

»Sta mislila, da nam bosta kar pobegnila, kaj?« je rekel Žele. Jaz pa sem se poskusil spomniti občutka od zjutraj, ko sem bil pred šolo tako zelo pogumen. Pa ni šlo. Občutek junaštva je enostavno izpuhtel. Mogoče tudi zaradi tega, ker v bližini ni bilo punc. Predvsem Tine. Nenadoma mi je postala jasna še ena skrivnost življenja: punce so lahko prava inspiracija za junaštva. Če jih ni, se junaki spremenijo v bojazljivce. No, vsaj jaz sem se.

»Zdravo,« sem prijazno rekel.

»A zjutraj si pa pozabil pozdravit? [...]«

»No, kaj si rekel, ko sem ti jaz rekel: Gašper, nisva še končala! No?!«

»Hm, hm ...« sem pomislil. Res sem mu skušal pomagati in se spomniti, mu odgovoriti na vprašanje. Pa se nisem mogel spomniti, kaj sem že rekel. Potem sem odkimal. Kolikor se je le dalo. Glavo sem namreč zelo težko premaknil, ker me je Žele držal za ovratnik in me celo malo dvignil, tako da sem stal na prstih kot kakšna baletka. »Ne spomnim se,« sem nekako le izdaval.

»A ne spomniš se? Pero, Jole, ne spomni se. Sploh se ne spomni. Pojma nima. Pozabil je. Ne spomni se, revček . . . Ne spomni se, ne spomni se, ne spomni se ...« je ponavljal

Žele, jaz pa sem se spraševal, kaj želi doseči s ponavljanjem. »No, ti bom jaz povedal, kaj si rekel. Hočeš?«

Prikimal sem, čeprav me, iskreno rečeno, ni prav nič zanimalo.

»Rekel si: Da te ne bom sanjal! To si rekel.«

[...]

Žele me je potem spustil. Moje noge so se dotaknile tal. Spet sem stal trdno na tleh, ampak samo za hip, ker me je Žele z vso silo s pestjo udaril v trebuh. Kar zvilo me je. Pobralo mi je vso sapo. In usedel sem se na ta zadnjo. In na njej tudi obsedel. Je kar fino, da ni punc zraven, sem pomislil. Najbrž ni bilo videti preveč junaško, ko sem tako sedel na tleh z nogami narazen kot kakšen plišast medvedek in lovil sapo.

[...]

Žele se je sklonil in me spet zagrabil za ovratnik ... Čisto mi ga bo zmečkal, sem pomislil. Mama mi ne bo verjela, ko ji bom rekel, da se mi je zgodila nesreča in da sem se zaletel v vrata. Če se zaletiš v vrata, imaš podpluto oko, to sem videl pri sosedih. Kadarkoli se zaleti v vrata, ima podpluto oko. Včasih tudi obe očesi. Enkrat se je tako zaletela v vrata, da ji je na glavi zadaj manjkal cel šop las. Ne, mama bo po zmečkanem ovratniku vedela, da sem se pretepal. Mislim, da so me pretepali. In zelo bo razočarana nad mano.

[...]

»Kaj pa imate tam?« sem zaslišal odrešilni glas, ki je prihajal izmed parkiranih avtomobilov. Zraven pa se je slišalo tudi hropenje in hrkanje.

»Je kaj narobe?« sta pristopila Polde in hrkajoči Miroslav.

»Ne, ne, gospod, vse je okej, nič ni narobe, čisto nič, gospod, mi smo super okej, vse je super, super, super ...« je bil nenadoma sladko prijazen Žele, kot da prodaja življenjska zavarovanja. (Möderndorfer, 2013, 87–91)

Branju odlomka sledi analiza in interpretacija opaženega. Učitelj učencem naroči, da ponovno tiho preberejo odlomek in podčrtajo (ali z barvico pobarvajo) besede, besedne zveze in povedi, ki kažejo na nasilno komunikacijo. Pri tem jih opozori, naj bodo pozorni tako na besedno kot tudi na nebesedno komunikacijo. Namen navedene dejavnosti je osvetlitev dveh problemskih situacij izbranih odlomkov: nasilje fantov nad Gašperjem (znotraj katerega dogodek umestijo v celoto, saj so roman prebrali v celoti, in razmišljajo, kaj je privedlo do tega obračuna) in družinsko nasilje pri sosedih.

Odlomek naj nato učenci preberejo še enkrat in z drugo barvo podčrtajo/pobarvajo Gašperjeve misli, ki kažejo na njegovo doživljanje situacije (torej nemoč, misli o puncah, sram in dokazovanje junaštva, razočaranje pri mami). Učence učitelj vpraša še, kako razumejo zadnjo poved odlomka, torej Želejev odgovor gospodu (kaj po njihovem mnenju kaže njegovo ponavljanje besed), in jih po potrebi s pomočjo dodatnih usmerjevalnih vprašanj vodi v razmišljanje, ali je to znak panike, strahu ali tega, da ne govori resnice.

Ker je imel Gašper v odlomku srečo, da je mimoidoči gospod posredoval in do pretepa ni prišlo, lahko učitelj situacijo izkoristi in osmisli z življenjsko situacijo ter učence vpraša, na koga se lahko otrok, ki je žrtev nasilja, obrne v šoli in na koga izven šole. Pogovor vodi v smer iskanja virov pomoči žrtvam

nasilja v šoli (učitelj, svetovalna služba in druge odrasle osebe) in doma oz. na sistemski ravni (npr. TOM telefon).

Analizi in interpretaciji nato sledi poustvarjanje, pri čemer učitelj izbere besedilno obliko, ki je učencem blizu (npr. pismo/sporočilo, ki bi ga poslali po klepetalniku na družbenem omrežju). Navodilo se glasi: Predstavljaš si, da si Žele/Pero/Jole in da v imenu vseh treh nasilnežev pišeš Gašperju, ki ste ga po pouku pretepli pred domom. Kaj bi mu napisal? V pismu izrazi svoje občutke ob vašem ravnanju/dejanju in bodi empatičen do Gašperjevih občutkov ob tem. Pokaži vašo pripravljenost na spremembo vašega odnosa in predlagaj rešitev, ki bo sprejemljiva za vse. Prav tako se opraviči za vaše ravnanje/dejanje in izrazi prošnjo za pogovor.

Gimnazijska obravnava romana *Povej mi po resnici*

Pouk književnosti v gimnaziji v primerjavi z osnovnošolskim zaradi višje stopnje bralnega razvoja, kognitivne razvitosti in drugih razvojnopsiholoških dejavnikov pri dijakih omogoča še bolj poglobljeno obravnavo, ki je usmerjena v razvijanje recepcijskih, komunikacijskih, socialnih zmožnosti in kritičnega mišljenja. Te zajemajo vse oblike vedénja, ki usposabljaajo mladostnike za učinkovito in konstruktivno sodelovanje v socialnem življenju ob vedno bolj raznovrstnih družbah in za reševanje morebitnih sporov (Jožef Beg, 2019). Nenazadnje je tudi eden od ciljev branja umetnostnih besedil, da dijaki zaznavajo osebne probleme sodobnega časa in pišejo eseje ali kratka razmišljanja ter tudi poustvarjalna besedila. Ob tem razvijajo še različne druge spretnosti, ki naj bi jih prenašali v svoje vsakdanje življenje v komunikaciji z različnimi ljudmi v različnih okoljih, tudi virtualnih (Jožef Beg, 2019, 29).

Roman *Povej mi po resnici*, ki ga dijaki preberejo za domače branje, ponuja izhodišče za razmišljanje o problematiki nasilnosti v komunikaciji in o ustreznih načinih izražanja lastnih občutkov v različnih sporazumevalnih okoliščinah.

Odlomek 1:

Sredi noči je bilo, ko je nehal gledati filme. Spomnil se je na popoldanski dogodek. Začutil je jezo: na mamo, ki mu je težila, na očeta, ki je prišel iz Nemčije. Zakaj ga ne pustita pri miru? Globoko je dihal, da bi se pomiril,

in mrzlično premleval vse možne scenarije, ki ga morda čakajo. Na pamet mu je prišlo, da bi se pred očetom skril kar pri sosedu. A to najbrž ni bilo izvedljivo.

Ker ni mogel najti rešitve, se je namesto v posteljo spravil k igranju. Prijavil se je v *Crossfire*. Izbral je orožje in streljal, streljal, streljal. Vendar ni bil zbran in prevečkrat so ga ubili. To ga je še bolj razjezilo. Zabrisal je miško na tla, da se je razletela na kose. (Kodrič Filipič, 2016, 66–67)

Učitelj dijake po branju odlomka spodbudi, da ga umestijo v celoto in razmislijo, kateri dogodki, ki so v odlomku nakazani, so privedli do občutkov, predstavljenih v tem delu. Dijakom naroči, naj poudarjajo tiste besede/besedne zveze, ki se jim zdijo ključne za razumevanje celotne zgodbe. Nato ob prebranjem odlomku razmišljajo o odnosu med Simonom in obema staršema. Pri tem so lahko v pomoč naslednje iztočnice:

- Opredelite se do odnosa Simona z mamo in očetom in do odnosa med staršema. Pri tem upoštevajte tudi predhodno in dogajanje v nadaljevanju romana.
- Presodite, ali je način komunikacije in izražanja lastnih občutkov glede na težave, s katerimi se Simon sooča, ustrezen.
- Kako bi lahko svoje občutke po načelih nenasilne komunikacije izrazile posamezne literarne osebe?

Sledi navodilo za tvorbo nalogo: Tvorite svoje razmišljanje o navedeni problematiki in ga strnite v zaokroženo besedilo. Nato napišite še pismo/sporočilo Simona obema staršema prek enega od klepetalnikov družabnih omrežij, v katerem jima izrazi svojo stisko in ubesedi svoja čustva ob tem.

Odlomek 2:

Našla ga je budnega. Sedel je za mizo v kuhinji in jedel pico. Njegovo dnevno spanje ji je postalo že tako običajno, da ni zvonila, temveč le tiho odklenila in vstopila.

»O ... a sem te prestrašila?«

Komaj je dvignil pogled in odkimal.

Lahko bi rekla dober dan, ali pozdravljen, ali kako si, a vedela je, da ga to ne gane. Od tistega zgodnjega jutra, ko je po njegovem klicu prihitela in ga dobila v tako pomilovanja vrednem stanju, se nista več videla. No,

Simon je ni videl, ko je Sebastijanu razkazala stanovanje. A to je zadržala zase. Neiskrena je bila iz praktičnih razlogov.

Videti je bil miren in to je bilo dobro. Morala ga je soočiti z bližajočo se spremembo. Na mizo je odložila vrečko s hrano. Drugo vrečko je odnesla v kopalnico. Medtem je govorila z glasom vremenarja, ki napoveduje prihod anticiklona. Prekleta optimistično.

»Prinesla sem ti čiste brisače. Umazane sem pobrala zadnjič, ko si spal. Vesela sem, da si tiste črepinje sam pospravil. Ker boš dobil sostanovalca, boš moral bolj paziti na obnašanje. In da ne boš puščal obleke in perila kar po tleh.«

Simonu se je zaletelo. Zakašljal je. Edna je prihitela, da bi ga udarila po hrbtu, a jo je odrinil. Zgroženo jo je pogledal. Slutil je, da nekaj prikriva. »Povedala bi ti že prej, a vsakič, ko pridem, spiš,« je očitajoče odgovorila na njegov pogled.

Očitek kot obramba pred pričakovanim napadom. To sta poznala oba.

»Kdaj prej?« je zarohnel.

»Včeraj sem mu dala ključe. Prijeten fant je, boš videl. Prišel naj bi že danes, a se je očitno premislil,« je pohitela.

Odrinil se je od mize in stol je padel po tleh, Edna ga je urno pobrala. Odkorakal je v spalnico, se vrnil in iz sebe izpustil tak krik, da si je z dlanmi pokrila obraz.

Od njunega zadnjega srečanja se je trudil pozabiti na grožnjo, da bo dobil sostanovalca. Mislil je, da Edna s svojimi postopki le stopnjuje pritisk, da bi ga spravila v šolo. S steklenim pogledom je buljil vanjo. Lahko bi jo ugriznil, jo stisnil, jo zlomil, jo kaznoval. Lahko bi naredil kaj od tistega, kar mu je padlo na pamet, kadar je ni več mogel prenašati. A ni storil nič. Le globoko in glasno je dihal ter stiskal pesti, da so se mu členki pobelili. Tudi ona je čakala. Merila sta moči. (Kodrič Filipič, 2016, 126–127)

Dijake po branju učitelj spodbudi, da razmislijo, kateri dogodki so vplivali/ prispevali k dogajanju, prikazanem v danem odlomku, in kako je dogajanje v tem odlomku vplivalo na Simonovo ravnanje v nadaljevanju romana.

Nato učitelj dijake spodbudi, da se na podlagi odlomka opredelijo do maminega načina pomoči svojemu sinu in razmišljajo s pomočjo naslednjih vprašanj:

- Katere elemente nasilne komunikacije ste zaznali v odlomku? Podčrtajte jih (tako besedne kot nebesedne – geste).
- Presodite, ali je način komunikacije in izražanja lastnih občutkov glede na težave, s katerimi se Simon sooča, ustrezen.
- Kako bi lahko svoje občutke po načelih nenasilne komunikacije izrazil Simon?
- Kako bi odreagirali na Simonovem mestu vi? Kaj bi rekli mami?
- Kako bi ji skušali razložiti svoje mnenje, občutke ob tem? Kako bi ji lahko pomagal razumeti svojo situacijo? Pri tem upoštevajte tudi predhodno in dogajanje v nadaljevanju romana.

Odlomek 3:

»Jaz sem Eva,« se je v zadregi predstavila.

»Ja, vem.«

Bolje kot nič, tale začetek. Morala je nadaljevati. Da ji le ne pobegne in se kam zapre.

»Prišla sem ...«

»Da bi osmislila svoje bedno življenje?« jo je ostro prekinil.

»Ne!« je ogorčeno vzkliknila. »Ne bi prišla, če me tvoj sosed Ivan ne bi prosil, naj te opozorim, da se zaradi glasne muske sosedi pritožujejo.« Slišalo se je, kot da se opravičuje. Napaka.

»Jasno, da ne bi prišla.« Govoril je mirno, a v tem je bila nekakšna prikrita grožnja.

»Kaj?«

»Po tistem, zadnjič.«

»Po čem?« Postajala je nervozna.

»Po tem, ko si mi pobruhala sobo.«

»Jaz?« Zardela je. Kaj vse bo prišlo na dan?

Pogledal jo je. Nekaj milega je bilo v tem pogledu. V njem sta se za hip srečala, se dotaknila. In se hitro spet umaknila, vsak za svoje okope.

»A se ga pogosto tako naliješ?«

Vzdrlhela je. Kam vodi ta pogovor? Poskušala je razmisliti. Torej je zadnjič bruhala. Toda ko se je prebudila, bruhanja ni bilo. Kaj to pomeni? Ali laže? Je bruhanje počistil? Kakšna sramota! Najraje bi ga zasula z vprašanji, a njegov obraz je odseval nekakšen hlad in morda tudi prezir. Torej je nezaželena. Najbolje bo, da se obrne na petah in odkoraka. Po drugi

strani pa – tu je in pogovarjata se. Če odide, se to ne bo več ponovilo. In še – zakaj ji je do tega?

»A ti se ne?« se je poskusila izvleči iz zagate.

Skomignil je. Kot da ga ne briga. Ali da mu je vseeno. Njegova maska je bila neprebojna. Z njegovega obraza se ni dalo brati.

»S čim se pa ti zadevaš?«

»To je moja stvar.«

»Ha, si kar mislim.« Tudi sama ni bila brez orožja. »Igrice, igrice, internet, igrice, filmi – kako izvirno življenje!«

»Od tega ne bruhaš.« Vedela je – pravi udarec šele prihaja. In je prišel: »S tvojo izvirnostjo se ne morem primerjati.«

»Kaj misliš s tem?« je nervozno vprašala.

Sedel je kot kakšen antični kip, le nekaj korakov od nje in jo počasi pribijal. »Dobro veš.«

»Ne, ne vem.« To je bil že skoraj krik.

»Tvoj biznis,« je odgovoril tiho, skoraj šepetaje. A slišala ga je bolje, kot če bi kričal.

»Kaj?«

»Razumela si me, Eva, podjetnica in srednješolka.«

Pogledal jo je in ukrivil usta. To že ni bil nasmeh, to je bil posmeh. Zdelo se ji je, da jo je na mah slekel in da stoji pred njim gola. Drugače gola, kot je pozirala za fotografije. Umolknila je. V glavi se ji je zavrtelo. Naslonila se je na steno. Kako bi lahko to izvedel? Morda pa ni vedel. Morda je samo ponavljal tisto, kar je sama povedala njegovi mami.

»Ne vem, na kaj namiguješ.« Poskušala se je zbrati.

»Si pa res poredna, Eva ...« je usekal in začutila je, kako se je vanjo zaril kačji strupnik.

V trebuhu jo je zbolelo. Nikoli, prav nikoli si ne bi mogla predstavljati, da ji bo njen tako nedolžen in naiven poskus igračkanja z lastnim telesom in erotiko lahko kadarkoli povzročil bolečino. Prepričana je bila, da bo lahko vsakega, ki bi jo razkrinkal, odbila s samozavestnim kaj pa to tebe briga, ni tvoja stvar. Nič od te samozavesti ji ni ostalo. Skrčila se je in postala majhna, ranljiva. Ni ji bilo vseeno, kaj si on misli o njej.

Se je bilo torej vredno truditi z lažmi? Zagotovo ne. Le kako je izvedel? Je mogoče, da ga je poiskal Sebastijan in mu povedal? Le on bi to lahko naredil. A zakaj? Da bi jo odvrnil od njenega načrta? Sumničavost je bila kot puščica, ki se ji je zarila globoko v telo. Morala jo je izvleči. Tako, da izve resnico.

»Kdo ti je povedal?«

»Ti.«

»Ka-kaj?« je zajecljala, popolnoma razorožena. Je mogoče, da je v tisti pijanosti počela še kaj drugega kot le bruhala in spala?

Ne, ne bo se tako hitro predala. »Po mojem si sanjal. Ne vem, na kaj namiguješ.«

To je bil precej beden poskus, da bi se izvlekla. Ni bila več prepričana, če si želi izvedeti vso resnico. In ničesar mu ni želela pojasnjevati. Pobrala je torbico, da bi odšla.

»Imam tvoje fotke,« ji je zabrusil v hrbet.

»Najbrž se ti blede.« Pokazala mu je hrbet. »Pa pazi, da ne boš več nabijal muske. Sosedo so pripravljene poklicati policijo. Adijo, za vedno!«

»Hej, a nisi plačala najemnine za cel mesec?«

Bila je že pri vratih in korak ji je zastal. Kaj to pomeni – želi, da ostane? Toda če si to želi, obstaja sto boljših načinov, da ji to pove. Odšla je in zaloputnila vrata za sabo. (Kodrič Filipič, 2016, 186–189)

Po branju učitelj dijakom naroči, naj si v odlomku označijo tiste dele besedila, ki nakazujejo nasilno komunikacijo. Pri tem jih opozori, naj bodo pozorni na besedne in nebesedne elemente. Ko bodo nasilni izrazi in geste prepoznani, jih skušajo dijaki zamenjati z nenasilnimi.

Nato na podlagi odlomka in besedila v celoti predstavijo odnos med Simonom in Evo ter pri tem upoštevajo tudi predhodno in dogajanje v nadaljevanju. Dijaki razmišljajo ob vprašanjih:

- Kako se je skozi komunikacijo in načine pomoči kazala Evina empatija do Simona?
- Opredelite se do Simonovega razumevanja Evinih občutkov in njegovega načina komunikacije z njo.
- Presodite, kako bi se dogajanje odvijalo, če bi bil Simon zmožen ustrezne odkrite in nenasilne komunikacije in bi Evi povedal, kaj je razlog za njegovo ravnanje.

Učitelj dijakom naroči, naj v Simonovem imenu napišejo pismo/sporočilo Evi, v katerem ji pojasni svoje ravnanje in se opraviči.

Nato dijaki razmišljajo o problematiki objave osebnih in občutljivih vsebin na spletu (trajnost, zloraba, kraja identitete idr.) s pomočjo vprašanja, ali se je Eva zavedala odgovornosti za ravnanje in morebitnih posledic (npr. izsiljevanja) ter ali je ravnala naivno. Dijaki naj v nadaljevanju razmišljajo o internetnih pasteh in varstvu osebnih podatkov in vsebin v povezavi z Evinim primerom ter razmišljanje strnejo v zaokroženo besedilo.

Sklep z zaključkom

V sklepnem delu obravnave romanov v razredu lahko sledi skupno ali individualno oblikovanje načel nenasilne komunikacije, ki so se jih učenci in dijaki s pomočjo problemske obravnave ob posameznih odlomkih naučili ali ki izhajajo tudi iz njihovih lastnih izkušenj. Zlasti pomembno je, da učitelj učence/dijake opozori na naslednja načela:

- izražanje čustev na primeren način, s katerim ne ogrožamo čustev drugega;
- empatija, torej življenje v čustva/občutke in potrebe sogovornika;
- zavedanje odgovornosti za lastne občutke in dejanja;
- izražanje lastnih misli in občutkov na način, ki ne ogroža sogovorca.

Izbrana sodobna mladinska romana sta se glede na prikazane možnosti obravnave nasilne komunikacije in učenja nenasilne komunikacije izkazala kot ustrezno izbrana. Oba pisatelja (Vinko Möderndorfer in Neli Kodrič Filipić) sta z izbiro jezikovne zvrsti in vključevanjem izrazov, ki jih današnji najstniki uporabljajo, poustvarila in prikazala problematiko komunikacije med mladimi. Ta namreč lahko vključuje veliko tako besednega nasilja kot tudi nebesednih elementov nasilne komunikacije.

Učenci in dijaki se tako lahko skozi obravnavo celotnih romanov in natančneje posameznih odlomkov naučijo prepoznati posamezne elemente nasilne komunikacije in jih zamenjati z ustreznimi nenasilnimi. Književne osebe obeh romanov so prikazane realno, prav tako so avtentične situacije, s katerimi se mladi soočajo, zato oboje omogoča poistovetenje bralcev in lažje razumevanje ter transfer naučenega v resnične situacije. Poglobljena in vodena analiza z razmišljanjem in iskanjem rešitev v romanu predstavljenih

situacij učencem in dijakom omogoča, da se lahko naučenega poslužijo v primeru, ko bodo sami v podobnih situacijah. Gre za neke vrste preventivno dejavnost, ki je pomemben varovalni dejavnik v boju proti vsem vrstam nasilja. Mlade je potrebno ozaveštevati o nasilju in opolnomočiti v boju proti nasilni komunikaciji, ki je na spletu zelo pogosta (sem spada tudi sovražni govor), saj je ta način komunikacije nova realnost, ki se je je potrebno zavedati. Velik del komunikacije se namreč več ne odvija v živo, ampak preko spleta, ta pa je pogosto tudi težje opazna oz. celo nevidna, njene posledice pa so lahko travmatične.

Viri in literatura

European Commission/EACEA/Eurydice (2012). Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report. Luksemburg: Publications Office of the European Union. DOI: <https://doi.org/10.2797/93204>.

Hrovat, T. (2017): Preventivne delavnice Društva za nenasilno komunikacijo na področju vrstniškega nasilja. Vzgoja in izobraževanje, 48, 1–2, 27–31.

Jazbec, S. (2006): Sprejemanje drugačnosti medija – literarna socializacija. V: N. Šlibar (ur.): Barve strpnosti, besede drugačnosti, podobe tujosti: vzgoja za strpnost in sprejemanje drugačnosti preko mladinske književnosti. Ljubljana, Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta, 101–121.

Jožef Beg, J. (2019): Razvijanje ključnih zmožnosti pri pouku književnosti v gimnaziji. Ljubljana, Zveza društev Slavistično društvo Slovenije, Slavistična knjižnica 20.

Kodrič Filipić, N. (2016): Povej mi po resnici. Ljubljana, Mladinska knjiga.

Kondrič Horvat, V. (2006): Branje (mladinske) književnosti je estetski užitek, a vpliva tudi na kognitivni in osebnostni razvoj (mladega) človeka. V: N. Šlibar (ur.): Barve strpnosti, besede drugačnosti, podobe tujosti: vzgoja za strpnost in sprejemanje drugačnosti preko mladinske književnosti. Ljubljana, Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta, 145–158.

Kraker Vogel, B. (2008): Prenova srednješolskega književnega pouka v luči aktualnih vzgojno-izobraževalnih tendenc. Slovenščina v šoli, 12, 3, 13–27.

Möderndorfer, V. (2013): Kot v filmu. Ljubljana, Mladinska knjiga.

Neli Kodrič Filipić. Portal Mladinske knjige. [Http://avtorji.mladinska-knjiga.si/neli-kodric-filipic](http://avtorji.mladinska-knjiga.si/neli-kodric-filipic) (Dostop 10. 5. 2024).

Nenasilna komunikacija. Društvo za nenasilno komunikacijo. [Http://www.drustvo-dnk.si/sl/o-nasilju/nenasilna-komunikacija?format=html](http://www.drustvo-dnk.si/sl/o-nasilju/nenasilna-komunikacija?format=html) (Dostop 27. 4. 2024).

Šebjanič Oražem, M. (2022): Usposobljenost učitelja za poučevanje slovenščine. Ljubljana, Zveza društev Slavistično društvo Slovenije, Slavistična knjižnica 22.

UN GIM (2008): Učni načrt. Gimnazija. Slovenščina. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2020/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf (Dostop 4. 5. 2024).

UN OŠ (2018): Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt (posodobljena izdaja). Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. http://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf (Dostop 4. 5. 2024).

Vinko Möderndorfer. Portal Mladinske knjige. <https://avtorji.mladinska-knjiga.si/strong-vinko-moderndorfer-strong> (Dostop 10. 5. 2024).

Vogel, J. (2010): Zmožnost kritičnega sporazumevanja kot temeljni cilj jezikovnega izobraževanja v šoli. V: M. Ivšek (ur.): Pot k jezikovni politiki v izobraževanju. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 106–135.

Maja Cergolj

TENDENZE PRESTITO LIBRI: IL CASO DELLA GENERAZIONE ALPHA

Introduzione

La Generazione Alpha, a cui accenno nel titolo del mio contributo, comprende i giovani nati tra il 2010 e il 2025. McCrindle & Fell (2020, 3–12) la definiscono come la generazione dei figli dei Millennial, che rappresenta il futuro e offre una lente attraverso la quale osservare il prossimo decennio e oltre. Si tratta della generazione più giovane che sta già contribuendo a plasmare il panorama dei social media, degli influencer e dei consumatori emergenti, influenzando anche le scelte d'acquisto delle loro famiglie. Sono inoltre i primi a essere immersi nella tecnologia digitale fin dalla nascita, essendo nati interamente nel XXI secolo e, attualmente, frequentano la scuola elementare.

Il termine Generazione Alpha è generalmente attribuito all'australiano Mark McCrindle, fondatore dell'agenzia McCrindle Research. Per denominare questa nuova generazione, è stato scelto l'alfabeto greco invece di quello latino: dopo le generazioni X, Y e Z, si è quindi passati alla Generazione Alpha, intesa non come un ritorno al passato, ma come l'inizio di una nuova fase storica (McCrindle & Fell, 2020, 5).

La Generazione Alpha ha accesso a una quantità di tecnologia, informazioni e influenze esterne superiore rispetto a qualsiasi generazione precedente (McCrindle & Fell, 2020, 3–12). Mastrocola (2024) sottolinea come questa generazione, oltre a valorizzare l'amicizia, il rispetto per la natura, il volontariato e l'integrazione, presenti anche aspetti problematici, quali la dipendenza da Internet, il bullismo, la ricerca ossessiva dell'apparenza nonché i comportamenti violenti. Chen (2023, 14–16) la descrive inoltre come una generazione impaziente, che preferisce digitare allo scrivere, che ha tolleranza zero per la non reattività, con l'attenzione limitata e con l'esigenza di avere

un riscontro immediato. Ma non bisogna dimenticare che si tratta di giovani che sono stati colpiti dalla pandemia COVID-19 e dalla didattica a distanza. Ricercatori recenti hanno riferito che molti fattori sociali continuano a influenzare la salute mentale e il benessere di questa generazione, sebbene la pandemia di COVID-19 abbia raggiunto la sua fase finale, con conseguenti difficoltà emotive e comportamentali (Ren & Guo, 2020, 251–255). Altri ricercatori hanno riscontrato una tendenza simile a livello globale, secondo cui i bambini e gli adolescenti soffrono di disturbi depressivi e ansiosi (Racine et al., 2021, 1142–1150).

La Generazione Alpha è stata costretta alla didattica a distanza e a gestire le amicizie on-line, è consapevole dei cambiamenti climatici, conosce e pratica la raccolta differenziata ed il riciclo ed è a conoscenza delle guerre in corso e delle trasformazioni a cui il mondo va incontro. Allo stesso tempo, è una generazione consapevole dell'esistenza dell'intelligenza artificiale alla quale tende ad affidarsi, talvolta con eccessiva leggerezza. È una generazione che ha sperimentato e sperimenta tuttora i fatti elencati sopra e molti altri ancora, durante la fase della socializzazione primaria e secondaria, quando la formazione dell'identità del bambino è in pieno sviluppo (Mead, 1934). Durante entrambe le fasi, il loro modo di pensare è influenzato, oltre che dall'ambiente domestico e scolastico, anche dall'ambiente digitale. Infatti, sono cresciuti e stanno crescendo in una società in cui la tecnologia offre supporto in qualsiasi campo ed è incline ad una continua evoluzione. In classe, questi ragazzi hanno bisogno di un approccio chiaro e veloce e di regole brevi e precise, che assomiglino al processo di ricerca delle informazioni on-line. Paragonata al funzionamento del web, la loro percezione delle informazioni risulta rapida, ma spesso superficiale. Poiché dalla nascita sono immersi nella tecnologia dell'informazione, sono più attenti alle spiegazioni in video che a quelle dal vivo proposte dall'insegnante.

McCrindle e Fell (2021) elencano cinque fattori Alpha che le scuole dovrebbero usare o adottare per avvicinarsi alle abitudini di studio della Generazione Alpha. Questi cinque fattori sono: 1) i dispositivi mobili, 2) le classi mobili, 3) gli approcci social, 4) i supporti visivi e 5) le classi globali. In specifico la scuola dovrebbe usare i dispositivi mobili a scopi didattici, scegliendo insieme, ragazzi e insegnanti, spazi e tempi di utilizzo nonché affiancare i materiali tradizionali a risorse digitali per creare video didattici, simulazioni interattive e altre attività di apprendimento online dando agli insegnanti

la possibilità di utilizzare gli strumenti digitali per estendere l'insegnamento anche negli spazi virtuali. La scuola, creando le classi mobili, permetterebbe agli studenti di apprendere ovunque, accedendo ai materiali didattici anche da remoto e utilizzando, secondo le indicazioni dell'insegnante, le funzionalità di smartphone o tablet. Adottando un approccio social nelle classi, la scuola diminuirebbe il divario generazionale e si rafforzerebbe l'apprendimento in un ambiente interattivo online, come quello dei social network, dove si potrebbe lavorare sia individualmente che in gruppo, gestendo un account per tracciare il proprio percorso formativo. L'approccio social acconsente l'uso dei supporti visivi e include nelle lezioni foto, video, infografiche e altre rappresentazioni visive dei concetti che si possono caricare anche nelle piattaforme digitali. E per finire, usando le classi globali, grazie alle piattaforme digitali e alla realizzazione di progetti collaborativi con scuole di altri paesi, gli insegnanti e gli studenti si connetterebbero con persone e culture di tutto il mondo.

Partendo da questa osservazione, basata su venticinque anni di lavoro in classe, mi sono chiesta, questa volta non solo come insegnante di italiano come lingua seconda e ricercatrice, ma anche come bibliotecaria, se sia cambiato qualcosa anche nel processo della lettura. Lo scopo del mio contributo è quindi scoprire le tendenze del prestito dei libri, intesi come monografie (per es. racconti, novelle, romanzi, poesie), tipiche per la Generazione Alpha in una scuola elementare slovena con lingua d'insegnamento slovena. A questo proposito ho deciso di analizzare quando è il momento giusto, in cui gli insegnanti possono fare ancora affidamento sui libri, come strumenti didattici, per la Generazione Alpha. Ho voluto individuare quando la tendenza al prestito dei libri in biblioteca è più frequente per la Generazione Alpha, ossia il periodo in cui si potrebbe sfruttare al massimo la funzione didattica dei libri, per capire se e quando sia il caso di passare ad altre fonti (tecnologiche) per ottimizzare l'apprendimento durante la socializzazione secondaria.

A questo punto è doveroso puntualizzare che la ricerca è stata effettuata solo in una scuola elementare slovena con lingua d'insegnamento slovena e prendendo in considerazione i libri intesi come monografie. Per avere un riscontro più rilevante si dovrebbe individuare quando il prestito dei libri è più numeroso in tutte le biblioteche delle scuole elementari slovene. Così facendo si potrebbe già delineare un quadro generale della lettura in funzione didattica per la Generazione Alpha nelle scuole elementari slovene. Dato che la

mia ricerca si concentra solo su una scuola elementare slovena, essa potrebbe fungere da ricerca pilota e quindi come proposta per una nuova ricerca, questa volta estesa a livello nazionale.

La Generazione Alpha e le fasi di lettura – la ricerca

Benché tra il 2020 e il 2021 la scuola fosse indirizzata alla didattica a distanza, superata la pandemia, è tuttora orientata verso il maggiore utilizzo dei libri e il minore utilizzo della tecnologia dell'informazione. Uno degli elementi costitutivi della lettura dei libri è la comprensione del concetto stesso della lettura. Ciò significa il collegamento con gli elementi verbali e visivi nel testo, la conoscenza e la padronanza della direzione di lettura, l'apprendimento e la lettura completa dei testi, nonché la familiarizzazione con diversi formati del testo (stampati e digitali). Attraverso questa esperienza si sviluppa l'alfabetizzazione in varie prospettive (visiva, multimodale, ecc.) (Vilar & Zabukovec, 2020, 285). Detto ciò, è doveroso precisare che la lettura in sé è soggetta all'apprendimento per fasi, che iniziano nell'ambiente domestico e si consolidano nell'ambiente scolastico. La prima fase è quella di pre-lettura o fase emergente e comprende i ragazzi dai 6 mesi ai 6 anni. Questo periodo è per la maggior parte riservato all'ambiente domestico, alla socializzazione primaria. Esso si conclude al momento dell'introduzione nella scuola elementare, quindi all'inizio della socializzazione secondaria, quando avviene l'acquisizione di conoscenze derivanti da ruoli sociali speciali. Nella maggior parte delle società si verifica una transizione rituale dalla socializzazione primaria a quella secondaria, perché presuppone un processo preliminare nella socializzazione primaria (Berger & Luckman, 1988, 129–131). La seconda fase è quella del lettore principiante comprendente i ragazzi dai 6 ai 7 anni e quindi le prime due classi della scuola elementare. La terza fase, contraddistinta dalla decodifica, comprende i ragazzi dai 7 ai 9 anni, mentre la quarta, relativa alla lettura fluente, quelli dai 9 ai 15 anni. L'ultima è la fase della lettura esperta in cui troviamo i ragazzi dai 16 anni in poi (Wolf, 2007) e che si consolida nella scuola media superiore ed all'università.

Nella mia ricerca ho preso in considerazione tre concetti: 1) la Generazione Alpha, che al momento frequenta la scuola elementare, 2) la scuola della post-pandemia, attualmente in corso, e 3) le fasi di lettura per poter classificare i

lettori. Pertanto, la mia domanda di ricerca era: Quando è il momento giusto in cui gli insegnanti possono fare affidamento sui libri, quali strumenti didattici per insegnare alla Generazione Alpha, ritenuta quella tecnologicamente più esperta?

Per rispondere alla mia domanda di ricerca ho analizzato il numero dei libri presi in prestito nella biblioteca scolastica della scuola analizzata. Ho preso in considerazione 593 studenti tra i 6 e i 14 anni. La ricerca è durata dal 2020 al 2023. L'oggetto di analisi era il numero dei libri presi in prestito, in base alla classe che in questo arco di tempo i ragazzi frequentavano.



Grafico 1: Libri presi in prestito

In totale, per tutte le fasi di lettura, tra il 2020 ed il 2023, 593 studenti hanno preso in prestito 13.383 libri (2020 – 1.876 libri, 2021 – 3.405 libri, 2022 – 3.714 libri e 2023 – 3.675 libri).

I risultati della ricerca

I risultati della ricerca hanno delineato le possibilità che gli insegnanti hanno per sfruttare i libri come strumenti didattici per la Generazione Alpha in base alla classe che frequentano. Nella scuola elementare slovena con lingua d'insegnamento slovena sono state prese in considerazione tre fasi: 1) la fase dei

lettori principianti (prima e seconda classe), 2) la fase della decodifica (terza e quarta classe) e 3) la fase della lettura fluente (dalla quinta alla nona classe). Dal 2020 al 2023, la fase dei lettori principianti ha preso in prestito 5.924 libri, la fase della decodifica 5.601 libro e la fase dei lettori fluenti invece 1.856 libri. Analizzando gli anni in questione, si nota che nel 2020, a causa della pandemia COVID-19, il numero dei libri presi in prestito si è generalmente abbassato in tutte le fasi di lettura, mentre negli anni che seguono, 2021, 2022 e 2023, si nota una logica ripresa, che ci svela un dato importante riguardo la Generazione Alpha (Grafico 2: Libri presi in prestito secondo le fasi di lettura.)

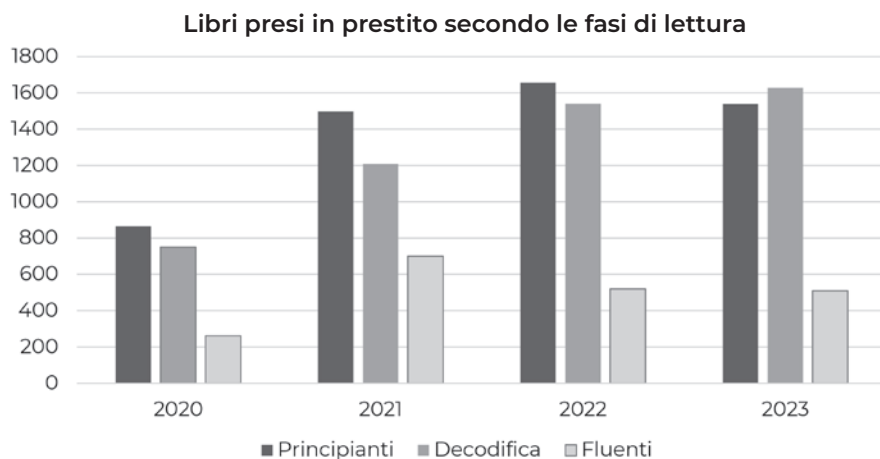


Grafico 2: Libri presi in prestito secondo le fasi di lettura

La fase dei lettori principianti nel 2021 e nel 2022 è in salita, ma è in lieve discesa nel 2023. La fase della decodifica è in costante salita, mentre quella dei lettori fluenti è generalmente molto più bassa e stabile, rispetto alle prime due fasi, e addirittura in lieve calo nel 2023. I risultati della ricerca, dunque, ci forniscono l'informazione esatta per rispondere alla domanda di ricerca. Il momento giusto in cui gli insegnanti possono fare affidamento sui libri come strumenti didattici per insegnare alla Generazione Alpha, tecnologicamente la più esperta, è quindi la fase della decodifica, ossia la terza e la quarta classe della scuola elementare slovena. È questo il periodo nel quale gli insegnanti della scuola elementare slovena, presa come campione per questa ricerca,

dovrebbero appoggiarsi sui libri, intesi come monografie, e sfruttare l'interesse e la curiosità della Generazione Alpha per questa fonte di informazioni. La motivazione alla lettura che si forma nella terza e nella quarta classe, come la definiscono Pečjak e Gradišar (2002, 51), incoraggia l'individuo a leggere, dando senso al processo di lettura e quindi supporta l'individuo a perseverare verso l'obiettivo e aumenta il desiderio di ripetere l'esperienza di lettura.

Per quanto riguarda la fase di lettura dei principianti, la salita non costante è dovuta al processo dell'alfabetizzazione e all'uso della tecnologia dell'informazione nel ruolo del fornitore o intermediario del video e del suono, che aiuta i ragazzi ad apprendere determinati suoni, forme e processi anche prima di conoscere le lettere ed essere capaci di leggere. A giudicare dai risultati nella fase della lettura fluente, sarebbe consigliabile usare anche materiali di lettura con supporto tecnologico, dato che il numero dei libri letti è in netta diminuzione.

Tuttavia, la lettura scolastica non è sempre intrinsecamente motivata. Il comune motivo delle attività di lettura legate alla scuola è la pressione esterna (per es. ordini dell'insegnante). Un motivo completamente estrinseco. La ricerca dimostra che nei primi anni della scuola elementare slovena presa in questione, la motivazione estrinseca per la lettura non è negativa, ma nelle classi superiori della scuola elementare, i ragazzi leggono solo allo scopo di evitare conseguenze negative (per es. voti, note ecc.) (Otis, Frederick e Pelletier, 2005 in Pečjak, Gradišar, 2002, 74). La scoperta è importante perché suggerisce che, durante il periodo dei principianti e della decodifica, la motivazione esterna può ancora essere costruttiva, ma nelle fasi successive le pressioni esterne per promuovere il raggiungimento di una lettura fluente sono inefficaci o potrebbero addirittura avere effetti negativi (Pečjak, Gradišar, 2002, 74).

Come dal Grafico 2, nella scuola elementare slovena presa in analisi, i libri vengono presi in prestito in maniera non costante nella fase dei lettori principianti, quando si stabiliscono le basi dell'alfabetizzazione. Nella fase della decodifica l'interesse per i libri sale, anche con il supporto estrinseco, perché i ragazzi cominciano a leggere in modo autonomo ed inizia la formazione del lettore fluente. Quando la Generazione Alpha comincia ad usare come strumenti didattici, oltre ai libri, anche la tecnologia, la fase di lettura del lettore fluente inizia a svilupparsi anche in altre dimensioni.

Conclusioni

La scienza dimostra che esiste un processo logico delle fasi di lettura, comprendente prima l'alfabetizzazione e in seguito la decodifica e la lettura. In questo processo, lo sviluppo della tecnologia dell'informazione mette in campo nuove prospettive di lettura, offrendoci materiali di lettura con supporto tecnologico. A questo punto, nella scuola elementare analizzata, emergono due possibili approcci: 1) sfruttare l'interesse per i libri come strumenti didattici nella fase di lettura dei principianti, ma soprattutto nella fase della decodifica, come ci è suggerito dai risultati della ricerca effettuata, e 2) includere nella fase di lettura fluente oltre ai libri di testo anche i materiali di lettura con supporto tecnologico.

I primi due anni della scuola elementare sono importanti perché inizia la socializzazione secondaria e l'alfabetizzazione programmata. In questo periodo i ragazzi costruiscono la loro personalità non solo sulla base dell'interazione diretta con altri individui, ma anche a causa della funzione simbolicamente rappresentata dal gruppo sociale al quale l'individuo appartiene (Mead, 1934, 158). Nei primi due anni gli insegnanti seguono i ragazzi nel ruolo di lettori principianti nel processo della pre-lettura facendo conoscere loro le lettere, l'alfabeto, i suoni e le sillabe. Allo stesso tempo iniziano a formare un vocabolario di base che va adattato 1) alla generazione a cui insegnano e 2) alla realtà in cui vivono, includendone una nuova, che non comprende solo l'ambiente domestico e scolastico, ma anche l'ambiente digitale. La fase dei lettori principianti costruisce le basi per iniziare la decodifica. I libri in questo caso vanno presentati ai ragazzi come materiale che raccoglie informazioni interessanti ed utili, come sussidio che suscita il loro interesse.

Nella fase della decodifica si mette all'opera la conoscenza delle lettere e la lettura stessa, procedendo con la decodifica delle informazioni scritte semplici. In questi precisi passaggi i libri hanno un ruolo importante. E qui mi riferisco soprattutto alla collaborazione degli insegnanti con il bibliotecario scolastico, tenuto ad aggiornare la collezione dei libri con titoli di autori contemporanei, con contenuti che siano vicini alla Generazione Alpha, con l'aspetto visivo dei libri in grado di attirare l'attenzione dei ragazzi anche prima di leggerli e anche l'impaginatura che deve essere predisposta per una lettura facile (per es. ampi spazi tra le righe, illustrazioni ecc.). È importante anche il modo in cui viene presentata la biblioteca scolastica ai ragazzi: attraverso i colori e

l'odore dei libri che la riempiono ed il senso di pace che il silenzio all'interno di essa provoca ai suoi fruitori. Il mondo in cui la Generazione Alpha vive è pieno di suoni ed altri video disturbatori, perciò il silenzio che la biblioteca offre, deve essere sottolineato ed apprezzato.

Nella ricerca sono emerse alcune tendenze del prestito dei libri della Generazione Alpha per la scuola analizzata. Nella fase della decodifica, la collaborazione del bibliotecario scolastico con l'insegnante sotto forma di varie attività legate alla biblioteca, stimola il prestito dei libri e la loro lettura. Più forte è il contatto con la biblioteca ed il bibliotecario, più si diffonde il piacere della lettura durante la decodifica. In questo caso i risultati della ricerca in questa scuola elementare slovena hanno dimostrato che nelle prime due classi, nella fase di lettura dei principianti, i libri vanno presentati ai ragazzi come materiale che raccoglie informazioni utili ed interessanti. Al passaggio dalla fase di lettura dei principianti alla fase di lettura della decodifica, nella terza e quarta classe della scuola elementare slovena presa in questione, l'interesse per i libri cresce perché i ragazzi iniziano a leggere in modo autonomo, senza l'aiuto dei genitori o dell'insegnante. A questo punto la motivazione per la lettura aumenta a pari passo con il numero dei prestiti dei libri nella biblioteca scolastica. Ed è questo il periodo in cui la lettura in questa scuola va potenziata perché nasce nei ragazzi la motivazione per leggere un testo scritto.

I libri, intesi come monografie, sono fonti di informazioni e uno strumento didattico che nei ragazzi progressivamente sviluppa le potenzialità per creare, in tempi brevi, un lettore fluente che sarà capace di leggere ed imparare anche da fonti digitali. E a questo punto va sistematicamente introdotta e spiegata, per sommi capi, anche l'intelligenza artificiale come un tipo di supporto che richiede però un utente consapevole.

Se i libri non vengono proposti, usati o, ancora peggio, se non sono a disposizione, si perdono gli anni di alfabetizzazione di base e della decodifica. In questo caso la formazione del lettore fluente arriva in ritardo, oppure si sviluppa male a causa dell'ambiente digitale che cattura l'interesse dei ragazzi e li distoglie dalla lettura dei libri. Esso, infatti, offre loro la possibilità di seguire ed ascoltare spiegazioni on-line, modalità molto più facile, veloce e meno impegnativa. Non è da sottovalutare l'ambiente digitale anche come possibile co-creatore della personalità dei ragazzi sulla base della loro interazione con altri individui on-line. La capacità di lettura non è solo un'abilità

che si acquisisce durante l'infanzia o nei primi anni di scuola elementare, ma è un'abilità che si sviluppa e si potenzia nel corso della vita (Krendl, 2022, 8) e che si dovrebbe migliorare costantemente.

Al fine di motivare la Generazione Alpha alla lettura dei libri, sarebbe utile esplorare e implementare metodologie innovative che integrino strumenti digitali con le pratiche di lettura tradizionali. In tale contesto, la considerazione dei cinque fattori Alpha (McCrindle & Fell, 2021) si rivela utile per comprendere e adattarsi alle particolarità cognitive e comportamentali della Generazione Alpha. L'ambiente scolastico si dovrebbe configurare in un ambiente di apprendimento stimolante, capace di trattenere i ragazzi tra i banchi di scuola il più a lungo possibile e orientarli verso percorsi di realizzazione personale e professionale in linea con le loro attitudini e aspirazioni.

Bibliografia

- Berger, P. & T. Luckmann (1988): Družbena konstrukcija realnosti. Razprava iz sociologije znanja. Ljubljana, Cankarjeva založba.
- Chen, J. (2023): Second Life As A Virtual Playground For Language Education: A Practical Guide For Teaching And Research. Routledge. https://www.google.si/books/edition/Second_Life_as_a_Virtual_Playground_for/SvSZEAAAQBAJ?hl=sl&gbpv=1&dq=generation+alpha+mc+crindle&pg=PA2018&printsec=frontcover (Dostop 21. 3. 2025). DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003152958>.
- Vilar, P. & V. Zabukovec (2020): Vloga šolske knjižnice pri razvoju gradnikov bralne pismenosti. V: Haramija, D. (ur.): Gradniki bralne pismenosti. Teoretična izhodišča. Maribor, Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515> (Dostop 17. 3. 2025). DOI: <https://doi.org/10.18690/978-961-286-403-3>.
- Kerndl, M. (2022): Bralna pismenost. V: Bone, J. & S. Mršnik (ur.): Spodbujanje razvoja pismenosti v vrtcu in šoli: bralna, naravoslovna in matematična pismenost. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 8–23. https://www.zrss.si/pdf/Spodbujanje_razvoja_pismenosti.pdf (Dostop 19. 3. 2025).
- Mastrocola, M. V. (2024): Generazione Alpha: Storie e problemi dei nostri tempi. Napoli, Ellepissime Edizioni.
- McCrindle, M. & A. Fell (2020): Understanding generation Alpha. Norwest, McCrindle Research Pty Ltd. <https://generationalalpha.com/wp-content/uploads/2020/02/Understanding-Generation-Alpha-McCrindle.pdf> (Dostop 20. 3. 2025).

McCrindle, M. & A. Fell (2021): *Generation Alpha. Understanding our Children and helping them thrive*. Sydney, Hatchette Australia. DOI: <https://doi.org/10.55254/1835-1492.1515>.

Mead, G. H. (1934): *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. 3rd Edition. Wilfrid Laurier University Press.

Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030. (2023): Požar Matijašič, N. (ur.). Ljubljana, Ministrstvo Republike Slovenije za vzgojo in izobraževanje, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. http://www.zrss.si/pdf/strategija_bralna_pismenost.pdf (Dostop 19. 3. 2025).

Pečjak, S. & A. Gradišar (2002): *Bralne učne strategije*. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Racine, N., McArthur, B. A., Cooke, J. E., Eirich, R., Zhu, J. & S. Madigan (2021): Global Prevalence of Depressive and Anxiety Symptoms in Children and Adolescents During COVID-19: A Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 175, 11, 1142–1150. <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/2782796> (Dostop 17. 3. 2025). DOI: <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.2482>.

Ren, F. F. & R. J. Guo (2020): Public Mental Health in Post-COVID-19 Era. *Psychiatria Danubiana*, 32, 2, 251–255. <https://hrcak.srce.hr/file/352046> (Dostop 17. 3. 2025). <https://doi.org/10.24869/psyd.2020.251>.

Wolf, M. (2007): *Proust and the Squid: The Story and Science of Reading Brain*. Harper Collins.

**POVZETKI /
ABSTRACTS**

Lucija Čok

VEČJEZIČNOST IN MEDKULTURNA OZAVEŠČENOST – NAVIDEZNA RESNIČNOST ALI UZAVEŠČENA IZKUŠNJA?

Spremljanje, raziskovanje in inoviranje učnih praks v jezikovno in kulturno kontaktnih prostorih so se skozi raziskovalno delo avtorice spreminjali do take mere, da je stalnica v prenosu empiričnega dela v prakso iskanje izvirnejših in učinkovitejših rešitev. Novi pristopi v učenju in poučevanju, ki omogočajo učinkovito jezikovno in medkulturno komunikacijo med ljudmi, zavračajo prepričanje, da obstajajo tako digitalne kot analogne oblike učenja, ki ne potrebujejo neposrednega stika z živim jezikom, pač pa zakonitosti medosebne komunikacije uporabijo kot orodje za ohranjanje kulturne raznolikosti in humanistične paradigme naše civilizacije.

Ključne besede: obstojnost jezikov, večjezičnost, medkulturna komunikacija, inovativni pristopi pri poučevanju jezikov

MULTILINGUALISM AND INTERCULTURAL AWARENESS – VIRTUAL REALITY OR IMMERSIVE EXPERIENCE?

Monitoring, research and innovation of teaching practises in linguistic and cultural contact areas have changed throughout the author's research career in such a way that the constant in implementing the empirical work into practise is the search for more original and effective solutions. New approaches to an educational and teaching culture that enables effective interlingual and intercultural communication in both analogue and digital environments open the way to strategies that reject the utopian ideas of unnecessary living contact with language, but put the laws of interpersonal communication into practise, prevent the degradation of the diversity of cultures and enable the preservation of the humanistic paradigm of our civilization.

Keywords: persistence of languages, multilingualism, intercultural communication, innovative approaches in language teaching

Zarja Zver

JEZIKOVNA POLITIKA IN JEZIKOVNO NAČRTOVANJE ZA SLOVENŠČINO: VLOGA DIGITALNE OPREMLJENOSTI ZA JEZIKOVNO ENAKOPRAVNOST SLOVENŠČINE V ITALIJI

V poglavju predstavim položaj slovenske skupnosti v Italiji, pri tem pa izpostavim neenakopравnost slovenskega jezika v tem prostoru, ki se odraža v jezikovnem secesionizmu. Skupnost zato poziva k oblikovanju eksplicitne jezikovne politike, ki naj naslavlja tudi vprašanje digitalne opremljenosti. Osrednjo vlogo pri tem prevzema Slovenski raziskovalni inštitut (SLORI), zato predstavim njegove ključne dosežke na tem področju, zlasti korpus lektoriranih slovenskih besedil z območja slovensko-italijanskega jezikovnega stika STIKit.

Ključne besede: slovenščina v Italiji, jezikovna politika, jezikovna enakopравnost, digitalna opremljenost

LANGUAGE POLICY AND LANGUAGE PLANNING FOR THE SLOVENE LANGUAGE: THE ROLE OF LANGUAGE TECHNOLOGY FOR THE EQUALITY OF SLOVENE IN ITALY

In the chapter, I examine the position of the Slovene community in Italy, highlighting two aspects of inequality affecting the Slovene language in this context, manifested as linguistic secessionism. The community thus calls for explicit language policies that also address digital infrastructure. Central to these efforts is the Slovene Research Institute (SLORI), therefore I outline its key achievements, particularly the creation of STIKit, a corpus of proofread Slovene texts from the Slovene-Italian language contact area.

Keywords: Slovene language in Italy, language policy, language equality, digital infrastructure

Susanna Pertot

JEZIKI V TERAPEVTSKI SOBI: SLOVENSKO-ITALIJANSKA DVOJEZIČNOST V PSIHOTERAPIJI

Poglavje predstavlja kvalitativno raziskavo o delovnih izkušnjah osmih dvojezičnih psihoterapevtov pri obravnavi pacientov, s katerimi delijo ista dva jezika, slovenščino in italijanščino, ter isto jezikovno okolje na naselitvenem območju Slovencev v Italiji. Podatki, pridobljeni s polstrukturiranimi intervjuji, se navezujejo na izbiro jezika, pojave medjezikovnega stikanja in dinamike, povezane s transferjem in kontratransferjem. Iz raziskave izhaja, da terapevti svoja jezikovna opažanja pripisujejo značilnostim slovenske pokrajinske pogovorne različice, t. i. »zamejščine«, in dinamikam znotraj skupnosti Slovencev v Italiji.

Ključne besede: dvojezičnost, psihoterapija, medjezikovno stikanje, slovenščina kot manjšinski jezik

LANGUAGES IN THE THERAPY ROOM: THE SLOVENE-ITALIAN BILINGUALISM IN PSYCHOTHERAPY

This paper presents a qualitative study on the experiences of eight bilingual psychotherapists who treat patients with whom they share the same two languages, Slovene and Italian, as well as the same linguistic environment, i.e. the settlement area of Slovenes in Italy. The data, collected through semi-structured interviews, relate to language choice, instances of interlingual contact, and the dynamics associated with transfer and countertransference. The findings suggest that therapists attribute their observations to the characteristics of the Slovene regional spoken variety, known as *zamejščina* (i.e. the lect spoken on the other side of the border) and to the dynamics within the Slovenian community in Italy.

Keywords: bilingualism, psychotherapy, interlingual contact, Slovene as a minority language

Mojca Jesenovec, Valentina Novak

SLOVENSKA IZOBRAŽEVALNA VERTIKALA NA MADŽARSKEM

V poglavju s študijo primera predstavlja zgodovinski pregled in trenutno stanje slovenske izobraževalne vertikale na Madžarskem. Šolanje v priznanem manjšinskem jeziku ima v Porabju zgodovinsko osnovo, trenutno stanje pa nakazuje neskladje med pričakovanji udeleženih akterjev in dejanskim stanjem slovenščine v okviru vzgojno-izobraževalnih ustanov. Zaradi izzivov, ki jih predstavlja ohranjanje jezika kot temeljnega elementa identitete, je nujno oblikovanje dolgoročne strategije, ki bi morala predvideti tudi sistemsko izobraževanje ustreznega pedagoškega kadra. Za to na Madžarskem sicer skrbita katedri za slovenistiko na univerzi ELTE v Budimpešti in na ELTE SEK v Sombotelu.

Ključne besede: slovenščina, dvojezičnost, manjšinski jezik, izobraževalna vertikala, Porabje

SLOVENE EDUCATIONAL SYSTEM IN HUNGARY

This paper, through a case study, presents a historical overview of the Slovenian educational system in Hungary, and the description of its current situation. There are historical foundations for the education in a recognized minority language in the Rába Region. The current situation reveals a discrepancy between the expectations of the involved actors and the actual status of the Slovenian language within educational institutions. Given the challenges of preserving the language as a fundamental element of identity, it is crucial to develop a long-term strategy that includes systematic training for teachers. In Hungary, this task is undertaken by the Chair of Slovenian Studies at ELTE in Budapest and The Chair of Slovenian Studies at ELTE SEK in Szombathely.

Keywords: Slovene language, bilingualism, minority language, educational system, Rába Region

Katalin Munda Hirnök

STALIŠČA STARŠEV DO DVOJEZIČNE OSNOVNE ŠOLE V PORABJU NA MADŽARSKEM

Pri ohranjanju slovenskega jezika v Porabju ima pomembno vlogo manjšinski izobraževalni sistem. Poglavje na podlagi spletne ankete, izvedene med starši otrok, ki obiskujejo dvojezično osnovno šolo na Gornjem Seniku in v Števanovcih, proučuje stališča anketiranih do dvojezične šole. Rezultati kažejo, da se večina anketiranih staršev strinja z modelom dvojezičnega izobraževanja, ki se izvaja v Porabju in meni, da obiskovanje dvojezične šole za otroka predstavlja prednost. Ugotovitve kažejo, da je dvojezična šola ključnega pomena za vitalnost slovenske skupnosti.

Ključne besede: porabski Slovenci, slovenski jezik, izobraževalni sistem, stališča

PARENTS' OPINIONS ON BILINGUAL PRIMARY SCHOOL IN RABA REGION IN HUNGARY

The minority education system plays a crucial role in preserving the Slovene language in the Raba Region. Based on an online survey conducted among parents of children attending bilingual primary schools in Gornji Senik/Felsőszölnök and Števanovci/Apátistvánfalva, this paper examines their attitudes towards bilingual schools. The results show that the majority of parents support the bilingual education model implemented in the Raba Region and consider it an advantage for their child to attend a bilingual school. The findings underscore the vital importance of bilingual schools for sustaining the Slovene community in the region.

Keywords: Slovenes of the Raba Region, Slovene language, educational system, opinions

Attila Kovács

ŠOLA PREKO MEJE – MOTIVI IN RAZLOGI, KI MADŽARSKE UČENCE SPODBUJAJO K OBISKOVANJU DVOJEZIČNIH OSNOVNIH ŠOL V SLOVENIJI

Poglavje opisuje glavne razloge in motive za vpis otrok iz Madžarske v dvojezične šole v Prekmurju (v slovenščini *Prekmurje*, v madžarščini *Muravidék*) od šolskega leta 2015–2016 naprej, in sicer na podlagi statističnih podatkov, ki so jih posredovale dvojezične osnovne šole v Sloveniji, intervjujev z ravnatelji dvojezičnih šol in starši ter novinarskih in drugih medijskih virov. Med ugotovljenimi motivi sta najbolj izstopala dva, in sicer otrokom prijazen slovenski šolski sistem (v primerjavi z madžarskim) in večjezičnost v šolah, tj. poučevanje več jezikov, tj. več tujih ali svetovnih jezikov.

Ključne besede: dvojezične šole, nacionalno mešano območje Prekmurje, dvojezične osnovne šole, učenci iz Madžarske, schengenski režim.

SCHOOL ACROSS THE BORDER – MOTIVATIONS AND REASONS OF HUNGARIAN PUPILS ATTENDING BILINGUAL PRIMARY SCHOOLS IN SLOVENIA

The chapter draws on statistical data from bilingual primary schools in Slovenia, interviews with school principals and parents, as well as insights from newspapers and other media sources, to explore the key reasons and motivations driving the enrolment of children from Hungary in bilingual schools in the Slovenian region of Prekmurje. Two factors emerge as particularly significant: the child-centred approach of the Slovenian school system and the schools' focus on teaching multiple languages, including major global languages.

Keywords: bilingual education, ethnically mixed area in Prekmurje, bilingual primary schools, pupils from Hungary, Schengen regime

Mojca Medvešek
Tatjana Balažic Bulc

DOPOLNILNI POUK MATERNEGA JEZIKA IN KULTURE OTROK DRUGIH NARODNOSTI V SLOVENIJI: IMPLEMENTACIJA V PRAKSI

Poglavje obravnava implementacijo dopolnilnega pouka maternega jezika in kulture (DPMJK) za otroke priseljencev v Sloveniji, ki se kljub zakonsko zagotovljeni pravici do učenja maternega jezika v praksi sooča z izzivi. Raziskava, izvedena med 33 učitelji DPMJK v letu 2024, je pokazala, da so glavni izzivi nefinanciranje učiteljev s strani držav izvora ter pomanjkanje povezanosti DPMJK s šolskim okoljem. Čeprav učitelji večinoma pozitivno ocenjujejo sodelovanje s šolami, si želijo večje vidnosti in vključenosti v šolske dejavnosti.

Ključne besede: dopolnilni pouk maternega jezika in kulture, manjšinski jeziki, priseljenki otroci, jeziki v izobraževanju, izobraževalna jezikovna politika

EXTRACURRICULAR TUITION OF MOTHER TONGUE AND CULTURE TO CHILDREN OF OTHER NATIONALITIES IN SLOVENIA: IMPLEMENTATION IN PRACTICE

This paper focuses on the implementation of extracurricular mother tongue and culture classes for immigrant children in Slovenia, which, despite the legal right to mother tongue classes, faces challenges in practice. A survey of 33 teachers in 2024 revealed that the main challenges are the lack of funding for teachers from the countries of origin and the lack of integration of extracurricular mother tongue and culture classes into the school environment. Although teachers are mostly positive about the cooperation with schools, they would like to be more visible and involved in school activities.

Keywords: extracurricular mother tongue and culture classes, minority languages, immigrant children, languages in education, educational language policy

Igor Jovanović

OKVIRNA ZGODBA O DVEH ANAH

Poglavje bo s tehniko okvirne zgodbe opisal življenje dveh mladih deklet različnega porekla in družbenega položaja, a z istim imenom, ki sta se spoznali v koncentracijskem taborišču Bergen-Belsen v začetku leta 1945. Prva je Slovenka Ana Mislej, ki je odraščala v kmečki družini v majhni slovenski vasi, druga pa Judinja Ana Frank, rojena v Nemčiji v meščanski družini. Dekleti sta se v taborišču spoprijateljili in kljub jezikovni oviri našli način, kako se v zahtevnih življenjskih razmerah sporazumevati.

Ključne besede: okvirna zgodba, Anica Kovačić, Anne Frank, Bergen-Belsen, komunikacija

FRAME STORY ABOUT TWO ANNAS

The paper will use the frame story technique to describe the lives of two young girls of different origins and social status but with the same name who met in the Bergen-Belsen concentration camp in early 1945. The first is Slovenian Ana Mislej, who grew up in a peasant family in a small Slovenian village, while the second is Jewess Anne Frank, born in Germany to a bourgeois family. The girls befriended each other in the camp and, despite the language barrier, found a way to communicate in challenging living conditions.

Keywords: Frame story, Anica Kovačić, Anne Frank, Bergen-Belsen, communication

Milena Mileva Blažič

ANICA KOVAČIČ, SLOVENSKA PRIJATELJICA ANE FRANK – JEZIK SOŽITJA V ČASU KONFLIKTA

Poglavje prinaša kvalitativno analizo intervjuja I. Jovanovića in I. Šaponje z Anico Kovačič (roj. Mislej), opravljenega v sklopu projekta Stoletje evropskega antifašizma. Hrvaški *Vijesnik* je že l. 1965 poročal, da je Anica poznala Ano Frank, jo v taborišču vsakodnevno srečevala, avtorica enega najbolj znanih pričevanj holokavsta pa je v rokah svoje »slovenske prijateljice« tudi umrla. Poglavje osvetljuje podrobnosti življenja Anice Mislej in njenega prijateljstva z Ano Frank.

Ključne besede: Ana Frank, Anica Kovačič (r. Mislej), Bergen-Belsen, taborišče, *Stoletje evropskega antifašizma*

ANICA KOVAČIČ, SLOVENIAN FRIEND OF ANE FRANK – THE LANGUAGE OF COEXISTENCE IN TIMES OF CONFLICT

The chapter presents a qualitative analysis of an interview conducted by I. Jovanović and I. Šaponja with Annica Kovačič (née Mislej) as part of the Centenary of European Antifascism project. The Croatian *Vijesnik* reported as early as 1965 that Anica knew Anne Frank, met her daily in the camp, and that the author of one of the most famous Holocaust testimonies died in the arms of her “Slovenian friend”. This chapter sheds light on the details of Annice Mislej’s life and her friendship with Anne Frank.

Keywords: Anne Frank, Anica Kovačič (née Mislej), Bergen-Belsen, camp, Second World War, *Centenary of European anti-fascism*

Robert Devetak

OPCIJSKI SPORAZUM IN REFERENDUM V KANALSKI DOLINI LETA 1939 SKOZI PERSPEKTIVO POROČANJA SLOVENSKEGA ČASOPISJA

Poglavje obravnava opcijski sporazum in referendum o preselitvi nemškega prebivalstva, o katerih sta se leta 1939 dogovorili Italija in Nemčija. Sporazum se je nanašal na pokrajine Trentinsko - Južna Tirolska, Belluno in Videm. O vprašanju izselitve v Nemčijo se je odločalo tudi v Kanalski dolini – izrazito večnarodnostnem okolju. Glasovalo je lahko tudi slovensko prebivalstvo, ki je možnost odhoda množično podprlo. Poglavje se bo osredotočil na poročanje slovenskega časopisja v Dravski banovini in ZDA o sporazumu in referendumu, v povezavi s slovensko skupnostjo v Kanalski dolini.

Ključne besede: Kanalska dolina, referendum, opcijski sporazum, časopisje, 1939

THE 1939 OPTION AGREEMENT AND REFERENDUM IN THE VAL CANALE THROUGH THE LENS OF SLOVENE NEWSPAPER REPORTING

The chapter examines the Option Agreement and the referendum on the resettlement of the German population, as negotiated by Italy and Germany in 1939. The agreement covered the regions of Trentino-South Tyrol, Belluno, and Udine. The decision on emigration to Germany also extended to Val Canale, a distinctly multiethnic area. The local Slovene population was also eligible to vote and overwhelmingly supported the option to leave. The chapter focuses on Slovene press coverage in the Drava Banovina and the USA regarding the agreement and the referendum, with particular attention to the Slovene community in Val Canale.

Keywords: Val Canale, referendum, option agreement, press, 1939

Marina Sbisà

DINAMIKA ILOKUCIJE IN DISKRIMINACIJA

Poglavje ponazarja avtoričino pojmovanje ilokucije, ki ga je navdihnil Austin in po katerem ilokucija vpliva na deontološke modalne lastnosti govorca in naslovnika (kaj »lahko« ali »morata« storiti ipd.) z medosebnim ali družbe-nim dogovorom, ki pa predpostavlja intersubjektivno soglasje. Tovrstno poj-movanje ilokucije omogoča analizo primerov, v katerih gre za prisilo, kjer je naslovnik podrejen avtoriteti govorca, to pa utira pot predsodkom in diskri-minaciji. Intersubjektivno soglasje je pomembno tudi za analizo družbenih dejstev, zlasti vprašanj sožitja in konfliktov.

Ključne besede: ilokucija, prevzem, neravnovesje moči, diskriminacija, in-tersubjektivno soglasje

ILLOCUTIONARY DYNAMICS AND DISCRIMINATION

The chapter illustrates the author's Austin-inspired conception of illocution, according to which it affects the deontic-modal properties of speaker and addressee (what they "can", "may", "should" or "ought to" do and the like) thanks to interpersonal or social agreement (which in turn presupposes in-tersubjective recognition). This view of illocution enables us to analyze cases in which impositions are made, and the addressee is subordinated to the spe-aker's authority, paving the way to bias and discrimination. Intersubjective recognition is also shown to be relevant to the analysis of social facts and particularly to matters of coexistence and conflict.

Keywords: illocution, uptake, power imbalance, discrimination, intersu-bjective recognition

Paolo Labinaz

POLARIZACIJA IN NASILNA KOMUNIKACIJA: TEORETIČNA PERSPEKTIVA GOVORNIH DEJANJ

Namen poglavja je raziskati, kako lahko polarizacijo in nasilno komunikacijo v spletnem prostoru obravnavamo z upoštevanjem teoretičnih vidikov govornih dejanj. Cilj je pokazati, kako komunikacijske strategije, zlasti trditve, namenjene diskreditaciji in delegitimizaciji nasprotnikov, izkoriščajo in izkrivljajo dinamiko ilokucijskih dejanj, kar povečuje polarizacijo in krepi odmevne komore. S pomočjo Austinovega okvira in primerov iz družbenih medijev želim ponazoriti, kako ta izkrivljanja oblikujejo sovražnost v polariziranih okoljih.

Ključne besede: nasilno komuniciranje, teorija govornih dejanj, odmevne komore, ilokucijska dejanja

POLARIZATION AND VIOLENT COMMUNICATION: A SPEECH-ACT THEORETICAL PERSPECTIVE

This paper explores how polarization and violent communication in online spaces can be approached from a speech-act theoretical perspective. My aim is to show how communicative strategies aimed at discrediting and delegitimizing opponents exploit and distort the dynamics of illocutionary acts, particularly assertions, amplifying polarization and reinforcing echo chambers. Using an Austin framework and examples from social media, I highlight how these distortions shape hostility in polarized environments.

Keywords: violent communication, speech-act theory, echo chambers, illocutionary acts

Vesna Mikolič

TERMINOLOGIJA IN RAZVOJ NAKLONSKE MODIFIKACIJE INTENZITETE

Prispevek obravnava terminološka, teoretska in funkcijska vprašanja naklonske modifikacije intenzitete kot ene osrednjih razsežnosti naklonskosti v jeziku, ki se pojavlja na presečišču semantike, pragmatike in diskurzni študij. Na osnovi slovenske in širše mednarodne jezikoslovne terminologije analizira razmerje med propozicijo in njenimi modifikacijami, razvoj pojma modalnosti ter mesto stopnjevanja v sodobnih semantično-pragmatičnih in diskurzni pristopih. Posebna pozornost je namenjena Toporišičevemu opisu procesa upovedovanja, teorijam vrednotenja in pragmatičnim teorijam vljudnosti. Prispevek pokaže, da modifikacija intenzitete deluje hkrati na propozicijski in naklonski ravni ter ima ključno vlogo pri vzpostavljanju razmerij moči v diskurzu, zlasti v kontekstu nasilnega in nenasilnega govora.

Ključne besede: naklonskost, vrednotenje, modifikacija intenzitete, stopnjevanje, nasilni govor

TERMINOLOGY AND DEVELOPMENT OF MODAL INTENSITY MODIFICATION

This paper examines terminological, theoretical, and functional issues related to the modal modification of intensity as one of the central dimensions of modality in language, which lies at the intersection of semantics, pragmatics, and discourse studies. Drawing on Slovenian and broader international linguistic terminology, it analyzes the relationship between a proposition and its modifications, the development of the concept of modality, and the place of gradation in contemporary semantic-pragmatic and discourse approaches. Special attention is given to Toporišič's description of the process of verbalization, theories of evaluation, and pragmatic theories of politeness. The paper demonstrates that intensity modification operates simultaneously at the propositional and modal levels and plays a crucial role in establishing power relations in discourse, particularly in the context of violent and non-violent speech.

Keywords: modality, evaluation, intensity modification, gradation, violent speech

Maša Rolih

ANALIZA POLITIČNIH TVITOV IN ELEMENTI SOVRAŽNEGA GOVORA V KONTEKSTU PRISELJENSKE PROBLEMATIKE

Poglavje analizira jezikovna sredstva sovražnega govora v političnih tvitih, s poudarkom na diskriminaciji priseljencev in vrednotenju migracijskih vsebin. Na podlagi korpusa Janes TwePO in novejšega (delovnega) korpusa KorpusMigracije raziskuje izraze intenzitete jezika, kot so krepilci in šibilci, ter vzorce nasilne komunikacije. Analiza teh jezikovnih sredstev v političnem diskurzu in opozarjanje na te pojave sta ključnega pomena, saj sovražni govor stopnjuje stereotipe in predsodke ter vodi v diskriminacijo ter polarizacijo družbe.

Ključne besede: sovražni govor, politični diskurz, intenziteta jezika, migracije, diskriminacija

ANALYSIS OF POLITICAL TWEETS AND ELEMENTS OF HATE SPEECH IN THE CONTEXT OF IMMIGRATION ISSUES

This paper analyses the linguistic means of hate speech in political tweets, focusing on discrimination against immigrants and the valorisation of migration content. Drawing on the Janes TwePO corpus and the more recent (working) CorpusMigration corpus, it explores expressions of language intensity, such as intensifiers and mitigators, and patterns of violent communication. Analysing and drawing attention to these linguistic devices in political discourse is crucial, as hate speech reinforces stereotypes and prejudices and leads to discrimination and polarisation of society.

Keywords: hate speech, political discourse, intensity of language, migration, discrimination

Diana Košir

»RABI *DOBRO* SVOJ JEZIK!«: SEMANTIČNO-PRAGMATIČNA ANALIZA AVTORJEVEGA SLOGA SKOZI TEORIJU INTENZITETE JEZIKA

V poglavju bo predstavljena semantično-pragmatična analiza pripovednega sloga p. Hijacinta Repiča na osnovi korpusa njegovih objav v reviji *Cvetje z vertov sv. Frančiška* (1887–1916). Ob spoznanjih teorije govornih dejanj (Austin, 1975) in teorije intenzitete (slovenskega) jezika (Mikolič, 2020) bo govorno dejanje – nagovarjanje naslovnika v periodičnih člankih – opazovano skozi propozicijo in njene modifikacije, ki vplivajo na intenzifikacijo sporočila ter končno prepričljivost in učinkovitost argumentiranja.

Ključne besede: verski tisk, analiza diskurza, intenziteta jezika, literarna pragmatika, stilistika, korpusno jezikoslovje

»USE YOUR LANGUAGE *WELL!*«: A SEMANTIC-PRAGMATIC ANALYSIS OF THE AUTHOR'S STYLE THROUGH THE THEORY OF LANGUAGE INTENSITY

This paper will present a semantic-pragmatic analysis of the narrative style of Fr. Hijacint Repič on the basis of a corpus of his publications in journal *Cvetje z vertov sv. Frančiška* (1887–1916). Drawing on the insights of speech act theory (Austin, 1975) and the theory of the intensity of (Slovene) language (Mikolič, 2020), we will observe the speech act – addressing the addressee in periodical articles – through the proposition and its modifications, which influence the intensification of the message and the final persuasiveness and effectiveness of the argumentation.

Keywords: religious press, discourse analysis, intensity of language, literary pragmatics, stylistics, corpus linguistics

Miluša Bakrač

ZLORABA PODOBE DRUGEGA V NJEGOŠEVEM DELU *GORSKI VIJENAC*

Poglavje bo obravnavalo diskurz moči na primeru dela Petra II Petrovića Njegoša *Gorski venec* (*Gorski vijenac*, 1847), pri čemer bo v ospredju njegova zloraba v izjavah politikov in vplivnih osebnosti, pa tudi njegova uporaba v izobraževalnem sistemu, kjer prav tako lahko prihaja do zlorab. Analiza bo temeljila na vrsti literarnih in jezikoslovnih teorij, s posebnim poudarkom na Van Dijkovem konceptu mikro- in makroanalize (Van Dijk, 1980) in njegovem pogledu na vpliv ideologije na diskurz (Van Dijk, 2012). Posebej se bomo osredotočili na primer rasistične ideologije in na to, kako se izraža v literarnem diskurzu, kadar je zlorabljena.

Ključne besede: podoba drugega, izobraževalni sistem, medkulturni kontekst, Njegoš

THE MISUSE OF THE IMAGE OF THE OTHER IN NJEKOŠ'S WORK *GORSKI VIJENAC*

This paper will examine the discourse of power through the example of Petar II Petrović Njegoš's work *The Mountain Wreath* (*Gorski vijenac*, 1847) focusing on its misuse in statements by politicians and influential figures, as well as its use in the education system and potential for misuse. The analysis will draw on a range of literary and linguistic theories, with a particular emphasis on Van Dijk's concept of micro and macro analysis (Van Dijk, 1980) and his perspective on the influence of ideology on discourse (Van Dijk, 2012). Specifically, we will focus on the example of racist ideology and how it is expressed in literary discourse when misused.

Keywords: the image of the other, educational system, intercultural context, Njegoš

Dragana Vujadinović

LEGITIMACIJA IN DELEGITIMACIJA PRAVICE DO SPLAVA V IDEOLOŠKO NASPROTNIH DISKURZIH: VERSKI IN FEMINISTIČNI DISKURZ

Namen tega poglavja je opozoriti na nekatere obstoječe načine, ki jih družbeni akterji uporabljajo za spreminjanje obstoječih družbenih praks. Izbrani primeri zelo dobro prikazujejo ideološka stališča, kjer feministični diskurz teži k demistifikaciji ideologij, ki so vzpostavljene z religioznim diskurzom. Van Leeuwenov koncept legitimacije je v kombinaciji s feminističnim kritičnim diskurzivnim pristopom uporabljen za analizo izjav družbenih akterjev, ki sodelujejo pri razvijanju ali omejevanju določenih prepričanj.

Ključne besede: legitimacija, feminizem, splav, verski diskurz, družbeni akterji

LEGITIMATION AND DELEGITIMATION OF THE RIGHT TO ABORTION IN IDEOLOGICALLY OPPOSED DISCOURSES: RELIGIOUS AND FEMINIST DISCOURSE

This chapter aims to point out some of the possible ways social actors use to change existing social practices. Selected examples depict ideological stances in a very well-versed way where feminist discourse tends to the demystification of ideologies that are established through religious discourse. Van Leeuwen's concept of legitimation is used in combination with a feminist critical discourse approach for analyzing the statements of social actors who participate in developing or limiting specific beliefs.

Keywords: legitimation, feminism, abortion, religious discourse, social actors

Irina M. Cavaion

SPODBUJANJE VKLJUČEVANJA IN KULTURNE POVEZANOSTI PREK UČENCEV KOT MENTORJEV JEZIKA, KULTURE IN IDENTITETE: UVODNA ŠTUDIJA

V tem poglavju je predstavljena uvodna študija, katere namen je bil pritegniti manjšinske učence, da prevzamejo vlogo informatorjev, pripovedovalcev in posrednikov ter posredujejo jezikovne, kulturne in identitetne vidike svoje skupnosti večinskim učencem in učiteljem nižjih razredov srednje šole. Poleg tega si projekt prizadeva za skupni razvoj vsebin in metodologij, ki bi manjšinski jezik približale večinskim otrokom, gledano z vidika mladih.

Ključne besede: vključenost in kulturna povezanost, pozitivni medskupinski stiki, novi govorci manjšinskega jezika, glas manjšinske mladine

FOSTERING INCLUSIVITY AND CULTURAL CONNECTION THROUGH STUDENTS AS TRAINERS IN THEIR OWN LANGUAGE, CULTURE, AND IDENTITY: AN INTRODUCTORY STUDY

This chapter presents an introductory study aimed at engaging minority students to assume the roles of informants, narrators, and mediators, conveying linguistic, cultural, and identity aspects of their community to mainstream lower secondary school pupils and teachers. Additionally, the project seeks to collaboratively develop content and methodologies that would bring the minority language closer to majority-language children, viewed through the perspective of young people.

Keywords: inclusivity and cultural connection, positive intergroup contact, minority language new speakers, minority youth voice

Tina Čok

KREPITEV VEČJEZIČNEGA IZOBRAŽEVANJA: KOGNITIVNO INKLUZIVNA POT K JEZIKOVNI OZAVEŠČENOSTI IN IZOBRAŽEVALNI PRAVIČNOSTI

Študija naslavlja potrebo po okrepljenem večjezičnem izobraževanju v vse bolj jezikovno raznolikih razredih. Predstavlja študijo primera pri izbirnem predmetu Italijanski jezik v hrvaški Istri, kjer je bil preizkušen kognitivno podprt didaktični model z 12 učenci, starimi 12–13 let. Model združuje koncepte medjezikovnega zavedanja, jezikovne relativnosti in sodelovalnega učenja ter krepí jezikovno občutljivost in vključujočo večjezičnost. Kvalitativni podatki, analizirani s pomočjo utemeljene teorije, so pokazali izboljšane reflektivne pedagoške prakse in poglobljeno zavedanje drugačnosti. Ugotovitve potrjujejo potencial modela in vrednost utemeljene teorije za izpopolnjevanje večjezičnih pedagoških strategij in oblikovanje kurikulumov.

Ključne besede: medjezikovno zavedanje, jezikovno odzivno izobraževanje, večjezično izobraževanje, kognitivni model za vključujočo večjezičnost, utemeljena teorija

ENHANCING MULTILINGUAL EDUCATION: A COGNITIVE-INCLUSIVE PATH TO LANGUAGE AWARENESS AND EDUCATIONAL EQUITY

This study addresses the need for enhanced multilingual education in increasingly linguistically diverse classrooms. It presents a case study of an Italian elective class in Croatian Istria, where a cognitively informed didactic model was tested with 12 pupils aged 12–13. The model combines cross-language awareness, linguistic relativity and cooperative learning to strengthen linguistic sensitivity and inclusive multilingualism. Qualitative data analysed using grounded theory revealed improved reflective teaching practices and a deeper awareness of otherness. The findings confirm the model's potential and the value of grounded theory for refining multilingual teaching strategies and curriculum design.

Keywords: cross-language awareness, linguistically responsive education, multilingual education, cognitive model for inclusive multilingualism, grounded theory

Irina Makarova

PREMOSTITEV KULTUR: DVOKULTURNI MODEL POUČEVANJA SLOVENŠČINE ZA RUSKO GOVOREČE UČENCE

Poglavje se posveča praktični uporabi evropskih standardov za medkulturno poučevanje jezikov, in sicer v okviru začetnega pouka slovenščine za rusko govoreče slušatelje. Namen je prikazati prednosti dvokulturnega modela, ki upošteva edinstvene družbene in kulturne značilnosti ciljnega in izhodiščnega okolja. Ta model se razlikuje od posplošenega pristopa, značilnega za jezikovni pouk brez dvokulturne usmerjenosti. Poglavje temelji na rezultatih dveh obsežnih raziskav, izvedenih z rusko govorečimi priseljenci (299 anketirancev) in slovenskimi udeleženci (105 anketirancev). Raziskavi razkrivata področja potencialnih kulturnih konfliktov, ki jih v pedagoških praksah, zasidranih v dvokulturnem okviru, ne smemo prezreti.

Ključne besede: medkulturna pragmatika, vedenjski vzorci, govorni bonton, slovensko-ruski stiki, slovenščina kot tuj jezik

BRIDGING CULTURES: A BICULTURAL APPROACH TO TEACHING SLOVENE FOR RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS

The chapter focuses on the practical application of European standards for intercultural language teaching, specifically in the context of introductory Slovenian language instruction for Russian-speaking learners. The aim is to highlight the advantages of a bicultural model that considers the unique social and cultural characteristics of both the target and the source environments. This model contrasts the generalized approach typical of language teaching without a bicultural orientation. The chapter examines the results of two extensive studies conducted with Russian-speaking immigrants (299 respondents) and Slovenian participants (105 respondents). The research reveals areas of potential cultural conflict where pedagogical practices rooted in a bicultural framework are essential.

Keywords: intercultural pragmatics, behavioral patterns, speech etiquette, Slovene-Russian relations, Slovene as a foreign language

Rosana Ariolfo

ITALIJANŠČINA IN ŠPANŠČINA V GENOVSKEM ŠOLSKEM KONTEKSTU MED INTEGRACIJO IN (AVTO)DISKRIMINACIJO

V tem poglavju predstavljam nekaj razmišljanj, ki izhajajo iz različnih raziskav na terenu, opravljenih med letoma 2009 in 2020 v Genovi, mestu v severozahodni Italiji, za katerega je značilna trdno ukoreninjena latinskoameriška skupnost v genovski produktivni strukturi. Iz raziskav je razvidno, da so status jezikov, njihovo dožemanje v situacijah socialnega stika in jezikovna samopodoba v odnosu do lastnega jezika ali njegove variante tri ključni vidiki, ki jih je treba upoštevati, da se jezikovni stik v migracijskih kontekstih uspešno obvladuje.

Ključne besede: jezikovni stik, stik med italijanščino in španščino, integracija, priseljevanje in šola, jezikovni odnos

ITALIAN AND SPANISH IN THE GENOESE SCHOOL CONTEXT BETWEEN INTEGRATION AND (SELF)DISCRIMINATION

In this chapter I propose some reflections arising from various field studies carried out between 2009 and 2020 in Genoa, a city located in north-western Italy, characterised by the now stable rooting of the Latin American community and its insertion into the Genoese productive structure. From the research carried out over all these years it emerges that the status of languages, the perceptions of them in situations of social contact and the linguistic self-perception towards one's own language or variant are three crucial aspects to be considered in order to be able to manage linguistic contact profitably in migratory contexts.

Keywords: language contact, Italian and Spanish in contact, integration, immigration and school, language attitudes

Mateja Eniko, Matej Klemen

KOVIČEV *JUŽNI OTOK* KOT IZHODIŠČE ZA MEDKULTURNO IN MEDBESEDILNO BRANJE: OBRAVNAVA PESMI PRI POUKU SLOVENŠČINE KOT PRVEGA IN DRUGEGA ALI TUJEGA JEZIKA

Poglavje obravnava Kovičevo pesem *Južni otok* pri pouku slovenščine kot prvega (J1) ter drugega ali tujega jezika (J2/TJ) s poudarkom na razvijanju medkulturnega in medbesedilnega zavedanja. Analiza srednješolskih učbenikov za J1 kaže, da ti ne izkoriščajo v celoti medkulturnega in medbesedilnega potenciala pesmi. Za pouk J2/TJ so predstavljene naloge po trifaznem modelu obravnave poezije, ki učence vodijo k razumevanju pesmi prek medbesedilnih navezav na Biblijo ter razlage motivov v različnih kulturnih in zgodovinskih kontekstih, s čimer se razvijata sporazumevalna jezikovna in medkulturna zmožnost.

Ključne besede: slovenščina kot J1, slovenščina kot J2/TJ, poezija, medkulturna zmožnost, medbesedilnost

KOVIČ'S *JUŽNI OTOK* AS A STARTING POINT FOR INTERCULTURAL AND INTERTEXTUAL READING: APPROACHES TO THE POEM IN TEACHING SLOVENE AS A FIRST AND SECOND OR FOREIGN LANGUAGE

This chapter discusses the teaching of Kovič's poem *Južni otok* (A Southern Island) in Slovene as a first (L1) and second or foreign language (L2/FL), focusing on intercultural and intertextual awareness. An analysis of secondary school L1 textbooks shows that they do not fully exploit the poem's intercultural and intertextual potential. For L2/FL teaching, tasks based on a three-phase model of poetry instruction guide students towards understanding the poem through intertextual references to the Bible and the interpretation of motifs in different cultural and historical contexts, thereby fostering communicative language skills and intercultural competence.

Keywords: Slovene as L1, Slovene as L2/FL, poetry, intercultural competence, intertextuality

Maša Rolih , Diana Košir, Vesna Mikolič

CAMUSOV *TUJEC* KOT IZHODIŠČE ZA MEDKULTURNO VZGOJO IN NENASILNO KOMUNIKACIJO PRI POUKU SLOVENŠČINE V SREDNJIH ŠOLAH

Poglavje predstavlja medkulturno obravnavo Camusovega romana *Tujec* po učnem modelu TILKA (Mikolič, 2016). Delo odpira razpravo o konfliktih in družbenih anomalijah na osebni, medosebni in družbeni ravni (identiteta, problematični odnosi, medkulturni stiki in konflikti, stereotipi, nasilje), ki ostajajo aktualni. Raziskana je vloga književnosti pri razvoju kritičnega mišljenja dijakov in ozaveščanju o nasilni komunikaciji (npr. sovražni govor). Poglobljena jezikovna analiza besedila omogoča boljše razumevanje literarnih in kulturnih kontekstov ter spodbuja razpravo o sodobnih družbenih izzivih.

Ključne besede: slovenščina, jezik in književnost, medkulturna sporazumevalna zmožnost, učni model TILKA, medkulturni pristop, analiza diskurza, nenasilna komunikacija

***THE STRANGER* BY CAMUS AS A STARTING POINT FOR INTERCULTURAL EDUCATION AND NON-VIOLENT COMMUNICATION IN THE TEACHING OF SLOVENE IN SECONDARY SCHOOLS**

The chapter presents an intercultural reading of Camus' novel *The Stranger* using the TILKA model (Mikolič, 2016). The novel opens discussion on conflicts and social anomalies at the personal, interpersonal and social levels (identity, problematic relationships, intercultural contacts and conflicts, stereotypes, violence) that remain relevant today. The role of literature in developing students' critical thinking and awareness of violent communication (e.g. hate speech) is examined. An in-depth linguistic analysis enables a better understanding of literary and cultural contexts and encourages discussion of contemporary societal challenges.

Keywords: Slovene, language and literature, intercultural communicative competence, TILKA learning model, intercultural approach, discourse analysis, non-violent communication

Maja Šebjanič Oražem

UČENJE NENASILNE KOMUNIKACIJE NA DRUŽABNIH OMREŽJIH S POMOČJO LITERARNIH BESEDIL

Mladostniki dandanes razmišljajo, se izražajo in komunicirajo na drugačen način kot mladostniki še pred slabim desetletjem. Njihova izbira načina komunikacije je drugačna tako v realnem kot v virtualnem okolju. Vedno večji poudarek mora učitelj zato dajati tudi učenju komunikacije na družabnih omrežjih, ki je pogosto nasilna. V poglavju želimo prikazati učenje nenasilne komunikacije na družabnih omrežjih s pomočjo literarnih besedil pri pouku slovenščine.

Ključne besede: nenasilna komunikacija, družabna omrežja, pouk slovenščine, literarna besedila, *Kot v filmu*, *Povej mi po resnici*

LEARNING TO COMMUNICATE NON-VIOLENTLY ON SOCIAL NETWORKS THROUGH LITERARY TEXTS

Nowadays, teenagers think, express themselves, and communicate in a different way compared to teenagers just under a decade ago. Their choice of communication methods differs both in real and virtual environments. Therefore, teachers must place increasing emphasis on teaching communication on social media, which is often violent. In this chapter, we aim to present teaching non-violent communication on social media with the help of literary texts in Slovene language lessons.

Keywords: non-violent communication, social media, Slovene language lessons, literary texts, *Kot v filmu*, *Povej mi po resnici*

Maja Cergolj

TRENDI NA PODROČJU IZPOSOJE KNJIG: PRIMER GENERACIJE ALFA

Otroci generacije alfa, rojeni med letoma 2010 in 2025, so generacija, ki jo je pandemija COVID-19 in učenje na daljavo močno prizadela, zato so še posebej usmerjeni v digitalno. Kljub temu se šola po pandemiji osredotoča predvsem na uporabo knjig in ne na uporabo tehnologije. Kvantitativna raziskava, izvedena v obdobju med letoma 2020 in 2023 na vzorcu 593 otrok, starih med 6 in 14 let, ugotavlja, da so knjige še vedno pomembno učno sredstvo za otroke, stare med osmimi in devetimi leti.

Ključne besede: generacija alfa, knjige, učna orodja, faze branja

BOOK BORROWING TRENDS: THE CASE OF GENERATION ALPHA

Generation Alpha, students born between 2010 and 2025, is a generation that has been severely affected by the COVID-19 pandemic and distance learning, and therefore, is particularly digitally oriented. However, post-pandemic school still mainly focuses on using books rather than technology. Quantitative research on a sample of 593 students between 6 and 14 years old in the period between 2020 and 2023 identifies the age between eight and nine years old as the period when books are still relevant as teaching tools.

Keywords: Generation Alpha, books, teaching tools, reading stages

O AVTICAH IN AVTORJIH / ABOUT AUTHORS

dr. Vesna Mikolič

Znanstveno-raziskovalno središče Koper, Garibaldijeva 1, 6000 Koper;
Univerza v Trstu, Piazzale Europa, 1, 34127 Trst, Italija
vesna.mikolic@zrs-kp.si; vmikolic@units.it

dr. Diana Košir

Znanstveno-raziskovalno središče Koper, Garibaldijeva 1, 6000 Koper
diana.kosir@zrs-kp.si

dr. Maša Rolih

Znanstveno-raziskovalno središče Koper, Garibaldijeva 1, 6000 Koper
masa.rolih@zrs-kp.si

dr. Lucija Čok

Znanstveno-raziskovalno središče Koper, Garibaldijeva 1, 6000 Koper
lucija.cok@zrs-kp.si

Zarja Zver

Slovenski raziskovalni inštitut (SLORI), Ulica Cesare Beccaria 6, 34133 Trst,
Italija
z.zver@slori.org

dr. Susanna Pertot

Slovenski raziskovalni inštitut (SLORI), Ulica Cesare Beccaria 6, 34133 Trst,
Italija
susanna.pertot@gmail.com

Mojca Jesenovec

Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik, Filozofska fakulteta Univerze v
Ljubljani, Trubarjeva cesta 3, 1000 Ljubljana
mojca.jesenovec@ff.uni-lj.si

Valentina Novak

Zavod Republike Slovenije za šolstvo, OE Murska Sobota, Slomškova ulica
33, 9000 Murska Sobota
valentina.novak@zrss.si

dr. Katalin Munda Hirnök

Inštitut za narodnostna vprašanja, Erjavčeva 26, SI-1000 Ljubljana
katalin.hirnok@inv.si

dr. Attila Kovács

Inštitut za narodnostna vprašanja, Erjavčeva 26, 1000 Ljubljana
attila.kovacs@guest.arnes.si

dr. Mojca Medvešek

Inštitut za narodnostna vprašanja, Erjavčeva 26, 1000 Ljubljana
mojca.medvesek@guest.arnes.si

dr. Tatjana Balažic Bulc

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana
tatjana.balazicbulc@ff.uni-lj.si

dr. Igor Jovanović

Osnovna šola Veli Vrh Pula, Ul. Josipa Zahtile 1, 52100 Pula, Hrvaška
igorj@ymail.com

dr. Milena Mileva Blažić

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000
Ljubljana
Milena.Blazic@pef.uni-lj.si

dr. Robert Devetak

Inštitut za narodnostna vprašanja, Erjavčeva 26, 1000 Ljubljana, Slovenija
robert.devetak@inv.si

dr. Marina Sbisà

Univerza v Trstu, Piazzale Europa, 1, 34127 Trst
sbisama@units.it

dr. Paolo Labinaz

Univerza v Trstu, Piazzale Europa, 1, 34127 Trst
plabinaz@units.it

Miluša Bakrač

Osnovna šola »Dr Dragiša Ivanović«, Pohorska 1, 81000 Podgorica, Črna gora
bmikana@gmail.com

Dragana Vujadinović

Osnovna šola »Radojica Perović«, Blok VI, 81000 Podgorica, Črna gora
draganavujadinovic14@gmail.com

dr. Irina M. Cavaion

Znanstveno-raziskovalno središče Koper, Garibaldijeva 1, 6000 Koper
irina.cavaion@zrs-kp.si

dr. Tina Čok

Znanstveno-raziskovalno središče Koper, Garibaldijeva 1, 6000 Koper
tina.cok@zrs-kp.si

dr. Irina Makarova

Fakulteta za humanistične študije Univerze na Primorskem Koper, Titov trg
4, 6000 Koper
irina.mt@upr.si

dr. Rosana Ariolfo

Univerza v Trstu, Piazzale Europa, 1, 34127 Trst
rariolfo@units.it

dr. Mateja Eniko

Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik, Filozofska fakulteta Univerze v
Ljubljani, Trubarjeva cesta 3, 1000 Ljubljana, Slovenija
mateja.eniko@ff.uni-lj.si

Matej Klemen

Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik, Filozofska fakulteta Univerze v
Ljubljani, Trubarjeva cesta 3, 1000 Ljubljana, Slovenija
matej.klemen@ff.uni-lj.si

dr. Maja Šebjanič Oražem

Osnovna šola Puconci, Puconci 178, 9201 Puconci, Slovenija
maja.sebjanic@gmail.com

dr. Maja Cergolj

Osnovna šola Lucija, Fazan 1, 6320 Portorož, Slovenija
maja.cergolj@gmail.com

IMENSKO KAZALO

A

Abbatecola, Emanuela 356, 364, 365
Achaa-Amankwaa, Priscilla 304, 327
Agović, Šemso 253, 254, 262
Ahačić, Kozma 229, 247
Ali, Arshad Imtiaz 283, 284, 294
Allport, Gordon W. 282, 294
Alshewiter, Kosay Moneer 304, 327
Amati Mehler, Jacqueline 49, 60
Ambrosini, Maurizio 355, 356, 364, 365
Ambrosino, Alessandro 164, 168, 174
Ambrož, Darinka 369, 371, 372, 379,
381, 393, 403
Ariolfo, Rosana 356, 357, 358, 359, 360,
361, 364
Atobatele, Fadeke Adeola 303, 330
Austin, John Langshaw 179, 181, 183,
184, 189, 191, 192, 218, 227, 233,
240, 247

B

Bagna, Carla 357, 364
Bahtin, Mihail M. 231, 248, 251, 260,
262
Bajzek Lukač, Marija 71, 77, 86
Balažic Bulc, Tatjana 107, 114
Bally, Charles 205, 207, 208, 213
Barker, Chris 205, 213
Batič, Matic 165, 173
Baumgarten Briški, Marijana 130, 131,
137, 147
Bećirović, Senad 307, 327
Bence, Lajos 91, 92, 98, 102
Benedik, Metod 230, 248

Berger, Peter L. 264, 271, 428, 434
Bešter, Romana 115
Bialystok, Ellen 304, 309, 327
Bianchi, Claudia 179, 182, 183, 189,
190
Biber, Douglas 232, 248, 327
Biever, Joan L. 50, 62
Bindorffer, Györgyi 77, 85
Bizjak Končar, Aleksandra 229, 231,
232, 243, 248
Blitz Konig, Nanette 122, 125, 137
Bloom, Ryan 394, 403
Bogatec, Norina 46, 47, 75, 86, 278, 294
Boroditsky, Lera 23, 34, 306, 309, 327
Bošnjak, Blanka 230, 231, 248
Bourdieu, Pierre 218, 227
Bowers, John Waite 209, 213
Božič, Zoran 390, 393, 403
Brandes-Brilleslijper, Jannie 121, 125
Bratoš, Urška 220, 227
Brezigar, Sara 37, 39, 40, 42, 43, 46,
139, 280, 282, 294
Brglez, Milan 280, 282, 297
Brown, Penelope 182, 189, 209, 213
Buller, David B. 205, 213
Burgers, Christian 205, 210, 213
Byford, Annette 50, 56, 60
Byram, Michael 333, 351, 387, 403

C

Campano, Gerald 282, 295
Camus, Albert 385, 388, 391, 394, 395,
397, 398, 402, 403
Caponetto, Laura 179, 185, 189, 190,
192, 202

Caravedo, Rocío 359, 361, 364
 Carpani, Daniela 359, 360, 364
 Cavaion, Irina Moira 33, 278, 279, 280,
 295, 334, 351
 Cenoz, Jasone 322, 327
 Cepollaro, Bianca 182, 189, 190
 Chabal, Sarah 306, 327
 Charmaz, Kathy 316, 327
 Chen, Julian 425, 434
 Chomsky, Noam 20, 26, 34, 218, 227
 Conrad, Susan 232, 248
 Cook, Sally Rachel 53, 60, 61
 Cook-Sather, Alison 282, 295
 Corbin, Juliet 316, 317, 327
 Costa, Albert 329
 Costa, Beverley 50, 60, 61
 Culler, Jonathan 377, 380
 Cummins, Jim 106, 113, 114
 Cvirn, Janez 164, 173

Č

Čebulj, p. Regalat 230, 248
 Čermelj, Lavo 168, 173
 Černelić, Milana 118, 125
 Čok, Lucija 21, 22, 23, 25, 27, 30, 31,
 33, 34, 35, 279, 295
 Čok, Tina 33, 303, 304, 323, 324, 328

D

Dalle Mulle, Emmanuel 164, 168, 174
 De Angelis, Gessica 304, 328
 Dewaele, Jean-Marc 50, 52, 53, 60, 61,
 304, 306, 328
 Dobranić, Filip 234, 247
 Dobrolioubova, Vera 50, 54, 61
 Dobrovoljc, Helena 25, 35
 Dolas, Ferhat 304, 328
 Dolenc, Ervin 167, 174
 Domej, Teodor 75, 86
 Dončec Merkli, Ibolya 66, 67, 70, 73
 Dresner, Eli 193, 202

E

Edele, Aileen 106, 114
 Emberšič Škaper, Elizabeta 66, 67, 70,
 72, 73
 Eniko, Mateja 373, 374, 380
 Erhartič, Blanka 369, 370, 371, 380
 Erjavec, Tomaž 234, 235, 247, 249
 Erling, Elizabeth J. 304, 328
 Erminio, Deborah 356, 365
 Evkoski, Bojan 234, 247

F

Fell, Ashley 425, 426, 434, 435
 Feng, Anwei 333, 351
 Ferbežar, Ina 46, 372, 373, 380
 Fišer, Darja 227, 234, 249
 Fleming, Douglas 308, 328
 Flores Mejía, Esthela 362, 365
 Formanovskaja, Natalja Ivanovna 347,
 352
 Forth, Nancy L. A. 49, 60, 62
 Foster, RoseMarie Perez 52, 61
 Foucault, Michel 218, 227, 251, 255,
 258, 262
 Frank, Anna 125, 127

G

Gao, Shan 306, 328
 García, Próspero N. 283, 296
 Gariup, Mario 166, 167, 168, 169, 172,
 174
 Genette, Gérard 251, 262
 Gerencser, Norbert 70, 74
 Germ, Vesna 110, 115
 Giles, Howard 358, 365
 Ginsburgh, Victor 304, 328
 Glaser, Barney G. 309, 313, 317, 329
 Glučina, Martina 118, 125
 Golc, Lidija 369, 370, 380
 Golden, Marija 333, 352
 Gorjanc, Vojko 87, 234, 248
 Gorter, Durk 322, 327

Gradišar, Ana 431, 435
 Green, Judith 303, 325, 329
 Grgič, Matejka 38, 40–46, 52, 61, 277,
 295, 296
 Grice, H. Paul 209, 214, 218, 227
 Große, Christine Uber 303, 329
 Gruden, Živa 37, 38, 39, 40, 46
 Guest, Greg 325, 329
 Gulina, Marina 50, 54, 61
 Guo, Rong-Juan 426, 435
 Gutzmann, Daniel 205, 214

H

Habermas, Jürgen 218, 219, 227
 Halliday, Michael A. K. 208, 214
 Hamilton, Mark A. 210, 212, 214
 Heckmann, Friedrich 106, 115
 Hedžet Krkač, Mira 369, 380, 381
 Herring, Susan 193, 202
 Heugh, Kathleen 304, 331
 Hollie, Sharroky 322, 329
 Hornberger, Nancy H. 282, 296
 Hrovat, Tjaša 405, 423
 Hudej, Sonja 233, 234, 248
 Hunston, Susan 205, 207, 214, 215
 Hunter, Andrew 313, 329

I

Infante, Dominic A. 212, 214

J

Jagodic, Devan 40, 43, 45, 46, 87, 277,
 280, 282, 296
 Jayakumar, Uma M. 282, 296
 Jazbec, Saša 353, 406, 423
 Jeffries, Lesley 231, 248
 Jelenko, Tanja 369, 370, 371, 380
 Jerman, Tanja 334, 352
 Ješevnik, Ljudmila 130, 137, 148
 Johnson, David W. 307, 308, 324, 329
 Johnson, Roger T. 307, 308, 324, 329
 Jovanović, Igor 127, 134, 136, 137

Jožef Beg, Jožica 404, 407, 416, 423
 Jurčić, Daniela 218, 228
 Jurić Pahor, Marija 280, 282, 296
 Just, Franci 76, 86
 Juvan, Marko 229, 248, 368, 378, 380

K

Kacin Wohinz, Milica 164, 174
 Kagan, Miguel 324, 329
 Kagan, Spencer 324, 329
 Karpman, Stephen B. 396, 403
 Kaushanskaya, Margarita 306, 330
 Kellerman, Eric 324, 329
 Kerndl, Milena 434
 Klemenčič, Matjaž 170, 172, 174
 Klemen, Matej 374, 380
 Kodrič Filipič, Neli 407, 409, 417, 418,
 421, 422, 423
 Köles Kiss, Erika 65, 74
 Kolláth, Anna 92, 103
 Komac, Miran 280, 282, 297
 Kondrič Horvat, Vesna 406, 423
 Košir, Diana 141, 230, 232, 235, 236,
 241, 244, 247, 248, 249, 345, 346,
 353, 404
 Kovačević, Anita 218, 228
 Kovačič, Anica 125, 127, 128–138, 146,
 154–161
 Kovács, Attila 65, 74, 91, 94, 95, 102,
 103
 Kovič, Kajetan 367, 380
 Kozar Mukič, Marija 64, 67, 74, 76, 86
 Krajnc Ivič, Mira 232, 245, 249
 Krakar Vogel, Boža 370, 379, 380, 381,
 386, 393, 403, 406, 423
 Krek, Janez 108, 115
 Krongauz, Maksim 347, 352
 Kržišnik Bukič, Vera 280, 282, 296
 Kucukali, Emel 308, 329
 Kukla, Rebecca Q. 183, 189
 Kvas, Jana 369, 370, 379, 380

L

Labinaz, Paolo 189, 192, 193, 194
 Labritz, Regina 70, 74
 Lah, Meta 334, 352
 Lakoff, George 205, 207, 214
 Lakoff, Robin Tolmach 182, 190
 Landschner, Emma 165, 174
 Langacker, Ronald W. 303, 329
 Langton, Rae 179, 181, 183, 190
 Lantolf, James P. 296
 Lasnik, Ivana 334, 352
 Latour, Conrad F. 166, 168, 169, 171, 174
 Lazar, Michelle M. 264, 265, 271
 Leech, Geoffrey N. 209, 214, 231, 232, 249
 Levine, Timothy R. 212, 213, 214
 Levinson, Stephen C. 182, 189, 209, 213
 Lewis, David 181, 190
 Liddicoat, Anthony J. 333, 352
 Liebrecht, Christine 210, 212, 214, 215
 Livnat, Zohar 209, 215
 Ljubešić, Nikola 234, 247
 Lokar, Veronika 278, 294
 Luckmann, Thomas 264, 271, 434
 Lujčić, Rea 302, 330
 Luthar, Oto 107, 115
 Lyons, John 205, 207, 208, 215

M

Magri, Lara 166, 168, 172, 174
 Makarova Tominec, Irina 333, 335, 352
 Malewitz, Raymond 118, 125
 Maltoni, Angela 359, 364
 Marian, Viorica 306, 327, 330
 Markkanen, Raija 205, 215
 Markovič, Andreja 334, 352
 Martin, James R. 205, 206, 207, 208, 215
 Mastrocola, Marco Vinicio 425, 434
 McCarty, Teresa L. 283, 284, 294
 McCrindle, Mark 425, 426, 434, 435
 McDonald, Lucy 185, 190
 McIntyre, Dan 231, 248

Mead, George Herbert 426, 432, 435
 Mechelli, Andrea 304, 330
 Medvešek, Mojca 82, 86, 87, 106, 110, 115
 Mendez, Mario F. 304, 330
 Metljak, Mira 108, 115
 Meulenberg, Cécil 30
 Mikolič, Vesna 137, 206, 212, 215, 218, 219, 228, 233, 234, 249, 334, 339, 345, 346, 353, 374, 380, 385, 386, 387, 390, 391, 394, 404, 452, 460
 Möderndorfer, Vinko 407, 413, 415, 422, 423, 424
 Monzali, Luciano 165, 174
 Moreno Fernández, Francisco 358, 365
 Morse, Janice M. 325, 330
 Morzycki, Marcin 205, 208, 209, 215
 Motik, Dragica 109, 115
 Motta, Giuseppe 164, 174
 Mouboua, Patricia Diane 303, 330
 Munda Hirnök, Katalin 76, 77, 82, 86, 87, 91, 102

N

Natalini, Alessandra 313, 330
 Nećak Lük, Albina 77, 87, 92, 94, 102, 103
 Negueruela-Azarola, Eduardo 296
 Nelkin, Dorothy 218, 228
 Noda, Mari 346, 353
 Novak Lukanovič, Sonja 77, 87, 102, 297
 Nouwen, Rick 215
 Nuyts, Jan 205, 215

O

Obid, Milan 280, 282, 296
 Odlin, Terence 306, 330
 Okal, Benard Odoyo 304, 330
 Or-Gordon, Enav 49, 50, 61
 O'Sullivan, Tim 228

P

Pahor, Milan 165, 169, 172, 174
 Palić, Ismail 205, 215
 Palmer, Frank R. 205, 207, 208, 215
 Palmieri, Patrick A. 315, 331
 Pavičić, Mladen 65, 66, 70, 71, 74
 Pavlenko, Aneta 49, 61
 Pavlič, Darja 369, 370, 371, 377, 379, 380, 381
 Pečjak, Sonja 431, 435
 Perger, Valerija 77, 87
 Pertot, Susanna 50, 61, 277, 278, 279, 283, 296
 Petrović Njegoš, Petar II. 251, 258, 259, 260, 261, 262
 Pettigrew, Thomas F. 282, 297
 Piko-Rustia, Martina 75, 87
 Pirc, Janez 115, 380
 Pirih Svetina, Nataša 334, 352, 380
 Pirjevec, Jože 164, 174
 Pisek, Staša 334, 352
 Pišot, Rado 31, 35
 Pliatsikas, Christos 304, 330
 Pölzleitner, Elisabeth 368, 381
 Ponikvar, Andreja 334, 352
 Popič, Damjan 38, 44, 45, 46
 Poznanović Jezeršek, Mojca 368, 369, 370, 379, 380, 381
 Požgaj Hadži, Vesna 107, 114
 Preiss, Raymond W. 205, 215
 Prijatelj Stele, Roza 131, 137, 147
 Prohorov, Jurij J. 347, 353
 Pulko, Simona 346, 353
 Puntoni, Stefano 205, 215

Q

Queirolo Palmas, Luca 355, 364

R

Racine, Nicole 426, 435
 Ren, Fei-Fei 435
 Repič, p. Hijacint 229, 230, 247, 452
 Riman, Barbara 280, 282, 297

Risager, Karen 19, 24, 35
 Rivera, Robin 118, 125
 Roberts, Gwerfyl 54, 61
 Rolih, Maša 137, 220, 228, 404
 Rolland, Louise 50, 61
 Rudaš, Jutka 92, 103

S

Samuels, Amy J. 307, 330
 Samuel, Steven 306, 330
 Savnik, Roman 229, 249
 Sbisà, Marina 179, 181, 183, 189, 190, 192, 193, 194, 205, 206, 209, 210, 216
 Schnabel, Ernst 136
 Schumann, John H. 282, 297
 Schumm Fauster, Jennifer 368, 381
 Searle, John R. 218, 228
 Seto, Atsuko 49, 60, 62
 Sharan, Yael 307, 331
 Sheldon, Natasha 122, 125
 Shohamy, Elana 304, 331
 Short, Mick 231, 232, 249
 Skela, Janez 334, 353
 Skelin, Anita 302, 331
 Skušek-Močnik, Zoja 388, 403, 404
 Skutnabb-Kangas, Tove 304, 331
 Slavec Gradišnik, Ingrid 76, 86
 Smajla, Rina 118, 119, 125, 128, 134
 Sonnenberg Menkel, Irma 121, 122, 125
 Stabej, Marko 37, 41, 47
 Steiner, Melita 109, 115
 Steininger, Rolf 164, 174
 Sternin, Iosif A. 347, 353
 Strajnar, Anja 334, 352
 Stranj, Pavel 164, 165, 166, 168, 172, 174
 Strauss, Anselm 313, 316, 317, 325, 327
 Stritar, Mojca 334, 352
 Stubbs, Michael 205, 207, 216, 249
 Stuhlpfarrer, Karl 165, 166, 169, 174, 175
 Svoljšak, Petra 164, 175

Š

Šabec, Nada 334, 345, 353
 Šaponja, Igor 127, 137
 Šebjanič Oražem, Maja 407, 424

T

Talmy, Leonard 303, 307, 331
 Tannenbaum, Michal 304, 331
 Teng, Feng 282, 297
 Thompson, Geof 205, 207, 208, 214, 215
 Thorne, Steven L. 283, 296
 Tie, Ylona Chun 318, 331
 Tivadar, Hotimir 47, 76, 86, 87
 Toporišič, Jože 206, 211, 216, 233, 249
 Trbojevič, Ivana 205, 216

U

Udovič, Boštjan 280, 282, 297
 Uspensky, Boris A. 251, 257, 262

V

Vainik, Ene 205, 216
 Vander Linden, Kara L. 315, 331
 Van Dijk, Teun A. 251, 255, 256, 262
 Van Leeuwen, Theo 264, 266, 267, 268, 270, 271
 Van Lier, Leo 331
 Varga, Štefan Ištvan 92, 103
 Vedovelli, Massimo 357, 364, 365
 Verdinelli, Susana 50, 62
 Verkerk, Leila 50, 62
 Vervega, Matjaž 334, 353
 Vidau, Zaira 39, 46, 47, 277, 280, 282, 294, 296, 297
 Videnšek, Ana 131, 137, 151

Vilar, Polona 428, 434
 Villegas, Ana Maria 323, 331
 Vintar, Špela 234, 249
 Viterbori, Paola 358, 364
 Vižintin, Marijanca Ajša 110, 113, 116
 Vogel, Jerca 407, 424
 Vratuša, Anton 76, 87
 Vygotsky, Lev 20, 35, 283, 297, 309, 324, 331

W

Walker, Galal 346, 353
 Walsh, Sophie D. 53, 62
 Weber, Max 228, 264, 271
 Weber, Shlomo 304, 328
 Wei, Li 322, 331
 White, Peter R. R. 205, 206, 207, 208, 215
 Wolf, Maryanne 428, 435

Y

Yoon, Bogum 308, 331

Z

Zabukovec, Vlasta 428, 434
 Zavrl, Vida 131, 137, 153
 Zemljak Jontes, Melita 346, 353
 Zorko, Zinka 76, 87
 Zvekič-Dušanović, Dušanka 205, 207, 208, 216
 Zupan Sosič, Alojzija 372, 373, 379, 381, 393, 403

Ž

Žejn, Andrejka 234, 247

STVARNO KAZALO

A

analiza diskurza 210, 452, 460
antifašizem 446
antiislamizem (anti-Islamism) 259

C

Cvetje z vrtov sv. Frančiška 231, 235,
246

Č

čezjezikovanje (ang. Translanguaging)
318, 322

D

delegitimacija (delegitimation, delegiti-
mizing) 12, 263, 264, 265, 454
didaktika, jezikovna (linguistic didac-
tics) 31, 33, 317, 326, 456
diglosija (diglossia) 39, 359, 361
diskurz (discourse) 13, 200, 218, 226,
251, 252, 255, 257, 261, 263, 264,
265, 266, 267, 268, 269, 270, 450,
452, 453, 454, 460
diskurzivni označevalci 223, 226
diskurzna vljudnost 206
Dnevnik Ane Frank (The Diary of Anne
Frank) 127, 128, 135
dodatni jezik (quarta lingua) 100
dopolnilni pouk maternega jezika in
kulture 105, 107, 109
druga svetovna vojna (World War II)
117, 118, 120,
Drugi (the Other), drugost (otherness)
251, 254, 255, 257, 261

družabna omrežja 217, 218, 219, 461
dvojezično izobraževanje (scuola
bilingue, sistema scolastico
bilingue, modello scolastico
bilingue, dvokulturni model) 64,
78, 80, 84, 301
dvojezičnost (bilingualism, bilingvizem,
bilinguismo) 28, 30, 49, 51, 56,
58, 59, 69, 81, 440, 441

F

fašizem 120, 132
feminizem (feminism, feminist dis-
course) 12, 264, 265, 266, 268,
269, 270, 271, 454

G

generacija alfa 14, 425–434, 462
genocid (genocide) 124
Gorski venec (izv. Gorski vijenac, ang.
The Mountain Wreath) 12, 251,
453
graduation 206, 207

H

holokavst (Holocaust) 117, 118, 121,
124, 270, 446

I

identiteta (etnična, nacionalna) (išči:
identiteta, identity) 11, 64, 73,
75, 80, 106, 113, 187, 256, 303,
455
identiteta, jezikovna 10, 11, 19, 59, 275,
309

identiteta, kulturna (cultural identity) 13, 25, 68, 69, 75, 106, 226, 275, 187, 290
 ideologija (ideology) 54, 198, 251, 254, 255, 256, 261, 279, 453, 454
 ilokucija / ilokucijsko dejanje (illocution / illocutionary act) 11, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 188, 189, 191, 192, 193, 202, 448, 449
 ilokucijska sila 206, 209, 210, 240, 246
 ilokucijska moč 2[MR1.1]01
 indikatorji jezikovne moči (linguistic force indicators) 193
 informacijsko-komunikacijska tehnologija 218
 integracija (integration) 11, 13, 25, 53, 91, 106, 276, 293, 303, 315, 318, 335, 336, 355, 444, 458
 intenzifikacija (intensification) 30, 206, 451
 intenziteta jezika 9, 205, 206, 207, 209, 210, 212, 213, 219, 451, 452
 izobraževalna vertikala 10, 63, 72, 441

J

jezik, manjšinski (minority language) 29, 42, 65, 69, 70, 187, 188, 275, 276, 283, 284, 302, 440, 441, 444, 455
 jezik, materni (mother-tongue), prvi jezik (first language) 50, 72, 80, 108, 109, 111, 281, 291, 444
 jezik moči (language of power) 28
 jezik okolja, drugi jezik (second language) 49, 50, 53, 106
 jezik, tuji (foreign language) 71, 72, 73, 367
 jezik in književnost, pouk 63, 67, 93, 460

jezikovna kompetenca / zmožnost (competenze, linguistic competence) 20, 23, 24, 68, 73, 107, 109, 185, 307, 367, 373, 377, 379, 387, 390, 459
 jezikovna politika (Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2021–2025) 10, 37, 41, 42, 107, 439, 444
 jezikovna raznolikost (linguistic diversity) 20, 38, 41, 302, 303, 318, 32, 326
 jezikovna tehnologija (aplikacija, translation app) 42, 43, 44, 45, 234
 jezikovna zvrst (genre) 54, 55, 58, 219, 223, 411
 jezikovni kod (language code) 23, 24
 jezikovni stik (language contact) 19, 20, 25, 439, 458
 jezikovno načrtovanje (Language planning) 25, 37, 40, 41, 439
 Južni otok 14, 368–372, 374, 375, 378, 379, 459

K

kognitivni model (cognitive model) 309, 310, 320, 322, 323, 324, 326, 456
 kolektivna identiteta (collective identity) 186–189
 koncentracijsko taborišče (concentration camp) 128, 147
 korpus, besedilni 38, 44, 45, 51,
 korpus CVET 234, 235
 korpus Janes 219, 220
 korpus Migracije 21, 220, 224, 226, 227
 korpus STIKit 38, 43, 44, 45
 Kot v filmu 407, 408, 412
 Krepilci (hedges) 225, 235, 236, 387, 451

L

legitimacija (legitimation) 198, 201,
219, 263, 265, 454
lokucija (locution) 179,

M

manjšina 40, 52, 166, 172, 173
medjezikovno stikanje 58, 440
medjezikovno zavedanje (cross-
language awareness) 456
medkulturna pragmatika (intercultural
pragmatics) 457
medkulturna (sporazumevalna)
zmožnost 13, 368
medkulturna zavest (intercultural
awareness) 14, 19, 305, 307, 438
medkulturni dialog (Intercultural dia-
logue) 24, 113
migracije 10, 49, 81, 210, 220, 224, 225,
226, 378, 451, 458
modalnost 205–208, 450

N

naklonskost 205–209, 211, 235, 450
naklonska modifikacija intenzitete 205,
206, 212
nasilna komunikacija (violent commu-
nication, aggressive language)
217, 385, 401, 449, 461
nasilni govor 217, 450
nenasilna komunikacija 9, 12–15,
386–389, 400, 402, 405, 406, 410,
412, 422, 460
nenasilni govor 205, 212, 213, 450

P

pandemija (pandemia) 95, 96, 426, 428,
430, 462
perlokucija (perlocution) 179, 231–233,
244–247
politični diskurz (political discourse)
218, 220, 224–226, 251, 252, 257,
261, 451

Povej mi po resnici 407, 409, 416, 461
pragmatika 11, 205, 207, 213, 450, 457
propozicija 207, 208, 20, 211, 233–235,
239, 240, 242, 244, 244, 245, 450,
452

S

secesionizem, jezikovni 38, 40, 44, 45,
439
semantika 208, 213
simultana dvojezičnost 49, 51, 52, 92
sovražni govor (hate speech) 217, 220,
226, 401, 423, 451, 460
strojno prevajanje (Machine transla-
tion) 26, 30, 42

T

tečaj, jezikovni 45, 53, 66, 333, 347
teorija govornih dejanj (Austinian
framework, speech acts theory)
179, 191–194, 449
teorija intenzitete jezika 233
Tujec (L'Étranger) 14, 385–403

U

učni jezik 64, 65, 114
učni model TILKA 385–403

V

večjezično izobraževanje (multilingual
education) 13, 301, 303, 304,
307, 308, 322, 324–327, 456
večjezičnost (multilingualism) 9, 10, 15,
45, 50, 52, 438, 443, 456

Z

Zakon o zaščiti slovenske jezikovne
manjšine v deželi Furlaniji - Juli-
jski krajini 39
Deželni Zakon o zaščiti slovenske
jezikovne manjšine 39
Zakon o zaščiti zgodovinskih jezikovnih
manjšin 39

Zakon o javni rabi slovenščine 39
Zakon o osnovni šoli 108
Zakon o organizaciji in financiranju
vzgoje in izobraževanja 108, 109

Ž

ženske pravice (women's rights)
266–269

V historični perspektivi je prikazano, kako je jezik v preteklosti pomenil močno sredstvo narodne identifikacije, ki je bil v (po)vojnem času s strani političnih pozicij moči večkrat zlorabljen kot sredstvo diskriminacije, na medosebni, intimni ravni pa je jezik kot sredstvo sporazumevanja in empatije pomenil tudi prostor sožitja in miru. V sedanji perspektivi se jezik opazuje kot sredstvo so-bivanja, sporazumevanja, učenja in poučevanja, izpostavljena je zlasti njegova vloga v večkulturnih in večjezičnih okoljih ter analognih in digitalnih svetovih, kjer prihajajo do izraza različni odnosi in razmerja moči med jeziki. Zlasti zato je ključna povezava s področjem didaktike materne- ga jezika in drugih jezikov, kjer so predstavljene različne metode za spodbujanje/razvijanje vrednot medkulturnosti, večjezičnosti in veščin nenasilne komunikacije, ki so ključne sestavine sodobne vključujoče družbe.

Iz recenzije red. prof. dr. Irene Stramljič Breznik

Ni naključje, da je monografija *Jeziki sožitja*, jeziki konflikta nastala v trenutku močne (družbene) polarizacije. Kot odsev tega časa monografija s poglobljenim in natančnim pogledom v jezikovno in družbeno pojavnost spodbuja prvo vlogo jezika, to je povezovalno. Hkrati je ta čas tudi čas izrazitega tehnološkega napredka, digitalizacije in globalizacije, kar vse po eni strani zaradi hipnosti aktualnih dogodkov nekatere dogodke in s tem besede relativizira, po drugi strani pa jih dela trajne in zaradi večjega dosega raznolikih naslovnikov tudi bolj intenzivne. Monografija tako s primeri nasilne komunikacije ali celo sovražnega govora, s primeri medkulturnih razlik, recimo pozdravljanje v slovenskem kulturnem kontekstu glede na ruskega, kaže, kako se izogniti jeziku kot orodju ločevanja in kako razviti občutek za razlikovanje nenasilnega od nasilnega. [...] Monografija prikazuje možnost in potencial povezovanja obeh področij poučevanja slovenščine, in sicer jezika in književnosti z utemeljitvijo, da imajo leposlovna besedila pomembno vlogo pri razvoju kritičnega mišljenja in občutka za (ne)nasilno komunikacijo, in da poglobljena, natančna jezikovna analiza tovrstnih besedil »omogoča globlje razumevanje literarnih in kulturnih kontekstov ter spodbuja razpravo o sodobnih družbenih izzivih«.

Iz recenzije izr. prof. dr. Mire Krajnc Ivič

