

# Slovenščina kot drugi in tuji jezik v izobraževanju



Monografija je bogata referenca, ki predstavlja in daje znanstvenoteoretično osnovo še odprtim vprašanjem pri poučevanju in učenju slovenščine kot drugega in tujega jezika jezika. Kot iskričasto in osvežujoč ton te monografije se kaže zlasti zavedanje razlikovanja pri poučevanju in učenju slovenščine v okolju, kjer je slovenščina jezik okolja, ter okolju, kjer je slovenščina tuji jezik. Hvalevredni so tudi vsi primeri dobre prakse, temelječ na avtentičnih besedilih ter komunikacijskih dialogih/situacijah, ter nekateri že natančno izdelani »učni scenariji« ter dejavnosti, vključno časovni okvir, kar omogoča hiter prenos v prakso. Zanimivo so predstavljene tudi dejavnosti za medpredmetno povezovanje, možnosti notranje diferenciacije in individualizacije ter spodbujanje medkulturnega dialoga pri pouku, hkrati pa so te dejavnosti tudi zelo motivacijsko usmerjene na učečega se. Omeniti pa je treba zlasti prispevke, ki izpostavljajo pomen medjezikovnega sporazumevanja zlasti med slovan-skimi jeziki.

Pričujoča monografija predstavlja doprinos k naslovnemu temi in nagovarja k branju in razmisleku ob tej temi tudi širšo znanstveno, strokovno in širšo javnost.

***Dr. Tatjana Vučajnk***

---

ZORA  
149

# Slovenščina kot drugi in tuji jezik v izobraževanju

Uredili

**Simona Pulko**  
**Melita Zemljak Jontes**



Univerzitetna založba  
Univerze v Mariboru

Maribor  
december 2022

---

**ZORA**  
**149**

Mednarodna knjižna zbirka ZORA /  
*International Book Series ZORA*

Urednik zbirke / *Editor:*

Marko Jesenšek

Mednarodni svetovalni odbor /  
*Editorial Advisory Board:*

Jožica Čeh Steger (Maribor)

Marc L. Greenberg (Lawrence, Kansas)

István Lukács (Budapest)

Alenka Jensterle Doležal (Praha)

Bernard Rajh (Maribor)

Emil Tokarz (Katowice)

Knjiga je izšla v okviru Raziskovalnega programa št. P6-0156 (*Slovensko jezikoslovje, književnost in poučevanje slovenščine*, vodja programa prof. dr. Marko Jesenšek), ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna

---

**ZORA**  
**149**

Naslov / *Title:*

**Slovenščina kot drugi in tuji jezik v izobraževanju**  
*Slovene as a Second and Foreign Language in Education*

Uredili / *Edited by:*

Simona Pulko, Melita Zemljak Jontes

Recenzentki / *Reviewers:*

doc. dr. sc. Katarina Aladrović Slovaček, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet;  
dr. Tatjana Vučajnk, Universität Klagenfurt, Institut für Slawistik

Jezikovni pregled / *Language Editor:*

Simona Pulko, Melita Zemljak Jontes (slovenščina / *Slovene*),  
Melita Zemljak Jontes (angleščina / *English*)

Slika na naslovnici / *Photo on Cover:*

Slađana Matić Trstenjak, *Rožnati listi*, 2020

Oblikovanje in prelom / *Design and typesetting:*

Katarina Visočnik

Založnik / *Published by:*

Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba, Šlomškov trg 15,  
2000 Maribor, Slovenija, <https://press.um.si>, [zalozba@um.si](mailto:zalozba@um.si)

Izdajatelj / *Issued by:*

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Koroška cesta 160, 2000 Maribor,  
Slovenija, <http://www.ff.um.si/zalozba-in-knjigarna/zora/>; [ff@um.si](mailto:ff@um.si)

Vrsta publikacije / *Pulication type:*

E-knjiga

Dostopno na / *Available at:*

<https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/740>

Izdano / *Published:*

Maribor, december 2022



© Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba  
*University of Maribor, University Press*

Besedilo / *Text* © avtorji v Pulko (ur.), Zemljak Jontes (ur.), 2022

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna. /  
*This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.*

Uporabnikom je dovoljeno tako nekomercialno kot tudi komercialno reproduciranje, distribuiranje, dajanje v najem, javna priobčitev in predelava avtorskega dela, pod pogojem, da navedejo avtorja izvirnega dela. / *This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format, so long as attribution is given to the creator. The license allows for commercial use.*

Vsa gradiva tretjih oseb v tej knjigi so objavljena pod licenco Creative Commons, razen če to ni navedeno drugače. Če želite ponovno uporabiti gradivo tretjih oseb, ki ni zajeto v licenci Creative Commons, boste morali pridobiti dovoljenje neposredno od imetnika avtorskih pravic. / *Any third-party material in this book is published under the book's Creative Commons licence unless indicated otherwise in the credit line to the material. If you would like to reuse any third-party material not covered by the book's Creative Commons licence, you will need to obtain permission directly from the copyright holder.*

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

---

CIP – Kataložni zapis o publikaciji  
Univerzitetna knjižnica Maribor

811.163.6:37

SLOVENŠČINA kot drugi in tuji jezik v izobraževanju [Elektronski vir] / uredili  
Simona Pulko, Melita Zemljak Jontes. - E-knjiga. - Maribor : Univerza v Mariboru,  
Univerzitetna založba, 2022. - (Mednarodna knjižna zbirka Zora = International  
book series Zora ; 149)

Način dostopa (URL): <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/740>

ISBN 978-961-286-669-3 (PDF)

doi: 10.18690/um.ff.12.2022

COBISS.SI-ID 131832067

---

ISBN:

978-961-286-669-3 (pdf)

978-961-286-670-9 (mehka vezava)

DOI: <https://doi.org/10.18690/um.ff.12.2022>

Cena / *Price*: Brezplačni izvod

Odgovorna oseba založnika / *For publisher*:  
prof. dr. Zdravko Kačič, rektor Univerze v Mariboru

Citiranje / *Attribution*: Simona Pulko (ur.), Melita Zemljak Jontes (ur.), 2022: *Slovenščina kot drugi in tuji jezik v izobraževanju*. Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba.

doi: <https://doi.org/10.18690/um.ff.12.2022>

# Vsebina

---

9 Uvodna beseda

MÁRIA BAJZEK LUKÁCSNE

11 Dvojezični slovarji pri poučevanju slovenščine kot tujega jezika

SILVIJA BOROVIK

25 Slovenščina kot drugi in tuji jezik v izbranih literarnih delih nekaterih priseljencev in priseljenk v Slovenijo

BLANKA BOŠNJAK

42 Pripovedne prvine v Slomškovem delu *Blaže in Nežica v nedeljski šoli*

JOŽICA ČEH STEGER

53 Mit o Lepi Vidi v kontekstu slovenske emigracije: na primeru Simčičeve povesti *Trije muzikantje ali Povratek Lepe Vide*

RENATA DEBELJAK

70 Posebni izzivi pri pouku slovenščine

DRAGICA HARAMIJA

81 Vloga mladinske književnosti pri poučevanju slovenščine kot drugega in tujega jezika

TINA JUGOVIĆ, MATEJ KLEMEN, MAGDA LOJK, MATEJA LUTAR

97 Didaktična igra *Klanec* z vidika učenja slovenščine kot tujega jezika

MATEJ KLEMEN

112 Literarni klasiki pri pouku slovenščine kot tujega jezika: na primeru besedil Ivana Cankarja

---

JERNEJ KLJUČEVŠEK

- 125 Oblikoslovje pri poučevanju slovenščine na Univerzi na Dunaju

MIHAELA KOLETNIK

- 139 Primerjalni narečni živalski frazemi na stičišču kultur

MIRA KRAJNC IVIČ

- 156 Prek horoskopa ali vremenske napovedi do znanja o slovenskem jeziku in jezikovni rabi

GRÉGOIRE LABBÉ

- 173 Medjezikovno sporazumevanje, nova perspektiva za slovenščino?

MATEJA LUTAR

- 186 Učbeniki za poučevanje slovenščine kot drugega in tujega jezika

MLADEN PAVIČIČ

- 198 Slovenščina, madžarščina in slovnični spoli

SIMONA PULKO, MELITA ZEMLJAK JONTES

- 210 *Lepo vedenje* kot tematski sklop pri poučevanju slovenščine kot drugega in tujega jezika

IRENA STRAMLJIČ BREZNIK

- 242 Besedotvorje pri usvajanju slovenščine kot drugega in tujega jezika

TAMARA TURZA-BOGDAN, LIDIJA CVIKIČ

- 255 Slovenščina kot tuji jezik v Republiki Hrvaški iz osnovnošolske perspektive

NATALIJA ULČNIK, GJOKO NIKOLOVSKI

- 273 Zapisovalne težave govork in govorcev južnoslovanskih jezikov pri učenju slovenščine



---

LIUDMYLA VASYLYEVA

- 291 Pragmatičnojezikoslovni pristop pri sestavljanju sodobnih ukrajinsko-južnoslovanskih dvojezičnih slovarjev

MARIJANCA AJŠA VIŽINTIN

- 304 Intenzivni tečaj slovenskega jezika za otroke priseljence: pozitivne spremembe in nadaljnji izzivi vključevanja v 21. stoletju

BERNARDA VOLAVŠEK KURASCH

- 319 Slovenščina – prezrta pastorka: integrativni pouk v novi srednji šoli

INES VORŠIČ

- 331 Okus slovenščine – leksika tematskega polja hrana in pijača v gradivih za učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika

BARBARA ZORMAN, MARTINA MEJAK, POLONA MIHALIČ BIRSA

- 344 Posredovanje kompleksnih literarnih besedil učencem, učenkam, za katere je slovenščina drugi jezik

362 Povzetek

364 Abstract

366 Zora 1998–2022



# Uvodna beseda

---

Znanstvena monografija *Slovenščina kot drugi in tuji jezik v izobraževanju* prinaša recenzirane razprave, v katerih so zaradi aktualnosti in posledično vse večjih potreb po usvajanju slovenščine kot nematernega jezika z vidika najsodobnejših didaktičnih, jezikoslovnih, kulturoloških in literarnovednih pristopov osvetliti pomen in vlogo slovenščine kot drugega in tujega jezika v izobraževanju. Avtorji in avtorice razprav prihajajo s Slovenske akademije znanosti in umetnosti, z mariborske, ljubljanske in s primorske univerze kakor tudi iz Avstrije, Hrvaške, Madžarske, Češke in Ukrajine. Uredili sta jo Simona Pulko in Melita Zemljak Jontes z Oddelka za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete Univerze v Mariboru.

Zakonodaja, ki vključuje tudi člene o učencih priseljencih in učenkah priseljenkah, je splošna in šolska. V prvo skupino sodijo mednarodni dokumenti in splošna slovenska zakonodaja: *Ustava Republike Slovenije* (2006), *Resolucija o migracijski politiki Republike Slovenije* (2002), *Zakon o azilu* (2006), *Zakon o tujcih* (2009, 2011) in *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o tujcih (ZTuj-2F)* (2021). V drugo skupino sodijo *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* (2011), *Zakon o osnovni šoli* (2006), *Zakon za uravnoteženje javnih financ* (2012) in *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja* (2013); v to skupino sodijo tudi *Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji* (2007), *Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah* (2009), *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrte in šole* (2012), *Vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem* (2017), *Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja* (2018) in *Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole* (2019). Slovenija je tudi podpisnica dokumenta osmih *Ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje: evropski referenčni okvir* (UL EU 2018/C 189/8).

*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* (2011) je dokument, ki vsebuje načela, cilje in strateške usmeritve vzgoje in izobraževanja, najprej splošna, v nadaljevanju po stopnjah šolanja (vrtec, OŠ, SŠ), v posebnem poglavju se načela, cilji in strategije nanašajo tudi na otroke priseljence in na otroke, rojene v Sloveniji, katerih materinščina ni slovenščina. Posebej pomembna

je uzaveščenost o rabi jezikov v vzgoji in izobraževanju: slovenščina kot prvi in drugi jezik, materinščina in tuji jeziki (prav tam: 33–35). Spoštovanje vseh otrok, katerih materinščina ni slovenščina, se kaže predvsem v načelu spodbujanja medkulturnosti, saj je zavedanje o obči kulturni dediščini temeljni pogoj za sprejemanje in spoštovanje pluralizma kultur.

Z različnih raziskovalnih vidikov napisane razprave posegajo na naslednja tematska področja:

- Slovenščina kot drugi in tuji jezik v germanskem, južnoslovanskem, romanskem in madžarskem svetu
- Slovenska književnost na slavistikah v germanskem, južnoslovanskem, romanskem in madžarskem svetu
- Slovenščina v primerjavi s tipološko in genetsko (ne)sorodnimi jeziki
- Vloga književnih besedil pri poučevanju slovenščine kot drugega in tujega jezika
- Vloga strokovnih in poljudnoznanstvenih besedil pri poučevanju slovenščine kot drugega in tujega jezika
- Učbeniška gradiva za poučevanje slovenščine kot drugega in tujega jezika skozi čas
- Dvo- in večjezični avtorji ter avtorice pri poučevanju slovenščine kot drugega in tujega jezika
- Sodobni pristopi, metode in nove tehnologije v poučevanju in usvajanju slovenščine kot drugega in tujega jezika (na osnovnih in srednjih šolah ter gimnazijah, na univerzi ipd.)
- Slovenska kulturna dediščina pri poučevanju slovenščine kot drugega in tujega jezika
- Kulturološki in ekološki tematski sklopi pri poučevanju slovenščine kot drugega in tujega jezika
- Vloga arealov pri poučevanju slovenščine kot drugega in tujega jezika

Izid znanstvene monografije so finančno podprli Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru, Oddelek za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete Univerze v Mariboru, in Raziskovalni program št. P6-0156 (*Slovensko jezikoslovje, književnost in poučevanje slovenščine*, vodja programa prof. dr. Marko Jesenšek), ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna. Vsem naštetim se za sofinanciranje iskreno zahvaljujema. Iskrena hvala tudi dr. Katarini Aladrović Slovaček in dr. Tatjani Vučajnk za recenziji.

*Simona Pulko in Melita Zemljak Jontes*

# Dvojezični slovarji pri poučevanju slovenščine kot tujega jezika

Mária Bajzek Lukácsne

Filozofska fakulteta, Univerza Eötvösa Loránda v Budimpešti, Madžarska, slovenika@digikabel.hu

DOI: <https://doi.org/10.18690/um.ff.12.2022.1>

ISBN: 978-961-286-669-3

---

Prispevek predstavlja priročne madžarsko-slovenske oz. slovensko-madžarske slovarčke in slovarje, ki so bili namenjeni predvsem učencem, učenkam slovenščine in madžarščine, a so bili zanje težko dosegljivi. V zadnjih dveh desetletjih ni bil pripravljen noben nov slovar in tudi obstoječih niso ponovno izdajali. Leta 2019 pa je v sodelovanju slovenistike na univerzi ELTE in založbe Akadémiai Kiadó izšel *Veliki madžarsko-slovenski spletni slovar*, namenjen učencem, učenkam slovenščine in madžarščine, prevajalcem, prevajalkam in tudi širšemu krogu ljubiteljev, ljubiteljic obeh jezikov.

**Ključne besede:** madžarsko-slovenski slovarčki, dvojezični slovarji, spletni slovar, slovenistika v Budimpešti, založba Akadémiai Kiadó, Porabje.

The paper presents dictionaries and small dictionaries with a school vocabulary intended primarily for pupils of Slovene and Hungarian. Such dictionaries were only dictionary handbooks and difficult for pupils to reach, and no new dictionaries were prepared in the last two decades, they were not re-issued either. In 2019, in collaboration of Slovene Studies at ELTE University and the Akadémiai Kiadó Publishing House, the Great Hungarian-Slovene Online Dictionary was published. It is intended for pupils of Slovene and Hungarian, translators and a wider circle of friends of the Slovene and Hungarian language.

**Keywords:** Hungarian-Slovene dictionaries, bilingual dictionaries, online dictionary, Slovene Studies in Budapest, Akadémiai Kiadó Publishing House, Raba Region.

## 1 Uvod

Za kakovosten pouk tujega in drugega jezika so potrebni visokokvalificirani, empatični učitelji, učiteljice, kakovostni učbeniki, priročniki, pomagala in navsezadnje tudi motivirani učenci, učenke. Med priročniki je treba izpostaviti predvsem potrebo po dvojezičnih slovarjih, saj jih učeči se, učeče se kmalu potrebujejo za razvijanje svojega znanja. Pri tem je pomembno,

da so to slovarji ciljnih jezikov, saj iskanje v več slovarjih, npr. madžarsko-angleškem in angleško-slovenskem, lahko uporabnika, uporabnico spravi v dvom ali napačno odločitev, ko se npr. med številnimi ponujenimi pomeni odloči za nepravega. Generacije učencev, učenk porabskih slovenskih in prekmurskih madžarskih šol, študentov, študentk slovenščine v Sombotelu in Budimpešti, madžarščine v Mariboru in v Ljubljani so se jezika učile skoraj brez slovarjev, predvsem zato, ker so bili obstoječi priročni slovarji dostopni le v omejeni količini. Ob pripravah madžarsko-slovenskega slovarja pa so nekateri kljub temu menili, da danes ne potrebujejo več madžarsko-slovenskega slovarja, saj so na voljo drugi slovarji – madžarsko-angleški in angleško-slovenski ter številni večjezični spletni slovarji, ki jim lahko pomagajo pri komunikaciji in učenju jezika.

## **2 Madžarsko-slovenski in slovensko-madžarski slovarji**

### **2.1 Zametki slovensko-madžarskega slovarja**

Pred leti mi je bivša učiteljica slovenščine v Porabju Irena Pavlič podarila učbenika brez platnic, učbenik za 5. in 6. razred iz leta 1964 ter za 7. in 8. razred iz leta 1961. Vsi so bili pripravljene za porabske šole in jih je uporabljala tudi Irena Pavlič. Zadnja dva je sestavila Gabriella Szép, učbenika brez vseh podatkov pa sta urejena podobno; podatek Mladena Pavičića potrjuje, da gre pri prvem za učbenik za 3. in 4. razred iz leta 1960, ki ga je prav tako sestavila Gabriella Szép (Pavičić 2016: 25), drugi učbenik brez platnic in naslovnih strani pa mora biti, po vsebini sodeč, učbenik za 3. in 4. razred iz petdesetih let in ga je najverjetneje prav tako sestavila Gabriella Szép, saj je po vsebini in obliki podoben pozneje objavljenim. Učbeniki vsebujejo krajša in daljša šolska besedila, pesmi ter odlomke slovenskih pesnikov in pisateljev, slovnico s pravili, tabelami in z nalogami. Zahtevna, tendenciozna, ideološko obarvana besedila, pretežke pesmi, odlomki iz slovenskih leposlovnih del v porabskih slovenskih učbenikih petdesetih, šestdesetih oz. sedemdesetih let, slovarčki na koncu učbenika, pisanje lastnih slovarčkov in učenje besed, ki so bile učencem, učenkam neznanе tako v madžarščini kot v slovenščini, je bilo zelo neprijetno tako za učence, učenke kot tudi njihove starše in učitelje, učiteljice. Po pregledu teh učbenikov ne preseneča, da je odnos do knjižne slovenščine in tudi narčja v Porabju že vrsto desetletij odklonilen. Vse, kar je v teh učbenikih, je tendenciozno, za učeče se, starše in morda celo učitelje, učiteljice težko

razumljivo, zato ni presenetljivo, da so se starši v osemdesetih letih 20. stoletja uprli in se spraševali, kaj poučujejo njihove otroke. Za ilustracijo navajam le nekaj naslovov iz učbenika, namenjenega za 5. in 6. razred. Na začetku je nekaj pravljic, npr. *Sonce in veter*, *Lisica in petelin*, *Hvaležni medved*, nekaj Župančičevih pesmi, sledijo slike iz preteklosti, npr. *Krvna pogodba*, *Árpád, osvajalec nove domovine*, *Iz prazgodovine slovenskih pokrajin*, *Turki napadejo Ljubljano*, *Peter Klepec se bojuje s Turki*, *Ludaš Matyi*, sledijo dolga berila o naravi, dolge pesmi brez navedbe avtorja itn. Berilu oz. literarnim odlomkom sledi slovnica, od pravorečja in besednih vrst pa vse do pravopisa, v okvirih so poudarjeno tiskana pravila, ki jih je bilo treba prav tako znati na pamet. Na koncu vsakega učbenika sta slovarčka, prvi je vezan na posamezno besedilo, drugi podaja besede po abecednem redu. Če slovarček ponazorim le z nekaj primeri, kot so: **ba-havost** (i) ž hencegés, **basen** (sni) állatmese, **volčja para** a szerencsétlen farkas, **poosebíti** megszemélyesíteni, **frčati** rőpkődni, **draguljar** (-rja) m ékszerész, **skalna votlina** sziklaüreg, **lončarski krog** fazekas korong, **pre-onogaviti se** – megváltozni, történni (izpisane so tudi številne neznane besede iz Martina Krpana), potem se moramo vprašati, kaj od tega so učenke, učenci razumeli in kakšen namen je imelo vse to. Učbenik za 7. in 8. razred je ocenila slovenistka Mira Medved in prišla do podobnih ugotovitev (Medved 1967: 196).

Navedeni slovarčki na koncu učbenikov so torej prvi zametki slovensko-madžarskega šolskega slovarčka. Tako kot že omenjena vsebina učbenikov tudi slovarčki potrjujejo zgornje ugotovitve; novih besed je preveč, so prezahtevne za učence, učenke osnovne šole, tudi če so takrat še govorili porabsko narečje. Če slovarčke obravnavamo kot leksikografske zametke, ugotovimo, da so sestavljeni korektno, saj so slovenske iztočnice ustrezno zapisane, pri samostalnikih sta navedena spol (**krt** m) in rodilniška končnica, npr. **možiček** (-čka), pridevniki imajo končnico za ženski in srednji spol (**hinavski** -a -o), za nedoločniki je navedena oblika prve osebe ednine v sedanjiku in moška oblika preteklika, npr. **nesti** (*nesem, nesel*). Izpisane in prevedene so tudi številne besedne zveze (**vremenske nepravilike** az időjárás vizontagságai, **kmečka revolucija** parasztforradalom, **metati polena pod noge** akadályokat gördíteni vmi elé, **delati gnečo** tolongani, **državni tožilec** államügyész). Nekatero slovenske iztočnice in madžarski ekvivalenti so navedeni z vezljivostnimi podatki, npr. **uiti komu** kitérni valaki elől, **nahajati se** lenni valahol. Najdemo tudi nekaj frazemov, npr. **ni zinil niti besedice** egy árva szót sem szólt. Skrbno je izpisana tudi slovnična terminologija, korektni so

tudi madžarski ekvivalenti, npr. **stopnjevanje** fokozás, **enozložen** egytagú, **presežnik** felsőfok, **člen** névelő, **velelnik** felszólító mód. V učbeniku iz petdesetih let sicer najdemo pravopisne nedoslednosti pri pisanju lastnih imen, npr. **Zveza Sovjetskih Socijalističnih Republik** Szovjet Szocialista Köztársaságok Szövetsége, **Madžarska Ljudska Republika** Magyar Népköztársaság, v ostalih učbenikih pa so upoštevana pravila slovenskega pravopisa. Avtorji slovarčka ne sledijo praksi madžarskega slovaropisja, saj slovenske nedoločnike prevajajo v madžarske nedoločnike – madžarska slovarska oblika namreč ni nedoločnik, ampak tretja oseba ednine, npr. **brati** olvas in ne olvasni.

Slovarčke najdemo tudi v nekaterih aktualnih učbenikih, ki so lahko učečim se v pomoč, so pa ozko vezani na obravnavano snov.

## 2.2 Dvojezični slovarji

Prvi strokovno pisan slovar je bil *Magyar-szlovén szótár – válogatott iskolai szóanyaggal* oz. *Madžarsko-slovenski slovar – z izbranim šolskim besediščem*, ki je izšel leta 1982 v sodelovanju budimpeške založbe Tankönyvkiadó in ljubljanske Državne založbe. Avtor slovarja je bil Jože Hradil, madžarsko besedišče sta sestavila István Kosaras in Gyula Szabó, recenzenti pa so bili dr. József Kelemen, dr. Ivan Mokuter in dr. Vlado Peteršič. V uvodu slovarja piše, da vsebuje 25 tisoč slovarskih sestavkov in 18 tisoč besednih zvez, namenjen pa je predvsem učencem, učenkam, zato vsebuje tudi najpomembnejše termine šolske snovi. Slovar pomeni v primerjavi s predhodnimi napredek tudi pri navajanju leksikografskih podatkov, saj najdemo za iztočnico podatek o besedni vrsti, oblikoslovne podatke, tu in tam tudi razlage, kvalifikatorje, sopomenke, besedne zveze in tudi nekaj frazemov. Na podlagi naključno izbranih terminov, **fajhő** fn -t, -k, -je specifična temperatura/toplota; **hármasszög** fn -t, -ok, -a (sport) troskok; **háromjegyű** mn trištevilčen (pravilno: trimesten); **háromjegyű szám** trištevilčno število (pravilno: trimestno število); **háromszög** fn -et, -ek, -e trikotnik; **egyenlőszárú háromszög** (pravilno: egyenlő szárú) enakokraki trikotnik; **egyenlőoldalú háromszög** (pravilno: egyenlő oldalú) enakostranični trikotnik; **szótan** fn -t, -ok, -a leksikologija (manjka: besedoslovje); **vetésforgó** fn -t, -k, -ja kolobarjenje (v kmetijstvu); **vegyjel** kemični znak (pogosteje kemijski simbol); **mondat** stavek (manjka: poved), je mogoče ugotoviti, da imajo v glavnem pravilne ekvivalente, določene pa bi bilo treba dopolniti in celo popraviti. Na koncu slovarja je navedeno, da je izšel v 4000 izvodih, verjetno je bil dosegljiv tudi na Madžarskem, kjer pa bi



zelo potrebovali tudi njegov par, torej slovensko-madžarski slovar, ki pa v okviru tega sodelovanja ni nastal.

Cankarjeva založba je leta 1995 objavila *Madžarsko-slovenski moderni slovar/Slovensko-madžarski slovar* Elizabete Bernjak. Državna založba je leta 1996 izdala *Slovensko-madžarski slovar*, Pomurska založba pa leta 1998 *Madžarsko-slovenski slovar*, avtor obeh je Jože Hradil. Ti slovarji so izšli v Sloveniji v omejeni nakladi in so bili na Madžarskem dosegljivi le redkim.

### 3 Metodološko o slovarskem projektu

Priprava velikega slovarja je tudi danes velik finančni in strokovni izziv. Idejo o slovensko-madžarskem in madžarsko-slovenskem velikem slovarju je podprla tudi politika in vladi Madžarske ter Slovenije sta po podpisu izjave o nameri zagotovili tudi sredstva. Oddelek za leksikografijo Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša je kmalu zatem začel delo in pripravil črki A in B. Ministrstvo za človeške vire na Madžarskem je leta 2014 pripravo velikega madžarsko-slovenskega spletnega slovarja zaupalo slovenistiki, ki deluje v okviru Inštituta za slovanske in baltske filologije Filozofske fakultete ELTE. Uredniški odbor je julija leta 2015 po pripravi koncepta in po podpisu pogodbe z založbo Akadémiai Kiadó začel delo. Založba je v okviru sodelovanja z ELTE zagotovila madžarski geslovník, ki so ga vrsto let nadgrajevali ugledni madžarski leksikografi in vsebuje nevtralno knjižno, pogovorno in stilno zaznamovano leksiko, s katero je mogoče predstaviti družbeno, kulturno, gospodarsko, zgodovinsko in drugo podobo Madžarske ter madžarskega jezika. Avtorji smo se v okviru projekta zavezali, da bomo pripravili slovar s 70 tisoč iztočnicami, zato smo geslovník dopolnili z dodatnimi iztočnicami, značilnimi za madžarsko-slovenske odnose, dvojezičnost, Porabje in Prekmurje, slovarske sestavke pa smo dopolnili z dodatnim ponazarjalnim gradivom.

Založba nam je zagotovila madžarski del geselskega sestavka z iztočnico, zaglavjem s slovničnimi podatki, zgledi in s frazeološkim gnezdrom. Na razpolago nam je bil tudi njihov program za urejanje slovarjev. Omogočila nam je tudi dostop do vseh svojih na spletu dostopnih slovarjev, nudila nam je strokovno pomoč in izdelan slovar objavila na svoji spletni strani [www.szotar.net](http://www.szotar.net).

Veliki madžarsko-slovenski slovar obsega 74.000 iztočnic, ekvivalenti so opremljeni s potrebnimi kvalifikatorji; podatki o vezljivosti, glagolski

ekvivalenti so navedeni v vidskih parih. Raba iztočnice je predstavljena z bogatim ponazarjalnim gradivom. Posebno pozornost smo namenili frazeomom, saj imajo vsi veliki slovarji založbe Akadémiai Kiadó vidno ločeno frazeološko gnezdo. Slovarskemu gradivu smo dodali značilne besede in besedne zveze iz madžarske in slovenske kulture, vključili smo vsa poimenovanja naselij narodnostno mešanega območja in njihove izpeljanke. V slovar smo vključili tudi nove, aktualne besede s področja družbenega življenja, informatike itn.

Na pomenski ravni smo upoštevali najširši krog bodočih uporabnikov, uporabnic slovarja, pri čemer smo upoštevali tudi izkušnje, pridobljene pri poučevanju slovenskega jezika, kulture in slovenščine na budimpeški slovenistiki.

#### **4 Slovanske vsebine kot učni pripomoček**

Pri pripravi koncepta *Velikega madžarsko-slovenskega spletnega slovarja* in tudi pri pisanju slovarja smo imeli pred očmi potrebe učencev, učenk slovenščine tako v osnovnih in srednjih šolah kot tudi na visokošolskih ustanovah. Upoštevali smo lastne izkušnje, ki smo jih pridobili kot učeči se, učeče se slovenščine na različnih stopnjah, potrebe naših študentov, študentk in tudi izkušnje, ki smo jih pridobili med poučevanjem jezika, jezikoslovja, književnosti in kulture. Pouk slovenščine na srednji in višji stopnji poteka v madžarskem okolju, namenjen je pretežno dijakom, dijakinjam in študentom, študentkam, ki prihajajo iz madžarskega okolja. Na porabskih šolah so učenci, učenke, ki govorijo porabsko narečje, že prava redkost, kar pomeni, da je slovenščina zanje drugi, če ne že tuji jezik, zato bi ga bilo treba poučevati z metodami pouka tujega jezika in s pomočjo primernih učbenikov. Madžarščina in slovenščina sodita v različni jezikovni družini in različna tipa jezika, kar je treba pri pouku upoštevati. Študenti, študentke obvladajo tudi druge indoevropske jezike, ampak le redki si pomagajo s slovničnimi sistemi teh jezikov. Njihov prvi jezik je madžarščina, zato je treba vseskozi uzaveščati podobnosti in razlike obeh jezikov. Sklanjatve samostalniških in pridevniških besed se v glavnem naučijo, težave jim povzročajo spoli, druga ženska sklanjatev, dvojina, zaimki, pri glagolih in tudi drugih besednih vrstah pa vezljivost, vidski pari in seveda tudi naglas, naglasno mesto ter kolikost naglasa. V višjih letnikih, še zlasti na drugi stopnji, pa je dober priročnik nepogrešljiv – to je lahko tudi slovar, saj ga potrebujejo pri razumevanju strokovnega gradiva,

branju leposlovja, pri lektorskih vajah, seminarjih prevajanja in še zlasti pri leksikologiji, stilistiki, frazeologiji.

#### 4.1 Vezljivost

Madžarske glagolske iztočnice so v slovarju opremljene s podatki o vezljivosti, zato smo se odločili za navajanje vezljivostnih podatkov tudi za slovenskimi ustreznici. Pri večpomenskih leksemih so pomeni predstavljeni ločeno, kar pomeni, da ima vsaka glagolska ustreznica svojo pomensko vezljivost, pomeni pa so razvrščeni in obravnavani od osnovnega pomena k manj navadnim zaznamovanim pomenom. Vezljivost slovenskih glagolov se pogosto razlikuje od madžarskih oziroma podatki o vezljivosti uvajajo dodatni pomen. Pri madžarsko-slovenskem jezikovnem stiku je največ interferenc prav zaradi vezljivosti glagolov, npr. csinál *vmit* delati *kaj*; *vkinek* a *kezére* dolgozik iti *komu* na roke; *ellen* dolgozik *vkinek/vminek* delati proti *komu/čemu*; *dolgozik vmin* delati *pri čem* (in ne delati *na čem*); *követ vkit/vmit* slediti *komu/čemu* (in ne slediti *koga/kaj*; vezljivost *koga/kaj* je možna pri glagolih zasledovati *koga/kaj*, zaslediti *koga/kaj*). Raba je ponazorjena v zgledih slovarskega sestavka. Spodnji primer nazorno kaže razlike in ujemanja med obema jezikoma:

**követ<sup>1</sup>** *ts i*

1. *vkit/vmit* slediti *komu/čemu*, zasledovati *koga/kaj*, zaslediti *koga/kaj*

**feltűnés nélkül** v. **titokban követ vkit** neopazno slediti komu

**követi** a **nyomot** iti po sledi

**kocsival követ vkit** peljati se za kom

**nyomon követ vkit** biti na sledi komu, zasledovati koga

**a tekintetével követ vkit/vmit** slediti *koga/kaj* z očmi/s pogledom

**vmilyen célt követ átv is** zasledovati cilj

**követi** a **gondolatmenetet** slediti miselnemu toku

2. [*vmi után következik*] *vmit* slediti *čemu*

**az előadást vita követte** predavanju je sledila diskusija

3. [*vkíhez/vmíhez igazodik*] *vkit/vmit* slediti *komu/čemu*

**követi vkinek** a **tanácsát** slediti nasvetom koga

**követi vkinek** a **példáját** slediti zgledu koga

Vezljivost madžarskih glagolov je navedena z okrajšavo zaimka *valaki* (kdo) in *valami* (kaj), s primernimi sklonili in postpozicijami, npr. *vkíhez* (komu), *vkíre/vmíre* (na koga/kaj), *vmin át* (čez kaj). Podatek o vezljivosti

je lahko tudi prislov, npr. *vhol* (nekje), *vhová* (nekam). Vezljivost slovenskih glagolskih ekvivalentov navajamo z zaimkoma *kdo* in *kaj* v ustreznem sklonu (npr. *koga/česa*, *komu/čemu*, *koga/kaj*, *pri kom/čem*, *s kom/čim*).

Določeni madžarski glagoli imajo tudi prislovno vezljivost, kot kaže 1. pomen spodaj navedenega glagola átdob, saj je pomen le tako mogoče določiti natančno:

**átdob** *ts i*

1. *vhova* vreči *koga/kaj kam*, metati *koga/kaj kam*

**átdobta a labdát a szomszéd udvarára** vrgel je žogo na sosedovo dvorišče

2. *vmin* vreči *koga/kaj čez kaj*, metati *koga/kaj čez kaj*, vreči *koga/kaj skozi kaj*, metati *koga/kaj skozi kaj*

**átdobta a labdát a tetőn** žogo je vrgel čez streho

3. *kat* [*csapatot*] spraviti/preusmeriti vojaško enoto na drugo stran

Podatek o vezljivosti imajo tudi ustreznice madžarskih postpozicij, saj je le tako mogoče razložiti pomen madžarske iztočnice, kot je razvidno tudi iz naslednjih dveh primerov:

**mögé** *nu* za *koga/kaj*

**az ajtó mögé** za vrata

**a/e mögé az asztal mögé** za tisto/to mizo

**mögött** *nu* za *kom/čim*

**a hátam mögött** za mojim hrbtom

**a/e mögött a ház mögött** za ono/tisto/to hišo

Vezljivost imajo tudi določeni pridevniški ekvivalenti pridevniške iztočnice, npr.:

**főlényes** *mn*

1. [*főlényel elért*] premočen, superioren, močnejši *od koga/česa*, boljši *od koga/česa*  
**főlényes győzelem** gladka zmaga

2. [*beképzelt*] vzvišen *do koga/česa*, vzvišen *nad kom/čim*, aroganten, objesten, ošaben

## 4.2 Kvalifikatorji

Glede na to, da so lahko tako iztočnice kot tudi ekvivalenti večpomenski in stilno, zvrstno ter časovno zaznamovani, so potrebne dodatne informacije, ki pojasnjujejo pomene. Posredujemo jih s pomočjo kvalifikatorjev, podatkov o vezljivosti in z razlagami v oglatem oklepaju, v poševnem

tisku. Madžarsko besedišče vsebuje knjižno nevtralne, pogovorne, stilno zaznamovane, narečne in tudi določene zastarele iztočnice. Zaznamovane iztočnice so označene z ležeče tiskanimi okrajšavami, kvalifikatorji, ki jih določajo časovno in krajevno, pričajo o njihovi stilni uvrstitvi, ekspresivnosti, razširjenosti in nakazujejo preneseno rabo. Madžarske iztočnice imajo slovnične, pomenske, terminološke, stilno-zvrstne, ekspresivne in časovno-frekvenčne kvalifikatorje; s slovenskimi kvalifikatorji so označeni tudi ekvivalenti, le da pri njih ni besednovrstnih kvalifikatorjev, s kvalifikatorjem [*nevtr.*] pa so označene tiste nezaznamovane ustreznice, ki imajo zaznamovano iztočnico, npr. *ádámcsutka fn közb* adamovo/Adamovo jabolko [*nevtr.*]; *abszolvál ts i, vál* absolvirati kaj [*nevtr.*]. V slovarju so tudi iztočnice, ki imajo več kvalifikatorjev, npr. *kat, rep*, kar pomeni, da je iztočnica termin s področja vojaške in letalske tehnike, lahko pa je tudi hkrati zastarela in šaljiva (*rég/tréf*). Kvalifikator, ki velja za iztočnico, stoji za njo (npr. *vulkanizál vegy*), tisti, ki se nanaša na posamezni pomen ali pomenski odtenek, pa stoji za zaporedno številko ali črko pomena, npr.:

**váltó fn**

1. *gazd* menica

**idegen váltó** tuja menica

**saját váltó** lastna menica

**lejár a váltó** menica poteče

**váltót kiállít** izdati menico

**váltót (meg)óvatol** vložiti protest menice

2. [*sín*] kretnica

**átállítja a váltókat** prestaviti kretnice

3. *sp*

a) [*csapat*] štafeta

b) [*verseny*] štafeta

Če se kvalifikator iztočnice ne nanaša na vse ustreznice (ekvivalente) ciljnega jezika, potem je v sopomenskem nizu na prvem mestu ustreznica po kvalifikatorju iztočnice, sledeče pa so opremljene s primernim slovenskim kvalifikatorjem, npr. *dődölle fn nép* dödoli; beli žganci [*nevtr.*]. Slovenska ustreznica je označena s kvalifikatorjem [*nevtr.*], če s kvalifikatorjem označena iztočnica nima ekvivalenta z istim kvalifikatorjem, npr. *igéz ts i vál* uročiti koga/kaj [*nevtr.*], očarati koga/kaj z/s čim [*nevtr.*]. Slovenske ustreznice so vedno opremljene s kvalifikatorjem, če nevtralna iztočnica nima nevtralnega ekvivalenta.

### 4.3 Opis

V slovarju smo lahko številne iztočnice le opisali, kar velja zlasti za besedje iz madžarske kulture in zgodovine. Kadar iztočnici ni bilo mogoče najti enobesedne ali besednozvezne ustreznice, so te opisne in navedene v lomljenih oklepajih, npr. *hadar* »hitro in nerazločno govoriti«; *köz* žlobudrati [poud.]; *bikavér* *fn* [bor] »madžarsko vino iz rdečega grozdja trt modra frankinja, kadarka, merlot in modri pinot«; *bikavér*, *bikova kri*; *díszmagyar* *fn*, *rég* »madžarska paradna uniforma«. Opisne pomene imajo tudi številni madžarski deležniki, npr. *oldó* *mn ign*, *vegy* »ki topi«; *hatalmaskodó* *mn ign* »ki oblastno/samovoljno ravna«.

### 4.4 Madžarska lastna imena

V slovarju so navedena madžarska moška in ženska osebna imena, ki nimajo ustreznice v slovenščini. V teh primerih smo osebno ime zapisali kot ekvivalent in v oklepaju navedli, da gre za madžarsko osebno ime, npr. *Előd* *tul* Előd (madžarsko moško ime). V slovarju smo zapisali vsa dvojezična naselja v Prekmurju in Porabju ter izpeljanke iz njih, med madžarskimi iztočnicami smo navedli tudi imena slovenskih pokrajin in njihove izpeljanke, npr.:

**Alsó-Krajna** *tul* Dolenjska

**alsó-krajnai**

**I.** *mn* dolenski

**alsó-krajnai nyelvjárás** dolensko narečje

**II.** *fn* [férfi] Dolenjec; [nő] Dolenjka

### 4.5 Vidski pari

Ustreznice madžarskih glagolov so navedene v glagolskih parih, dovršni iztočnici smo dopisali dovršni in nedovršni par slovenske ustreznice, nedovršni iztočnici pa nedovršni in dovršni par, npr.:

**lemásol** *ts i* [írást] prepisati *kaj*, prepisovati *kaj*; [egyéb alkotást] posneti *kaj*, posneti *kaj*, kopirati *kaj*; [(fény)másolatot készít] (foto)kopirati *kaj*

**nyit**

**I.** *ts i*

**1.** *átv is* odpirati *kaj*, odpreti *kaj*, odpirati *komu/čemu kaj*, odpreti *komu/čemu kaj*, odpirati *kaj za koga/kaj*, odpreti *kaj za koga/kaj*, razpirati *kaj*, razpreti *kaj*

**tágra nyitja a szemét** široko razpreti oči  
**ajtót nyitott nekem** odprl mi je vrata  
**utat nyit** odpreti cesto  
**az üzleteket reggel nyolckor nyitják** trgovine odpirajo ob osmih zjutraj  
**2.** [*létesít*] odpirati *kaj*, odpreti *kaj*  
**számlát nyit** *gazd* odpreti račun  
**tűzet nyit vkire** *kat* odpreti ogenj  
**üzletet nyit** odpreti trgovino

#### 4.6 Moške in ženske oblike

Pri edninskih samostalniških iztočnicah, ki se nanašajo na osebe, v slovarju dosledno navajamo moške in ženske ustreznice. Madžarščina ne pozna slovničnih spolov in to rešuje besedotvorno, pri čemer se ženske oblike tvorijo po analogiji. V slovenščini je to bolj zapleteno, še zlasti, kadar je v rabi več oblik, npr. *dekanka*, *dekanica*, *dekanja*. V slovarju smo vsem moškim oblikam navedli ženski par, npr. **akadémikus** *fn* [*férfi*] akademik; [*nő*] akademikinja, četudi so med njimi lahko tudi oblike, tvorjene po analogiji, ki se morda ne uporabljajo ali pa so zelo redke, npr. **kohász** *fn* **1.** [*munkás*] plavžar, jeklar **2.** *közb* [*kohómérvnök*] [*férfi*] metalurg, inženir metalurgije [*neutr.*]; [*nő*] metalurkinja, inženirka metalurgije [*neutr.*].

#### 4.7 Pravopis

V slovarju smo dosledno zapisovali pravopisne dvojnice ustreznice, pri tem pa smo upoštevali *Slovenski pravopis*, npr. *volivka/volilka*, *jazz/džez*, *adamovo/Adamovo jabolko*. Slovarski sestavki so lahko v pomoč tudi pri pisanju z veliko in malo začetnico, kot je to razvidno iz naslednje iztočnice:

**szlovén**

**I.** *mn* slovenski

**szlovénül** slovensko

**II.** *fn*

**1.** [*férfi*] Slovenec; [*nő*] Slovenka

**2.** [*nyelv*] slovenščina, slovenski jezik

## 5 Spletni slovar

Velika prednost slovarja je, da je brezplačno dostopen na spletni strani založbe Akadémiai Kiadó ([www.szotar.net](http://www.szotar.net)) in se lahko uporablja tudi na pametnem telefonu ter v urejevalniku besedila Word (kot dodatek sistemu Office). Naša želja je bila pripraviti kvaliteten in sodoben priročnik, ki bi bil čim bolj uporaben in v čim večji meri dostopen učečim se slovenščine ter madžarščine.

## 6 Sklep

Za učinkovit pouk drugega ali tujega jezika so nujno potrebni tudi dobri priročniki in pripomočki. Mednje sodijo tudi dvojezični slovarji, ki pa jih za pouk slovenščine na Madžarskem in tudi madžarščine v Sloveniji ni bilo veliko. Izobraževanje slovenskih učiteljev, učiteljic se je na Madžarskem začelo po drugi svetovni vojni, redni pouk slovenščine pa so v Porabju uvedli v petdesetih letih; takrat so za potrebe učečih in učečih se nastali tudi prvi učbeniki ter prvi madžarsko-slovenski slovarčki kot sestavni deli učbenikov. Tendenciozne, za porabske učence, učenke prezahtevne učbenike so počasi zamenjali s sodobnimi učbeniki, izšli pa so tudi slovarji, med drugim npr. madžarsko-slovenski slovar z izbranim šolskim besediščem. Istočasno s spremembo koncepta pouka in učbenikov je bilo v Porabju vedno manj slovensko govorečih otrok, danes pa so že prava redkost. Ob tem se pristojni še vedno sprenevedajo in pravijo, da poučujejo materinščino. V Porabju bi morali slovenščino že zdavnaj poučevati kot drugi ali tuji jezik in pri tem uporabljati primerne metode ter priročnike. *Veliki madžarsko-slovenski spletni slovar*, ki je leta 2019 izšel v sodelovanju slovenistike na univerzi ELTE in založbe Akadémiai Kiadó ter je brezplačno dostopen na spletni strani založbe [www.szotar.net](http://www.szotar.net), želi biti ob vseh drugih ciljih v spodbudo učencem, učenkam slovenščine in tudi madžarščine. Zdaj jim je na voljo sodoben priročnik, ki je dosegljiv na spletu in tudi s pomočjo mobilne aplikacije, torej gre za priročnik, ki je vedno pri roki. V njem so slovarski sestavki podrobno izdelani; če ima madžarska iztočnica več pomenov, so ti navedeni v sopomenskem nizu z ustreznimi kvalifikatorji ali pa so predstavljeni v pomenskih oddelkih in odtenkih. Glagolski ekvivalenti so navedeni z vidskimi pari, s podatki o vezljivosti, vse je bogato ilustrirano z zgledi. Posebno pozornost smo posvetili tudi frazeološkim enotam. Vse naštetu bo lahko bistveno pripomoglo k uspešnejšemu učenju in poučevanju slovenščine na Madžarskem.



## Viri in literatura

Elizabeta BERNJAK, 1995: *Madžarsko-slovenski/Slovensko-madžarski slovar*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Jože HRADIL, 1982: *Madžarsko-slovenski slovar: z izbranim šolskim besediščem*. Ljubljana. Budimpešta: Državna založba Slovenije, Tankönyvkiadó.

Jože HRADIL, 1996: *Slovensko-madžarski slovar*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Jože HRADIL, 1998: *Madžarsko-slovenski slovar*. Murska Sobota: Pomurska založba.

Mira MEDVED, 1967: Čitanke in slovnice za porabske Slovnice. *Jezik in slovstvo* 12. 191–196. Dostopno na: URN:NBN:SI:DOC-6MQNB2A3; pridobljeno 25. 1. 2020.

Mladen PAVIČIĆ, 2016: Hadrovics Lászlóné életútja és munkássága. *LINDUA* 10. 15–26. Dostopno na: [https://www.kl-kl.si/files/fb/periodika/lindua/lindua\\_2016-18/files/basic-html/page19.htm](https://www.kl-kl.si/files/fb/periodika/lindua/lindua_2016-18/files/basic-html/page19.htm); pridobljeno 25. 1. 2020.

Gabriella SZÉP, 1960: *Slovenska čitanka in jezikovna vadnica za III–IV. razred splošnih šol. Szlovén olvasókönyv és nyelvtan az általános iskolák III–IV. osztálya számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Gabriella SZÉP, 1961: *Slovenska čitanka in slovnica za V–VI. razred splošnih šol. Szlovén olvasókönyv és nyelvtan az általános iskolák V–VI. osztálya számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Gabriella SZÉP, 1964: *Slovenska čitanka in slovnica za VII–VIII. razred splošnih šol. Szlovén olvasókönyv és nyelvtan az általános iskolák VII–VIII. osztálya számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.

## Summary

Effective teaching of a second or foreign language requires quality manuals and tools, as well. These also include bilingual dictionaries, but there were not many available for the purpose of teaching Slovene in Hungary and Hungarian in Slovenia. The education of Slovene teachers in Hungary began after the Second World War. Regular lessons of Slovene language were introduced to the Raba Region in the 1950s, at which time the first textbooks and the first Hungarian-Slovene dictionaries were created as an integral part of textbooks for the needs of teachers and students. Tendentious textbooks, which were too difficult for the pupils of the Raba Region were slowly replaced by modern ones, and dictionaries were published, as well, including a Hungarian-Slovene dictionary with selected school vocabulary. At the same time as the concept of lessons and textbooks changed, there were fewer and fewer Slovene-speaking children in the Raba Region, today their number is rather small. However, those in charge still fake ignorance and insist that the language taught is still native tongue. In the Raba Region, Slovene as a second or foreign language should be taught and appropriate methods and manuals should be used. The large Hungarian-Slovene online dictionary, published in 2019 in collaboration of the Slovene Studies at ELTE and Akadémiai Kiadó Publishing House,

which is available free of charge on the szotar.net website, aims to encourage students of Slovene and Hungarian, provided with a modern tool that is accessible online and also through a mobile application, a true manual always at hand. The dictionary entries are elaborated in detail; if the Hungarian source has several meanings, they are listed in a synonym set with appropriate qualifiers or presented in the meaning sections and variants. Verbal equivalents are presented with visual pairs, data about cohesiveness, all richly illustrated by examples. Particular attention is also paid to phraseological units. All the above mentioned tools will significantly contribute to a more successful learning and teaching of Slovene language in Hungary.

# Slovenščina kot drugi in tuji jezik v izbranih literarnih delih nekaterih priseljencev in priseljenk v Slovenijo<sup>1</sup>

Silvija Borovnik

Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru, Slovenija, silvija.borovnik@um.si

DOI: <https://doi.org/10.18690/um.ff.12.2022.2>

ISBN: 978-961-286-669-3

---

Prispevek obravnava vlogo slovenščine kot drugega in tujega jezika v izbranih literarnih delih nekaterih priseljencev in priseljenk v Slovenijo. Ukvarja se z deli Eric Johnson Debeljak, Simone Lečnik in Josipa Ostija. Njihova literatura izraža redko perspektivo tujcev in tujk v Sloveniji. Priča ne le o zagatah pri učenju slovenščine kot tujega jezika, temveč tudi o pridobivanju nove, slovenske identitete. Kritično se odziva na slovenski odnos do tujcev in tujk ter odraža spoznanje, da je sobivanje z različnimi jeziki in kulturami prednost in ne slabost.

**Ključne besede:** slovenščina kot drugi in tuji jezik, literarno delo priseljencev in priseljenk, dvojezičnost, medkulturnost.

The paper examines the role of Slovene language as a second and foreign language in the chosen literary works of immigrants in Slovenia. It deals with the works of Erica Johnson Debeljak, Simona Lečnik and Josip Osti. Their literature expresses a rare perspective of foreigners in Slovenia. It is a testimony to the problems of studying Slovene and to the formation of the Slovene identity. Their literature presents a critical response to Slovene attitude towards foreigners and also reflects the insight that the coexistence of different languages and cultures is an advantage.

**Keywords:** Slovene as the second and foreign language, the literary work of immigrants, bilingualism, interculturality.

Erica Johnson Debeljak je pisateljica, ki je leta 1993 sklenila, da se zaradi ljubezni do pesnika, esejista in kulturološkega znanstvenika Aleša

---

<sup>1</sup> Prispevek je nastal v okviru Raziskovalnega programa št. P6-0156 (*Slovensko jezikoslovje, književnost in poučevanje slovenščine*, vodja programa prof. dr. Marko Jesenšek), ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

Debeljaka iz New Yorka preseli v Slovenijo. To je bil čas vojne na tleh bivše Jugoslavije, njena pot pa je bila tudi pot v »zamegljene globine kulturnih ugank in protislovij«, v »življenje dvojnega izgnanstva«, kakor je zapisala v svojem avtobiografskem esejističnem delu *Tujka v hiši domačinov* (1999). To je bil tudi čas še vedno trajajočega vzhodno-zahodnega konflikta, v katerem so v Evropi razpadale in nastajale tudi druge države. Vsekakor v prostoru, iz katerega je izhajala, za Slovenijo niso še niti dobro slišali, zamenjevali so jo s Slovaško ali pa so jo potiskali na Balkan. Tudi sama se je zavedala, da prihaja v t. i. drugo Evropo, v odrinjeni in neznani del tega kontinenta. Toda pisateljica se je kmalu po prihodu v Slovenijo s pomočjo moža natančno seznanjala z zgodovino, zlasti pa s kulturno zgodovino Slovencev vse do osamosvojitve 1991 in glede na nesrečno umeščenost Slovencev na stičišču velikih evropskih imperijev se ji zdi čudež, da smo Slovenci kot narod preživeli. Navaja, da se je to zgodilo zaradi naše »globoko ljubljene kulture« (Johnson Debeljak 1999: 11).

Pisateljica si je torej novi dom pričenjala ustvarjati v zanjo povsem neznanem svetu, v t. i. »Mitteleuropi«, katere ironično nemško poimenovanje uporablja, ker je bil ta izraz v osemdesetih in devetdesetih letih pogosto rabljen v Sloveniji, označeval pa naj bi zgodovinsko povezanost Slovencev s prostorom Srednje Evrope, ki ga je do 1. svetovne vojne pokrivala Habsburška monarhija. »Vrnitev v Evropo« je bilo tudi politično geslo iz časa pred slovensko osamosvojitvijo, ta izraz pa uporablja in ga po svoje prav tako ironizira tudi Drago Jančar v svojih esejih (npr. v *Terri incogniti* 1989). Ironična vrednost tega sporočila naj bi se seveda skrivala v tem, da se Slovenci želimo vračati tja, kjer smo od nekdaj tako ali tako že bili.

Pisateljica si ni dovolila razmišljati o tem, kaj pomeni življenje daleč od doma, v prostovoljnem izgnanstvu, kakor piše, na celini, kjer ni njene domovine. Vendar novo okolje dojema kot multikulturno orientirana Američanka, ki je dvajset let živela v San Franciscu, pozneje pa se je zaradi študija preselila v New York, v talilni lonec najrazličnejših narodov, kultur in jezikov. Obenem pa navaja, da je bilo za člane njene družine običajno, da so se sredi svojih življenj odločili za kako nenavadno potezo in si prihodnost ustvarili nekje daleč od doma. Tako se je njen praded iz Nemčije v dvajsetih letih izselil v Ameriko, njeni starši pa na zahod ZDA iz Indiane, prav tako babica, medtem ko se je njen brat ponovno preselil v Evropo, v Nemčijo. Tako so se tudi člani njene ožje družine poročali s tujci, z »drugáčnimi«. Pisateljica pa že od prvih objav iz *Tujke*, ki so izhajale najprej kot podlistek v Delu, kaže svoj smisel za oblikovanje berljive zgodbe, obenem pa tudi

za humor in samoironijo. Tako navaja, da ji je mama, ki je sledila načelom protestantske vzgoje, zapustila svoje nagnjenje do zunajserijskih partnerjev (1999: 28), kajti Erica Johnson se je odločila za poroko s slovenskim pesnikom in mu sledila na drugi konec sveta.

Avtorica piše, da je vse otroke iz njene družine močno mikalo, »da bi odšli v svet in se srečali z ‘drugim’ zato, da bi to ‘drugo’ preobrazilo njih same« (1999: 28). Vseskozi je bila torej pri njih prisotna želja po spremembi, obenem z odprtostjo za različne možnosti v življenju. Ko je prvič prišla v Slovenijo 1993 na obisk, za vedno pa leto dni pozneje, je bil njen brat prepričan, da se seli na vojno območje in ga je navdajal strah. Johnsonova pa je šele v Evropi, to je v Nemčiji, kjer je bila pred prihodom v Slovenijo na obisku, odkrila močno odklonilen odnos do »Jugoslovanov«, poln nevednosti in močnih predsodkov, kar jo je presenetilo (1999: 32):

Nemčija je bila navsezadnje prva, ki je priznala slovensko neodvisnost. Namesto tega pa sem odkrila, da raven splošnega znanja ni bistveno višja kot v Ameriki, raven sočutja pa se strmoglavo znižuje. Ko so Američani razčistili zemljepisne pojme, so se ponavadi odzvali na moje načrte z odprtim umom in srcem; zdelo se mi je, da spoštujejo moj pogum in strast, mi jo celo zavidajo. Evropejci, ki sem jim povedala novico, pa ne. Ponavadi so pokazali odkrito grozo. Neka mlada Nemka, ki je morala odsotno prebrati nekaj o muslimanih in vojni v Bosni, me je s priskutno radovednostjo vprašala, ali bom morala po poroki nositi feredžo. Uglajeni, prijetni pediater, ki je zdravil Petrove otroke, je zasopel od gnusa in brž spremenil temo pogovora, ko je nekdo omenil moje načrte. Petrov sosed, ki je imel visok uradniški položaj na nemški borzi, me je nesramno obvestil, da on že ne bi dovolil ženi, da bi zaposlila gospodinjsko pomočnico, ker v svoji hiši ne mara Jugoslovanov.

Erica Johnson je osupla zaradi tako hudih predsodkov, a kot razgledana in načitana Američanka brž pomisli na uvod iz spominov poljskega pisatelja, Nobelovca Czesława Miłosza, v katerih je pisal o Evropi, ki da je razdeljena na bogate družinske člane, to je na Zahod, in na revne sorodnike, to je na Vzhod, s katerimi noče imeti nobenega opravka, oz. ga želi imeti čim manj. O tem istem delu premišljevanj poljskega pisatelja pa je pisal pozneje tudi Ericin mož Aleš Debeljak v esejih *Evropa brez Evropejcev* (2004).

Toda mlada pisateljica zaradi takih reakcij ni zaskrbljena, saj je svoji ljubezni pripravljena slediti kamor koli. V Ljubljano pride tudi sama kot žrtev lastnih stereotipnih predstav o Evropi, vendar prihaja z zaljubljenim, omamljenim srcem. Toda stvarnost, piše, navadno ne vzdrži ritma domišljije, ki zida gradove v oblakih (1999: 36). Njena »Mitteleuropa« je živela le v njeni domišljiji. Poznala je le nekaj pripovedi o Jugoslaviji, v Pragi je videla film *Neznosna lahkost bivanja*, posnet po romanu Milana Kundere, bilo je nekaj naključnih klepetov z izseljenimi jugoslovanskimi znankami,

to pa je bilo bolj ali manj vse. Njen bodoči mož Aleš jo je sicer opozarjal, da Ljubljana ni New York, opozarjal pa jo je tudi na to, da je v Ljubljani vse v slovenščini, ki je bila zanj popolnoma tuj jezik. Toda ob prihodu je najprej sledil šok zaradi njenih predstav, ki so bile daleč od stvarnosti. Prišla je v miniaturno stanovanje s kopalnico »v velikosti poštne znamke«, vse naselje na Proletarski in ob njej pa je obvadovala socialistična »estetika«. Šele takrat se je zavedla, da nima nobenih socialnih povezav in Ljubljana je nanjo delovala kot »nenaseljeno mesto duhov« (1999: 51). Pozneje je ugotavljala še nekaj, kar je bilo zanj sprva prav tako moteče, namreč da je iz anonimnosti New Yorka prišla v vseprepoznavnost Ljubljane. Spremljal jo je občutek, da je nenehno opazovana (1999: 58): »Ameriška nevesta, slečena do golega.«

S posebno senzibilnostjo za pomenske odtenke slovenskega jezika pa spremlja pisateljica svoje prve stike z neznanim jezikom. Tako piše npr., da lahko ima pozdrav »Živjo!« več odtenkov, da lahko zveni veselo, odsekano, lenobno, mimogrede (1999: 60). Njena prva družabna srečanja pa ne spremljajo le nove, neznane besede, temveč tudi molk zaradi nelagodne komunikacije. Američanka se spoznava s slovensko »mrežo uhojenih poti«, pa tudi s podobnimi jedmi, značilnimi za novo okolje (s potico, krofi, z velikonočnimi jajci) ter celo z ljudskimi zdravili za različne tegobe (z materino dušico, žajbljem, propolisom) ter s posebnim vzdušjem kolektivnosti, ki se nanaša še na življenje mladih v bivši Jugoslaviji (npr. ob skupinskem petju pesmi *Selma* skupine *Bijelo dugme*) (1999: 63). Vse to z zanimanjem opazuje in zaključuje z mislijo Iva Andrića iz *Travniške kronike*, da je v skupnosti človeška moč, a tudi suženjstvo (1999: 63).

Novo, zanimivo in prav posebno izkušnjo pa predstavlja zanj resna namera, da se nauči slovenskega jezika. Kot tujka se vpiše v jezikovni tečaj slovenščine v Ljubljani. Ob tem takoj spozna, da so učbeniki za slovenščino kot tuji jezik neživljenjski. Slovenščine se je najprej učila še v New Yorku. S kasete, ki je izvirala že iz obdobja po Titovi smrti, a še iz časa Jugoslavije, je ponavljala prve besede, stavčne zveze in si jih skušala zapomniti. A osupnili so jo čudni dialogi, težko izgovorljive črke č, ž, š in raba »osamljenih« predlogov z in v. Pri tem se je čutila tudi obupano (1999: 71): »Celoten učinek je bil begajoč. Zdelo se mi je, da je v slovenščino nemogoče prodreti.«

Posebno zanimiva pa je tudi njena kritika lekcije/dialoga s kasete za učenje slovenščine kot tujega jezika, ki kaže tudi na to, da je bilo učenje slovenščine kot tujega jezika takrat v Sloveniji še mlada veda in da so bile take kasete še polne nelogičnosti in didaktičnih pomanjkljivosti (1999: 71):

Plašil pa me ni samo površinski videz jezika. Groza me je bilo pomena besed, prevladovanja birokratskih nikalnic in dejstva, da je skoraj vsaka od skromnih prošenj tovariša Petriča naletela na gladko zavrnitev. Nobenega poslovnega vlaka, jutranjega vlaka, povratne vozovnice, voznega reda. Besedila, namenjena tujcem, so ponavadi v vseh deželah kar najbolj pozitivna.

Ker ugotavlja, da ima zelo malo slovenskih izrazov skupne korenine z angleškimi, se ji zdi slovenščina »vražje zapletena« in »jezik elitnega kluba« (1999: 77). Duhovito piše o svojem spopadanju z novim jezikom, npr. o *zlobni premoči soglasnikov v besedilih*, o neizgovorljivih besedah kot *razžvrkljati* in *vzdržljivost*, pa tudi o težko izgovorljivih besedah kot *Trst*, *prt*, *trg*, *vrt*. Nadalje o slovenski slovnici zapiše (1999: 77): »Ustroj njene skladnje je kot morska vetrnica z mnogimi tipalkami, ki valovijo v navidez neskončnih serijah sklonov in njihovih končnic /.../« Slovenski jezik imenuje »pošast«, ki »ustvarja bizantinski labirint izjem in nepravilnosti«, te pa »zmore le šahovski vele mojster«. Tistim pa, pribije, katerih materni jezik je angleščina, se zdi slovenska slovnica »do skrajnosti sprevržena« (1999: 77). Kot materna govorka angleščine Johnson Debeljakova svoj jezik nenehno primerja s slovenskim (1999: 78):

Angleška skladnja nima nobenega spola, slovenska tri. Angleščina nima sklonov, slovenščina jih ima šest. In medtem ko angleščina ter večina drugih jezikov uporabljata ednino in množino, je slovenščina ena od redkih, ki ima dvojino. Spregatev za »naju« je odvisna od tiste za »nas«. Ta sicer romantična raba ne velja le za zaljubljenca, temveč tudi za bolj vsakdanje predmete; ni mi treba razlagati, da poraja lastno zalego pomožnih glagolov in zaimkov, ki jih pripenjamo »tema skodelicama« tukaj v nasprotju s »tremi skodelicami« tam. Toda gorje, sadistična muhavost tega južnoslovanskega jezika ne pozna meja, kajti dvojine izrecno ne uporablja za tiste stvari, ki se v naravi resnično pojavljajo kot pari: za oči in ušesa, starše in prsi, recimo. Pri teh dvojicah je treba, protislovno, uporabljati množino.

Ta opažanja Erice Johnson Debeljak o učenju slovenščine kot tujega jezika predstavljajo enega redkih zapisov, ki kaže na perspektivo tujke/tujca v sodobnejši slovenski književnosti, vsekakor pa so njene avtobiografske misli v primerjavi z drugimi, ki jih poznamo, zelo neposredne in duhovite. Slovenski jezik se ji na začetku zdi kot »zverina«, ki jo je treba premagati, absurdno pa se ji zdi, da govorijo ta jezik ljudje le na »krpici tal«, na zelo majhnem geografskem področju, to je med Trstom, Zagrebom in Mursko Soboto, kjer pa »izza sosedovih vrat boljčijo še bolj čudne pošasti« (1999: 79). Tokrat ima v mislih ugrofinsko madžarščino. Ta je zanjo v primerjavi s slovenščino še bolj bizarna.

Nadalje je Američanka osupla tudi nad okrog petdesetimi slovenskimi narečji. Piše pa tudi o stereotipih, ki so razširjeni med Slovenci o pripadnikih različnih skupin, o »pijanih Štajercih«, »skopih Gorenjcih«, »topoglavih Dolenjcih« (1999: 80). Radovedno pa opazuje tudi narečja sama in jih primerja s knjižnim jezikom ter ugotavlja, da se narečne besede tudi popolnoma razlikujejo od knjižnih (npr. po gorenjsko *djati* namesto *reči* ali *fleten* namesto *lep*). Dolenjsko in notranjsko narečje se ji zdita kot tujki popolnoma nerazumljivi, zanjo sta »brenčeča, rezgetajoča, histerična halucinacija« (1999: 81). Posebno odtujena in težko razumljiva pa se ji zdi prekmurščina, ki jo je celo za osrednjo Slovenijo treba prevajati, npr. v filmih (1999: 82). Po vseh teh prvih izkušnjah s slovenskim okoljem in jezikom se Erica Johnson Debeljak čuti kulturno in jezikovno osamljeno. Preveva jo občutek drugosti in nemočne odtujenosti, vse to pa je pospremljeno s tesnobo. Spominja se zapisov Alistaira Reida in njegovih zapiskov o tujstvu. Zanjo so nakup kruha in sira v delikatesi, vožnja z avtobusom v središče mesta in slovenski klepet o vremenu pravi podvigi. Nenehno pa se je pripravljena učiti in zato prisluškuje zvokom, besedam in novim pomenom. Z učenjem slovenščine kot tujega jezika pa pridobiva tudi novo identiteto. Potovanje za besedami je zanjo potovanje, polno odkritij. Pri tem se počuti kot otrok (1999: 90): »Zreduciram si na raven otroka, ker bi rad jedel *špigete*, ali razgraja, da hoče videti *žavale* v živalskem vrtu.«

Njeno prvo komuniciranje v slovenščini je tudi polno zabavnih nesporazumov. Ko jo znanka nekega dne po telefonu vpraša (1999: 90): »Kje imaš soproga?« ji ona odgovori: »V omari, seveda,« ker misli na »superge«.

Njeni sošolci in sošolke, prav tako tujci in tujke v jezikovnem tečaju, pa ob zanje slovničnih nelogičnosti v slovenščini nenehno sprašujejo učiteljico z »zakaj, zakaj«. A Johnson Debeljakova meni, da so taka vprašanja nesmiselna ter da se je pri učenju treba preprosto »vdati zbrkljanim zakonom jezika« (1999: 92). Pri učenju tujega jezika je treba izhajati iz perspektive nedolžnih otroških oči. Zanimiva je tudi njena misel, da se je iz spoštovanja do domačinov treba naučiti jezika države, v kateri živiš, čeprav bi bilo morda bolj udobno drugače.

Toda dvojezičnost in večjezičnost po njenem povzročata tudi stanje izgubljenosti, dvoma in celo brezjezičnosti. Vodita lahko v »izgubljanje doma« (1999: 93). Johnson Debeljakova piše, da raba različnih jezikov pomeni tudi izražanje različnih vidikov jaza (1999: 94). Človek, ki živi v različnih jezikih, po njenem »nima hiše, ampak le zaporedje najetih sob« (1994: 94). Navdaja ga občutek izkoreninjenosti. Njo pa je ob prihodu v Slovenijo prežemal strah pred neznanim jezikom.



Američanka, ki se namerava v Sloveniji poročiti, pa je posebej kritična do birokratskih ovir, na katere naletita z bodočim možem. Slovenijo označi kot »čudežno deželo s postkomunistično hibo«, ki tujcem nalaga celo množico nepotrebnih poti, vse od neskončnega čakanja v vrstah v uradih za tujce do popolne neživiljenjskosti, ko je treba na novomeški upravni enoti predložiti množico dokumentov za načrtovani poročni obred. Slovenske uradnike imenuje »birokratske zveri«, ki jo zapredajo v papirnato vojno in spravljajo v obup (1999: 99–106). Povsod jo ožigosajo kot »tujko«. Pisateljica v tem delu svoje pripovedi ogorčeno razkriva rigidnost slovenskega uradniškega sistema, ki bi moral tujcem pomagati, a jih ovira na vsakem koraku (1999: 119–120):

Čprav sem se poročila s Slovencem in začela živeti v njegovi deželi, mi niso dovolili odpreti niti navadnega bančnega računa. Dovoljenja za delo nisem dobila /.../. Kar zadeva kakršno koli redno službo ali zaposlitev s polnim delovnim časom, je imel potencialni iskalec toliko dela s tem, da se je prebijal skozi zamašene arterije oblasti, da bi že samo za to nalogo potreboval polno zaposlenega človeka. Diplom, ki sem jih pridobila na ameriških univerzah, slovenski univerzitetni sistem ni priznaval, zato pri potencialnih delodajalcih niso prišle v poštev.

Na tem mestu piše Johnson Debeljakova kritično o Sloveniji in analizira njen odnos do drugih, drugačnih, do tujcev. Slovenija je tujcev nevajena, obenem pa kot samostojna država išče svoje mesto v sodobnem svetu. Ne želi biti ne balkanska ne vzhodnoevropska država, suženjsko in nekritično pa se obrača proti Zahodu. Pri tem se obnaša kot pretirano prizadevna učenka, ki odriva svoje sošolke, da bi pritegnila učiteljičino pozornost in si prislužila njeno pohvalo. Toda tudi druge vzhodnoevropske države so ji podobne. Johnson Debeljakova pri tem citira nekega madžarskega predavatelja, ki je dejal, da je za vzhodnoevropske države (1999: 122): »Evropska unija vabljen klub, v katerega si vsak želi, toda samo tako dolgo, dokler druga sodrga ostane zunaj.« Johnson Debeljakova opaža grdo obnašanje uradnikov v Sloveniji do t. i. ljudi z Balkana, ki prosijo, npr. tako kot ona, za podaljšano bivanje. Slovenski uradniki t. i. Balkancem dajejo vedeti, da so manjvredni. Toda tiho podporo taki politiki izključevanja opaža Johnson Debeljakova tudi pri nekaterih svojih slovenskih znancih. Tudi pri njih opaža šovinizem in ksenofobijo, ki se ju oni sploh ne zavedajo. Ne dojemajo, piše, da »ima vsak narod svoje južnjake« in da bi v Zahodni Evropi marsikje podobno ravnali tudi s Slovenci, če bi le dobili priložnost za to (1999: 125).

Johnson Debeljakova je tako v svojem avtobiografskem delu *Tujka v hiši domačinov* Slovencem in Slovenkam pokazala njihov obraz v zrcalu.

Opozorila je na prikrite, a vseprisotne slovenske šovinizem, nacionalizem in ksenofobijo, pa tudi na klečaplazenje pred Zahodom. Opazovala je slovenski večvrednostni kompleks, ki ga je prepoznavala tudi v čisto vsakdanjih pogovorih, kar jo je vedno znova presenečalo (1999: 126). Presenečala jo je samoumevna navidezna nedolžnost izrečenih predsodkov na račun pripadnikov in pripadnic drugih narodov iz bivše Jugoslavije, npr. na račun Bosancev, Črnogorcev, Srbov, Makedoncev, kar se je nenazadnje izražalo tudi v slovenskih šalah in vicih na njihov račun (1999: 126–129). Ona pa je lahko zaradi svojega položaja tujke opazovala dve plati iste medalje – namreč tudi, kako se počuti človek, če je enkrat za spremembo sam prejemnik vzvišenega in ponižujočega odnosa (1999: 129). Hkrati s kritičnostjo do Slovenije pa se v pisateljici razvija tudi kritičnost do njene prve domovine, Amerike. V njej prepozna zlasti nasilno težnjo, da bi v odnosu do tujcev izbrisala vse razlike in da bi druge ustvarila po svoji podobi (1999: 30).

Erica Johnson Debeljak je napisala zelo zanimivo in vznemirljivo, pa tudi kritično avtobiografsko esejistično delo. Z njim je pričevala postajati oseba z dvema identitetama, s slovensko in ameriško, Delo je napisala v svojem maternem jeziku, v angleščini, a pisateljica je pričevala postajati šele v Ljubljani. Kot avtorica je zelo nazorno tematizirala medkulturne razlike, položaj izseljenke v Sloveniji, odnos Slovencev do tujcev, učenje slovenskega jezika kot tujega jezika, pa tudi prepad med kulturami. Njene čustvene, a izvirno poglobljene misli o pripadnosti in nepripadnosti, o bližini in oddaljevanju med domačim in tujim, med bivšo in novo domovino, so za slovenskega bralca na marsikaterem mestu presenetljive. Ta esej pa je tudi pripoved o veliki ljubezni, zaradi katere je mogoče premagati vse težave. Prvemu literarnemu delu Eric Johnson Debeljak jih je sledilo še več, tako da je avtorica danes tudi slovenska pisateljica z dvojno, medkulturno zaznamovano, ameriško-slovensko identiteto. Na svoji nenavadni poti z zahoda na vzhod je našla *drugo Evropo*, kakršne si ni znala predstavljati, obenem pa je začutila, da ta drugost izginja, saj je sama začevala postajati del nje. Slovensko državljanstvo pa je dobila leta 1995.

Zelo zanimivo in presunljivo avtobiografsko delo z naslovom *Slovenština in jaz* (2003), ki pripoveduje o emigranstvu zaradi vojne v Jugoslaviji in o medkulturnih razlikah, pa je napisala tudi Simona Lečnik, ki je bila 1979. leta rojena v Zenici, v tedanji Bosni in Hercegovini, v eni od republik bivše socialistične Jugoslavije, in je z družino do začetka vojne v Bosni živela v Kaknju. Rodila se je v t. i. mešanem zakonu mami Bosanki in očetu Slovincu. Simonina mama je bila športnica, plavalka, ki je na enem od svojih obiskov pri bratu, ki je živel na Ravnah na Koroškem, spoznala bodočega

slovenskega moža. Ta se je po poroki z njo sklenil preseliti v Bosno, kjer je lažje dobil službo, svojemu drugorojenemu otroku, hčerki, pa je nadel za Bosno neobičajno ime Simona, ki je skupaj s priimkom Lečnik zvenelo povsem slovensko.

Simona Lečnik piše, da je bilo njeno otroštvo v Kaknju enostavno, skromno in prijazno. Ljudje so živeli srečno, veliko so se družili med seboj ob hrani in pijači in tudi med sorodniki so obstajali tesni stiki. S posebno ljubeznijo omenja svoj babico – *bako* po mamini strani, ki je bila odločna, a obenem zelo topla oseba. Čeprav je doraščala v strogem patriarhalnem okolju, se je že leta 1952 ločila od nasilnega moža in je nato sama preživljala tri otroke. Opravljala pa je tudi cenjen poklic babice in tako pomagala mnogim ženskam. Simona Lečnik piše, kako je že pred prihodom v Slovenijo, na preživljanju počitnic pri očetovi družini, opazala mnoge razlike v mentaliteti v primerjavi z Bosno (Lečnik 2013: 15–16), a Slovenija se ji je zdela sanjska, zelena dežela, kamor je rada prihajala. Leta 1990 pa je bil njen starejši brat vpoklican k vojakom v Beograd, od koder se je vrnil globoko zaskrbljen in za vojaški poklic, ki ga je prej oboževal, popolnoma nemotiviran. Nato se je leta 1992 politična situacija v Bosni in Sarajevu popolnoma zapletla, mednacionalni odnosi so se zelo poslabšali, vrstila so se šikaniranja in provokacije, med ljudmi pa se je širil strah. Celov v šoli so skušali učence razdeliti po narodnosti in religiji in Simona, ki je bila takrat stara dvanajst let, se spominja hujskaških govorov politikov po televiziji. Bratu in očetu je grozila mobilizacija, začela se je vojna, zato so sklenili oditi.

Začetek vojne v Jugoslaviji je v tem literarnem delu prikazan zelo plastično in uzrt je skozi oči otroka, ki svojega dovčerašnjega sveta ne razume več, dobro pa čuti strah in stisko odraslih, ki morajo poskrbeti zase in za svoje družine. Tako Simonin brat, ki je takrat star komaj 21 let, pobegne k sorodnikom v Avstrijo, v okolico Celovca, kjer najde zaposlitev. Vendar z denarjem, ki ga v času vojne zasluži le on, preživlja vso družino.

Na začetku vojne Simono pod pretvezo, da gre na nujno operacijo v Sloveniji, pošljejo k stricu na Ravne. Ni ji treba v enega od begunskih centrov, ki se v Sloveniji že množično polnijo. Pozneje jo sprejme družina stričevih prijateljev, kjer se Simona pričinja zavedati, da v Slovenijo ni prišla le za nekaj dni. Deklica je zdaj tu sama, ločena od družine, ki jo zelo pogreša. V prostem času, gre namreč za poletje, zahaja h gluhonemi omi, očetovi materi, ki je do svoje vnukinje zelo prijazna in naklonjena. Sporazumevata se z očmi in gibi, Simona pa slovensko še ne zna.

Njena *slovenština* ji ob prihodu v Slovenijo povzroča veliko težav. Oba jezika, t. i. srbohrvaščino in slovenščino, pa tudi meša in boji se šole, ki jo

čaka jeseni. Zdaj ve, da se v Bosno ne bo mogla vrniti. Toda prvi tuji jezik begunke Simone Lečnik je na Ravnah koroščina, saj s knjižnim jezikom razen v otroških knjigah, še ni imela stika (Lečnik 2013: 47):

Ker sem bila na Koroškem, so bile besede, ki sem jih ujela, seveda narečne. Slovenski knjižni jezik mi je bil popolnoma tuj. Naučila sem se povedati, kam grem, a sem seveda uporabila izraz »šva«, da mami zna dobro uporabljati *šporhet* in da nimamo lastne *bajte*. Da zelo rada jem *r'pico* in da me, če sem preveč *favlasta*, mami s *pinovco* podi naokoli. Ko pa sem bila *parajt* za v šolo, sem žal morala iti *b'k* od varnega zavetja najbližjih. Na koncu vsakega stavka nisem nikoli pozabila dodati nujni al. Vse te besede in še mnoge, mnoge druge so se zakoreninile globoko v meni, kot hrastove korenine, in se jih ni bilo preprosto znebiti. Vse, kar sem znala v tujem jeziku, sem znala povedati le v narečju. Ko sem se učila knjižne slovenščine, se mi je zdelo, kot da se učim drugega, novega jezika.

Begunko iz Bosne tako jeseni vpišejo v sedmi razred osnovne šole, stara je trinajst let. Slovensko ne razume dobro, sošolci in sošolke pa zaradi njenega imena sprva mislijo, da je Slovenka. Simona se hitro zave, kaj pomeni biti tujec. Njen razred pa na to ni pripravljen, saj nihče od odraslih, npr. učiteljev, učiteljic z učenci in učenkami na temo sprejemanja tujcev, t. j. begunskih otrok, z njimi ne spregovori. Deklica je preprosto vržena v novo situacijo, s svojo polomljeno koroščino pa naleti na posmeh (Lečnik 2013: 51):

Kar nekaj sošolcev se je začelo smejeti in jaz sem se počutila kot nekdo, ki nima staršev, ki nima doma, sorodnikov, prijateljev, okolja, ničesar. Takrat sem vedela, kako se počuti tujec. V resnici pa samo nisem bila Slovenka in nisem znala slovenštine. A smeh, pogledi in izrazi na obrazih sošolcev so mi dajali občutek, kot bi me slekli do golega.

Slovenija, se zave, je bila zanjo sanjska dežela le takrat, ko je hodila sem na počitnice. Zdaj se ji kaže v povsem drugačni luči. Na begunce in begunke, ki ne znajo slovensko, pa niso bili nepripravljeni le slovenski otroci, temveč so se šokantno neprimerno odzivali tudi učitelji in učiteljice. O tem je nazornih več mest v pripovedi, posebno pretresljiv pa je odlomek, v katerem učiteljica slovenščine že v drugem tednu pouka zahteva od begunke Simone, da obvlada učno snov enako dobro kot drugi učenci (Lečnik 2013: 53):

Rekla mi je, naj vzamem kredo v roke in na tablo napišem »Miško Kranjec je napisal roman *Strici so mi povedali*.« Uspelo mi je napisati stavek, čeprav nisem bila prepričana, s kakšno začetnico naj napišem Kranjec. A mi je nekako uspelo, ker sem razumela, da je to najbrž priimek. Ko sem stavek napisala, mi je rekla, naj podčrtam stavčne člene. Niti sanjalo se mi ni, kaj pomeni stavčni člen, kaj šele, kako se podčrta. Neumno sem jo pogledala. Ali pa sem se neumno samo počutila, ker nisem vedela, zakaj me to sprašuje, saj vendar ve, da sem iz Bosne, da tam ni Miška Kranjca, ni Prekmurja in ni stavčnih členov. Učiteljica slovenštine me seveda ni gledala nič kaj

neumno, zelo pametno je boljčala vame. Jaz pa vanjo še kar naprej neumno in mučni trenutki tišine so se vlekli kot debele ure. Potem sem le skomignila z rameni, poslala me je nazaj v klop in mi v redovalnico napisala veliko enko. To sem vedela zato, ker mi je to povedala. Celemu razredu je to povedala, tako da so za to veliko enko vedeli tudi sošolci.

Druga negativna izkušnja sledi kmalu, kajti za domačo nalogo mora Simona napisati, kako je preživela počitnice, spis pa naj bi bil ocenjen. Deklica, ki je bila v Bosni odličnjakinja, meni, da to najbrž ne bo tako težko, a tudi za ta spis si prisluži le negativno oceno. V njem namreč mrgoli slovniških napak in slovenskih narečnih besed. Njena prva učiteljica slovenščine pa ta spis graja pred vsem razredom (Lečnik 2003: 56):

Odrasla učiteljica, pedagoško izobražena oseba, je mene, trinajstletno vojno begunko iz Bosne, osramotila pred vsemi sošolci. Z besedami, da sem spis napisala tako, kot da nikoli nisem prisostvovala eni uri slovenskega jezika. Pozabila je le dodati, da je to res, saj sem bila iz Bosne.

Kmalu je njena družina soočena tudi z nacionalizmom in s ksenofobijo. Ko njena starša, ki pribežita iz Bosne nekoliko pozneje, na Ravnah iščeta stanovanje za svojo družino, ga sprva iščeta zaman, saj najemodajalci »nočejo ljudi iz Bosne« (Lečnik 2003: 58). Toda prijazni ljudje se vseeno najdejo in jim pomagajo urediti prvo začasno bivališče. Od bivšega življenja Simoninih staršev so namreč ostale le štiri potovalke. Živijo zelo revno, vendar kot ljubeča družina.

Simono sošolka pričinja učiti slovenskih sklanjatev. Ona je tudi tista, ki učiteljici razloži, da je deklina begunka iz Bosne. To dejstvo kaže na pomanjkanje kakršnih koli slovenskih programov za integracijo tujcev, beguncev iz bivših republik nekdanje Jugoslavije, ki so preplavili Slovenijo na začetku devetdesetih let, ob pričetku vojne. Slovenija jih je sprejemala, a pomagali so jim številni čuteči posamezniki in posameznice, medtem ko je bila mlada osamosvojena država nanje nepripravljena.

Simona počasi dobiva veselje do slovenščine, »tega eksotičnega jezika« (Lečnik 2003: 62). Tudi z gluhonemo omo že komunicira v tem jeziku, ona pa se ji odziva z očmi. Toda dejstvo, da se radovoljno uči, ne naleti na priznanje pri sošolcih, ki se še vedno poniževalno odzivajo. Čeprav pri matematiki edina pravilno reši račun, sliši za svojim hrbtom: »Ti, glupa Bosanka!« (Lečnik 2003: 63). Boli jo diskriminacija sošolcev »z obrazi kakšnih koroških ovčk, ki se pasejo po hribih nad Črno na Koroškem (Lečnik 2003: 63). To so mesta v pripovedi, ki pričajo o šovinizmu in so ga otroci prevzemali iz sveta odraslih (Lečnik 2003: 65):

Včasih sem imela občutek, da bi se me kakšni slovenski vrstniki najraje dotaknili in preverili, ali imam res enako kožo, lase in kosti kot oni, ki še nikoli niso videli kaj tako zanimivega, kot je tujec. Le to so vedeli, da so Bosanci glupi, saj v vicih vselej potegnejo kratko.

Deklica pa ni le žrtev poniževalnih, stereotipnih predstav, temveč tudi zasmehovanja na račun svoje izposojene obleke. Na takih mestih se kaže izjemna krutost otrok, vzgojenih brez sleherne empatije. Deklico obmetavajo z radirkami, s koščki krede, v hrbet ji nekdo vrže odprt jogurtov lonček (Lečnik 2003: 66). Ta odkrit šovinizem otrok pa je podprt z reakcijami odraslih, ki Simoni pravijo, da naj se na novo življenje kar navadi, saj da ni več na Balkanu (Lečnik 2003: 66). Ko po očetu postane slovenska državljanica, se šikaniranje ne preneha. Begunka Simona je zaradi tega globoko prizadeta. To so mesta v pripovedi, pred katerimi bi morali Slovenci in Slovenke zardevati od sramu, saj bodo ostala ohranjena ne le kot literarna zgodba, temveč tudi kot pričevanje.

V Mežico na Koroškem medtem prispeta dva avtobusa beguncev in begunk iz Bosne, polna prestrašenih ljudi. Lokalne oblasti in številni posamezniki in posameznice so jim pomagali. Simona odhaja ob popoldnevih z mamo tja na kavo in se počuti med svojimi. Mama prične begunske otroke brezplačno poučevati v šoli, Simona pa jih začinja učiti slovenščine, da bi jih obvarovala pred ponižanji. Simonina družina končno dobi dvosobno stanovanje na Javorniku na Ravnah, ki ga s pomočjo prijateljev preuredi. Oče se zaposli na komunalni kot cestni pometlač, saj je prisiljen služiti denar. In spet opazke v Simonini šoli (2003: 81): »V šoli so me naslednji dan zbadali, češ da za nas z juga tako ali tako ni nič kaj primernejšega, kot je pometanje cest.« Simona pa se ob očetu uči spoštovati vsako delo. Njena družina je med seboj naklonjeno povezana in delijo si tisto, kar imajo. Stanujejo v bloku, a stike s sosedi in sosedami je težko navezati. Ti se izogibajo »Bosancem«, obenem pa so slovenske sosedske navade drugačne (2003: 83): »Vsak se drži zase, opravlja svoje zadeve, in kot da bi komaj čakali, da pridejo v svoje skrivališče, zaprejo vrata. In jih še zaklenejo.« Simona pogreša navade iz Bosne, npr. skupno pitje kave, in navaja, da je pitje kave v Bosni obred in druženje, ki pomeni osnovo za prijateljstvo.

Ob koncu osnovne šole pa jo zaradi slovenščine navdaja strah pred t. i. malo maturo. Toda Simona je v šoli zelo prizadevna in samodisciplinirana učenka, v sebi pa goji veliko željo, da bi se lahko vpisala na gimnazijo, za katero je treba zbrati visoko število točk. Kljub podcenjevanju šolske svetovalne delavke, da ji to ne bo uspelo, izdelava razred z odličnim uspehom in se vpiše na gimnazijo. Starši jo za nagrado pošljejo k sorodnikom

v London, kjer preživi nepozabne počitnice. A jeseni se njene težave tujke v Sloveniji žal nadaljujejo.

V gimnaziji dobi za razredničarko profesorico slovenščine, ki ima do Simone podcenjevalen in ponižujoč odnos. Najvišja ocena, ki jo kljub trudu lahko dobi pri njej, je le dvojka, profesorica pa Simoni celo pravi, da ne bo naredila mature. Izkušnje begunke Simone, z bolečino opisane v njenem avtobiografskem delu, so na žalost šolski primer tega, kako se s tujci in zlasti z begunci v šolah nikakor ne sme ravnati. Z učenjem slovenščine kot tujega jezika nobena od omenjenih slovenistk, ki sta poučevali Simono, ni imela nobenih izkušenj, manjkala pa jima je predvsem človeška dimenzija. Zato se še danes vsi, ki berejo to knjigo, tudi sprašujejo, kdo sta bili v resnici ti dve grozljivi osebi – a se obenem med tistimi, ki izvirajo iz Simoninega okolja, to tudi prav dobro ve. V njenem delu sta obe učiteljici slovenščine dobili svojevrsten »spomenik«.

Avtobiografska pripoved Simone Lečnik pa je prežeta tudi z idejo, da otroci niso krivi za vojno, ki jih je doletela. Ko z begunci v božičnih praznikih potuje v Italijo, ti prepevajo svoje jugoslovanske pesmi. In vse, kar je bilo jugoslovanskega, bo še dolgo ostalo del njihove identitete.

V pripovedi pa so zabavna mesta, kako se tudi Simonina mama uči slovenščine. Posebne težave ji povzroča dvojina. Za stavek (2003: 115) »Midva z Rudijem.« je prepričana, da pri opisanem dejanju, ki sledi, sodelujejo tri osebe in ne dve. Njen mož jo le stežka prepriča, da je drugače. In medtem ko se mama priduša, češ zakaj so se morali preseliti ravno v okolje, ki uporablja dvojino, se njena hči Simona vedno bolj zaveda, da dobiva dve identiteti. Počasi postaja tudi Slovenka. Zaveda se, da razlike med Bosanci in Bosankami ter Slovenci in Slovenkami obstajajo, a jih vedno bolj blagohumorno komentira in jemlje na znanje. Njeno sprejemanje medkulturnih razlik je dobrovoljno. Po študiju sociologije in zgodovine se naseli v Mariboru. Medtem ji umre oče, a ohranja stike s svojo družino, zlasti z mamo. Toda del njene identitete bo za vedno tudi v Bosni. Še vedno zna številne bosanske pesmi in ceni bosansko odprtost, pristrčnost, humor. V njenih primerjavah Bosancev s Slovenci ostaja zabavna ironija (2003: 137): »K meni se ni treba najaviti šest dni prej.« Med Slovenci in Bosanci pa menda obstaja že razlika pri kupovanju navadnega kavča (2003: 134):

Povprečen Slovenec bo iskal estetsko dovršen kos pohištva, medtem ko Bosanci iščemo njegovo funkcionalnost. V poštev ne pride kavč, ki se ga ne da razvleči in na katerem ne morejo prespati vsaj trije. Bosanci smo razseljeni po vsem svetu, vselej imamo koga na obisku in zato potrebujemo velike in funkcionalne kavče.

Raziskovalka priseljenske kulture in literature v Sloveniji Janja Žitnik Serafin je v svoji znanstveni monografiji *Večkulturna Slovenija* (2008) zapisala, da deluje v Sloveniji okrog sto dvajset priseljskih leposlovnih ustvarjalcev in ustvarjalk, za katere pa je značilna izrazita notranja delitev na neznatno število uveljavljenih avtorjev in avtoric, katerih dela izhajajo v slovenskem prevodu, ali pa tudi sami že pišejo v slovenščini in ki jim je vsaj deloma odprta pot v osrednje slovenske literarne revije in založbe. Ti avtorji in avtorice predstavljajo (Žitnik Serafin 2008: 13) »priseljensko literarno elito«, na drugi strani pa so marginalizirani priseljski pisci, ki so v večini. Tisti, ki pišejo v slovenščini, ugotavlja raziskovalka, v slovenskih učbenikih še niso omenjeni, tistih, ki ne pišejo v slovenščini, dodajam jaz, pa v glavnem nikjer ni. Dejstvo je, da Slovenija priseljenske literature nikamor ne vključuje – ne v šolske in ne v raziskovalne name-ne. V primeru literarnih del, analiziranih v tem besedilu, imamo opraviti z eno avtorico, ki v Sloveniji ustvarja v svojem maternem jeziku, to je v angleščini, in njena dela v slovenščino prevajajo, v drugem primeru pa gre za priseljensko avtorico, ki je svoje delo napisala v slovenščini. Poudariti pa velja, da literarni prestop v slovenščino kot drugi/tuji jezik ni enostaven in da ga zmorejo navadno le isti, ki so se v Slovenijo priselili še kot otroci oz. mladostniki in so se v Sloveniji pozneje tudi šolali. Pri tistih, ki so se v Slovenijo priselili že kot odrasli, pa je literarni prestop v slovenščino veliko težji in se je zgodil le izjemoma. Taka izjema je pesnik, pisatelj in publicist Josip Osti.

O Josipu Ostiju sem v svoji knjigi *Večkulturnost in medkulturnost v slovenski književnosti* (2017) že pisala, in sicer v poglavju z naslovom *Podobe medkulturnosti v literarnih delih Josipa Ostija* (Borovnik 2017: 41–53), zato naj na tem mestu le povzamem nekatere ugotovitve. Pesnik in pisatelj se je v Slovenijo zatekel pred vojno v Bosni na začetku devetdesetih let prejšnjega stoletja, potem ko je v rodnem Sarajevu preživel lep del svojega življenja. Tam je tudi doštudiral ter se pričenoval uveljavljati kot pesnik in prevajalec iz slovenščine. Pred prihodom v Slovenijo je v svojem maternem jeziku že objavil svoje pesniške zbirke *Tat sanj* (1971), *Salto mortale* (1974), *Tetovirani violinist* (1976), *Strela z jasnega* (1978) in *Kačji pastir* (1989), po prihodu v Slovenijo pa je še vedno pisal v jeziku nekdanje skupne domovine Jugoslavije, v t. i. srbohrvaščini ter objavil pesniške zbirke *Barbara in barbar* (1990), *Sarajevska knjiga mrtvih* (1993) in *Salomonov pečat* (1995). O jezikovni zmedi tistega časa, na področju zdaj že nekdanje Jugoslavije, priča tudi podatek, da so njegove pesmi uvrščene v antologije bosanskohercegvskega, hrvaškega, jugoslovanskega



in po novem tudi slovenskega pesništva (Borovnik 2017: 44). Po preselitvi v Slovenijo je namreč tudi svojo novo domovino zaznamoval s svojo literarno ustvarjalnostjo ter prejel številne slovenske literarne nagrade, med njimi npr. tudi Vilenico, nagrado za srednjeevropsko literarno delo (1994). Josip Osti je postal tudi slovenski pesnik. V svoji knjigi sem ga označila kot ustvarjalca z dvodomno literarno eksistenco. Zapisala sem, da njegova literatura korenini v sarajevsko-bosanski tradiciji in mitologiji in da je s prestopom v drug jezik, v slovenščino, razgibala in obogatila tudi slovensko književnost. Josip Osti je namreč v starosti petdesetih let sklenil zamenjati jezik svojega literarnega izražanja. Začel je pisati v slovenščini. Toda njegove pesniške zbirke *Kraški narcis* (1999), *Veronikin prt* (2002), *Vse ljubezni so nenavadne* (2006) ter prozno delo *Učitelj ljubezni* (2004) izražajo tudi strah pred tem, da bi ob prestopanju v drug jezik, slovenščino, izgubil stik s svojim maternim jezikom ali s pesniškim jezikom nasploh. Zaveda se, da je jezikovni prestop v tuji jezik zelo tvegano dejanje, ki uspe le redkim. Večkrat izraža tudi strah pred tem jezikovnim tavanjem, piše, da »stoji pred breznom jezika« in da je »izgubljen v temnem gozdu jezika« (Borovnik 2017: 48). Toda na Krasu, kjer se je naselil, je našel svoj človeški in ustvarjalni mir ter pognal »korenine v zemljo jezika« (Borovnik 2017: 48). Postal je tudi slovenski pesnik.

Vsa obravnavana literarna dela prinašajo analitičen, a obenem osebno-izkušenski pogled na življenje tujca, tujke v Sloveniji. Pričajo pa nenazadnje tudi o nevšečnostih zaradi neslovenstva, o narodnostni nestrpnosti ter izražajo spoznanje, da država Slovenija premalo naredi za integracijo tujcev in tujk. Deli Erice Johnson Debeljak in Simone Lečnik, ki sta prišli v Slovenijo iz zelo različnih razlogov, prva zaradi ljubezni in poroke, druga pa zaradi vojne v Bosni, pa delno humorno-ironično in delno z bolečo trpkostjo kažeta na pojave slovenskih stereotipnih predstav o tujcih in tujkah, ki so večkrat tudi ksenofobne. Iz njunih del lahko razberemo, da je Slovenija na življenje v večkulturni in večjezični družbi nepripravljena, da se počuti ogroženo zaradi prisotnosti drugih in drugačnih. Toda Slovenija, opozarja tudi Žitnik Serafinova, je dežela z različnimi kulturnimi tradicijami. Zahteva po asimilaciji tujcev je zato nedopustna, kajti vsi ljudje imajo pravico do ohranjanja svojega jezika, kulture in običajev (Žitnik Serafin 2008: 136). Raziskovalka je zapisala (Žitnik Serafin 2008: 136):

Težava torej ni v tem, da si »drugačen« od etničnih Slovencev. Težava je v tem, da si »slabši« od njih. Lestvica »boljših« in »slabših« narodov in narodnosti, ver, kultur in jezikov je trdovratno zakoreninjena v naši zavesti, mediji in celo predstavniki države pa jo pogosto še utrjujejo.

Prav zato bi bila zelo dobrodošla premišljena in aktivna integracijska politika, ki bi ljudi osvestila, da je sobivanje z različnimi kulturami in jeziki prednost in ne slabost. Država Slovenija bi morala veliko bolj sistematično razviti tudi šolske programe, ki bi širili spoznanja o večkulturnosti in medkulturnosti. Podpreti bi morala tudi učenje slovenščine kot drugega/tujega jezika za najrazličnejše skupine priseljencev in priseljenk ter jim tako omogočiti čimprejšnje in čimbolj enakovredno vključevanje v slovensko družbo. Kajti kulturna in jezikovna integracija ne pomenita, da morajo priseljenci zatajiti svojo identiteto in da se morajo popolnoma podrediti novemu okolju, temveč da jo lahko ohranjajo in razvijajo ob sočasnem učenju in spoznavanju jezika in kulture slovenskega okolja, kamor so se bili priselili. Samo tak način spoštljivega uglaševanja različnosti lahko vodi v strpno sobivanje v sodobni družbi.

## Viri in literatura

Silvija BOROVIK, 2017: *Večkulturnost in medkulturnost v slovenski književnosti*. Maribor: Univerzitetna založba Univerze, zbirka Zora.

Meta GROSMAN, 2004: *Književnost v medkulturnem položaju*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Erica JOHNSON DEBELJAKva, 1999: *Tujka v hiši domačinov*. Maribor: Obzorja.

LEČNIK, Simona, 2013: *Slovenština in jaz*. Maribor: Založba Litera.

MIKOLIČ, Vesna, 2004: Medkulturna slovenistika – realnost ali izziv? V: *Moderno v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi. Seminar slovenskega jezika, literature in kulture*. Zbornik predavanj (ur. Marko Stabej). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko FF. 37–47.

ŽITNIK SERAFIN, Janja, 2008: *Večkulturna Slovenija. Položaj migrantske književnosti in kulture v slovenskem prostoru*. Ljubljana: ZRC, ZRC SAZU.

## Summary

The paper entitled Slovene as a second and foreign language in selected works of immigrants to Slovenia deals with a topic present in modern Slovene literary history, although still insufficiently researched. The autobiographical work of Erica Johnson Debeljak *Tujka v hiši domačinov* (1999) and her view of Slovenia is discussed. The writer perceives the Slovene environment as a multiculturally oriented American, and her literary work represents one of the first records that reveal a foreign perspective on Slovene historical and contemporary events. At the same time, the writer faces painful

questions related to bilingualism and multilingualism, which also cause a state of loss and doubt. Her work focuses on intercultural differences, the position of an emigrant, the attitude of Slovenes toward foreigners, learning Slovene as a foreign language, as well as the gap between different cultures. In the paper, Simona Lečnik's autobiographical work *Slovenština in jaz* (2003) is also discussed. The author presents her own emigrant experience due to the war in Bosnia, when she herself and her family took refuge with relatives in Slovenia. This work thematizes intercultural differences, as well, in combination to nationalism and xenophobia. Simona Lečnik gives an interesting perspective on learning Slovene as a foreign language and reveals the rigidity of the Slovene school system considering acquiring Slovene as a foreign language (by foreigners, i.e. refugees, immigrants). Finally, the paper focuses on the literary work of Josip Osti, who became a refugee because of the war in Bosnia, but remained in Slovenia and chose Slovene as the language of his literary creation. All of the discussed literary works bring an analytical and personal view of the life of a foreigner in Slovenia, they bear witness to the problems caused by not being Slovene and by the fact that Slovenia does not do enough to integrate foreigners. These literary works bring understanding of Slovenia as unprepared for life in a multicultural society in need of a well-thought-out integration policy that would make people aware that living with different languages and cultures is an advantage, not disadvantage.

# Pripovedne prvine v Slomškovem delu *Blaže in Nežica v nedeljski šoli*<sup>1</sup>

Blanka Bošnjak

Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru, Slovenija, blanka.bosnjak@um.si

DOI: <https://doi.org/10.18690/um.ff.12.2022.3>

ISBN: 978-961-286-669-3

---

Obsežno ustvarjanje Antona Martina Slomška (1800–1862), največkrat nabožnih in poučnih tekstov, obsega med drugim pripovedna, pridižna in pesniška besedila, v *Novicah* in *Drobtinicah* tudi publicistična, med pomembna strokovno-izobraževalna dela pa sodi priročnik za nedeljske šole *Blaže in Nežica v nedeljski šoli*. Slomškovo pedagoško delo oz. priročnik lahko med drugim obravnavamo tudi kot izhodišče za poučevanje slovenščine kot drugega in tujega jezika prav tako pri sodobnem pouku, saj daje dobro osnovo za usvajanje slovenščine na primeru besedila starejše slovenske književnosti.

**Ključne besede:** Anton Martin Slomšek, priročnik *Blaže in Nežica v nedeljski šoli*, nedeljske šole, slovenščina kot drugi in tuji jezik.

The extensive creation by Anton Martin Slomšek (1800–1862) includes mostly devotional and instructive texts, including narrative, sermon and poetic texts; *Novice* and *Drobtinice* include non-fiction, as well, but one of the most important vocational-educational works for schools is undoubtedly *Blaže in Nežica v nedeljski šoli* (*Blaže and Nežica in Sunday School*). Slomšek's pedagogical work or the forenamed handbook can also be considered as a starting point for teaching Slovene as a second and foreign language as an example of contemporary teaching, since it provides a good basis for acquiring Slovene in the text of older Slovene literature.

**Keywords:** Anton Martin Slomšek, handbook *Blaže in Nežica v nedeljski šoli* (*Blaže and Nežica in Sunday School*), Sunday Schools, Slovene as a second and foreign language.

---

<sup>1</sup> Prispevek je nastal v okviru Raziskovalnega programa št. P6-0156 (*Slovensko jezikoslovje, književnost in poučevanje slovenščine*, vodja programa prof. dr. Marko Jesenšek), ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

## 1 Uvod

Slomškovo obsežno ustvarjanje od najrazličnejših nabožnih besedil, številnih pridig, pripovednega in pesniškega ustvarjanja, v *Novicah* in *Drobtinica*h publicističnih tekstov, je segalo tudi na področje pedagogike s strokovno-izobraževalnimi priročniki, kot je med drugim obravnavano delo *Blaže in Nežica v nedeljski šoli*. Sprejem Slomška in njegovih prizadevanj v okviru šolstva in pedagogike je precej različen. Nekateri ga primerjajo s pomembnimi evropskimi pedagogi, kot sta bila Pestalozzi<sup>2</sup> ali Komensky,<sup>3</sup> in poudarjajo pomen njegovega pedagoškega delovanja, po drugi strani pa je bil v pretekli, še posebej povojni pedagogiki, precej spregledan in potisnjen v ozadje (Šuštar 1999: 7). Izobrazbo oz. šolanje je Slomšek izpostavljal kot poglavitni dejavnik za uspešno življenje. Od učiteljev, katehetov, duhovnikov je pričakoval aktiven odnos do pedagoškega dela, prepričan je bil, da morajo šolske vsebine obravnavati teme, ki so uporabne in izhajajo iz vsakdanjega življenja. Svojih pedagoških prepričanj ni samo teoretično opisoval, aktivno jih je tudi izvajal vse od začetka svojega vzgojno-izobraževalnega dela, saj lahko le izobraženi duhovniki in učitelji svoje znanje uspešno prenašajo v svoje župnije. Iz vneme za slovenščino je že med študijem teologije poučeval bogoslovce v slovenščini, kot spiritual v celovškem semenišču pa jih je navajal k prevajanju v slovenščino in jih pridobival za sodelovanje.<sup>4</sup> O ljubezni do materne jezika je govoril tudi v pridigah in

---

<sup>2</sup> Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), švicarski pedagog in reformator izobraževalnega sistema, ustanovil je mnogo izobraževalnih ustanov v nemško in francosko govorečih predelih Švice in bil avtor številnih izobraževalnih del; njemu gre zasluga, da so v Švici nepismenost do leta 1830 praktično odpravili (Dollinger 2012: 7–9).

<sup>3</sup> Jan Amos Komensky (1592–1670), češki učitelj, pedagog, pisatelj, filozof in teolog. Velja za utemeljitelja moderne pedagogike in glavnega protagonista šolskih in vzgojnih reform, ki so bile uperjene proti zastareli sholastični pedagogiki (Lesjak Čvan 2017: 5–6).

<sup>4</sup> Učbeniki in priročniki, ki jih je Slomšek uporabljal pri pouku, so bili (Kramberger 1992: 11): »[S]lovnica Frana Metelka (*Lehrgebäude der Slowenischen Sprache*, Laibach 1825), slovnica Antona Murka (*Theoretisch-praktische Slowenische Sprachlehre*, Grätz 1832), Murkov Slovensko-nemški in nemško-slovenski slovar (v Gradci 1833), ljudsko-šolska berila Matije Ravnikarja (*Male povesti za šole na kmetih*, Ljubljana 1816) in Jurija Aliča (*Kratke peripovedanje za slovenske šole*, 1831). Ob njih je Slomšek usmerjal tečajnike k praktičnemu prevajanju krajših nemških spisov in sestavkov (Christof Schmid, 200 *lehrreiche Erzählungen*; svetniške legende) in jih usposabljal za slovensko pridiganje. Nadarjene tečajnike je spodbujal k zlaganju mladinskih, šolskih in družabnih pesmi za nedeljske šole. Poseben pečat je dalo slovenskim tečajem vsakoletno javno izpraševanje ali izpiti ob prisotnosti znanih literarnih osebnosti (M. Čop, M. Ahacel, U. Jarnik, M. Majar ...).«

jo širil v svojih knjižnih izdajah, zato si je med drugim prizadeval tudi za slovensko šolo na podeželju (Šuligoj 1999: 107–110, Brumen 1995: 324, Kramberger 1992: 9–11).

## 2 Anton Martin Slomšek in pedagoško delo

Kot osnovni pogoj za vzpostavitev prenosa znanja na slovenskem etničnem ozemlju je Slomšek poudarjal pomen slovenskega jezika in tudi literarnih kot strokovnih besedil za poučevanje ter opismenjevanje v slovenskem jeziku. Tovrstno izobraževanje na Kranjskem in tudi širše, ki je potekalo ob nedeljah in praznikih večinoma po župniščih, je bilo nekakšno nadomestilo za uradne redne nemške šole, kjer so poleg verouka v glavnem učili branja, pisanja in računanja. Leta 1808 je bilo v lavantinski škofiji le 45 rednih in 23 nedeljskih šol, leta 1846 pa 155 rednih in 109 nedeljskih šol – te so tudi še v predmarčni dobi izboljševale znanje slovenskega jezika, širile osnovno pismenost in vsestransko izobraževale (Pavlič 1999: 278). V tem kontekstu je Slomškovo najpomembnejše pedagoško delo *Blaže in Nežica v nedeljski šoli*, ki ga je napisal v času svojega delovanja v Vuzenici in je prvič izšlo v drugi polovici leta 1842 v Gradcu (z naklado 4000 izvodov v bohoričici). Do marca leta 1848 je izšla druga izdaja z 2000 izvodi v gajici, natisnjenih pri Blazniku v Ljubljani, tretjič pa leta 1857 v Celovcu (Brumen 1995: 324, Kramberger 1992: 14) – z zapisom na (neoštevilčeni) naslovni strani: »Blaže in Nežica v nedeljski šoli« s podnaslovom: »Učitelom in učencem za pokušno spisal Anton Martin Slomšek, nekdanji Voseniški fajmošter« (Slomšek 1995).

Prva izdaja pri Andreju Leykamu v Gradcu 1842, druga pri Jožefu Blasniku v Ljubljani 1848 v gajici, tretja pa pri Janezu Leonu v Celovcu 1857. Po nemških vzorih (Mih. Joh. Sailer, Jais Chr. Schmid – Tübinger katolische Schule) je z izostrenim pedagoškim čutom in dovršeno metodo podal učno snov in vse, kar je potrebno za praktično življenje. Knjiga ni le dober metodičen učbenik, marveč »enciklopedija za slovenskega kmeta in šolsko mladino«. Med ljudstvom je veljala za »zlato knjižico« (Kramberger 1992: 14).<sup>5</sup>

To Slomškovo pedagoško delo je bilo bolj namenjeno učiteljem, učencem in učenkam pa predvsem v višjih oddelkih slovenskih začetnih šol, in vsem, ki so ga potrebovali za temeljno izobraževanje. Učitelji so z njim

---

<sup>5</sup> Podano natančneje glede izdaj, kot so izhajale, in pomen tega dela.

dobili domači priročnik metodike z ustrežno učno snovjo, mladi in učeči se odrasli in odrasle na začetni stopnji izobraževanja pa potreben učbenik, ki je že tedaj imel pomembno vlogo strokovnega in poljudnoznanstvenega besedila v slovenščini in posredno tudi pri poučevanju slovenščine na takratnem slovenskem etničnem ozemlju s sicer nemškim uradnim jezikom. Čeprav delo *Blaže in Nežica v nedeljski šoli* uradno ni bilo potrjeno kot šolska knjiga, ki bi jo smeli uporabljati v redni šoli (niti kot pomožna knjiga v ponavljalnicah), je bilo prodano v več kot 6000 izvodih, saj so knjigo kljub temu po vsej verjetnosti uporabljali predvsem v ponavljalnicah, kupovali so jo tudi kot darila pridnim učencem in učenkam, saj je veljala za domače berilo in učni priročnik. »Knjiga »Blaže in Nežica« je torej našim prednikom verjetno bolj služila pri lastnem izobraževanju v domači hiši kakor pa pri rednem šolskem pouku« (Brumen 1995: 328).

Ob tem je treba imeti v mislih, da je bila Slovincem in Slovenkam na tem območju sicer slovenščina materni jezik, uradni in učni jezik v šoli pa nemščina. Cesarica Marija Terezija je namreč leta 1770 proglasila šolstvo za »politicum«, kar je pomenilo, da je zanj dolžna skrbeti država; tako je leta 1774 izšel prvi avstrijski šolski zakon oz. obči šolski red za nemške normalne, glavne in trivialne šole po vseh nemških dednih državah, kar je dobrih 30 let kasneje, leta 1806, zamenjala malo spremenjena politična šolska ustava nemških šol v nemških dednih deželah, ki je z raznimi odloki in odločbami ostala v veljavi do leta 1869. Oba zakona sta veljala za vse uradne nemške šole, torej vse ljudske in strokovne šole. V njih so poučevali v nemškem jeziku, poleg verouka še branje, pisanje, računanje, poslovno pisanje in nekatere praktične spretnosti. Po glavni normalki na Dunaju so se ravnale vse normalke v deželnih glavnih mestih, po teh glavne šole v drugih večjih mestih, po njih pa trivialke v ostalih krajih, kar je pomenilo, da bi trivialke v vsaki kranjski vasi morale praviloma biti v zmanjšanem merilu podoba dunajske normalke (tako po učnem načrtu kot po učnih metodah, učnih knjigah in učnem jeziku). Učne knjige so bile predpisane za vse šole v državi in če so izšle v kakšni drugi izdaji, so se morale natančno uskladiti z izvirnikom. Vrsta teh nemških knjig<sup>6</sup> je bila sicer prevedena tudi v slovenščino ali so bile dvojezične, saj je vlada v povsem nenemških deželah morala popuščati, vendar so bile tovrstne šole na našem ozemlju zelo slabo obiskane, vanje je bila vpisana le petina ali

---

<sup>6</sup> Vrsto nemških šolskih knjig, ki so bile vzorčne, je napisal Johann Ignaz von Felbiger (1724–1788); v slovenščino jih je v 18. st. med drugimi prevajal Janez Nepomuk Edling (Pogorelec 2011: 51).

celo šestina otrok. Vzroki za takšno stanje na področju šolanja pri nas so bili različni, od revščine, premajhne izobrazbe in slabe plače učiteljskega kadra do odpora Slovencev do šole (Brumen 1995: 320–321). Slomšek je v *Zbranih spisih* v četrti knjigi pod *Različno blago*, ki jih je uredil Mihael Lendovšek leta 1885, v zvezi s tem problemom med drugim zapisal, da bi na Štajerskem morali starše kot tudi otroke z biričem strašiti in jih priganjati v šolo, čemur je botrovalo tudi slabo učno znanje, pridobljeno v šoli (Slomšek, Lendovšek 1885: 37):

Ako je radoveden oče evangelij u zajem dobil in ga svojemu otroku, ki je že po dve ali tri leta u šolo hodil, k domu prinesel, naj bi družini svet pasjon (terpljenje Kristusovo) bral, ali kerščanskega nauka za velikonočno izpraševanje iz katekizma povedal, je šolar jokaje odgovoril: »Tega se u šoli ne učimo«; in oče je ves nevoljen bukve otroku vzal rekoč: »Po kaj pa v šolo hodite!« in je bukve kakemu hlapcu ali rokodelcu podal, ki se je od soseda slovenščine brati naučil. Taka se je godila po Štajerskem, in ni se čuditi, da so morali stariše kakor otroke z beričem u šolo strašiti. Razun nekoliko učencev, ki so jih u više šole po mestih dali, so šole ljudem malo izdajale /.../.

### 3 Slomškovo pedagoško delo Blaže in Nežica v nedeljski šoli

Slomškovo obravnavano pedagoško delo *Blaže in Nežica v nedeljski šoli* je razdeljeno na 52 poglavij – kot je nedelj v letu, od njih jih je 39 pretežno naravnanih na poučevanje različnih uporabnih snovi, od higijene in skrbi za zdravje, lepega vedenja, pomoči pri nezgodah in boleznih, tudi o človeškem telesu in odnosu do duše, o gospodinjstvu in obdelovanju zemlje, nebesnih pojavih, naravi, npr. o strupenih gobah in rastlinah, o praznem in pravem strahu,<sup>7</sup> praznikih in primernem praznovanju, geografiji, o pisanju pomembnih listin, npr. zadolžnic, oporok, pisem in o ostalih temah, za katere je Slomšek najverjetneje predvideval, da so življenjsko pomembne. To je bila v glavnem snov šolskih lekcij ali učnih ur z začetnima dvema poglavjema; od 42-ega poglavja naprej pa je bil zasnovan pripovedni okvir zgodbe o Blažetu in Nežici, preprostih kmečkih otrocih, ki sta bila zaradi modrega ravnanja (z očetovo pomočjo sta namreč rešila življenje utapljavajočemu se otroku grajskega gospoda) nagrajena z materialno podporo za šolanje v nedeljski šoli v izmišljenem kraju Slavina na Dolenjskem. Šola, kot si jo je Slomšek v svojem delu zamislil, črpa iz strukture resničnih trivialk tistega časa, zato jo je razdelil v dva razreda.

---

<sup>7</sup> O tem je pridigal že Janez Svetokriški.



Prvi razred obiskujejo začetniki in začetnice, ki se učijo branja, računanja in petja, ne posvečajo pa se še pisanju. Drugi razred je tisti, v katerega je umestil tudi Blažeta in Nežico. V njem so otroci, ki so že prešli skozi prvo fazo učnega procesa – ali pa so si osnovno znanje pridobili sami. V drugem razredu so se učili pisanja, računanja, nemškega jezika in drugih praktičnih nauk. Znanje predajata učitelj in kaplan, šola pa deluje pod nadzorom župnika in dekana. Z naslovnima likoma Blažetom in Nežico ustvari Slomšek stereotipni podobi ali prototipa slovenskega dečka in slovenske deklice v takratnem patriarhalnem, katoliškem in kmečkem okolju Slomškovega časa (19. stoletja), ki vzorno in zgledno stopata v učni proces oziroma pouk nedeljske šole.

Snov učbenika oz. priročnika (metodika) za nedeljsko šolo, ki je posredoval takrat osnovno znanje s področij pisanja, zgodovine, naravoslovja, računstva, fizike, zdravstva ipd. pa tudi napotke za krepitev npravnega zdravja, kar je pogoj za sožitje med ljudmi in srečno življenje, je Slomšek torej inovativno postavil v širok pripovedni okvir, s katerim je najprej predstavil poglavitna šolajoča se lika, in sicer v smislu t. i. »krištofšmidovske« povesti.<sup>8</sup> Slomšek je v svojem delu želel predvsem vzgajati, pri čemer pa je poleg navajanja stvarnih splošno koristnih podatkov uporabljal tudi temeljne ubeseditvene načine pripovedi: pripovedovanje, opisovanje in posredovanje govora (Zupan Sosič 2017: 37–92): »Pripovedovanje že kot ubeseditveni način vključuje procesualnost in se s tem samoumevno povezuje s pripovedjo: če je pripovedovanje proces oblikovanja pripovedi, je torej pripoved njen rezultat, čeprav se največkrat oba kar enačita.« Na primer v obravnavanem Slomškovem pedagoškem delu (metodiku in učbeniku) se pojavi okvirna zgodba v obliki pripovedi o dveh zglednih kmečkih kočarskih otrocih v izmišljenem kraju Slavina na Dolenjskem, kot sta Blaže in Nežica, ki ju nedeljska šola usmeri v znanje in jima posledično omogoči življenjsko srečo. Pripovedno podajanje snovi v tem pedagoškem priročniku se med drugim zgleduje po pridižni strukturi eksempla z moralnim ali duhovnim naukom (Bošnjak 2012: 215–216), ob tem pa vnos otroških likov kot nosilcev dogajanja omogoča identifikacijo, saj so s tem snovna področja podana na bolj oprijemljiv in praktičen način. Pripovedovanje pa je prav tako prisotno v kratkih eksemplaričnih pripovednih drobcih, kot npr. v uvodnem odlomku

---

<sup>8</sup> Christoph Schmid (Johann Christoph Friedrich von Schmid) (1768–1854), nemški duhovnik in popularni mladinski pisatelj, po njem se imenuje slovenska poljudna mladinska literatura 19. st. krištofšmidovska povest (Kramberger 1992: 13; Kmecl 1975 idr.).

iz poglavja z naslovom *Kako škodljiv je prazen strah*, kjer se pojavlja še dramatičnost (Slomšek 1995: 179–180):

Vse je bilo tiho; kar začne od daleč škrobotati, kakor bi v naj hujem železju koga pri-gnalo. Zdaj treši z enimi vratmi, zdaj z drugimi – kar jispo odpre in se ves bel na mizo vsede, iz miznice krušnico vzeme, in si kruha vreže. Lop! ga župan mahne, zgrabi in hitro zveže, hišo zaklene, ter gre v sosesko domačih klicat. Kdo pa je bil! Hlapec se je z domačo hčerjaj soznani, jo je hotel vzeti in je s tim očeta strašil. »Zdaj vem, pravi Klinc, zakaj si mi obetal, da boš duha pregnál, ako te za zeta vzamem. Na mestu hčere so mu belo suktnjo dali.« Ni hujšega, pravijo gospod kaplan na to, kakor človeški strah, ki si ga človek sam dela; bolezen in tudi smert mu prinese.

Temu pripovednemu zgledu sledijo v šestih točkah naštete in tudi na pripo-veden način, z zgledi, ki jih uvajajo, npr. (prav tam: 181): »Zopet pripovedu-jejo /.../«, razložene poglavitne situacije, v katerih se lahko pojavi resnični strah, npr. škodljivo je majhne otroke strašiti z »bavbavom«, če niso tiho, ali jih same puščati ponoči doma, kar lahko povzroči tudi njihovo smrt; nevarno je večje otroke za Miklavža strašiti s »parkeljni« ipd.

Drugi ubeseditveni način v teoriji pripovedi je opisovanje, pri čemer so opisi »pri branju zelo pomembni ne samo zaradi učinka realnosti, ampak tudi zaradi sugestivnosti pripovedi« (Zupan Sosič 2017: 77), tretji način pa je posredovanje govora, njegove vrste pa dialog, monolog, doživljeni govor (Zupan Sosič 2017: 79–93), vendar je »zaradi magmatske strukture pripovedi večkrat težko natančno ločiti pripoved od opisa ali govora« (Zu-pan Sosič 2017: 70), kar se kaže v podanem odlomku o strahu. Uporaba ubeseditvenih načinov, ki se pojavljajo v tem sicer strokovnem pedagoškem Slomškovem delu in priručniku, kaže med drugim tudi na izrazito zvrstno hibridnost tega dela.<sup>9</sup>

Osnovna tendenca v obravnavanem pedagoškem delu (metodik in učbeniku) – poučevanje, se v knjigi kaže na dveh strukturalnih ravneh: po eni strani je pouk prisoten v širšem smislu, saj je knjiga kot vzgojno-učni priručnik (metodik) namenjena učiteljem, podajanju znanja in širjenju informacij. Po drugi strani pa se pouk kaže tudi v ožjem smislu kot uč-beniška snov (učbenik), ki jo Slomšek delno pripovedno, večinoma pa stvarno obdela. Pouk, ki mu glavna lika prisostvujeta, je isti pouk, ki ga

---

<sup>9</sup> »Hibridnost je koncept, ki ga je Bahtin iz naravoslovja in jezikoslovja prenesel v literar-no poetiko in teorijo kulture /.../. To so primeri hibridnih zvrsti, v katerih se singularnost literature interdiskurzivno križa z govoricami mišljenja (filozofijo, teorijo, znanostjo) in z zvrstmi neliterarnega pisanja, ki poskušajo zajeti fluidnost izkustva življenjskega sveta.« (Juvan 2017: 13)

Slomšek ponudi tudi bralcu. Funkcijo likov Blažeta in Nežice lahko zato razumemo tudi na dva načina. Po eni strani nastopata v vlogi literarnih likov, hkrati pa delujeta kot vzorčna primera in posledica izobraževalnega procesa, ki je v delu opisano, saj se elementi pouka kažejo tudi v načinu, kako Slomšek snov podaja. Pri tem uporablja »zglede, opomine in svara, zapovedi in prepovedi, grajo in pohvalo, kazni in nagrade« (Pavlič 1999: 15), s katerimi pokaže, kakšne posledice prinese neubogljivost, in da je možnost obiskovanja pouka izjemna vrednota, čeprav so na prvem mestu še zmeraj kmečka in gospodinjska opravila čez teden doma – vse pa je podano s stereotipnim patriarhalnim pogledom na zgledno življenje, npr. opisana so tipična opravila posebej za dekleta in fante, naveden je tudi kodeks njihovega obnašanja v različnih situacijah oz. stereotipnih spolnih vlogah, ki so bile drugačne za fante kot pa dekleta.

Slomškovo pedagoško delo *Blaže in Nežica v nedeljski šoli* lahko (poleg navedenega) v sedanjem času obravnavamo tudi kot gradivo za poučevanje slovenščine kot drugega in tujega jezika pri sodobnem pouku slovenščine za tujce in tujke, vendar na nadaljevalni ali celo izpopolnjevalni stopnji, saj daje dobro izhodišče učenju slovenščine na primeru besedila iz starejše slovenske književnosti. Usvajanje prvega jezika je zlasti za otroka poglavitno sredstvo socializacije, saj skozenj usvaja kulturne, moralne, verske in druge vrednote v sodobni družbi, s tem pa pridobi socialno identiteto. V primeru učenja drugega jezika, če gre za odraslega se učečega ali odraslo se učečo, pa je socialna identiteta že določena (Pirih Svetina 2005: 11), zato lahko obravnava predlaganega Slomškovega dela kot gradiva za poučevanje slovenščine kot drugega in tujega jezika deloma poteka po problemsko-ustvarjalni metodi oz. načelu z obvezno ustrezno interpretacijo. Obravnavano Slomškovo delo pa lahko omogoča v okviru tovrstnega poučevanja tudi izpostavitve in pridobivanje različnih kulturnih kompetenc (Krakar Vogel 2011: 274–275): *znotrajpredmetne aktualizacije* (npr. medbesedilna ali medsystemska, povezovanje in primerjanje dogajanja v istem ali različnih časovnih obdobjih na slovenskem etničnem ozemlju, opazovanje in trud za razumevanje arhaizmov slovenskega jezika 19. stoletja ter časovno odmaknjene vsebine (zanimive predvsem s kulturnozgodovinske perspektive), tvorjenje metabesedil z diskurzivnim navezovanjem na pretekle kulturne pojave pri nas), zatem *medpredmetne aktualizacije* (med različnimi področji, npr. računstvo, geografija, gospodinjstvo) ter *nadpredmetne aktualizacije*, na primer oblikovanje vrednostnega sistema, identitete s sprejemanjem vrednot drugega (npr. iz preteklega časovnega konteksta na slovenskem etničnem ozemlju, tudi v okviru katoliške ideologije), zatem

pozitiven odnos do izražanja in zanimanja za različne diskurze z različnih časovnih in kulturnih perspektiv.

## 4 Sklep

Pedagoško delo (oz. priročnik, metodik in učbenik) *Blaže in Nežica v nedeljski šoli* predstavlja danes predvsem zanimivo knjižno rariteto in ima tudi pomen v smislu razumevanja kulturnozgodovinskega konteksta pred letom 1848 na osrednjem slovenskem etničnem ozemlju. Kljub temu, da so Slomškove pedagoške ideje sicer v skladu s hierarhičnim, antropocentričnim, patriarhalnim in katoliškim moralnim vrednostnim sistemom, na primer: poudarjal je pomen poglobljenega in spoštljivega odnosa do boga, žene do moža (izraziti sta stereotipni spolni vlogi ženske in moškega), učenca, učenke do učitelja ipd., vendar tudi do samega sebe, vseh ljudi in do celotne narave (seveda v določenih okvirih), so lahko nekatera besedila ali odlomki iz te knjige dobrodošla dopolnitev poučevanja slovenščine kot drugega in tujega jezika pri sodobnem pouku slovenščine za tujce, saj lahko daje zlasti na višji stopnji poučevanja dobro izhodišče usvajanja slovenščine na primeru besedila starejše slovenske književnosti, posebej še v primerjavi s sodobnim slovenskim jezikovnim kodom sodobnega strokovnega ali pripovednega diskurza, ob tem pa tudi možnosti za pridobivanje določenih kulturnih kompetenc.

## Viri in literatura

Blanka BOŠNJAK, Slomškova pridiga skozi optiko pripovednih postopkov. *Večno mladi Htini: ob 80-letnici Janka Čara*. Ur. Marko Jesenšek. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta (Mednarodna knjižna zbirka Zora; 83). 212–218.

Vinko BRUMEN, 1995: Spremnna beseda. Anton Martin SLOMŠEK: *Blaže in Nežica v nedeljski šoli / učitelom in učencom za pokušino spisal Anton Slomšek*. Faksimile, 2. izd. [izdajo pripravila Joža Mahnič in Marijan Smolik]. Celje: Mohorjeva družba. 320–321, 324, 328.

Bernd DOLLINGER (ur.), 2012: *Klassiker der Pädagogik: Die Bildung der moderne Gesellschaft*. 3. dop. izd. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien.

—, 2012: *Klassiker der Pädagogik. Einleitende Anmerkungen zu einer eigentümlichen Spezies. Klassiker der Pädagogik: Die Bildung der moderne Gesellschaft*. 3. dop. izd. Ur. Bernd Dollinger. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien. 7–26.

Marko JESENŠEK (ur.), 2012: *Večno mladi Htinj: ob 80-letnici Janka Čara*. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta (Mednarodna knjižna zbirka Zora; 83).

Marko JUVAN, 2017: *Hibridni žanri: študije o križancih izkustva, mišljenja in literature*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura (Zbirka Novi pristopi; 68).

Matjaž KMECL, 1975: *Od pridige do kriminalke ali O meščanskih začetkih slovenske pripovedne proze*. [Ljubljana]: Mladinska knjiga.

Boža KRAKAR VOGEL, 2011: Razvijanje kulturne zmožnosti pri pouku slovenščine. Meddisciplinarnost v slovenistiki / Interdisciplinarity in Slovene studies. Ur. Simona Kranjc. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Obdobja. Simpozij. = Symposium; 30). 274–275.

Franc KRAMBERGER, 1992: Anton Martin Slomšek – življenje in delo. *Časopis za zgodovino in narodopisje* (Nova vrsta 28) 63/1. 3–24.

Simona KRANJC (ur.), 2011: Meddisciplinarnost v slovenistiki / Interdisciplinarity in Slovene studies. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Obdobja. Simpozij. = Symposium; 30).

Frančiška LESJAK ČVAN, 2017: *Jan Amos Komensky: magistrsko delo*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Slavica PAVLIČ, 1999: *Pedagoški pogledi na Antona Martina Slomška: zbornik ob razstavi*. Ur. Branko Šuštar. Ljubljana: Slovenski šolski muzej. 13–15.

Nataša PIRIH SVETINA, 2005: *Slovenščina kot tuji jezik*. Domžale: Izolit (Zbirka Zrenja / Izolit).

Breda POGORELEC, 2011: *Zgodovina slovenskega knjižnega jezika: jezikoslovni spisi I*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Anton Martin SLOMŠEK, Mihael LENDOVŠEK (ur.), 1885: *Slomšekovo različno blago*. Dostopno na: <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-DQ7T3DSL>; pridobljeno 20. 1. 2020.

Anton Martin SLOMŠEK, 1995: *Blaže in Nežica v nedeljski šoli / učitelom in učencom za pokušino spisal Anton Slomšek*. Faksimile, 2. izd. [izdajo pripravila Joža Mahnič in Marijan Smolik]. Celje: Mohorjeva družba.

Ljubica ŠULIGOJ, 1999: Slomškovo pedagoško izročilo in naš čas. *Pedagoški pogledi na Antona Martina Slomška: zbornik ob razstavi*. Ur. Branko Šuštar. Ljubljana: Slovenski šolski muzej. 107–110.

Branko ŠUŠTAR (ur.), 1999: *Pedagoški pogledi na Antona Martina Slomška: zbornik ob razstavi*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.

– –, 1999: Ob pogledih na Slomškovo pedagoško dejavnost. *Pedagoški pogledi na Antona Martina Slomška: zbornik ob razstavi*. Ur. Branko Šuštar. Ljubljana: Slovenski šolski muzej. 7–12.

Alojzija ZUPAN SOSIČ, 2017: *Teorija pripovedi*. Maribor: Litera (Knjižna zbirka Znanstvena literatura). 40.

## Summary

In 1808 there were only 45 full-time and 23 Sunday Schools in the Diocese of Lavantiner, and in 1846 there were 155 full-time and 109 Sunday Schools – which, even in the pre-March era, improved the knowledge of the Slovene language, expanded basic literacy and comprehensive education (Pavlič 191: 278). Slomšek's most important pedagogical work *Blaž in Nežica v nedeljski šoli* (*Blaže and Nežica in Sunday School*), which was written during his time spent in Vuzenica and published in 1842, was intended for teachers and all those who needed it for basic education. Teachers were provided with a home manual, handbook on methodology with the appropriate teaching material, and young and learning adults at the initial level of education a needed textbook, which already had an important role as a professional and popular science text even in teaching Slovene as a second and foreign language in the then Slovene ethnic territory. This kind of teaching in Carniola and beyond, which took place on Sundays and public holidays mostly around parishes, was a kind of substitute for mainstream schools and had a Slovene focus.

The substance of the Sunday School textbook was innovatively introduced by Slomšek into a broad narrative framework, which first introduced major trainees such as Blaže and Nežica, in the sense of the so-called "Christophsmidt" story. With the story of two cottage children, whom Sunday School directs on the path of knowledge and life happiness, Slomšek wanted to raise, above all, the basic literary means: narration, description and transmission of speech. Slomšek's pedagogical handbook *Blaže in Nežica v nedeljski šoli* (*Blaže and Nežica in Sunday School*) can also be considered as a starting point for teaching Slovene as a second and foreign language as well as in contemporary teaching, since it provides a good basis for acquiring Slovene in the text of older Slovene literature. This kind of balancing of the proposed Slomšek work can be done according to the problem-creative method / principle, which adequately complements the literary-historical as well as literary-theoretical perspective and interpretation; this Slomšek's work, among other things, enables the exposure and acquisition of different cultural competences.

# Mit o Lepi Vidi v kontekstu slovenske emigracije: na primeru Simčičeve povesti *Trije muzikantje ali Povratek Lepe Vide*<sup>1</sup>

Jožica Čeh Steger

Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru, Slovenija, jozica.ceh@um.si

DOI: <https://doi.org/10.18690/um.ff.12.2022.4>

ISBN: 978-961-286-669-3

---

Zorko Simčič kot najvidnejši pisatelj slovenske emigracije je v povesti *Trije muzikantje ali Povratek Lepe Vide* s pomočjo mita o Lepi Vidi tematiziral eksistencialno izkušnjo slovenskih izseljencev, njihovo razpetost med domovino in tujino ter željo po vrnitvi domov. V omenjeni povesti prepoznavamo dva modela tujega: tuje kot eksotično v precej stereotipnih opisih Španije in tuje kot komplementarno domačemu, ki mora temeljiti na medsebojnem spoštovanju izvirne in ciljne kulture. Slednje je ubesedeno v pravljичno-mitološki perspektivi slovensko-španskega medkulturnega prijateljstva.

**Ključne besede:** slovenska emigracija, literarna medkulturnost, Zorko Simčič, Lepa Vida, koncepti tujega.

As the most prominent writer of the Slovenian emigration, Zorko Simčič in his story *Trije muzikantje ali Povratek Lepe Vide* (*Three Musicians or the Return of Fair Vida*) with the help of the myth on Fair Vida thematizes the existential experience of Slovene emigrants, their being divided between home and the foreign land, and their desire to return home. The mentioned story displays two models of foreignness: the foreign as the exotic in the relatively stereotypical descriptions of Spain, and the foreign as being complementary to the domestic based on mutual respect of source and target culture. The latter is verbalized in the fairy-tale-mythical framework of the Slovene-Spanish intercultural friendship.

**Keywords:** Slovene emigration, literary interculturality, Zorko Simčič, Fair Vida, concepts of foreignness.

---

<sup>1</sup> Prispevek je nastal v okviru Raziskovalnega programa št. P6-0156 (*Slovensko jeziko-slovje, književnost in poučevanje slovenščine*, vodja programa prof. dr. Marko Jesenšek), ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

## 1 Uvod

Slovenci in Slovenke smo se izseljevali na tuje v vseh časih. Slabe gospodarske razmere so povzročile množični val izseljevanja, ki je trajal od osemdesetih let 19. stoletja in vse do konca prve svetovne vojne. V drugi polovici 19. stoletja so gospodarsko in industrijsko najbolj zaostala območja na Dolenjskem in v Beli krajini ostala povsem brez mladih moških. Izseljevali so se v Nemčijo, Francijo, Južno in Severno Ameriko.<sup>2</sup> Problematika izseljevanja je postala na prelomu iz 19. v 20. stoletje tudi pomembna literarna tema, na kar opozarjajo Župančičeva pesnitev *Duma* (1908), povest *Kurent* (1909) in nekatere črtice (*Budalo Martinec*, *Pozdravljeni!*) Ivana Cankarja, drama *Amerikanci* Zofke Kveder idr. Oton Župančič je denimo v *Dumi* izpovedal trpko bojazen, da se bomo Slovenci razselili po tujem svetu in posledično izgubili dom in domovino (Župančič 1957: 87):

Boš jih kot lastovke k sebi priklicala?  
Kakor golobe prizvala pod krov?  
Ali jih tuja bo slava premamila  
in jih nikoli več k tebi ne bo?

Župančičev strah je bil na začetku 20. stoletja spričo obsežnih ekonomskih migracij povsem upravičen, toda navedeni verzi so morda danes še bolj aktualni, kot so bili na začetku prejšnjega stoletja. Po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije se je v letu 2018 izselilo v tujino več kot 6.900 tujih državljanov in državljanek in 6.595<sup>3</sup> državljanov in državljanek Republike Slovenije, ki so za svojo ciljno državo izbrali največkrat Avstrijo (26 %) in Nemčijo (20 %), sledita jima Švica in Hrvaška. V Republiko Slovenijo se je lani priselilo 4.300 slovenskih državljanov in državljanek in 24.100 tujih državljanov in državljanek, največ iz Bosne in Hercegovine (49 %), preostali so prišli iz Srbije, Kosova, Severne Makedonije in Hrvaške.<sup>4</sup> V Evropski zvezi so migracijski tokovi vsakdanje dejstvo, skrbeti nas mora

---

<sup>2</sup> Drugi val množičnega izseljevanja Slovencev in Slovenk se je zgodil v začetku šestdesetih let prejšnjega stoletja, ko je SFRJ dovolila ekonomsko izseljevanje. V dveh desetletjih se je izselilo v zahodne dežele sto tisoč Slovencev in Slovenk, zlasti v Zahodno Nemčijo, Švico, ZDA, Kanado (Drnovšek).

<sup>3</sup> To pomeni, da se je izselilo povprečno vsak teden 126 Slovencev in Slovenk.

<sup>4</sup> V letu 2018 beležimo po podatkih Statističnega urada RS največji selitveni prirastek po letu 2008, tj. 14.928 oseb. Spletna stran je dostopna na: <https://www.stat.si/StatWeb/Field/Index/17/98>; pridobljeno 10. 11. 2019.



beg možganov na tuje, obenem je treba poskrbeti za ustrezno vključitev priseljenk in priseljencev ter begunk in beguncev, ki so prišli k nam.

Priseljenci in priseljenke se v ciljni državi soočajo z mnogimi vprašanji: kdo so, h kateri kulturi pripadajo, komu naj se pridružijo, kaj bo z njihovo jezikovno identiteto itd. Vključevanje je še posebej težavno za otroke begunce, saj ti praviloma prinesejo s seboj travmatične izkušnje iz izvorne države ali z dolgotrajne in težke poti v ciljno državo. Vključevanje tujcev in tujk oz. priseljencev in priseljenk je odvisno od poznavanja jezika okolja, učnega jezika v šoli in kulture ciljnega okolja. Izvorni jezik igra pomembno vlogo pri ohranjanju kulturne identitete, učenju novega učnega jezika in lahko pomembno pripomore k šolskem uspehu. V današnjem času se kot uspešna oblika vključevanja uveljavlja integracija<sup>5</sup> z ohranjanjem dvojnih jezikovnih in kulturnih identitet, v praksi pa smo priča hibridnim identitetam (Göbel/Buchwald 2017: 40).

Za priseljske otroke in mladostnike je šola na vseh nivojih najpomembnejše mesto vključevanja, njihov šolski uspeh pa kar v največji meri odvisen od znanja učnega jezika in poznavanja kulture ciljne države. Učenci priseljenci in učenke priseljenke pogosto ne morejo računati na to, da bi jim pri šolskih nalogah pomagali starši, zato je zelo pomembna čimprejšnja vključitev v novo skupino, da se med priseljenci in priseljenkami in domačimi spletejo medkulturne vezi.

O medkulturni vzgoji in izobraževanju potekajo pri nas različni seminarji, nastajajo zanimiva gradiva in strokovna literatura.<sup>6</sup> Profesorice slovenščine z večletno prakso pripovedujejo, da je delo z učenci priseljenci in učenkami priseljenkami izjemno težavno in sistemsko neurejeno. Potrebno bi še več vsebin in konkretnih učnih gradiv za medkulturni pouk slovenščine, na univerzi pa bi bilo treba razmisliti o programu medkulturne slovenščine. Zanimivo didaktično gradivo za formalne, neformalne in informalne oblike učenja jezika in spoznavanja kulture za otroke priseljence nastaja npr. tudi pri mednarodnem projektu Development of Literacy and Language Learning for Disadvantaged Young Learners (DEAL) v okviru

---

<sup>5</sup> V osemdesetih letih prejšnjega stoletja je v Nemčiji še prevladovala asimilacija kot glavna oblika vključevanja priseljencev, še zmeraj je prevladujoča pri vključevanju Turkov (Göbel/Buchwald 2017: 41).

<sup>6</sup> Prim. npr. monografijo Marijance Ajše Vižintin idr.: *Medkulturna vzgoja in izobraževanje* iz leta – vključevanje otrok priseljencev (2017).

programa Erasmus Plus, pri katerem sodelujejo raziskovalke in raziskovalci treh univerz, iz Slovenije, Hrvaške in Severne Makedonije.<sup>7</sup>

Slovenci in Slovenke smo se od osemdesetih let 19. stoletja in vse do prve svetovne vojne izseljevali pretežno iz ekonomskih razlogov. Tudi v socialistični Jugoslaviji se je v šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja iz enakih razlogov izselilo okrog sto tisoč Slovencev in Slovenk v tedanjo Zahodno Nemčijo, Švico, ZDA idr. (Drnovšek). Posebno poglavje v zgodovini slovenskih migracij predstavljajo slovenski politični in ideološki izseljenci, ki so domovino zapustili po drugi svetovni vojni in si v tujini mnogi ustvarili svoje družine.<sup>8</sup> Nekateri so se po osamosvojitvi in demokratizaciji Slovenije lahko vrnili v domovino, med njimi tudi najvidnejši emigrantski pisatelj, dramatik, esejist in publicist Zorko Simčič.

Zorko Simčič se je rodil leta 1921 v Mariboru v družini primorskih beguncev. Na začetku druge svetovne vojne se je kot begunec zatekel v Ljubljano, med vojno preživel taborišče Gonars, končal učiteljišče v Ljubljani, literarno ustvarjal, delal kot tajnik pri šefu Socialne pomoči Narteju Velikonji, nato pri Pokrajinski upravi. Maja 1945 se je umaknil na Koroško v Avstrijo, kjer je dobil službo prevajalca pri VI. britanski diviziji v Strandhotelu v Vrbskem jezeru. Zaradi ogroženosti pred komunističnimi vohuni, ki so na Koroškem iskali slovenske begunce (Simčič 2019: 127), se je umaknil v Italijo, kjer je opravljal različne službe. Med drugim je delal za Radio Trst II, nato pa leta 1948 emigriral v Argentino in si tam ustvaril družino. V Buenos Airesu je bil organizator kulturnega življenja pri Slovenski kulturni akciji in dolgoletni urednik *Meddobja*. Leta 1994 se je po skoraj petdesetih letih samoizgnanstva z družino vrnil v domovino. Za roman *Človek na obeh straneh stene* je leta 1993 dobil nagrado Prešernovega sklada, leta 2013 Prešernovo nagrado, od leta 2011 je tudi redni član SAZU.

---

<sup>7</sup> Omenjeni projekt vodi izr. prof. dr. sc. Tamara Bogdan -Turza, koordinatorica za slovenski del je doc. dr. Simona Pulko. Prim. monografijo več avtorjev *Zbirka primerov dobre prakse* (2019), dostopno na spletni strani [https://project-deal.eu/wp-content/uploads/2019/01/Zbirka\\_primerov\\_dobre\\_prakse\\_DEAL-IO1\\_slo.pdf](https://project-deal.eu/wp-content/uploads/2019/01/Zbirka_primerov_dobre_prakse_DEAL-IO1_slo.pdf).

<sup>8</sup> Simčič piše o izgonu iz domovine, ki velja takoj za smrtno kaznijo za najhujšo obliko kazni vse od rimskih časov naprej (Simčič 2019: 397).

## 2 Zorko Simčič: *Trije muzikantje ali Povratek Lepe Vide*

Povesti *Trije muzikantje ali Povratek<sup>9</sup> Lepe Vide* Zorka Simčiča ni v učnih načrtih za osnovno in srednjo šolo. Pisatelj jo je napisal za svoja v emigraciji rojena otroka, namenil pa otrokom in odraslim bralcem in bralkam, kakor je zapisal v posvetilo v knjigo: »Stara, vendar večno nova zgodba za starejše otroke, morda tudi mladostne starce, predvsem pa – nekoč ... – za moja dva sončna žarka.« V pogovoru s Simonom Preprostom, objavljenim v omenjeni knjigi, pisatelj priznava, da je povest tendenčna, »ki naj bi otroku – morda tudi starejšemu bralcu – zbudila predvsem zavest o nevarnosti bega« (Simčič 1994: 126). Pisatelj v uvodu razmišlja o različnih oblikah zapuščanja domovine; o odhodu, umiku in izgonu. Beg (od doma, od sebe, od odgovornosti ...) je razglasil za eno od glavnih značilnosti današnjega človeka.

Povest *Trije muzikantje ali Povratek Lepe Vide* omogoča tako domačim kot priseljenim učencem in učenkam spoznavanje mita o Lepi Vidi, ki velja za enega od temeljnih slovenskih nacionalnih mitov, in povezavo s prav tako narodotvornim mitom o Martinu Krpanu. Besedilo je nadalje lahko zanimivo za učence priseljence in izseljence ter učenke priseljenke in izseljenke, saj tematizira migracijske izkušnje, različne odnose do tujega in domačega, oblike medkulturnosti in omogoča seznanitev s slovensko literaturo v emigraciji. Povest *Trije muzikantje ali Povratek Lepe Vide* je bila natisnjena leta 1994 pri Založbi Obzorja, v letu, ko se je Zorko Simčič po skoraj polstoletnem bivanju v emigraciji, samoizgnanstvu, vrnil iz Argentine v Slovenijo z ženo in s hčerkama, ki sta bili rojeni v Argentini in sta tedaj prvič stopili na tla očetove domovine. Misel na Lepo Vido se mu je porodila ob poslušanju neke otroške kasete. Zgodbo je najprej napisal v obliki radijske igre, zato je v njej tudi veliko petja, igranja in recitiranja, vse od Prešernove priredbe *Lepe Vide* do Avsenikove pesmi *Slovenija, od kod lepote tvoje?*.

---

<sup>9</sup> Simčič se je v naslovu povesti odločil za besedo povratek, ker ga vrnitev preveč spominja na vrnitev vetrinjskih domobrancev v domovino, ki jih je komunistična oblast dala umoriti, med njimi tudi njegovega brata (Simčič 1994: 143): »Skozi pol stoletja je emigrant, vsaj politično-ideološki emigrant, ki je doživljal tragiko naše polpretekle zgodovine, slišal za besedo »vrnitev«, »vrnili so jih«, če ne že zgolj, pa skoraj vedno v zvezi s prisilno vrnitvijo vetrinjskih domobrancev. Vrnitev je torej dobila – in tega ne čutim samo jaz – prizvok nečesa prisiljenega, medtem ko je »povratek« samohoten. Povrnem se sam, vrnejo pa te lahko tudi drugi.«

V predgovoru k povesti se pisatelj obrača na otroke in jim razlaga razloge za izseljevanje Slovencev in Slovenk. Skrbi ga, da bi se Slovenci in Slovenke spričo pomanjkanja narodne zavesti v globalnem svetu izgubili. Posebno skrb posveča v emigraciji rojenim slovenskim otrokom, med katerimi je opazil, da so mnogi že sprejeli tujino za svojo domovino. Med drugim ugotavlja, da za mnoge emigrante, emigrantke, izgnance, izgnanke, tujina ni bila mačeha, saj so se tam znašli, ustalili in vključili v novo okolje. Tisti, ki so morali po koncu druge svetovne vojne iz ideoloških oz. političnih razlogov zapustiti domovino, čutijo poleg domotožja še prav posebno bolečino, da bodo njihovi v tujini rojeni otroci izgubili vez z domovino, »da sčasoma tisto, kar je bilo staršem sveto do smrti, otrokom ni več tako sveto« (Simčič 1994: 9). O sebi in argentinskih Slovencih in Slovenkah piše, da so bili v tujini spoštovani, da so tam našli drugo domovino, vendar je prava domovina zmeraj le ena in vezi z njo ni zdravo pretrgati, kajti človek je kakor drevo, ki ne more živeti brez korenin (Simčič 1994: 117):

Tam doli na jugu Amerike nas domačini niso izrabljali. Nasprotno! Spoštovali so nas, da, celo občudovali, vendar ... Ob »dveh domovinah«, o katerih se je začelo pisati in ki ju mnogi mladi, že v tujini rojeni, res čutijo, je vendarle tako, da je pa »patria«, očetnjava, dežela očetov in dedov samo ena. In tam so korenine ... Ob mislih nanje in na »tuyo učenost«, ki se je počasi prelivala v človeka in njegove otroke, je vse močneje raslo spoznanje, da ni zdravo pretrgati korenin.

### 3 Simčičeva Lepa Vida v kontekstu slovenske emigracije

Tako folklorne variante kot umetne obdelave slovenske Lepe Vide vedno znova tematizirajo beg žene in matere od doma, njeno žalost v tujini in silno domotožje. Simčič je z mitom o Lepi Vidi povezal usodo slovenske emigracije, beg, izgon Slovencev in Slovenk iz domovine in njihovo domotožje. V predgovoru je navedel nekatere folklorne variante in umetne obdelave Lepe Vide v slovenski poeziji. V celoti je zapisana Prešernova priredba *Lepe Vide* iz Smoletove zbirke, ki je služila pisatelju za besedilno predlogo povesti. Podobno kot v omenjeni priredbi folklorne pesmi se tudi Simčičeva Lepa Vida nahaja v Španiji kot dojlja kraljičinemu sinu, a pisatelj njeno zgodbo povsem drugače razplete. Simčičeva Lepa Vida se srečno vrne domov, nato se poroči, rodi slovenske otroke in s tem omogoči nadaljevanje rodu. Iz drugih pesmi o Lepi Vidi je pisatelj navedel le posamezne verze. Iz Breznikove ihanske variante navaja po spominu, da

Mlada Vida raje skoči v morje, naredi samomor, kot bi zapustila otroka in šla z zamorcem v tujino. Verzi iz Gradnikove pesmi sporočajo, da Lepa Vida v tujini ni mogla najti sreče.<sup>10</sup> Del pesmi Tineta Debeljaka<sup>11</sup> iz leta 1948, nastale na barki, ki ga je vodila v emigracijo, pa že neposredno govori o Lepi Vidi emigrantki, ki je bila prisiljena oditi na tuje, ker so ji doma stregli po življenju (Simčič 1994: 9):

Lepa Vida je pri morju stala ...  
pesmi pela ... brat v vodo jo pahne ...  
zamorska ladja mimo pripeljala.

Nadaljnja usoda Debeljakove Lepe Vide je podobna kot v Prešernovi priredbi Lepe Vide. Ločena je od svojega otroka in na španskem dvoru doji kraljiča (Simčič 1994: 9): »... v vetru jok zapuščenega otročiča – / Lepa Vida gre na tuje / dojit španskega kraljiča ...«

#### **4 Lepa Vida – simbol slovenske emigracije in zamisel o slovenskem šahu**

Simčič pripoveduje v knjigi intervjujev *Dohojene stopinje* (2019), da se mu je v Argentini porodila zamisel o slovenskem šahu, igri, ki bi pomagala ohranjati slovensko narodno identiteto v emigraciji. Pisal je kiparju Francetu Goršetu, da bi po vzoru nacionalnih šahov drugih narodov izdelal slovenski šah. Predlagal je figure iz slovenske zgodovinske preteklosti in literature: za kralja in kraljico kralja Matjaža in Alenčico, za tekača Lepo Vido in desetega brata, nadalje Iztokovega kraljiča in Krpanovo kobilu, trdnjave z grbi Maribora, Celovca, Gorice in Trsta idr. Gorše šaha ni izdelal, pisatelj pa je na podlagi te zamisli napisal scenarij za kratek film in novelo *Črni tekač* (Simčič 2019: 308).

V psihološki noveli *Črni tekač*, ki je bila objavljena v *Zborniku Svobodne Slovenije* že leta 1950, je Simčič prvič, opirajoč se na Debeljakovo pesem Lepa Vida, povezal motiv Lepe Vide s slovensko emigracijo (Simčič 2019: 308). V noveli se pripovedovalec vživlja v tragiko študenta, ki ni bil zločinec, a se ne more izviti iz očitkov vesti. Doma je bil iz tolminskih hribov, v navdušenju za narod je šel v hribe in tam doživel nekaj groznega. Bil je

---

<sup>10</sup> Prim. (Simčič 1994: 8): »Tujina tudi nji ni dala sreče. / Grenak njen kruh je, cveti v njej so trni, / in biseri solze, palače ječe ...«

<sup>11</sup> Zapisan je njegov psevdonim Jeremija Kalin.

priča zahrbtnemu umoru moža s šestimi otroki, potem je moral bežati. V tujini si je izrezljal figure slovenskega šaha: beli kralj je kralj Matjaž, bela kraljica je Alenčica, bela tekača sta deseti brat in desetnica, konj je belec kralja Matjaža, beli kmetje so zadnji uporniki, ki spijo v kočevskih gozdovih, po kraških jamah, vsi so beli okostnjaki, le zadaj na tilniku ima vsak črno luknjico. Martin Krpan je trdnjava, na trdnjavah so tržaški, goriški, celovski in mariborski grb, črni kralj je Matija Gubec, tekač je rokovnjač, kraljica je Lepa Vida, črnim kmetom, tolminskim upornikom, visijo od zapestij do tal verige. Ko prestavlja figure po šahovnici, ga preplavljajo travmatični spomini iz preteklosti. V sredini šahovnice si stojijo nasproti beli in črni kmetje, mrtvi gleda mrtvega v oči. Okrog njega, črnega tekača, so črni kmetje in ga ne pustijo iz obroča, ne more naprej in ne nazaj. Prikazuje se mu (Simčič 2006: 27) »bela sloka postava s črno luknjico v tilniku«. Ob tem pa se mu oglašajo še Debeljakova pesem o Lepi Vidi (»Lepa Vida pri morju stala ... / pesmi pela ... brat v vodo jo pahne – / zamorska ladja mimo pripeljala ...), simbol slovenske emigracije. Ob njej se vse spremeni, bela in črna polja postanejo peneči se morski valovi. Lepa Vida stoji na obali, bela trdnjava onkraj morja bo njen grad. Beli in črni konji naenkrat postanejo morski konjički. Kraljica gre preko valov, grad onkraj morja ji je vse bliže, en tekač, desetnica, jo spremlja. Lepa Vida obstoji, les udarja ob les, nekdo omahne v morje (Simčič 2006: 27): »Toda Lepa Vida jadra počasi proti drugemu bregu. Žrtvovali so jo ...«

Ob travmatičnih spominih se izdelovalec figur ves trese. Hoče se osvoboditi preteklosti in vrže črnega tekača skozi okno. A zjutraj mu ga je nekdo vrnil. Preteklosti se ni mogoče otresti.

## 5 Simčičeva *Lepa Vida*, njeno domotožje in vrnitev

Povest *Trije muzikantje ali Povratek Lepe Vide* je osredinjena na domotožje Lepe Vide in njeno srečno vrnitev v domovino iz Španije, kjer je bila za dojiljo španskemu kraljiču. Variante folklorne pesmi redko pripovedujejo o vrnitvi Lepe Vide. V Poznikovi kroparski varianti se Mlada Vida sicer vrne domov s pomočjo nadnaravne sile, Sonca, vendar pesem ne pove, kaj se je z njo zgodilo doma.<sup>12</sup> Dve rezijanski varianti Lepe Vide, ki sta bili najdeni šele v šestdesetih letih prejšnjega stoletja, pripovedujeta, da žena in

<sup>12</sup> V tej varianti je na koncu le v oklepaju zapisano (Golež Kaučič idr. 2007: 74): »Sonce jo je pripeljalo domov.«

mati po vrnitvi ni bila dobro sprejeta.<sup>13</sup> V obeh variantah njen otrok umre, Marjanica je po vrnitvi živela v hišnem priporu, Lepa Lena pa se je vrnila, ko se je mož že nameraval poročiti z drugo žensko. Tudi umetne predelave Lepe Vide praviloma nimajo srečnega konca. Če se Lepa Vida že vrne, doma ne najde miru in sreče. Jurčičeva Lepa Vida v istoimenskem romanu po vrnitvi domov duševno zboli, postane blazna, prav tako Vošnjakova v drami *Lepa Vida*. Cankarjeva Lepa Vida v istoimenski drami je večno na poti in je hrepenenje samo. Pahorjeva v romanu *Mesto v zalivu* fizično ostaja doma, a se ves čas duhovno odmika od slovenstva. V romanu *Grenko morje* Marjana Tomšiča se Merica vrne iz Egipta k možu in otroku, vendar doma ni deležna več prave ljubezni. Po drugi strani prihaja do subverzivnih ubeseditvev in demitizacije lepovidinskega motiva. V kratki zgodbi Stanke Hrastelj (*O Lepi Vidi, ki zapusti moža in dete, a se tega ne kesa*) se Lepa Vida odpove materinstvu in odloči za splav, v pesmi Rozmana Roze *Lepa Vida v akciji* naslovni lik zapusti domovino in družino brez kančka slabe vesti in domotožja.

Kot mnoge pripovedi o Lepi Vidi se je tudi Simčičeva pričela ob morju, ob obali Devina blizu Trsta. O odhodu Lepe Vide v Španijo vemo le, da jo je zamorec pred sedmimi leti pripeljal na španski dvor. Lepa Vida prebiva v zadnjem stolpu gradu povsem sama. Na vrhu stolpa ima svojo sobo, kjer pestuje svojo bolečino. Stoji ob lini in sprašuje sonce in luno po svojem sinku. Ob tem izgovarja znane verze iz Prešernove *Lepe Vide*. Večkrat krikne odo bolečine, saj ve, da je njen sinek mrtev, da je oče šel od hiše in jo po morju išče. Iz daljave pa se oglašča kraljica, naj doji njenega sina. Dojiti tujega sina in ne misliti na dom, ne grebsti po svoji notranjosti, ne razplamtevatii bolečine, to bi bila zanjo rešitev, a tega ne zmore.

Dogajanje se zapleta ob motivu žalosti. Kraljičin sin umira od žalosti. Kdo je kriv za njegovo žalost? Njegova dovilja je bila Lepa Vida in njena žalost se je pretakala v otroka. Znanji minister to misel tudi izrazi: »Jaz sem od vsega začetka, res da bolj z molkom kakor z besedo, svaril pred tujo doviljo ... da ni morda kraljevič z njenim mlekom pil tudi žalosti, hrepenenja po tujem, po nečem daljnem, neznanem ... v starih mitologijah je govor o tem ...« (Simčič 1994: 16). Kraljeviču ne morejo pomagati najboljši zdravniki, ne španski in ne afriški godci, ne čaji, tudi nobeno zdravilo. Njegovo žalost je povzročila slovenska Lepa Vida in le ona ve za zdravilo, ozdraviti ga morejo le veseli slovenski godci.

---

<sup>13</sup> Gre za pesmi *Marjanica je imela rada enega fanta* (zapis iz Osojan v Reziji) in *Lepa Lena* (zapis iz Bile v Reziji) (Golež Kaučič idr. 2007: 79–84).

Slovenski muzikantje, Trobenta, Bas in Klarinet, ki spominjajo na Avsenikov trio, so nato prejeli vabilo, naj čim prej pridejo na španski kraljevi dvor, da iz žalosti prebudijo edinega prestolonaslednika ter tako rešijo špansko kraljestvo pred propadom. Po slovenski trio je prišel španski sel s pismom in kraljevskim pečatom. Na pismu je poleg kraljičinega podpisa tudi podpis Lepe Vide. Klarinet se ob tem takoj spomni pesmi o Lepi Vidi.

Vsi trije v hipu vedo, da morajo odpovedati vse druge nastope po Evropi in se odzvati vabilu, če kliče Lepa Vida: »A najprej gremo tja, kjer so naše gore listi ... v tem primeru, kjer je naše gore roža ... to je ... kamor nas vabijo naši. Res: vabi španska kraljica, a vabi tudi Lepa Vida.« (Simčič 1994: 38)

Ko se muzikantje z balonom odpravljajo od doma v Španijo, kliče za njimi fantiček, naj se vrne Lepa Vida. Pisateljeva tendenca je nedvoumna. Lepa Vida je potrebna doma, ohraniti mora rod in poskrbeti z otroke, ki jih zapuščajo straši. Slovenski godci so bili za španski dvor v Cadizu zadnje upanje. V Španijo so potovali z balonom in po različnih peripetijah zaigrali na dvoru ter s svojo glasbo spravili kraljiča ponovno k veselju. V nadaljevanju se vrti zgodba okrog vprašanja, kakor ozdraviti žalost Lepe Vide.

Lepa Vida se na španskem dvoru ob pogledu na domače godce vsa razneži, zanima jo le eno, kako je doma. Ob Avsenikovi zimzeleni popevki *Slovenija, od kod lepote tvoje* se slovenskim godcem s petjem pridruži tudi sama. V tujini umira od domotožja, podobna je stari Sibili, rada bi živela na domači zemlji: »Nisem umrla. Tudi jaz ne morem umreti, dokler mi kakor nekoč stari Sibili kdo od doma ne prinese domače prsti ... Tudi jaz bi se bala odpreti zapečateno pismo, v katerem bi bila domača prst, jaz bi rada še na njej živela.« (Simčič 1994: 74) Slovenski trio odreši žalosti tudi Lepo Vido. Z dovoljenjem kraljice jo smejo vzeti s seboj domov. Ob prihodu v Devin Lepa Vida poklekne na domačo zemljo in jo poljubi. Kmalu zatem se je poročila s Klarinetom, veselim človekom, mu rodila tri fante in dve dekleti ter občasno poskrbela še za tuje otroke (Simčič 1994: 107): »Svojim otrokom je bila dobra mati, betežnim starčkom nežna hčerka, ženam v vasi ljuba hčerka.«

## 6 Simčičeva Lepa Vida in Levstikov Martin Krpan

Slovenski godci, Trobenta, Bas in Klarinet, hitro prebudijo aluzije na Levstikovega Martina Krpana kot rešitelja cesarskega Dunaja. Krpanu najbolj podoben je Bas. Ta prvi pride na dvor, od vseh treh godcev je najodločnejši, njegovo obnašanje je samozavestno, s kraljico govori brez zadrege in po



slovensko. Prepričan je celo, da »po vsem svetu slovensko govorijo« (Simčič 1994: 50). Po opravljeni nalogi na dvoru se želi podobno kot Martin Krpan čim prej vrniti domov. Dekletu, s katerim se namerava poročiti, je ime Jerica, kakor dunajski cesarični, ki jo je cesar ponujal Martinu Krpanu, če reši Dunaj. Martin Krpan ne mara za dunajsko cesarično Jerico, Bas ne za špansko dekle (Simčič 1994: 76):

O gospa, kar najprej pade v oči, je lepota ... hočem reči, Veličanstvo, lepa so ta vaša dekleta, še lepše so te vaše menine, te vaše dvorne deklice ... Če so tako dobre in pametne, kakor so lepe, vam je pa res že zdaj dano živeti v paradizu ... Toda, veste, doma imam tako na pol zgovorjeno, oziroma že kar zgovorjeno, da se še pred pustom vzameva z mojo Jerico, ki je prav tako – o ne bi hotel žaliti nikogar, prav zares ne! – lepa, taka lepa ptička, ki ima rdeča lička, rdeča lička, črne oči.

Ob primerjavi slovenskih muzikantov z Martinom Krpanom je potrebno opozoriti še na razliko med španskim in dunajskim dvorom oziroma med špansko kraljico in dunajsko cesarico v odnosu do Slovencev. Martin Krpan z obrobja habsburške monarhije je bil v očeh osorne in vzvišene cesarice le neomikan podložnik in silak, ki mora čim prej zapusti cesarski dvor in se vrniti v provinco. V primerjavi z njo se španska kraljica do slovenskih rešiteljev dvora vede spoštljivo in jim je za rešitev kraljestva neizmerno hvaležna. Vse svoje obljube tudi izpolni. Četudi bi Lepo Vido želela obdržati na dvoru, spoštuje njeno željo po vrnitvi domov. Asociacij na Levstikovega *Martina Krpana* je še več. Slovenski godci se pokažejo kot rešitelji španskega dvora, vendar ti ne bi prišli na španski dvor, če jih ne bi poklicala Lepa Vida, zato je prava rešiteljica španskega dvora pač Lepa Vida. A pisatelja je v tej povesti bolj kot reševanje tujega dvora zanimalo reševanje Lepe Vide in z njo slovenskega narodnega značaja (Simčič 1994: 139).

## 7 Zasedranost in nevarnost mita o Lepi Vidi

Mit o Lepi Vidi je pri Slovencih trdno zasedran. Skozi stoletja se ohranja v variantah folklorne pesmi, v številnih umetnih obdelavah in predelavah v književnosti.<sup>14</sup> Simbolno pojavitve Lepe Vide srečujemo v glasbi,

---

<sup>14</sup> Prim. monografijo Jožeta Pogačnika *Motiv lepe Vide ali hoja za rožo čudotvorno* (1988) in Irene Avsenik Nabergoj *Motiv Lepe Vide* (2010). Od novejših literarnih obdelav Lepe Vide prim. npr. pesem Andreja Rozmana Roze *Lepa Vida v akciji* (2011), pesem Janija Osvalda *Lepa Vida*, roman Dušana Jelinčiča *Bela dama Devinska* (2010), kratko zgodbo Stanke Hrastelj *O Lepi Vidi, ki zapusti moža in dete, a se tega ne kesa* (2013).

likovni umetnosti,<sup>15</sup> filmski umetnosti,<sup>16</sup> v popularni kulturi,<sup>17</sup> na blagovnih znamkah in v potrošništvu.<sup>18</sup> Slovenski nacionalni miti, Lepa Vida, Kralj Matjaž, Peter Klepec, Martin Krpan in drugi, povezujejo našo preteklost s sedanostjo in prihodnostjo ter sooblikujejo naš narodni značaj.<sup>19</sup>

V Lepi Vidi kot kolektivnem simbolu razbiramo psihofizične lastnosti Slovenk in Slovencev; razdvojenost, nezadovoljstvo s tem, kar imamo in kar smo, beg od doma, od stvarnosti in v končni fazi beg od samega sebe. Zdi se, da je Simčič hotel v povesti *Trije muzikantje ali Povratek Lepe Vide* obračunati z mitom o Lepi Vidi. Njegova Lepa Vida je na začetku mlada, lepa mati, ki jo je podobno kot druge odneslo v tujino, vendar tam občuti silno domotožje, je podoba slovenskega odhajanja na tuje, neskončnega hrepenenja in žalosti. Vendar Simčičeva Lepa Vida ni samo to. Iz tujine se vrne domov, kjer je zaživela srečno s tem, kar ima. Je za zmeraj ozdravljena hrepenenja in bega od doma? Morda pa je Simčičeva Lepa Vida, potem ko je doma rodila dve hčerki in tri fante, le poskrbela za to, da se bo mit o Lepi Vidi lahko nadaljeval. Simčič si slednjega zagotovo ne želi. V intervjuju z naslovom *Bežati ali ne bežati* – to je vprašanje je v zvezi s svojo povestjo povedal (Simčič 1994: 140):

Kaj sem med vrsticami morda povedal? Morda to, da je z mitom take Lepe Vide, kakršna je moja, treba končati. Nehati bežati pred težavami, predvsem nehati sanjariti, romantično sanjariti in te sanje potem popularizirati. To je priprava za beg. Svoj ali drugih.

Mit o Lepi Vidi ohranja iz preteklosti v sedanost psihofizično osnovo slovenskega naroda. Pisatelj v knjigi intervjujev s Francetom Pibernikom *Dohojene stopinje* (2019) razlaga, da je s slovenskim narodnim značajem nekaj narobe, da so miti, kot je Lepa Vida, nevarni za narod, ker govorijo o begu pred realnostjo in dajejo slutiti, da smo narod bežečih (Simčič 2019: 344):

---

<sup>15</sup> Npr. spomenik Lepe Vide v Slovenskih goricah.

<sup>16</sup> Na primer film z naslovom *Lepa Vida* (2016) režiserja Timoteja Vrtnika (scenarij: Aljaž Kolar).

<sup>17</sup> Na primer videospot *Lepa Vida* Igorja Saksida in Roka Trkaja, pesem *Lepa Vida* (2012) pesnika in pevcu Mateja Krajncu.

<sup>18</sup> Npr. Thalasso SPA Lepa Vida v Krajinskem parku Sečoveljske soline, butična vinska klet Lepa Vida v Vipavski dolini, naravna kozmetika Lepa Vida (kopalna sol, milo, mleko za telo).

<sup>19</sup> Zorko Simčič je Lepo Vido postavil v kontekst omenjenih nacionalnih junakov že v noveli *Črni tekač* (1948).

Poznamo zgodbe o večnosti človeškega hrepenenja in nemira človeškega srca, ki v želji po sreči ljudi žene po svetu, neke v ozadju pa tudi v želji po nekakšnem umiku, begu pred samim sabo, pred stvarnostjo. Zaradi bega pred realnostjo je danes v naših intelektualnih krogih prisotna politična naivnost, ki lahko prinese – kakor vemo iz lastne tragične polpretekel izkušnje – strahotne posledice.

Simčič razlaga, da je slovensko bistvo, ki ga uteleša Lepa Vida, določeno z begom, da smo narod razdvojencev in razdvojenk, da gre pri Lepi Vidi za skušnjava biti nekaj drugega, kot si, za poteze, ki so nevarne za obstoj naroda, za nevarnost, da se izgubimo v masi ali da celo želimo umreti.

## 8 Odnos do tujega

Tuje ni objektivna lastnost človeka ali predmeta, ampak relacijski pojem v srečanju z drugim (Hofmann 2006: 14). Kaj je domače/lastno in kaj tuje/drugo, je odvisno od zornega kota opazovanja. V teoriji sta pojma domače/tuje oz. lastno/tuje razumljena v spreminjanju, kot del kulturnega procesa z vzajemnim učinkom vključevanja in izključevanja (Waldenfels 1997: 21).

Pomen besede tuj ima vsaj tri delno prekrivajoče se odtenke. Prvi izhaja iz topografskega pojma, tuje pomeni to, kar je zunaj domačega območja. Drugi pomen tujega je povezan z vidikom pripadnosti. Tuje je tisto, kar ne pripada meni. In tretjič, tuje je tisto, kar je z vidika opazovalca po svoji pojavnosti in bistvu povsem drugačno. (Hofmann 2006: 15) Sociološko-antropološki model Otfrieda Schöffterja izhaja iz opazovanja zблиževanja tujega z domačim/lastnim ali zapiranja domačega/lastnega pred tujim in ponuja štiri oblike tujega: tuje kot resonančni prostor domačega/lastnega, tuje kot nasprotje domačega/lastnega, tuje kot dopolnitev domačega/lastnega in tuje kot komplementarnost domačemu/lastnemu (Schöffter v Hofmann 2006: 20–26).

## 9 Eksotično kot oblika tujega

Osrednje dogajanje v povesti *Trije muzikantje ali Povratek Lepe Vide* je umeščeno v 15. stoletje in poteka na obali Atlantskega oceana na jugu Španije, na gradu kraljice Izabele Kastiljske in kralja Ferdinanda Aragonskega v starodavnem mestu Cadiz, ki ga tamkajšnji prebivalci po belih zidovih imenujejo srebrna skodelica in kjer strme stene podobno kot v Devinu padajo naravnost v peneče se morje. V povesti spoznavamo eksotično, a precej

stereotipno podobo Španije: pokrajino v Andaluziji, južnjaški temperament, žgoče sonce, različne zvrsti španske glasbe, ciganski ples, črnsko glasbo, skratka, prepletenost različnih kultur. Na gradu sobivajo ljudje različnih narodov, ras in kultur. Slovenska Lepa Vida domuje na gradu že sedem leta, s kraljičem se na dvoru družijo črnski služabnik Afrobumba, na dvoru nastopijo afriški godci, slovenski trio itd.

Lepa Vida se v Simčičevi povesti *Trije muzikantje ali Povratek Lepe Vide* po prihodu iz Španije vrne v tradicionalno patriarhalno obliko družine, a se tujega ne boji. Še več, v pravljичni perspektivi ga sprejema in živi v medkulturnem sožitju s špansko kraljevo družino. Pisatelj v intervjuju *Bežati ali ne bežati – to je vprašanje* med drugim pripoveduje o svoji očaranosti nad romanskim svetom, o naklonjenosti do španske monarhije, poznavanju njihove kulture, še posebej glasbe. S povestjo *Trije muzikantje ali Povratek Lepe Vide* je želel med drugim, kot piše, prispevati vsaj delček k spoznavanju Španije in njene kulture. Odnos do tujega, Slovencev in Slovenk do Španije in obratno, kot se razbira iz povesti, bi lahko opredelili kot pozitiven odnos do tujega, ki je eksotično. O eksotični obliki tujega govorimo, ko nas tuje privlači, vendar ga ne moremo razumeti in se z njim identificirati. Eksotično ohranja svojo očarljivost prav zaradi tujosti in skrivnostnosti, uteleša hrepenenje po nedosegljivem in je lahko povod za beg od samega sebe. Pojem največkrat povežemo z zelo oddaljenimi deželami in pokrajinami, s tropskim pasom, južnim soncem in močnim temperamentom. Tudi odnos Špancev in Španke do Slovencev in Slovenk temelji na obliki tujega kot eksotičnega. Za Špance in Španke je slovenska Lepa Vida eksotična tujka. Na dvoru jo občudujejo zaradi izjemne lepote, miline, uglajenega in spoštljivega vedenja, nekoliko manj so nad tujko navdušeni le ministri. V kraljevi družini pa si je Lepa Vida pridobila izjemen ugled in postala najtesnejša zaupnica kraljice.

Simčičeva povest *Trije muzikantje ali Povratek Lepe Vide* nam na podlagi zapisanega sporoča, da smo Slovenci in Slovenke lahko s perspektive tujcev, tujk cenjeni in spoštovani tudi v naši drugačnosti in posebnosti ter sprejeti v medkulturni model tujega. A Lepa Vida je kljub udobnemu življenju, ki ji ga omogoča kraljevi dvor, v tujini nesrečna, neizmerno žalostna in v tej žalosti tudi povsem nerazumljena. Kraljica jo poskuša razvedriti na španski način: s cigansko zabavo, z južnjaškim plesom, dragocenimi oblekami ali z novo ljubeznijo. Nič od tega ne more ozdraviti Lepe Vide, kajti njena žalost izvira iz domotožja, zato je edina zdravilo zanjo vrnitev domov, kar se na ravni zgodbe tudi zgodi.

## 10 Sklep

Zorko Simčič pripoveduje v povesti *Trije muzikantje ali Povratek Lepe Vide* o nekom, ki je zbežal od doma in je v tistem usodnem trenutku mislil, da bo drugje našel svoj mir. Gre za parabolično zgodbo o pisateljevi<sup>20</sup> emigrantski izkušnji, domotožju in vrnitvi v domovino po skoraj petdesetih letih kakor tudi za tendenčno izraženo sporočilo, da je prava sreča biti doma. Simčič opozarja s tematizacijo mita o Lepi Vidi na globlje, eksistencialne razloge izseljevanja Slovencev in Slovenk v tujino in na model tujega kot eksotičnosti. Ta preide nato v medkulturni model tujega, ki temelji spoštovanju tujosti, četudi je v celoti ne moremo razumeti. Skozi zgodbo in opise spoznavamo eksotično, a precej stereotipno podobo Španije.

### Viri in literatura

Katarina ALADROVIĆ idr., 2019: *Zbirka primerov dobre prakse*. Dostopno na spletni strani: [https://project-deal.eu/wp-content/uploads/2019/01/Zbirka\\_primerov\\_dobre\\_prakse\\_DEAL-IO1\\_slo.pdf](https://project-deal.eu/wp-content/uploads/2019/01/Zbirka_primerov_dobre_prakse_DEAL-IO1_slo.pdf)

Irena AVSENIK NABERGOJ, 2010: *Hrepenenje in skušnjava v svetu literature. Motiv Lepe Vide*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Ivan CANKAR, 1969: *Zbrano delo. Knjiga 5: Hlapci, Lepa Vida, Dodatek*. Knjigo pripravil in opombe napisal Dušan Moravec. Ljubljana: DZS.

Marjan DRNOVŠEK: Vzroki izseljevanja Slovencev v zadnjih dveh stoletjih. Dostopno na: [http://www2.arnes.si/~krsrd1/conference/Speeches/Drnovsek\\_slo.htm](http://www2.arnes.si/~krsrd1/conference/Speeches/Drnovsek_slo.htm); pridobljeno 7. 11. 2019.

Marjetka GOLEŽ KAUČIČ (ur.) idr., 2007: *Slovenske ljudske pesmi, V*. Ljubljana: ZRC, Slovenska matica.

Kerstin GÖBEL in Petra BUCHWALD, 2017: *Interkulturalität und Schule. Migration – Heterogenität – Bildung*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau V.

Michael Hofmann, 2006: *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. München: Wilhelm Fink Verlag.

Stanka HRASTELJ, 2013: *O Lepi Vidi, ki zapusti moža in dete, a se tega ne kesa*. V: Stanka Hrastelj, Milan Kleč, Marko Sosič, Dušan Šarotar: *Miti naši vsakdanji*. Ljubljana: Študentska založba.

Dušan JELINČIČ, 2010: *Bela dama Devinska*. Ljubljana: Sanje.

---

<sup>20</sup> Simčič je zapustil Slovenijo 3. maja 1945 iz ideoloških razlogov, kakor razlaga v *Do-hojenih stopinjah*.

- Josip JURČIČ, 2013: *Lepa Vida*. Ljubljana: Študentska založba.
- Fran LEVSTIK, 2007: *Martin Krpan z Vrha*. Ljubljana. Prešernova družba.
- France PIBERNIK in Zorko SIMČIČ, 2019: *Dohojene stopinje. Pogovori in dokumenti 2000–2018*. Ljubljana: Beletrina.
- Jože POGAČNIK, 1988: *Motiv lepe Vide ali hoja za rožo čudotvorno*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Simona PULKO, Melita ZEMLJAK JONTES, 2015: *Slovensko ali knjižno – kako je prav?* Maribor: Aristej.
- Andrej ROZMAN ROZA, 2011: *Lepa Vida v akciji*. V: Andrej Rozman Roza: *Izbrane Rozine v akciji*. Ljubljana: Mladinska knjiga. 53–57.
- Zorko SIMČIČ, 1994: *Trije muzikantje ali Povratek Lepe Vide*. Ilustriral Viktor Šest. Maribor: Založba Obzorja.
- , 1994: »Bežati ali ne bežati – to je zdaj vprašanje«. Enourni pogovor z avtorjem »Povratka Lepe Vide«. V: Zorko Simčič: *Trije muzikantje ali Povratek Lepe Vide*. Ilustriral Viktor Šest. Maribor: Založba Obzorja. 123–145.
- Zorko SIMČIČ, 2006: *Črni tekač*. Ljubljana: Mohorjeva družba.
- Marijanca Ajša Vižintin idr., 2017: *Medkulturna vzgoja in izobraževanje – vključevanje priseljencev*. Ljubljana: ZRC SAZU.
- Vlado VALENČIČ, 1990: *Izseljevanje Slovencev v tujino do druge svetovne vojne. Dve domovini*, št. 1, 43–82.
- Josip VOŠNJAK, 1893: *Dr. Jos. Vošnjaka zbrani dramatični in pripovedni spisi. Zvezek 2: V Celji*: D. Hribar.
- Oton ŽUPANČIČ, 1957: *Zbrano delo. Druga knjiga: Samogovori, Jerala, Mlada pota, Neobjavljene pesmi 1904–1915*. Ljubljana: DZS.

## Summary

In literary texts, if we wish to observe the situation of foreigners, who for various reasons left their country, texts talking about intercultural experiences and encouraging reflection on different concepts of foreignness first come to mind. Such is also the text *Trije muzikantje ali Povratek Lepe Vide* by the most prominent emigrant writer Zorko Simčič. The story was written for his two overseas-born daughters whose ties with their father's homeland were becoming increasingly weaker as they grew older. It was written also for "older children, possibly also youthful old men" (Simčič).

In the mentioned story, Fair Vida is a simple girl from Duino (Devin). She left her two children behind and went to work as a wet-nurse at the court of the King of Spain. After seven years of life at the court she became the queen's closest confidante and advisor, which tells us that a Slovene person in a foreign country can be respected and valued, as well. But despite all this, Fair Vida was not happy. She suffered from homesickness.

Through breastfeeding she transferred this sadness on to the queen's son, whose life according to Vida's advice would be saved only by the presence of three Slovene musicians. Indeed, this saved the Spanish court from collapse. Fair Vida was able to return home with the musicians where she married and made family with one of them. Simčič's story shows Spain as an exotic image of the foreign, and at the same time also as an intercultural and mutual-respect-based understanding of the foreign. In numerous folklore and other literary accounts, Fair Vida with her division between home and foreign country symbolises the spiritual core of Slovenehood. In the discussed story it transcends also into the symbol of Slovene emigrants, Zorko Simčič being one of them.

# Posebni izzivi pri pouku slovenščine

Renata Debeljak

Osnovna šola Olge Meglič Ptuj, Slovenija, renata.debeljak@olgica.si

DOI: <https://doi.org/10.18690/um.ff.12.2022.5>

ISBN: 978-961-286-669-3

---

V prispevku z naslovom *Posebni izzivi pri pouku slovenščine* predstavljam obravnavo Klopčičeve domovinske pesmi *Mary se predstavi* v sedmem razredu ter tako opozoriti na psihološko, socialno in fiziološko različnost učencev in učenk znotraj enega razreda. Izbrana tema in književno delo sta bili odličen primer, ki mi je služil, da sem lahko preko obravnave pesmi vse učence integrirala v sam učni proces, pri tem pa skozi individualizacijo in diferenciacijo upoštevala njihove želje, interese, narodnost, kulturo, veroizpoved, navade, materni jezik idr., obenem pa izzvala v učencih in učenkah interes in ozaveščanje, da pomeni biti drugačen nekaj pozitivnega, nas bogati in daje slehernemu učencu, učenki dodano vrednost.

**Ključne besede:** osnovna šola, slovenska književnost, učenci in učenke, drugačnost, izseljenstvo, materni jezik.

In the paper entitled *Special Challenges in Slovene Classes* the author wants to present the process of teaching a patriotic poem *Mary se predstavi* (Eng. "Mary Introduces Herself") written by Mile Klopčič to the 7<sup>th</sup> grade primary school pupils and hence present the psychological, social and physiological varieties of the 7<sup>th</sup> grade pupils within themselves by forming unity in one class. The theme selected and the poem have allowed the author to integrate all the pupils into the learning process and at the same time, i. e. through individualisation and differentiation, taking their wishes, interests, nationality, culture, religion, customs, mother tongue etc. into consideration. This has also enabled the pupils to trigger their interest and raise the awareness that being different is actually something positive, it enriches us and brings an added value to each and every pupil.

**Keywords:** primary school, Slovene literature, pupils, variety, emigrants, mother tongue.

## 1 Uvod

Pri pouku slovenščine, kot tudi pri ostalih predmetih, predstavljajo poseben izziv učenci priseljenci in učenke prisljenke, kajti v slovenskih šolah se srečujemo s kulturno, etično in versko različnostjo, z mešanico različnih kultur, zato mora šola vse učence in učenke vzgajati in izobraževati v smeri,



da razvija toleranco, sodelovalno učenje in kulturno strpnost. Resman (2003) definira takšno obliko vzgoje in izobraževanja kot interkulturalno pedagogiko. Temeljna cilja interkulturalne (medkulturalne) pedagogike sta dva, in sicer enake možnosti za vse učence, učenke in vzgoja za življenje v medkulturalni družbi (šoli). In ravno učitelji in učiteljice smo v sodobni šoli glavni akterji pri utrjevanju medkulturalnosti; naloga učitelja, učiteljice je vzpostavljanje pozitivnega, produktivnega, inkluzivnega, skrbnega in harmoničnega okolja. Z vzpostavljanjem takšnega okolja preprečuje motnje v učnem procesu, spodbuja učenje, učne dosežke učencev in ustvarja pozitivno klimo (Pšunder 2011: 19).

Učitelj, učiteljica je torej oblikovalec, oblikovalka in usmerjevalec, usmerjevalka pedagoškega procesa, zato je njegova, njena vloga pri vključevanju učenca priseljenca, učenke priseljenke zelo pomembna (Globovčan 2015). Učitelji in učiteljice se dnevno srečujemo z vprašanji, kako učenca priseljenca, učenko priseljenko čim hitreje vključiti v učni proces, kako mu, ji približati snov, ga, jo motivirati za delo in ga, jo oceniti. Zato moramo učitelji in učiteljice v razredih z učenci priseljenci in učenkami priseljenkami pouk prilagajati in uporabljati tiste učne metode ter stile, ki omogočajo aktivno vključenost učencev priseljencev in učenk priseljenk v posamezno učno uro. To pa predstavlja pri načrtovanju pouka tudi poseben izziv.

## 2 Medkulturalnost v šoli

Šole se danes soočajo s priseljevanjem otrok iz različnih jezikovnih okolij, ti otroci pa se soočajo z novim jezikom, kulturo in z integracijo. Zato lahko danes govorimo o večkulturalnosti v šoli ali medkulturalni šoli. In ko govorimo o večkulturalnosti, mislimo na prisotnost in sobivanje različnih kultur znotraj posamezne družbe (tudi šole), čeprav Vižintin (2013: 143) raje kot besedo večkulturalnost uporablja termin medkulturalnost, saj »*medkulturalnost poudarja sodelovanje med različnimi skupnostmi v večkulturalni, večjezični, večverski in večetnični družbi*«. Pri tem je pomembno dodati, da se medkulturalnost na šoli navezuje na vse učence, učenke, učitelje, učiteljice in druge pedagoške delavce, delavke.

Naša šola je srednje velika (nekaj manj kot 400 učencev in učenk) in vsako leto se k nam vpiše tudi nekaj učencev, učenk iz drugih držav, največ iz Severne Makedonije, Srbije, Bosne in Hercegovine. Učenci priseljenci in učenke priseljenke imajo pravico do prilagoditev v šoli največ dve šolski

leti, najpomembnejši pa sta strpnost sošolcev in sošolk ter uspešna integracija otrok priseljencev v šolo, saj sta to predpogoja za kakovostno delo, njihov uspeh in zadovoljstvo vseh udeležencev in udeleženk.

Težave oz. ovire, ki se pojavijo ob sprejemu otroka priseljenca v razred (šolo), so:

- nepoznavanje jezika in s tem nerazumevanje;
- druga kultura;
- druge navade;
- edini stik s slovenščino imajo v šoli, saj doma govorijo svoj materni jezik, zato so problematične tudi počitnice, ko po dva meseca sploh nimajo stika s slovenščino in pogosto z novim šolskim letom začnemo s poučevanjem te od začetka;
- slaba odzivnost ali neodzivnost staršev, s tem povezana pa tudi nezainteresiranost.

### **3 Posebni izzivi pri pouku slovenščine**

Pouk je namenjen učencem in učenkam, zato je treba izbrati način pouka, kjer bo učitelj, učiteljica zgolj usmerjevalec, usmerjevalka ter bodo učenci in učenke kolikor se le da aktivni deležniki, deležnice. Treba je izdelati spodbudno učno okolje, izbrati aktivne oblike in metode dela glede na učenčevo, učenkino recepcijsko zmožnost, horizont pričakovanja, kriterije za izbiro in oblikovanje snovi ter teme in postopke za osvojitvev teh. Učitelj, učiteljica mora biti pri uporabi, kombiniranju in modificiranju učnih metod in oblik ustvarjalen in fleksibilen, natančno mora poznati učno vsebino, njen obseg in globino; imeti mora sposobnosti analiziranja učne vsebine in prilagajanja učnih ciljev posameznim učencem in učenkam.

Pouk slovenščine, ki je razdeljen na pouk književnosti in jezika, omogoča ravno zaradi svoje raznolikosti snovi fleksibilnost pri sami izvedbi tako glede metod, strategij kot tudi dejavnosti. Pri tem upošteva učitelj, učiteljica notranjo in zunanjo diferenciacijo ter individualizacijo; pri notranji diferenciaciji učitelj, učiteljica diferencira delo z učenci in učenkami glede na njihove zmožnosti, predznanje, potrebe, interese in želje. Pri tem pa mora upoštevati tudi sledeče razlike, ki se pri pouku slovenščine med učenci kažejo v:

- (a) jezikovnem razvoju,
- (b) bralnem razvoju,
- (c) motivaciji za branje,

- (č) interesu za branje,
- (d) stališču/odnosu do branja,
- (e) literarnoreceptijskem razvoju
- (f) in obzorju/horizontu pričakovanj.

Še posebej pouk književnosti se lahko organizira in izvede tako, da so vsi učenci in učenke aktivno vpeti v delo, tako da z raznolikim diferenciranim in individualiziranim učiteljevim, učiteljičinim pristopom, pri katerem upošteva učitelj, učiteljica specifičnost in drugačnost slehernega učenca, učenke, doseže zastavljene cilje.

### **3.1 Pesem *Mary se predstavi* kot dober primer medkulturnosti pri pouku slovenske književnosti**

Da so v določenem razredu učenci, učenke s posebnimi potrebami, nadarjeni, nadarjene itd., je nekaj povsem običajnega in take vrste drugačnost učenci sprejemajo brez težav. Kot učiteljica pa opažam, da včasih premalo prikažemo drugačnost učenca, ki se je prešolal bodisi iz drugega kraja ali celo iz tujine. Učenci in učenke, da ne bo pomote, tudi pri taki drugačnosti nimajo težav in učenke, učenke sprejemajo, menim pa, da se drugačna kultura, veroizpoved in navade, ki jih takšen učenec ali učenka prinese s seboj, premalo integrira v pouk, saj lahko to prinese drugim učencem in učenkam nova spoznanja, znanja in morebiti zbudi interes za nadaljnje raziskovanje.

Kot učiteljica sem prepričana, da se da skozi obravnavo snovi učence in učenke povezati, predstaviti specifike, razlike in to tako, da postane drugačnost (medkulturnost) med učenci zgolj nekaj pozitivnega in lahko razred vsestransko obogati. Ker svoj razred zelo dobro poznam in s tem tudi vse posebnosti in »drugačnosti« učenecv in učenk, ki jih v omenjenem sedmem razredu ni malo, je ravno pouk književnosti lahko pogosto organiziran na izjemno zanimiv način, predvsem se da pogosto uporabiti veliko različnih učnih metod v različnih fazah posamezne ure.

V nadaljevanju bo predstavljen primer učne ure, ko sem v sedmem razredu obravnavala pesem Mileta Klopčiča: *Mary se predstavi*, pri tem pa upoštevala psihološke, socialne in kulturne razlike med učenci in učenkami. Zato je ravno pesem *Mary se predstavi* primer dobre prakse in odličen pokazatelj cilja, ki sem ga želela doseči – prikazati drugačnost učenecv in učenk na različnih področjih kot prednost v življenju in tudi v razredu.

V omenjenem sedmem razredu je poleg drugih učencev in učenk tudi nekaj učencev priseljencev in učenk priseljenk:

- dva učenca iz Severne Makedonije (od tega je učenkin materni jezik turški, učenčev pa albanski),
- en učenec s Kitajske,
- dva učenca iz Bosne in Hercegovine (učenka je prišla januarja, učenec na začetku šolskega leta).

### **3.2 Obravnava Klopčičeve pesmi *Mary se predstavi***

Pesem *Mary se predstavi* spada med pesmi z domovinsko tematiko, s katero učenci in učenke spoznajo zunajliterarne vzroke (izseljevanje Slovencev in Slovenk konec 19. in na začetku 20. stoletja), zaznajo ljubezen do (svoje) domovine, naroda, kulture ... Vsebina pesmi govori o deklici, ki je Slovenijo zapustila kot majhna Marica, saj se je družina iz ekonomskih vzrokov preselila v ZDA (Detroit). Sedaj se kot Mary po dolgih letih le mračno spominja kraja, kjer je bila doma. Predvsem omemba očetove tesnobe, v kateri se skrivata ljubezen do domovine in domotožje, predstavlja temelj za globinsko obravnavo in hkrati izhodišče za učenčevo, učenkino individualno vrednotenje, izražanje mnenja, stališča do domovine in morebiti tudi izkušenj glede preseljevanja in izseljevanja.

Zastavljeni cilji, za katere sem želela, da bi jih učenci in učenke dosegli, so bili naslednji:

Učenec, učenka:

- s posebej oblikovanim govorom ponazori razpoloženje in dogajanje v besedilu,
- najde bistvene prvine književnega besedila (upošteva neposredne in posredne besedilne signale),
- imenuje avtorja; prepozna, izpostavi značilnosti in na podlagi teh poimenuje lirskega izpovedovalca,
- izrazi svoje doživljanje, razumevanje in vrednotenje posameznih prvin besedila,
- obnovi/povzame dogajanje,
- sintetizira spoznanja o besedilu ter oblikuje vrednostne sodbe; spoznanja in sodbe primerja s sošolci in sošolkami, jih utemelji, ponazori in zagovarja,
- našteje značilnosti značaja lirskega izpovedovalca, poudari njegove psihološke motive za ravnanje,

- izrazi sporočilo in temo književnega besedila, prepozna zgodovinsko snov,
- upovedi čutnodomišljajske predstave kraja dogajanja,
- v pesmi najde slogovna sredstva in jih poimenuje,
- poimenuje, ponazori in opiše slogovni postopek v književnem besedilu (oris, označevanje, pripovedovanje),
- pozna, razume in uporablja literarnovedne izraze.

Obravnava pesmi *Mary se predstavi* je potekala tri šolske ure, saj je tako lažje uporabiti različne učne strategije in načine pouka, pri katerih sodelujejo vsi učenci in učenke v raznolikih dejavnostih (okrogla miza, debata, igra vlog idr.), za katere potrebujejo tudi več časa.

### **1. ura**

V uvodni motivaciji, kjer so učenci in učenke na listke zapisali, kaj razumejo pod besedo *IZSELJENSTVO*, je vsak, vsaka prebral svoje razumevanje besede in sproti smo razumevanje učencev, učenk tudi komentirali. Ker učenci in učenke pri predmetu zgodovina v sedmem razredu še ne obravnavajo vsebin s konca 19. oz. začetka 20. stoletja, je bilo njihovo predznanje o izseljevanju Slovencev in Slovenkopo. Zato so temo obravnavali tudi izjemoma pri zgodovini, sama pa sem jih pri nadaljnjem pogovoru spodbujala z vprašanji: *Kaj že veste o izseljenstvu?; Kakšni so razlogi za selitev iz domovine?; Kdaj so se Slovenci najbolj množično izseljevali v tujino?; Kam natančno so odhajali?; Veste, kaj pomeni beseda »eldorado«?; So se imeli namen vrniti nazaj?; So se res vrnil? ...* Lažje jim je bilo se pogovarjati o trenutnih migracijah zaradi vojn (Sirija idr.). Pogovor smo sklenili z ugotovitvijo, da izseljevanje iz domovine oz. preseljevanje v tuje kraje in države za ljudi v večini primerov ni nekaj pozitivnega. Pri tem mi je bilo zelo pomembno, da so tisti učenci in učenke, ki so se preselili iz druge pokrajine ali iz svoje države v Slovenijo, povedali svoje izkušnje selitve. Na srečo so bili učenci in učenke zelo odprti in so z veseljem pripovedovali o svojih izkušnjah, ki pa niso bile zgolj lepe, saj so bili iztrgani iz svojega okolja, države, doma in prišli v drugačno okolje z drugačno kulturo, jezikom, navadami idr.

Sklep sem navezala na pesem, ki je bila predmet obravnave, zato sem prosila učence in učenke, da vzamejo *DZ Od glasov do knjižnih svetov 7* (stran 134) in preberejo pesem po tiho.

**Mile Klopčič: *Mary se predstavi*<sup>1</sup>**

*Preveč nikar ne izprašuj.  
V Detroitu sem doma, 14 sem stara,  
z imenom Mary. Če spomin ne vara,  
bila rojena sem nekje ob Savi.  
A res ne vem, kako se kraju pravi,  
tako je daleč in ves tuj.*

*Če bi hoteli, naj še več povem,  
bi zmedli me, to vam priznam.  
Odkar smo dom svoj zapustili,  
smo ga otroci pozabili.  
Kako bilo je, več ne vem,  
in rodnih krajev ne poznam.*

*A mati pravi, da je tam lepo,  
da stanovali smo v dolini,  
v naselju majhnem pod goro.  
V pobočju v soncu njive so ležale,  
ob vodi noč in dan so mleli mlini  
in stópe so do zore topotale.*

*Na majhnih oknih rože so cvetele:  
vodenke, naglji in pasijonke.  
Ob koči v vrtcu smo imeli grede,  
na njih gartrože, pušpan in potonke.  
Od daleč že je vabil vonj rezede  
in s cveta spet na cvet hitele so čebele.*

*Vendar prekratko nam bilo je polje,  
in oče je odšel čez morje v svet.  
Prišlo je pismo: »... in vam sporočim,  
v Ameriki je za spoznanje bolje ...«  
Prodali so – in šli za njim.  
Tegá je zdaj že mnogo let.*

*Še to: očeta včasih mati vpraša:  
»Kaj praviš, ali še stoji tam mlin  
in še sloni pod bregom kočja naša?«  
A oče mrk ne reče nič.  
Bila sem Marica, to ves je moj spomin,  
a tu se pišem Mary Sustersich.*

Po prvih vtisih, ki so jih izrazili nekateri učenci, učenke, smo pesem prebrali še na glas. Pogovor o pesmi je bil namenjen razumevanju te in razlagi neznanih pojmov (npr. gartrože = vrtnice idr.).

Sledila je interpretacija pesmi po didaktični metodi sodelovalno učenje, ko so bili učenci in učenke razporejeni v pet heterogenih skupin (v posameznih skupinah so bili mešano fantje in dekleta, npr. učenec z nižjimi sposobnostmi, učenka priseljenka), s tem pa so se srečali z drugačnostjo, ki je pomenila v posamezni skupini izhodišče za razvijanje možnosti, in sicer naučiti se spoštovati in upoštevati drugačnost v medsebojnih odnosih. Naloge, ki so jih čakale na mizah, so bile sestavljene tako, da so morali sodelovati vsi učenci in učenke posamezne skupine. Naloge so se nanašale na miselne procese, analizo, sintezo, vrednotenje, pri tem pa so uporabljali različne strategije, kot npr. miselni vzorec, skica, konkretni primer, primerjava, utemeljevanje, razlaga, oznaka glavne književne osebe, poustvarjanje besedila idr. Čas za delo je bil omejen na 15 minut, saj sem želela predvsem doseči, da bi rezultat oz. odgovor pri določenih nalogah pripeljal do različnih in nasprotujočih si mnenj, stališč, rešitev, saj bi t. i. konflikt na miselni ravni pripeljal do tega, da bi učenci začeli razmišljati na drugačen način,

<sup>1</sup> Petra Kodre, 2013: *Od glasov do knjižnih svetov* 7. Ljubljana: Rokus Klett. 133–135.

kritično vrednotiti lastne poglede in jih primerjati s pogledi drugih. Cilj je bil dosežen, saj so se skupine pri določenih odgovorih močno razlikovale, zato je sledila zanimiva debata.

## 2. in 3. ura

Ker sem želela medkulturnost v razredu uporabiti tudi pri nadaljnjem delu, sem tudi naslednji dve uri diferencirala in individualizirala, in sicer so učenci in učenke delali v skupini, individualno ali v paru:

- (1) Učenka iz Severne Makedonije prevede pesem v turščino.
- (2) Učenec iz Severne Makedonije prevede pesem v makedonščino in jo zapiše v cirilici.
- (3) Učenka iz Bosne in Hercegovine prevede pesem v bosanščino.
- (4) Učenec s Kitajske poskusi prevesti pesem v kitajščino.
- (5) V paru napišeta učenki pismo Mary Sustersich in ji v njem razložita, kakšna je Slovenija danes.
- (6) Učenec piše pismo svojim sorodnikom v tujino.
- (7) Učenka piše kot Mary pismo iz Detroita nekomu iz razreda.
- (8) Nadarjena učenca poskusita narediti zapis o pesmi, ki ga potem tudi predstavita v programu Powerpoint.
- (9) Učenka piše Mary pesem z naslovom *Moja Slovenija*.
- (10) Učenci v skupini naredijo pregleden zapis o avtorju ter o problemu izseljevanja Slovencev konec 19. in začetku 20. stoletja.
- (11) Učenka, ki se je prešolala k nam iz Gorenjske, opiše prijateljici iz otroških dni svoje doživljanje prešolanja, prejšnjega doma in sedanjega.
- (12) Učenca v paru obnovita pesem v največ 6 povedih in to slikovno upodobita (najmanj 6 slik s kratkim besedilom).
- (13) Učenka vstopi v razred kot nova učenka Mary, sledi sprejem in integracija v razred.

Vse skupine in posamezniki ter posameznice so imeli 30 minut časa. Nato je sledila predstavitev dela pred razredom (preostanek te ure in naslednja):

- (1) Najprej smo poslušali prevode pesmi.
- (2) Nato je sledil povzetek pesmi in ilustrativna upodobitev.
- (3) Sledilo je branje pisem.
- (4) Nato smo spoznali Mary, ki je postala naša nova učenka. V tej predstavitvi je učenka prebrala svojo pesem, ki jo je napisala Mary.

- (5) V nadaljevanju smo poslušali prispevek o problemu izseljevanja Slovencev in Slovenk konec 19. in začetku 20. stoletja ter predstavitev avtorja.
- (6) Nazadnje sta učenca v programu Powerpoint razložila zapis pesmi, ki sta ga pripravila za sošolce in sošolke.

Po vsaki predstavitvi so sledili kratki komentarji in mnenja učencev in učenk, saj razmišljajo različno in imajo tudi zelo raznolike poglede. Nato so si učenci in učenke zapisali snov v zvezek.

### **3.3 Medpredmetno povezovanje**

Obravnavo omenjene pesmi je lahko izhodišče za medpredmetno povezovanje, ki je smiselno takrat, ko se lahko znanje enega predmeta učinkovito uporabi pri drugem predmetu. Tako sem se že pred leti odločila pri obravnavi pesmi *Mary se predstavi* sodelovati s predmetom angleščina, kjer učenci in učenke obravnavano pesem prevedejo v angleščino, naredijo v angleščini povzetek, pišejo v angleščini pismo Mary idr. Naštete možnosti razporedi učitelj, učiteljica angleščine glede na učenčeve, učenkine zmožnosti in znanje angleščine. Drugo medpredmetno sodelovanje poteka s predmetom zgodovina, kjer učenci in učenke pregledno obravnavajo temo izseljevanje Slovencev in Slovenk konec 19. in začetku 20. stoletja ter vzroke za to.

## **4 Evalvacija in zaključek**

Obravnavo pesmi *Mary se predstavi* v 7. razredu predstavlja odličen primer, kako skozi proces pridobivanja novih znanj prikazati drugačnost in medkulturnost učencev tega razreda. Predvsem v drugi in tretji uri so se lepo videle socialne in psihološke razlike kot prednost, saj je učenke in učenke npr. prevod pesmi v turščino izjemno navdušil, prav tako je izjemno zanimanje zbudil zapis pesmi v cirilici. Pri tem so učenci in učenke začeli zapisovati svoja imena in priimke v cirilici ali so kar ponavljali izgovorjavo v turščini in makedonščini. Uživali so ob nastopu učenke, ki se je predstavila kot Mary, v pismih pa so učenci in učenke spoznali tudi tegobe, žalost in posledice, ki jih s seboj prinaša preseljevanje ali izseljevanje. Veliko pozornost so namenili učenci in učenke tudi predstavitvi tem izseljevanja Slovencev in Slovenk ter pripravi zapisa za v zvezek, kjer so budno spremljali, če je v povzetku zajeto vse bistveno.



Poglavitni cilj obravnave pesmi *Mary se predstavi* je bil z različnimi učnimi metodami, strategijami in dejavnostmi poudariti, vključiti in uporabiti različnost oz. drugačnost med učenci in učenkami, ki je v razredu tista dodana vrednost in lahko pomeni zgolj nekaj pozitivnega, saj različni izvor učencev in učenk ter s tem drugačne kultura, veroizpoved, navade, različnost med spoloma in tudi starost učencev, njihove sposobnosti, interesi in želje obogatijo učni proces, katerega aktivni člani in članice so s svojim osebnim stališčem, mnenjem, pogledom, vrednotenjem in kritičnim presojanjem ravno učenci in učenke sami.

## Viri in literatura

Matejka GLOBOVČAN, 2015: *Uspešno vključevanje učencev priseljencev v osnovno šolo*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Petra KODRE, 2013: *Od glasov do knjižnih svetov 7*. Ljubljana: Rokus Klett. 133–135.

Mojca POZNANOVIČ JEZERŠEK idr., 2018: *Program osnovna šola, Slovenščina*. Učni načrt. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN\\_slovenscina.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf); pridobljeno 29. 12. 2019.

Majda PŠUNDER, 2011: *Vodenje razreda*. (Mednarodna knjižnica Zora, 82) Maribor: Mednarodna založba oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta.

Metod RESMAN, 2003: *Interkulturalna vzgoja in svetovanje*. Ljubljana, Sodobna pedagogika, 1, 60–79.

Marijanca Ajša VIŽINTIN, 2013: *Vključevanje otrok priseljencev prve generacije in medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

## Summary

In the paper entitled *Special Challenges in Slovene Classes* the author wants to present the process of teaching a patriotic poem *Mary se predstavi* (Eng. “*Mary Introduces Herself*”) written by Mile Klopčič to the 7<sup>th</sup> grade primary school pupils. In the process, the teacher considers and actively includes migrant pupils from Bosnia and Herzegovina, North Macedonia and China.

Slovene schools are faced with cultural, ethnic and religious diversity and culture mixing, that is why it is their obligation to educate all the pupils in a way to become culturally tolerant and able to learn cooperatively. Resman (2003) defines this kind of education as intercultural pedagogy. There are two main aims in intercultural pedagogy: (1) the same possibilities for all the pupils, and (2) education for life in intercultural

society (school). It is the teachers who are the main actors in intercultural education in a modern school. The role of a teacher is to set up a positive, productive, inclusive, attentive and harmonious environment. In doing so, they help preventing any interruptions in learning and they stimulate learning, pupils' achievements and create a positive environment (Pšunder 2011: 19).

Teachers are the creators of the pedagogical process, that is why their role in migrant inclusion is of key importance (Globovčan 2015). Therefore, the teachers are constantly faced with questions such as how to include migrant pupils into the pedagogical process as fast as possible, how to motivate and assess them. Teachers need to adapt their teaching in classes which include migrant pupils by using different teaching methods and styles, which allow migrant students to be actively included in the pedagogical process. This can present a special challenge.

The poem *Mary se predstavi* and the theme *domoljubje v poeziji* (Eng. *Patriotism in Poetry*) are an excellent example of how to integrate migrant pupils in teaching literature. In the poem, the pupils get to know a Slovene girl named Marica, who was, together with her family, forced to leave her homeland and find her happiness in the faraway land of America due to difficult economic situation. As a teenager, Mary barely remembers her home somewhere near the Sava river.

Differentiation and individualisation have allowed the teacher to include the wishes, interests, nationality, culture, religion, customs, mother tongues of all the pupils, but at the same time, the migrant pupils were not only observers but rather active creators of the pedagogical process. The study of the poem allowed the pupils to get to know themselves, their schoolfriends and their differences while expressing their own opinions, points of view, values and critical perceptions. In the end, they realised that being different is something positive, which not only increases the interests but also enriches them and gives each and every pupil an added value.

# Vloga mladinske književnosti pri poučevanju slovenščine kot drugega in tujega jezika<sup>1</sup>

**Dragica Haramija**

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta in Filozofska fakulteta,  
dragica.haramija@um.si

DOI: <https://doi.org/10.18690/um.ff.12.2022.6>

ISBN: 978-961-286-669-3

---

Izbira bralnega gradiva za otroke in učence, učenke ima, ne glede na otrokov materni jezik, nekaj skupnih izhodišč. Za vse mlade bralce in bralke velja, da jim priporočamo kakovostna gradiva; upoštevati je treba starost bralca, bralke (in najprimernejšo obliko knjige zanj), njegove izkušnje in (pred)znanje, da bi zmozel mladi bralec, malda bralka besedilo brati (v predšolskem obdobju poslušati) z razumevanjem; upoštevati je treba razmerje med kanonskimi besedili in sodobno produkcijo mladinske književnosti ter razmerje med prevedenimi deli in izvornim leposlovjem.

**Ključne besede:** otroška književnost, mladinska književnost, bralna pismenost, otroci priseljenci, narodni manjšini, Romi.

The choice of reading material for children and pupils has a number of common starting points, regardless of the child's mother tongue. What applies to all young readers is that quality material is recommended; material that needs to take the age of readers (and the format of book most appropriate form them), their experience and (prior) knowledge to ensure that the young readers can comprehend what they are reading (or listening to it at pre-school age) into consideration; a further point that also needs to be appreciated is the ratio between classical works and contemporary production of literature for young readers and the ratio between translated works and original literature.

**Keywords:** children's literature, young adult literature, reading literacy, immigrant children, literacy skills, ethnic minorities, Roma.

---

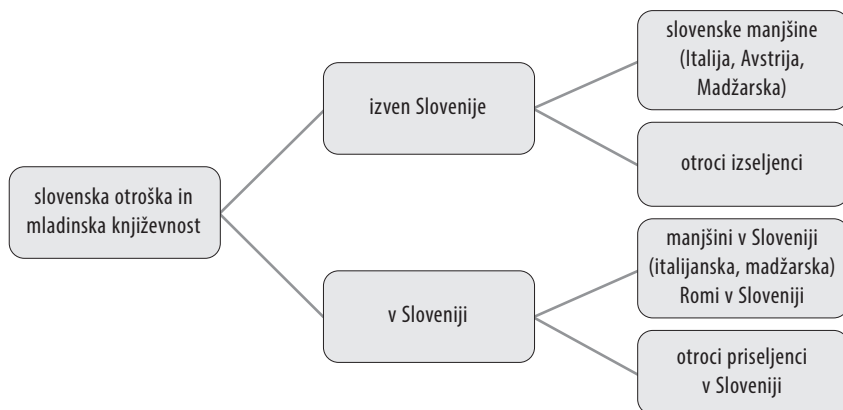
<sup>1</sup> Prispevek je nastal v okviru Raziskovalnega programa št. P6-0156 (*Slovensko jezikoslovje, književnost in poučevanje slovenščine*, vodja programa prof. dr. Marko Jesenšek), ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

## 1 Uvod

Najpomembnejši element izbire bralnega gradiva, zlasti leposlovja, je njegova nesporna kakovost; pri tem si lahko vzgojitelj, vzgojiteljica/učitelj, učiteljica pomaga s pregledom dosežkov domačih in tujih avtorjev, avtoric (domače, tuje in mednarodne literarne nagrade).

Upoštevanje starosti bralca, bralke ima vsaj dve pomembni vodili: dolžina besedila in njena vsebina ne smeta presegati otrokovega kognitivnega razvoja, zato je postopnost pri branju (najprej poslušanju) nujna. Usvajanje besednega zaklada in sestavljanje pomenov iz različnih kodov sporočanja (v slikaniškem gradivu vsaj dva: jezikovni in vizualni kod, prim. Haramija in Batič 2013) omogočajo otrokov razvoj vseh štirih dejavnosti, ki so povezane s pismenostjo: poslušanje, govorjenje, branje in pisanje (prim. Pečjak in Gradišar 2015).

Pri določenih skupinah otrok, pri katerih se ne prikrivajo materni jezik, jezik izobraževanja in uradni jezik, je treba posebej paziti pri izbiri bralnih gradiv, da bi zmogli učenci in učenke brez večjih težav razviti spretnost branja z razumevanjem v slovenskem jeziku.



Slika 1: Štiri skupine otrok, pri katerih se ne prikrivajo materni jezik, jezik izobraževanja in uradni jezik

V prispevku se ne ukvarjamo z izhodišči, ki veljajo za mlade bralce, mlade bralke, katerih materni jezik je slovenščina, tudi učni jezik v osnovni šoli je slovenski, jezik okolja je drugi (status slovenske mladinske književnosti pri slovenskih manjšinah v Italiji, Avstriji in na Madžarskem), niti z izhodišči, ki veljajo za mlade bralce in mlade bralke, katerih materni jezik je

slovenščina, učni jezik in jezik okolja pa nista slovenska (branje slovenske mladinske književnosti pri slovenskih otrocih izseljencih). Usmerili smo se na branje otrok v Sloveniji, in sicer pri tistih otrocih in mladostnikih ter maldostnicah, katerih materni jezik ni slovenščina (italijanska in madžarska manjšina v Sloveniji; Romi; otroci priseljenci).

## **2 Otroška in mladinska književnost v slovenskem izobraževalnem prostoru za otroke, ki jim je slovenščina drugi in tuji jezik**

V nadaljevanju so predstavljeni kriteriji za izbor primernih (pretežno) leposlovnih besedil v slovenskem jeziku, ki so spodbuda za branje otrok v predšolskem in osnovnošolskem obdobju, katerih materni jezik ni slovenščina. Pri tem naj opozorimo, da je upoštevana otrokova/mladostnikova, mladostničina kronološka starost, na podlagi te pa izbor zanimivih tem in motivov, seveda ob zavedanju, da ima otrok, katerega prvi jezik ni slovenščina, v začetnem obdobju učenja slovenščine omejeno znanje jezika in posledično določen čas omejeno razumevanje besedil. Za ohranjanje otrokovega oz. mladostnikovega dostojanstva bi morali upoštevati starost naslovnika, naslovnice, ali povedano drugače: žaljivo je dati štirinajstletniku ali štirinajstletnici v branje slikanico, ki je v osnovi (po temi, številu različnih besed, dolžini) namenjena npr. otrokom okrog 3. leta starosti.

Ob pregledu učnih načrtov se je pokazalo, da je treba obravnavati dve skupini otrok oz. učencev, učenk, ker izhajata iz različnih okolij otrokovega bivanja pred vključitvijo v slovenski izobraževalni sistem:

- (a) Izhodišča, ki veljajo za mlade bralce in bralke, katerih prvi (materni) jezik ni slovenščina, a je njihov učni jezik (tudi) slovenščina, jezik okolja je slovenski:
  - status slovenske mladinske književnosti in status manjšinskih književnosti (madžarska, italijanska) v Sloveniji,
  - status romske mladinske književnosti v Sloveniji.
- (b) Izhodišča, ki veljajo za mlade bralce priseljence in migrante ter mlade bralke priseljenke in migrantke, ki se slovenščine kot državnega jezika in jezika okolja ter učnega jezika in učnega predmeta šele učijo. Pri tej skupini je seveda zelo pomembno, katero je otrokovo matično okolje; kako dolgo se je izobraževal v (predhodni) državi oz. državi rojstva; katere temeljne avtorje in avtorice pozna iz svoje matične kulture in kako je vzpostavljen literarni kanon v otrokovi primarni državi izobraževanja.

Janja Žitnik Serafini v članku *Slovenske medkulturne vsebine v učnih gradivih za slovenski jezik in književnost* zagovarja stališče, da je treba ob zamejskih in izseljenskih vsebinah v učne načrte vključiti tudi manjšinske in priseljske vsebine (Žitnik Serafini 2014: 568):

Za razvijanje medkulturne zavesti in večkulturne nacionalne identitete, ki sta prvi pogoj za notranje varno in stabilno družbo vsake države, je še posebej pomembna vključenost manjšinskih in priseljskih kulturnih vsebin, ki so sestavni del večetnične nacionalne kulture /.../.

## 2.1 Učni načrti za narodni skupnosti in Rome

Italijanska in madžarska narodna skupnost sta v Sloveniji razvili dva modela izobraževanja, pravice obeh skupnosti so zapisane v dokumentih Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport.<sup>2</sup>

### 2.1.1 Predšolsko izobraževanje

*Dodatek h Kurikulu za vrtce na narodno mešanih območjih* (2002a) opredeljuje vrtce z italijanskim učnim jezikom in dvojezične vrtce v Prekmurju, za oboje pa velja, da se otroci učijo tudi jezika okolja in spoznavajo izvirna slovenska literarna dela (*Dodatek ...* 2002a: 5):

Jezik, ki je pomemben pri oblikovanju posameznikove lastne identitete, pri identifikaciji z lastno kulturo, vključevanju v tradicijo naroda pri spoznavanju in spreminjanju drugih kultur in civilizacij, igra veliko vlogo v kontekstu multikulturne vzgoje. Jezik je v bistvu kulturni sistem. Njegove oblike in strukture imajo kulturno zgodovino, prav tako pa je kulturno pogojen tudi njegov pomen. Raba jezika v različnih govornih položajih otroku omogoča preseganje neposredne izkušnje tu in sedaj, preseganje egocentrizma ter večjo miselno in socialno fleksibilnost.

V *Dodatku ...* (2002a) je opozorjeno, da celotno delo v vrtcu sloni na Kurikulu za vrtce (1999), torej da se pri predšolskem otroku razvija vseh šest področij dejavnosti (jezik, matematika, družba, narava, umetnost, gibanje), pri čemer je treba seveda upoštevati otrokovo zmožnost razumevanja v prvem in drugem jeziku. Posebej je poudarjeno, da so cilji in dejavnosti na narodnostno mešanih okoljih še prav posebej poudarjeni pri jeziku, družbi in umetnosti, pri čemer je navedeno, da otrok spoznava otroško književnost

---

<sup>2</sup> Pomembna novost (od 1. 9. 2018) je krajši program predšolske vzgoje, ki obsega 240 ur in je namenjen otrokom, ki niso vključeni v vrtec, in sicer eno leto pred vstopom v OŠ.

iz obeh kultur, torej slovenske in italijanske (*Dodatek ... 2002a: 6*) ter slovenske in madžarske (*Dodatek ... 2002a: 9*).

*Dodatek h Kurikulu za vrtce za delo z otroki Romov* (2002b: 3) navaja: »Namen dodatka h Kurikulu za vrtce je pomoč vodilnim in strokovnim delavcem vrtca pri ustvarjanju pogojev za uresničevanje pravic romskih otrok do enakih možnosti.« V *Dodatku* ni izpostavljeno spoznavanje romske otroške književnosti, jezika, umetnosti in romske zgodovine.

### 2.1.2 Osnovnošolsko izobraževanje

*Zakon o posebnih pravicah italijanske in madžarske narodne skupnosti na področju vzgoje in izobraževanja* (v nadaljevanju ZPIMVI 2018) v 3. členu določa:

Vzgoja in izobraževanje v vrtcih in šolah z italijanskim učnim jezikom in v dvojezičnih vrtcih in šolah na narodnostno mešanih območjih poleg ciljev, določenih s predpisi na področju vzgoje in izobraževanja, vključujeta še naslednje cilje:

- ohranjanje in razvijanje italijanskega oziroma madžarskega jezika in kulture italijanske oziroma madžarske narodne skupnosti,
- razvijanje jezikovnih zmožnosti in sposobnosti v prvem in drugem jeziku (za pripadnike narodnih skupnosti je prvi jezik italijanski oziroma madžarski, drugi jezik pa slovenski),
- razvijanje vedenja o zgodovinski, kulturni in naravni dediščini italijanske oziroma madžarske narodne skupnosti ter njunih matičnih narodov,
- razvijanje zavesti o pripadnosti k italijanski oziroma k madžarski narodni skupnosti ter ohranjanje in razvijanje lastne kulturne tradicije,
- vzgajanje za spoštovanje in razumevanje narodne in kulturne drugačnosti, za sodelovanje med pripadniki slovenskega naroda in pripadniki italijanske oziroma madžarske narodne skupnosti ter razvijanje sposobnosti za življenje in sobivanje na narodnostno in jezikovno mešanem območju,
- seznanjanje s položajem italijanske oziroma madžarske narodne skupnosti v sosednjih državah ter vzpostavljanje vezi in sodelovanja s pripadniki in ustanovami teh skupnosti.

Razvijanje jezikovnih zmožnosti v obeh jezikih je torej temeljna pravica, ki jo je treba upoštevati tudi pri bralni pismenosti in branju otrok, pripadnikov italijanske in madžarske narodne skupnosti.

V OŠ je kot izbirni predmet ponujen triletni (ali krajši) program *Romska kultura* (2008: 3):

V okviru tega predmeta bo omogočeno učencem pridobivanje znanja o romski zgodovini, o romski kulturi kot načinu življenja in o romski kulturni ustvarjalnosti v preteklosti in danes ter hkrati razvijanje sposobnosti in občutljivosti za razumevanje načinov življenja različnih narodnostnih skupnosti, ki sobivajo na istem prostoru.

V osmem razredu je eden od ciljev seznanitev z romsko mladinsko književnostjo (brez navedenih avtorjev), v 9. razredu pa naj bi se učenci seznanili s književnostjo o Romih (npr. Janez Trdina, Josip Jurčič, Feri Lainšček, drugi avtorji v Evropi in po svetu).

## 2.2 Otroci priseljenci

Leta 2009 so Novak, Medica, Lunder Verlič, Pevec Samec, Jelen Madruša, Mežan pripravili *Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah*, prenovljeni dokument iz leta 2012 je zastavljen bistveno širše, pripravljale pa so ga različne skupine strokovnjakov za področje vrtcev, OŠ in SŠ. V dokumentu *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole* (2012) so navedeni temeljni cilji lažjega vključevanja (integracije) priseljenih otrok »ne glede na morebitne razlike v njihovih psihofizičnih sposobnostih, jeziku, ekonomsko-socialnem statusu družine ipd« (Smernice ... 2012: 2). Med navedenimi cilji je s stališča usvajanja ciljnega (državnega) jezika najpomembnejši prvi cilj, to je (Smernice ... 2012: 3) »zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo.« Leta 2017 je Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport izdalo dokument *Vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem*, v katerem so zbrane vse zakonske podlage, pa tudi načela vključevanja in nekatere smernice.<sup>3</sup> Na sistemski ravni za vrtce ni posebne opredelitve, saj se otroci jezika šele učijo. Za osnovne in srednje šole so postavljeni standardi, in sicer: v OŠ dve šolski leti (od 2010/2011,

---

<sup>3</sup> V tem dokumentu so v 4. poglavju z naslovom Vključevanje otrok prisilcev za mednarodno zaščito in otrok z mednarodno zaščito v vzgojno-izobraževalni sistem posebej izpostavljene posebnosti te skupine otrok, ki »jim je primarno potrebno zagotoviti osnovne življenjske potrebe ter glede na dejstvo, da ti otroci izhajajo iz neslovensko govorečih področij, ki predstavljajo zahtevnejšo dimenzijo učenja slovenskega jezika, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport priporoča dvostopenjski model vključevanja.« (*Vključevanje otrok ...* 2017: 10) Priporočeni dvostopenjski model je sestavljen iz 20-urne uvajalnice ter dve šolski leti nadaljevalnice.



prej le prvo leto po prihodu osnovnošolca) dodatne strokovne pomoči,<sup>4</sup> za srednješolce je kriterij glede na njihovo število po pripadajočih urah.<sup>5</sup> Pomemben dokument je tudi *Odredba o sprejemu izobraževalnega programa za odrasle Opismenjevanje v slovenščini za odrasle govorce drugih jezikov (z dodatkom za mladoletnike – prosilce za mednarodno zaščito)*, ki je bila objavljena v Uradnem listu 56/16.

Projektna stran *ZA medkulturno sobivanje* (<http://www.medkulturnost.si/>) vključuje pomembne dokumente, strategije, primere dobre prakse, priročnike ... Stran je bila vzpostavljena s projektom *Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja*,<sup>6</sup> od maja leta 2016 do 30. 9. 2021 poteka projekt *Izzivi medkulturnega sobivanja*, ki nadaljuje delo prejšnjega projekta.

### 2.2.1 Predšolsko izobraževanje

Za programe v slovenskih vrtcih velja, da je književna vzgoja sestavni del jezika, kakor je zapisano v *Kurikulumu za vrtce* (1999). Otrok naj bi spoznaval leposlovno in informativno literaturo, primerno starosti in sposobnosti po načelu razvojno-procesnega pristopa. V poglavju jezik je v *Kurikulum...* (1999: 31) poudarjeno »(skozi doživljanje) spoznavanje nacionalne in svetovne književnosti – lastne in tuje kulture«. V nadaljevanju (pri primerih dejavnosti za prvo (od 1. do 3. leta) in drugo starostno obdobje (od 3. do 6. leta)) se pokaže, da je lastna kultura pravzaprav nacionalna kultura (in ne

---

<sup>4</sup> *Vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem* (2017: 9): »Na podlagi prejetih vlog šol za odobritev ur DSP za priseljene učence je razvidno, da se na letni ravni v osnovne šole v prvem letu vključi v povprečju okrog tisoč otrok, v drugem letu pa ostaja od 500 do 800 priseljenih otrok s trendom povečevanja tega števila.«

<sup>5</sup> *Vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem* (2017: 10): »Kriterij za oblikovanje skupin je število prijavljenih dijakov iz prejšnjega odstavka tega člena ter strokovna ocena učitelja o stopnji njihovega znanja in razumevanja slovenskega jezika:

- do 6 dijakov, ne glede na njihovo znanje jezika: mešana skupina – intenzivni 35 urni tečaj,
- od 7 do 12 dijakov, ne glede na njihovo znanje jezika: mešana skupina – 70 urni tečaj,
- do 16 dijakov z enakim (pred)znanjem jezika: homogena skupina – 70 urni tečaj.«

<sup>6</sup> Projekt *Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja* (projekt je potekla od 2. 8. 2013 do 31. 8. 2015), je bil zgleden primer povezovanja različnih strokovnjakov, učiteljev praktikov ter staršev in otrok priseljencev in migrantov. V segmentu priporočenega beriva za priseljence in migrante je Haramija sodelovala pri priporočilih za izbor primernih knjig.

otrokova primarna/izhodiščna kultura), v tujo kulturo pa sodi poznavanje svetovne književnosti (torej tudi otrokove primarne kulture).

### 2.2.2 Osnovnošolsko izobraževanje

Prvi splošni cilj v učnem načrtu *Slovenščina* (2018: 7) je: »Učenci in učenke si oblikujejo pozitivno razmerje do slovenskega jezika in do svojega prvega jezika (če ta ni slovenščina) ter se zavedajo pomembne vloge materinščine in slovenščine v svojem osebnem in družbenem življenju.« V nadaljevanju so po vzgojno-izobraževalnih obdobjih (VIO) opredeljeni operativni cilji za književnost. Večkulturnost in medkulturnost je mogoče vzpostavljati na že usvojenem znanju in izbirati (vsaj za začetek, če je le mogoče) besedila, ki jih otrok že pozna iz primarne/izhodiščne države, zlasti kadar gre za svetovni kanon otroške in mladinske književnosti. Težje se je prilagajati, kadar izhaja otrok iz države, iz katere (skoraj) nimamo prevodov v slovenščino.

## 3 Izbor besedil

V nadaljevanju so predstavljeni primeri izbora kakovostnih (leposlovnih) knjig za branje, ki upoštevajo temeljna izhodišča izbire besedil in posebnosti posameznega otroka/učenca, učenke, ki izhajajo iz dvojezičnega ali večjezičnega okolja in obiskujejo slovenske vrtce ali osnovne šole s slovenskim učnim jezikom.

### 3.1 Izbor besedil, katerih tema je Slovenija ali znameniti Slovenci

Spoznavanje Slovenije, njenih pokrajin in zgodovine skozi zgodbe, je eden od mogočih načinov predstavitve in seznanjanja otrok priseljencev z zanje novo državo.

Npr. oblika države je predstavljena v delu **Dese Muck** *Kokoš velikanka* (2007). Kokoš je bila velika kot Šmarna gora, ime ji je bilo Mimi in živela je še v tistih časih, ko je bilo vse še zelo veliko (na primer kokoši so bile večje od dinozavrov). Z ljudmi se je kar dobro razumela, saj so bili tudi oni dobri do nje: hranili so jo z velikanskimi praprotnimi semeni, rešili so jo, ko se je zataknila pri vhodu v Postojnsko jamo ... Mimi jim je v zameno preorala travnike in s krempeljci rahljala zemljo. Ko pa je Mimi izlegla jajce, so si ga hoteli ljudje prilastiti, velikanska kokoš pa se s tem nikakor ni strinjala. Iz jajca je pričvkal velik piščanec in ker ga je hotela

kokoš obvarovati pred ljudmi, sta pobegnila. Potem je nastopila ledena doba, ljudje so se prepirali za zemljo, kot to (Muck 2007: 23) »počnejo še danes marsikje na svetu. Oblika dežele Slovenije je zavoljo tega vedno bolj spominjala na podobo bežeče kokoši in je še danes taka.«

**Polonca Kovač** je izdala tri zbirke zgodb, izdane v slikaniški obliki, ki imajo podobno strukturo: *S pravljico na izlet*, *Hrabroslav preplašeni* in *Ena medvedja*. V prvi knjigi, *S pravljico na izlet* (2001), je avtorica objavila sedemnajst zgodb, ki so vezane na različne slovenske kraje ali pokrajine (npr. Povodni mož v Blejskem jezeru, Povodni mož, Kdo stoji vrh cerkvice v Piranu?), vse zgodbe so izšle pozneje v dveh knjigah, razdeljene pa so na tiste, ki so vezane na določen realni zemljepisni slovenski kraj ali pa na eno od slovenskih pokrajin. V Uvodu je Polonca Kovač (2001: 5) zapisala: »Le zakaj tako radi hodimo na izlete? /.../ Najbrž predvsem zato, ker vedno kaj lepega vidimo, pa naj bodo to gore, gozdovi, jezera, potoki, cvetoči travniki ali staro drevo. Ta svet je poln čudes, vsak kraj je nekaj posebnega in vsakdo izmed nas si najde na tem svetu svoje najljubše prostorčke.« V delu *Hrabroslav preplašeni: pravljíčna potepanja po slovenskih mestih* (2009) je avtorica opisala nekaj izbranih slovenskih mest, v katerih je kaj tipičnega, predvsem objekti in običaji, pa tudi zanimivi dogodki (npr. zmajček v Ljubljani, pustovanje na Ptuju, Pionirska knjižnica na Rotovžu v Mariboru, lectovo srce iz Škofje Loke). Temeljni podatki o kraju so resnični, predstavljeni so skozi literarne zgodbe, v katerih avtorica vsaj do neke mere upošteva značilnosti pripovedk. Na zelo podoben način so predstavljene pokrajine v delu *Ena medvedja: pravljíčna potepanja po slovenskih pokrajinah* (2009). Avtorica v delu izbira tipične živali, rastline in pravljíčna bitja: npr. prekmurske štorcklje, palčka z vrha Triglava, kraškega lipicanca, vilo s solin, medveda z Blegoša, tisočletno tiso, ki raste nad Solčavo.

Tri knjige iz serije **Čarobni jantar** (*Roparski vitez* (1996), *Zvon želja* (1998) in *Jok na zmajskem gradu* (1999)) **Bogdana Novaka** sodijo med fantastične pripovedi z zgodovinsko tematiko in imajo precej podobno strukturo: glavna Lika sta Marko in Laura, ki s pomočjo čudežnega prstana potujeta v čas nazaj, vsaka zgodba se konča v sedanjosti, ko se otroka vrneto. Časovna vzporednost je izražena v vseh treh delih: iz sedanjosti prestopita otroka v točno določen zgodovinski čas in se po pustolovščini srečno vrneto. V delu *Roparski vitez* je književni prostor Predjamski grad pri Postojni, književna časa pa sta dva: sedanjost in leto 1449. Marko in Laura namreč s pomočjo čudežnega predmeta, jantarnega prstana, ki ga je potrebno dvakrat podrgniti (najdeta ga pred gradom), potujeta v čas 550

let nazaj. Doživita pustolovščino, ko baron Ravbar lovi in hoče ubiti viteza Erazma Predjamskega. V drugem delu, *Zvon želja*, se zgodba odvija na Blejskem gradu in na Blejskem otoku. S pomočjo prstana potujeta v čas, ko sta živela Črtomir in Bogomila. *Jok na zmajskem gradu* se dogaja na gradu Vurberg v 15. stoletju. Novak v zgodbo vplete bajko o Kresniku, Marko in Laura pa najdeta jokajočo Veroniko Deseniško, pripeljeta jo v sedanjost, ki se ji Veronika zelo čudi.

Slikanica **Andreje Peklar** *Fant z rdečo kapico* (2005) je avtorska slikanica, ki sodi po obliki med leporela, a vsebuje bistveno več besedila, kot je za to obliko knjige v navadi. Zgodba govori o starodavnem ljudstvu, ki je živelo v izobilju, bali so se le jeze Zlatorogega jelena, ki je uničeval njihov pridelek. Lovci so ga želeli na vsak način ujeti, a se jim je vedno izmuznil. »Medtem pa je sedem umetnikov zavihalo rokave. Deset dni in deset noči so ob ognju vliвали, tolkli, brusili ... In ko so z delom končali, je pred njimi zlato zasijala čudežna posoda, ki so ji rekli situla. Čakala je na junaka, ki bo ukrotil strašnega jelena ...« (Peklar 2005: 5). Deček z rdečo kapico je jelena našel in se z njim pogovoril: jelen je bil nestrpen do ljudi, ker so mu ti pobili družino. Dečku uspe vzpostaviti mir med svojim ljudstvom in Zlatorogim jelenom, za nagrado pa dobi situlo. Pripovedka se navezuje na podobe, ki so v tehniki torevtike (vrezovanje in tolčenje v kovino) v treh figuralnih pasovih prikazane na situli iz Vač.

**Cvetka Bevc** je v delu *Pesem za vilo* (2009) kot osnovo uporabila stare ljudske instrumente. Vsako poletje se iz velike reke ob majhni vasi sliši prepevanje vodne vile, ki kliče, da bi jo kdo rešil iz ujetništva rečnega duha. In to lahko naredijo samo otroci, če le znajo zaigrati pravo pesem na star inštrument. Marinki in Mihcu uspe rešiti vilo in izkaže se, da je za izpolnitev želja potrebno le pristno prijateljstvo.

Zbirka slikanic **Znameniti Slovenci**, ki izhajajo pri založbi Ajda. Slikanice imajo podobno strukturo: izbrana oseba, je v slikanici predstavljena hkrati na dva načina: na lihih straneh je poljudno-strokovna biografija, na sodih straneh pa literarna zgodba, ki se tematsko navezuje na življenjepis izbrane znane (pomembne) osebe iz slovenske kulturne zgodovine. Doslej so izšle naslednje slikanice:

- o Primožu Trubarju z naslovom *Knjiga, Piskrc in Marela* (2008) Saše Pergarja in Antona Buzetija,
- o glasbenikih Ipavcih *Hiša glasbe* (2010) Zvezdane Majhen in Mojce Cerjak,
- o generalu Maistru *Deklica in general* (2011) Toneta Partljiča in Antona Buzetija,

- o bratih Rusjan *Poleti letim* (2011) Nataše Konc Lorenzutti in Kristine Krhin,
- o škofu Antonu Martinu Slomšku *Učilnica pod orehi* (2012) Maje Furman in Andreje Gregorič,
- o Ivanu Cankarju *O Ivanu in Ani* (2012) Toneta Partljiča in Antona Buzetija,
- o Francetu Prešernu *Škrlatne vile napoved* (2016) Toneta Partljiča in Antona Buzetija,
- o Antonu Tomažu Linhartu in začetkih slovenskega gledališča *Matiček* (2018) Toneta Partljiča in Antona Buzetija.

### 3.2 Izbor slovenskega ljudskega slovstva

Spoznavanje slovenskih običajev, ljudskih pesmi, pravljic in pripovedk. Najprej bi veljalo uporabiti za branje kakovostne slikanice, ki imajo zelo malo besedila, svojo zgodbo pa pripovedujejo tudi skozi ilustracije, v nadaljevanju pa seveda zbirke pravljic in pripovedk, ki so prirejene za otroke (posodobljen jezik, mestoma razložene manj znane besede). V to skupino ljudskega slovstva sodi zbirka *Iz zibelke*, v kateri sistematično izhajajo ljudske pravljice in pripovedke, npr. *Pastirček* (2005), *O petelinu Cekinu* (2008), *Jezernik* (2009), *Butorajska koza: belokranjska ljudska pravljica* (2012), *Skrivnostna Bela golobica* (2013). Nekatere zgodbe so prirejene za predšolske otroke, vsebujejo zelo malo besedila, natisnjene so z velikimi tiskanimi črkami (npr. *Pravljica o Dravi* (2005)).

Zanimive so tudi zbirke ljudskih pravljic, pri čemer velja izpostaviti tiste, ki so jezikovno prirejene (uporaba sodobnih knjižnih izrazov ali uporaba narečnih izrazov zgolj do te mere, da se jih da razumeti v kontekstu besedila); npr. zbirka pravljic *Za devetimi gorami* (2011), ki jo je posodobila in avtorsko preoblikovala **Anja Štefan**. Avtorica je v spremni besedi pojasnila, da ne gre za zbirko, namenjeno folkloristični stroki (Štefan 2011: 215): »Naslovniki knjig, kot je ta, pa so otroci in odrasli, ki ponujenega ne prebirajo iz strokovnega interesa, ampak predvsem zaradi uživanja v pripovedih samih. Pričakujejo izbrane zgodbe, ki bodo povedane jasno, razumljivo in bodo gladko berljive.« Ob tovrstnih priredbah lahko otrok spoznava kulturno dediščino literarnih likov (povodni mož, vile, trije sinovi ...), pokrajine in ljudi v njej.

### 3.3 Izbor besedil, katerih glavni literarni liki so prepoznavni v kulturnem kontekstu

V to skupino sodijo klasična besedila iz zakladnice slovenskega avtorskega slovstva za otroke in mlade. Npr. literarni lik Kekec **Josipa Vandota** (z vsemi priredbami v slikaniški obliki, prim. serija slikanic, ki jih je priredil **Andrej Rozman Roza**, ilustriral pa Zvonko Čoh); liki Butalcev **Frana Milčinskega** (prav tako dostopni tudi v slikaniški skrajšavi z ilustracijami Ane Razpotnik Donati) ali Zvezdica Zaspanka **Franeta Milčinskega Ježka** v dveh variantah (original in skrajšava).

Nepogrešljivi sta tudi pripovedi **Ele Peroci Muca Copatarica** (1957) in *Moj dežnik je lahko balon* (1962), dela **Kajetana Koviča** (npr. *Maček Muri* (1975), *Moj prijatelj Piki Jakob* (1972)), pravljice **Svetlane Makarovič** (posamezne slikanice in izbori, npr. *Svetlanine pravljice* (2008)).

Odličen primer naslovniško odprte informativne slikanice, ki mladega bralca seznanja z raznolikostjo in podobnostjo jezikov, je informativna slikanica **Lile Prap Mednarodni živalski slovar** (2004), ki je otroški učbenik o jezikih, strpnosti med narodi in državah sveta. Na veznih listih na začetku in koncu knjige so zbrani vsi onomatopoetski izrazi dvanajstih živali in kako se te oglašajo v dvainštiridesetih jezikih po vsem svetu. Avtorica ne razvrsti jezikov po abecednem redu, temveč po jezikovnih skupinah, tako omogoči otrokom nazornejšo primerjavo o podobnosti jezikov med posameznimi jezikovnimi skupinami: bralec, bralka zlahka ugotovi, da so onomatopoetski izrazi npr. slovanskih jezikov bolj podobni med seboj kot v primerjavi npr. z ugrofinsko skupino jezikov. Pri vsaki državi je narisana tudi zastava, tako otrok spozna simbole posameznih držav. Bralec spozna, da se jeziki razlikujejo med seboj in ker so onomatopoetski izrazi del posameznega jezika, se tudi živali v različnih jezikih oglašajo različno. V knjigi so upoštevane originalne pisave posameznih jezikov, v oklepaju pa je fonetično zapisana izgovorjava.

### 3.4 Izbor besedil, ki so dostopna kot skrajšave

Priredbe besedil, ki izidejo v skrajšani obliki, nikakor niso novost, na kar opozarja že Miha Mohor (2013), ob pregledu tovrstnih priredb namreč ugotavlja, da so zlasti prevedena dela prihajala v slovenski prostor s prirejanjem in krajšanjem. O tem piše tudi Darja Mazi-Leskovar v monografiji *Mladinska proza na tej in oni strani Atlantika* (2011). S tovrstnimi priredbami se je v magistrskem delu ukvarjala Nika Vizjak (2016: 34): »Kadar izbiramo

besedila za določeno ciljno skupino, moramo izbirati med besedili, ki že v izvirniku ustrezajo doživljajskim zmogljivostim uporabnika slikanice/knjige. Zavedati se je treba, da prirejanje leposlovja zahteva izreden posluš za: literaturo, enkratne značilnosti besedila, notranjo strukturo besedila, otroka, ki mu je književno delo namenjeno.« Že v razdelku o pomembnih slovenskih literarnih likih so omenjene skrajšave, izdane v slikaniški obliki (Kekec, Butalci, zvezdica Zaspanka).

Za otroke priseljence v višjih razredih osnovne šole in za srednješolce je primerna tudi zbirka **Prve prave** (na spletni strani Miš založbe zapisane tudi kot **Pr(a)ve**), ki (Miš <https://www.miszalozba.com/knjige/visoska-kronika/>)

./../ mladim bralcem ponuja skrajšane različice klasičnih svetovnih in domačih literarnih del s privlačnimi ilustracijami. Stremi k temu, da obdrži kakovostno raven izvirnih del in hkrati literaturo naredi dostopno večini bralcev, tudi tistim, ki sicer morda po njej ne bi posegli. Ne gre za krnjenje zgodb, pri katerem bi zasuli s ploho dogodkov iz izvirnega romana ali suhoparno podali povzetek izvirne zgodbe ter tako bralcu ponudili zgolj informativno bralsko izkušnjo. Pri predelavi v skrajšano različico ostajamo zvesti zgodbi, pripovednemu slogu in literarnim osebam v izvirniku.

V zbirki so doslej izšla naslednja dela: med slovenskimi klasiki Josip Jurčič *Jurij Kozjak – slovenski janičar* (2014), Ivan Tavčar *Visoška kronika* (2015), Prežihov Voranc *Samorastniki* (2016), Fran Saleški Finžgar *Pod svobodnim soncem* (2017); med prevedenimi deli William Shakespeare *Romeo in Julija* (2009), *Huckleberry Finn* (2012), Mark Twain *Tom Sawyer* (2014), William Shakespeare *Hamlet* (2015).

### 3.5 Izbor besedil, ki so dostopna v lahkem branju ali v preprostem jeziku

Uporaba lahkega branja in preprostega jezika sta lahko dobri metodi za bralce začetnike. Večino besedil, ki so prirejena ali napisana v lahkem branju ali preprostem jeziku, je prosto dostopnih na spletnih straneh: za lahko branje na spletni strani Zavoda Risa, ki prireja leposlovje (*Naše zgodbe* (različni avtorji, npr. Kosmač, Prežihov Voranc), Shakespeare: *Romeo in Julija*, Finžgar: *Pod svobodnim soncem*, Tavčar: *Visoška kronika*); informativno literaturo (npr. knjižice o spolnosti) in časopis (*20 minut*)<sup>7</sup> in Pedagoške fakultete UM (krajci v Sloveniji); preprosti jezik je vodilo

---

<sup>7</sup> *20 minut* je spletni časopis, ki ga izdaja Zavoda Risa, centra za splošno, funkcionalno in kulturno opismenjevanje (dostopno na <http://www.risa.si/>); namenjen je odraslim, vendar so nekatere poljudne vsebine uporabne tudi za začetno branje otrok priseljencev.

pri oblikovanju portala *Časoris* (izbor po temah), ki je namenjen otrokom (dostopno na <https://casoris.si/>).

#### 4 Sklep

Ob pregledu primernih leposlovnih besedil za branje otrok priseljencev je potrebno zavedanje, da leposlovja ne dajemo v branje takoj po prihodu otroka v ciljno državo, kar je razvidno tudi iz dokumenta *Skupni Evropski jezikovni okvir* (2011, v nadaljevanju SEJO), ki določa šeststopenjsko lestvico na treh področjih: razumevanje (slušno, bralno), govorjenja (sporazumevanje, sporočanje) in pisanja.<sup>8</sup> Pri bralnem razumevanju SEJO predvideva branje (sodobnih) leposlovnih del na stopnji B2, pred tem gre za branje preprostih, vsakdanjih besedil. S tega stališča so besedila v lahkem branju in preprostem jeziku ter priredbe in skrajšave zelo dobrodošlo berivo za učence, so torej prehodna faza v učenju slovenščine kot drugega in tujega jezika. V poštev pridejo tudi dvojezična ali večjezična besedila (z otrokovim maternim jezikom in slovenščino), kadar ta obstajajo (npr. za mlajše otroke serija slikanic Barbare Hanuš in Ane Zavadlav O Jakobu in mucu Mici). Izbor besedil mora vsekakor upoštevati vključujoče odnose za sprejemanje večkulturnosti in medkulturnosti.

#### Viri in literatura

*Časoris*. Dostopno na <https://casoris.si/>; pridobljeno 12. 10. 2019.

*Dodatek h Kurikulu za vrtce na narodno mešanih območjih* (2002a). Dostopno na: [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Dokumenti-smernice/vrtce\\_Dodatek\\_-\\_narodnostno\\_mesana.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Dokumenti-smernice/vrtce_Dodatek_-_narodnostno_mesana.pdf); pridobljeno 14. 9. 2019.

*Dodatek h Kurikulu za vrtce za delo z otroki Romov* (2002b). Dostopno na: [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Dokumenti-smernice/vrtci\\_Dodatek\\_-\\_ROMI.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Dokumenti-smernice/vrtci_Dodatek_-_ROMI.pdf); pridobljeno 12. 9. 2019.

*Kurikulum za vrtce* (1999). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

---

<sup>8</sup> *Skupni evropski referenčni okvir za jezike – Samoocenjevalna lestvica* je razdeljena v tri skupine: A osnovni uporabnik (1 vstopna raven; 2 vmesna raven), B samostojni uporabnik (1 raven sporazumevalnega praga; 2 višja raven), C učinkoviti uporabnik (1 raven učinkovitosti; 2 raven mojstrstva).



Darja MAZI-LESKOVAR, 2011: *Mladinska proza na tej in oni strani Atlantika*. Maribor: Mednarodna Založba Oddelka za Slovanske Jezike in Književnosti, Filozofska Fakulteta (Knjižna zbirka Zora 78).

Sonja Pečjak in Ana Gradišar, 2015: *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

*Romska kultura*, učni načrt [avtorji Marta Novak ... et al.], 2008. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/3-letni-lahko-krajsi/Romska\\_kultura.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/3-letni-lahko-krajsi/Romska_kultura.pdf); pridobljeno 18. 9. 2019.

*Skupni Evropski jezikovni okvir*, 2011. Dostopno na: <http://www.jeziki.upr.si/wp-content/uploads/2011/10/Skupni-evropski-jezikovni-okvir-SEJO.pdf>; pridobljeno 27. 12. 2019.

*Skupni evropski referenčni okvir za jezike – Samoocenjevalna lestvica*. Dostopno na: <https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/cefr-sl.pdf>; pridobljeno 26. 12. 2019.

*Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole*, 2012. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: [eportal.mss.edus.si/msswww/programi2013/programi/media/pdf/smernice/cistopis\\_Smernice\\_vkljucevanje\\_otrok\\_priseljencev.pdf](http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2013/programi/media/pdf/smernice/cistopis_Smernice_vkljucevanje_otrok_priseljencev.pdf); pridobljeno 13. 8. 2019.

Uradni list 56/16: Odredba o sprejemu izobraževalnega programa za odrasle Opismenjevanje v slovenščini za odrasle govorce drugih jezikov (z dodatkom za mladoletnike – prosilce za mednarodno zaščito). Dostopno na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ODRE2374>; pridobljeno 23. 9. 2019.

Nika VIZJAK, 2016: *Priredbe za otroke z motnjami sluha in govorno-jezikovnimi motnjami*. Maribor: Filozofska fakulteta (magistrsko delo).

*Zakon o posebnih pravicah italijanske in madžarske narodne skupnosti na področju vzgoje in izobraževanja* (ZPIMVI), Uradni list 35/2001, 102/2007 in 11/2018. Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO2611>; pridobljeno 1. 9. 2019.

Zavoda Risa: *20 minut*. Dostopno na: <http://www.risa.si/>; pridobljeno 25. 8. 2019.

Janja Žitnik Serafini, 2014. Slovenske medkulturne vsebine v učnih gradivih za slovenski jezik in književnost. *Recepcija slovenske književnosti*: Obdobja 33. Ur. Alenka Žbogar. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 567–574.

## Summary

The paper *The Role of (Slovene) Children's and Young Adult Literature in Teaching Slovene as a Second or Foreign Language* focuses on two aspects:

- important documents that enable children whose first language is not Slovene to be included in educational programmes within the framework of the education system in Slovenia (e.g. the *Supplement to the Kindergarten Curriculum for Ethnically Mixed Areas*; the *Supplement to the Kindergarten Curriculum for Work with Roma Children*, the *Act Implementing Special Rights of Members of the Italian and Hungarian Ethnic Communities Regarding Education and Training*, the *Guidelines for the Inclusion of*

*Immigrant Children in Kindergartens and Schools, the Common European Framework of Reference for Languages)*

- the choice of suitable quality texts depending on the age of the child or young adult (and his, her knowledge of Slovene language), the form of the book (picture book, illustrated book, book without illustrations), length of text, originality (original and translated works) and period of when the text was created (classic or contemporary).

In reviewing (Slovene) literature for children and young adults it emerged that texts useful in initial learning of the language are those written in easy reading versions or simple language because the linguistic position of such texts, even if adapted from literary works, is not belletristic in itself (simpler, common phrases and no transposed meanings are being used). Nevertheless, such adaptation (treatment) as well as abridged versions give an insight into the literary work itself which is particularly important where the pupil or student needs to read a certain text as homework but his, her limited knowledge of the language prevents him, her from fully understanding it. Reading traditional literature and texts that are considered the canon of Slovene literature for children and young adults is an important segment of understanding the (Slovene) cultural context. Such texts are available in abridged or otherwise adapted versions. Literary works are also a means for the immigrant child to get to know the country, its regions, sights, famous people, etc.

In choosing literary works for immigrant children it is important to take the child's chronological age into consideration and chose themes are appropriate to them and of their interest.

# Didaktična igra *Klanec* z vidika učenja slovenščine kot tujega jezika

Tina Jugović, Matej Klemen, Magda Lojk, Mateja Lutar

Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik, Oddelek za slovenistiko, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; Fakulteta za humanistiko Šlezjske univerze v Katovicah, tinajugovic1@gmail.com; Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik, Oddelek za slovenistiko, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, matej.klemen@ff.uni-lj.si; Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik, Oddelek za slovenistiko, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani; Filozofska fakulteta Karlove univerze, magda.lojk@ff.cuni.cz; Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik, Oddelek za slovenistiko, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, mateja.lutar@ff.uni-lj.si

DOI: <https://doi.org/10.18690/um.ff.12.2022.7>

ISBN: 978-961-286-669-3

---

Prispevek predstavlja zasnovo, nastajanje in cilje družabne didaktične igre *Klanec*. Predstavlja možnosti njene uporabe v procesu učenja slovenščine kot tujega jezika ter analizira gradivo igre z vidika sociokulturnih vsebin, ki jih učenci in učenke slovenščine kot tujega jezika usvajajo v procesu igranja.

**Ključne besede:** Ivan Cankar, učenje z igro, slovenščina kot tuji jezik, sociokulturne vsebine.

In the paper, the concept, design and didactic goals of the board game *Klanec* are presented. The paper focuses on the use of the game in the process of learning Slovene as a foreign language and analyses the sociocultural contents the pupils acquire by playing it.

**Keywords:** Ivan Cankar, game-based learning, Slovene as a foreign language, socio-cultural contents.

## 1 Uvod

Cankarjevo leto 2018 je z različnimi projekti v veliki meri poskrbelo za popularizacijo Ivana Cankarja in njegovih del ter rahljanja mitske okorelosti njegove podobe. Svoj delež v tem procesu prispeva tudi družabna namizna igra *Klanec*.

Kot del obvezne šolske snovi je Cankar znan vsem, ki so obiskovali slovenske šole, zunaj šolskega okolja pa mnogi prihajajo v stik z njim izjemno redko ali sploh ne, kar vpliva tudi na percepcijo avtorja. Najširše so znana predvsem njegova dela šolskega kanona (*Skodelica kave*,

*Pehar suhih hrušk, Na klanecu, Hlapci ...*), iz njegovega življenja pa že kar stereotipen odnos med pisateljem in materjo, revščina, v kateri so živeli, ter Cankarjev težaven značaj in nagnjenost k alkoholizmu. Hitra anketa med učitelji in učiteljicami slovenščine je pokazala, da so najpogostejše asociacije ob Ivanu Cankarju kava, klanec, brki, skodelica kave in mati ter še Francka in hlapci, med dijaki pa pisatelj, kava in črtice, od del pa *Hlapci* in *Na klanecu*.<sup>1</sup> Ker so njegova dela jezikovno in tudi vsebinsko zahtevna, za nekatere otroke in mladostnike pa danes tudi doživljajsko precej oddaljena (npr. kako je dve uri peš hoditi v šolo), Cankar pogosto ni povezan s pozitivnimi asociacijami.<sup>2</sup> Za (odrasle) učence in učenke<sup>3</sup> slovenščine kot tujega jezika se jezikovni in vsebinski zahtevnosti Cankarjevih del pridružuje še sociokulturna oddaljenost, a jim je Cankarja in njegovo delo prav zaradi pomembnega mesta v slovenski zgodovini in razvoju slovenske literature, ki ga ima, ter prisotnosti v sodobni družbi smiselno in potrebno predstaviti.

## 2 Cilji igre

Osrednji cilji igre so bili odgnati strah in frustracijo pred Cankarjem kot vélikim pisateljem, razbiti oz. razrahljati mit »ubogega nerazumljenega, nesrečnega slovenskega pisatelja«, ki je precej oddaljen od Cankarjevih dejanskih življenjskih okoliščin, toliko bolj od njegove osebnosti, ter razširiti šolsko znanje o Cankarju in tako pokazati na njegovo izredno literarno plodovitost in zvrstno raznolikost njegovega pisanja. Te cilje lahko prek igranja *Klanca* zasleduje tako mlajši kot zrelejši uporabnik.

Da bi zastavljene cilje dosegli, smo pri izbiri gradiva sledili načelu vključevanja informacij, ki bodo gradile svet igre, vzpostavile ravnotežje med znanim in neznanim ter izzivale stereotipne predstave o Cankarju kot javni osebnosti, a tudi kot človeku s svojo intimo. Tako smo združevali informacije, ki na eni strani utrjujejo staro znanje, hkrati pa ga nadgrajujejo

---

<sup>1</sup> Kratke informativne ankete smo izvedli na izobraževalnih srečanjih učiteljev in učiteljic slovenščine kot tujega jezika in med gimnazijci in gimnazijkami prvega in drugega letnika Šolskega centra Novo mesto.

<sup>2</sup> Anketa med dijaki in dijakinjami je pokazala, da se zdi Cankar dijakom večinoma težek, a zanimiv, izrazito negativen in odklonilen odnos je izrazila le peščica dijakov in dijakinj.

<sup>3</sup> V pričujočem prispevku se izraz *učenec* uporablja za vse učeče se v (formalnem) učnem procesu.

v bolj celostno podobo Cankarja: iz šole poznana kanonska dela so dopolnjena z manj znanimi ali skoraj neznanimi deli (npr. črtice z živalsko tematiko, njegova predavanja), znane življenjepisne informacije pa z manj znanimi detajli iz njegovega življenja (npr. da so imeli za domačo žival lisjaka). Informacije smo črpali iz življenjepisov Ivana Cankarja (Moravec, Režonja, Grafenauer) in detajlnih opomb v *Zbranem delu* in *Zbranih spisih*. Pomemben vir informacij so bila tudi pisateljeva pisma in njegova literarna dela, od koder smo izbirali tudi citate, da bi dosegli kar največjo avtentičnost in »dali besedo« tudi samemu Cankarju.

### 3 Oblikovalska zasnova in realizacija

Oblikovalsko realizacijo igre smo načrtovali kot dopolnitev vsebinskega dela igre, zato smo igralno ploščo z igralnimi polji zasnovali kot pot na klanec, ob poti smo dodali likovne elemente, ki so povezani s Cankarjevim življenjem in njegovimi deli, na enak način pa smo izbrali tudi simbole za igralne karte. Igra tako združuje zabavno, izobraževalno in vizualno izkušnjo. Ilustracije za igro *Klanec* je narisala Ajda Fortuna, igro pa je oblikovalsko realizirala Nina Urh.

Igralna plošča je vizualizacija besede oz. imena igre – *Klanec* (strma pot na pobočju hriba) in njenega simbolnega pomena v Cankarjevem delu *Na klancu*. Predstavlja slovensko pokrajino, po kateri nas vodi pot s 40 igralnimi polji, ki naš pogled usmerja k vrhu hriba in s tem k cilju igre. Pot je zasnovana kot romanje, igralci in igralke se s pomikanjem po igralnih poljih približujejo vrhu in na ta način simbolično tečejo za vozom, ki ga skušajo čim prej ujeti. Ob romarski poti so razporejeni še drugi vizualni elementi,<sup>4</sup> ki simbolno ponazarjajo dogodke in stvarnost iz Cankarjevega življenja ali njegovih del.

Igralne karte so vsebinsko in oblikovno razdeljene na tri sklope, četrti sklop pa predstavlja nagrado. Prvi sklop – življenje, vsebuje 60 kartic, je simbolno označen s *klobukom in brki* in predstavlja dogodke iz Cankarjevega življenja. Drugi sklop – vprašanja je označen s *krizantemo*, obsega 90 kartic, na vsaki pa je vprašanje, ki ponuja tri možne odgovore. Tretji sklop igralnih kartic – izziv simbolno označuje *kavna skodelica* in obsega

---

<sup>4</sup> Npr. kamni (ob katere se je pri teku za vozom spotikala Francka), gostilna (na Rožniku), lisjak (njegova domača žival), krizantema (kot eden najbolj razpoznavnih cankarjanskih simbolov), letalo (s Cankarjevega pogreba) ipd.

90 kartic s pojmi iz naslovov Cankarjevih del. Pojmi na igralnih karticah so zajeti z vseh literarnih vrst in zvrsti njegovega ustvarjanja, pojme pa morajo igralci in igralke prikazati oz. ponazoriti z določeno veščino, ki je prav tako povezana s Cankarjem: z govorom – namig na njegova predavanja, z risanjem – odlično je risal ali s pantomimo – njegovo ustvarjanje za gledališče). Dodaten sklop predstavljajo točkovalne kartice (ena kartica pomeni eno točko), označene s *knjigo*, ki je simbolni prostor pisateljevega svobodnega izražanja.

## 4 Potek priprave igre

V procesu priprave igre smo gradivo in sam mehanizem igre preizkušali v razredih, in sicer v osnovnih in srednjih šolah ter na univerzi med študenti in študentkami slovenščine kot tujega jezika. Preizkuse smo opravili tudi zunaj izobraževalnih institucij, v prijateljskih krogih, da bi videli, kako se igra obnese, če igranje ni povezano z učnim procesom. V tej fazi smo dobili tudi veliko povratnih informacij, kako so posamezni učitelji in učiteljice igro umestili v učni proces (prim. poglavje *Uporaba Klanca* pri pouku slovenščine kot tujega jezika). Ugotovitve testiranj smo smiselno vključili v končno oblikovanje poteka igre, njenih pravil in vsebine.

### 4.1 Vsebinska raven

Pri testiranju vsebinskega dela igre smo opazovali odziv igralcev in igralke na vrste nalog in razumevanje vsebine kartic. Pri vprašanjih je bilo treba paziti, da so ta kratka in da zvenijo kvizovsko (ne dajejo občutka preverjanja znanja). Dogodke smo postavljali v časovni kontekst, ki bo pomagal graditi predstavo o času, in se tako izogibali faktografskim podatkom, ki bi informativno obtežili besedilo (prav tako je ob denarnih zneskih v sklopu življenjskih dejstev zapisana njihova približna materialna vrednost v tistem času – *Za en groš se je v tistem času dobilo skoraj pol hlebca kruha*). Odločili smo se za tip vprašanj s tremi možnimi odgovori, da bi lahko igralec, igralka tudi preko logičnega sklepanja prišel, prišla do pravilnega odgovora, četudi odgovora na konkretno vprašanje sicer ne bi poznal. Tako vprašanja spodbujajo razvijanje razmišljanja in povezovanja informacij, kar pomaga izrivati stereotipna prepričanja. Večkrat smo kot napačno možnost odgovora podali prav stereotipno predstavo, ki ne drži (npr. da je imel Cankar skromen pogreb).

Sklop kartic *življenje* je zamišljen kot Cankarjev življenjepis v drobcih. V zgornjem delu kartice je v enem stavku zapisan dogodek, ki neposredno nagovarja igralca, igralko kot da je on sam, sama Cankar (*V prvem letniku realke imaš težave z nemščino.*), kar poveča komunikativnost igre in osebno doživljanje. Nekateri dogodki bi sicer zahtevali kompleksnejšo razlago, vendar je prostor na kartici omejen, pa tudi branje predolгих opisov je zaviralo dinamiko igre in testni igralci, igralko so jih sčasoma nehali brati. Tako smo se raje odločili za krajšo, četudi manj informativno obrazložitev. V osrednjem delu kartice je zapisana nagrada (npr. *dobiš 1 knjigo*) oz. kazen (npr. *enkrat ne mečeš*), ki odgovarja dogodku. Končna oblika igre ima premišljeno kaznovanje in nagrajevanje v obliki pridobivanja in izgubljanja točk ter povelji sodelovanja v enem krogu.<sup>5</sup>

#### 4.2 Tehnična raven

S tehničnim testiranjem smo ugotavljali razumljivost in natančnost pravil igre in posameznih nalog, razumljivost besedil na karticah ter čas, ki ga igralec predvidoma porabi za branje in izvajanje nalog.

Ker je (visoko)šolsko okolje pomemben del ciljne publike, smo igri določili okvirno dolžino igranja, tj. 45 minut. Za to smo predvideli ustrezno število igralnih polj ter ob tem upoštevali verjetnost pri metu kocke in čas izvajanja posamezne naloge. Ker smo želeli, da je igra primerna tako za igro v skupinah kot tudi za posamezne igralce in igralko, so pravila prilagojena tako, da ustrezajo obema oblikama igre.

Pri testiranju smo opazovali še splošen odziv igralcev in igralk: se zabavajo ali jih naloge frustrirajo, do kolikšne mere se vzpostavi skupinska dinamika ipd. Torej ali je igra zares igra, sproščujoča, zabavna, vesela dejavnost, ali je samo skupek običajnih nalog v obliki družabne igre. Izločili smo vse elemente, ki bi lahko kakorkoli ogrozili igrivost in sproščenost.

### 5 Družabne igre pri pouku tujega jezika

V glotodidaktični literaturi se v zadnjih dveh desetletjih poudarjajo prednosti uvajanja iger v pouk tujega jezika. Zabava in igre podpirajo razvoj

---

<sup>5</sup> Kazni in nagrade so bile sprva zastavljene precej ekstremno in rigorozno, kar pa je ob testiranjih rušilo dinamiko igre in negativno vplivalo na veselje do sodelovanja.

jezikovne zmožnosti in približevanje kulturnih kontekstov, hkrati pa v formalno izobraževanje uvajajo elemente svobode in ustvarjalnosti (Jaroszewska 2008: 159). Z vključevanjem mehanizmov, ki so značilni za igre – tekmovanje, sprejemanje izzivov, napredovanje, zbiranje točk in nagrad –, lahko učni proces postane zanimivejši, kar prispeva k večji motivaciji in aktivaciji učencev in učenk. Med igro so udeleženci in udeleženke bolj osredotočeni na cilj igre, takrat se manjšata samokontrola in strah pred napakami, ki pogosto onemogočata, da se učenci in učenke bolj svobodno in samozavestno izražajo v tujem jeziku (Kondrat 2012: 96). Pri igranju zasledujemo tudi cilje jezikovnega pouka: komunikacija med igralci in igralkami poteka v ciljnem jeziku, srečujejo se z različnimi tipi besedil (navodila, vprašanja, opisi, citati iz književnih del itn.), igralci in igralko spoznavajo in utrjujejo besedišče in/ali jezikovne strukture, razvijajo zmožnost razumevanja tako zapisanega kot slišane besedila, razvijajo zmožnost govorjenja (razlagajo, prepričujejo, se dogovarjajo, pogajajo), spoznavajo diskurz družabne igre (npr. *mečeš kocko, zdaj sem jaz na vrsti, ne goljufaj*), razvijajo pragmatično zmožnost itn. V igri se učitelj, učiteljica odmakne od svoje tradicionalne vloge, nastopi kot opazovalec, opazovalka ali moderator, moderatorka, lahko pa se celo kot tekmovalac, tekmovalka pridruži učencem in učenkam. To omogoča, da obe strani prevzemata različne vloge in tudi tako razvijata socialne veščine (gl. Metelko Lisec 2004).

Nesporno je, da družabne igre v učnem procesu lahko pripomorejo k tujejezikovnemu razvoju, treba pa je opozoriti na omejitve uporabe. Če želimo, da dobra zabava in sproščeno vzdušje ne izpodrineta učnega cilja, je treba premisliti rabo igre; avtentična gradiva, kot so družabne igre, ki prvotno niso zasnovane za poučevanje tujega jezika, je za tujejezikovni pouk treba prilagoditi glede na učni cilj, stopnjo jezikovnega znanja učencev in učenk, starost, seznanjenost s temo igre in ciljno kulturo itn. Tudi številčne skupine, kratke učne enote, omejeno število ur tujega jezika in strogo predpisan učni ali študijski program niso spodbudni za učenje z igro. Množica ponujenih didaktičnih dejavnosti in argumenti, ki govorijo v prid njihovi rabi, ustvarjajo zmotno prepričanje, da smo sposobni vsako učno snov usvojiti z malo zabave in enkratnim igranjem, a čas, posvečen seznanjanju s pravili igre in sami igri, ni nujno sorazmeren z doseženim učnim ciljem.



## 6 Sociokulturne vsebine v družabni igri *Klanec*

V procesu učenja jezika se sociokulturne vsebine vpeljujejo precej naravno in spontano, saj se učenje jezika povezuje s pričakovanim znanjem o življenju ljudi ter kulturni skupnosti, v kateri se govori ciljni jezik, ter smernicami, kako se sporazumevati v medkulturnih odnosih. Kultura (ob govorjenju, poslušanju, branju in pisanju) namreč ni peta veščina, ki jo razvijamo pri pouku, temveč je zaradi neločljive kulturne sestavine jezika prisotna ves čas, od prvega stika s tujim jezikom (Kramsch 1993: 1). S spoznavanjem sociokulturnih prvin učenci in učenke zadovoljujejo ne le sporazumevalne in spoznavne potrebe, temveč je njihov pomen tudi motivacijski, estetski in vzgojni. Specifične pojave v določeni družbi in njeni kulturi lahko razvrstimo v kategorije: vsakdanje življenje, življenjske okoliščine, medosebni odnosi, vrednote, prepričanja in stališča, govorica telesa, družbene konvencije, obredno vedênje itn. (SEJO: 126–127); taka ureditev ni dokončna ali edina (prim. Petravić 2010: 18; Garncarek 2006: 77–112). Na začetni jezikovni ravni učenci in učenke spoznavajo predvsem mikrostrukturne vsebine ciljne družbe, ki zadevajo vsakdanje življenje (npr. družina, delo, prosti čas), postopoma jih dopolnjujejo teme, ki presegajo področje posameznika (npr. zgodovina, politika) in izražajo njeno raznolikost in izjemnost, mednje sodi tudi umetniška ustvarjalnost.

*Klanec* vsebuje veliko družbeno-kulturnih referenc; nekateri dogodki, dejstva in osebe so v igri le omenjeni, druge pa spremlja dodatna razlaga, ki jo lahko učitelj, učiteljica komentira, dopolnjuje ali pa jo izkoristi kot iztočnico za nadaljnjo razpravo. Igralci in igralka spremljajo Cankarjevo življenjsko pot, ki jo tvorijo drobci iz družinskega življenja (*Goreča rojstna hiša je bila prvi pisateljev spomin iz otroštva. Po požaru so Cankarjevi povsem obubožali.*), šolskih dni (*Nisi opravil mature v prvem roku. V drugem tudi ne. Na maturi je Cankarju delala preglavice fizika.*), literarnega snovanja (*Učitelj Fran Levec je poskrbel, da so Cankarjeve pesmi, ki jih je napisal za šolsko nalogo, natisnili na prvi strani Ljubljanskega zvona.*), političnega udejstvovanja (*Leta 1907 kot predstavnik socialnodemokratske stranke kandidiraš na državnoborskih volitvah, vendar nisi izvoljen.*) in bivanja v treh mestih, in sicer na Vrhniki (*V črticah Moje življenje je večkrat omenjen Močilnik, izvir Ljubljance, kjer se je Ivan igral s prijatelji.*), v Ljubljani (*Na začetku 20. stoletja so postavili v Ljubljani Prešernov spomenik. Cankarju se je zdel, kot je nekajkrat omenil v svojih člankih, izjemno grd.*) in na Dunaju (*Cankar je živel v delavskem predmestju Ottakring, kjer je bil priča izkoriščanju revnih.*).

Igra ponuja vpogled v družbeno-politične razmere na Slovenskem na začetku 20. stoletja. Cankarjev čas so obeležili prva svetovna vojna, razpad Avstro-Ogrske in nastanek Kraljevine Srbov, Hrvatov in Slovencev, strankarska organiziranost in z njo povezana ideološka trenja. V gradivu je vključen tudi podatek o demografski izgubi (*Cankar je v svojih političnih govorih večkrat izpostavil problem izseljevanja Slovencev zaradi revščine in slabih razmer v domovini.*). O življenjskem standardu lahko igralci in igralke posredno sklepajo po pisateljevih omembah dobrot, kakršne so *kava, dateljni in suhe hruške (Kot ministrant od novomašnika dobiš groš in ga takoj zapraviš za kandirane datlje. Doma pa nimate za kruh!)* in za katere je bilo treba plačati s takratnimi denarnimi enotami *goldinarji, groši, kronami in krajcarji*.

Sledi razvoja šolstva na Slovenskem kažejo omembe ljudskih šol, realk in gimnazij, v katerih je (na Kranjskem) kot učni jezik prevladovala nemščina. Seznanimo se tudi z dejstvom, da je v 19. in na začetku 20. stoletja večina slovenskih literatov nadaljevala šolanje na dunajski univerzi, da so se slovenski izobraženci srečevali v društvih in čitalnicah (*Komaj je Cankar prišel na Dunaj, že so z nekaterimi študenti ustanovili literarni krožek, v katerem so razpravljali o novih literarnih pojavih in predstavljali svoja dela.*) ter da je bila zahteva po ustanovitvi slovenske univerze uresničena leta 1919 (Univerza v Ljubljani). Igra v veliki meri prikazuje kulturno dogajanje na Slovenskem na začetku 20. stoletja. Omenjeni so začetki slovenskega profesionalnega gledališča (*V Cankarjevem času skorajda ni bilo slovenskih profesionalnih igralcev. Večina gledališnikov je bila iz Češke.*), velike osebnosti s pomembnim vplivom na takratno kulturno življenje in kulturno politiko ter moderna kot obdobje preloma tudi v slikarstvu in v tem okviru pomembni likovni razstavi slovenskih impresionistov na Dunaju (1904) in v Ljubljani (*Ob likovni razstavi slovenskih impresionistov leta 1910 v Ljubljani se je Cankar odzval na izjemno negativne kritike impresionističnih slik.*). Kar nekaj vsebin je namenjenih recepciji Cankarjevih del in kažejo na nasprotujoče si poglede na umetnost (*Škof Jeglič kmalu po izidu pokupi okoli 700 še neprodanih izvodov tvoje pesniške zbirke Erotika in jih da sežgati; V Ljubljani nočejo uprizoriti tvoje komedije Za narodov blagor (1900). Menili so, da je drama preostra do višjih družbenih slojev.*).

Gradivo vključuje tudi idiomatske izraze (*dolina šentflorjanska, enajsta šola*) in citate, ki so v zavesti Slovencev oz. so prešli v splošno rabo (*Narod si bo pisal sodbo sam; ne frak mu je ne bo in ne talar!; Pustite me na miru! ... Ne maram zdaj!*).

## 7 Uporaba *Klanca* pri pouku slovenščine kot tujega jezika

Naslovniki *Klanca* niso v prvi vrsti učenci in učenke slovenščine kot tujega jezika, zato je treba, če ga želimo kar najbolje izrabiti za spoznavanje sociokulturnih vsebin in razvijanje sporazumevalne jezikovne zmožnosti, igranje vsaj deloma prilagoditi oz. igro premišljeno uporabljati.

Udeleženci in udeleženke tečajev slovenščine slovensko literaturo večinoma spoznavajo sporadično in naključno, o njej nimajo nujno celostne predstave (ne poznajo npr. literarnega razvoja, niso seznanjeni z družbeno-kulturnimi okoliščinami, v katerih se je razvijala).<sup>6</sup> Študenti in študentke slovenščine kot tujega jezika na univerzah zunaj Slovenije imajo za spoznavanje slovenske književnosti več priložnosti, saj se z njo srečujejo pri predavanjih in seminarjih iz književnosti.<sup>7</sup> Vendar so kljub temu za precej študentov in študentk jezikovne vaje, ki jih vodijo učitelji in učiteljice, edini pouk slovenščine, ob tem pa tudi sociokulturnih vsebin, torej tudi književnosti,<sup>8</sup> zato so nujne vsebinske prilagoditve in vsebinska priprava na igranje *Klanca* (prim. poglavje Družabne igre pri pouku tujega jezika). Glede na izkušnje z učenci in učenkami slovenščine kot tujega jezika

---

<sup>6</sup> Merilo izbiranja literarnih besedil v učbenikih za odrasle ni (vedno) izbrati najbolj reprezentativno literarno besedilo, temveč je vodilo jezikovna zmožnost učečih se. Glede na teme v posameznih učnih enotah učbeniki učencem ponudijo literarno besedilo, ki enote tematsko dopolnjuje.

<sup>7</sup> Slovenistike v študijskem letu 2019/20 delujejo na 61 univerzah po svetu (gl. spletno stran Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik). Študijski predmeti, posvečeni slovenski književnosti, so prisotni na več univerzah, ne pa na vseh (posebnega predmeta ni npr. na univerzah v Beogradu, Bukarešti, Granadi). Študijski programi vključujejo slovensko književnost v različnem obsegu: od programov z enim predmetom, večinoma oblikovanim kot uvod v slovensko književnost oz. njen hitri pregled (npr. na univerzah v Bruslju, Buenos Airesu, Cordobi, Katovicah, Londonu, Padovi), do študijskih programov, ki vključujejo več predmetov s pregledom slovenske književnosti in/ali ukvarjanje s posameznimi poglavji in avtorji (prim. npr. študijske programe na univerzah v Bratislavi, Budimpešti, na Dunaju, v Moskvi, Pardubicah, Pekingu, Pragi, Sombotelu, Trstu, Varšavi, Zagrebu) (podatki so za študijsko leto 2019/2020, pridobljeni v elektronski korespondenci januarja 2020; zanje se zahvaljujemo kolegicam in kolegom z univerz po svetu).

<sup>8</sup> Študentom, študentkam slovenskega jezika se na lektoratih pridružujejo tudi študenti, študentke drugih študijskih smeri. Slednji obiskujejo praviloma le jezikovne vaje in se s sociokulturnimi vsebinami seznanjajo v okviru pouka jezika (prim. poglavje Sociokulturne vsebine v družabni igri *Klanec*), medtem ko študenti, študentke slovenistike slovensko družbo, kulturo in civilizacijo poglobljeno spoznavajo tudi pri posebnih študijskih predmetih.

menimo, da je dobro, da se s Cankarjem in njegovo literaturo srečajo že pred igranjem.

Igranje *Klanca* je lahko pri jezikovnem pouku primer avtentične jezikovne situacije in ukvarjanje z avtentičnim besedilom. Glede na izkušnje priporočamo, da so igralci in igralkе oz. govorniki in govornice slovenščine kot tujega jezika že samostojni uporabniki slovenščine, torej da dosegajo vsaj stopnjo B1. Tako lahko igro igrajo sorazmerno samostojno, znanje jezika namreč vpliva na hitrost razumevanja zapisanega, tekočnost in spontanost produkcije ter na odziv soigralcev, soigralk ipd., kar posledično vpliva na dinamiko, zanimivost in zabavnost igre. V nadaljevanju predlagamo nekaj možnih priprav na igro, izvedb igre in prilagoditev za učence in učenke slovenščine kot tujega jezika.

Igra bo potekala bolj sproščeno in tekoče, če se bodo igralci in igralkе nanjo pripravili. Pri govornikih in govornicah slovenščine kot prvega jezika, ki so se s Cankarjem srečali med šolanjem in ga tudi sicer poznajo izven šole,<sup>9</sup> tovrstna priprava ni (nujno) potrebna. Pri učencih in učenkah slovenščine kot tujega jezika pa se s pripravo oblikuje minimalni potrebni kontekst za igro, ki omogoči, da ob igranju *Klanca* poteka (nadaljnje) spoznavanje Cankarja in njegovega dela. Med testiranjem igre sta se kot učinkovita priprava izkazala dva načina.

V prvem primeru so učenci in učenke samostojno prebrali črtice iz zbirke *Moje življenje*. Tako so se seznanili z avtorjevim življenjem, enim od njegovih del in z za Cankarja značilno literarno vrsto oz. zvrstjo. Črtice so sicer za učence in učenke slovenščine kot tujega jezika (lahko) jezikovno zahtevne, a niso obsežne, tako da je naloga časovno in vsebinsko obvladljiva. Vsak si je izbral eno od črtic in pri pouku kolegom predstavil njeno vsebino.

V drugem primeru priporočamo, naj učenci in učenke kot domače delo na spletu poiščejo informacije o Ivanu Cankarju in njegovem delu. Spodbudimo jih, naj te informacije ne bodo najosnovnejše v smislu, kdaj in kje je bil rojen. Učenci in učenke slovenščine kot tujega jezika lahko te informacije poiščejo v kateremkoli jeziku, ki ga govorijo, ne nujno v slovenščini,<sup>10</sup> pred igranjem *Klanca* pa jih v slovenščini predstavijo kolegom soigralcem in

---

<sup>9</sup> Poznajo npr. Cankarjev dom, Cankarjevo ulico, Cankarjevo hišo na Vrhniki, skodelice s Cankarjevim portretom oblikovalke Polone Pačnik ipd.

<sup>10</sup> Primerno je npr. iskanje po prostodostopni enciklopediji *Wikipedija*, saj geslo *Ivan Cankar* obstaja v več jezikih. Informacije se pojavljajo na predvidljivih mestih, kar pomeni, da se učeči se lažje znajdejo tudi, kadar geslo na *Wikipediji* berejo v tujem jeziku, saj so navajeni organizacije besedila.

kolegicam soigralkam, jih zapišejo na tablo ali plakat ter tako zberejo in organizirajo različne podatke. S tako dejavnostjo učenci in učenke vadijo branje različnih virov in povzemanje, govorjenje in pisanje.<sup>11</sup>

Prilagoditve igre so možne na več ravneh in zadevajo izbor vsebine, tj. kartic, ali le prilagojen oz. spremenjen način igranja.

Učitelj, učiteljica lahko prevzame vlogo bralca, bralke besedil na igralnih karticah oz. moderatorja, moderatorke (prim. poglavje Družabne igre pri pouku tujega jezika). Med igranjem po potrebi posamezno vsebino jezikovno poenostavi oz. prilagodi jezikovnemu znanju igralcev in igralk: nadomesti besede s preprostejšimi, poenostavi jezikovne strukture, parafrazira ipd. Učitelj, učiteljica naj sicer ne bi bil vključen, vključena v igranje, njegova oz. njena vloga je omejena na opazovanje, po potrebi pa lahko tudi opozori na posamezne vsebinske elemente, povzame vsebino, zapisano na karticah, ali pa z razlago dodatno osvetli vsebino kartic.

Druga možna prilagoditev je, da učitelj, učiteljica za igro izbere kartice, ki ustrezajo jezikovni stopnji igralcev in igralk. Med pojmi na karticah *izziv* lahko izbere take, ki obsegajo že usvojeno besedišče, nekaj več selekcije je potrebne pri *življenju* in *vprašanjih*, kjer je dikcija pogosto zgoščena. Če presodi, da bi bili lahko strukture ali besedišče na karticah za igralce in igralk jezikovno prezahtevni, jih pred igro izloči.

Poleg igranja, opisanega v navodilih, je igro mogoče izkoristiti tudi na druge načine. Posamezne sklope igralnih kartic lahko uporabimo v samostojnih igrah.

Kartice *vprašanja* lahko izkoristimo za izvedbo kviza, ki ga vodi učitelj oz. učiteljica, igralci in igralk pa na posamezna vprašanja odgovarjajo v skupinah. S temi karticami lahko izvedemo tudi dvoboj oz. turnir. Igralci in igralk se razdelijo v pare: kdor v paru prvi napačno odgovori na vprašanje, izpade iz igre, v naslednji krog se po principu turnirja uvrstijo samo zmagovalci. Igra poteka hitro, je dinamična, primerna je za skupine do okoli 10 oseb. Ker je prisotnega veliko ugibanja, so možnosti za zmago precej izenačene pri vseh igralcih in igralkah.

Kartice *izziv* je možno uporabiti samostojno na način igre *Activity*. Ob tem igralci in igralk spoznavajo in/ali utrjujejo besedišče, hkrati pa se s pripisi na spodnjem delu kartic seznanjajo z naslovi Cankarjevih del in raznovrstnostjo besedilnih vrst, ki jih je Cankar ustvarjal. Kartice je mogoče uporabiti tudi za izvedbo delavnic kreativnega pisanja: vsak igralec npr. izžreba pojem ali dva in iz izžrebanih pojmov skupaj sestavi

---

<sup>11</sup> Prim. opisnik za stopnjo B1 v lestvici Branje za orientacijo (*SEJO*: 94).

zgodbo. Pri tem je pomembno, da učitelj, učiteljica iz nabora kartic izloči tiste, ki bi bile lahko za igralce in igralke (jezikovno ali kako drugače) prezahtevne.

Če učitelj, učiteljica smiselno izbere kartice *življenje*, jih je mogoče uporabiti za sestavljanje Cankarjevega življenjepisa. Igralci in igralke ob tem zlagajo kartice v kronološko zaporedje, predvidevajo, kdaj se je kaj zgodilo, v besedilih iščejo informacije, ki bi jim lahko razkrile pravilni vrstni red. Za razliko od klasičnega igranja, kjer dejstev oz. opisov na karticah *življenje* igralcem in igalkam ni treba brati (oz. natančno razumeti), gre pri tovrstni dejavnosti za natančno branje.

## 8 Sklep

Na ponovno oživitev igranja v nedigitalnem okolju je verjetno v veliki meri vplival vse bolj prisoten družbeni problem pretirane rabe digitalne tehnologije. Igranje družabnih iger v zadnjem času postaja pomembna alternativa digitalnim ter resen hobi.<sup>12</sup> Zanimiv je tudi podatek o porastu prodaje družabnih iger v Sloveniji (Kocijančič 2017), ki napeljuje na sklep, da je stereotipno prepričanje o upadu zanimanja za klasične igre, predvsem med mlajšimi generacijami, zmotno.

V tujini so družabne igre po literarnih predlogah fantazijskih romanov (George R. R. Martin: *Igra prestolov*, John R. R. Tolkien: *Gospodar prstanov*, *Hobit*) in otroške literature (npr. Otfried Preussler: *Mala čarovnica*, *Strahek*) zastopane v večjem številu, povečini so dostopne tudi v slovenščini, izvirnih družabnih iger, ki bi jih navdihnili slovenska literatura, pa skorajda ni.<sup>13</sup>

Družabna igra *Klanec* temelji na slovenski literarni temi in se lahko uporablja tudi kot učni pripomoček. Igre – kot učni pripomoček ali kot prostočasna dejavnost – razvijajo tudi socialne veščine. Vse večja potreba

---

<sup>12</sup> Ljubitelji in ljubiteljice družabnih iger se celo formalno združujejo, npr. Igraljub – društvo ljubiteljev namiznih družabnih iger, Igrolog – društvo za promocijo kulture igranja namiznih družabnih iger.

<sup>13</sup> Leta 2012 je v projektu Mestne knjižnice Ljubljana po pravljичni povesti Kristine Brenkove *Deklica Delfina in lisica Zvitorepka* in avtoričinem življenjepisu nastala otroška namizna igra *Potovanje deklice Delfine*. Študijske projektne naloge Katedre za informacijsko in grafično tehnologijo NTF UL pa so v Cankarjevem letu ponudile precej idej za različne igre na temo Cankarja, vendar so ostale le kot (bolj ali manj izdelane) idejne zasnove.

po razvijanju teh se kaže tudi v okolju formalnega izobraževanja. Z igro *Klanec* lahko tako spodbujamo komunikacijske sposobnosti, kritično mišljenje, pozitiven odnos, timsko delo, sledenje pravilom, iznajdljivost, izražanje čustev, empatije ipd. (prim. Metelko Lisec 2004).

Književnost je lahko učinkovito sredstvo spoznavanja drugih kultur, saj omogoča vzpostavljanje čustvenega in empatičnega odnosa do ljudi, problemov, preseganje predsodkov, ob odkrivanju kulturnih posebnosti drugega in drugačnega pa se krepi zavedanje lastne družbeno-kulturne določenosti in njenega pomena v medkulturnem sporazumevanju. Obenem (v večji meri kot stvarno, faktografsko besedilo) spodbuja nadaljnje iskanje informacij in zanimanje za izpostavljeno temo (prim. Scott, Huntington 2002). V knjižnicah so ob nekaterih projektih spodbujanja branja opažali povečano zanimanje za knjige, potem ko so se učenci in učenke udeležili aktivnih družabnih (z literaturo povezanih) dejavnosti (Škrlj 2014).

Družabna igra *Klanec* nosi potencial učenja prek izkušnje, učenja socialnih veščin, spodbujanja pozitivnejšega odnosa do Cankarja (kot klasičnega avtorja), sproščene in aktivnega spoznavanja literarnozgodovinskih vsebin ter motivacije za nadaljnje širjenje in poglobljanje znanja na področju tematike igre. Ob vsem tem pa nudi možnost učenja tujega jezika z avtentičnim besedilom.

## Viri in literatura

Ivan CANKAR, 1967–1976: *Zbrano delo*. Ljubljana: DZS.

Ivan CANKAR, 1925–1936: [več naslovov]. *Zbrani spisi*. Ljubljana: Nova založba.

Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik. Dostopno na <https://centerslo.si/>; pridobljeno 15. 1. 2020.

Marjan DOLGAN idr., 2014: *Literarni atlas Ljubljane. Zgode in nezgode 94 slovenskih književnikov v Ljubljani*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

Piotr GARNCAREK, 2006: *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

Ivan GRAFENAUER, 2013: Cankar, Ivan (1876–1918). *Slovenska biografija*. Založba ZRC, ZRC SAZU. Dostopno na: <http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi155071/>; pridobljeno 6. 1. 2020.

Anna JAROSZEWSKA, 2008: Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym w kontekście wielokulturowości. *Kulturotwórcza funkcja gier*.

*Gra w kontekście edukacyjnym, społecznym i medialnym*. Uredila Augustyn Surdyk, Jerzy Zygmunt Szeja. Poznań: UAM Zakład Teorii i Filozofii Komunikacji. 157–166.

Gregor KOCIJANČIČ, 2017: Vsaka (dobra) poteza šteje: namizne družabne igre so vse bolj priljubljene, tudi pri nas. *Mladina*. 51/52. 106–108.

Dorota KONDRAT, 2012: Gry i zabawy towarzyskie lekcjach języka angielskiego. *Języki obce w szkole*. 2012/02. 95–105.

Janko KOS, 2010: *Pregled slovenskega slovstva*. Ljubljana: DZS.

Claire KRAMSCH, 1993: *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford [etc.]: Oxford University Press.

Magda LOJK, Matej KLEMEN, Tina JUGOVIĆ in Mateja LUTAR, 2018: *Klanec, družabna igra o Ivanu Cankarju*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Beryl McALHONE, David STUART, 2009: *A smile in the mind*. London: Phaidon Press Ltd.

Tanja METELKO LISEC, 2004: Socialne veščine – orodje za večjo socialno uspešnost. *Socialna pedagogika*. 8/1. 97–112.

Dušan MORAVEC, 1978: *Ivan Cankar*. Ljubljana: Partizanska knjiga.

Ana PETRAVIĆ, 2010: *Udžbenik stranog jezika kao mjesto susreta kultura*. Zagreb: Školska knjiga.

Zlatko REŽONJA, 2004: *Cankarjevo življenje in delo*. Ljubljana: Karantanija.

Virginia M. SCOTT, Julia A. HUNTINGTON, 2002: Reading culture: Using literature to develop C2 competence. *Foreign language annals*. 35/6. 622–631.

SEJO = *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*, 2011. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva.

Gregor ŠKRLJ, 2014: Učenje v šolski knjižnici z namiznimi družabnimi igrami. *Knjižničarske novice* 24/7–8. 21–22.

## Summary

The paper presents the board game *Klanec* which is based on the work and life of a Slovene novelist Ivan Cankar. The board game provides for a leisure activity as well as a didactic tool. It takes Cankar's texts that are an integral part of the Slovene school curriculum into account. The game, however, seeks to go beyond the mere curriculum texts by including less known works and facts about the author in order to present Cankar in a wider perspective.

The game was primarily intended for Slovene native speakers, however the paper focuses on the possibilities of its use as a didactic tool in a foreign language classroom. In this context, certain preliminary preparations as well as adjustments of the game material to the students' language knowledge level are to be considered. The preliminary preparations are predominantly necessary in order for the students to get acquainted with Cankar and his work before using the game (to be better in achieving learning goals),



whereas adjustments should be made by selecting the game material in accordance with the students' language level.

Finally, the paper analyses sociocultural contents included in the game, such as the period in which Cankar lived, socio-political situation at the beginning of the 20<sup>th</sup> century (the end of Austria-Hungary, World War I, Slovene emigration etc.), the cultural sphere in Cankar's time and the perception of what constitutes quality art (critical reception of Cankar's work, influential figures of the period etc.). Additionally, while playing students learn sociolinguistic features (idioms, generally known and used quotes from Cankar's work) as well as pragmalinguistic features (*ti si na vrsti, ne goljufaj* etc.).

Board game *Klanec* as a didactic tool enables a relaxed and active game-based learning, experiential learning and working with authentic texts in an authentic language situation.

# Literarni klasiki pri pouku slovenščine kot tujega jezika: na primeru besedil Ivana Cankarja

Matej Klemen

Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik, Oddelek za slovenistiko, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, matej.klemen@ff.uni-lj.si

DOI: <https://doi.org/10.18690/um.ff.12.2022.8>

ISBN: 978-961-286-669-3

---

Prispevek se ukvarja z vprašanjem, kako v pouk slovenščine kot tujega jezika vključiti klasična literarna besedila. Izpostavi specifične tovrstnih besedil, zaradi katerih mora njihovo vključevanje v pouk slovenščine kot tujega jezika potekati premišljeno in načrtovano. Analizira naloge, ki so v obstoječih učbenikih pripravljene ob Cankarjevih besedilih. Ob odlomku iz Cankarjevega romana *Na klancu* pa predlaga dejavnosti, ki omogočajo tako razvijanje sporazumevalne jezikovne zmožnosti kot tudi estetsko doživljanje literarnega dela.

**Gljučne besede:** literarni kanon, literarna besedila pri pouku tujega jezika, slovenščina kot tuji jezik, metodika, Ivan Cankar.

This paper deals with the question of how to include literary classics in the Slovene foreign language classroom. It outlines the specific qualities of such texts, and offers justification as to why their introduction merits a thorough and organised approach. The paper analyses tasks based on Ivan Cankar's works in textbooks for students of Slovene as a foreign language. Alongside an excerpt from Cankar's novel *Na Klancu (On the Slope)*, the paper suggests a number of activities for developing communicative language skills as well as an appreciation of the literature's aesthetic qualities.

**Keywords:** literary canon, literary texts in the foreign language classroom, Slovene as a foreign language, methodology, Ivan Cankar.

## 1 Literarni klasiki in pouk slovenščine kot tujega jezika

*Dodatek k Skupnemu evropskemu jezikovnemu okviru (CEFR Companion)* je prinesel nove, razširjene opisnike jezikovnega znanja, vključuje pa tudi nove ponazoritvene lestvice, med njimi je tudi *Reading as a leisure*

*activity* (CEFR Companion: 65).<sup>1</sup> V njej je opazno, kako se z razvojem sporazumevalne zmožnosti v tujem jeziku stopnjuje samostojnost učečega se, učeče se pri sprejemanju besedil (vedno manj se zanaša na spremlja-joče (slikovno) gradivo, vedno redkeje posega po jezikovnih priročnikih), kako se širi nabor literarnih in drugih vrst besedil, s katerimi naj bi se bil učeči se zmožen srečati, ob tem pa tudi, kako se stopnjuje kompleksnost njihove zgradbe in jezikovni razpon: od pogostega oz. visoko frekventnega vsakdanjega jezika (A2, B1), neposrednega in nezapletenega jezika (B2), standardnega jezika sodobnih literarnih besedil (C1) do razumevanja tako rekoč vseh oblik pisnega jezika. Vse do vključno stopnje C1 je predvideno branje oz. sprejemanje sodobnih literarnih besedil, šele na najvišji stopnji (C2) naj bi bil govorec tujega jezika sposoben poseči tudi po (starejših) klasičnih literarnih besedilih.

Ob pregledu učbeniških gradiv za poučevanje slovenščine kot tujega jezika za najstnike in najstnice ter za odrasle ugotovimo, da je vanje vključenih malo klasičnih besedil (gl. Tabelo 1) – ta razumem kot prvovrstna, splošno sprejeta, temeljna dela književnosti, ki so obdržala veljavo skozi čas in so bila izdana do 2. svetovne vojne<sup>2</sup> (Cuddon 1999: 138; Kmecl 1995: 105; Lombardi 2019). Na nižjih stopnjah se v učbenikih pojavljajo literarna besedila večinoma sodobnih avtorjev in avtoric,<sup>3</sup> tudi na višjih stopnjah je razmerje v prid sodobnejši literaturi. V učbenikih, kjer se klasiki pojavljajo, so ta razmerja naslednja: *S slovenščino nimam težav* – dve klasični besedili in pet sodobnejših, *Slovenska beseda v živo 3a* – tri starejša in štiri sodobnejša besedila, *Jezikovod* – štiri starejša in štiri sodobnejša besedila, v učbenik *Čas za slovenščino 2* pa so vključena tri starejša besedila: Prešernova *Kam?* in 7. kitica *Zdravljice* ter slovenska ljudska pripovedka *Miška je šla k čevljarju*. Vključevanje klasikov večinoma šele na višjih ravneh je glede na lestvico v *Dodatku k Skupnemu evropskemu jezikovnemu okviru* pričakovano.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Novi lestvici, povezani z literarnimi besedili, sta v poglavju o posredovanju tudi *Expressing a personal response to creative texts (including literature)* in *Analysis and criticism of creative texts (including literature)* (CEFR Companion: 116–117).

<sup>2</sup> Upoštevam torej *klasike* in ne *modernih klasikov* (prim. Lombardi 2019).

<sup>3</sup> Za analizo učbenikov in delež literarnih besedil v njih gl. Likar Stanovnik 2016.

<sup>4</sup> Morda je presenetljiva uvrstitev Prešernove *Kam?* v učbenik *Čas za slovenščino 2*, namenjen učenju slovenščine na ravni A2. V razdelku Medpredmetno povezovanje, kamor je umeščena, učenci spoznavajo terminologijo posameznih šolskih predmetov. Tako *Kam?* služi za predstavitev literarnoteoretičnih pojmov (avtor, naslov, verz, vrstica, rima, kitica). Ob pesmi sta slovarček težjih besed, razloženih s sinonimi, in naloga za razumevanje besedila v obliki vprašanj s ponujenimi odgovori z mislijo, da je pesem s

Tabela 1: Klasična literarna besedila v učbenikih slovenščine kot drugega in tujega jezika za najstnike in za odrasle.

Učbenik	Stopnja po SEJO	Klasiki
<i>Čas za slovenščino 2</i>	A2	France Prešeren: <i>Kam?</i> France Prešeren: <i>Zdravljica</i> (7. kitica)
<i>S slovenščino nimam težav</i>	A2–B1	Josip Jurčič: <i>Deseti brat</i> (odlomek) France Prešeren: <i>Zdravljica</i> (7. kitica)
<i>Slovenska beseda v živo 3a</i>	B2–C1	Ivan Cankar: <i>Skodelica kave</i> (odlomek) Fran Levstik: <i>Martin Krpan</i> (odlomek) Vladimir Bartol: <i>Alamut</i> (odlomek)
<i>Jezikovod</i>	brez oznake <sup>5</sup>	Alojz Gradnik: <i>Devin</i> France Prešeren: <i>Od lepe Vide</i> (odlomek) Ivan Cankar: <i>Lepa Vida</i> (odlomek) Ivan Tavčar: <i>Cvetje v jeseni</i> (odlomek)

Po drugi strani pa je npr. za študente in študentke slovenščine kot tujega jezika na univerzah v tujini spoznavanje sociokulturnih vsebin, torej tudi slovenske literature, močan motivacijski dejavnik za učenje slovenščine (prim. Jugović 2017: 179, 183),<sup>6</sup> toda večina se jih slovenščine uči na ravneh, nižjih od C (Jugović, Gojkošek, Šuler Galos 2014: 150). Ob teh potrebah oz. željah in (jezikovnih) omejitvah se torej zastavlja vprašanje, kako literarne klasike kot reprezentativni, integralni element slovenske kulture uspešno vključiti v pouk slovenščine kot tujega jezika.<sup>7</sup>

pomočjo dodatnih pojasnil na tej stopnji znanja slovenščine vendarle mogoče razumeti. Izpostavljena je tudi sociokulturna informacija v obliki Prešernovega portreta s *Poezijami*. V razdelku, ki se navezuje na šolski predmet zgodovina, je na ilustraciji zapisana 7. kitica *Zdravljice*, v besedilu o slovenski zgodovini pa sta na kratko predstavljena Prešeren in njegovo ustvarjanje.

<sup>5</sup> Po oceni sodi učbenik na raven C1 (ustno poročilo Mateje Lutar, vodje skupine za umeščanje učbenikov na *SEJO* na Centru za slovenščino kot drugi in tuji jezik).

<sup>6</sup> Na poljskih univerzah je prav želja po spoznavanju Slovenije in njene kulture eden od glavnih razlogov za odločitev za študij slovenščine ali obiskovanje lektorata slovenščine (Jugović 2017: 177; prim. tudi Jugović, Gojkošek, Šuler Galos 2014). Študenti in študentke so si v anketi, ki so jo izvedle Jugović, Gojkošek in Šuler Galos (2014) želeli, da bi bilo v pouk vključenih več sociokulturnih vsebin (Jugović 2017: 183): »poleg konverzacije (60 %) in prevajanja (55 %) si želijo bolje spoznati prav slovensko kulturo, književnost, zgodovino in umetnost (55 %), popkulturo in alternativno kulturo (45 %), znane Slovence, običaje, vsakdan in kulinariko (40 %), torej vsebine, s katerimi si študenti sestavljajo integralno podobo Slovenije.«

<sup>7</sup> Ukvarjanje z literarnimi besedili pri pouku slovenščine kot tujega jezika pomeni seznanjanje s slovensko kulturo, vendar je treba pri njihovem vključevanju v pouk upoštevati cilje in namen pouka, učenca, učenke in njihove sporazumevalne potrebe,

Pezdirč Bartol (2003: 10) meni, da je »smiselno in zaželeno, da učenci poznajo najpomembnejše pisatelje in naslove vrhunskih, reprezentativnih stvaritev, napisanih v jeziku, ki se ga učijo«, opomni pa, da so lahko klasična besedila »za učence z omejenim jezikovnim znanjem neprimerna in ne spodbujajo želje po branju ter zanimanja za literaturo [... ter zanje pomenijo] le nerazumljivo nizanje besed.« Opozarja na težave pri sprejemanju starejših besedil, ki »vsebujejo številne arhaizme, ki pri učencih povečujejo občutek neznanja, hkrati pa ta besedila opisujejo časovno, kulturno in idejno oddaljene pojave.« (Pezdirč Bartol 2003: 11). Časovna, jezikovna, izkustvena, idejna oddaljenost (prim. Lazar 1993: 3), kompleksnost, jezikovna zahtevnost in nevsakdanja raba jezika, nerazumevanje družbenega in kulturnega konteksta, pa tudi praktična (učiteljska) težava: preveč časa za pripravo in premalo časa pri pouku, so gotovo argumenti, ki govorijo proti rabi klasikov pri pouku slovenščine kot tujega jezika. Njihova reprezentativnost, jezikovna in stilistična inventivnost, interpretativna večplastnost, tematska aktualnost, avtentičnost itn. pa verjetno govorijo ravno nasprotno.

Splošnim ugotovitvam oz. težavam se pri Cankarjevih besedilih<sup>8</sup> pridružujejo še nekatere lastnosti, ki jih imamo za posebne kvalitete Cankarjevih besedil: npr. posebna oblikovanost jezika (Smolej (2018b: 11–12) v zvezi s tem omenja simetrijo, besedni red, nominalni slog, prosti stavek, paralelizem in igro menjave polisindetona v asindeton oz. nasprotno ter aktualizacijo frazemov), Cankarjev občutek za naravni jezik, metaforika, simboličnost, poetičnost itn. (prim. Pogorelec 2011; Smolej 2018a). Zastavlja se vprašanje, ali bodo učenci in učenke slovenščine kot tujega jezika lahko opazili in dojeli te značilnosti Cankarjevega sloga, ki so govorcem, govorkam slovenščine kot prvega jezika dostopne lažje oz. z manj težavami. Po drugi strani pa – ker se z literarnimi besedili ukvarjamo pri pouku tujega jezika (npr. med jezikovnimi vajami) – tudi vprašanje, kako lahko tako literarno besedilo pripomore k razvoju sporazumevalne zmožnosti, in sicer jezikovne in ne samo sociokulturne.

---

raznolika zanimanja, zmožnosti itn. Izkušnje kažejo, da je zanimanje za literaturo večje med učenci v tujini (na tečajih slovenščine kot tujega jezika in med študenti) (prim. z opombo 6) kot pa med udeleženci in udeleženkami tečajev v Sloveniji. V prispevku so ciljna publika zlasti študenti in študentke slovenščine kot tujega jezika.

<sup>8</sup> Prispevek se omejuje na obravnavo Cankarjevih besedil in dejavnosti ob njih in ga je spodbudilo nastajanje *Antologije literature Ivana Cankarja* v sklopu projekta Svetovni dnevi Ivana Cankarja in družabne igre *Klanec*, ki sta na Centru za slovenščino kot drugi in tuji jezik izšli v Cankarjevem letu (2018).

Cilj pouka slovenščine kot tujega jezika je namreč predvsem razvoj spoznavne jezikovne zmožnosti, ne pa razvijanje literarne kompetence in s tem posebne občutljivosti za literarna besedila. Vendar literatura, če jo instrumentaliziramo za učenje jezika, postane le eno od besedil in so prezrte njene literarne kvalitete, izgubi svoj (literarni) čar – npr. naloga za vstavljanje besed v pravilni obliki v še tako kakovostno in cenjeno literarno besedilo ne pomeni spoznavanja literature in pretiranega užitka ob njej. Pri vključevanju literarnih besedil v pouk slovenščine kot tujega jezika moramo torej učenca, učenko jezikovno in kontekstualno opremiti za soočanje s takim besedilom ter mu omogočiti, da ga doživi kot literarno, torej da ob njem (estetsko) uživa.

Čim bolj tekoče sprejemanje literarnega besedila ter posledično bralni in estetski užitek bomo dosegli s premoščanjem prej omenjenih težav, ki jih predvidevamo pri obravnavi klasikov, in sicer tako, da besedilo približamo učencem, učenkam, da ga naredimo zanje relevantno, torej, da ga povežemo z njihovo osebno izkušnjo, njihovim svetom (prim. Carter, Long: 5–6) in jim olajšamo (samostojen) vstop v besedilo.

## 2 Cankarjeva besedila v učbenikih za slovenščino kot drugi in tuji jezik

V učbenikih za slovenščino kot drugi in tuji jezik za najstnike, najstnice in odrasle se pojavita dve Cankarjevi besedili: odlomka iz *Skodelice kave* in *Lepe Vide*.<sup>9</sup>

Odlomek iz črtice *Skodelica kave* je v učbeniku *Slovenska beseda v živo 3a* uvrščen na konec 1. enote *Življenje je lahko tudi takšno* in se navezuje na temo enote (osebna identiteta, k čemur sodijo tudi dogodki, ki posameznikovo življenje in njegov odnos do soljudi posebej zaznamujejo) (Markovič idr. 2009: 23). Ob odlomek sta umeščena seznam 12 težjih besed in besednih zvez, razloženih s sinonimi, in ilustracija. Dejavnosti pred

<sup>9</sup> Delo s Cankarjevimi besedili je sicer predlagano tudi v drugih priročnikih in člankih. Pezdirc Bartol v *Literarni sestavljanji* (2003), priročniku za uporabo literarnih besedil pri pouku slovenščine kot tujega jezika, v naloge, kjer se učenci in učenke ukvarjajo z začetki in konci treh zgodb, vključni tudi začetek in konec Cankarjeve črtice *A jaz pojedem* (Pezdirc Bartol 2003: 70–76). V priročniku *Povej naprej* (1996) ena od dejavnosti predlaga branje zbirke *Moje življenje* (Bešter 1996: 133), Krakar Vogel (1997) pa delo z odlomkom iz *Pohujšanja v dolini Šentflorjanski*.

branjem v učbeniku niso predvidene,<sup>10</sup> so pa oblikovane štiri naloge po branju. Prva ob vprašanih preverja razumevanje besedila, druga besedilo izkoristi jezikovno in opozarja na karakterizacijo literarnih oseb (učenci, učenke iz besedila izpisujejo izraze za opis značaja in zunanosti), tretja se prav tako osredotoča na besedišče (v besedilu učenci, učenke označijo besede oz. besedne zveze, ki si jih želijo zapomniti, in jih uporabijo v svojih primerih), zadnja dejavnost pa kot naloga za kreativno pisanje učencem in učenkam nalaga pisanje zgodbe z vidika matere, obravnava torej vidik pripovedovalca.

Učbenik *Jezikovod* odlomek iz Cankarjeve drame *Lepa Vida* uvrsti v sklop štirih literarnih besedil, ki se navezujejo na temo 2. enote *Izseljevanje* (Ferbežar, Domadenik 2005: 34). Ob odlomku je kratka predstavitev avtorja. Za vsa štirih besedila sta oblikovani dve nalogi: prva je usmerjena v razumevanje posameznega besedila in se ukvarja z glavno osebo (opis, karakterizacija), enako tudi druga (lik lepe Vide skozi zgodovino literature), ki pa učence, učenke tudi spodbuja, naj predstavijo podoben lik iz svoje literature. Besedilo je izkoriščeno predvsem tematsko,<sup>11</sup> opozori pa na pojavljanje določenih motivov v različnih književnostih in ga na ta način uporabi za razvijanje medkulturne zmožnosti.

Samide (2008: 329) ob analizi učbenikov slovenščine kot tujega jezika ugotavlja, da »večina vaj ne upošteva referenčnega okvira literature, ampak uporablja literarno besedilo oz. izvleček iz njega zgolj za popestritev slovničnih struktur, za tematsko zaokrožitev ali iztočnico za pogovor o splošnih stvareh«, analiza dejavnosti ob obeh Cankarjevih besedilih pa pokaže, da upoštevajo njuno literarnost in pozornost usmerjajo tudi na posamezne elemente literarnega besedila, npr. na karakterizacijo literarnih oseb, pripovedovalca ipd.

---

<sup>10</sup> Čeprav predbralne dejavnosti v učbeniku niso navedene, jih skladno z metodiko pouka slovenščine kot tujega jezika pri pouku pričakujemo. Za delo z besedili so avtorice serije *Slovenska beseda v živo* pripravile obsežne napotke v priročnikih za učitelje in učiteljice, zlasti v *Priročniku za učitelje k učbeniku Slovenska beseda v živo 2* (Markovič, Knez, Šoba 2009), in tudi za literarna besedila predlagajo različne dejavnosti pred branjem, med njim in po njem. Vlogo predbralnih dejavnosti opravljajo tudi predhodna besedila v enoti in naloge ob njih.

<sup>11</sup> Z besediščem se ne ukvarja. V nadaljevanju enote so za ponazoritev slovnične vsebine (raba glagolskih časov) uporabljeni citati iz besedil.

### 3 Delo z odlomkom iz romana *Na klanecu* pri pouku slovenščine kot tujega jezika

V nadaljevanju predstavljam primer dela z odlomkom iz Cankarjevega romana *Na klanecu*, ki je skupaj s pesmimi, odlomki iz pisem, dram, romanov, črtic itn. vključen v *Antologijo literature Ivana Cankarja*.<sup>12</sup> Odlomek predstavlja prve tri odstavke 4. poglavja *Izgnanci* in govori o preselitvi družine.

Besedilo je primerno za vključitev v pouk slovenščine kot tujega jezika iz več razlogov: odlomek je iz reprezentativnega Cankarjevega romana, je vsebinsko zaokrožen (ni potrebno poznavanje predzgodbe, da bi ga razumeli), odlomek je trodelen – vsak del s svojim poudarkom (predstavitel kraja v 1. delu, v 2. delu opis stanovanja in družine, v 3. opis Francke in Toneta ter njunega odnosa), kar omogoča tudi obravnavo po delih, v njem se pojavljata motiv klanca in motiv (žrtvujoče se) matere kot ena najbolj prepoznavnih Cankarjevih motivov, poleg tega pa tudi motiv revne četrti in motiv preselitve, ki ponujata možnost navezave na učenčevo, učenkinno lastno izkušnjo, dolžina (473 besed) je primerna za krajšo časovno obravnavo.

Naloge zajemajo dejavnosti pred branjem, med njim in po njem, pri tem pa je velik del namenjen prav dejavnostim pred branjem, h katerim se lahko vrnemo pri analizi oz. interpretaciji besedila.<sup>13</sup> Te so zastavljene tako, da so na videz nepovezane med sabo, ne namigujejo eksplicitno na obravnavano besedilo, ne razkrivajo njegove vsebine, temveč učence in učenke pripravljajo na posamezne elemente v njem (prim. Carter, Long 1997: 22). Ob odlomku je tako prek dejavnosti izpostavljenih nekaj značilnosti literarnega besedila, katerih razumevanje bo učencem in učenkam slovenščine kot tujega jezika omogočilo lažje, globlje in (estetsko) polnejše branje ter večji bralni užitek, kot bi ga bili deležni brez tovrstne obravnave.

---

<sup>12</sup> Ob literarnih besedilih so tudi tri kratke spremne študije o Cankarjevi poeziji, prozi, dramatiki in jeziku. Besedila v antologiji so prevedena v 21 tujih jezikov.

<sup>13</sup> Navodila za posamezne dejavnosti so predstavljena v opombah. Predlagane naloge so izvedljive v dveh šolskih urah. Bile so preizkušene s študenti in študentkami slovenščine kot tujega jezika na lektoratih v Katovicah, Ljubljani, Pragi, na tečajih za najstnike na Centru za slovenščino kot drugi in tuji jezik, z učitelji in učiteljicami slovenščine kot tujega jezika in drugimi. Priporočam, da je za obravnavo odlomka znanje slovenščine učencev in učenek vsaj na stopnji B.



Obravnavo začnemo z dejavnostjo za pisanje: v petih minutah učenci in učenke vsak zase napišejo besedilo o ulici ali kraju, kjer so se rodili ali kjer so najdlje živeli.<sup>14</sup> Teh besedil učitelj, učiteljica ne pregleduje, niti jih učenci, učenke ne delijo z drugimi, saj gre lahko za osebna besedila.<sup>15</sup> Naslednja naloga je prav tako osebno naravnana: učenci in učenke morajo vsak zase naštetih pet predmetov, ki so v njihovem stanovanju. Učenci in učenke v naslednjem koraku predmetom dodajo pridevnike.<sup>16</sup> Obe dejavnosti aktivirata predhodno znanje učencev in učenk (besedišče, strukture, opis kot besedilno vrsto) in jih emocionalno povežeta z odlomkom, usmerjeni pa sta tudi v temo (bivanjsko okolje) in posamezne motive iz odlomka (v 2. odstavku so kot oprema izbe omenjeni *postelja, omara, miza, zagrinjalo*; v 3. še *duri* in *okno*). V fazi analize sloga se lahko k tej nalogi vrnemo ter primerjamo predmete, ki jih imajo Mihovi, in predmete, ki so jih izbrali učenci in učenke. Tretja naloga<sup>17</sup> z asociacijami na barve zbuja prosti tok misli, priklicuje osebno doživljanje in opozarja na simbolni pomen, ki ga imajo barve. Izbrane barve se pojavljajo v odlomku in prispevajo k ustvarjanju vzdušja v njem. Po branju je zanimivo analizirati rabo posameznih barv, npr. dvojno simboliko bele kot pozitivne (*bela poslopja*) in negativne (*z belim kamenjem, z belim platnenim zagrinjalom*).

Če želimo ob branju razvijati tudi sporazumevalno zmožnost, zlasti leksikalno, in doseči učenje jezika preko branja, moramo za obravnavo izbrati besedilo, v katerem je učečim se večina besedišča že znanega, in sicer okoli 95 %–98 % (prim. Nation 2007: 3). To pri starejših besedilih pomeni problem, saj del besedišča predstavljajo manj frekventne in/ali arhaične besede. Da bi torej omogočili učenje preko branja ter da bi branje potekalo čim bolj nemoteno in bralec med branjem ne bi posegal po slovarjih (oz. drugih jezikovnih priročnikih), je treba učence in učenke pripraviti tudi na besedišče. To je mogoče narediti z dejavnostjo, pri kateri izbrane besede iz odlomka razvrščajo v različne skupine.<sup>18</sup> Izbrane so besede, ki

---

<sup>14</sup> Naloga 1: »V 5 minutah napišite nekaj o ulici, kjer ste živeli najdlje/ste bili rojeni. Ves čas morate pisati.«

<sup>15</sup> Takšno dejavnost kot uvodno sicer v modelu za obravnavo poezije predlaga Schultz (1996: 926).

<sup>16</sup> Naloga 2 – 1. del: »Naštete 5 predmetov, ki so v vašem stanovanju.«, 2. del: »Vsakemu predmetu dodajte en pridevnik.«

<sup>17</sup> Naloga 3: »Napišite asociacije k besedam: *bela, siva, rumena*.«

<sup>18</sup> Naloga 4: »V parih naštetih besede razvrstite v različne skupine: *poslopje, hiša, življenje, boj, živina, kočica, okno, streha, kamenje, pokopališče, grmičevje, izba, pritličje, nadstropje, dolina, klanec, družina, oče, otroci, kruh, hleb, kosilo, oči, lica, lasje, kri, skleda, komolec, obraz, hribovje, jama*.«

so učencem in učenkam znane (npr. *hiša, kosilo*), in tudi take, za katere predvidevamo, da jih še ne poznajo (npr. *izba*). Besede so izbrane tako, da jih učenci in učenke lahko razvrstijo v različne pomenske skupine, ki jih sami poimenujejo (npr. deli stavbe, družina, telo itn.). Med besedami pa so tudi take, ki na prvi pogled ne sodijo v nobeno od njih (npr. *boj, življenje*). S skupinjenjem besed se ustvarjajo pomenske povezave med besedami (prim. Šifrar Kalan 2012). S tem učence in učenke pripravimo na dobesedni pomen besed in jih posredno senzibiliziramo za večpomenskost besed – čeprav gre za prozo (večpomenskost pogosteje pričakujemo pri poeziji), je pri Cankarju pomemben moment tudi simbolna razsežnost besed. Pri analizi odlomka se lahko vrnemo k skupinam besed in opazujemo, kako se posamezna skupina besed povezuje z besedilom, kakšno vlogo ima ipd.: npr. osebe so predstavljene s spremembami delov telesa (npr. *oči so ji upadle, usahnile, lica so bila ozka*). Nalogo učenci in učenke izvajajo v skupinah, kar pomeni, da se bodo pri razvrščanju pogovarjali, razlagali, pogajali itn. v slovenščini in tako ob leksikalni razvijali tudi govorno zmožnost.

Naslednja naloga<sup>19</sup> prav tako na ustvarjalen način povezuje nekaj ključnih besed iz odlomka: *miza, kri, kruh, kočica in skrb*.<sup>20</sup> Učenci in učenke iz njih sestavijo točno 25 besed dolgo besedilo. Ker učenci in učenke niso seznanjeni z odlomkom (in s Cankarjem), zgodbe napišejo neobremenjeno. Čeprav se naloga zdi precejšen izziv, jo po izkušnjah hitro in kreativno opravijo. V nalogah za kreativno pisanje se poleg razvijanja zmožnosti pisanja v tujem jeziku in razvijanja občutka za jezik lahko zmanjša strah pred »pravilno« uporabo jezika, saj rešitev ni ena sama.

Po tovrstni pripravi, kjer se izmenjujejo samostojno in skupinsko delo ter pisanje in govorjenje, sledi branje besedila. Carter in Long (1997: 83) za deskriptivne odlomke, med katere spada tudi obravnavani, priporočata tiho branje. Tiho branje vsakemu učencu, učenki omogoči, da samostojno (v svojem tempu) dojame besedilo. Ob besedilu lahko pripravimo tudi glosar s potencialno problematičnimi besedami, vendar smo ga najbrž s prejšnjimi dejavnostmi že uspešno skrčili na zelo omejen obseg.

<sup>19</sup> Naloga 5: »Iz besed *miza, kri, kruh, kočica in skrb* sestavite besedilo. Dolgo naj bo točno 25 besed.«

<sup>20</sup> V odlomku je petkrat omenjena *miza*, po trikrat pa *kri, kruh, kočica* in dvakrat *skrb*. Besede so med pogostejšimi polnopomenskimi v odlomku. Ideja za nalogo je iz knjige *Language through Literature* (Bassnet, Grundy 1993: 33–34).

Po branju sledi skupinski pogovor<sup>21</sup> o razumevanju odlomka z nekaj osnovnimi vprašanji o poteku dogajanja, osebah (za zagonetno se po navadi izkaže že vprašanje, koliko članov ima družina) in tudi globlja analiza in interpretacija, npr. pogovor o klancu kot prisposobi za revščino.

Naloga, pri katerih učenci in učenke v besedilu prečrtajo za dogajanje nebitvene informacije,<sup>22</sup> je pravzaprav uvod v slogovno analizo besedila. Po njej po radikalnem črtanju ostane samo prvi stavek: »Mihovi so se preselili na klanec«. Ob analizi prečrtanih delov besedila ugotovimo, da je v njih veliko pridevnikov, odvisnih stavkov v vlogi atributa in da besedilo hitreje teče, če tega ni. Analizo sloga lahko nadaljujemo z opazovanjem pridevnikov,<sup>23</sup> zlasti tistih, ki označujejo barve, njihove simbolike in vloge pri ustvarjanju vzdušja (prek opazovanja pridevnikov se npr. kruh pokaže kot svetla točka v bedi klanca). Pri tem pa se vračamo na dejavnosti pred branjem.<sup>24</sup>

Odlomek ponuja možnost aktualizacije, npr. pogovor ali tvorjenje novih (neliterarnih) besedil o posebnem značaju ali problematiki posameznih mestnih četrti, revnih in prestižnih območjih v mestih, lokal patriotizmu, lahko se navežemo na osebne izkušnje učencev, učenk, npr. selitev.<sup>25</sup> To lahko izkoristimo pri novih nalogah, npr. pri pisni predstavitvi lastnega mesta, problemskem pisanju ali razpravi o razredni razslojenosti družbe, (ne)možnosti napredovanja na družbeni lestvici za osebe z družbenega dna, pomenu izobrazbe pri tem ipd.

Ob obravnavo odlomka je smiselno umestiti tudi predstavitev avtorja in njegovega dela. Na zabaven način nam to omogoča družabna igra *Klanec*, ki je tudi predstavljena v tej monografiji.

---

<sup>21</sup> Naloga 6: učenci odgovarjajo na vprašanja, npr.: *Kam se je preselila družina?*; *Kdo živi na klancu?*; *Kakšne so hiše na klancu?*; *Kakšen je klanec?*; *Koliko oseb je v družini?*; *Kako družina doživlja selitev na Klanec?*; *Katere predmete ima družina v stanovanju?*; *Kakšna je Francka?*; *Kakšen je njen mož?* itn.

<sup>22</sup> Naloga 7: »V prvem odstavku prečrtajte vse, kar lahko pogrešite, da bo dogajanje ostalo enako.«

<sup>23</sup> Naloga 8: 1. del – »V besedilu poiščite pridevnike. Kateri so pozitivni? Kateri ne?«, 2. del – »V besedilu poiščite barve. Katere so pozitivne? Katere ne?«

<sup>24</sup> Analiza sloga opozarja na nekatere elemente literarnega dela, učenci (vodeno) opazujejo njihove učinke za samo literarno delo in bralca (prim. z lestvico Analysis and criticism of creative texts (including literature) (CEFR Companion: 117), ki bi jih morda pri samostojnem (nevednem) branju spregledali in se ne bi znali izraziti o njih.

<sup>25</sup> Poglobljenost osebnega odziva na besedilo je skladna z ravno jezikovnega znanja. Dejavnosti omogočajo oblikovanje osebnega odziva in ga tudi usmerjajo (npr. z navezavo na osebno izkušnjo) (prim. z opisniki npr. za stopnjo B1 v lestvici Expressing a personal response to creative texts (including literature) (CEFR Companion: 116)).

## 4 Sklep

Dejavnosti ob odlomku iz Cankarjevega romana *Na klancu* predstavljajo primer dela s klasiki. Tako oblikovane naloge, ki vključujejo vse štiri sporazumevalne dejavnosti: govorjenje in ob njem poslušanje ter branje in pisanje, razvijajo sporazumevalno jezikovno zmožnost, obenem pa tudi občutljivost za specifično literarnega besedila (opozarjamo na njegovo emocionalno komponento, na simbolnost motivov in jezika, na posebno oblikovanost jezika) in (sorazmerno samostojno) estetsko doživljanje literarnega dela. Posebna pozornost je namenjena dejavnostim pred branjem besedila, ki omogočajo večplastno (čustveno in jezikovno) pripravo na branje besedila, ustvarjajo potrebni kontekst za sprejemanje besedila in vplivajo na bralčeva pričakovanja. Oblikovane so po principu mozaika, ki se sestavi ob branju literarnega besedila.

Branje literarnih besedil – ne le kanonskih avtorjev, temveč tudi drugih – v tujem jeziku je večinoma povezano z branjem zaradi užitka, zato mora tudi njihova obravnava pri pouku zasledovati isti cilj: dejavnosti naj bodo organizirane tako, da bo učenec ob njih in ob literarnem besedilu užival oz. kot pravita Susan Bassnet in Peter Grundy (1993: 2): »Ko se učeči se sooči z literarnim besedilom, naj tega ne stori v duhu ponižnosti (pristop v smislu ‚kako-bom-jaz-sploh-kdaj-razumel-kaj-je-ta-veliki-pisatelj-napisal‘), temveč v duhu odkrivanja.«

## Viri in literatura

*Antologija literature Ivana Cankarja*, 2018. Ur. Mojca Nidorfer Šiškovič, Mateja Lutar. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Susan BASSNET, Peter GRUNDY, 1993: *Language through Literature*. Longman: Harlow.

Ronald CARTER, Michael N. LONG, 1997 (2018): *Teaching Literature*. Longman: Harlow.

*CEFR Companion = Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with New Descriptors*. Svet Evrope. Dostopno na: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>; pridobljeno 15. 1. 2020.

J. A. CUDDON (revised by C. E. PRESTON), 1999: *Classic. Dictionary of Literary Term and Literary Theory*. London: Penguin Books. 183.

Ina FERBEŽAR, Nataša DOMADENIK, 2005: *Jezikovod. Učbenik za izpopolnjevalce na tečajih slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.

Tina JUGOVIĆ, Mateja GOJKOŠEK, Jasmina ŠULER GALOS, 2014: Študij slovenščine na Poljskem z vidika študentov. *Prihodnost v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*. 50. SSJKL. Ur. Hotimir Tivadar. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 147–158.

Tina JUGOVIĆ, 2017: Pouk slovenščine kot tujega jezika z vidika sociokulturnih vsebin na izbranih univerzah na Poljskem. *Zeszyty Cyrylo-Metodiańskie (5)*. Ur. Petar Sotirov. Lublin: Wydawnictwo UMCS. 175–184.

Matjaž KMECL, 1995: *Mala literarna teorija*. Ljubljana: Mihelač in Nešović.

Boža KRAKAR VOGEL, 1997: Književno besedilo v lektoratu slovenščine za tujce. *Skripta 1. Zbornik za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ur. Marja Bešter. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete. 35–51.

Petra LIKAR STANOVNIK, 2016: *Vloga umetnostnih besedil pri poučevanju slovenščine kot drugega in tujega jezika*. Zaključna aplikativna naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Esther LOMBARDI, 2019: *Literature Definitions: What Makes a Book a Classic?* Dostopno na: <https://www.thoughtco.com/concept-of-classics-in-literature-739770>; pridobljeno 22. 1. 2020.

Andreja MARKOVIČ, Mihaela KNEZ, Nina ŠOBA, 2009: *Priročnik za učitelje k učbeniku Slovenska beseda v živo 2*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Andreja MARKOVIČ, Mihaela KNEZ, Nina ŠOBA, Mojca STRITAR, 2009: *Slovenska beseda v živo 3a. Učbenik za izpopolnjevalni tečaj slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Paul NATION, 2007: The Four Strands. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching* 1/1. 2–13.

Mateja PEZDIRC BARTOL, 2003: *Literarna sestavljanika. Umetnostna besedila na tečaju slovenščine*. Ljubljana: DZS.

Breda POGORELEC, 2011: *Stilistika slovenskega knjižnega jezika: jezikoslovni spisi 2*. Ur. Mojca Smolej. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

*Povej naprej. Priročnik metodičnih dejavnosti za pouk slovenščine kot drugega/tujega jezika*, 1996. Ur. Marja Bešter, Ljubica Črnivec. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete.

Irena SAMIDE, 2008: Kdo se boji literature? Književna didaktika pri študiju tujega jezika. *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode. Obdobja 25*. Ur. Boža Krakar Vogel. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 325–333.

Jean-Marie SCHULTZ, 1996: The Uses of Poetry in the Foreign Language Curriculum. *The French Review* 69/6. 920–932.

Mojca SMOLEJ, 2018a: Od rokopisa do zbranih del: kompozicija odstavkov pri Ivanu Cankarju. *Starejši mediji slovenske književnosti: Rokopisi in tiski. Obdobja 37*. Ur. Urška Perenič, Aleksander Bjelčevič. Ljubljana: Znanstvena založba filozofske fakultete. 295–302.

– –, 2018b: Jezik v delih Ivana Cankarja. *Antologija literature Ivana Cankarja*. Ur. Mojca Nidorfer Šiškovič, Mateja Lutar. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 11–12.

Marjana ŠIFRAR KALAN, 2012: Poučevanje besedišča z vidika delovanja mentalnega leksikona s primeri iz španskega jezika. *Sodobna pedagogika* 63/3. 68–84.

## Summary

The *Reading as a leisure activity* (CEFR Companion 1997 (2018): 65) scale mentions the ability to read classic works of literature at C2 level, whereas other literary genres are already mentioned at the lower levels. The literary texts included in textbooks for Slovene as L2 and FL for young learners and for adults encompass mostly contemporary literature, however in the higher levels some excerpts from the classics are also included.

As socio-cultural content is one of the key motivational factors for learning Slovene, and as the majority of the students learn Slovene as FL (foreign language) on levels below C, the paper deals with the question how to successfully include literary classics in the Slovene FL classroom even if the students have not yet achieved the C2 level. The paper lists the specific linguistic and thematic qualities of literary classics and explains why their introduction to the FL classroom merits careful planning. The paper analyses tasks based on excerpts from Ivan Cankar's *Skodelica kave* (*A Cup of Coffee*) and *Lepa Vida* (*The Beautiful Vida*) in two textbooks for Slovene as L2/FL. It suggests a set of activities with an excerpt from Cankar's novel *Na klanecu* (*On the Slope*). Special attention is dedicated to the pre-reading activities which enable multifaceted (emotional and linguistic) preparation for the reading; they create a necessary context for the reception of the literary work and influence the reader's expectations. The suggested pre-reading, while-reading and post-reading tasks include all four language activities (speaking, listening, reading and writing) and develop communicative language competency. On the other hand, they are designed in a way that develops a sensibility for the specific features of the literary text (e.g. its emotional component, the symbolism of the motifs, the particular use of the language) and enable the reader to aesthetically enjoy the literature.

# Oblikoslovje pri poučevanju slovenščine na Univerzi na Dunaju

Jernej Ključevšek

Inštitut za slavistiko, Univerza na Dunaju, Avstrija, jernej.kljucevsek@univie.ac.at

DOI: <https://doi.org/10.18690/um.ff.12.2022.9>

ISBN: 978-961-286-669-3

---

Pri poučevanju slovenščine kot drugega in tujega jezika (SDTJ) med slovničnimi vsebinami prevladuje oblikoslovje. Prispevek prikazuje, kako se sklon samostalnika in pridevnika pojavlja v učbenikih za poučevanje SDTJ do ravni sporazumevalnega praga (B1), ki jih pri urah, namenjenih jezikovnemu pouku slovenščine, uporabljamo na Univerzi na Dunaju (UD), ter tudi razlike pri zaporedju podajanja sklonov med učbeniki znotraj ravni A1 in A2. Predstavljene so tri komunikacijske aktivnosti za utrjevanje različnih oblikoslovnih struktur. Opisan je potek empiričnega dela nastajajoče doktorske disertacije, s katero želimo ugotoviti, ali zaradi uporabe deduktivnega ali induktivnega pristopa pri poučevanju sklonskih končnic in glagolskega vida prihaja do razlik v jezikovnem znanju in motivaciji; ugotavljali bomo tudi razliko med usvajanjem morfoloških in pomenskih lastnosti jezika.

**Ključne besede:** slovenščina kot drugi in tuji jezik, oblikoslovje, skloni, glagolski vid, komunikacija, deduktivni in induktivni pristop.

In the teaching of Slovene as a second and foreign language (SSFL), morphology is the prevailing grammatical topic. The dissertation details how noun and adjective cases occur in SSFL teaching textbooks at various levels up to the threshold level (B1) that are used in Slovene language classes at the University of Vienna (UV) and also specifies differences in the sequence of delivering individual cases between A1 and A2 level textbooks. It also presents three communication activities for consolidating the knowledge of various morphological structures. The paper further describes the empirical part of the doctoral dissertation that seeks to establish whether the use of the deductive vs inductive approach in teaching case endings and verb aspect can result in differences in knowledge of the language and in motivation. Furthermore, the difference between acquiring morphological and semantic features of the language will also be considered.

**Keywords:** Slovene as a second and foreign language, morphology, cases, verb aspect, communication, deductive and inductive approach.

## 1 Jezikovni pouk slovenščine na UD

Na Inštitutu za slavistiko UD naj bi študentke in študenti<sup>1</sup> v okviru diplomskega programa BA (*Bachelorstudium Slawistik*) pri svojem prvem jeziku presegli raven jezikovnega znanja B2 po *Skupnem evropskem jezikovnem okviru (SEJO)*. Slavistični kurikulum na UD v šestih semestrih predvideva približno 330<sup>2</sup> ur jezikovnega pouka. Za primerjavo: na Univerzi Karla Franca v Gradcu naj bi študenti in študentke raven B2 dosegli v 390 urah,<sup>3</sup> ob tem pa je začetnikom in začetnicam kot izbirni predmet na voljo še 90 ur na začetnem tečaju. Na Univerzi Eötvösa Loránda v Budimpešti je jezikovnih ur za doseganje ravni B2 540.

Po programu *Slovenščina kot drugi in tuji jezik* se lahko osnovna raven, tj. A2/B1, doseže s 300 do 450 urami organiziranega dela, višja, B2, pa skupaj s 550 do 700 urami, vendar je zaradi različnih izhodišč udeležencev in udeleženk Programa in drugih dejavnikov potreben čas za doseganje zelenih standardov znanja nemogoče natančno opredeliti (Ferbežar idr. 2014: 10).

## 2 Učbeniki za pouk slovenščine na UD

Učbeniki za poučevanje slovenščine, ki so uvrščeni na ravni SEJA, so po navadi namenjeni splošni odrasli populaciji, npr. (Petric Lasnik idr. 2018: 3) »za odrasle tuje govorce«, (Markovič idr. 2012: 3) »tujim odraslim udeležencem tečajev ali študentom slovenščine« ali (Petric Lasnik idr. 2013: 3)

---

<sup>1</sup> Za učeče se v besedilu običajno uporabljamo besedo študent, študentka.

<sup>2</sup> Začetni tečaj *Spracherwerb Slowenisch Grundlagen* (zimski semester 2018): 80 ur, <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=480014&semester=2018W>. Nadaljevalni tečaj *Spracherwerb Slowenisch Ausbau 1* (letni semester 2019): 84 ur, <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=480047&semester=2019S>. Nadaljevalni tečaj *Spracherwerb Slowenisch Ausbau 2* (zimski semester 2018): 58 ur, <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=480027&semester=2018W>. Nadaljevalni tečaj *Spracherwerb Slowenisch Ausbau 3* (letni semester 2019): 54 ur, <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=480022&semester=2019S>. Izpopolnjevalni tečaj *Spracherwerb Slowenisch Vertiefung* (zimski semester 2018): 28 ur, <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=480037&semester=2018W>. Izpopolnjevalni tečaj *Spracherwerb Slowenisch Vertiefung* (letni semester 2018): 26 ur, <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=480034&semester=2019S>.

<sup>3</sup> Dostopno na: [https://online.uni-graz.at/kfu\\_online/wbMitteilungsblaetter\\_neu.display?pNr=14767&pDocNr=3714618&pOrgNr=14190](https://online.uni-graz.at/kfu_online/wbMitteilungsblaetter_neu.display?pNr=14767&pDocNr=3714618&pOrgNr=14190); pridobljeno 31. 1. 2020.



»tujim govorcem slovenščine«. Uporabljajo jih lahko torej vsi, ki se želijo naučiti slovenščine, saj uporabnike in uporabnice uvajajo v vsakodnevno sporazumevanje; ali so učinkoviti tudi pri delu s študenti in študentkami na lektoratih slovenščine v tujini, je težko presoditi, saj je izbira učnega gradiva odvisna od številnih dejavnikov, predvsem pa ciljne publike. Skupine na tečajih slovenščine na UD so zelo heterogene. Sestavljajo jih udeleženci in udeleženke z različnih študijev (npr. ekonomije, mednarodnih odnosov, novinarstva, zgodovine, biologije ipd.), študenti in študentke slavistike s slovenščino kot prvim ali drugim jezikom pa so v manjšini. Na UD se učbeniki trenutno uporabljajo na vseh ravneh poučevanja. Ocenjujemo, da bomo z njimi dosegli zastavljene cilje, še posebej pa so primerni za tiste, ki (Jenko 2015: 35) »jim slovenščina pomeni dodatno jezikovno in kulturnopolitično izobraževanje«, za bolj poglobljeno seznanjanje z jezikom pa se jih dopolnjuje z drugim učnim gradivom.<sup>4</sup> Poleg tega študenti in študentke slovenščine pridobivajo tudi znanja s področja slovenskega jezikoslovja in književnosti. Tisti, ki so vpisani na pedagoško smer, pa imajo v svojem programu še specialno didaktiko, kjer se, odvisno od tematike, včasih ukvarjajo z jezikovnimi posebnostmi izbranega jezika.

V prid ustreznosti in skladnosti učbenikov s študijskim programom si razlagamo rezultate evalvacijskih vprašalnikov,<sup>5</sup> čeprav se ne nanašajo neposredno na vrednotenje učnega gradiva; študenti in študentke, ki obiskujejo tečaje slovenščine, se npr. večinsko strinjajo, da obseg obveznosti na tečaju (*Workload*) ustreza pridobljenim kreditnim točkam, da v razredu vladata prijetno in stimulatивно vzdušje ter da je tempo na tečaju ustrezen – didaktični okvir dela v razredu pa predstavlja izbrani učbenik.

---

<sup>4</sup> Npr. gradivo *S slovenščino po svetu* (Đukanović idr: 2012) je namenjeno delu s študenti in študentkami na lektoratih slovenščine na univerzah po svetu in na drugih tečajih, in sicer na visoki nadaljevalni in izpopolnjevalni ravni znanja slovenščine kot tujega jezika (<https://knjigarna.ff.uni-lj.si/si/izdelek/1374/s-slovenscino-po-svetu/>; pridobljeno 9. 1. 2020).

<sup>5</sup> Več o evalvacijah: [www.univie.ac.at/qs/](http://www.univie.ac.at/qs/). Rezultati anket za tečaje *Slowenisch Grundlagen*, *Slowenisch Ausbau 1*, *Slowenisch Ausbau 2*, *Slowenisch Ausbau 3*, *Slowenisch Vertiefung* in *Slowenisch Vertiefung 2* v letih 2017 in 2018.

### 3 Oblikoslovje v učbenikih za učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika<sup>6</sup>

Med slovničnimi vsebinami v učbenikih za poučevanje SDTJ prevladujejo oblikoslovne enote jezika. Pri doseganju sporazumevalnega praga (B1) v učbenikih za poučevanje SDTJ za raven A1 *A, B, C ... gremo* (2018) in *Slovenska beseda v živo 1a* (2012), raven A2 *Gremo naprej* (2013) in *Slovenska beseda v živo 1b* (2013) in raven B1 *Slovenska beseda v živo 2* (2004) in *Naprej pa v slovenščini* (2015)), ki jih uporabljamo tudi pri poučevanju na UD, se kot vodilna oblikoslovna tema pojavlja sklon samostalnika in pridevnika z večino izjem pri sklanjanju.

### 4 Sklon samostalnika in pridevnika v učbenikih za učenje SDTJ

Pri večini študentov in študentk je potrebno veliko truda, da raba sklonskih končnic postane spontana in razmeroma pravilna, saj te (Jenko 2015: 317) »predstavljajo eno zahtevnejših poglavij slovenske slovnice – zlasti za učeče se, katerih prvi jezik ni slovanski«.

Sklon samostalnika in pridevnika se po vertikali<sup>7</sup> intenzivno obravnava na vseh treh stopnjah, le da se na A1 in A2 podaja skoraj celotna paradigma brez izjem, na A2 in posebej B1 pa nastopijo še posebnosti pri sklanjanju (podaljševanje samostalnikov moškega, ženskega in srednjega spola, izjeme I. ženske sklanjatve, II. ženska sklanjatev ipd.).

#### 4.1 Učbenika na ravni A1

V obeh učbenikih je pri obravnavi sklonskih končnic upoštevano načelo postopnosti: pri podajanju osnovnih informacij o sebi se takoj srečamo z rodilnikom (npr. *Sem iz Slovenije.*). V *ABC* je vrstni red podajanja sklona samostalnika v ednini takšen: imenovalnik, rodilnik, mestnik, tožilnik, orodnik in dajalnik, v *SBŽ 1a* pa imenovalnik, tožilnik, mestnik in rodilnik, orodnik in dajalnik pa sta izpuščena. Razlika med učbenikoma je, da *ABC* zajema za samostalnik ednine vse sklone, v *SBŽ 1a* pa je v ednini

---

<sup>6</sup> Učbeniki, uvrščeni na ravni *SEJO*, ki jih omenja program *Slovenščina kot drugi in tuji jezik*.

<sup>7</sup> S primerjavo po vertikali mislimo na primerjavo učbenikov med posameznimi ravnmi (A1, A2 in B1).

obravnnavanih manj sklonov, a s pridevnikom v mestniku ednine, in tudi v dvojini in množini, a bolj podrobno le v imenovalniku in tožilniku, nakazano pa v rodilniku in mestniku,<sup>8</sup> orodnik in dajalnik pa v vseh treh številih izpušča (slika 1).

#### EDNINA

	Moški spol		Ženski spol		Srednji spol	
1.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.
2.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.
3.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.
4.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.
5.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.
6.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.

#### DVOJINA

	Moški spol		Ženski spol		Srednji spol	
1.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.
2.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.
3.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.
4.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.
5.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.
6.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.

#### MNOŽINA

	Moški spol		Ženski spol		Srednji spol	
1.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.
2.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.
3.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.
4.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.
5.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.
6.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.

Slika 1: Sklon samostalnika in pridevnika – sopostavljeno po gradivu iz učbenikov *A, B, C ... gremo* (Petric Lasnik idr.: 2018) in *Slovenska beseda v živo 1a* (Markovič idr.: 2012)

#### Legenda slike 1

<i>A, B, C ... 1, 2, 3, gremo in Slovenska beseda v živo 1a</i>
<i>C ... 1, 2, 3, gremo</i>
<b>samo Slovenska beseda v živo 1a</b>
<b>nikjer</b>

<sup>8</sup> Končnice za rodilnik, tožilnik in mestnik dvojine ter množine so pri posameznih enotah podane v sivi barvi, torej jih lahko učitelj, učiteljica obravnava glede na želje in sposobnosti učečih se ali skupine. V delovnem zvezku najdemo nekaj vaj za tožilnik dvojine in množine (ta se črni barvi pojavi tudi v slovničnih preglednicah na koncu učbenika), ne pa za rodilnik in mestnik.

## 4.2 Učbenika na ravni A2

Predložna in brezpredložna raba sklonov je rdeča nit večine enot v obeh učbenikih. *Gremo naprej* obravnava vse sklonske končnice samostalnika in pridevnika v ednini in množini, nobene, razen v imenovalniku, pa v dvojini, *SBŽ 1b* pa vse v ednini, v dvojini in množini pa poleg imenovalnika še v rodilniku in tožilniku, ne pa v dajalniku, mestniku in orodniku (slika 2).

### EDNINA

	Moški spol		Ženski spol		Srednji spol	
1.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.
2.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.
3.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.
4.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.
5.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.
6.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.

### DVOJINA

	Moški spol		Ženski spol		Srednji spol	
1.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.
2.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.
3.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.
4.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.
5.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.
6.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.

### MNOŽINA

	Moški spol		Ženski spol		Srednji spol	
1.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.
2.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.
3.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.
4.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.
5.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.
6.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.	PRID.	SAM.

Slika 2: Sklon samostalnika in pridevnika – sopostavljeno po gradivu iz učbenikov *Gremo naprej* (Petric Lasnik idr.: 2013) in *Slovenska beseda v živo 1b* (Markovič idr.: 2013)

### Legenda slike 2

<i>Gremo naprej</i> in <i>Slovenska beseda v živo 1b</i>
samo <i>Gremo naprej</i>
samo <i>Slovenska beseda v živo 1b</i>
nikjer

Kljub razlikam pri zaporedju podajanja sklonov med učbeniki znotraj uvodnih dveh ravni se vse končnice dokončno pojavijo v obeh obravnavanih učbenikih na ravni B1. Razvidno je torej, da za doseganje ciljnih ravni ni popolnoma enotnega vsebinskega recepta. Do odstopanj prihaja najverjetneje zaradi razlik glede trajanja tečajev, ki so jim učbeniki namenjeni, možnosti nadaljevanja učenja po učbenikih iz iste serije, vodilnega pristopa pri delu z njimi idr.

## 5 »Iz učilnice«

Čeprav *SEJO* posebej omenja oblikoslovje, pa zaradi kompleksnosti slovnice različnih jezikov ne predpisuje kakšnega posebnega načina obravnave slovenskega oblikoslovja.

Predstavili bomo tri aktivnosti za utrjevanje različnih oblikoslovnih struktur, ki temeljijo na komunikaciji med učečimi se in so se v lastni praksi izkazale za učinkovite ter pozitivno sprejete. Skupna lastnost vseh je, da študente in študentke spodbujajo k lastni aktivnosti pri pouku, to pomeni, da so ti dejavno vključeni v učni proces.

### Dialog v trgovini<sup>9</sup>

Stopnja: začetna ali nadaljevalna

Oblika dela: delo v dvojicah

Sporazumevalne dejavnosti: govorjenje

Učni cilj: utrjevanje rabe tožilnika in rodilnika

Potek dejavnosti: Študentom in študentkam predstavimo dialog, v katerem prva oseba ugiba, kaj kupuje druga, in pri tem izbira besede s seznama, druga pa odgovarja negativno, vse dokler prva oseba ne ugane pravilnega odgovora. Vsakemu študentu, študentki razdelimo listek z eno besedo s seznama, ki ga mora skrivati pred sogovorncem, sogovorko toliko časa, vse dokler ta odgovora ne ugane (slika 3).

---

<sup>9</sup> Idejna zasnova naloge je bila pridobljena v praksi in ni bila avtorsko označena. Naloga je prilagojena za uporabo v lastni praksi.

Riž	Mandarine	Piškti
Pivo	Ananas	Jogurt
Čokolada	Kumare	Orehi

A: Živijo!  
 B: Živijo!  
 A: Kaj kupuješ?  
 B: Ugani!  
 A: A kupuješ riž?  
 B: Ne, riža ne kupujem.  
 A: A kupuješ čokolado?  
 B: Ne, čokolade nimam rad.  
 A: A kupuješ kumare?  
 B: Ne, kumar ne potrebujem.  
 A: A kupuješ piškote?  
 B: Ja, piškote kupujem!

Slika 3: Nabor primerov in dialog (začetna stopnja)

**Prednosti:** Študenti in študentke ozaveščajo rabo tožilnika in rodilnika.

**Slabosti:** Omejen nabor primerov, med katerimi lahko izbira tisti, ki ugiba, zaradi česar lahko dialog sčasoma postane monoton.

**Komentar:** Dejavnost lahko izvedemo tudi samo za utrjevanje tožilnika ali samo rodilnika. Običajno najprej predstavimo pravila, ki jih nato vadimo z ugibanjem (deduktivni pristop), mogoče pa bi bilo uporabiti tudi induktivni pristop tako, da bi obravnavo slovnice začeli s primeri, tj. dialogom v trgovini.

### Narek z dopolnjevanjem besedila<sup>10</sup>

**Stopnja:** začetna, nadaljevalna ali izpopolnjevalna

**Oblika dela:** individualno delo, delo v skupinah

**Sporazumevalne dejavnosti:** poslušanje, branje, pisanje, govorjenje

**Učni cilj:** pravilna raba različnih oblikoslovnih struktur

**Potek dejavnosti:** Učitelj, učiteljica pripravi besedilo (slika 4), ki ga enkrat narekuje tako hitro, da študenti in študentke ne morejo vsega zapisati (za

<sup>10</sup> Osnova za pripravo naloge je prevzeta iz: *Fremdsprachenwachstum. Anleitung und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende* (Buttaroni in Knapp, 1998: 22–23) in *SBŽ 2: Priročnik za učitelje* (Markovič idr. 2009: 12).

uspešno izvedbo naloge je to ključna faza; ocenjujemo, da je najbolje, če študenti, študentke zapišejo pribl. dve tretjini besedila) (slika 5). Nato oblikuje skupine po 3 do 5 študentov in študentk. Ti med seboj v skupini primerjajo svoje zapiske in skupaj dopolnjujejo manjkajoče dele. Pri tem se lahko po spominu oprejo na učiteljev, učiteljičin narek, hkrati pa uporabljajo svoje dosedanje znanje, da se čim bolj približajo smiselni in pravilni rešitvi oz. različici, ki jo je bral učitelj ali učiteljica. Možne rešitve med seboj primerjajo in se usklajujejo. Na koncu lahko skupine svoja besedila predstavijo, učitelj, učiteljica pa pokaže prvotno različico in študenti, študentke imajo možnost, da svojo različico uskladijo z narekovano.

**Prednosti:** Dejavnost je zastavljena zelo celovito, saj se morajo študenti in študentke poleg oblikoslovne ukvarjati tudi s skladenjsko, besediloslovno, fonetično, pomensko in pragmatično ravno besedila (Buttaroni in Knapp 1998: 22).

**Komentar:** Skupine naj bodo po znanju študentov in študentk uravnotežene in sestavljene tako, da imajo vsi možnost sodelovati in prispevati svoj delež pri dopolnjevanju besedila. Učitelj, učiteljica lahko pripravi besedilo s tistimi oblikoslovnimi vzorci, ki jih želi utrjevati (deduktivni pristop). Pri induktivnem pristopu bi besedilo lahko uporabili kot primer, iz katerega študenti in študentke kasneje izpeljejo pravila.

Bohinj je turistični kraj, ki leži v Triglavskem narodnem parku. Od Ljubljane do Bohinja je po cesti 80 kilometrov. Za turiste je zelo zanimivo Bohinjsko jezero. Ob jezeru lahko kolesarite ali se sprehajate. Po jezeru se lahko peljete z ladjico. Pri starem mostu stoji cerkev. Z gondolo lahko obiščete Vogel, kjer lahko poskusite lokalne dobrote, na primer kislo zelje s kranjsko klobaso. Turistična znamenitost je tudi slap Savica, ki je blizu Bohinja.

Slika 4: Besedilo, ki ga prebere učitelj, učiteljica (nižja nadaljevalna stopnja).  
Vaditi želimo pravilno rabo predlogov in sklonskih končnic.

Bohinj je turistični kraj, ki leži v Triglavsk... narodn... p... Od Lj... do Bohinj...  
je ..... cesti ..... kilometrov. Za turiste je zelo zani... Bohinjsko jezer...  
..... jezer ..... lahko kolesarit... ali ..... Po jezer... se lahko .....  
..... ladjico. Pri sta... most... stoji ..... Z gondol... lahko obiščete ....., kjer  
lahko poskusite ....., na primer kislo ....., s ..... klobaso. Turistična  
..... je tudi sl... Savica, ki je ..... Bohinja.

Slika 5: Besedilo, kot ga uspe zapisati eden od študentov.

## Anketa o higienskih navadah<sup>11</sup>

Stopnja: začetna ali nadaljevalna

Oblika dela: delo v dvojicah

Sporazumevalne dejavnosti: govorjenje, pisanje

Učni cilj: utrjevanje rabe nepravilnih glagolskih oblik v sedanjiku

Potek dejavnosti: Študenti in študentke anketirajo drug drugega o svojih higienskih navadah (slika 6). Postavljajo vprašanja, kot npr. *Kolikokrat na teden si umivaš lase?*; *A se zjutraj vsak dan pogledaš v ogledalu?*; *A se rajši tuširaš ali kopaš?*; *Kolikokrat na dan se slečeš in oblečeš?*. Pri tem ozaveščajo rabo nepravilnih glagolskih oblik v sedanjiku. O rezultatih ankete lahko ustno poročajo.

Prednosti: Študenti in študentke na zabaven način vadijo spreganje nepravilnih glagolov.

Slabosti: Vprašanja lahko posegajo v osebne meje študentov in študentk.

Komentar: Dejavnost lahko uporabimo deduktivno (vadimo rabo nepravilnih sedanjjskih oblik), pri induktivnem pristopu pa lahko študenti in študentke nedoločniške oblike glagolov izpeljejo sami, same, ali jih poiščejo v slovarju.

IME	Kolikokrat na teden si umivaš lase?	A se zjutraj vsak dan pogledaš v ogledalu?	A se rajši tuširaš ali kopaš?	Kolikokrat na dan se slečeš in oblečeš?

Slika 6: Vprašalnik o higienskih navadah (začetna stopnja)

## 6 Uporaba deduktivnega ali induktivnega pristopa pri poučevanju SDTJ

V nastajajoči doktorski disertaciji želimo ugotoviti, ali zaradi uporabe deduktivnega ali induktivnega pristopa pri poučevanju slovnice pri

<sup>11</sup> Avtor idejne zasnove naloge je dr. David Puc.



poučevanju SDTJ prihaja do razlik v jezikovnem znanju, ter tudi, kateri pristop učee se bolj motivira, in sicer glede na spol, starost in prvi jezik. Rezultati dosedanjih raziskav ponujajo raznolike ugotovitve, ki govorijo v prid deduktivnemu ali induktivnemu pristopu, veliko od njih pa ne daje posebne prednosti ali izključuje nobenega od njiju.

Pri deduktivnem pristopu najprej predstavimo pravila, nato obravnavamo posamezne primere, ki ta pravila ponazarjajo, sledi utrjevanje na novih primerih. Pri induktivnem pristopu začnemo s primeri, sledi vadba in na koncu preidemo na pravila (Skela 1999: 130).

Pri testiranju obeh pristopov bomo v empiričnem delu obravnavali sklon samostalnika in pridevnika (mestnik in orodnik množine) ter glagolski vid.<sup>12</sup> Prvega smo izbrali zaradi osrednje vloge, ki jo zaseda pri poučevanju slovenske slovnice (oblikoslovja), pri čemer smo se osredotočili na produktivno izkazovanje pravilne rabe sklonskih končnic. Tudi glagolski vid<sup>13</sup> v slovanskih jezikih (Krvina 2015: 10) »močno zaznamuje ves glagolski sistem« in za govorce z neslovanskim prvim jezikom, torej tudi za mnoge študente in študentke UD, predstavlja zahtevno poglavje slovenske slovnice. Posvetili se bomo pomenski ravni kategorije glagolskega vida (razlikovanje med dovršnimi in nedovršnimi glagoli po pomenu), ne pa morfološki (tvorjenje dovršnikov iz nedovršnikov s spreminjanjem obrazil). Na koncu bomo na primeru obeh slovničnih kategorij ugotavljali razliko med usvajanjem morfoloških in pomenskih lastnosti jezika.

Razlike v znanju bomo merili z reševanjem preizkusa neposredno pred obravnavo in po obravnavi snovi, podatke o spolu, starosti in prvem jeziku študentov in študentk bomo pridobili z vprašalnikom pred obravnavo snovi, motivacijo študentov in študentk ob uporabi enega in drugega pristopa pa bomo merili z vprašalnikom neposredno po obravnavi snovi (slika 8).

---

<sup>12</sup> Besedila in večina primerov povzetih in prirejenih po: Ivana PETRIC LASNIK, Nataša PIRIH SVETINA in Andreja PONIKVAR, 2013: *Gremo naprej. Učbenik za nadaljevalce na tečajih slovenščine kot drugega ali tujega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 4. enota (*Pri nas doma*, str. 27, 84–85), 5. enota (*Kam greste na počitnice?*, str. 115–116, 86–87).

<sup>13</sup> Žele (2012: 83) ugotavlja, da gre pri glagolskem vidu za tesno interakcijo med slovnico in pomenom – »tj. vid kot slovnična kategorija je v tesni povezavi z skladnjo in celotno govorno situacijo (prav tam).«

Dejavnost	Način	Trajanje	Oznaka
1. Izpolnjevanje vprašalnika in reševanje preizkusa pred obravnavo snovi.	pisno, vsi	5 min	A
2. Obravnavna snovi: sklon samostalnika in pridevnika: mestnik in orodnik množine (B): ded. (BD) + ind. (BI).  *Pri eni učni enoti učitelj, učiteljica pri polovici skupine snov obravnava deduktivno, pri drugi pa induktivno (torej jo obravnava dvakrat zapored, a z različnima pristopoma). V času obravnave prve polovice skupine druga zapusti razred (in obratno).	ustno: 1/2 ded. in 2/2 ind.	13 min +13 min	<b>B (BD + BI)</b>
3. Izpolnjevanje vprašalnika in reševanje preizkusa po obravnavi snovi.	pisno, vsi	5 min	C
skupaj: pribl. 36 min			

Slika 7: Potek učne ure za sklon samostalnika in pridevnika

## 7 Sklep

Zaradi svoje vloge, ki jo imajo sklonske končnice pri spoznavanju s slovensko slovnico, se jim največ prostora namenja tudi v učbenikih za učenje SDTJ in s tem pri jezikovnem pouku na UD. Izvedeti želimo, ali je za usvajanje primernejša deduktivna ali induktivna pot, primerjalno tudi z glagolskim vidom. V praksi se najpogosteje kombinira oba pristopa. Komunikacijske dejavnosti pri pouku pripomorejo k spontanemu pomnjenju oblikoslovnih vsebin, so bolj podobne naravnemu učenju jezika in s tem induktivnemu pristopu.

## Viri in literatura

Sussana BUTTARONI in Alfred KNAPP, 1998: *Fremdsprachenwachstum. Anleitung und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende*. Wien: Verband Wiener Volksbildung.

Maja ĐUKANOVIČ, Polona LIBERŠAR, Ivana PETRIC LASNIK idr., 2012: *S slovenščino po svetu: besedila z nalogami za visoko nadaljevalno in izpopolnjevalno raven znanja slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Ina FERBEŽAR, Damjana KERN, Petra LIKAR STANONIK in Nataša PIRIH SVETINA, 2014: *Slovenščina kot drugi in tuji jezik. Izobraževalni program za odrasle*. Dostopno na:

[https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/Slovenscina\\_kot\\_drugi\\_in\\_tuji\\_jezik.pdf](https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/Slovenscina_kot_drugi_in_tuji_jezik.pdf); pridobljeno 9. 1. 2020.

Elizabeta JENKO, 2015: »I feel slovensko slovnico« ... Z vidika učencev in učenk slovenščine kot tujega jezika. *Obdobja 34. Slovnica in slovar – aktualni jezikovni opis. 1. del.* Ur. Mojca SMOLEJ. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. 317–325.

Elizabeta JENKO, 2016: *Didaktika slovenščine v mednarodnem prostoru*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Domen KRVINA, 2015: *Glagolski vid v sodobni slovenščini: doktorska disertacija*. Ljubljana: UL: FF.

Polona LIBERŠAR, Ivana PETRIC LASNIK, Nataša PIRIH SVETINA in Andreja PONIKVAR, 2015: *Naprej pa v slovenščini. Učbenik za nadaljevalce na tečajih slovenščine kot drugega ali tujega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Andreja MARKOVIČ, Mihaela KNEZ in Nina ŠOBA, 2009: *Slovenska beseda v živo 2. Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Andreja MARKOVIČ, Mojca STRITAR, Tanja JERMAN in Staša PISEK, 2012: *Slovenska beseda v živo 1a. Učbenik za začetni tečaj slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

– –, 2013: *Slovenska beseda v živo 1b. Učbenik za začetni tečaj slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Andreja MARKOVIČ in Mojca STRITAR KUČUK, 2014: *Slovenska beseda v živo 1a. Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

– –, 2015: *Slovenska beseda v živo 1b. Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Andreja MARKOVIČ, Dušana ŠKAPIN, Mihaela KNEZ in Nina ŠOBA, 2004: *Slovenska beseda v živo 2. Učbenik za nadaljevalni tečaj slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete v Ljubljani.

Ivana PETRIC LASNIK, Nataša PIRIH SVETINA in Andreja PONIKVAR, 2009: *Gremo naprej. Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

– –, 2013: *Gremo naprej. Učbenik za nadaljevalce na tečajih slovenščine kot drugega ali tujega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

– –, 2018: *A, B, C – gremo. Učbenik za začetnike na kratkih tečajih slovenščine kot drugega ali tujega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Janez SKELA, 1999: *Vloga slovnice pri učenju/poučevanju tujega jezika. Učenje in poučevanje tujega jezika. Smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Ur. Lucija ČOK idr. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije. 126–132.

*Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*, 2011. Dostopno na: <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/SEJO-komplet-za-splet.pdf>; pridobljeno 13. 2. 2018.

Andreja ŽELE, 2012: *Pomensko-skladenjske lastnosti slovenskega glagola*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

## Summary

BA students (*Bachelorstudium Slavistik*) at the Department of Slavonic Studies, University of Vienna (UV) are expected to exceed the B2 competence level under the *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* in their chosen language. The Slavonic curriculum envisages approximately 330 hours of linguistic classes spread over six semesters. Should this suffice for a beginner level Austrian student with no knowledge of related languages to reach the B2 level or higher if we consider the positive incentives of the university learning environment? Following the *Slovene as a second and foreign language* programme, the basic, i.e. A2/B1 level can be achieved after approximately 300 to 450 hours of organised efforts, whereas the advanced, i.e. B2 level requires a total of 550 to 700 hours. However, due to Programme participants having diverse backgrounds and other factors, the time necessary for achieving the desired level of knowledge is impossible to determine precisely.

In the paper, I was interested in how to teach Slovene morphology efficiently within the time allotted. This particularly refers to the noun and adjective case, which is the leading morphological topic, especially in achieving the B1 communication threshold, in textbooks for teaching Slovene as a second and foreign language (SSFL) (textbooks published by the Centre for Slovene as a Second and Foreign Language as categorised within *CEFR* levels), which we are using to teach students at the UV. Due to the complexity of grammar in various languages, *CEFR* does not prescribe a particular way of addressing morphology. However, the majority of students of Slovene need to make an effort to begin using relatively correct case endings spontaneously. Three activities for consolidating various morphological structures are presented, all based on communication among the students and having turned out efficient and welcomed in practice. What they have in common is, they encourage students to be active in class, meaning that they are actively involved in the learning process.

In the doctoral dissertation, I wish to establish whether the use of either the deductive or the inductive approach to teaching grammar in teaching SSFL would result in differences in the mastery of the language, and also, which of the approaches is it that the learners find more motivating depending on gender, age and first language. Both approaches will be tested by considering the noun and adjective case (locative and instrumental, plural form), the focus being on productive demonstration of the correct use of case endings. Apart from the central topic, i.e. morphology, the paper also deals with the verb aspect, which is a demanding section of Slovene grammar, particularly to students whose first language is not Slavonic, which holds for the major part of UV students. Being interested in whether there are differences between acquiring knowledge in the morphological vs semantic level, I was focusing on the semantic level of the verb aspect category. The course of the empiric work within the research was also presented.

# Primerjalni narečni živalski frazemi na stičišču kultur<sup>1</sup>

Mihaela Koletnik

Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru, Slovenija, mihaela.koletnik@um.si

DOI: <https://doi.org/10.18690/um.ff.12.2022.10>

ISBN: 978-961-286-669-3

---

Prispevek obravnava primerjalne frazeme, ki imajo kot eno od sestavin poimenovanje za žival. Slovenski knjižni in narečni prekmurski frazemi so primerjani s frazemi v genetsko sorodnem hrvaškem jeziku. Ugotavljajo se podobnosti in razlike v slovenskih in hrvaških predstavah o primerljivosti človeka in živali. Zaradi družbenih in kulturnih razlik nematernim govorcem frazemi povzročajo veliko težav, njihovo nepoznavanje pa posledično vodi do omejene sporazumevalne zmožnosti.

**Ključne besede:** frazeologija, živalski frazemi, slovenščina, hrvaščina, prekmursko narečje.

The paper deals with comparative idioms, a component of which is the naming for animals. Slovene standard idioms and the Prekmurje dialectal ones are compared to idioms in the genetically related Croatian language. We find the same similarities and differences in Slovene and Croatian ideas concerning the comparability of the (hu)man and the animal. Due to social and cultural differences, idioms can cause significant difficulties to non-native speakers, and the latter's lack of knowing them can, consequently, lead to limited communication abilities.

**Keywords:** phraseology, animal idioms, Slovene, Croatian, Prekmurje dialect.

## 1 Uvod

Večkulturnost, družbena danost današnjega časa, lahko pomeni soobstoj več kultur na enem prostoru, mešanje kultur v družbi in na ravni posameznika, odprtost za druge in tuje kulture (Hladnik 2005: 11). Slovenski prostor je večkulturen že stoletja, saj so se tu srečevali pripadniki različnih

---

<sup>1</sup> Prispevek je nastal v okviru Raziskovalnega programa št. P6-0156 (*Slovensko jezikoslovje, književnost in poučevanje slovenščine*, vodja programa prof. dr. Marko Jesenšek), ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

narodov, jezikov in izvorov. Ko razmišljamo o kulturi v jeziku, verjetno najprej pomislimo na slovensko kulturo, saj je jezik poleg književnosti ključni element nacionalne identitete. Po Kržišnikovi (2005: 70) so prav frazemi tisti del poimenovalnih sredstev, ki je na kulturno-jezikovni ravni najbolj samobiten. V njih se pojavljajo jezikovna sredstva in načini, ki jim dajejo sposobnost nanašati se na kulturo, zaradi česar imajo t. i. kulturno referenco in so sposobni odslikavati za dano jezikovno skupnost značilne poteze kulture v obliki jezikovnega znaka (prav tam). Nepoznavanje frazemov vodi do omejene sporazumevalne zmožnosti. Medtem ko maternim govorcem zmožnost priklica in ustrezne rabe frazemov iz spomina omogočajo kognitivne sposobnosti, nematernim govorcem take leksikalizirane jezikovne enote povzročajo veliko težav, in to predvsem zaradi družbenih in kulturnih razlik (Jakop 2003: 111).

V prispevku se osredinjamo na primerjalne frazeme, ki imajo kot eno od sestavin poimenovanje za žival. Sopostavili bomo slovenske knjižne in narečne prekmurske frazeme,<sup>2</sup> jih primerjali s frazemi v genetsko sorodnem hrvaškem jeziku, pri čemer se bomo oprli na slovar primerjalnih frazemov (Fink idr., 2006; slovenski del Erika Kržišnik), ter skušali odkriti podobnosti in razlike med njimi. Po Kržišnikovi (2008: 34) je namreč kontrastivni pristop ob etnolingvističnem in lingvokulturološkem eden od treh med seboj sicer povezanih, a metodološko različnih pristopov pri raziskovanju součinkovanja jezikovnih sredstev in kulture.

## 2 Narečna podoba Prekmurja

Prekmurje je nižinska, poljedelska pokrajina na skrajnem severovzhodnem delu Slovenije ob meji z Avstrijo in Madžarsko na levem bregu reke Mure, po kateri je dobila tudi ime. Prekmursko narečje, ki se govori v Prekmurju, ob zgornji Rabi v okolici Monoštra na Madžarskem ter v nekaj vaseh

<sup>2</sup> Vir za slovenske knjižne frazeme so nam bili Kebrov *Slovar slovenskih frazemov* – SSF (2011), *SSKJ 2* (<http://www.sskj2.si/>) in korpus *Gigafida 2* (<https://viri.cjvt.si/gigafida/>); narečno gradivo je bilo pridobljeno s terensko raziskavo v desetih raziskovalnih točkah (v Kupšincih, Murski Soboti, Vanči vasi, Čepincih, Gornjih Petrovcih, Ivanovcih, Krašcih, Pečarovcih, Vadarcih in na Gornjem Seniku), in sicer z anketno metodo s pomočjo vprašalnice, ki jo je tvoril nabor 223 pomensko razloženih knjižnih frazemov s sestavino za žival. Vse kraje, vključene v mrežo raziskovalnih točk, slovenska dialektologija uvršča v prekmursko narečje panonske narečne skupine, katerega temeljne glasoslovne značilnosti so že bile opisane (Koletnik 2008: 9–16).

ob slovensko-avstrijski meji v Avstriji, slovenska dialektologija uvršča v panonsko narečno skupino. Zaradi številnih in ostrih razdelitev Prekmurja vse do 18. stoletja so se na tem območju oblikovala tri temeljna podnarečja: severno – goričko (ob zgornji Ledavi in v Porabju), osrednje – ravensko (od Cankove prek Murske Sobote do Filovcev in Kobilja) in južno – dolinsko (vzdolž Mure). Med seboj se razlikujejo po mlajših prekmurskih razvojih, ki se kažejo zlasti v (1) različnih odrazih za dolgi in kratki *a*, (2) v razvoju končnega *-l* v *-o* ali *-u* in (3) v izgovoru zvočnika *j*, ki se v južnem in delu vzhodnega osrednjega podnarečja izgovarja kot *j*, sicer kot *dj*, *g*, *k* ali *dž*, medtem ko so starejši glasoslovni in oblikoslovni razvoji dokaj enotni.

Prekmursko narečje nima tonemskih nasprotij, imajo pa kolikostna; naglašeni samoglasniki so dolgi ali kratki, nenaglašeni samo kratki. Dolgi in kratki naglašeni zlogi so možni v vseh besednih zlogih večzložnih besed. Izvedena sta bila oba splošnoslovenska naglasna premika (*zlâto* → *zlatô*, *ôko* → *okô*, *dûšà* → *dúša*), naglašeni so *e*, *o* in *a* pred nekdanjimi kratkimi zadnjimi naglašeni zlogi (*žèna*, *nòga*, *mègla*), po terciarnem premiku so v posameznih primerih naglašeni samoglasniki v odprtih zlogih (*viùja*), naglašeni so samoglasniki (tudi v predponah in predlogih) po umiku naglasa s kratkega zloga (*bògat*, *nàbrali*, *prìnas*) ter samoglasniki v besednih oblikah, analogičnih po osnovni. Ohranjena sta novi cirkumfleks v obrazilu *-ec* in *-ek* ter zgodaj podljšani novi akut v obrazilu *-je*: *Štuhéc*, *lakét*; *korenjé*. Prekmurski samoglasniški vokalni sistem je monoftongično-diftongičen. Dolgi široki praslovanski samoglasnik *jat* se je zožil in diftongiral v dvo-glasnik *ej*, z njim pa se je kot fonološki par zožil tudi praslovanski dolgi *o* in se diftongiral v dvoglasnik *ou*. Posebnost prekmurščine so še sprednja zaokrožena samoglasnika *ü* za *u* in *ö* za *e* ter *u* v položaju ob zvočnikih *v* in *r*, *u* za samoglasniški *l*, dolgi ozki *e* za praslovanski stalno dolgi polglasnik ter onemitev ali prehod velarnega pripornika *x* v *j*, odvisno od glasovne sosesčine.

Posebnosti v prekmurskem oblikoslovju so končnica *-i* v dajalniku in mestniku ednine moške sklanjatve (*bràti*, *pri bràti*), v množini je ohranjeno podaljševanje osnove *z -je* (*lasjé*), pred končnico *-je* pa se osnova pogosto podaljšuje še *z -ov-* (*zobóuvge*). Edninska orodniška ženskospolska končnica se glasi *-ov* (*z màterjof*). Dvojina je trdno ohranjena pri vseh spolih. Pridevniška končnica *-i* ne izraža določnosti, ob mehki pridevniški sklanjavi (*fsèga*) je ohranjena še trda pridevniška sklanjatev (*máloga*). V sedanjiški glagolski spregatvi se v prekmurščini v prvi osebi dvojine ohranja osebilo *-va* za moški in *-ve* za ženski spol, pogosta pa je še tvorba ponavljalnih glagolov s sedanjiško pripono *-je* (*placùvlen*, *lèčen*).

### 3 Nabor primerjalnih frazemov s poimenovanji za živali

Frazemi, predstavljeni v tem prispevku,<sup>3</sup> ubesedujejo odnos človeka do česa, njegova čustva, sposobnosti, dejanja, (telesno in duševno) stanje, bojazni, človeške lastnosti, značilnosti, telesne napake, in sicer: *domišljavost, napihnjenost, vzvišenost, ošabnost*:<sup>4</sup> kot petelin [na gnoju]<sup>5</sup> – kao puran [hodati, ponašati se itd.]<sup>6</sup> – kak kokot [na gnoju]; *strah, preplašenost*, v hrvaščini *obup, žalost*: kot polit cucek (kot mokra kura, kot polita kura) – kao posrani golub [izgledati, držati se, osjećati se itd.] – kak poscani cucek; *bojazljivost, strahopetnost*: spat i kao zajec – spavati kao zec – spat i kao zavec; bežati (zbežati) kao zajec – trčati (juriti) kao zec – bežati (vužiti) kao zavec; *vneto, vztrajno borbenost*: boriti se kao lev – boriti se kao lav – –; boriti se kao levinja – boriti se kao lavica –; *brezskrbnost, svobodnost*: biti prost (svoboden) kao ptič (ptiček) na veji – <slobodan> kao ptica (ptičica) <na grani> – biti fraj kao ftič (ftiček) na vejki; *čilost*: kot preroben – svjež kao riba – –; *debelost*: debel kao prašič (pujs) – debeo kao prasac (prase) – debel kao prašič; debel kao svinja (polh) – debeo kao svinja – debel kao čoka ‘svinja’ (krava, kobila); zrediti se kao prašič (pujs) – udebljati se (utoviti se) kao prasac (prase) – –; zrediti se kao svinja – udebljati se (utoviti se) kao svinja – –; *delavnost*: delati (garati) kao konj – raditi kao konj – delati kao konj (bik, magarac, somar, mula, kobila); delati (garati) kao [črna] živina – raditi kao životinja – delati kao živina (govedo); delati (garati) kao vol – raditi (tegliti) kao vol – delati kao junec; delati kao mravlja – raditi kao crv – delati kao črv; delati kao mravlja – raditi kao mrav – –; *zdogočasnost* ali *zaspanost*: – – zijevati kao slon – –; – – zijevati kao som – –; *oglašanje, močno, neprijetno vpitje*: dreti se kao sraka (šoja, opica, ptič v precepu, jesihar) – derati se kao jarac (vol) – dreti se (zevati) kao sraka (vrana, opica); *spretnost, okretnost*, v

<sup>3</sup> Narečno gradivo so pod mentorstvom Mihaele Koletnik zbrale Ana Sobočan ter Martina in Barbara Zákocs.

<sup>4</sup> Frazemi so predstavljeni v naslednjem zaporedju: slovenski knjižni frazem – hrvaški knjižni frazem – narečni prekmurski frazem.

<sup>5</sup> V prispevku navajamo slovenske frazeme v osnovni, izhodiščni slovarki obliki. Sestavine označujemo, kot je to v SSF: v okroglih oklepajih ( ) so zamenljive sestavine, v oglatih [ ] pa fakultativne sestavine. Spremenljivih glagolskih oblik (različic) iz ponazarjalnega gradiva ne navajamo.

<sup>6</sup> Sestavine hrvaških frazemov označujemo, kot je to v Hrvatsko-slavenskem rječniku poredbenih frazema: v okroglih oklepajih ( ) so zamenljive sestavine, v lomljenih < > fakultativne sestavine, v oglatih [ ] pa navedek najpogostejšega okolja, v katerem se uporablja frazem.



hrvaščini tudi *hitrost*: zvijati se kot jegulja – brz kao jegulja – –; *veliko hitrost*: hiter kot blisk (strela, raketa, misel) – brz kao zec – bister kak zavec (srna, veverica); *hrabrost, pugum*: hraber (pogumen) kot lev – hrabar kao lav – –; – – hrabra kao lavica – –; *izmučenost (po dolgem in napor nem delu)*: – – naraditi se (namučiti se) kao pas – –; *jezo, bes*: besen (jezen) kot ris – bijesan kao bik – besen konj (ris, osa); jezen kot pes – ljut kao pas (pašče, pseto) – –; besen (jezen) kot ris – bijesan (ljut) kao ris (zmija, guja) – besen kak ris; sikati kot kača – siktati kao zmija – sikati kak kača; *požrešnost, nenasitnost*: žreti kot svinja (prasec, prašič, prase) – jesti (žderati) kao svinja – žreti (jesti) kak prašič (krava); *miroljubnost, dobrodušnost*: pohleven (krotek) kot jagnje (ovca, ovčica) – miran kao janje – –; krotek kot ovca (ovčica, jagnje) – krotak kao ovca – –; *lakoto*: lačen kot pes – gladan kao pas – lačen kak pes (svinja); lačen kot volk – gladan kao vuk – lačen kak volk; *lenobo*: len kot fuks (trot, pes) – lijen kao buba – manjasti kak <mali> maček <na soncu>; *ljubosumje*: ljubosumen kot pes – ljubomorani kao pas (pašče, pseto) – –; *mirnost, zadržanost*: – – miran kao bubica – –; *množičnost*: biti *koga, česa* kot mravelj – ima *koga* kao mrava (kao kusihi (kusatih)) pasa – biti *koga, česa* kak mravelj; *moč*: močen (moćan) kot bik (konj, medved, vol) – jak kao bik – moćen (krepek) kak bik (konj, lev, junec); *neslišnost*: tih kot miš (miška) – tih kao bubica – tihi kak miš; (*uporno*) *molčečnost*: molčati kot riba – šutjeti kao riba – biti tiho kak riba; *nadležnost, vsiljivost*: siten kot [podrepna] muha – dosadan kao muha (krpelj, stjenica, uš) – dosaden kak muha (sumič, vuš); *nagnetenost, natrpanost, stisnjenost* (v prostoru, prevoznem sredstvu ipd.): stisnjen (nagneten, naložen, natrpan) kot sardine [v konzervi] – zbijeni (stisnuti, nabijeni i sl.) kao sardine <u konzervi> – naklaćeni (stisnjeni) kao sardine (ribe, sardelice) v konzervi; (*majhno*) *ješčnost*: jesti kot ptićek (vrabćek) – jesti kao ptica (ptićica, vrabac) – jesti kak pišće (mali maćek); *na slepo, brez premisleka, v hrvaščini naključno, nenaćrtovano (naleteti na kaj, najti kaj)*: kot slepa kura [zrno] – kao ćorava kokoš (*naići na što, naći što* itd.) – kak slepa kura; *neodloćnost, previdnost*: hoditi (vrteti, sukati, smukati se) kot maćek (maćka) okrog vroće (vrole) kaše – vrtjeti se (motati se, obilaziti) *oko koga, oko ćega* kao maćak oko vruće kaše – hoditi *okoli koga, ćesa* kak maćek okoli vrole kaše; *neprimernost (za kaj)*: pristaja (prilega, poda se) *komu kaj* kot kravi sedlo – pristaje (stoji) kao kravi (magarcu) sedlo *komu što* – pasati *komu kaj* kak kravi sedlo; pristaja (poda se) *komu kaj* kot svinji sedlo – pristaje (stoji) kao krmaći sedlo *komu što* – pasati *komu kaj* kak prasici sedlo; *laganje*: lagati kot pes [teće] – lagati kao pas (pseto) – lagati se kak pes

beži,<sup>7</sup> *nerodnost, okornost, nespretnost*: obnašati se kot slon v trgovini s porcelanom – ponašati se kao slon u staklani (trgovini porculana) – kak slon v porcelanasti trgovini; *neumnost*: neumen kakor konj – glup kao konj – nori (zabiti) kak bik; neumen kot tele – glup kao tele – nori (zabiti) kak tele; zabit (neumen) kot vol – glup kao vol – nori (zabiti) kak junec;<sup>8</sup> gledati (zijati) kot tele (bik) v nova vrata – gledati (buljiti) kao telac – gledati kak bik (zabodeni junec); gledati (zijati) kot tele (bik) v nova vrata – gledati (buljiti) kao tele <u šarena vrata> – gledati (zijati) kak tele (bik) v nove dveri; *težek, brezizhoden položaj*: – – kao pas na lancu – –; *obžalovanje*: – – žao je kao psu *komu* – biti žal kak tistemu psu, kateri jih je devet skotil; *osamljenost, bedo*: sam kot pes – sam kao ćuk – –; poginiti kot pes <za plotom> – umrijeti kao pas (pseto) <uz tarabu> – crkniti kak konj; *pijanost*: napiti se kot krava (žolna, svinja, [božja] mavra, živina) – napiti se kao deva (smuk, stoka, svinja, zvijer) – napiti se kak krava; pijan kot krava (žolna, muha, [božja] mavra) – pijan kao deva (smuk, zvijer) – pijani (zaližani) kak krava (kura, tele); pijan kot živina – pijan kao stoka – pijani kak mara; pijan kot svinja – pijan kao svinja – pijani kak svinja; *prekomerno pitje*: piti kot krava (žaba, žolna, [božja] mavra, živina) – piti kao deva (smuk) – piti (napajati se) kak krava (žolna, žaba); *plahost, plašnost*: plašen kot srna – plah kao srna – boječlavi kak srna; plašen kot zajec – plašljiv kao zec – boječlavi (sprestrašeni) kak zavec; *počasnost*: lesti (hoditi) kot polž – kretati se (hodati) kao kornjača – vleći se kak polž; počasen kot polž – spor kao puž – pomaleći kak polž; lesti (hoditi) kot polž – vući se (miljeti) kao puž – vleći se kak polž;<sup>9</sup> *neugodno, slabo počutje*, v hrvaščini še *teško situacija*: počutiti se kot riba na suhem – osjećati se kao riba na suhom – počutiti se kak riba na suhem; *ugodno, prijeto počutje*, v hrvaščini še *iznajdljivost v določeni situaciji*: počutiti se kot riba v vodi – osjećati se kao riba u vodi – počutiti se kak riba v vodi; *ponižnost, pokornost*: ponižen kot pes – ponizan (pokoran) kao pudlica – –; *mehansko ponavljanje (brez razumevanja)*: ponavljati kot papiga – ponavljati kao papiga – ponavljati kak papagaj; *pridnost, marljivost*: priden (marljiv) kot mravlja (mravljica) – marljiv kao mrav (crv, krtica) – vrli kak mravlja (mravljica, pes); priden (marljiv) kot čebela – marljiv kao pčela – vrli kak fčela; priden (marljiv) kot

<sup>7</sup> V prekmurščini se v enakem pomenu uporablja še frazem *lagati kak lisica*.

<sup>8</sup> V slovenščini se neumnost pripisuje še črnemu teletu, kravi, kozi, ovci, kokoši, kuri in kameli (vir: *Gifafida 2.0*), v narečju pa še govedu, somarju, kozi in kokoši.

<sup>9</sup> V prekmurščini se v pomenu 'zelo počasi hoditi (navadno po prekomernem uživanju alkohola)' uporablja frazem *vleći se kak kača*.

čebelica– marljiv kao pčelica – vrli kak fčelica; *privilegiranost*: zaščiten kot medved – zaštićen kao medvjed <na Plitvicama> – zaščiteni kak <kolečvski> medved (koloradski hrošč); *privlačnost, zanimivost česa*: lepiti se (iti) na *koga, kaj* kot muhe na med – pohrliti/hrliti kao muhe (muha) na med (lijepak) – lepiti se na *koga, kaj* kak muhe na med; lepiti se (iti) na *koga, kaj* kot muhe na med – lijepiti se kao pčela (pčele) na med *na koga, na što* – lepiti se na *koga, kaj* kak muhe na med; *radovednost*: – – radoznao (znatiželjan) kao svraka – –; *medsebojno ljubezen, razumevanje*: biti kot dva golobčka – živjeti kao dva goluba (kao golub i golubica, kao golubovi) – biti kak dva golobčka; *veliko rodovitnost*: množiti (ploditi, razmnoževati) se kot zajci – množiti se (razmnažati se) kao zečevi (kunići) – ploditi se kak zavci (podgani); *nelagodnost, neugodje*: rdeč kot kuhan rak (puran) – crven kao rak – rdeči (repeči) kak kuhani rak; zardeti kot kuhan rak – pocrvenjeti kao rak – –; *osivelost*: siv kot ovca – sijed kao ovca – –; *siromaštvo*: reven kot cerkvena miš – siromašan (gol) kao crkvena miš – siromašen (suhi) kak cerkvena miš; *mokrost*: moker kot miš (cucek) – moker kao miš – moker kak miš (riba); *pretirano skrb*: bdeti kot koklja [nad kom, čim] – čuvati kao kvočka piliće *koga, što* – –; *sitost*: sit kot boben – sit kao puh – –; *slabovidnost*: slep kot kura – slijep kao kratica – slepi kak kura; *grobost*: tepsti *koga* kakor vola – istući/tući (namlatiti (izmlatiti)/mlatiti i sl.) kao vola u kupusu *koga* – narezati *koga* kak bika; pretepsti (prebutati, premlatiti) *koga* kot mačka (psa) – istući (pretući, prebiti i sl.) kao mačku (psa) *koga* – zbiti *koga* kak <malega> mačka (psa); ubiti *koga* kot mačka (psa) – ubiti kao mačku (psa) *koga* – ubiti (dol ustreliti) *koga* kak mačka (psa); zadaviti kot mačka *koga* – zaklati kao pile *koga* – –; ubiti (ustreliti) *koga* kot zajca (kot <steklega> psa) – ubiti (upucati i sl.) kao zeca *koga* – zbiti *koga* kak zavca; *trden spanec*: zaspasti (spati) kot polh – zaspasti (spavati) kao puh (hrček) – spati kak hrček (mali maček, medved); *sovraštvo, nerazumevanje, prepirljivost*: gledati se (biti, prepirati se) kot pes in mačka – slagati se kao pas i mačka – biti (gledati se, imeti se rad, živeti) kak pes pa maček;<sup>10</sup> *suhost*: suh kot glista (pes, pajek) – mršav kao glista (pas, komarac) – sloki kak (štrigljavica, uš, sumič); *škodoželjnost*: – – smijati se kao hijena – smejati se kak hijena; *tajenje, prikriivanje*: skrivati (tajiti) *kaj* kot gad noge – skrivati (kriti) kao guja noge *koga, što* – –; skrivati (tajiti) *kaj* kot kača noge – skrivati (kriti) kao zmija noge *koga, što* – –; *trmoglavost*: trmast kot osel (mula)

<sup>10</sup> V prekmurščini se v enakem pomenu uporablja tudi frazem *imeti rad koga kak svinja nož*.

– tvrdoglav kao magarac – trmasti kak somar (mula, bik); *utrujenost*: utrujen (zmatran) kot pes – umoran kao pas (pseto) – truden (zmantrani) kak pes (konj); <sup>11</sup> *umazanost, nemarnost*: umazan kot prašič – prljav kao prasac – zamazani (grdi) kak svinja; umazan kot svinja – prljav kao svinja – zamazani (grdi) kak svinja; *pretiran, nepotreben strah pred nevarnostjo, neprijetnostjo*: prenašati *kaj* kot mačka mlade – premještati (prenositi) kao mačka mlade *što* – nositi (prekladati) *kaj* kak mačka (maček) mlade; *vitkost*: vitka kot srna – vitka kao srna – –; *neprijeten vonj, smrad*: smrdeti kot dihur (kozel) – smrdjeti (zaudarati) kao tvor – smrdeti kak tor (dök, kanžar, krava, golob, mrtva riba); *zajedavstvo*: držati (prijeti) se kot klop (kože) *koga, česa* – priljepiti se kao krpelj *uz/za koga, uza/za što* – držati se *koga, kaj* kak klešč; *zaljubljenost*: zaljubiti se v *koga, kaj* do ušes – zaljubiti se kao pseto – –; zaljubljen do ušes [*v koga/kaj*] – zaljubljen kao pseto – –; *zapleten, neugoden položaj oz. brezuspešno prizadevanje za rešitev iz njega, v hrvaščini pa zmedenost (tudi v težki, zapleteni situaciji)*: kot muha v močniku (biti, sukati se, tičati, čofotati ipd.) – zaplesti se (splesti se) kao pile u kučine – –; *zbežanost, nepremišljenost*: letati kot muha (kura) brez glave – juriti (trčati i sl.) kao muha bez glave – letati kak kokoš (tele) brez glave; *dobro zdravje*: zdrav kot riba – zdrav kao bik – zdrav kak konj (riba, riba v vodi); (*pretirano*) *zgovornost, jezikovost*: imeti jezik kot krava rep – imati jazik kao krava rep – imeti <dolgi> jezik kak krava rep; <sup>12</sup> *zvestobo*: zvest kot pes – vjeran kao pas (pseto) – zvest kak pes; *zvitost*: zvit kot lisica – lukav kao lisica – prefrigani kak lisica; *živčnost, nervozo*: – – šetati (hodati) kao lav u kavezu – –; nervozen (živčen) kot pes – nervozan kao pas – –; *dolgo življenje*: – – živjeti kao kornjača – –; *življenje na tuj račun*: – – živjeti kao trut – –.

#### 4 Analiza frazeološkoga gradiva

Na podlagi primerjanega gradiva (knjižno slovensko – knjižno hrvaško – narečno prekmursko) se da glede na pomensko, motivacijsko in oblikovno raven določiti naslednje skupine frazemov:

1. frazemi, ki so v knjižni slovenščini, hrvaščini in prekmurskem narečju identični na pomenski, motivacijski (podoba) in oblikovni ravni, npr:

<sup>11</sup> V prekmurščini se v enakem pomenu uporablja tudi frazem *crknjeni kak konj*.

<sup>12</sup> V prekmurščini se v enakem pomenu uporabljajo še frazemi *imeti gobec kak krava, imeti gobec kak krava rep, imeti gobec kak krava rit*.

spati kot zajec – spavati kao zec – spati kak zavec; debel kot prašič – debeo kao prasac – debel kak prašič; lačen kot volk – gladan kao vuk – lačen kak volk; pristaja (prilega, poda se) *komu kaj* kot kravi sedlo – pristaje (stoji) kao kravi sedlo *komu što* – paše *komu kaj* kak kravi sedlo; imeti jezik kot krava rep – imati jezik kao krava rep – imeti <dolgi> jezik kak krava rep; pijan kot živina – pijan kao stoka – pijani kak mara; pijan kot svinja – pijan kao svinja – pijani kak svinja; plašen kot srna – plah kao srna – boječlavi kak srna; počasen kot polž – spor kao puž – pomaleči kak polž; priden (marljiv) kot mravlja – marljiv kao mrav – vrlji kak mravlja; priden (marljiv) kot čebela – marljiv kao pčela – vrlji kak fčela; reven kot cerkvena miš – siromašan (gol) kao crkvena miš – siromašen (suhi) kak cerkvena miš; moker kot miš – moker kao miš – moker kak miš; pretepsti (premlatiti ipd.) *koga* kot psa – istući (pretući, prebiti i sl.) kao psa *koga* – zbiti *koga* kak psa; ubiti *koga* kot psa – ubiti kao psa *koga* – ubiti (dol ustreliti) *koga* kak psa; trmast kot osel – tvrdoglav kao magarac – trmasti kak somar; umazan kot svinja – prljav kao svinja – zamazani (grdi) kak svinja; zvest kot pes – vjeran kao pas – zvesti kak pes; zvit kot lisica – lukav kao lisica – prefrigani kak lisica.

2. Frazemi, ki imajo v knjižni slovenščini, hrvaščini in prekmurskem narečju identičen pomen in obliko, razlikujejo se v podobi, npr.: besen (jezen) kot ris – bijesan kao bik – besen kak konj; len kot fuks – lijn kao buba – manjasti kak <mali> maček <na soncu>; zdrav kot riba – zdrav kao bik – zdrav kak konj; jesti kot vrabček – jesti kao vrabac – jesti kak pišče (mali maček); letati kot kura brez glave – juriti (trčati i sl.) kao muha bez glave – letati kak kokoš (tele) brez glave.
3. Frazemi, ki so v knjižni slovenščini, hrvaščini in prekmurskem narečju identični v pomenu, razlikujejo se na motivacijski in/ali oblikovni ravni, npr.: lesti kot polž – kretati se kao kornjača – vlečiti se kak polž.
4. Frazemi, ki imajo v knjižni slovenščini, hrvaščini in prekmurskem narečju identičen pomen in obliko, v hrvaščini se razlikujejo v podobi, npr.: dreti se kot sraka – derati se kao jarac – dreti se (zevati) kak sraka; siten kot [podrepna] muha – dosadan kao krpelj – dosaden kak muha; napiti se kot krava – napiti se kao deva – napiti se kak krava; pijan kot krava – pijan kao deva – pijani (zalijani) kak krava; piti kot krava – piti kao deva – piti (napajati se) kak krava; lepiti se (iti) na *koga*, *kaj* kot muhe na med – lijepiti se kao pčela (pčele) na med na *koga*, na *što* – lepiti na *koga*, *kaj* kak muhe na med; slep kot kura – slijep kao krtica – slepi kak kura.

5. Frazemi, ki so v knjižni slovenščini, hrvaščini in prekmurskem narečju identični v pomenu in podobi, v hrvaščini se razlikujejo v obliki, npr.: biti prost (svoboden) kot ptič na veji – <slobodan> kao ptica <na grani> – biti fraj kak ftič na vejki; biti *koga*, *česa* kot mravelj – ima koga *kao* mrava – biti *koga*, *česa* kak mravelj; gledati (zijati) kot tele (bik) v nova vrata – gledati (buljiti) kao tele <u šarena vrata> – gledati (zijati) kak tele (bik) v nove dveri; biti kot dva golobčka – živjeti kao dva goluba – biti kak dva golobčka; držati (prijeti) se kot klop (kože) *koga*, *česa* – priljepeti se kao krpelj *uz/za koga*, *uza/za što* – držati se *koga*, *kaj* kak klešč.
6. Frazemi, znani v hrvaškem, ne pa tudi v slovenskem kulturnem prostoru, npr.: *šetati (hodati) kao lav u kavezu* ‘nervozno se sprehajati v različnih smereh’; *zijeovati kao slon* (kao som) ‘močno zehati’;<sup>13</sup> *živjeti kao kornjača* ‘zelo dolgo živeti’.
7. Frazemi, ki so v knjižni slovenščini in hrvaščini identični na pomenski, motivacijski (podoba) in oblikovni ravni, v prekmurščini pa se razlikujejo v podobi, npr.: jesti kot ptiček – jesti kao ptičica – jesti kak pišče (mali maček); napiti se kot svinja – napiti se kao svinja – napiti se kao krava; zaspati (spati) kot polh – zaspati (spavati) kao puh – spati kao hrček (mali maček, medved); umazan kot prašič – prljav kao prasac – zamazani (grdi) kao svinja; neumen kakor konj – glup kao konj – nori (zabiti) kao bik (govedo, junec, somar), obliki, npr.: ubiti (ustreliti) koga kot zajca (kot <steklega> psa) – ubiti (upucati i sl.) kao zeca *koga* – zbiti *koga* kao zavca; molčati kot riba – šutjeti kao riba – biti tiho kao riba ali pa v panonskem prostoru niso znani, npr.: boriti se kot lev – boriti se kao lav – –; ljubosumen kot pes – ljubomorán kao pas – –; siv kot ovca – sijed kao ovca – –; skrivati (tajiti) *kaj* kot kača (gad) noge – skrivati (kriti) kao zmija noge *koga*, *što* – –; nervozen (živčen) kot pes – nervozan kao pas – –; skrivati (tajiti) *kaj* kot gad noge – skrivati (kriti) kao guja noge *koga*, *što* – –.
8. frazemi, ki so v knjižni slovenščini in knjižni hrvaščini identični v pomenu in obliki, razlikujejo se v podobi, v narečju pa ali niso znani, npr.: sam kot pes – sam kao ćuk – –; ponižen kot pes – ponizan (pokoran) kao pudlica – –; sit kot boben – sit kao puh – –; jezen kot pes – ljut kao pašče – –.

<sup>13</sup> Korpus *Gigafida 2.0* v istem pomenu izkazuje frazema *zehati kot krap* in *zehati kot lenivci pred ogledalom*.

9. frazemi, ki so v knjižni slovenščini in hrvaščini identični v pomenu, razlikujejo se v podobi in obliki, v narečju pa niso znani, npr.: kot pre-rojen – svjež kao riba – –; zaljubljen do ušes [v *koga/kaj*] – zaljubljen kao pseto – –.
10. Frazemi, ki so v prekmurščini in hrvaščini identični na pomenski, motivacijski (podoba) in oblikovni ravni, v knjižni slovenščini pa se razlikujejo v podobi, npr.: delati kot mravlja– raditi kao crv – delati kak črv; hiter kot blisk (strela, raketa, misel) – brz kao zec – bister kak zavec (srna, veverica); siten kot [podrepna] muha – dosadan kao uš – dosaden kak vuš; suh kot pajek (glista) – suh kao komarac – sloki kak sumič, ali pa niso znani: – – smijati se kao hijena – smejati se kak hijena.
11. frazemi, ki so v prekmurščini in hrvaščini identični v pomenu in podobi, razlikujejo se v obliki, v knjižni slovenščini pa niso znani: – – žao je kao psu *komu* – biti žal kak tistemu psu, kateri jih je devet skotil.

Izsledki analize tu predstavljenega frazeološkega gradiva kažejo, da so predstave o primerljivosti človeka in živali v slovenski in sosednji (genetsko bližnji) hrvaški skupnosti enake samo do neke mere.

V vseh v razpravi upoštevanih jezikih se bojzljivost, strahopetnost in velika rodovitnost človeka povezujejo z *zajcem*, nerazumevanje in sovražstvo se povezujeta z *mačko* in *psom*, pretirana zgovornost in jezikavost z dolžino *kravjega repa*, medsebojna ljubezen in razumevanje z *golobom*, laganje in podrejenost (manjvrednost) človeka s *psom*, brezskrbnost se povezuje s *ptico*, debelost s *prašičem* in *svinjo*, neprimernost (za kaj) s *kravo* in *svinjo*, mokrost z *mišjo*, množičnost z *mravljo*, natrpanost s *sardinami*, neumnost s *teletom* in *volom*, nelagodje s (*kuhanim*) *rakom*, neprijeten vonj z *dihurjem*, delavnost s *konjem* in *volom* (primerjava s *črvom* v tem primeru je izpričana samo v hrvaščini in prekmurščini); nadrejenost (človeka) z *mačko*, *psom* in *zajcem*. Lačnega človeka se primerja z *volkom* in *psom*, požrešnega s *svinjo* ali *prašičem*, jeznega z *risom*, (uporno) molčečega z *ribo*, močnega z *bikom*, utrujenega s *psom*, okornega in nespretnega s *slonom*, pijanega s *svinjo* in *govejo živino*, nadležnega s (*podrepno*) *muho* (samo v hrvaščini in prekmurščini tudi z *ušjo*), plašnega s *srno* in *zajcem*, počasnega s *polžem*, trmastega z *oslom*, umazanega s *svinjo*, siromašnega s *cerkveno mišjo*, privilegiranega pa z *medvedom*. Tako v slovenski kot v hrvaški kulturi se v frazemih, ki ubesedujejo pridnega, marljivega človeka rabijo sestavine *mravlja*, *čebela* in *čebelica*. *Pes* je postal simbol zvestobe, *lisica* pa je postala simbol zvitosti.

Po drugi strani pa se v slovenskem kulturnem prostoru neumnost povezuje tudi z *bikom*, moč pa s *konjem* in *volom*. V narečju se velika rodovitnost povezuje še s *podgana*, utrujenost in jeza se povezujeta s *konjem*, bes se povezuje z *oso*, neprijeten vonj pa z *merjascem*, *kravo*, *golobom* in *mrtvo ribo*. S *kravo* se primerja požrešnega človeka v narečnih in pijanega v knjižnih frazemih. V slednjih se nelagodje ubeseduje tudi s sestavino *pura*, jeza s sestavino *pes*, neprijeten vonj pa s sestavino *kozel*. V hrvaškem kulturnem prostoru se jeznega, besnega človeka primerja tudi z *bikom*, *psom*, *kačo* in *gadam*, pijanega s *kamelo*, nadležnega s *klopom* in *stenico*, počasnega z *želvo*, marljivega s *krtico*, neprimernost (za kaj) se v hrvaških frazemih izraža tudi z zoonimom *osel*, množičnost pa z zoonimom *brezrepi psi*.

V frazeološkem izražanju so opazne še naslednje razlike. Medtem ko se v knjižni slovenščini in prekmurščini pri govorjenju o človeku, ki močno, neprijetno vpije rabi zoonim *sra*, slabovidnega človeka se primerja s *kuro*, domišljavega s *petelinom*, dobro zdravje človeka pa se povezuje z *ribo*, se v hrvaščini uporabljajo drugi zoonimi, in sicer: *kozel* in *vol* (*derati se kao jarac*, *derati se kao vol*), *krtica* (*slijep kao krtica*), *puran* (*hodati kao puran*) in *bik* (*zdrav kao bik*). Enako velja za ubesedovanje prekomernega pitja. V slovenskem kulturnem prostoru se uporabljajo zoonimi *krava*, *žaba* in *žolna*, samo v knjižnih frazemih še *božja mavra* in *živina*, v hrvaščini pa se prekomerno pitje povezuje s *kamelo* in *gožem* (*piti kao deva* (*smuk*)).

*Glisto* in *psa*, ki v knjižni slovenščini in hrvaščini simbolizirata suhost (*suh kot glista – mršav kao glista*; *suh kot pes – mršav kao pas*), v prekmurskih frazemih nadomeščajo *komar*, *štrigljavica* in *uš* (*sloki kak sumič* (*štrigljavica*, *uš*)), samo v knjižni slovenščini pa se za ubesedovanje tega pomena rabi še sestavina *pajek*. Majhna ješčnost, ki se v slovenskih knjižnih in hrvaških frazemih povezuje s *ptico* ali *vrabcem* (*jesti kot ptiček* (*vrabček*) – *jesti kao ptica* (*vrabac*)), se v prekmurščini izraža s sestavinama *piščanec* in *mali maček* (*jesti kak pišče* (*mali maček*)), nadrejenost človeka, ki se povezuje z *volom*, pa se v prekmurščini povezuje z *bikom*, samo v hrvaščini pa tudi s *piščancem* (*tepsti koga kakor vola – istući/tući* (*namlatiti* (*izmlatiti*)/*mlatiti i sl.*) *kao vola u kupusu koga – narezati koga kak bika*; *zaklati kao pile koga*); sestavine *konj*, *pes* in *polh*, ki se rabijo pri govorjenju o človeku, ki je neumen, životari ali trdo spi (*neumen kakor konj – glup kao konj*; *poginiti kot pes <za plotom> – umrijeti kao pseto*; *spati kot polh – spavati kao puh*), v prekmurskih frazemih nadomeščajo zoonimi *bik*, *konj*, *mali maček*, *medved* in *hrček* (*nori kak bik*; *crkniti kak*



*konj; spati kak mali maček <na soncu> (medved, hrček)*. Zoonim *hrček* se za trdno spečega človeka uporablja tudi v hrvaščini (*spavati kao hrčak*).

Nekaterih stalnih primer, ki ubesedujejo borbenost, hrabrost, okretnost, miroljubnost in dobrodušnost, ljubosumje, pretirano skrb (za kaj) ter tajeenje, prikrivanje in ki se v knjižni slovenščini in hrvaščini povezujejo z *levom* in *levinjo*, *jeguljo*, *jagnjetom* in *ovco*, *psom*, *kokljo* in *gadam* ter *kačo* (*boriti se kot lev (levinja) – boriti se kao lav (lavica); hraber kot lev – hrabar kao lav (lavica); zviati se kot jegulja – brz kao jegulja; pohleven (krotek) kot jagnje (ovca, ovčka) – miran kao janje, krotak kao ovca; ljubosumen kot pes – ljubomorán kao pas; bdeti kot koklja nad kom, čim – čuvati kao kvočka piliće koga, što; skrivati (tajiti) kaj kot gad noge – skrivati (kriti) kao guja noge koga, što; skrivati (tajiti) kaj kot kača noge – skrivati (kriti) kao zmija noge koga, što*), v prekmurskem narečju ni najti. Prav tako v narečju nismo zabeleželi frazemov, ki ubesedujejo osamljenost človeka, njegovo ponižnost ter sitost; v knjižni slovenščini so ti pomeni ubesedeni s sestavinama *pes* in *boben*, v hrvaščini pa s sestavinami *čuk*, *pudljica* in *polh*: *sam kot pes – sam kao čuk; ponižen kot pes – ponizan (pokoran) kao pudlica; sit kot boben – sit kao puh*.

Frazema, ki v hrvaščini in prekmurščini ubeseduje obžalovanje in je povezan s *psom* (*žao je kao psu komu – biti žal kak tistemu psu, kateri jih je devet skotil*), v knjižni slovenščini ni najti.

Za ubesedovanje lenobe se v vseh obravnavanih jeziki uporablja različni zoonimi. V knjižni slovenščini se tako lenoba povezuje s *fuksom*, *trotom* in *psom*, v hrvaščini z *bubo*, v prekmurščini pa z (*malim*) *mačkom* (*na soncu*): *len kot fuks (trot, pes) – lijen kao buba – manjasti kak <mali> maček <na soncu>*.

Nekaterih hrvaških stalnih primer, kot so npr.: *naraditi (namučiti se) kao pas, radoznao (znatiželjan) kao svraka, živjeti kao kornjača*, ki ubesedujejo izmučenost (po dolgem in napornem delu), radovednost ter dolgo življenje, v slovenščini ni najti.

## 5 Zaključek

Primerjalni frazemi, za katere Kržišnikova piše (2008: 39), da neposredno kažejo odnos do življenjskih okoliščin, v katerih se nahajajo rojeni govorniki in rojene govorki, so značilen vir za kulturološko interpretacijo, saj njihovo vzporejanje npr. pokaže, na osnovi katerih slik je nastal isti frazeološki pomen v različnih jeziki in ali so bile iste (ustaljene, resnične, domnevne,

pogosto tudi antropomorfno pripisane) lastnosti posamezne živali<sup>14</sup> motivirajoče pri njihovem nastajanju.<sup>15</sup> V knjižni slovenščini je tako npr. človek *močan kot bik* 'zelo močan', *rjove kot bik* 'močno rjove', *gleda kot bik v nova vrata* ali *kot zaboden bik* 'zelo neumno ali začudeno', medtem ko prekmurski človek, ki je prav tako *močen kak bik* in *buli/gleda/zija kak bik (v nove dveri)*, tudi *dela kak bik* 'zelo veliko, naporno in vztrajno' in je ob tem še *nori/zabiti kak bik* 'zelo nor, neumen' ter *trmasti kak bik* 'zelo trmast'. V hrvaščini je človek *bijesan kao bik* 'zelo jezen', *jak kao bik* 'zelo močan', *zdrav kao bik* 'popolnoma zdrav' ter živi, se obnaša *kao bik na gmajni* 'pretirano lahkotno, lenobno'. Slovenske predstave o primerljivosti človeka in živali so tako v primerjavi s predstavami v sorodnem hrvaškem jeziku precej različne, saj Slovenci in Hrvati biku pripisujemo samo eno skupno lastnost, tj. moč.

Nematerni govorci in nematerne govorke se morajo pomena in pogojev rabe frazemov naučiti, saj je sicer njihova sporazumevalna zmožnost omejena. Rigler Šilčeva ugotavlja (2011: 94, 97), da frazeološko kompetenco lažje pridobijo tisti oz. tiste, ki imajo boljše predznanje in visoko motivacijo (pri čemer je ves čas prisotno prevajanje iz maternega jezika v drugi/tuji jezik, frazeološki pomen pa ali zaznajo takoj ali sestavine frazema najprej razumejo v slovarskem pomenu in nato zaznajo frazeološki pomen ali pa frazema sploh ne razumejo) ter da je frazeologijo smiselno spoznavati v sobesedilu in ne v obliki izolirano podanih frazemov (slovarska oblika).

## Viri in literatura

Željka FINK-ARSOVSKI idr., 2006: *Hrvatsko-slavenski rječnik poredbenih frazema*. Zagreb: Knjigara.

Miran HLADNIK, 2005: Z njihovimi ženskami se poročajte ali soočanje kultur v slovenskem zgodovinskem romanu. *Večkulturnost v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*. 41. SSJLK. Ur. Marko Stabej. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. 11–19.

Nataša JAKOP, 2003: Pragmatični frazemi v Slovarju slovenskega knjižnega jezika. *Jezi-koslovni zapiski* 9/2. 111–127.

– –, 2014: Živali v pragmatičnih frazemih: na primeru slovenščine. *Životinje u frazeološkom ruhu: zbornik radova s međunarodnoga znanstvenog skupa Animalistički frazemi u slavenskim jezicima održanog 21. i 22. III. 2014. na Filozofskom fakultetu Sveučilišta*

<sup>14</sup> Več o tem glej pri Koletnik (2019: v tisku).

<sup>15</sup> Več o tem glej pri Fink Arsovski (2006: 14; prevod: E. Kržišnik).

u Zagrebu. Ur. Ivana Vidović. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta. 1–9. Dostopno na: [http://www.animalisticki-frazemi.eu/images/frazemi/zbornik\\_radova/Jakop%20za%20WEB.pdf](http://www.animalisticki-frazemi.eu/images/frazemi/zbornik_radova/Jakop%20za%20WEB.pdf); pridobljeno 6. 1. 2020.

Janez KEBER, 1996: *Živali v prispodobah 1*. Celje: Mohorjeva družba.

– –, 1998a: Raziskovanje slovenske frazeologije: živalski nazivi v frazeologemih. *Jezikoslovni zapiski 4*. 99–112.

– –, 1998b: *Živali v prispodobah 2*. Celje: Mohorjeva družba.

– –, 2006: Raziskovanje slovenske frazeologije – sedanje stanje in zasnova frazeološkega slovarja. *Jezikoslovni zapiski 6*. 81–116.

– –, 2011: *Slovar slovenskih frazemov*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU. Dostopno še na <https://fran.si/192/janez-keber-frazeoloski-slovar-slovenskega-jezika>.

Mihaela KOLETNIK, 2008: *Panonsko lončarsko in kmetijsko izrazje ter druge dialektološke razprave*. Maribor: Filozofska fakulteta, Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti. (Mednarodna knjižna zbirka Zora; 60).

– –, 2017: Frazemi s sestavinama pes in maček v gornjeseniškem govoru. *Slovenistika 10*. Ur. Lukácsné Bajzek Mária. Budapest: ELTE BTK, Szlav Filológiai Tanszék. 87–102.

– –, 2019: Značilnosti živali in njihove vloge v narečnih živalskih frazemih. *Annales*. (V tisku.)

Korpus *Gigafida*<sup>2</sup>, 2018. Ljubljana: Univerza in Ljubljani, Center za jezikovne vire in tehnologije. Dostopno na <https://viri.cjvt.si/gigafida/>; pridobljeno 6. 1. 2020.

Mihaela KOLETNIK, Tina ŠABEC, 2017: Frazemi s poimenovanji za domače živali v notranjskem zagorskem govoru. *Slavia Centralis 1/X*. 40–60.

Erika KRŽIŠNIK, 2005: Frazeologija v luči kulture. *Večkulturnost v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi 41. SSJLK*. Ur. Marko Stabej. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete. 67–81.

– –, 2008: Viri za kulturološko interpretacijo frazeoloških enot. *Jezik in slovstvo 53/1*. 33–47.

– –, 2013: Moderna frazeološka veda v slovenistiki. *Frazeološka simfonija: Sodobni pogledi na frazeologijo*. Ur. Nataša Jakop, Mateja Jemec Tomazin. Ljubljana: Založba ZRC. 15–26.

Antica MENAC, Željka FINK-ARSOVSKI, Radomir VENTURIN, 2003: *Hrvatski frazeološki rječnik*. Zagreb: Naklada Ljevak, d.o.o.

Saša POKLAČ, 2004: Nekaj teoretičnih izhodišč o narečni frazeologiji in narečnih frazemih. *Jezikoslovni zapiski 10/2*. 137–145.

Katarina RIGLER ŠILC, 2011: Razumevanje frazemov pri učenju in poučevanju slovensčine kot drugega/tujega jezika. *Jezik in slovstvo 56/5–6*. 93–108.

*Slovar slovenskega knjižnega jezika*<sup>2</sup>, 2014. Ljubljana: Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. Dostopno na <http://www.fran.si/>; pridobljeno 6. 1. 2020.

Elena SAVELIEVA, 2004: frazemi s pomenom 'piti' in 'biti pijan' v slovenskem in ruskem jeziku. *Jezikoslovni zapiski 10/1*. 93–106.

Vera SMOLE, 2014: Frazemi s poimenovanji za domače živali v slovenskem vzhodno-dolenjskem šentruperskem govoru. Dostopno na: [http://www.animalisticki-frazemi.eu/images/frazemi/zbornik\\_radova/Smole%20za%20WEB.pdf](http://www.animalisticki-frazemi.eu/images/frazemi/zbornik_radova/Smole%20za%20WEB.pdf); pridobljeno 6. 1. 2020.

Irena STRAMLJIČ BREZNIK, 2007: Slovensko zoološko izrazje z vidika besedotvornih vzorcev in vrst. *Razvoj slovenskega strokovnega jezika* (Obdobja, 24). Ur. Irena Orel. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 537–546.

– –, 2013: Medmeti kot sestavine frazemov. *Frazeološka simfonija: sodobni pogledi na frazeologijo*. Ur. Nataša Jakop idr. Ljubljana: Založba ZRC. 125–133.

Jože TOPORIŠIČ, 1973/74: K izrazju in tipologiji slovenske frazeologije. *Jezik in slovstvo* XIX/8. 273–279.

## Summary

The present paper focuses of comparative idioms, a component of which is naming of animals. We contrast Standard Slovene idioms and the Prekmurje dialectal ones and compare them to the genetically related Croatian language. Here we make use of the dictionary of comparative idioms (*Hrvatsko-slavenski rječnik poredbenih frazema* (2006); Slovenian part Erika Kržišnik) and determine the similarities and differences between them.

On the basis of the compared material it is possible to determine several groups of idioms when levels of meaning, motivation and form are taken into account, e.g.: idioms which are in Standard Slovene and Croatian and in the Prekmurje dialect identical at levels of meaning, motivation (image) and form (*lačen kot volk – gladan kao vuk – lačen kak volk* ‘very hungry’); idioms which in Standard Slovene and Croatian and in the Prekmurje dialect have identical meaning and form, but differ in image (*len kot fuks – lijen kao buba – manjasti kak <mali> maček <na soncu>* ‘very lazy’); idioms which are in Standard Slovene and Croatian and in the Prekmurje dialect identical in meaning, but differ at the level of motivation and/or form (*lesti kot polž – kretati se kao kornjača – vlečiti se kak polž* ‘to move very slowly’); idioms characteristic of Croatian but not the Slovene cultural space (*živjeti kao kornjača* ‘to have a long life’) etc.

Contrasting Standard Slovene idioms, those of the Prekmurje dialect and the Croatian ones shows which images generate the same idiomatic meaning in the abovementioned languages, and whether the same (established, real, alleged and frequently also anthropomorphically ascribed) characteristics of individual animals were motivational at the time of their creation. In Standard Slovene a person can be e.g. *močan kot bik* ‘very strong’, *rjove kot bik* ‘as making a loud roar’, *gleda kot bik v nova vrata* or *kot zaboden bik* ‘very stupid or surprised’, while a person from Prekmurje can alongside being *močen kak bik* and *buli/gleda/zija kak bik (v nove dveri)*, also *dela kak bik* ‘work a lot, strenuously and persistently’ and while doing this a person can also be *nori/zabiti kak bik* ‘crazy, stupid’ and *trmasti kak bik* ‘very stubborn (as a mule)’. In Croatian a person can be *bijesan kao bik* ‘very angry’, *jak kao bik* ‘very strong’, *zdrav kao bik* ‘very healthy’ and live and behave *kao bik na gmajni* ‘excessively idly, lazily’. We find

that the Slovene perception of the comparability between man and animal is quite different from the perception in the related Croatian language, since the Slovenes and Croatians ascribe one sole common feature, i.e. strength to the bull.

Due to some social and cultural differences, idioms can thus cause non-native speakers quite a lot of difficulties, and the non-natives' lack of knowing them can, consequently, lead to their communication abilities being limited.

# Prek horoskopa ali vremenske napovedi do znanja o slovenskem jeziku in jezikovni rabi<sup>1</sup>

Mira Krajnc Ivič

Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru, Slovenija, mira.krajnc@um.si

DOI: <https://doi.org/10.18690/um.ff.12.2022.11>

ISBN: 978-961-286-669-3

---

V procesu pridobivanja/razvijanja (kritične) jezikovne sporazumevalne zmožnosti in bralne pismenosti slovenščine kot drugega ali tujega jezika, a tudi kot prvega, je znanje o besedilnih skupinah, kot sta vremenska napoved in horoskop, nujno, da lahko govorimo o (kritični) jezikovni sporazumevalni zmožnosti uporabnika, uporabnice/govorca, govorce nekega jezika. Tovrstno znanje mu, ji omogoča prepoznavanje besedilne vrste in njeno rabo, torej vključevanje v komunikacijske procese neke jezikovne skupnosti.

**Ključne besede:** besedilne vrste, vremenska napoved, horoskop, slovenščina kot drugi in tuji jezik, kritična sporazumevalna jezikovna zmožnost.

In the process of acquiring the language communicative ability and reading literacy of Slovene language as a second and foreign language, but also as a first language, crucial in order to be able to speak of speaker's critical language communicative ability of a particular language is the knowledge of genres, i.e. weather forecast and horoscope. This sort of knowledge enables the student to recognize genres and its usage, therefore integration in communication process of a particular language community.

**Keywords:** genre, weather forecast, horoscope, Slovene as a second and foreign language, critical language communicative ability.

---

<sup>1</sup> Prispevek je nastal v okviru Raziskovalnega programa št. P6-0156 (*Slovensko jezikoslovje, književnost in poučevanje slovenščine*, vodja programa prof. dr. Marko Jesenšek), ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

## 1 Uvod

Pridobivanje znanja prvega jezika je del socializacijskih procesov, pridobivanje oziroma razvijanje (kritične<sup>2</sup>) sporazumevalne jezikovne zmožnosti, katere del je tudi bralna pismenost, v drugem ali tujem jeziku zato vključuje tudi spoznavanje načinov življenja (kulture) in sistemov vrednot neke druge skupnosti. Besedilne vrste kot produkti ustaljenih jezikovno-vedenjskih vzorcev učečemu se, učeči se nosijo informacije o jezikovni rabi, življenju in vrednotah te skupnosti, zato je znanje o besedilnih vrstah za katerega koli govorca ali govorko nekega jezika nujno. Raziskovalci (npr. Köster, Jesenšek) poučevanja nemščine kot drugega ali tujega jezika prav za horoskop ugotavljajo, da je zaradi neobsežnosti, vsebinske in oblikovne ustaljenosti, vizualne preglednosti in (medijske) razširjenosti zelo primeren za obravnavo. Te značilnosti pa veljajo tudi za vremensko napoved, ki je za razliko od horoskopa – ta ima funkcijo zabavanja naslovnika – informativna medijska besedilna vrsta z uporabno vrednostjo. Dodatna motivacija za izbor teh besedilnih vrst je posameznikova hkratna raba več jezikov/kodov za razumevanje nekega besedila, lahko tvorjenega v neznanem jeziku, saj znano najde v novi obliki (prim. Sketa 2011: 26), kar lajša učenje. Neločljiva povezanost oblike in pomena/smisla pri poučevanju jezika sili k uravnoteženemu posvečanju obema. S poudarjanjem komunikacijsko-pragmatičnega in semantičnega vidika pri obravnavi izbranih besedilnih vrst prispevek sledi težnji po preraščanju slovničnega učnega načrta in prispeva h komunikacijskemu poučevanju tudi v globini (prim. Skela 2011: 13).

Obe izbrani besedilni vrsti razvijata bralno razumevanje kot ene od petih jezikovnih spretnosti, zato prispevek vsebuje kratko opredelitev bralne pismenosti in njenih gradnikov.<sup>3</sup>

## 2 Sporazumevalna jezikovna zmožnost

### 2.1 V slovenističnem jezikoslovju razvoj pojmovanja in poimenovanja sporazumevalne jezikovne zmožnosti prikaže M. Bešter (2011: 113–120).

---

<sup>2</sup> Izraz *kritičen* se ne nanaša na ozaveščanje ideološke pripadnosti uporabnika/uporabnice nekega jezika in posledično družbene (ne)moči, temveč na zmožnost poglobljenega vpogleda v besedilo in njegovega interpretiranja ob hkratnem dopuščanju možnosti, da interpretacija lahko odstopa od tvorčevega/tvorkinega načrtovanega učinkovanja besedila.

<sup>3</sup> Motivaciji za učenje jezika prispevek ne namenja pozornosti.

Ta ji pomeni zmožnost kritičnega sprejemanja in tvorjenja raznovrstnih besedil. Po Bachmanu in Palmerju povzame model sporazumevalne jezikovne zmožnosti, ki jo sestavljata strateška zmožnost in jezikovno znanje/zmožnost.<sup>4</sup> Prvo avtorja razumeta kot niz metakognitivnih sestavin, ki omogočajo odločanje, izbiranje, načrtovanje komunikacijskih ciljev ter načinov druge, tj. jezikovne zmožnosti. To sestavljata organizacijsko in pragmatično znanje. Dela organizacijskega znanja sta slovnično in besedilno/diskurzivno znanje, dela pragmatičnega pa funkcijsko in sociolingvistično. Prvega razumeta kot tvorčevo, tvorkino zmožnost opravljanja govornih/komunikacijskih dejanj in naslovnikovo, naslovnično zmožnost razumevanja ilokucijske sile izrekov oziroma, po mojem mnenju, gre za zmožnost prepoznavanja verjetno predvidenega perlokucijskega učinka. Sociolingvistično znanje pa predstavlja poznavanje jezikovno-vedenjskih družbenih konvencij, zaradi katerih je (jezikovno) komuniciranje v nekem kontekstu mogoče in sprejemljivo. V okvir tega znanja avtorji in avtorice med drugim uvrstijo občutljivost za rabo jezikovnih zvrsti, a poznavanje besedilnih skupin<sup>5</sup> ne sodi le v okvir jezikovne zmožnosti, kot velja prepričanje, temveč tudi k strateški zmožnosti.

**2.2** Po mnenju J. Vogel (2014: 12) šele model kritične sporazumevalne zmožnosti posamezniku omogoča, da z razvijanjem kritičnega mišljenja samoiniciativno in neodvisno deluje v družbenem, političnem in kulturnem kontekstu katerekoli diskurzivne skupnosti. To pomeni, »da se sporazumevanje<sup>6</sup> in širše jezikovno delovanje ne obravnavata več kot zgolj kognitivna spretnost in veščina, temveč kot kulturna in družbena praksa, ki ima vsaj toliko kot s kodom in veščinami opraviti z ideologijami, identitetami in vrednotami« (p. t.). Avtorica tako poveže jezikovno znanje (slovnično, slovarsko in besedilno) z družbeno-kulturnimi danostmi.

<sup>4</sup> Avtorica pri sklicevanju na jezikovno sestavino jezikovne sporazumevalne zmožnosti uporablja dvojnično poimenovanje jezikovno znanje oziroma jezikovna zmožnost. V prispevku uporabljam le jezikovna zmožnost.

<sup>5</sup> V prispevku kot nadpomenko besedilnim vrstam in drugim poimenovanjem za množice besedil uporabljam termin *besedilne skupine* (prim. Krajnc Ivič 2018, 2020). Besedilna vrsta se namreč formira glede na skupne prototipične medsebojno povezane kontekstualne in strukturne značilnosti na jezikovni in nejezikovni ravni, besedilni tip, recimo vabilo, prošnja, zahvala, pa se nanaša izključno na skupne jezikovne značilnosti in predstavlja vir za tvorjenje besedilnih vrst.

<sup>6</sup> V prispevku sta termina komuniciranje in sporazumevanje rabljena sopomensko.



**2.3** Sporazumevalna jezikovna zmožnost je opredeljena tudi v *Skupnem evropskem jezikovnem okvirju: učenje, poučevanje, ocenjevanje – SEJO* (2011: 35).<sup>7</sup> Deljena je na jezikovno, sociolingvistično in pragmatično zmožnost, vsaka s svojimi podsestavlinami. Te vključujejo teoretično znanje, spretnosti in praktično/operativno znanje. Jezikovne zmožnosti vključujejo znanje, spretnosti in druge razsežnosti jezika kot sistema ter vedenje o organizaciji tovrstnega znanja. Na družbene in kulturne kontekstualne spremenljivke oziroma na družbene konvencije jezikovne rabe se nanašajo sociolingvistične zmožnosti. Funkcionalno rabo jezikovnih fenomenov ob upoštevanju značilnosti besedilnih skupin zadevajo pragmatične zmožnosti. Te kategorije opisujejo področja in zmožnosti, ki jih posameznik kot član neke ali več družbenih skupin ponotranji, »torej notranje predstave, mehanizme in zmogljivosti, njihovemu spoznavnemu obstoju pa je mogoče pripisati vedenje in jezikovno rabo, ki ju je mogoče opazovati. Te notranje predstave, mehanizmi in zmogljivosti pa se razvijajo tudi v vsakem učnem procesu« (*SEJO* 2011: 35).

Za obravnavo besedilnih skupin nas je zanimal zlasti pojem raznojezičnosti, ki ga vpelje *SEJO* in razlikuje od večjezičnosti. Raznojezičnost je »celovit posameznikov jezikovni repertoar, sestavljen tudi iz najmanjših jezikovnih drobcev posameznih jezikov« (Skela 2011: 9). Posameznik v svoji miselni predstavi ne ločuje jezikov in kultur, ampak k razvijanju njegove sporazumevalne jezikovne zmožnosti prispeva celotno znanje in vse izkušnje z jeziki ter kulturami. »Posameznik lahko uporablja znanje več jezikov, da razume besedilo, ki je napisano ali celo govorjeno v prej 'neznanim' jeziku.« (*SEJO* 2011: 26)

**2.4** Kot končno opredelitev sporazumevalne jezikovne zmožnosti navajam opredelitev po M. Bešter (2011: 121):

Sporazumevalna zmožnost je kompleksna zmožnost in sestoji iz naslednjih gradnikov/ sestavin: a) iz motiviranosti za sprejemanje in sporočanje, b) iz stvarnega/enciklopedičnega znanja prejemnika in sporočevalca, c) iz jezikovne zmožnosti prejemnika in sporočevalca, č) iz pragmatične/slogovne/empatične zmožnosti prejemnika in sporočevalca,

---

<sup>7</sup> *SEJO* »predstavlja skupno osnovo za pripravljane jezikovnih učnih načrtov, kurikularnih smernic, izpitov, učbenikov itn. v Evropi« (Skela 2011: 5), ne navezuje se le na poučevanje tujih jezikov, temveč na poučevanje jezikov na sploh in je v prvi vrsti »deskriptivno in ne preskriptivno delo« (Skela 2011: 12), tako predstavlja nakopičeno teoretično, empirično in pedagoško védenje na področju jezikovnega poučevanja (Skela 2011: 7).

d) iz zmožnosti nebesednega sporazumevanja prejemnika in sporočevalca,<sup>8</sup> e) iz meta-jezikovne zmožnosti prejemnika in sporočevalca.

Če lahko v tej opredelitvi sprejemem poševnico med stvarnim in enciklopedičnim znanjem, je raba poševnice moteča pri zapisu č) zmožnosti. Pragmatična, slogovna in empatična zmožnost kažejo vsaka na svojo specifično zmožnost. Slogovna zmožnost, vezana na celostnost<sup>9</sup> besedila/diskurza, je povezana tako s sociolingvistično zmožnostjo kot pragmatično. Medtem ko empatične zmožnosti ne razvijamo nujno le skozi (jezikovne) komunikacijske procese, pravzaprav na tak način razvijamo le kognitivno empatijo, manj pa popolno, torej dejansko sočutje. Za uspešno jezikovno komuniciranje so potrebne še ustrezno razvite posameznikove fizične sposobnosti.

V prispevku je pozornost namenjena eni od petih jezikovnih spretnosti,<sup>10</sup> tj. bralni spretnosti oziroma bralnega razumevanja, zato sledi kratka opredelitev bralne pismenosti in njenih gradnikov.

### 3 Bralna pismenost<sup>11</sup>

Bralna pismenost je eden od temeljev jezikovne sporazumevalne zmožnosti, zato ne sodi le na območje jezika in književnosti, ampak se razvija na vseh področjih posameznikovega udejstvovanja. Tu navajam opredelitev bralne pismenosti po delovnem gradivu projekta OBJEM (*Gradniki bralne pismenosti* 2018):

Bralna pismenost je stalno razvijajoča se zmožnost posameznika/posameznice za razumevanje, kritično vrednotenje in uporabo informacij. Ta zmožnost vključuje razvite bralne veščine, (kritično) razumevanje prebranega, pojmovanje branja kot vrednote in motiviranost za branje ter druge gradnike bralne pismenosti. Kot taka je temelj vseh drugih pismenosti in je ključna za samouresničevanje posameznika/posameznice ter uspešno (so)delovanje v družbi.

---

<sup>8</sup> O rabi terminov naslovnik, prejemnik, tvorec in sporočevalec glej Krajnc 2014.

<sup>9</sup> Kriterij besedilnosti (prim. Krajnc 2020).

<sup>10</sup> Druge spretnosti, ki jih navaja SEJO, so še slušno in govorno komuniciranje ter govorno in pisno tvorjenje besedil, ki se razvijajo lestvično, opisano s šestimi skupnimi referenčnimi ravnmi (Skela 2011: 12).

<sup>11</sup> Poglavlje je povzeto po *Gradniki bralne pismenosti*, Delovno gradivo, ZRSŠ, 2018.

Delovna gradivo kot gradniki bralne pismenosti navaja: 1) motiviranost za branje, 2) razumevanje koncepta bralnega gradiva, 3) glasovno zavedanje, 4) besedišče, 5) tekoče branje, 6) razumevanje besedil, 7) odziv na besedilo in tvorjenje besedil ter 8) kritično branje. Gradniki se razvijajo procesno, celostno, integrirano in medsebojno komplementarno. Pri tem so upoštevani posameznikov razvoj, predznanje, potrebe in posebnosti. Vsak gradnik sestavlja več elementov, recimo gradnik besedišče sestavljajo: a) razumevanje pomena besed in njihova uporaba pri sprejemanju in tvorjenju besedil, b) širjenje in usvajanje besedišča za uspešno branje z razumevanjem, učenje in sporazumevanje in c) uporaba jezikovnih virov in priročnikov.

Za prispevek so poleg gradnika besedišče pomembni še gradniki razumevanje besedil, odziv na besedilo in tvorjenje besedil ter glede na raven učenja slovenščine kot tujega jezika še gradnik kritično branje. V ospredju je zlasti gradnik razumevanje besedil, ki ga sestavljajo: a) sistematično razvijanje branja z razumevanjem, b) prepoznavanje teme, namena in okoliščin nastanka besedil, c) iskanje, primerjanje, urejanje, organiziranje podatkov iz besedil, č) sklepanje, razbiranje bistva, d) povzemanje in vrednotenje besedil, e) uporaba bralnih učnih strategij in f) uzaveščanje procesa branja. Elementi tega gradnika se kažejo tako,<sup>12</sup> da učeči se, učeča se povezuje prebrano s slikovnim gradivom, smiselno odgovarja na zastavljena vprašanja, prepozna okoliščine nastanka besedila, prepozna pomembnost pridobljenih informacij za svoje nadaljnje aktivnosti, išče bistvene podatke, poišče ključne besede, podatke predstavi z različnimi prikazi, povezuje prebrano z lastnimi izkušnjami, prepozna razmerja med različnimi pridobljenimi podatki, prepozna značilnosti besedila kot predstavnika neke besedilne vrste, povzame vsebino prebranega, to vrednoti itd.

**3.1** Glede na kanal sodijo za analizo izbrane vremenske napovedi in horoskopi k zapisanim besedilom. Njihov besedilni del je povezan z drugimi semiotškimi sistemi, npr. zemljevid, simboli znamenj, zapis temperature zraka, hitrosti vetra ipd., informacije so tako naslovniku posredovane prek več različnih kodov, zato je za razumevanje obeh besedilnih vrst potrebna tudi razvita vizualna pismenost, ki je del večrazsežne pismenost (Haramija 2017: 306). Zlasti pri vremenski napovedi je bralec, bralka nagovorjen,

---

<sup>12</sup> Navedene dejavnosti so smiselne za obravnavani besedilni vrsti, sicer je dejavnosti še več.

nagovorjena z več različnimi kodi sporočanja, osnovne sestavine tako vremenske napovedi kot horoskopa – simboli za posamezna znamenja bralca, bralko takoj usmerijo k odlomku, ki vsebuje informacije, zanimive za bralca, bralko glede na znamenje, v katerem je rojen oz. rojena – so jezikovno/besedno besedilo, nejezikovno/nebesedno sporočilo in razmerje med njima, ki je praviloma dopolnjujoče, ponazarjalno, transparentno.

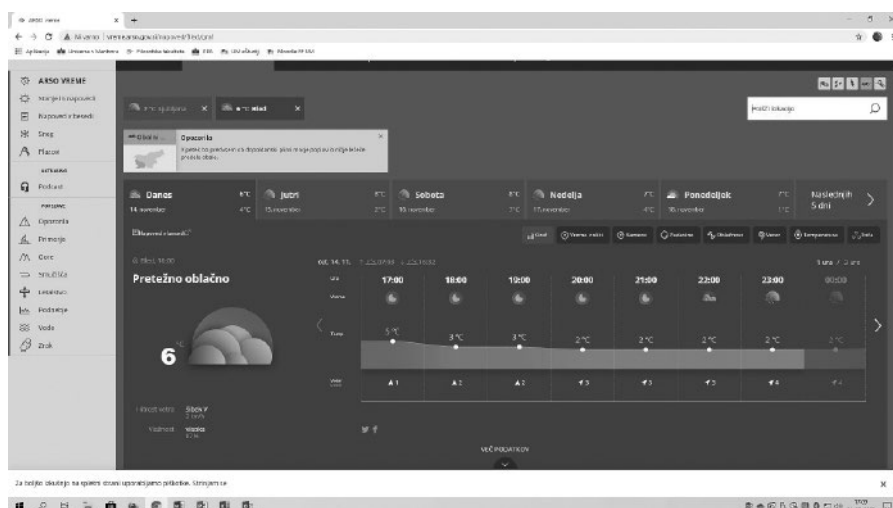
#### **4 Besedilne skupine v procesu pridobivanja sporazumevalne jezikovne zmožnosti**

Razumevanje besedila je neposredno povezano z (raz)poznavanjem besedilne vloge ali sporočevalnega namena. Ker je ta odsev tvorčeve motivacije, zakaj tvoriti besedilo, in cilja, ki se ga s tvorjenem želi doseči, je s pridobivanjem/razvijanjem sporazumevalne jezikovne zmožnosti neposredno povezano tudi vprašanje poznavanja besedilnih skupin. Mogoči sta vsaj dve izhodišči: 1) v tem procesu besedilne skupine nimajo posebne vloge oziroma 2) znanje o besedilnih skupinah je nujno, da lahko govorimo o (kritični) sporazumevalni jezikovni zmožnosti. Ustrezno visoka besedilnovrstna pismenost »uporabnikom jezika zagotavlja prepoznavanje in učinkovito rabo žanrov« (Nidorfer Šiškovič 2013: 273) ter omogoča večjo aktivno vključevanje na vseh življenjskih področjih.

**4.1** Razlogi za izbor omenjenih besedilnih vrst so dvojni. Prvi se nanašajo na značilnosti izbranih besedilnih vrst, torej horoskopa in vremenske napovedi kot take. Zanju so poleg neobsežnosti/kratkosti – horoskop lahko preberemo le za svoje znamenje; vtis o prihajajočem vremenskem dogajanju dobimo že ob le bežnem pregledu vizualnega gradiva – značilne še vsebinska in oblikovna ustaljenost, oblikovna preglednost, razširjenost, aktualnost in avtentičnost. Drugi razlogi so povezani z znanjem in zmožnostmi, ki jih v procesu pridobivanja jezikovnega znanja učeči se, učeča se lahko pridobi oziroma razvija. *SEJO* namreč na strani 92 kot zglede bralnih dejavnosti navaja branje za iskanje podatkov, torej uporabnosti (vremenska napoved) in branje za razvedrilo, torej zabavanje (horoskop), ki jih učeči se, učeča se ali jezikovni uporabnik, uporabnica izvaja zato, da bi »razbral bistvo, razbral specifične podatke, natančno razumel vsebino in razbral implikacije« (*SEJO* 2011: 92).

## 6 Značilnosti izbranih besedilnih vrst in možni načini njune obravnave pri razvijanju bralne pismenosti

**6.1** Vremenska napoved<sup>13</sup> je relativno kratko, opisovalno, širšeinteresno in informativno besedilo,<sup>14</sup> usmerjeno na dejstva o verjetnih vremenskih dogajanjih na nekem območju v nekem časovnem obdobju. Tvorec besedila je meteorolog, ki na osnovi podatkov vremenske postaje razbere, katere informacije je treba posredovati uporabnikom spletne strani ali drugim anonimnim naslovnikom. Vremenska napoved, kot jo najdemo v množičnih mediji (slika 1), je publicistično besedilo o aktualnem vremenskem dogajanju, napisano tako, da jo lahko brez večjih težav vsakdo hitro tudi le vizualno razume (slika 2), gre torej za celotno branje besedila.



Slika 1: Vremenska napoved za 14. 11. 2019, vir: ARSO <https://www.arso.gov.si/>

Njena besedilna vloga je naslovnike in naslovnice informirati o vremenskem dogajanju. Kot taka je pomembna pomoč pri odločanju, saj imajo informacije v vremenski napovedi praktično/uporabno vrednost. Naslovnik, naslovnica vremensko napoved pričakuje vedno na istem mestu v časopisu

<sup>13</sup> Prim. Heinemann, Heinemann 2002: 205–212.

<sup>14</sup> Gradivo: v analizo je bilo zajetih 20 vremenskih napovedi spletne strani ARSO naključno v obdobju od januarja 2018 do novembra 2019. Del gradiva je zajetega v zbirki praktično-sporazumevalnih zapisanih besedil P–BERTA, nastali v okviru projekta Slovenščina na dlani.

ali na spletni strani, po radiu ali televiziji pa tudi ob istem času. Vremenska napoved je jasno ločena od ostalih besedil.

Besedilne enote vremenske napovedi so napoved, obeti, opozorilo, napoved za sosednje pokrajine, vremenska slika, vpliv vremena na počutje, napoved za prihajajočih 5–10 dni, zemljevid/karta območja, za katerega je napoved (slika 2). Te besedilne enote bi lahko poljudno premeščali, a zaradi ustaljenosti zaporedja besedilnih enot bi tovrstne spremembe delovale nenavadno, moteče. Navedene besedilne enote so odstavčno ločene s črto in naslovljene s krepkim tiskom večje pisave kot ostalo besedilo.

14. 11. 2019 ARSO vreme

7 °C Ljubljana

**Napoved v besedi** 🔊 Zvočna napoved (MP3)

Četrtek, 14.11.2019 ob 12h

**Napoved za Slovenijo**

Popoludne bo pretežno oblačno, pooblačilo se bo tudi na Primorskem, kjer bo pihala šibka burja. Ponekod na jugu bo znova začelo rahlo deževati. Najvišje dnevne temperature bodo od 4 do 10, na Primorskem do 15 °C.

Jutri bo v zahodni in deloma osrednji Sloveniji občasno deževalo. Drugod bo pretežno oblačno in večinoma suho. Ob morju bo pihal zmeren, občasno okrepljen jugo, ponekod drugod jugovzhodni veter. Zvečer se bodo padavine okrepile in v noči na soboto zajele vso Slovenijo. Najnižje jutranje temperature bodo od 1 do 6, na Primorskem od 7 do 12, najvišje dnevne v Gornjesavski dolini okoli 4, drugod od 8 do 12, na Primorskem do 17 °C.

**Napoved za sosednje pokrajine**

Danes bo zmrno do pretežno oblačno, popoldne se bodo nad Jadransko in sosednjimi pokrajinami Hrvaške začele pojavljati krajevne padavine. V Kvarnerju bo pihala šibka burja.

Jutri bo v krajih zahodno od nas oblačno in deževno. Drugod bo večinoma suho. Ob Jadrano bo pihal zmeren do močan jugo.

**Obeti**

V soboto in nedeljo bo oblačno z občasnim dežjem.

**Opozorila**

V petek bo predvsem ob dopoldanski plimi morje poplavilo nižje ležeče predele obale.

Slika 2: Vremenska napoved v besedi za 14. 11. 2019, vir: ARSO <https://www.arso.gov.si/>

Na strukturno-slovnično ravni za vremensko napoved velja, da je tvorjena praviloma v prihodnjem glagolskem času (*Drugod bo večinoma suho*). Prepletajo se samostalniški in pridevniški izrazi, kot je to značilno za opisovanje kot slogovni postopek. Na leksikalni ravni so značilni izrazi, kot so npr. *sončno, oblačno, megla, sneg, dež, veter, nevihta, plohe, najvišje, najnižje, temperatura, izpostavljen*, torej samostalniki, ki poimenujejo vremenske pojave, pridevniki, ki izražajo njihovo intenzivnost in lastnost,

ter števniki. Besedilna spetost je le navidezno šibka, med besedilnimi enotami prevladujejo dodajalna razmerja, in sicer prilastkovi odvisniki (... *pooblačilo se bo tudi na Primorskem, kjer bo pihala šibka burja.*) in vezalno priredje (*Zvečer se bodo padavine okrepile in v noči na soboto zajele vso Slovenijo*), lahko brezzvezje (*Popoldne se bo delno zjasnilo, nastajale bodo krajevne plohe*), vlogo povezovalca besedilnih enot namreč opravljajo prislovni konektorji (*ponekod, drugod, na jugu*), ki kažejo na to, da so besedilne enote v razmerju meronimije (Slovenija – celota; jug Slovenije, Primorska, ob morju, Gornjesavski dolini – deli celote) in časovnem razmerju, ki ga izražajo deiktiki *popoldne, zvečer, jutri, danes, v soboto* itd. (Slika 2), zato tudi v primeru hkratnosti ali dodajalnosti, izraženih v stičnih propozicijah, besedilnih enot ne moremo premeščati. Močnejšo besedilno spetost ustvarjajo še elipse povedka, osebka v stavku lahko še dela imenske zveze (*Najnižje jutranje temperature bodo od 1 do 6 ø /izpuščeno stopinj Celzija/, ø na Primorskem ø od 7 do 12, najvišje dnevne ø v Gornjesavski dolini ø okoli 4 ø*) ter druga medleksemska razmerja, recimo protipomensko (*najnižje – najvišje*).

**6.1.1** Z nalogami različnega tipa, npr. izberi pravilni odgovor, izberi več pravih odgovorov, izberi napačni odgovor, odgovori na vprašanje, dopolni poved, vstavi manjkajoči podatek, učeči se, učeča se vadi branje za iskanje/ razbiranje (specifičnih) podatkov in natančno razumevanje vsebine [1].

[1] Pravilne in napačne trditve o vsebini vremenske napovedi

*Najvišje dnevne temperature na vzhodu bodo do 20 °C.*

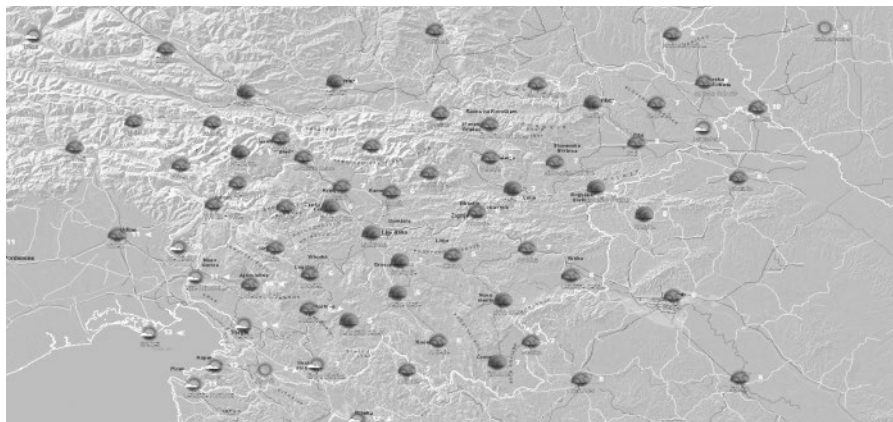
*V nedeljo bo po nekaterih nižinah občasno deževalo.*

*V četrtek, 14. 11. 2019, je bilo zmerno do pretežno oblačno.*

*V petek, 15. 11. 2019, je v vzhodni Sloveniji bilo večinoma suho.*

*Verjetnost je bila, da je bila v četrtek popoldan v Celju nevihta.*

Ob piktogramih učeči se, učeča se lahko vadi leksiko, vezano na vremenske pojave (*burja, jugo, deževati*), dneve v tednu (*četrtek, petek, sobota*), njihovo zaporedje, tudi deiktikov (*danes, jutri*), dele dneva (*popoldan*), zemljepisna lastna imena (*Kvarner, Slovenija, Jadran*) in glavne števnike (*17*) ter hkrati tudi njihovo zapisovanje. Zemljevid Slovenije oziroma območja, na katerega se vremenska napoved nanaša, učečemu se, učeči se omogoča še učenje o značilnostih tega območja in razvijanje orientacije na zemljevidu [2].



Slika 3: Zemljevid Slovenije k vremenski napovedi za 14. 11. 2019,  
vir: ARSO <https://www.arso.gov.si/>

[2] Naloge, ki spodbujajo orientacijo na zemljevidu, branje piktogramov in iskanje specifičnih podatkov.

*Kakšno bo vreme v četrtek popoldne v okolici Maribora? **Oblačno.***

*Ali bo tudi v okolici Novega mesta oblačno? **Da.***

*Kje bo v četrtek popoldan pretežno oblačno? **V okolici Ptuja, Jesenic, Slovenj Gradca itd.***

Ob branju in reševanju nalog je delo z zemljevidom nujno, kar kaže na to, da je zemljevid obvezna vsebinska besedilna enota vremenske napovedi.



Slika 4: Homonimnost jezikovnega izraza odpravi kontekst, konkretno fotografija, vir: zasebna stran družabnega omrežja Facebook



Za ravni učinkovitosti in mojstrstva lahko jezikovni pouk popestrijo tudi šale, ki temeljijo na jeziku (slika 4).

Šala je zanimiva tudi zaradi svoje vezanosti neposredno na socialni svet oziroma polpretekle družbene značilnosti.

**6.2** Tudi horoskop<sup>15</sup> je napoved, in sicer po *Slovarju slovenskega knjižnega jezika*<sup>16</sup> ‘napoved človekove usode po položaju zvezd’, po *Slovenskem etimološkem slovarju*<sup>17</sup> pa ‘prikaz stanja planetov ob rojstvu in od tod izhajajoče napovedi’, zato nekateri raziskovalci astrologije horoskope tudi sami primerjajo z vremensko napovedjo ali opozorilom o nevarnostih na cesti, in sicer v smislu, da vremenska dogajanja ali poročila o stanju na cestah kažejo na verjetnost dogajanja, od posameznika, posameznice pa je odvisno, ali bo npr. zaradi dežja moker ali obtičal na cesti, ker napovedi oziroma opozorila ni (pravočasno) upošteval. Pomembno je vedeti, da pri horoskopu ne gre za določanje vpliva »nebesnih teles na človeka. Ta vpliv ne obstaja in ga je zaman iskati. Kljub napačnim trditvam številnih astrologov o obstoju merljivih vplivov planetov, ki jih je znanost že zdavnaj po pravici ovrgla in označila za pravljično, džotiš nikdar ni vztrajal pri tem. Še več, od samega začetka /.../ se je govorilo o usklajenosti ali sinhroniciteti<sup>18</sup> med »neбом in Zemljo« (Kezele 2016: 62). A horoskopi v medijih tega ne upoštevajo, nasprotno, spodbujajo stereotipne vedenjske vzorce, družbene vloge in odnose.

Horoskopu kot besedilni vrsti je po Kösterju (1998: 97) kljub sprejetosti in priljubljenosti v družbi namenjene le malo pozornosti.<sup>19</sup> Ima ustaljeno in prepoznavno oblikovno-semantično zgradbo (Jesenšek 2000: 39). Tvorjen je lahko za določeno časovno obdobje, zato lahko govorimo o različicah horoskopa: dnevni, tedenski, mesečni, letni. Jesenšek (2000: 39) navaja, da je celotno besedilo vedno »razdeljeno na dvanajst delov za dvanajst nebesnih znamenj«. Ta trditev drži za dnevni, tedenski ali mesečni horoskop, o letnem horoskopu in horoskopu o ujemanju med znamenji, ki sta praviloma

---

<sup>15</sup> Glej tudi Krajnc Ivič 2019.

<sup>16</sup> www.fran.si, dostop 30. 3. 2018.

<sup>17</sup> www.fran.si, dostop 30. 3. 2018.

<sup>18</sup> Termin sinhroniciteta se nanaša na Jungovo načelo »smiselne časovne povezanosti dveh vzročno nepovezanih dogodkov« (Kezele 2016: 14).

<sup>19</sup> Po podatkih COBISS-a iskalna pogoja besedilna vrsta in horoskop oziroma mali oglas dasta le pet enot o horoskopu kot besedilni vrsti, med drugim Jesenšek (2000) in Köster (1998) ter tri tujejezična diplomska dela. Iz tega izhaja, da horoskopu in malemu oglasu kot besedilni vrsti v slovenističnem jezikoslovju še ni bilo namenjene pozornosti.

obsežnejša in daljša, pa je za vsako posamezno znamenje smiselno govoriti kot o samostojnem besedilu. Avtorica nadalje navaja, da se horoskop lahko deli še po »področjih človekovega delovanja, po spolu ali datumu rojstva znotraj posameznega znamenja«. Posledica tvorjena horoskopa ločeno glede na spol je tudi tvorjenje horoskopa s poudarkom na tistih področjih človekovega življenja, ki so bližje potencialnim bralcem ali bralkam. Najpogostejša področja ali z besedilnega vidika vsebinske besedilne enote horoskopa znotraj posameznega znamenja so ljubezen, služba, denar in zdravje, za horoskope, tvorjene za daljše časovno obdobje, lahko še družina.

Horoskop v učnih načrtih ni predviden za obravnavo, a kot ugotavljata Jesenšek (2000) in Köster (1998), je za potrebe frazeologije in tudi besedilosolja pri jezikovnem pouku zelo primeren, saj prisotnost raznih frazeoloških enot in številnih ustaljenih rutinskih komunikacijski obrazcev omogoča (Jesenšek 2000: 42) »sistematično opazovanje oblikoslovno-skladenjskih, pomenskih, slogovno-pragmatičnih in besedilnih razsežnosti rabe /.../ jezika«.

Tudi horoskop se pojavlja na točno določenih mestih na spletu in drugih medijih, zato učitelj, učiteljica zlahka dostopa do vedno novih avtentičnih primerov.

Za razliko od vremenske napovedi je horoskop z vidika slogovnega postopka utemeljevalno in z vidika besedilne vloge eksplicitno usmerjevalno besedilo, saj z navajanjem informacij o položajih planetov neposredno svetuje naslovniku, naslovnici, kako bi bilo zaželeno ravnati v dani situaciji, zato so poleg leksike (frazeološke enote in pogoste ter za horoskope značilne kolokacije) za opazovanje zanimivi tudi načini vzpostavljanja razmerij med besedilnimi enotami in načini ter sredstva poimenovanja oziroma ogovarjanja naslovnika, naslovnice.

**6.2.1** Horoskop ima ustaljeno oblikovno-semantično zgradbo (Jesenšek 2000: 39), zato učeči se, učeča se ob njem lahko vadi zlasti natančno razumevanje vsebine prek prepoznavanja in razumevanja leksikalnih, zlasti frazeoloških enot in značilnih kolokacij, prek rabe glagolskega časa in skladenjsko-pomenskih razmerij.

**6.2.1.1** Na leksikalni ravni učeči se, učeča se v horoskopih vadi frazeme (*ne belite si glave*,<sup>20</sup> *z vami na čelu*, *z živci boste na robu*, *na prvi pogled*, *trka na vaša vrata*, *za vsako ceno*, *zelena luč*), med katerimi prevladujejo

<sup>20</sup> Frazeološke enote niso navedene v slovarski obliki.

somatski, pregovore (*Nasprotja se privlačijo*) in splošnice/puhlice (*Sledite sebi in svojim čustvom*), ki so sicer po ugotovitvah Jesenšek (2000) v horoskopih pogostejše od pregovorov ali rekov.

**6.2.1.2** Na leksikalno-kohezivni ravni k razvijanju razumevanja besedila prispevajo stilistično-kohezivna sredstva, zlasti perifraze za poimenovanja življenjskih področij ali planetov, npr. *planet sreče, veselja in denarja* kot koreferenca za planet Venera, saj prav te perifraze otežujejo razumevanje besedila oziroma bralcu, bralki v spominu ostanejo le znane poimenovalne enote (*sreča, veselje, denar*). Učeči se, učeča se spoznava pogoste nominalne kolokacije (*romantične urice, usodno srečanje, dober zaslužek, duhovne vrednote, osebna moč*), s katerimi tvorec, tvorka vsebino lahko izrazi olepševalno (*napetosti z nadrejenimi, službene tegobe*) in tako omili dano informacijo.

**6.2.1.3** Na strukturno-slovnični ravni učeči se, učeče se ob nagovorih naslovnika ali naslovnice vadi rabo velelnikov, saj je apel naslovniku, naslovnici, da naj stori svetovano, praviloma tako izražen (*počakajte, pokličite, sprostite se, premislite*). Nadalje še z rabo modalnega glagola (*ne boste morali ustaviti, ne smete zavriniti*) in drugih oblik neposrednega nagovarjanja naslovnika ali naslovnice (*Le pogumno!*),<sup>21</sup> ki bi jih pravzaprav lahko umestili med t. i. sporočanje-pragmatične frazeološke enote, torej na leksikalno raven.

**6.2.1.4** Koherentnost, ki skupaj s kohezivnostjo sodi na besedilno/diskurzivno raven, je znotraj posameznega znamenja dosežena tematsko glede na področja, na katera se ubesediljeno nanaša (partnerski odnosi, delo, zdravje), zato so besedilne enote lahko le sopostavljene [3]. Če se več enot nanaša na neko področje, lahko tvorijo »zgodbo«, v takih primerih [4] učeči se, učeča se vadi pomensko-skladenjska razmerja med besedilnimi enotami (pogojna, vzročna, posledična, protivna, stopnjevalna). Zlasti pogosta so pogojna, saj z njimi tvorec, tvorka lahko implicitno nagovarja le določeno skupino naslovnikov ali naslovnice [6], npr. študente, študentke, samske, poročene.

---

<sup>21</sup> Tu je opazna tudi eliptičnost, ki sodi na besedilno/diskurzivno raven.

[3]

*V torek bo že drugi pozitivno delujoči planet začel sevati na vas energije sreče, zadovoljstva, ljubezni, igrivosti, boljšega zdravja in zaslужka. Za dolgo potovanje s terapijo potrebujete precejšnja sredstva, zato boste skušali delati honorarno ali prek dopolnilne dejavnosti. Boljše počutje boste dosegli samo s popolno spremembo negativnih vzorcev življenja in zamenjavo odnosov, ki so večinoma pogubni.*

[4]

*Imeli boste težave na delovnem mestu. Nekaj vaših sodelavcev se ne mara in si ne zaupajo, zaradi tega bo težko delati z njimi. Prilagoditve bodo potrebne, da boste skupaj delovali najboljše. Če ste v poziciji, da se lahko mešate, se ne obotavljajte. Če pa niste, se enostavno oddaljite od situacije.<sup>22</sup>*

*Bolj boste bežali pred novimi odgovornostmi, slabše se boste počutili.*

*Če se odpravljate na potovanje, bodite previdni glede zamud in napačnih informacij.*

[6]

Če študirate, boste imeli veliko stika z enim izmed profesorjev.

Če predstavljene značilnosti horoskopa kot besedilne vrste sodijo morda bolj na višjo raven ali raven učinkovitosti ter mojstrstva, lahko učeči se, učeča se na vstopni in vmesni ravni ter na ravni sporazumevalnega praga slovenščine kot drugega ali tujega jezika vadi poimenovanja mesecev (*marec, sušec*) – tudi slovenskih, ne le mednarodnih –, števnike (*1. znamenje in do 21. v mesecu*), poimenovanja nebesnih teles (*Sonce, Luna, Venera*), ozvezdij (*ozvezdje Rib, ozvezdje Strelca*), živali (*oven vs. Oven*), pri čemer simbole<sup>23</sup> za posamezna znamenja poveže z jezikovnim izrazom.

## 7 Sklep

Horoskop in vremenska napoved kot besedilni vrsti jasno izkazujeta za svojo skupino prototipne vsebinsko-strukturne značilnosti, oblikovane na osnovi konvencij jezikovnih uporabnikov in uporabnic o jezikovno-komunikacijskih vzorcih. Te značilnosti se kažejo v sporočevalnem, sporočevalkinem namenu/besedilni vlogi, ubesedeni z značilno leksiko in

---

<sup>22</sup> Učeči se, učeča se v horoskopu lahko opazuje rabo glagolskih časov, zlasti pomenske spremembe pri rabi sedanjika in prihodnjika.

<sup>23</sup> Vizualni kod posreduje sporočilo na že znani način.

tipičnimi slovnično-strukturnimi značilnostmi. Prispevek tako skuša slediti zahtevam komunikacijsko-funkcijskega pristopa k poučevanju jezika in k razvijanju branja z razumevanjem.

## Viri in literatura

Marja BEŠTER TURK, 2011: Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo* 56/3–4. 122–127.

Dragica HARAMIJA, 2017: Lahko branje. *Med didaktiko slovenskega jezika in poezijo: ob 80-letnici Jožeta Lipnika*. Marko Jesenšek (ur.). Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru (Mednarodna knjižna zbirka Zora; 119). 296–314.

Margot HEINEMANN, Wolfgang HEINEMANN, 2002: *Grundlagen der Textlinguistik*. Interaktion – Text – Diskurs. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Vida JESENŠEK 2000: Frazeologija in horoskop pri pouku nemškega jezika. *Vestnik* 34/1–2. 35–42.

Adrian Predrag KEZELE, 2016: *Sinhroniciteta: prebujanje Celote: kako sinhroniciteto učinkovito uporabljati v vsakdanjem življenju*. Ljubljana. Založba Chiara.

Lutz KÖSTER, 1998: Phraseolexeme in Horoskopen. Funktionale Analyse und didaktische Potenz dieser Textorte für die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache. *Phraseologismen in Text und Kontext*. Bielefeld: Aisthesis Verlag. 97–120.

Mira KRAJNC IVIČ, 2014: Sporočevalec ali vendarle tudi tvorec, prejemnik ali vendarle tudi interpret. *Slovenski jezik na stičišču več kultur*. Marko Jesenšek (ur.). Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti (Mednarodna knjižna zbirka Zora; 102). 251–265.

–, 2018: Besedilne vrste v slovenskem besediloslovju. *Jezik in slovstvo* 63/2–3. 75–86, 276.

–, 2019: Frazeološke enote v horoskopih in malih oglasih – besedilnovrstni vidik. *Frazeologija, učenje i poučevanje*. Željka Macan (ur.). Reka: Sveučilište u Rijeci Filozofski fakultet. 171–184.

–, 2020: Obravnava besedil: merila za razlikovanje med besedilno vrsto in besedilnim tipom. *Slavistična revija* (v tisku).

Mojca NIDORFER-ŠIŠKOVIČ, 2013: Žanrskost funkcijskih besedilnih vrst. V: ŽELE, Andreja (ur.). *Družbena funkcijskost jezika: (vidiki, merila, opredelitve)*, (Obdobja, ISSN 1408-211X, 32). 1. natis. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 269–275.

Projekt OBJEM, 2018: *Gradniki bralne pismenosti* (Delovno gradivo). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Jerca VOGEL, 2014: Jezikovna kulturna zavest pri pouku materne/prvega jezika. *Jezik in slovstvo* 59/4. 3–14.

Janez SKELA, 2011: Spremna beseda. *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. 5–13.

*Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje.* Irena Kovačič (prevod). El. knjiga. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva, 2011. Dostopno na: <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/SEJO-komplet-za-splet.pdf>; pridobljeno 14. 11. 2019.

## Summary

Researchers (for example Köster, Jesenšek) of teaching German as a second or a foreign language note that horoscopes as a genre are very suitable for discussions because of their non-extensiveness, substance and style stability, visual transparency and (media) distribution, therefore their findings will be applied to Slovene as a second or a foreign language. Non-extensiveness, substance and style stability, visual transparency and (media) distribution are also applied for weather forecast. The horoscope and weather forecast thus clearly indicate prototypical characteristics of their genres, which have been developed through the language users' conventions and language communications patterns. Their prototypical characteristics are reflected in the communicative function, containing the characteristic lexis relative to the media-positional and thematic features of a concrete communication event. The chosen genres are the product of established language actions within the medium as a social system. Their stabilisation reflects a norm that in a language usage asserts that in a given environment of a given community a certain language phenomenon is considered to be 'normal', that is to say, average, valid, customary, and therefore able to be upheld by the people and because of which it can be relied that the text will be properly given/understood. Through these two genres, learners are taught about the language, together with the learning of behaviours, typical and appropriate for a certain social system, spontaneously. By examining the selected genres, learning Slovene as a second or a foreign language makes it possible to learn about the link between the texts and the language communication activities, which are typical for the native speakers of Slovene, with the knowledge they already possess.

# Medjezikovno sporazumevanje, nova perspektiva za slovenščino?

Grégoire Labbé

Filozofska fakulteta, Karlova univerza v Pragi, Češka, gregoire.labbe@ff.cuni.cz

DOI: <https://doi.org/10.18690/um.ff.12.2022.12>

ISBN: 978-961-286-669-3

---

Sposobnost sporazumevanja, ki jo imajo govorniki in govornice jezikov iste družine, je naravna sposobnost, ki jo lahko prilagojeno učenje močno izboljša. V prispevku je predstavljen primer lekcije, namenjene slovenskim govornikom in govorkam, katere cilj je izboljšati pisno razumevanje štirih drugih slovanskih jezikov srednje Evrope (poljščina, slovaščina, češčina in hrvaščina). Za to lekcijo je bila uporabljena metodologija, narejena za Eurom 5 (Bonvino et al. 2001), ki je metoda medjezikovnega sporazumevanja med romanskimi jeziki.

**Ključne besede:** medjezikovno sporazumevanje, slovanski jeziki, didaktika, slovenščina, češčina.

The skill of inter-comprehension between languages of the same family is a natural skill, which can be greatly improved by adapted learning. The paper presents an example of a lesson intended for Slovene speakers, the aim of which is to improve the written comprehension in four other Central European Slavic languages (Polish, Slovak, Czech and Croatian). The methodology adopted for the lesson is inspired by Eurom 5 (Bonvino et al. 2001), a method of inter-comprehension between Romance languages.

**Keywords:** inter-comprehension, Slavic languages, didactics, Slovene, Czech.

## 1 Uvod

Z malo več kot dva milijona govorcev in govork je slovenščina le »majhen« jeziki. Zato se lahko zdi, da je za življenje znanje zgolj slovenščine nezadostno, saj komunikacija s svetom omogoča znanje »svetovnega« jezika. V praksi je ta svetovni jezik najpogosteje angleščina, torej jezik, ki se kot materni jezik ne govori v nobeni sosednji državi Slovenije.

Kljub majhnemu številu govorcev in govork je slovenščina veliko bolj mednarodna, kot se zdi na prvi pogled. Slovenščina je namreč del jezikovne

družine s stotimi milijoni govorcev in govork. To je seveda družina slovanskih jezikov.

Slovenščina je sicer uvrščena med južnoslovanske jezike, vendar ima v resnici idealen položaj med južnoslovanskimi in zahodnoslovanskimi jeziki. To pomeni, da je slovenščina ne le jezikovna soseda hrvaščine in srbsčine, ampak tudi češčine ter slovaščine. Poleg tega je pomembna vloga češčine pri oblikovanju sodobnega slovenskega jezika še bolj poudarila te podobnosti, na primer na grafični ravni, zahvaljujoč sprejetju gajice v drugi polovici 19. stoletja.

Dejstvo, da je nekdo govorec ali govorka slovenščine kot maternega ali tujega jezika, torej pomeni, da zna govoriti enega izmed mnogih slovanskih jezikov. Iz tega izhaja, da intuitivno razume velik del delovanja sistema, na katerem slovanski jeziki temeljijo. Iz znanja slovenščine izhaja torej dragocena, vendar nepopolna sposobnost razumevanja drugih slovanskih jezikov, vsaj tistih, ki so najbližji slovenščini, tako zemljepisno kot jezikovno.

Poleg učenja svetovnega jezika lahko vidimo tudi korist v uveljavitvi znanja slovenščine, in sicer s ciljem učenja boljšega razumevanja drugih slovanskih jezikov brez prevelikega truda. Govorec ali govorka slovenščine lahko dejansko komunicira v razmerah medjezikovnega sporazumevanja z govorcem ali govorko drugega slovanskega jezika, in to celo brez usposabljanja ali predhodnega stika z dotičnim jezikom. Tipična situacija je lahko npr. med počitnicami na Hrvaškem. Običajno se govorec ali govorka slovenščine lahko izraža v slovenščini in lahko tudi razume osnovne informacije o praktičnih temah v hrvaščini, npr. o nakupu hrane, usmeritvi glede poti. Vendarle pa veliko ovir za dobro razumevanje vseeno ostaja, zaradi česar poglobljeni pogovori običajno niso mogoči; zato se v teh situacijah pogosto uporablja angleščina.

Obsežen tečaj medjezikovnega sporazumevanja med jeziki iste družine temelji na učenju dveh sposobnosti:

- Sposobnost boljšega razumevanja bližnjih jezikov, kljub oviram.
- Sposobnost izraziti se v svojem jeziku tako, da se čim bolj zmanjšajo ovire, s katerimi se lahko pri razumevanju redno sooča sogovornik ali sogovornica.

Prvi možni korak je, da se naučimo prepoznati podobnosti in razlike med svojim jezikom in bližnjimi jeziki. Najbolj smiselno se je najprej soočiti z branjem. Prednost branja je namreč v tem, da si pri učenju lahko vzamemo čas za razmislek in da počasi usvajamo posebnosti teh jezikov, pred



samim prehodom na ustno izražanje. Ustno izražanje zahteva namreč več spontanosti in zato bo koristno imeti že dober pregled posebnosti, ki se lahko pričakujejo v dotičnem jeziku.

V ta namen smo v prispevku (Labbé 2020) predstavili metodologijo Eurom 5 (Bonvino et al. 2001), ki se uporablja v okviru učenja medjezikovnega sporazumevanja med romanskimi jeziki, in tukaj želimo pokazati, kako lahko izgleda dejavnost takšnega učenja med slovanskimi jeziki. Zato bomo predstavili češko besedilo na način, ki bi se lahko uporabljal v okviru učenja medjezikovnega sporazumevanja med slovanskimi jeziki in bi bilo namenjeno slovenskim govorcem in govorkam.

## 2 Kratek oris metodologije Eurom 5

Eurom 5 temelji na petih romanskih jezikih, in sicer na portugalsščini, španščini, katalonščini, italijanščini in francoščini. Metoda je narejena tako, da je še pred začetkom učenja obvezno obvladati vsaj enega od teh jezikov. V našem primeru je ta jezik francoščina.

Govorca ali govorko francoščine bodo zanimale samo lekcije v jezikih, ki jih ne razume. Če ne govori nobenega drugega romanskega jezika, bo spremljal, spremljala lekcije v portugalsščini, španščini, katalonščini in italijanščini.

V vsaki lekciji ima učenec, učenka za cilj razumeti besedilo oz. časopisni članek, ki je napisan v enem od jezikov metode. Prvi korak v lekciji je prvo branje, v okviru katerega mora učenec, učenka prebrati »golo« besedilo, potiho in čim hitreje.

Učencu, učenki je na voljo, npr. po prvem branju, zvočni posnetek besedila, ki ga bere domači govorec. Namen tega poslušanja je predvsem, da se učenec, učenka seznanijo z zvočnostjo jezika, ki ga želi postopoma bolje razumeti. Včasih bo tudi lahko razumel, razumela besedo, ki je npr. zaradi različnega pravopisa ni mogel, mogla razumeti pri branju.

Naslednji korak je drugo branje, za katero označena različica istega besedila nudi učencu, učenki vse nujne pripomočke, ki so potrebni za njegovo pravilno razumevanje. Kadar se presodi, da je beseda ali besedna zveza razumljiva brez pomoči, bo ostala brez opomb. Pripomočki so običajno v obliki prevoda, slovnične točke pa v obliki diagrama, ki omogoča boljše razumevanje skladenjske strukture ali poudarjanja znanega korena v sredini zložene besede.

Proces razumevanja besedila torej omogoča, da se učenec, učenka postopoma seznanj s posebnostmi in nepreglednostmi dotičnega jezika in da se seznanj z besediščem, s skladenjsko strukturo ter z zvočnostjo tega jezika, zahvaljujoč zvočnemu posnetku. Po vseh lekcijah (za vsak jezik 20 besedil), bi morala učenec, učenka poznati velik del informacij, ki so mu, ji potrebne za razumevanje jezikov metode.

Dejstvo, da se lekcije vzporedno spremljajo v več jezikih zadevne družine, tudi omogoča učencu, učenki splošen pregled delovanja družine. Postopoma lahko ugotavlja, kaj je v tej družini pravilo in kje so izjeme, kar bo izboljšalo njegovo, njeno analitično sposobnost in s tem zmožnost razumevanja jezikov te družine, tudi ko niso vključeni, vključene v to metodo.

### 3 Primer besedila v češčini

V nadaljevanju je predstavljen primer češkega besedila, ki smo ga obdelali tako, da bi se lahko uporabljal v okviru učenja medjezikovnega sporazumevanja med slovanskimi jeziki, ki bi bilo namenjeno slovenskim govorcem in govorkam. Za prikaz besedila v kontekstu metodologije Eurom 5 moramo, poleg češčine in slovenščine, izbrati še tri bližnje slovanske jezike. Za naš primer smo izbrali poljščino, slovaščino in hrvaščino. Da primer ne bi bil predolg, bomo gledali le naslov in uvodni odstavek češkega prispevka z naslovom *Mladým lidem ranní vstávání nesvědčí, varují vědci*.

#### 3.1 Prvo branje

*Mladým lidem ranní vstávání nesvědčí, varují vědci*

*Mladí lidé by do práce nebo do školy neměli chodit brzy ráno, ale naopak – měli by začínat až kolem jedenácté hodiny. Tvrdí to výzkumníci z University of Nevada, kteří se ve své studii zaměřili na to, jak začátek výuky souvisí s výkonností studentů.*

Ta odstavek se na tem mestu pojavi brez opomb, da ga lahko poskusimo pri prvem branju čim boljše razumeti brez pripomočkov. Cilj prvega branja ni, da bi učenec, učenka razumel, razumela besedilo v celoti, ampak da bi imel po kratkem branju prvi pregled njegove teme in vsebine. Prvo branje je treba opraviti hitro, saj hitro tiho branje omogoča učinkovito prepoznavanje znanih struktur in besed kljub nepomembnim razlikam. Z natančnejšim branjem bi učenec, učenka imel, imela veliko več prostora za dvom, ker ne bi vedel, vedela, kako naj si razlike razlaga.

V krepkem tisku je zapisano to, za kar menimo, da je slovenskemu govorcju, govorki v tem odstavku razumljivo. V poševnem tisku je zapisano, kaj bi lahko bilo zavajajoče:

**Mladým lidem ranní vstávání nesvědčí, varují vědci**

**Mladí lidé by do práce nebo do školy neměli chodit brzy ráno, ale naopak – měli by začínat až kolem jedenácté hodiny. Tvrdí to výzkumníci z University of Nevada, kteří se ve své studii zaměřili na to, jak začátek výuky souvisí s výkonností studentů.**

Številne skupne točke med češčino in slovenščino nam pomagajo pri razumevanju prvih informacij. Po prvem branju naslova je torej teoretično razumljivo, da gre v besedilu o »mladih ljudeh« (mladí lidé), o »vstajanju« (vstávání) in o tem, da »znanstveniki« na nekaj »opozarjajo« (varují vědci). Že po prvem odstavku postane slika jasnejša, prispevek govori o tem, da gre nekdo »v šolo« (do školy) in da »bi« se nekaj moralo »začenjati« (by začínat). Razumemo, da so znanstveniki z »univerze v Nevadi« (University of Nevada) in da se nekaj »trdi« (Tvrdí to). Razumemo tudi, da so nekaj izvajali v okviru »študije« (kteří se ve své studii). Razumemo tudi, da je ta študija o »začetku« (začátek) in o »študentih« (studentů). Če te podatke sestavimo, je teoretično mogoče sklepati, da je v prispevku govora o vstajanju mladih oz. študentov, študentk, preden gredo v šolo, in da znanstveniki opozarjajo na nekaj v zvezi s tem.

Z druge strani pa obstaja nevarnost, da se češka beseda »nebo« razume kot točen sinonim slovenskega samostalnika »nebo«, čeprav gre tukaj v češčini za veznik »ali«. Če bi zgornji razlagi dodali element »neba«, bi lahko sporočilo, ki ga želimo razumeti, postalo bolj zamegljeno, kar lahko bralca, bralko zmoti. Druga problematična beseda je češki glagol »zaměřit se«, ki ne pomeni »zameriti«, ampak »osredotočiti se«, »usmeriti se«. Po prvem branju bi se lahko sklepalo, da je smisel akcije, ki se je izvajala na univerzi v Nevadi, nasproten od tega, kar je dejansko bil. Po drugi strani, če zaenkrat učenec, učenka razume, da so znanstveniki »proti« nečemu, namesto da bi bili »osredotočeni« na to stvar, trenutno ne predstavlja ovire za razumevanje tega sporočila, ker še ni jasno, kaj točno ta stvar je. Drugo branje bo prineslo hkrati informacijo, ki bo pojasnjevala, kakšna je ta stvar in kakšen je bil odnos znanstvenikov do nje.

Takšne napake pri interpretaciji po prvem branju imajo svoje mesto v učnem procesu, saj šok, ki ga lahko povzročijo pri učencu, učenki, ko končno razume, za kaj v resnici gre, lahko spodbuja pomnjenje teh posebnosti.

### 3.2 Poslušanje

Ob poslušanju posnetka besedila se lahko učenec, učenka seznaniti z zvočnostjo češčine, ki se včasih močno razlikuje od zvočnosti slovenščine. Sčasoma lahko učenec, učenka ugotavlja, da je naglas v češčini vedno na prvem zlogu. Po poslušanju besedila našega primera lahko tudi spozna, da se nekateri grafemi izgovarjajo drugače, kot bi govorec, govorka slovenščine pričakoval, pričakovala:

- Grafem **-ch-** se izgovarja [x], kar je bilo morda razumljivo že pri prvem branju, če učenec že govori nemško. Po tem poslušanju bo torej najbrž mogoče razumeti češki glagol »chodit« in si ga prevesti v slovenski glagol »hoditi«.
- Grafem **-ř-** se ne izgovarja [rj], kot bi se pričakovalo, ampak kot hitra sestava fonemov [r] in [ž]. Seznanitev s to posebnostjo pomeni, da se takoj malo izboljša ustno razumevanje češčine. Pri branju besede »kteřič« je namreč jasno, da je slovenski prevod »katerič«. Toda pri prvem poslušanju izgovorjave te besede, če se ne ve, kako tolmačiti fonem /ř/, ne more biti jasno, kako naj se ta beseda prevede v slovenščino.

### 3.3 Drugo branje

Drugo branje prinaša številne dodatne elemente. Besedilo je pojasnjeno tako, da nudi pomoč tam, kjer je to potrebno.

a) Ta pomoč ima včasih obliko prevoda besed ali besednih zvez, ki jih učenec, učenka najbrž ne more razumeti. To velja za besede, ki so spodaj v krepkem tisku:

Mladým lidem **ranní** vstávání **nesvědčí**, varují vědci

Mladí lidé by do **práce** nebo do školy neměli chodit **brzy ráno**, ale **naopak** – měli by začínat až kolem jedenácté **hodiny**. Tvrdí to **výzkumníci** z University of Nevada, kteří se ve své studii **zaměřili** na to, **jak** začátek výuky **souvisí** s **výkonností** studentů.

V metodologiji Eurom 5 so problematične besede prevedene v vse jezike metode. V tem primeru so torej prevodi čeških besed v poljščino, slovaščino, slovenščino in hrvaščino. Za učenca, učenko je koristno, če najprej prebere prevod v jezikih, ki jih ne pozna, in šele potem v slovenščini. To mu, ji lahko omogoči razumevanje pomena neke češke besede na temelju drugega jezika in ne slovenščine. Lahko tudi opazuje posebnosti pravopisa drugih jezikov, ki včasih uporabljajo isti koren ali besedo z isto strukturo

na drugačen način oz. z drugimi pravopisnimi pravili. Učenec, učenka ima tudi postopoma možnost, da se seznaní z besediščem vseh jezikov metode, tudi ko lekcija ni osredotočena na te druge jezike.

Poljščina	Slovaščina	Češčina	Slovenščina	Hrvaščina
praca	práca	práce	služba	posao
lub	alebo	nebo	ali	ili
wcześnie rano	skoro ráno	brzy ráno	zgodaj zjutraj	rano ujutro
godzina	hodina	hodina	ura	sat
badacz	výskumník	výzkumník	raziskovalec	istraživač
skupić się	sústredit' sa	zaměřit se	osredotočiti se	usredotočiti se
jak	ako	jak	kako	kako
jest związany z	súvisí s	souvisí s	je povezan z	je povezan s

Jeziki so v tabeli razporejeni tako, da najbolje sledijo jezikovnemu kontinuumu med jeziki metode. Način organizacije teh jezikov po kontinuumu je odprt za razpravo in je zaenkrat motiviran na temelju kriterijev, ki niso nujno najbolj smiselni. Poleg zemljepisnega kriterija (s severa na jug) se za zahodnoslovanske jezike upošteva še mehkost jezikov, in sicer od najmehkejšega (tj. poljščina) do najtršega (tj. češčina). Za prehod iz češkega jezika v južnoslovanske jezike se nam zdi izbor slovenščine bolj smiseln od izbora hrvaščine, zlasti po zaslugi dejstva, da slovenski pravopis bolje ohranja identiteto morfemov, predvsem zaradi Karadžičevega pravila »piši, kot govoriš«, ki prevladuje v hrvaščini. Tako presojamo, da umeščanje slovenščine pred hrvaščino v kontinuumu pogosto omogoča vnašanje nekatere posebnosti južnoslovanskih jezikov (na primer predpona *iz-* namesto predpone *wy-/vy-*, tipične v zahodnih jezikih), preden dodamo posebnosti hrvaškega pravopisa (alternacija *iz-/is-* zaradi nezveneče izgovarjave fonema /z/ pred nezvenečim soglasnikom).

Opazovanje prevodov je posebno zanimivo, saj lahko učenec ali učenka med drugim iz njih sklepa naslednje:

- Za nerazumljive besede s perspektive govorca, govorka slovenščine se zdi, da je razlika med besediščem zahodnoslovanskih jezikov z ene strani in besediščem južnoslovanskih jezikov z druge strani velika. Tukaj učenec, učenka ne sme pozabiti, da obstaja poleg teh besed v besedilu še veliko razumljivih besed in da so na koncu te razlike manj drastične.
- Znotraj zahodnoslovanskih jezikov sta si posebno blizu češčina in slovaščina.

- Vezniki v drugih jezikih pogosto niso isti. Zato je nanje treba biti še posebej pozoren, da si jih učenec, učenka lahko čim prej zapomni. Vezniki so pogosto problematične besede, zaradi katerih ni mogoče razumeti logike stavka. Določeni veznik ima namreč potencial, da je lahko vezalni ali protivni, kar pomeni, da ima lahko stavek popolnoma drug pomen, kot bi se pričakovalo. To velja za veznike tega besedila, kjer sta veznika »nebo« (ali) in »jak« (kako) težko razumljiva s slovenske perspektive.

Ko gleda več podrobnosti, lahko tudi npr. ugotovi, da se beseda »rano/ráno« uporablja v vseh jezikih, razen v slovenščini. V zahodnoslovanskih jezikih je »rano/ráno« samostalnik, ki pomeni »jutro«, v hrvaščini pa je »rano« prislov, ki pomeni »zgodaj«.

b) Ta pomoč ima lahko tudi obliko fonoloških ekvivalenc med jeziki metode, kar razvija pri učencu, učenki bolj neodvisno sposobnost analize besed. Če učenec, učenka ve, kako izgledajo glavne fonološke ekvivalence med slovanskimi jeziki, ima torej več možnosti razumeti besede, ki bi lahko bile nerazumljive le zaradi različnega razvoja jezikov.

Zahvaljujoč poslušanju, je učenec, učenka že lahko ugotovil, ugotovila ekvivalenco med češkim grafemom -ch- in slovenskim grafemom -h-. Tako si je lahko prevedel, prevedla češki glagol »chodit« v slovenski glagol »hoditi«.

Spodaj je v krepkem tisku navedena še ena tovrstna ekvivalenca:

Mladým lidem ranní vstávání nesvědčí, varují vědci

Mladí lidé by do práce nebo do školy neměli **chodit** brzy ráno, ale naopak – měli by začínat až kolem jedenácté hodiny. Tvrdí to výzkumníci z University of Nevada, kteří se ve své studii zaměřili na to, jak začátek výuky souvisí s výkonností studentů.

Poljščina	Slovaščina	Slovenščina	Hrvaščina		Češčina
Mehki soglasnik + u				>	i
ludzie	ľudia	ljudje	ljudi		lidé

Po mehkem soglasniku se je /u/ v češčini spremenil v /i/. Primer češke besede »lidé« je za to pravilo idealen, kot vidimo zgoraj v tabeli.

c) Včasih je dovolj pokazati, kje je koren v sredini dolge ali zložene besede. Če je ta koren znan, bo včasih mogoče razumeti pomen te besede v kontekstu besedila brez dodatne pomoči.

Mladým lidem ranní vstávání nesvědčí, varují vědci

Mladí lidé by do práce nebo do školy neměli chodit brzy ráno, ale naopak – měli by začínat až kolem jedenácté hodiny. Tvrdí to výzkumníci z University of Nevada, kteří se ve své studii zaměřili na to, jak začátek výuky souvisí s výkonností studentů.

To je primer češkega glagola »tvrdí«, ki, če ni bil razumljiv pri prvem branju, postane jasen takoj, ko se odstrani -v-.

Podoben je primer češkega samostalnika »výuka«, ki s poudarjanjem korena -uk- postane jasen kljub predponi vy-, ki ni znan v južnoslovanskih jezikih. V kontekstu, ko govorimo o šoli in študentih, študentkah, bo pomen besede hitro preveden v slovenski samostalnik »pouk«.

č) Zadnji tip pomoči, ki je za to besedilo relevanten, so kratka slovnična pojasnila, v primerih, ko so nekatere slovnične strukture neznane in nerazumljive. Podčrtane besede spodaj bi lahko potrebovale slovnične razlage.

Mladým lidem ranní vstávání nesvědčí, varují vědci

Mladí lidé by do práce nebo do školy neměli chodit brzy ráno, ale naopak – měli by začínat až kolem jedenácté hodiny. Tvrdí to výzkumníci z University of Nevada, kteří se ve své studii zaměřili na to, jak začátek výuky souvisí s výkonností studentů.

Prvo slovnično pravilo je negacija glagolov. Velja za glagola »nesvědčí«, v sedanjiku, in »by neměli«, v pogojniku. Negacija je vedno aglutinirana pred glagolom in ko je glagol spregan v pretekliku, prihodnjiku ali pogojniku, negacija pa ni aglutinirana pred pomožnim glagolom, temveč pred deležnikom.

Jezik	Sedanjik	Sedanjik z negacijo	Preteklik	Preteklik z negacijo
Poljščina	robię	nie robię	robiłem	nie robiłem
Slovaščina	robím	nerobím	robil som	nerobil som
Češčina	dělám	nedělám	dělal jsem	nedělal jsem
Slovenščina	delam	ne delam	delal sem	nisem delal
Hrvaščina	radim	ne radim	radio sam	nisam radio

Drugo zanimivo pravilo v tem primeru zadeva spregatev glagolov v pretekliku. Ta je v češčini in slovenščini strukturirana na enak način, torej s pomožnim glagolom in z deležnikom, toda v češčini se piše tretja oseba ednine in množine brez pomožnega glagola. Razume se, da je sam deležnik dovolj, da vemo, da predstavlja tretjo osebo ednine ali množine.

Povsem ustrezno je torej imeti v besedilu glagol »zaměřit se« v pretekliku brez pomožnega glagola v stavku »výzkumníci se zaměřili na ...«. Tukaj se vidi, da je deležnik v množini in zato se razume, da predstavlja 3. os. množine.

Jezik	Preteklik		Preteklik povratnih glagolov	
	1. os.	3. os.	1. os.	3. os.
Poljščina	robi <b>em</b>	robi <b>l</b>	goli <b>em</b> si <b>ę</b>	goli <b>l</b> si <b>ę</b>
Slovaščina	robil <b>som</b>	robil	holil <b>som</b> sa	holil sa
Češčina	dělal <b>jsem</b>	dělal	holil <b>jsem</b> se	holil se
Slovenščina	delal <b>sem</b>	delal <b>je</b>	bril <b>sem</b> se	bril se <b>je</b>
Hrvaščina	radio <b>sam</b>	radio <b>je</b>	brijao <b>sam</b> se	brijao se

Primerjava slovnicih pravil je zanimiva, ker se, poleg tega da učenec, učenka bolje razume pravila jezika, v katerem je besedilo lekcije napisano, s pomočjo predstavljene metode hkrati seznanj z ekvivalencami tega pravila v drugih jezikih.

Zahvaljujoč tukaj predstavljenim pravilom lahko učenec, učenka ugotovi, da obstajajo posebnosti pri oblikovanju preteklika v poljščini. Prav tako vidi, da v teh dveh primerih preteklik v češčini in slovaščini deluje enako. Nazadnje lahko tudi vidi, da se v hrvaščini pomožni glagol pojavlja običajno v pretekliku, toda ne ob povratnem glagolu.

### 3.4 Po koncu lekcije

Po koncu lekcije bi moralo biti bistvo češkega besedila razumljivo v celoti. Poleg tega je učenec, učenka izboljšal, izboljšala svojo sposobnost razumevanja češčine na naslednjih področjih:

- češka izgovarjava in glasoslovje (npr. z grafemoma -ř- in -ch-),
- češko besedišče (npr. z veznikom »nebo« in »jak«),
- fonološke ekvivalence med češčino in slovenščino (npr. češki fonem /i/ namesto /u/ po mehkem soglasniku),
- češka slovnicih pravila (npr. negacija glagolov v pretekliku).

Nazadnje je lahko s pomočjo metode hkrati razširil, razširila svoje znanje o drugih slovanskih jezikih:

- Primerjal, primerjala je besedišče petih različnih slovanskih jezikov. Lahko je npr. ugotovil, ugotovila, kako sta si češko in slovaško besedišče podobni.



- Videl, videla je, da nekatere fonološke posebnosti češčine dejansko veljajo samo za češčino. To je primer češkega fonema /i/ namesto /u/ po mehkem soglasniku. Fonem /u/ je v tem kontekstu ohranjen ne samo v slovenščini, ampak tudi v vseh drugih jezikih.
- Medtem ko se je s pomočjo metode seznanil, seznanila s slovničnimi posebnostmi v češčini, je učenec, učenka lahko ugotovil, ugotovila, kako določeno pravilo izgleda v drugih jezikih. Tako je npr. videl, videla, da je preteklik v poljščini drugačen kot v drugih jezikih, čeprav še ne ve točno, kako poljski preteklik deluje.
- Tako lahko učenec, učenka s pomočjo metode postopoma bere in dešifrira besedila v vsakem jeziku, lekcijo za lekcijo, in tako si lahko postopoma sestavlja mentalni zemljevid delovanja slovanskih jezikov, njihovih pravil in možnih izjem.

#### **4 O didaktiki medjezikovnega sporazumevanja med slovanskimi jeziki in njeni možni uporabi**

Na področju didaktike medjezikovnega sporazumevanja med slovanskimi jeziki si lahko vsak tip učenca, učenke najde nekaj koristnega. Vključitev takšnega učenja v splošno izobraževanje bi otrokom omogočila dostop do drugačne jezikovne izobrazbe. Namesto da se jezike naučijo korak za korakom, se naučijo, kako razumeti jezike na temelju svojega znanja slovenščine. Znanje slovenščine se torej veliko bolj ceni in slovenščina postane hkrati »koristen« jeziki za sporazumevanje v tujini in v nekaterih okoliščinah primerna alternativa angleščini. Odraslim možnost takšnega učenja na določenih strokovnih področjih omogoča dostop do virov v veliko več jezikih kot samo v tistih, ki jih že govorijo. To pa je lahko koristno tudi »samo« za dobre počitnice v eni od mnogih slovanskih držav.

Ponuditi takšno učenje študentom in študentkam nekega slovanskega jezika, ne glede na to, ali so Slovenci, Slovenke ali ne, Slovani ali ne, bi omogočilo veliko bolj učinkovito učenje, v okviru katerega bi bilo znanje vredno več, kot če bi se naučili samo izbrani jezik. In končno, če bi se sistematično ponujalo tovrstno učenje študentom in študentkam slovanskih jezikov povsod po svetu, bi se jim omogočilo, da spoznajo jezike, do katerih sicer nimajo možnosti pristopiti. To tudi pomeni, da bi manjši slovanski jeziki, kot ni le slovenščina, lahko pridobili večjo prepoznavnost.

## Viri in literatura

Claire BLANCHE-BENVENISTE, 1997: L'intercompréhension: le cas des langues romanes. *Le français dans le monde* 11. 5–7.

Elisabetta BONVINO, Sandrine CADDEO in Salvatore PIPPA, 2011: *Eurom 5, Lire et comprendre 5 langues romanes*. Milan: Hoepli.

Elisabetta BONVINO, Elisa FIORENZA in Salvatore PIPPA, 2011: EuRom5, una metodologia per l'intercomprensione. Strategie, aspetti linguistici e applicazioni pratiche. *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Ur. Maddalena De Carlo. Porto: Wizarts. 162–182.

Grégoire LABBE, 2018: *Fondements linguistiques et didactiques de l'intercompréhension slave: le cas des langues slaves de l'ouest et du sud-ouest*. Doktorska disertacija, Ur. Patrice Pognan, Thomas Szende. Paris: INALCO.

– –, 2017: Sur quelles bases enseigner l'intercompréhension entre les langues slaves de l'ouest et du sud-ouest. Ljubljana: *Vestnik za tuje jezike* 9/1, 191–199.

– –, 2020: Eurom 5: ce que l'intercompréhension romane peut apporter aux langues slaves. Maribor: *Slavia Centralis* 1, v tisku.

## Summary

Inter-comprehension between similar languages of the same language family is to a certain measure a natural phenomenon. However, comprehension of a similar language will very often be disturbed by many opaque elements which are not understandable without better knowledge of its grammar or vocabulary. A methodology similar to the one offered by the manual *Eurom 5* (Bonvino et al. 2001) allows students to work on a language family and its functioning. In *Eurom 5*, the learning process is focused on the knowledge of a “romance system”, which brings out the particularities of each of the languages dealt with within the manual. With such a system in mind, a better comprehension of these languages is guaranteed.

In the paper, we aim to show how the adaptation of the methodology used by *Eurom 5* could be used for five Central European Slavic languages: Polish, Slovak, Czech, Slovene and Croatian. For this to be done, we made the analysis of a part of a lesson intended to make a text written in Czech understandable to Slovene speakers. Therefore, we show, point by point, the different stages of the lesson.

The first step consists of reading the entire text in silence intending to understand the parts of it which are accessible thanks to the similarities between the languages. Then it is possible to listen to a recording of the text to become more familiar with the sonority of the language. The last step is the second reading and analysis of the text, during which help is given whenever it is needed to understand it. This help can resolve problems of different types. Problems can arise from lexical differences, from certain opaque phonological equivalences, from unknown grammar points or from unexpected syntactic structures.

At the same time, we show that by studying in the field of inter-comprehension, it is possible to acquire linguistic skills as valuable as with the learning a foreign language. By studying Slavic comprehension, the knowledge that we have of a Slavic language is greatly appreciated. We are not only able to better understand other Slavic languages and the functioning of Slavic languages as a family, we are also gradually becoming capable of multilingual pan-Slavic communication.

# Učbeniki za poučevanje slovenščine kot drugega in tujega jezika

**Mateja Lutar**

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Slovenija, [mateja.lutar@ff.uni-lj.si](mailto:mateja.lutar@ff.uni-lj.si)

DOI: <https://doi.org/10.18690/um.ff.12.2022.13>

ISBN: 978-961-286-669-3

---

Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik celovito skrbi za področje slovenščine kot drugega in tujega jezika ter mednarodno promovira slovenistiko. V prispevku je predstavljena metodologija uvrščanja učbeniških gradiv Centra za slovenščino glede na opisne lestvice SEJO. Predstavljeni so izzivi in rezultati uvrščanja učbenikov. Izdelana metodologija je uporaben model za uvrščanje učbeniških gradiv v prihodnje.

**Ključne besede:** Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik, uvrščanje učbenikov, metoda uvrščanja učbenikov, *Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO)*.

The Center for Slovene as a Second and Foreign Language provides comprehensive support in the field of Slovene as a second and foreign language and promotes Slovene internationally. The paper presents methodology for classifying Center for Slovene textbooks in accordance to *CEFR* Descriptive Scales. The challenges and results of textbook classification are presented. The methodology developed can serve as a useful model for classifying textbooks in the future.

**Keywords:** Center for Slovene as a Second and Foreign Language, Textbook Classification, Textbook Classification Method, *Common European Language Framework (CEFR)*.

## 1 Uvod

Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik (v nadaljevanju Center za slovenščino; <https://centerslo.si/>) deluje v okviru Oddelka za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani in celovito skrbi za področje slovenščine kot drugega in tujega jezika ter mednarodno promovira slovenistiko. Organizacijsko je razdeljen na osem posebnih programov, znotraj katerih izvaja poučevanje slovenščine na različnih stopnjah za otroke, mladino in odrasle na tečajih v Sloveniji in za študente, študentke v okviru lektoratov in študijskih smeri na univerzah v tujini, preverjanje in potrjevanje znanja

slovenščine kot drugega in tujega jezika, izobraževanje učiteljev, učiteljic, izpraševalcev, izpraševalk, in ocenjevalcev, ocenjevalk na izpitih, raziskuje področje slovenščine kot drugega in tujega jezika ter izdaja znanstvena, strokovna in učbeniška gradiva. V prispevku je predstavljena založniška dejavnost Centra za slovenščino, predvsem učbeniška gradiva, ki so izšla v zadnjih dvajsetih letih in so se do danes sistematično dopolnjevala.

Med učnimi gradivi sta se oblikovali dve osnovni učbeniški zbirki oz. seriji, ki sta namenjeni učenju slovenščine za odrasle (*Slovenska beseda v živo* in *A, B, C*), leta 2015 pa je nastala še serija gradiv, ki je namenja otrokom in mladostnikom (*Križ kraž, Čas za slovenščino*). Učbeniška gradiva dopolnjujejo še specializirana gradiva (npr. za razvijanje bralnega razumevanja, slovnični priročniki, knjižica z najpogostejšimi sporazumevalnimi vzorci), zvočno gradivo k pripadajočim učbenikom za razvijanje slušnega razumevanja in strokovna gradiva v obliki priročnikov za učeče. Učbeniška gradiva nastajajo v sodelovanju z učitelji, učiteljicami, ki imajo izkušnje s poučevanjem slovenščine kot tujega jezika in poučujejo na tečajih ali lektoratih slovenščine v tujini.

V učbenikih lahko skozi različne dejavnosti in naloge primerjamo ter analiziramo načine podajanja besedišča, slovničnih, kulturoloških, literarnih vsebin ipd. Ob premišljeno izbranih vsebinah, ki jih podpira oblikovna realizacija, lahko spremljamo tudi razvoj metodologije poučevanja slovenščine kot drugega ali tujega jezika, razvite na Centru za slovenščino. Skladno s sodobnimi trendi so učbeniška gradiva opremljena z oznakami za stopnje znanja glede na opisnike v dokumentu *Skupni evropski jezikovni okvir* (2011), v stopnje so uvrščena po metodologiji, ki smo jo razvili na Centru za slovenščino.

## **2 Učbeniki Centra za slovenščino glede na *Skupni evropski jezikovni okvir***

Svet Evrope je leta 2001 izdal dokument *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, ki je bil leta 2011 preveden v slovenščino – *Skupni evropski jezikovni okvir* (v nadaljevanju *SEJO*<sup>1</sup>). V dokumentu je opisano in opredeljeno, česa se morajo uporabniki

---

<sup>1</sup> Prevod dokumenta je v skladu z dogovorom Sveta Evrope izdalo Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva. *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje* je v slovenščino prevedla Irena Kovačič, uredila Ina Ferbežar.

in uporabnice neprvih jezikov naučiti oz. katere spretnosti morajo razviti, da bodo lahko uporabljali jezik za sporazumevanje in delovanje; pri oblikovanju opisnikov je upoštevan tudi kulturni kontekst jezika. Dokument postavlja jezikovni okvir in znotraj njega opredeljuje ravni jezikovnega znanja, ki omogočajo (mednarodno) primerljivost programov jezikovnega izobraževanja, učnih gradiv, preverjanja in certificiranja jezikovnega znanja v neprvih jezikih (Lutar 2017: 45–53).

Želja po primerljivosti jezikovnega znanja glede na opisnike *SEJO* je v izobraževalnih institucijah v vse več evropskih državah narekovala intenzivno ukvarjanje z umeščanjem svojih jezikovnih programov in izpitov v ravni znanja *SEJO*. Tem smernicam je posledično sledilo povpraševanje učecih se po gradivih za določeno raven jezikovnega znanja, na trendovsko povpraševanje pa se je odzval tudi založniški trg.

## 2.1 Metodologija uvrščanja učnih gradiv

Na Centru za slovenščino so potekale različne dejavnosti, povezane z razvrščanjem preverjanja in certificiranja znanja glede na lestvice *SEJO* (2010–2014), oblikovali pa smo tudi delovno skupino za uvrščanje učbeniških gradiv. Delovno skupino je sestavljalo sedem<sup>2</sup> članov, članic: šest članic z različnimi izkušnjami s poučevanjem slovenščine kot drugega in tujega jezika (avtorstvo in priprava učnih gradiv, poučevanje odraslih in mladostnikov, mladostnic, testiranje in ocenjevanje znanja, uredniško delo) in en član z izkušnjami s poučevanjem in z didaktiko tujega jezika ter avtorstvom učnih gradiv in pregledom nad gradivi za učenje angleščine kot drugega in tujega jezika. Potem smo začrtali metodologijo uvrščanja učbeniških gradiv – predloge in pripombe so prispevali članice in član delovne skupine, s svojimi izkušnjami pa jih je dopolnila članica delovne skupine dr. Ina Ferbežar, vodja Izpitnega centra in med drugim soavtorica javno veljavnega izobraževalnega programa za odrasle *Slovenščina kot drugi in tuji jezik* (2014), ki je bil z odredbo Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport RS sprejet leta 2015.

Delovna skupina je na prvem srečanju oblikovala načrt dela, naredili smo (1) izbor učbenikov, ki jih bomo uvrščali. Pri izboru učbenikov smo upoštevali dve osnovni merili, in sicer čas izida (učbeniki, ki so izšli na

---

<sup>2</sup> Delovno skupino so sestavljali dr. Ina Ferbežar, izr. prof. dr. Nataša Pirih Svetina, dr. Mihaela Knez, dr. Damjana Kern, Tanja Jerman in mag. Mateja Lutar ter red. prof. dr. Janez Skela.

Centru za slovenščino do leta 2014) ter frekventnost (upo)rabe. Tako so se v izbor uvrstili učbeniki *Slovenska beseda v živo 1a*, *Slovenska beseda v živo 1b*, *Slovenska beseda v živo 2*, *Slovenska beseda v živo 3a*, *Slovenska beseda v živo 3b*, *A, B, C ... 1, 2, 3, gremo*, *Gremo naprej*, *Naprej pa v slovenščini*, *S slovenščino nimam težav*, izvzeli pa smo delovne zvezke, ki dopolnjujejo posamezni učbenik. (2) Pripravili smo osnutek uvrščevalnega obrazca, ki je bil razdeljen glede na dejavnosti (poslušanje, branje, govorjenje, pisanje; slika 1).<sup>3</sup>

Enota	Naloga	Poslušanje	Branje	Govorjenje	Pisanje	Komentar
<b>1. enota</b>	1		A2+	A2 do B1		
	2a		A2+ (str. 93)	A2+ (str. 82, 105)		
	2b			A2+		
	3a		B1 (str. 93)			
	3b		A2+ do B1–			
	3c				B1 (A2, str. 120)	
	4			A2+ do B1–		
	5	A2+ (A2–, A2–, A2+, B1+)				
	6			Od A2 (str. 94)		
	7a		B1– (str. 94), A2+ (str. 93)			
	7b				A2	
	8			od B1–		
<b>Skupaj</b>		<b>A2</b>	<b>A2+</b>	<b>A2 do B1</b>	<b>B1–</b>	<b>A2+</b>

Slika 1: Primer uvrščevalnega obrazca glede na dejavnosti znotraj ene enote učbenika

<sup>3</sup> Dejavnosti za tvorjenje pisnih besedil in govorno sporazumevanje smo ocenjevali glede na vprašanje oz. navodilo naloge in pričakovani odgovor ter pri tem skušali določiti najnižjo raven znanja, ki jo je treba doseči, da lahko rešimo nalogo.

Vsako nalogo smo uvrščali glede na dejavnost, na koncu posamezne enote smo podali tudi skupno uvrstitev celotne enote glede na dejavnost (slika 2). Tako smo po končanem uvrščanju dobili vpogled v uvrstitve posameznih nalog in enot ter na osnovi tega določili končno uvrstitev učbenika, hkrati pa smo dobili še pregled nad tem, v kolikšnem deležu je zastopana posamezna dejavnost v izbranem učbeniku in na kateri zahtevnostni stopnji. Pri uvrščanju smo uporabljali vse lestvice z opisniki SEJO (57 lestvic). (3) Uvrščanje je potekalo na dveh ravneh: najprej v obliki individualnega dela, kjer je vsak posameznik, vsaka posameznica sam uvrstil, uvrstila vse naloge v izbranem učbeniku, nato pa v obliki delovne skupine, kjer smo pregledali uvrstitve po nalogah. Kadar smo se pri uvrstitvi posamezne naloge razhajali, smo podali argumente za uvrstitev in nato nalogo ponovno uvrstili. Dopusčali smo možnost, da je naloga ali enota uvrščena na vmesno stopnjo (npr. med A2 in B1). Skupna uvrstitev učbenika je bila povprečje vseh uvrstitev enot v izbranem učbeniku.

	Poslušanje	Branje	Govorjenje	Pisanje	Enota v celoti in komentar
<b>1. enota</b>	A2	A2+	A2 do B1	B1–	<b>A2+</b>
<b>2. enota</b>					
<b>3. enota</b>					
<b>4. enota</b>					
<b>5. enota</b>					
<b>6. enota</b>					
<b>Dejavnost v celoti</b>					

Slika 2: Primer uvrščevalnega obrazca glede na dejavnosti po vseh enotah učbenika

## 2.2 Izzivi in dileme med postopkom uvrščanja učbenikov

Med samim postopkom uvrščanja so se začele pojavljati nekatere dileme, ki smo jih razreševali v okviru delovne skupine in tako še natančneje zamejili pravila uvrščanja ter izpopolnili uvrščevalni obrazec. (1) Prvi tak izziv, s katerim smo se srečali, je bilo število lestvic za uvrščanje. Ker se sprva nismo želeli omejevati, smo pri uvrščanju uporabljali vseh 57 lestvic, vsak ocenjevalec, vsaka ocenjevalka pa je sam presodil, sama presodila, katera



bi bila najustreznejša za uvrstitev posamezne naloge. Uporaba različnih lestvic pri uvrščanju iste naloge je morda metodološko slabša izbira, vendar smo bili kljub temu pri uvrščanju precej usklajeni, tako pri izbiri lestvice kot tudi pri uvrstitvi naloge. V prihodnje bi bilo vseeno smiselno narediti izbor lestvic za umeščanje. (2) Kadar smo se pri uvrščanju razhajali, smo lahko glede na argumente članic, člana delovne skupine uporabili tudi drugo lestvico, nalogo pa smo ponovno uvrstili. (3) K nalogam, za katere smo menili, da bi jih lahko uvrščali po različnih lestvicah, smo sklenili ob uvrstitvi pripisati tudi podatek, po kateri lestvici smo umeščali, uvedli smo tudi kategorijo komentar<sup>4</sup> in tako dopolnili uvrščevalni obrazec. (4) Najkompleksnejši izziv so predstavljale nekatere naloge, ki jih lahko razvrstimo na pet podskupin in se v učbenikih pojavljajo relativno pogosto. (4.1) Prvi tak tip so naloge, ki imajo navodila kompleksnejša, kot je naloga sama. V teh primerih smo se odločili, da bomo navodilo in nalogo umeščali ločeno, v komentar smo pripisali pripombo o zahtevnosti navodila, na samo umeščanje naloge pa zahtevnost navodila ni imela velikega vpliva, tudi zato, ker učbeniki večinoma niso namenjeni samoučenju, zato lahko učitelj, učiteljica pojasni, kaj naloga zahteva, pogosto je kot vzorec podan tudi primer rešitve. (4.2) Pri uvrščanju nalog za pisno/govorno produkcijo odprtega tipa smo si pomagali predvsem z izkušnjami, na osnovi katerih smo skušali določiti minimalno predvideno raven znanja za uspešno rešitev naloge. Predvidena minimalna raven znanja se lahko razlikuje od pričakovane glede na zahtevnost drugih nalog (npr. na vprašanje je možno odgovoriti z eno besedo ali besedno zvezo ali pa kompleksnejše). Pri t. i. odprtem tipu nalog smo torej skušali določiti najnižjo možno raven znanja, ki jo je treba doseči, da lahko uspešno rešimo nalogo. (4.3) V učbenikih so precej pogoste tudi kombinirane naloge, ki v okviru ene naloge predvidevajo dve različni dejavnosti, npr. branje in igranje vlog. V takih primerih smo se odločili, da pri uvrščanju uporabimo dve popolnoma različni lestvici ali več popolnoma različnih lestvic in tako ločeno uvrstimo npr. poslušanje ali branje predhodnega kompleksnejšega besedila, ki je pogoj za uspešno realizacijo, ter pisno ali govorno produkcijo, igranje vlog, argumentacijo, pri slednjem prav tako glede na izkušnje določamo minimalno raven znanja, ki jo je treba doseči, da nalogo rešimo uspešno. Skupno uvrstitev naloge predstavlja povprečje vseh uvrstitev znotraj naloge. (4.4) V učbenikih za

---

<sup>4</sup> Članice in član delovne skupine so sprva uvrstitev naloge pripisovali kar neposredno v učbenik k sami nalogi, prav tako podatek o tem, katero lestvico so uporabili za uvrščanje. Na obrazec so napisali splošen komentar in utemeljitev skupne uvrstitve učbenika.

začetniško učenje so naloge za slušno razumevanje, vendar za uvrščanje tovrstnih nalog ne obstaja ustrezna lestvica oz. opisnik. Lestvica za uvrščanje slušnega razumevanja ima prvi opisnik za raven A2, torej bi glede na lestvico morali vse naloge za slušno razumevanje umestiti na raven A2 ali višje. S tem se nismo strinjali in smo naloge po lastni presoji in glede na izkušnje uvrstili tudi na stopnjo A1, čeprav zanjo ni predvidenega opisnika.<sup>5</sup> Dodaten argument za našo odločitev je dejstvo, da so ob nalogah za poslušanje večinoma zapisana tudi besedila oz. dialogi, torej je možno ob poslušanju nalogo tudi brati;<sup>6</sup> naloge smo uvrščali samo po lestvici za slušno razumevanje, saj se po naših izkušnjah z organiziranimi oblikami poučevanja besedilo ne bere pred poslušanjem. (4.5) Zadnja podskupina nalog, za katere smo morali premisliti, kako jih uvrščati, so naloge za utrjevanje, vajo in ponavljanje določenih slovničnih struktur, saj za uvrščanje tovrstne dejavnosti ni predvidene lestvice. Pri uvrščanju smo si ponovno pomagali z osebnimi in strokovnimi izkušnjami na področju poučevanja, avtorstva in dela z učbeniški gradivi.

Kombinirana oblika samostojnega dela in dela v skupini se je pokazala za zelo uspešno. Na skupnih srečanjih smo si izmenjali različne pomisleke, se dogovorili za (po)enoten način, kako uvrščati naloge, ki jih ni možno uvrščati samo po eni lestvici ali za katere ne obstaja lestvica oz. opisnik. V okviru začetnih uvrščanj smo tako izpopolnili metodologijo uvrščanja in dopolnili obrazec za uvrščanje, da bi bili rezultati primerljivi in preglednejši. Uvrščene naloge so bile pregledane dvakrat, individualno in skupinsko. Kadar smo se pri uvrstitvi naloge razhajali, smo predstavili argumente za svojo uvrstitev in nalogo uvrstili še enkrat. Ob izmenjavi argumentov so se večkrat razvile strokovne debate in izmenjave izkušenj, saj je vsak od uvrščevalcev, uvrščevalk prispeval določene izkušnje in hkrati širil svoj zorni kot znanja na področju uvrščanja.

### 3 Ugotovitve

K uvrščanju učbeniških gradiv so nas sprva spodbudile sodobne smernice na založniškem trgu v tujini, saj so se na učbeniških naslovnica izpostavljeno pojavile oznake po opisnikih *SEJO*, hkrati pa so tudi uporabniki začeli

<sup>5</sup> V učbenikih za začetnike, začetnice so v uvodnih enotah naloge za poslušanje namenjene npr. spoznavanju sporazumevalnih vzorcev za pozdravljanje, predstavljanje, abecedi.

<sup>6</sup> Na to nas opozarjajo tudi navodila nalog, npr. *Poslušajte in preberite*.

spraševati, kateri učbenik je primeren za učenje jezika na določeni ravni. Primarni rezultat odločitve za izvedbo projekta uvrščanja učbeniških gradiv je bil klasifikacija učbeniških gradiv oz. uvrstitev glede na opisnike po lestvicah *SEJO*, podatek o uvrstitvi smo natisnili na naslovnico učbenika ob ponatisu.

Sekundarni rezultat je imel več pozitivnih vplivov, saj smo si uvrščanje zastavili s ciljem pregleda obstoječe produkcije učbeniških gradiv in izdelave metodologije uvrščanja. Pozitivna povratna informacija je bila gotovo potrditev, da smo tudi pred nastankom dokumenta *SEJO* dobro in sistematično načrtovali ter realizirali velik del učbeniških gradiv za učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika. Izdajanje učbenikov je bilo sprva manj formalno načrtovano, kasneje smo obstoječa gradiva dopolnjevali z željo, da bi z učnimi gradivi pokrili celotno vertikalno od začetnega, nadaljevalnega do izpopolnjevalnega učenja za različne naslovnike in naslovnice. Pri pripravi učbenikov smo izhajali iz lastnih organiziranih oblik poučevanja slovenščine kot drugega in tujega jezika in s tem namenom smo pripravljali gradiva glede na število učnih ur, torej za učenje na kratkih tečajih (do 80 ur), za učenje na dolgih tečajih (do 220 ur) ali za študij slovenščine na univerzah v tujini. Rezultate uvrščanja glede na gradivo za prevideni obseg učnih ur in glede na lestvice *SEJO* ponazarja shematični prikaz (slika 3), iz katerega je razvidno, da sta dobro zapolnjeni vertikalni učbenikov za kratke in dolge tečaje (od A1 do C1), ponudbo učbeniških gradiv pa dopolnjujejo delovni zvezki in različni učni pripomočki, ki niso bili predmet uvrščanja. Uvrščanje nalog nam daje tudi vpogled v to, kako je stopnjevana zahtevnost v posameznem učbeniku. Večina učbenikov je izkazovala sistematično stopnjevanje zahtevnosti od začetka do konca, redki učbeniki pa so nas nekoliko presenetili, saj so bile enote na koncu učbenika ali vsaj nekatere naloge v zaključnih enotah uvrščene na isto ali celo nižjo raven kot enote na začetku učbenika.

Usklajenost<sup>7</sup> pri uvrščanju znotraj delovne skupine potrjuje, da smo kljub različnim strokovnim izkušnjam dobro seznanjeni s sodobnimi smernicami in metodami na različnih področjih, npr. avtorstva gradiv, poučevanja in preverjanja ter certificiranja znanja neprvega jezika. Kljub usklajenosti bi

---

<sup>7</sup> Pred uvrščanjem izbranega učbenika smo postavili delovno hipotezo, in sicer smo na podlagi izkušenj dela z izbranim učbenikom skušali napovedati, na katero stopnjo bi lahko uvrstili učbenik. Po individualnem in skupinskem uvrščanju vseh nalog in enot v izbranem učbeniku se je končna uvrstitev učbenika v večini primerov ujemala z našim predvidevanjem in tako potrdila delovno hipotezo.

bilo za uvrščanje v prihodnje smiselno zamejiti nabor lestvic oz. v nabor vključiti le tiste, ki so se pri uvrščanju pokazale kot ustrezne in uporabne, saj bi bil tako pregled nad lestvicami za uvrščevalca lažje obvladljiv.

Stopnja opisnika glede na lestvice SEJO	Učbeniki za kratke tečaje	Učbeniki za dolge tečaje	Vaje, priročniki ...
<b>0</b>	<i>Slovenščina ekspres 1</i>		<i>Žepna slovenščina, JPS!, Fonetika 1, Slika jezika, Oblike v oblakih, Povej naprej, Pogovarjajmo se naprej, S slovenščino po svetu, Pot do izpita, Zbirke testov</i>
<b>A1</b>	<i>A, B, C ... gremo</i>	<i>Slovenska beseda v živo 1a</i>	
<b>A2</b>	<i>Gremo naprej S slovenščino nimam težav</i>	<i>Slovenska beseda v živo 1b</i>	
<b>B1</b>	<i>Naprej pa v slovenščini</i>	<i>Slovenska beseda v živo 2</i>	
<b>B2</b>		<i>Slovenska beseda v živo 3a</i>	
<b>C1</b>	<i>Jezikovod</i>	<i>Slovenska beseda v živo 3b</i>	
<b>C2</b>			

Slika 3: Učbeniki za kratke in dolge tečaje oz. glede na predvideno število ur, ki jih potrebujemo, da predelamo določeno učbeniško gradivo, in glede na uvrstitev po SEJO.

Izmenjava mnenj med srečanji delovne skupine je strokovni doprinos za vsakega posameznika, posameznico, hkrati pa smo na tak način skupaj premislili o nekaterih težavah, s katerimi smo se srečevali med uvrščanjem, in uskladili nadaljnji potek dela, da so bili rezultati uvrščanja primerljivi. Dogovorili smo se npr. za enotno oštevilčevanje nalog, kadar je ta podatek manjkal, da smo lažje primerjali rezultate uvrščanja, izpopolnili smo tudi prvotni obrazec za uvrščanje, in sicer s pripisovanjem podatka, po kateri lestvici se uvršča posamezna naloga, ter z uvedbo rubrike komentar. Rubrika komentar je v pomoč in odlično izhodišče za debato predvsem pri večdelnih nalogah ali pri tistih nalogah, kjer dvomimo, katero lestvico izbrati za uvrščanje.

Dodana vrednost uvrščanja je tudi informacija, kako so posamezne učne dejavnosti (npr. branje, razumevanje, pisanje, poslušanje) v učbeniškem gradivu zastopane. Uvrščevalni obrazec namreč predvideva zapisovanje uvrstitve posamezne naloge glede na dejavnost, zato po končanem uvrščanju učbenika dobimo vpogled, v kolikšnem deležu je zastopana in

kako je stopnjevana zahtevnost posamezne učne dejavnosti od začetka do konca učbenika. Rezultati so zanimivi za primerjavo z analizama anketnih vprašalnikov o zadovoljstvu učnih gradiv Centra za slovenščino (Pisek, Lutar 2010–2011; Jerman, Lutar 2012),<sup>8</sup> izvedenima med izobraževanjem za lektorje, lektorice, ki poučujejo v okviru programov Slovenščina na tujih univerzah in Tečajji slovenščine.

#### 4 Sklep

S postopkom uvrščanja učbenikov smo poleg uvrstitve dobili tudi nekaj spodbudnih potrditev o načrtovanju in pripravi učbeniških gradiv v preteklosti ter svoji strokovni usklajenosti in informiranosti s sodobnimi smernicami. Zadovoljni smo, da je mreža učbenikov za krajše in daljše oblike učenja slovenščine kot drugega in tujega jezika zadovoljivo popolnena po celotni vertikali glede na zahtevnost in da so tudi znotraj posameznih učbenikov učne dejavnosti zastopane uravnoteženo.

Uvrščanje učbenikov glede na opisnike *SEJO* je kompleksna dejavnost, ki zahteva sodelovanje ustrezno usposobljenih in izkušenih strokovnjakov, strokovnjakinj na področju slovenščine kot drugega in tujega jezika, predstavljena metodologija pa je dobro izhodišče za uvrščanje v prihodnje. Pregled obstoječe učbeniške produkcije je dober vpogled v preteklost in prinaša tudi spoznanja na področju avtorskega in uredniškega dela s kritične distance, predvsem pa je uporaben premislek, kako načrtovati nove vsebine v prihodnje.

Želimo si, da bi lahko delovno skupino za uvrščanje vključili v proces priprave novega učbenika v fazi pred natisom. S tem bi dobili razširjen vpogled v nastajajoče gradivo, priložnost za izboljšavo posameznih nalog in pregled nad sistematičnostjo stopnjevanja zahtevnosti. Kljub zavedanju, da je učbenik le eno od sredstev, s katerim si pri učenju lahko pomagamo,

---

<sup>8</sup> Decembra 2010 smo s pomočjo anketnega vprašalnika o zadovoljstvu z učnimi gradivi, pri izpolnjevanju katerega so sodelovali lektorji, lektorice programa Slovenščina na tujih univerzah v okviru rednega letnega izobraževanja in lektorji, lektorice, ki poučujejo na Tečajjih slovenščine, pridobili podatke o vsebinah, ki jih lektorji, lektorice oz. učitelji, učiteljice ocenjujejo kot dobre in uporabne, ter tistih, ki jih pogrešajo. Rezultate ankete je zbrala in shematično uredila Staša Pisek s pomočjo Petre Likar Stanovnik. Leta 2012 sta Tanja Jerman in Mateja Lutar pripravili še anketni vprašalnik o uporabnosti, pomanjkljivostih in potrebah po priročnikih za učitelje, učiteljice, ki dopolnjujejo posamezno učno gradivo.

bi radi ponudbo obstoječih učbeniških gradiv dopolnjevali ter s tem zagotavljali izbirnost znotraj določene ravni znanja in sodobna učna gradiva.

## Viri in literatura

Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik. Dostopno na: <https://centerslo.si/>; pridobljeno 28. 1. 2020.

Ina FERBEŽAR, Nataša PIRIH SVETINA, Mateja LUTAR, 2014: The Common European Framework of Reference: a reference to Slovene. *Linguistica* LIV/1. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 277–291.

Tanja JERMAN, Mateja LUTAR, 2012: *Rezultati ankete o priročnikih za učitelje*. Ljubljana: interno gradivo CSDTJ (osebni arhiv).

Letna poročila Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik, 2011–2017. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. Dostopno na: <https://centerslo.si/o-nas/letna-porocila/>; pridobljeno 30. 1. 2020.

Mateja LUTAR, 2017: Učbeniki Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik in *Skupni evropski jezikovni okvir*. *Stephanos* 2017/3. 45–53.

Staša PISEK, Mateja LUTAR, 2010/11: *Rezultati ankete o učbenikih CSDTJ*. Ljubljana: interno gradivo CSDTJ (osebni arhiv).

*Skupni evropski jezikovni okvir*, 2011. Prevedla Irena Kovačič (poglavja 1–5), uredila Ina Ferbežar. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva. Dostopno na: <https://centerslo.si/knjige/ucbeniki-in-prirocniki/prirocniki-in-ucno-gradivo/skupni-evropski-jezikovni-okvir/>; pridobljeno 30. 1. 2020.

*Slovenščina kot drugi in tuji jezik, Izobraževalni program za odrasle*, 2014. Dostopno na: [https://arhiv.acs.si/programoteka/Slovenscina\\_kot\\_drugi\\_in\\_tuji\\_jezik.pdf](https://arhiv.acs.si/programoteka/Slovenscina_kot_drugi_in_tuji_jezik.pdf); pridobljeno 20. 1. 2020.

Uvrstitveni listi in ocene, 2011–2014. Ljubljana: interno gradivo CSDTJ (osebni arhiv).

## Summary

The Center for Slovene as a Second and Foreign Language provides comprehensive support in the field of Slovene as a second and foreign language and promotes Slovene internationally. In terms of organization, it is divided into programmes that provide instruction in Slovene at different levels for children, young people and adults in courses in Slovenia, as well as for students in lectures and study courses at foreign universities, that verify and certify Slovene as a second and foreign language, that educate teachers, examiners in exam-graders, and that research the field of Slovene as a second and foreign language and that publish scholarly, professional and textbook materials.

The release of the *Common European Language Framework* document, which provides, among other things, descriptors of what a non-native language user needs to learn in order to be able to use a language for communication, led to intensification in language programmes and activities. The desire was to attain comparability in terms of linguistic knowledge relative to non-native languages in accordance with *CEFR* Descriptive Scales. The publishing activity of the Center for Slovene responded to the publishing trend, and for this purpose developed a methodology according to which they classified their own textbooks.

A selection of textbooks and a classification form were developed within the working group. The classifying was carried out individually and collectively, and this paper presents the challenges faced by the members of the working group in the classifying process, e.g. tasks with complex instructions, open-ended written/spoken production tasks, tasks combining two or more activities, consolidating tasks, etc. The results of the textbook classification are presented in a table showing that the production of textbook materials is evenly distributed across different levels of complexity. The lessons learned from the working group are useful for planning and classifying new material, as well as for future editorial work and for authors.

# Slovenščina, madžarščina in slovnični spoli

**Mladen Pavičić**

Filozofska fakulteta, Univerza Loránda Eötvösa v Budimpešti,  
Madžarska, mladen.pavicic@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.18690/um.ff.12.2022.14>

ISBN: 978-961-286-669-3

---

Slovenščina kot indoevropski jezik pozna kategorijo spola, madžarščina kot uralski jezik pa ne. Ta razlika med jezikoma povzroča težave rojenim govorcem, govorkam madžarskega jezika pri učenju slovenščine in rojenim govorcem, govorkam slovenskega jezika pri učenju madžarščine, prav tako pa pri prevajanju leposlovnih besedil prevajalcem, prevajalkam včasih nastavlja orehe, ki jih je težko streti. Prispevek skuša ponazoriti te težave.

**Ključne besede:** kategorija spola, madžarski jezik, jezikovna didaktika, prevajanje.

As an Indo-European language, Slovene recognizes the category of gender, while Hungarian, being a Uralic language, does not. This difference between languages causes problems for Hungarian native speakers to learn Slovene, for Slovene native speakers to learn Hungarian, and sometimes gives literary translators nuts that are difficult to crack. The paper attempts to illustrate these problems.

**Keywords:** grammatical category of gender, Hungarian language, language teaching, translating.

Za veliko večino rojenih govorcev, govork slovenščine, ki se učijo madžarščino, je odsotnost kategorije spola precejšnje presenečenje. Zanje je namreč slovnična kategorija spola samoumevna, saj spolov ne pozna samo njihov materni jezik, temveč tudi tuji jeziki, ki se jih učijo v šoli. Večina slovenskih osnovnošolcev, osnovnošolk in gimnazijcev, gimnazijk se namreč uči druge indoevropske jezike, ki prav tako poznajo kategorijo spola. Pri tem spoznajo, da se ta lahko kaže drugače kot v slovenščini. Slovenščini sta glede tega najbolj podobni latinščina in ruščina, edini tuji slovanski jezik, ki se poučuje na slovenskih gimnazijah. V nemščini se spoli izražajo s členi, prav tako v francoščini, španščini in italijanščini, ki poznajo samo dva spola, moškega in ženskega. Zanimiva je grščina, v kateri so spoli izraženi



s členi in končnicami. Angleščina loči spole samo pri osebnih zaimkih za 3. osebo ednine. Kategorije spola ne poznata edina neindoevropska jezika, ki se poučujeta v slovenskih šolah, madžarski in kitajski. Prvega se učijo učenci, učenke dvojezičnega področja ob madžarski meji, drugi pa si zadnja leta utira pot na slovenske osnovnošolske in gimnazijske urnike. (Podatke o pouku tujih jezikov v slovenskih šolah sem našel v prispevku Bronke Straus (Straus 2018).)

Za večino rojenih govorcev, govork madžarskega jezika, ki živijo na Madžarskem, kategorija spola ni takšno presenečenje kot njena odsotnost za rojene govorce, govorce slovenščine. Madžarščina kategorije spola sicer ne pozna, pač pa se v šoli poučujejo predvsem indoevropski jeziki, ki jo poznajo. Če pogledamo zadnjih nekaj desetletij, je bil za obdobje ljudske demokracije značilen predvsem pouk ruščine, od začetka devetdesetih let dvajsetega stoletja pa je nabor najpogosteje poučevanih tujih jezikov v madžarskih osnovnih šolah in gimnazijah enak slovenskemu: angleščina, nemščina, španščina, francoščina, italijanščina, ruščina, latinščina, grščina in – na samo eni gimnaziji edina izjema, neindoevropski jezik, ki nima kategorije spola – kitajščina. (Podatke o pouku tujih jezikov v madžarskih šolah sem našel v prispevkih, objavljenih na spletnih straneh Urada za šolstvo Madžarske ter Inštituta za preučevanje in razvoj vzgoje in izobraževanja (Öveges Enikő in Csizér 2018; Petneki 2009).)

Kakšne težave imamo rojeni govorce, govorce slovenščine pri usvajanju madžarščine, vem iz lastnih izkušenj. Učiti sem se je začel pri petindvajsetih letih. Takoj sem prišel do spoznanja, da so si vsi jeziki, s katerimi sem se dotlej поблиže srečal (poleg slovenščine hrvaščina, nemščina, angleščina, francoščina in poljščina), strahotno podobni. Ko pa sem svoje težave primerjal s težavami, ki jih je imel kolega iz Koreje, mi je postalo jasno, kako pomembna je pri učenju tujih jezikov pripadnost istemu kulturnemu prostoru. (Nekaj podobnega sem doživel tudi v Krakovu, kjer je bil na urah poljščine v skupini Japonec.) Težavnost madžarskega jezika za tujce, tujke stopnjuje madžarjenje izposojenk, ki so pogoste v številnih evropskih jezikih in večinoma izvirajo iz klasičnih jezikov. Tako se madžarsko univerzi reče *egyetem*, fakulteti *kar*, medicini *orvostudomány*, ekonomiji *közgazdaság*, arheologiji *régészet*, notarju *közjegyző*, policistu *rendőr*, policiji *rendőrség*, sistemu *rendszer*, materialu *anyag*, klavirju *zongora* itd. Precejšnje število slovanskih besed v madžarskem jeziku (npr. brazda – *barázda*, bivol – *bivaly*, bolha – *bolha*, hrček – *hörcsög*, mačka – *macska*, medved – *medve*; besede sem preveril v etimološkem slovarju (Benkő 1967: 247, 308, 332–333, 157–158; Benkő 1970: 806–807, 873–874)) mi vsaj na

začetku ni kaj dosti pomagalo, malo zato, ker sem jih zaradi drugačne izgovarjave težko prepoznal, malo pa zato, ker se o brazdah, medvedih, hrčkih in bolhah nisem ravno pogosto pogovarjal; lažje je bilo z imeni za sredo, četrtek, petek in soboto (*szerda, csütörtök, péntek* in *szombat*) – prva tri so prav tako slovanskega izvora, sobota pa je prišla v madžarščino prek slovanskih jezikov (tudi te besede sem preveril v etimološkem slovarju (Benkő 1976: 732–733, Benkő 1967: 583; Benkő 1976: 156, 779–780)). Iz podobnih razlogov mi tudi niso kaj dosti pomagale madžarske besede v slovenščini (betežen – *beteg*, bunda – *bunda*, čipka – *csipke*, gumb – *gomb*, kip – *kép*, kočija – *kocsi*, lopov – *lopó*, oproda – *apród*, orjak – *óriás* in tolovaj – *tolvaj* (Snoj 1997: 30, 54, 73, 162, 230, 243, 309, 409, 411–412, 673)).

Največ težav pri učenju madžarščine povzročata Indoevropcem, Indoevropcem dve spregatvi, določna, ki jo uporabljamo, kadar je v stavku določni predmet, in nedoločna, ki jo uporabljamo v vseh ostalih primerih. Drugi problem je aglutinacijskost madžarščine, tretji pa odsotnost spolov. Vsaj meni največ težav povzroča odsotnost spolov za osebni zaimек v 3. osebi ednine. V madžarščini je za 3. osebo zaimек eden – *ő*. Po mnogih letih se mi še vedno dogaja, da hočem reči »ne *on*, ampak *ona*«, in rečem »nem *ő*, hanem *ő*«. Zadnje čase sem toliko napredoval, da se ne čudim več, ko me ne razumejo, ampak pojasnim s pomočjo samostalnikov – če vem imeni, z imenom, drugače pa s samostalnikoma, ki označujeta osebi moškega in ženskega spola, npr. nem *fiú*, hanem *lány* (ne fant, ampak punca), nem *férfi*, hanem *nő* (ne moški, ampak ženska) ipd. Madžarom, Madžarkam, ki se učijo slovenščino, pa se zlasti dogaja, da na spole kar pozabijo, npr. da pri glagolskih deležnikih uporabljajo oblike za moški spol namesto za ženskega, in to – zlasti v stresnih okoliščinah, pod vplivom treme ali utrujenosti – celo tistim, ki drugače slovenski jezik dobro obvladajo.

Kako je s kategorijo spola v drugih jezikih? Jo poznajo samo (vsi?) indoevropski jeziki? Po mnenju hrvaškega indoevropeista Ranka Matasovića lahko rečemo, da je ta kategorija bolj značilnost jezikovnih družin kot posameznih jezikov. Pri preučevanju spolov v indoevropskih jezikih je prišel do spoznanja, da je zelo stabilna v času, saj jo je od sto štiriinštiridesetih indoevropskih jezikov ohranilo sto devet (75,69 %); večina jezikov, ki so jo izgubili, sodi v indoiransko vejo, o petih iranskih jezikih pa mu ni uspelo dobiti zanesljivih podatkov. (Izguba spolov je povezana s selitvijo govorcev, govork teh jezikov v okolje, v katerem prevladujejo ali so prevladovali jeziki, ki ne poznajo spolov (Matasović 2004: 25).) Do podobnih rezultatov je prišel tudi pri preučevanju drugih evrazijskih jezikovnih skupin. Iz njegovega zemljevida (živih in mrtvih) evrazijskih

jezikov je razvidno, da poleg indoevropskih jezikov kategorijo spola poznajo še jenisejski, berberski, egiptovski, semitski, hatijski, elamski, sumerski, dravidski, burušaski in severovzhodni kavkaški jeziki, ne poznajo pa je uralski, turški, mongolski, tunguški, jukagirski, čukotsko-kamčatski, sino-tibetanski, hurijski, kartvelski, etruščanski in baskovski jezik(i). Za avstroazijske in severozahodne kavkaške jezike je značilno, da nekateri ločijo spole, drugi pa ne (Matasović 2014: 233–235).

Zanimivo je tudi število spolov v različnih jezikih. Številni poznajo dva spola. Med njimi je večina romanskih jezikov, sem sodijo še litovščina, latvijščina, novoirščina in valižanščina, prav tako sta dva spola pogosta v semitskih (pa tudi drugih afriško-azijskih), mundskih in dravidskih ter v severnoameriških algonkinskih jezikih. Bolj razviti sistemi imajo običajno tri spole. Mednje sodijo slovanski in germanski jeziki, večina starih indoevropskih jezikov (latinščina, grščina, stara indijščina), pa tudi tamilščina in paleosibirska ketščina. V neindoevropskih jezikih najdemo celo več kot tri spole, štiri npr. v nekaterih severovzhodnokavkaških jezikih, džirbalščini in burusaščini. V tej prvi spol označuje osebe moškega spola, drugi osebe ženskega spola, tretji večino ostalih živih bitij in nekatere predmete, četrti pa ostale predmete (Kicsi 1999: 213). Le redki jeziki, npr. bantujski, imajo več kot štiri spole (Matasović 2004: 21–22). Slovenska imena jezikov sem našel v *Pregledu indoevropskih jezikov* Simone Klemenčič (2011) in *Velikem splošnem leksikonu* (Pogačnik 2005).

Pri sodelovanju z madžarskimi prevajalci, prevajalkami slovenske književnosti sem prišel do nekaterih spoznanj o tem, kako utegne odsotnost slovničnih spolov otežiti prevajanje sodobnih literarnih besedil. Pri prevajanju klasičnih del takih težav najbrž ni. Razliko med klasičnim in modernim romanom (ki velja tudi za manj obsežno pripovedno besedilo) je zelo lepo razložil Dušan Pirjevec v predgovoru k izdaji romana *Grad* Franza Kafke s pomočjo primerjave začetka tega romana in Stendhalovega *Rdeče in črno*. V klasičnem delu francoske književnosti bralec, bralka najprej dobi jasne informacije o kraju in času dogajanja, prav tako so takoj izčrpno predstavljene literarne osebe. V Kafkovem romanu je vse drugače. Bralec, bralka izve, da je nekdo prišel v neko vas, a o njem ne izve ničesar. Nato izve, da je prišel, prišla v vas, ki tiči v globokem snegu, a zakaj je prišel, prišla tja, ni jasno. Sledi informacija, da je v vasi ali v njeni bližini grad, a zaradi megle o njem ne izve ničesar. Logika je torej ravno nasprotna kot v Stendhalovem romanu: tam je bil najprej splošnejši opis, ki se je ožil, tu pa obratno, najprej se pojavi neka oseba, nato pa okoli nje nastaja svet. Bralec, bralka vidi samo to, kar vidi oseba, K., ne izve pa ničesar več ne o vasi,

ne o gradu, ne o tej osebi – niti njenih misli niti preteklosti. Stendhalov pripovedovalec ve (in pove) vse, ve več od junaka, Kafkov pripovedovalec o svojem junaku pove le to, da se je pojavil na prizorišču, o katerem pa bralec, bralka izve le tisto, kar junak vidi (Pirjevec 1967: 5–12).

K temu, kar je Pirjevec pojasnil o Kafkovem romanu, bi dodal le, da bralec, bralka izvirnika za K.-jev spol izve na začetku drugega odstavka (Dann ging *er* ein Nachtlager suchen (Kafka 1996: 7)), bralec madžarskega prevoda šele sredi tretje strani (A fiatalemler, aki Schwarzer néven jelentkezett, beszámolt róla, hogyan akadt rá K.-ra, egy jó harmincas, meglehetősen pocakos *férfira* (Kafka 2004: 7)), bralec slovenskega prevoda pa – po zaslugi moške oblike glagolskega deležnika – že kar v prvi povedi (Bil je že pozen večer, ko je *prišel* K. (Kafka 1967: 69)).

Kot primer težav, ki jih odsotnost spolov povzroča madžarskim prevajalcem, prevajalkam sodobne slovenske književnosti, lahko za začetek navedem madžarski prevod zgodbe *Vse bo še dobro* Andreja Moroviča, ki jo je Mitja Čander uvrstil v antologijo *Az első nap*. V madžarskem prevodu izpod peresa Kláre Körtvélyessy ima naslov *Még minden jóra fordul* (Čander 2002: 79–81). Gre za zelo erotično zgodbo, ki jo v pretekliku v 1. osebi ednine pripoveduje ženska, kar postane slovenskemu bralcu zaradi ženskih oblik glagolskega deležnika jasno, ko prebere šesto poved (Morovič 1992: 191): »Obstala sem kot vkopana.« Madžarski bralec, bralka tega udobja nima, ker pa je avtor moški (da je *Andrej* moško ime, je jasno vsakemu kolikor toliko izobraženemu Madžaru, izobraženi Madžarki), utegne pomisliti, da je tudi pripovedovalec moškega spola, in bi vse do konca mislil, mislila, da gre za homoerotično besedilo ..., če v njem pripovedovalka ne bi precej natančno popisala, kaj se je zgodilo z njenim spolovilom, in kljub metaforičnosti opisa je popolnoma jasno, za kaj gre (Morovič 1992: 191):

*Nagnila sem glavo vznak in zaprla oči. Kot bi mi kdo vbrizgal hologram, se mi je v glavi naredila slike moje majcate trobentice, nadnaravno povečane in lepo razširjene, da se je videlo globoko v rožnato notranjost.*

A ta problem bi se utegnil pojaviti tudi pri prevajanju v marsikateri indoevropski jezik, saj preteklik v mnogih jezikih ne pozna različnih oblik za moški in ženski spol, kot primer pa lahko navedem angleški prevod tega Morovičevega besedila Irene Zorko *Everything Is Going to Be All Right*, ki je izšel v angleški različici Čandrove antologije *Angels Beneath the Surface* (Čander 2008: 101–103).

Popolna odsotnost slovničnih spolov, ki vključuje tudi odsotnost različnih zaimkov za osebe moškega in ženskega spola, komplicira delo prevajalcem

slovenskega pisatelja Andreja Blatnika, čigar priljubljena tema so (ne vedno najbolj prijetni) pogovori med heteroseksualnima partnerjema, o katerih (kot se za sodobna besedila spodobi) bralec, bralka uvodoma ne izve ničesar. Lep primer tega je njegova zgodba *Pravzaprav* iz zbirke *Menjave kož* (Blatnik 1990: 92–98), ki je pod naslovom *Tulajdonképpen* izšla v madžarskem prevodu te zbirke *Bőr* (Blatnik 2002: 124–133).

V zgodbi se prvoosebni pripovedovalec pogovarja s svojo življenjsko sopotnico, ki je nemara celo njegova žena. Spol ženske je razviden iz osebnega zaimka, ki se nahaja v prvi povedi drugega odstavka (Blatnik 1990: 92): »Mogoče, pravim, ne da bi se ozrl k *njej*.« Čeprav gre za tipičen pogovor med moškim in žensko (pozneje ona npr. reče (Blatnik 1990: 95): »Mislil si [...], da boš lahko v miru sedel za svojim ekranom in se ukvarjal s svojimi stvarmi, jaz pa bom skrbel za vse ostalo.«), se lahko vse številnejših istospolnih parov vajeni bralec, bralka 21. stoletja o pripovedovalčevem spolu zatrdno prepriča šele na drugi strani besedila, ko pripovedovalec sedanjik prvič zamenja s pogojnikom in je njegov spol razviden iz oblike glagolskega deležnika (Blatnik 1990: 93): »Mika me, da bi pripisal [...].«). Bralec, bralka madžarskega prevoda s spoloma oseb Blatnikovega dialoga ni seznanjen, seznanjena ne iz zaimkov, s katerimi je *ona* označena kar pogosto, niti iz prevoda slovenskega pogojnika, ki je v madžarščini v tem primeru seveda zamenjan z velelnikom. Da je pripovedovalec moški, pogovarja pa se z žensko, bralec madžarskega prevoda najbrž začne slutiti že na prvi strani, dokaj eksplicitno potrditev pa najde šele na peti, v prevodu tegale odstavka (Blatnik 2002: 96): »Zapisuješ, zapisuješ. Zvečer, ko zaspis, vstajam, vključim računalnik, vložim disketo in berem, kaj si napisal čez dan. In vse, kar govorijo ženske tvojih zgodb, so moje besede. Vse, kar govorijo moški, so tvoje.«

Če pa madžarski bralec, madžarska bralka meni, da bi bilo mogoče tako upodobiti tudi dialoge istospolnih partnerjev, do konca ne ve zagotovo, katerega spola sta protagonista Blatnikovega *Pravzaprava*.

Bolje se temu bralcu, bralki godi, ko bere zgodbo *Billie Holiday* (Blatnik 1990: 103–111) iz iste Blatnikove zbirke kratkih zgodb. Njen pripovedovalec je tretjeosebni. Izvirnik se začne takole:

»Kaj pa, reče ona, če bi dala na gramofon tisto staro ploščo Billie Holiday? Me tudi potem ne bi poljubil? Saj je nimaš več, reče on. Saj nimaš več te plošče.«

Zaimka *ona* in *on* se potem ponavljata skozi vse besedilo. Prevajalka Judit Reiman (ki je prevedla tudi *Pravzaprav*) je tu zaimka dosledno nadomestila s samostalniki *nő* in *férfi*, ki pomenita *žensko* in *moškega* (Blatnik 2002: 139–150).

Prevajalka mi je povedala, da se je problema pri prevajanju *Pravzaprava* zavedala, toda madžarski jezik žal ne nudi sredstev, da bi ga rešila. Če bi namreč v prevodu *Pravzaprava* zaimek *ona* nadomestila s kakšnim samostalnikom (pl. *nő* 'ženska', *lány* 'dekle'), kot je to storila v prevodu *Billie Holiday*, bi v besedilo uvedla distanco, kakršne v izvirniku ni, in prevod bi zvenel okorno, vzrok pa verjetno tiči v razliki med pripovednima načinoma – prvoosebni pripovedovalec je bistveno neposrednejši od tretjeosebnega.

Ozrimo se za trenutek še k težavam, na katere utegne naleteti slovenski prevajalec, slovenska prevajalka madžarskega besedila. Odsotnost spolov omogoča leposlovnim besedilom stopnjevanje večpomenskosti, kar nekateri sodobni madžarski pisci, piske s pridom izkoriščajo, slovenski prevajalec, prevajalka pa se mora odločiti, kako bo zapis razumel, razumela in nato prevedel, prevedla. Kratki roman Pétra Esterházyja *A szív segédigei* je v slovenščini izšel dvakrat, obakrat v prevodu Jožeta Hradila, ker pa je med izidoma minilo kar petindvajset let, je prevajalec svoj prevod pred drugo izdajo precej predelal.

V romanu je pet v pretekliku pisanih odlomkov, za katere v izvirniku ni jasno, ali jih pripoveduje ženska ali moški. Hradil se je v svojem prvem prevodu odločil za moškega, v drugem pa za žensko. (V izvirniku (Esterházy 1985) in drugem prevodu (Esterházy 2014) strani niso oštevilčene, v prvem prevodu (Esterházy 1989) pa so – v njem se ti odlomki nahajajo na straneh 79, 83, 96, 99–100 in 107.)

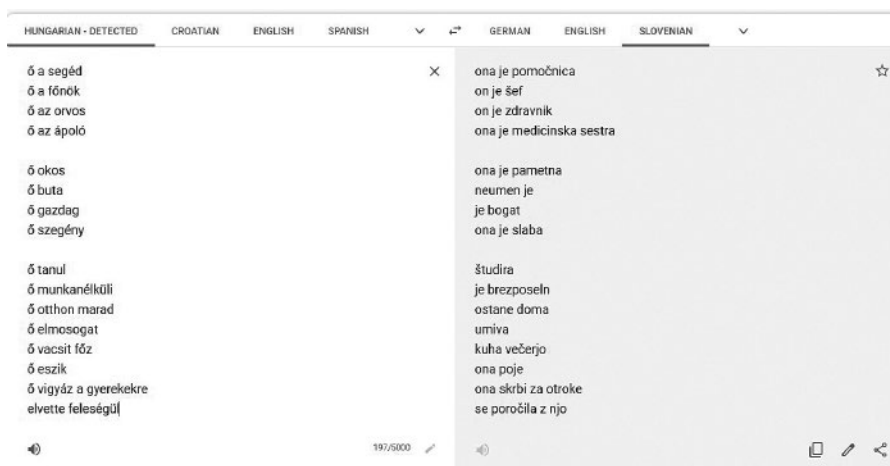
Žal ne vem zagotovo, ali se je pri tem posvetoval z avtorjem, in žal ne morem nikogar od njiju vprašati, saj sta nas pred nekaj leti oba zapustila. Kontekst tega odlomka je tak, da prevajalčeva odločitev nedvomno ni bila lahka. Gre namreč za izrazito postmodernistični roman, poln citatov, vrnjenih besedil in pripovedovalčevega samonanašanja, s katerim vzpostavlja distanco do svojega početja, bralcu, bralki pa onemogoča »normalno« branje; pripovedovalec je več, njihovim menjavam pa le težko sledimo, saj je besedilo odprto na vse strani. Hradilov prevod teh odlomkov sem primerjal z njihovim bolgarskim (Esterházy 2000), češkim (Esterházy 2005), poljskim (Esterházy 1998), slovaškim (Esterházy 2009) in srbskim (Esterházy 2011) prevodom. Izražanju pripovedovalčevega spola so se bodisi izognili bodisi odločili za moškega. Vsaj v zadnjem primeru (Esterházy 1989: 107) je odločitev za moški spol verjetno pravilna, saj gre za citat Borhesovega *Alefa* (126–129), v katerem je pripovedovalec moški.

Zanimivo je tudi, kako se pri prevajanju iz madžarščine glede spolov odloča Googlov prevajalnik. Na neki madžarski novičarski spletni strani

sem naletel na članek s povednim naslovom *Po Googlu je moški šef, ženska pa naj raje pomiva posodo*. Članek temelji na odkritju v Nemčiji živečega madžarskega uporabnika Facebooka Armina Langerja, kako Google iz madžarščine v nemščino prevaja preproste zapise o tem, kaj kdo dela: on je šef, ona je pomočnica, on je zdravnik, ona sestra, on je pameten, ona neumna, on bogat, ona uboga, on študira, ona je brezposelna, ostane doma, pomije posodo, skuha večerjo in poskrbi za otroke, on pa jé. Novinar je preveril, kakšni so rezultati pri prevajanju v angleščino, in ugotovil, da so z eno izjemo popolnoma enaki. Ta izjema je zabavna in absurdna: »ő szegény« 'on/ona je reven/revna/ubog/uboga' je v angleščino prevedeno z »Oh poor«, medtem ko je bil nemški prevod »sie ist arm« 'ona je revna/uboga'. Pozneje se je oglasil neki bralec, ki je ugotovil, da »elvette feleségül« 'vzel/vzela je za ženo' Google prevaja s »she married her«, da se torej ona oženi z njo (Bolcsó 2017).

Pred konferenco, torej sredi novembra 2019, sem preveril, kakšne rezultate bo prineslo ponovno prevajanje istih zapisov. Pomembna razlika pri prevajanju v angleščino je bila, da je brezposeln postal on in bo (zato?) ostal doma. Ko sem zdaj (19. januarja 2020) med pisanjem tega prispevka ponovno preveril stanje, je on namesto nje postal še neumen, angleški prevod »elvette feleségül« pa se je spremenil v »married her«.

In kako 19. januarja 2020 Google te iste zapise prevaja v slovenščino? Takole:



Slika 1: Prevajanje izbranega spolskega izrazja iz madžarščine v slovenščino s pomočjo Googlovega prevajalnika (<https://translate.google.com/>)

Kot vidimo, so poklici razporejeni enako kot v angleščini. Pametna je v slovenščini in nemščini ona, v angleščini pa še vedno on, »ő szegény« pa je v nemščino spet prevedeno »sie ist arm«, v slovenščino pa »ona je slaba«, kar ni najustreznejši prevod. Já v angleščini on, v nemščini in slovenščini pa ona, a tu dovršna oblika glagola ni ustrezna, poleg tega Slovincu, Slovenki, ki ne obvlada madžarščine, ni jasno, ali gre za prehranjevanje ali za prepevanje. Slovenski prevod spola večkrat ne izrazi. Zanimiv je slovenski prevod »elvette feleségül«: »se poročila z njo«.

Kako deluje Googlov prevajalnik, je pojasnila Špela Virant (2013):

Google Translate je statistični strojni prevajalnik, ki se uči obrti neposredno iz podatkov, pri prevajanju pa ne uporablja slovarjev, slovničnih pravil in drugih jezikovnih virov človeške izdelave. Seveda tudi Googlov prevajalnik uporablja nekakšna pravila, vendar ta nastanejo z računalniško obdelavo velikanskih količin besedil in se večinoma nanašajo na verjetnost, da se bo določen jezikovni niz v danem sobesedilu pojavil ali ne.

Izbira spolov v prevodih je torej posledica pogostnosti zvez v besedilih, iz katerih se uči prevajalnik, ta besedila pa (v pretežni meri – porok med istospolnimi pari je še vedno bistveno manj kot med različnospolnimi) odražajo stanje v družbi.

Nekaj podatkov o tem, kako deluje Googlov prevajalnik, najdemo tudi v geslu na Wikipediji. Zanimiva je ugotovitev, da so ([https://sl.wikipedia.org/wiki/Google\\_Prevajalnik](https://sl.wikipedia.org/wiki/Google_Prevajalnik))

[z]a večje jezike ter pogostejše jezikovne pare, kot so angleščina-nemščina, angleščina-francoščina ali angleščina-kitajščina, [...] sistemi naučeni posebej, medtem ko so manjši jeziki, mednje sodi tudi slovenščina, prevajani prek vmesnega jezika. To pomeni, da prevajanje v slovenščino ne poteka neposredno iz izvirnega jezika, temveč se besedilo najprej prevede v angleščino (špekulacija) ter šele nato v slovenščino.

Slovenski prevod za »ő szegény« je vsekakor bližji nemškemu »sie ist arm« kot angleškemu »Oh poor«, a to seveda še ne pomeni, da je vmesni jezik (vsaj v tem primeru) nemščina. Zanimivo bi bilo ugotoviti, v katerem jeziku madžarskemu *szegény* ustreza beseda, ki bi jo v slovenščino prevedli s *slab*, nato pa ugotovitev preveriti še na številnih drugih primerih.

Za konec se bom nekoliko oddaljil od teme prispevka, v katerem sem precej prostora odmeril prevajalski nemoči, ki je posledica razlik med jeziki. Rad bi opozoril na nasprotni primer – besedilo, ki je zaradi razlik med slovenskim in francoskim jezikom v slovenskem prevodu dobilo novo kvaliteto. Gre za roman Ágote Kristóf, Madžarke, ki je večji del življenja živela v francoskem delu Švice in je zaradi tega pisala v francoščini. Njen prvi roman *Le Grand Cahier* v prvi osebi množine pripovedujeta dvojčka,



pripoved v 1. osebi množine pa ni redkost. Nekaj povsem drugega je prva oseba dvojine, ki jo najdemo v *Šolskem zvezku*, slovenskem prevodu tega romana izpod peresa Alenke Moder Saje. Za ilustracijo kratak odlomek iz poglavja *Sestrična* (Kristóf 2002: 109):

*Sestrična je pet let starejša od naju. Ima črne oči. Lase pa rdeče zaradi nekega izdelka, ki se imenuje kana.*

*Stara mama nama pove, da je sestrična hčerka Očetove sestre. Isto poveva tistim, ki naju sprašujejo o sestrični.*

*Veva, da oče nima sestre. Veva tudi, da bi bilo brez te laži sestričino življenje v nevarnosti. Midva pa sva staremu gospodu obljubila, da bova pazila nanjo.*

## Viri in literatura

Loránd BENKŐ idr. (ur.), 1967: *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára. Első kötet: A–Gy.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

– –, 1970: *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára. Második kötet: H–Ó.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

– –, 1976: *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára. Harmadik kötet: Ö–Zs.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Andrej BLATNIK, 1990: *Menjave kož.* Ljubljana: Emonica.

– –, 2002: *Bőr.* Budapest: József Attila Kör.

Dániel BOLCSÓ, 2017: A Google szerint a férffi a főnök, a nő inkább mosogasson. Dostopno na: [https://index.hu/tech/2017/11/29/a\\_google\\_szerint\\_a\\_ferfi\\_a\\_fonok\\_a\\_no\\_inkabb\\_mosogasson/](https://index.hu/tech/2017/11/29/a_google_szerint_a_ferfi_a_fonok_a_no_inkabb_mosogasson/); pridobljeno 22. 1. 2020.

Jorge Luis BORGES, 1997: *Alef.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Mitja ČANDER, 2002: *Az első nap.* Pécs: Jelenkor.

– –, 2008: *Angels Beneath the Surface.* Berkeley, California: North Atlantic Books; Seattle, Washington: Scala House Press.

Péter ESTERHÁZY, 1985: *A szív segédigéi.* Budapest: Magvető.

– –, 1989: *Pomožni glagoli srca.* Ljubljana: Cankarjeva založba.

– –, 1998: *Czasowniki posilkowe serca.* Ford.: Elżbieta Sobolewska. Izabelin: Świat literacki.

– –, 2000: *Szponagatelni glagoli na szarceto.* Ford.: Julija Dmitrova. Szofia: Izdatelstvo Otecsesztvo.

– –, 2005: *Pomocná slovesa srdce.* Ford.: Dana Gálová. Praha: Dauphin.

– –, 2009: *Pomocné slovesá srdca.* Ford.: Juliana Szolnokiová. Bratislava: Kalligram.

– –, 2011: *Pomoćni glagoli srca.* Ford.: Arpad Vicko. Beograd: Arhipelag.

– –, 2014: *Pomožni glagoli srca*. Ljubljana: Beletrina.

Google Prevajalnik. Dostopno na: [https://sl.wikipedia.org/wiki/Google\\_Prevajalnik](https://sl.wikipedia.org/wiki/Google_Prevajalnik); pridobljeno 22. 1. 2020.

Franz KAFKA, 1967: *Grad*. Prevedel Jože Udovič. Ljubljana: Cankarjeva založba.

– –, 1996: *Das Schloss*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

– –, 2004: *A kastély*. Budapest: General Press Kiadó.

Sándor András KICSI, 1999: Burusaszki. *A Világ Nyelvei*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 212–214.

Simona KLEMENČIČ, 2011: *Pregled indoevropskih jezikov*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Ágota KRISTÓF, 2002: Šolski zvezek. Prevedla Alenka Moder Saje. Ljubljana: Študentska založba.

Ranko MATASOVIĆ, 2004: *Gender in Indo-European*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Ranko MATASOVIĆ, 2014: Nominal Agreement in PIE from the Areal and Typological Point of View. *Studies on the Collective and Feminine in Indo-European from a Diachronic and Typological Perspective*. Leiden–Boston: Brill, 233–255.

Andrej MOROVIČ, 1992: Vse bo še dobro. *Potapljači*. Ljubljana: Cankarjeva založba, 191–193.

Enikő ÖVEGES, Kata CSIZÉR, 2018: *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról*. Budapest: Oktatási Hivatal. Dostopno na: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas\\_kutatasi\\_jelentes\\_2018.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf); pridobljeno 22. 1. 2020.

Katalin PETNEKI, 2009: *Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai*. Dostopno na: <https://ofi.hu/az-idegen-nyelv-tanitasanak-helyzete-es-fejlesztési-feladatai-0>; pridobljeno 22. 1. 2020.

Dušan PIRJEVEC, 1967: Franz Kafka in evropski roman. *Grad*. Ljubljana: Cankarjeva založba, 5–12.

Aleš POGAČNIK idr. (ur.), 2005: *Veliki splošni leksikon*. Ljubljana: DZS.

Bronka STRAUS, 2018: Poučevanje tujih jezikov v slovenskem šolskem sistemu: prostor tudi za japonščino? *Acta Linguistica Asiatica*, 8 (1). 9–25.

Marko SNOJ, 1997: *Slovenski etimološki slovar*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Špela VIRANT, 2013: Kdo se boji babilonske ribice? Dostopno na: <https://www.monitor.si/clanek/kdo-se-boji-babilonske-ribice/142237/>; pridobljeno 19. 1. 2020.

Wikipedija. Dostopno na: [https://sl.wikipedia.org/wiki/Google\\_Prevajalnik](https://sl.wikipedia.org/wiki/Google_Prevajalnik); pridobljeno 22. 1. 2020.

## Summary

The category of gender is characteristic of language families, rather than individual languages. Indo-European languages possess two or three genders, there can be more genders in other language families or there can be no such category at all. For most Slovene native speakers, the gender category is self-evident, as they are familiar with it both from their mother tongue and from the languages they learn in school, so encountering Hungarian, which knows no gender, comes as quite a surprise. They struggle most with the absence of gender in the 3<sup>rd</sup> person singular pronoun. There is a slight difference when it comes to native Hungarian speakers. As a Uralic language, Hungarian has no grammatical gender, however, the languages most often taught in Hungarian schools do. Nevertheless, even the best of Hungarian speakers of Slovene language simply forget about genders in certain situations, especially when it comes to participles. This difference between the two languages also causes problems for translators of contemporary literary works, where the characters aren't properly introduced at first, the way they usually are in classical literary works. It is clear from the participles to the reader of the original Slovene version of the short story *Vse bo še dobro* by Andrej Morovič that the narrator is a woman, whereas the reader of a Hungarian translation could – based on the author's gender – assume that the story is in fact homoerotic, if it weren't for the very detailed, albeit metaphorical, description of narrator's sex organ. The reader of the English translation fares no better. The reader of the original Slovene version of the short story *Pravzaprav* by Andrej Blatnik understands that the first-person narrator is a man talking to his female life partner from personal pronouns and participles. The reader of the Hungarian translation of this story can only guess the gender of both characters, since the Hungarian language doesn't provide the translator with any tools to express it, without significantly altering the story itself. The situation is different when it comes to translation of the story *Billie Holiday* written by the same author, where the narrator is expressed in third person. The translator has replaced personal pronouns *she* and *he* with nouns *nő* 'woman' and *férfi* 'man'. Péter Esterházy's post-modernist novel *A szív segédigei* has been published in Slovene twice. Since twenty-five years have passed between both releases, the translator made corrections for the second release. Among other things, the narrator's gender, which isn't explicitly evident in the original, has been changed from male to female in certain parts. The paper discusses Google Translator's decisions with regards to professions and activities in translations from Hungarian to German, English and Slovene, as well. Because the translation tool is based on a multitude of texts, it follows the more frequent phrases.

# Lepo vedênje kot tematski sklop pri poučevanju slovenščine kot drugega in tujega jezika<sup>1</sup>

Simona Pulko, Melita Zemljak Jontes

Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru, Slovenija,  
simona.pulko@um.si, melita.zemljak@um.si

DOI: <https://doi.org/10.18690/um.ff.12.2022.15>

ISBN: 978-961-286-669-3

---

Prispevek prinaša analizo učnih načrtov za začetni pouk slovenščine za otroke priseljence za prvo in drugo vzgojno-izobraževalno obdobje s poudarkom na razvijanju jezikovnih kompetenc in medkulturne zmožnosti. Analiza zajema lepo vedênje kot tematski sklop, in sicer za mizo, po telefonu, na obisku in v javnosti, upoštevajoč različne okoliščine in vsakodnevne situacije ter govorne položaje, v katerih se lahko znajde učeči se, učeča se. Pri tem se je treba zavedati, da izbrani tematski sklop predstavlja in obravnava temeljna védenja in vsakdanje situacije, položaje, v katerih se znajde učeči se, učeča se, hkrati pa kot tak pomembno vpliva na počutje posameznika, posameznice v novem okolju ter na občutek (ne)sprejetosti v okolju, v katerem se učeči se, učeča se znajde. Pri tem je skozi štiri jezikovne dejavnosti (govorjenje, poslušanje, branje in pisanje) teme *Družbene konvencije in oblikovanje diskurza v UNP 1 in UNP 2* poudarjeno sociokulturno vedênje, ki je sicer prisotno tudi v vseh drugih temah obeh učnih načrtov.

**Ključne besede:** poučevanje slovenščine kot drugega in tujega jezika, jezikovne kompetence, medkulturna zmožnost, učni načrt za začetni pouk slovenščine za učence priseljence, učenke priseljenke, sociokulturno vedenje.

The paper presents an analysis of the curricula for the initial teaching of Slovene for immigrant children for the first and second educational period, with the emphasis on the development of language competences and intercultural competences. The analysis takes into account good behavior as a thematic frame, i. e. at the table, over the phone, on a visit, and in public, taking into account different circumstances and everyday situations, speech situations in which the learner may find himself, herself. It should be borne in mind that the chosen thematic frame represents and deals with basic knowledge and everyday situations, situations in which the learner finds himself, herself, and at

---

<sup>1</sup> Prispevek je nastal v okviru Raziskovalnega programa št. P6-0156 (*Slovensko jezikoslovje, književnost in poučevanje slovenščine*, vodja programa prof. dr. Marko Jesenšek), ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

the same time the thematic frame has a significant impact on the (non)acceptance of the individual in the new environment. Through the four language activities (speaking, listening, reading and writing), the themes of the *Social convention and the discourse formation* in *UNP 1* and *UNP 2* emphasize sociocultural behavior, which is also present in all other topics of both curricula.

**Keywords:** teaching Slovene as second or foreign language, language competences, intercultural competence, curricula for the initial teaching of Slovene for immigrant children for the first and second educational period, socio-cultural behavior.

## 1 Zakonodaja s področja izobraževanja otrok in učencev tujcev in priseljencev ter učenk tujk in priseljenk

Zakonodaja, ki vključuje tudi člene o učencih priseljencih in učenkah priseljenkah, je splošna in šolska; v prvo skupino sodijo mednarodni dokumenti in splošna slovenska zakonodaja. Za učenje jezika sta zlasti pomembna *Skupni evropski jezikovni okvir* (2011, v nadaljevanju *SEJO*) in dokument o *Ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje: evropski referenčni okvir* (2018). Med slovenskimi splošnimi dokumenti velja izpostaviti *Ustavo Republike Slovenije* (1991), *Zakon o tujcih* (Uradni list RS, št. 1/18 – uradno prečiščeno besedilo, 9/18 – popr. in 62/19 – odl. US) in *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o tujcih (ZTuj-2F)* (2021), ta vsebuje tudi določilo o znanju slovenščine.<sup>2</sup>

V drugo skupino, med dokumente, ki obravnavajo izobraževanje in se navezujejo na otroke priseljence, sodijo *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* (2011), *Zakon o osnovni šoli* (2006; z uradnim prečiščenim besedilom 2016, v 8. členu je navedeno všolanje otrok priseljencev) in *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja* (2013; v 26. členu je zapisano, da otrok priseljenec, ki obiskuje pouk v RS 1. leto, ni nujno ocenjen, a vseeno napreduje v višji razred); v to skupino sodijo tudi *Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji* (2007), *Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah* (2009), *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole* (2012)

---

<sup>2</sup> 35. člen *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o tujcih (ZTuj-2F)* (2021) uvaja:

- pogoj znanja slovenskega jezika na vstopni ravni (A1 po Skupnem evropskem jezikovnem okviru) za podaljšanje dovoljenja za začasno prebivanje zaradi združitve družine državljanu tretje države,
- pogoj znanja slovenskega jezika na osnovni ravni (A2 po Skupnem evropskem jezikovnem okviru) za izdajo dovoljenja za stalno prebivanje državljanu tretje države na podlagi petletnega neprekinjenega zakonitega prebivanja tujca v Republiki Sloveniji.

ter *Vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem* (2017), *Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja* (2018) in *Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole* (2019). V nadaljevanju so iz navedenih dokumentov izpostavljeni člani, ki se neposredno nanašajo na otroke, učence priseljence, učence priseljenke in njihovo pravico do učenja slovenščine kot neprvega jezika.

## **2 Medkulturnost in razvijanje medkulturne zmožnosti**

Učeči se, učeče se, ki jim je slovenščina SDTJ, imajo zelo pogosto, poleg jezika, tudi kulturno ozadje, ki je drugačno kot pri drugih učečih se v izobraževalnem sistemu, v katerega so vključeni, zato jim je treba zagotoviti čim več priložnosti za učenje in srečevanje z drugimi kulturami ter vsem vključenim v izobraževalni sistem omogočiti izmenjavo kulturnih izkušenj in znanja. Iz zapisanega izhaja, da je tako pomemben cilj izobraževalnih dejavnosti razvoj medkulturne zmožnosti, tj. sposobnosti ustrezne komunikacije s pripadniki in pripadnicami druge kulture. Pri tem pa je treba izpostaviti in uzavestiti dejstvo pri vseh učečih se, da se razvita medkulturna zmožnost ne nanaša zgolj na opazovanje podobnosti in razlik med kulturami in na poznavanje različnih kultur, temveč tudi na razvijanje pozitivnega odnosa do različnih kultur, spretnosti kulturološko ustreznega komuniciranja in zavedanja sebe ter drugih. Tako razvita medkulturna zmožnost predstavlja pomemben sestavni del oblikovanja identitete večjezičnih ljudi in osebnostnega razvoja posameznika, posameznice, zato bi moral biti razvoj medkulturne zmožnosti sestavni del vsakega namenskega učenja jezikov. Ob tem pa ne gre spregledati dejstva, da se jezika lahko učimo kjer koli in kadar koli, posledično pa tudi razvijanja medkulturne zmožnosti, torej ne samo v šolah in v okviru formalnega učenja, pač pa tudi v neformalnih in informalnih položajih.

O pomenu medkulturne vzgoje in izobraževanja piše tudi Marijanca Ajša Vižintin v znanstveni monografiji *Medkulturna vzgoja in izobraževanje* (2017). Predstavlja inovativni model medkulturne vzgoje in izobraževanja, sestavljen iz sedmih kriterijev, in sicer 1. medkulturnost kot pedagoško-didaktično načelo, 2. sistemska podpora pri vključevanju otrok priseljencev, 3. učitelji, učiteljice z razvijajočo se medkulturno zmožnostjo, 4. razvoj zavedanja o večkulturni družbi pri vseh učnih predmetih, 5. medkulturni

dialog na šoli, 6. sodelovanje s (starši) priseljenci, 7. sodelovanje z lokalno skupnostjo. Pri tem poudarja, da so v medkulturni model vključevanja aktivno vključeni učenci, učenke in starši, priseljeni in nepriseljeni, pedagoške delavke, delavci, priseljenke, priseljenci sami, društva priseljencev, priseljenk, organizacije v lokalnem okolju in pristojni državni organi, pri čemer vsaka pedagoška delavka, vsak pedagoški delavec s svojim odnosom, z znanjem in dejanji soustvarja vključevalno ali izključevalno družbo in je kot tak soodgovoren, soodgovorna za vključevanje.

### 3 Večjezičnost in jezikovna ozaveščenost

Okolje učečih se, ki jim je slovenščina DTJ, je večjezično in večkulturno, zato pri poučevanju in učenju slovenščine kot DTJ pomembno izhodišče predstavljata **večjezičnost** in **jezikovna ozaveščenost**. Tako učeči se, učeče se v družini uporabljajo en jezik ali več jezikov, ki se od jezika izobraževanja razlikujejo, prav tako pa tudi od jezika okolja. Ena izmed pomembnih nalog izobraževalnega sistema je podpirati večjezičnost učečih se ter zagotoviti priložnosti za razvoj večjezičnosti.<sup>3</sup> Pomembno je, da učečemu se, učeči se omogočimo uporabo vseh jezikov, ki jih zna, in sicer na primeren način, za učinkovito komunikacijo.

Za dosego ciljne večjezičnosti morajo učeči se in učeče se med drugim razviti jezikovno zavest. Ta se v širšem smislu nanaša na ozaveščanje o obstoju različnih jezikov (jezikovna raznolikost) in s tem na preseganje predsodkov o različnih jezikih ter na spodbujanje zanimanja za druge jezike. Pojem jezikovnega zavedanja pa včasih enačimo z eno od njenih vrst – z metajezikovnim zavedanjem. Metajezikovno zavedanje se nanaša na zavedanje o jeziku kot o sistemu, o njegovih elementih (glasovih,

---

<sup>3</sup> Kompetenca večjezičnosti je v najožji povezavi s kompetenco pismenosti (UL EU 2018/C 189: 8): »Ta kompetenca določa sposobnost ustrezne uporabe različnih jezikov za učinkovito sporazumevanje. Zanj na splošno veljajo iste glavne razsežnosti spretnosti kot za pismenost: temelji na sposobnosti razumevanja, izražanja in razlage konceptov, misli, čustev, dejstev in mnenj tako v ustni kot pisni obliki (poslušanje, govor, branje in pisanje) v različnih ustreznih družbenih in kulturnih okoliščinah v skladu z željami ali potrebami posameznika. Jezikovne kompetence imajo zgodovinsko razsežnost, vključujejo pa tudi medkulturne kompetence. Zanje je potrebna sposobnost preskakovanja med različnimi jeziki in mediji, opisana v skupnem evropskem referenčnem okviru. Vključuje lahko ohranjanje in nadaljnji razvoj kompetence za rabo maternega jezika ter pridobivanje znanja uradnega jezika ali jezikov države.«

besedah) in pravilih, po katerih so ti elementi v korelaciji (jezikovne oblike in njihove funkcije). Z razvojem metajezikovne zavesti učeči se, učeče se opazijo značilnosti jezikovne strukture v različnih jezikih, kar povečuje učinkovitost uporabe različnih jezikov (Cvikić, Oreški, Turza-Bogdan 2020: 12).

#### **4 Tematski sklop *Lepo vedénje v različnih vsakdanjih (govornih) situacijah kot izhodišče za razvijanje medkulturne zmožnosti skozi učenje slovenščine kot DTJ***

V prispevku so v nadaljevanju na tematskem sklopu lepo vedénje predstavljene možnosti ter pristopi poučevanja in učenja ter usvajanja slovenščine kot drugega in tujega jezika, pri tem pa bo poseben poudarek namenjen pomenu uporabe informativne literature za otroke. Lepo oz. primerno vedénje bo predstavljeno v različnih situacijah, in sicer za mizo, po telefonu, na obisku in v javnosti (v knjižnici, v gledališču, v šoli).

Pri obravnavi bodo upoštewane različne okoliščine in vsakodnevne situacije ter govorni položaji, v katerih se lahko znajde učeči se, učeča se (učenec, učenka, dijak, dijakinja). Pri tem se je treba zavedati, da izbrani tematski sklop predstavlja in obravnava temeljna védenja in vsakdanje situacije, položaje, v katerih se znajde učeči se, učeča se, hkrati pa kot tak pomembno vpliva na počutje posameznika, posameznice v novem okolju ter na občutek (ne)sprejetosti v okolju, v katerem se učeči se, učeča se znajde.

Odločitev za obravnavo izbranega sklopa je sledila kot rezultat analize pomena obravnave omenjenih vsebin, ki lahko predstavljajo primere vključujoče ali izključujoče prakse in so jih posebej izpostavili učiteljice in učitelji ter vodstva vzgojno-izobraževalnih ustanov (Pulko, Zemljak Jontes, Haramija, Čeh Steger idr. 2019).

Ob uzaveščanju pomena medkulturnih razlik in upoštevanja teh bodo zajeti različni pristopi in metode, tudi pri izboru literature in slikovnega gradiva. Ključno pri premagovanju kulturnih razlik je namreč prav poznavanje, razumevanje, upoštevanje in sprejemanje, da kulturne razlike obstajajo (Pulko, Zemljak Jontes, Haramija, Čeh Steger idr. 2019).

Nenehno pa se je treba zavedati, da je socialna resničnost ljudi iz drugih kulturnih okolij v določenih vidikih drugačna in da to, kar je v naši kulturi samoumevno, morda v drugi kulturi ni, še več, lahko je celo nesprejemljivo.

Pri samem poučevanju je ob izbrani vsebini zelo pomembno poznati in upoštevati, od kod otrok prihaja, v kakšnih okoliščinah je odraščal oziroma



trenutno odrašča, in vključevati različne inkluzivne prakse, sicer pa je to smiselno upoštevati pri vseh učečih se, ne le pri otrocih tujcih (ali SDTJ). Zagotovo je tematski sklop o lepem vedénju eden takšnih, ki lahko predstavlja odlično izhodišče za različne vključujoče prakse.

Z veliko mero potrpljenja in z razumevanjem osnovnih kulturnih izhodišč lahko laže premagujemo kulturne razlike, do katerih prihaja, vsekakor pa je nujno, da se učitelj, učiteljica pouči o osnovah kulturnega ozadja posameznika, posameznice, še preden se ta pridruži uram slovenščine. Različne raziskave (npr. Aladrovič idr. 2019) namreč kažejo, da prihaja do težav, komunikacijskih šumov ravno zaradi nepoznavanja in posledično neupoštevanja kulturnih razlik, in sicer tako pri otrocih tujcih in njihovih starših kakor tudi pri učiteljih in učiteljicah, vseh drugih učencih in učenkah, vključenih v vzgojno-izobraževalni proces, ter drugih zaposlenih v vzgojno-izobraževalni ustanovi. Izbrani tematski sklop lepo vedénje ponuja veliko možnosti, kako lahko učitelj, učiteljica v razredu in sploh uzavešča kulturne razlike ter jih skupaj z učečimi se uspešno premošča oz. premosti (upoštevajoč različne inkluzivne prakse).

#### **4.1 Lepo vedénje za mizo**

Vsakdanja situacija, pri kateri je treba upoštevati pravila primernega vedenja in v kateri zagotovo prihaja do medkulturnih razlik, je vedénje za mizo. Preden sedemo k mizi, si umijemo roke, za mizo pa sedimo vzravnano, z obema nogama pod mizo in na vsej površini stola. Komolce držimo ob telesu in jih ne polagamo na mizo, na mizi so samo dlani do zapestja.

Pomemben medkulturni vidik, ki ga je treba za mizo upoštevati, pred tem pa spoznati in spoštovati, je tudi način, kako jemo in s katero roko jemo. Tako je v naši kulturi običajna uporaba pribora, torej žlice, vilic in noža. Pri učečih se je dobro predstaviti in spoznati različne načine uživanja hrane; tako na Daljnem vzhodu pri jedi uporabljajo jedilne palčke in porcelanaste žličke, v arabskih državah pa jedo z roko, in sicer z desno, saj velja leva za nečisto.

Prav tako je za mizo treba upoštevati pravilo zmernosti, na krožnik damo torej toliko, kot bomo pojedli. Bolje je, da jed vzamemo večkrat; dotaknemo se zgolj kosa kruha, ki ga bomo pojedli.

Pri primernem vedenju za mizo velja poudariti tudi, da s polnimi usti ne govorimo, ne kričimo, ne mahamo s priborom, pa tudi ne šepetamo; nad hrano se ne pritožujemo in z njo ne packamo po krožniku.

Zanimiva je tudi uporaba prtička, ki varuje obleko pred madeži, z njim si po zaužitju hrane obrišemo usta. Prtiček položimo na kolena, če med jedjo vstanemo, ga položimo na levo stran krožnika.

Med jedjo je pomembno, da smo obzirni do drugih; tako med jedjo ne srebamo, ne cmokamo, ne žvečimo, ne vrtamo po nosu, ne grizemo nohtov; zelo nevljudno je zehanje, kihanje ali glasno brisanje nosa. Če nos moramo obrisati, se obrnemo proč od mize in to opravimo čim hitreje.

Omeniti velja tudi situacije, ko se znajdemo v zagati. Prevroče juhe ne pihamo, pač pa rahlo mešamo z žlico, pretrdo meso neopazno vzamemo iz ust in odložimo na rob krožnika, nikakor pa ne pljuvamo. Pri jedi zmeraj počakamo, da pojedjo vsi, šele nato vstanemo od mize. Pri tem ne pozabimo na pravilo, kako odložimo pribor (nož in vilice vzporedno).

#### **4.2 Lepo vedénje pri telefoniranju**

Zagotovo je eden od vsakdanjih govornih položajev, v katerem se vsi znajdemo, celo večkrat dnevno, telefonski pogovor. Zato je še kako pomembno, da učeči se, učeča se že na začetku učenja jezika usvoji pravila lepega oz. primernege vedénja po telefonu.

Pomembni odliki pri telefoniranju sta prijaznost in vljudnost do sogovornika, sogovornice. Predstavimo se z imenom in priimkom in povemo, koga želimo. Nato se zahvalimo in počakamo na tistega, s komer želimo govoriti. Govorimo razločno, po telefonu ne šepetamo in ne kričimo.

Tudi pri telefoniranju je pomembna spoštljivost; ko telefoniramo, upoštevamo pravo mero zvonjenja (tri- do petkrat), najprimernejši čas za telefoniranje je med osmo ali deveto zjutraj in deveto zvečer, pri čemer velja ponovno izpostaviti medkulturni vidik (časovni okviri v različnih državah so namreč različni), če smo klicali napačno številko, se najprej opravičimo in šele nato prekinemo povezavo.

Pri telefoniranju je pomembna tudi ustrežljivost. Ko se oglasimo, pokažemo spoštovanje do sogovornika, sogovornice. Poslušamo, kaj nam kličeči, kličeča sporoča, ne da bi ga, jo vmes prekinjali, prav tako pa upoštevamo pravila primernege vedenja, če sprejemamo klice za nekoga drugega. Pri sprejemanju sporočil, ki so namenjena drugim, ravnamo odgovorno; zapišemo si vse pomembne podatke in bistvo sporočila.

Preudarnost pri telefoniranju je ena od odlik, ki se je pri sodobnem telefoniranju izgubila. Telefonski pogovor naj bi bil kratek in jedrnat. Med telefoniranjem ne počnemo drugih opravil, s katerimi bi ustvarjali šume ali hrup.

Pomembno je, da smo pri telefoniranju previdni, da poznamo varnostna pravila, ki nas obvarujejo pred zlorabami (učee se prijazno opomnimo, da ne povedo, da so sami doma, ne povedo svojega imena ali naslova (zlasti kadar telefonirajo otroci)).

Izpostaviti velja tudi obzirnost. Oglasimo se torej tako, da nikogar ne motimo, in upoštevamo, da telefoniranje ni dovoljeno povsod, npr. pri zdravniku, v kinu, gledališču, knjižnici, galeriji, muzeju, med poukom, prepovedano pa je tudi med vožnjo.

Pravila vikanja in tikanja spoštujemo tudi pri telefoniranju. Pri tem upoštevamo medkulturni vidik, saj nekatere kulture vikanja ne poznajo (izraz nespoštljivosti).

### 4.3 Lepo vedênje na obisku

Tudi ko dobimo obisk ali nekoga na obisk povabimo, upoštevamo pravila lepega vedenja. Na povabilo se čim prej odzovemo in ga sprejmemo ali se opravičimo z utemeljenim razlogom. Na obisk pridemo ob dogovorjenem času, torej ne zamujamo, gostitelju, gostiteljici lahko izkažemo pozornost z drobnim darilom. Pozvonimo ali potrkamo in počakamo, da nam gostitelj, gostiteljica odpre. Prijazno in spoštljivo pozdravimo, nato vstopimo. Če smo sami gostitelji, gostiteljice, obiskovalcu, obiskovalki predstavimo druge ljudi v hiši. Tudi pri načinih pozdravljanja ne smemo prezreti medkulturnega vidika; tako velja izpostaviti, da nekatere kulture uporabljajo npr. rokovanje, nekatere globok priklon, nekatere poljub ženske roke.

Na obisku izkažemo spoštovanje tudi s spoštljivim odnosom do vseh stvari v hiši, stanovanju. Če se nam zgodi kaj neprimernega, se opravičimo in ponudimo, da bomo pomagali pospraviti. Izraz spoštovanja predstavlja tudi sezuvanje in preobuvanje v copate. Pri Slovencih, Slovenkah, muslimanih, muslimankah in Japoncih, Japonkah je to ustaljena praksa, zahodni svet pa sezuvanja ne pozna. Francozi, Francozinje ga uporabljajo zgolj ob boleznih in na poti med spalnico in kopalnico. Sezujemo se torej tam, kjer so pripravljeni copati.

Na obisku smo strpni drug do drugega, umirjeni, ne kričimo, ne razgrajamo in se ne bahamo. Učee se seznanimo tudi z izrazi vljudnosti *prosim*, *hvala* in *oprostite* ter okoliščinami njihove rabe.

Vljudnost izkažemo tudi tako, da ponudimo pomoč, npr. pri pripravi mize ali njenem pospravljanju. Ob odhodu se zahvalimo, pri tem pa upoštevamo primeren čas za odhod, torej ne prezgodaj in ne prepozno. Najprej se poslovimo od vseh članov, članic družine, nazadnje od gostitelja, gostiteljice.

#### 4.4 Lepo vedênje v javnosti

Tudi v javnosti veljajo določena pravila primernege vedenja: kadar srečamo koga, ki ga, jo poznamo, pozdravimo. Prav tako ob prihodu v šolo ali ob odhodu iz nje (nekatera pravila so podobna kot pri vedenju na obisku).

Ob prošnji za odhod na stranišče med poukom dodamo besedo *prosim*, prav tako v primerih, ko prosimo za pomoč; *hvala* uporabimo ob zahvali, *oprostite* pa, ko se opravičimo, če se nam zgodi kaj neprijetnega ali če želimo kaj povprašati.

Pri čakanju v vrsti smo potrpežljivi, pri tem ne nergamo in se ne pre-rivamo.

Nevljudno in neprimerno je kazanje s prstom, prav tako pa tudi buljenje v človeka, obrekovanje, žvižganje za njim ali klicanje na daleč. Na ulici nismo objestni, ne kričimo, se ne spakujemo.

Če zehamo, kihamo ali kašljamo, damo pred nos ali usta robec, rokav ali roko.

Spoštljivo se vedemo do ljudi, živali in okolja. Tako starejšim, noseč-nicam ter mamam z dojenčki in malčki odstopimo sedež na avtobusu ali vlaku; starejšim lahko tudi sicer ponudimo pomoč. Sogovornika, sogovor-nice med pogovorom ne prekinjamo. Pomembno je, da ne samo poslušamo, ampak tudi slišimo. Spoštujemo mnenje drugega, druge; tudi če se ne strinjamo, ne žalimo. Nevljudno je, če med pogovorom žvečimo žvečilni gumi. Spoštljivi smo, če na prireditve pridemo pravočasno, npr. v kino ali gledališče.

Na javnih mestih in doma ne povzročamo hrupa, pri čemer spoštujemo pravilo, da z zabavami ne kršimo nočnega miru med deseto zvečer in sedmo zjutraj.

## 5 Projekt DEAL

Projekt Erasmus + K2 *Development of Literacy and Language Learning for Disadvantaged Young Learners* (kratica *DEAL*), v slovenščini *Razvoj pismenosti in učenje jezika za mlajše učence v jezikovno manj ugodnih okoliščinah*, se je izvajal od 1. oktobra 2018 do 30. septembra 2020. V projektu so sodelovale štiri institucije iz treh držav: nosilec projekta je bila Pedagoška fakulteta Univerze v Zagrebu, Hrvaška (Učiteljski fakultet Sve-učilišta u Zagrebu), projektni partnerji pa izbrana osnovna šola iz Zagreba (Osnovna škola Ivana Gundulića iz Zagreba), Pedagoška fakulteta Univerze

v Skopju (Sveučilište sv. Ćirila i Metoda, Skoplje, Severna Makedonija) in Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru. Vsa gradiva so bila pripravljena v štirih jezikih: v hrvaščini, makedonščini, slovenščini in angleščini. Dostopna so na spletni strani Filozofske fakultete Univerze v Mariboru, <https://project-deal.eu/sl/naslovna-3/>.

V okviru projekta so bili v posamezni državi najprej opravljeni intervjuji z izobraževalci in izobraževalkami v vseh treh oblikah učenja jezika; na Slovenskem je bilo opravljenih 15 intervjujev, od tega 6 z osebami, ki delujejo v formalnem izobraževanju, 4 intervjuji z osebami iz formalnega in neformalnega izobraževanja, 2 intervjuja z osebama iz neformalnega izobraževanja, 1 intervju z osebo, ki deluje v neformalnem in informalnem izobraževanju, ter z dvema osebama, ki delujeta na vseh treh ravneh izobraževanja. Skupne ugotovitve, ki so se pokazale skozi vse opravljene intervjuje in so se tudi pozneje v projektu večkrat potrdile, so predstavljale pomembna izhodišča pri snovanju vseh načrtovanih aktivnosti. Na podlagi intervjujev izobraževalcev, izobraževalk v državah, vključenih v projekt, so bili prepoznani različni izzivi, s katerimi se izobraževalci in izobraževalke srečujejo, ter elementi procesa, ki jih je treba posodobiti.

Podobno ugotavlja v raziskavi o stališčih otrok priseljencev Sonja Rutar (2018: 119), in sicer »da otroci priseljenci, vključeni v raziskavo, pri svojih vrstnikih ne cenijo zgolj njihovega odnosa z namenom vzpostavljanja prijateljstva, pač pa tudi odnos z namenom zagotavljanja učne uspešnosti. Prav zato je bilo mogoče vse odgovore povezati z dvema kategorijama, in sicer s socialno-emocionalnimi in spodbudnimi učnimi interakcijami.«

Kulturne razlike torej obstajajo, socialna resničnost ljudi iz drugih kulturnih okolij je v določenih vidikih drugačna. Stvari, ki so v večinski kulturi samoumevne, za otroke priseljencev, priseljenk in tujcev, tujk včasih niso in obratno. Zelo pomembno je poznati in upoštevati, od kod otrok prihaja, v kakšnih okoliščinah je odraščal oziroma trenutno odrašča. To, kakor tudi številne druge inkluzivne prakse, veljajo pravzaprav za vse otroke, ne le za otroke priseljence. Prav je, da vsi upoštevamo in spoštujemo npr. drugačno hrano, odnose v družini, drugačne vrednote, vero, način razmišljanja in vedénja. Z veliko potrpljenja in z razumevanjem osnovnih kulturnih izhodišč je kulturne razlike laže premagovati; v izobraževalnem prostoru je nujno poznavanje kulturnega ozadja otroka priseljenca. Pri tem je ključno poznavanje posameznikovega, posamezničinega osebnega ozadja. Če gre za otroka/mladostnika, mladostnico, ki je v Sloveniji na lastno željo (zaradi učenja jezika, izmenjave, na obisku pri sorodnikih itd.), je izhodišče popolnoma drugačno, kot če gre za otroka/mladostnika, mladostnico, ki

je priseljen, priseljena zaradi ekonomske migracije staršev ali celo zaradi imigracije družine.

*Projekt DEAL* se je začel s ciljem razvoja pismenosti in obvladovanja jezika za vse vrste učenja: ne zgolj za formalno šolsko učenje, temveč tudi za neformalne in informalne učne situacije. Med dvoletnim projektnim delom so bili načrtovani rezultati doseženi s sodelovanjem vseh projektnih partnerjev. Napisana in objavljena je bila *Zbirka primerov dobre prakse: Razvoj pismenosti in učenje jezika za mlajše učence v jezikovno manj ugodnih okoliščinah*, v kateri so predstavljeni vzorčni primeri učenja jezika otrok v manj ugodnih jezikovnih okoliščinah vseh sodelujočih držav. Največji del projekta je zajemala izdelava transdisciplinarnih aktivnosti za razvoj pismenosti in učenja jezika. Izdelanih je bilo 80 aktivnosti, v katerih so navedene spodbude za aktivnosti in druga gradiva, potrebna za izvajanje. Obsežen opis aktivnosti in spodbud ter drugih gradiv, potrebnih za izvajanje, je združen v računalniški bazi spodbud za izvajanje transdisciplinarnih aktivnosti (v Bazi). Baza omogoča brezplačno iskanje gradiv in je prosto dostopna. Struktura Baze in način iskanja sta predstavljena v *Priročniku* in v krajšem, prosto dostopnem video posnetku. Vsi navedeni rezultati projekta so pripravljene v štirih jezikih: slovenskem, angleškem, hrvaškem in makedonskem; dostopni so na spletni strani projekta: <https://project-deal.eu>.

Temeljna ideja *Projekta DEAL – Razvoj pismenosti in učenje jezika za mlajše učence v jezikovno manj ugodnih okoliščinah* je pomoč otrokom, ki so zaradi svojih jezikovnih in kulturoloških posebnosti v neugodnem položaju, da bi svoje izkušnje učenja, ne glede na priložnost, kontekst ali temo, uporabili tudi za razvoj pismenosti in obvladovanje jezika. Zato so kot najpomembnejši rezultat projekta nastale aktivnosti za pridobitev jezikovnih kompetenc in razvoj pismenosti; vizualne in slušne spodbude za izvedbo aktivnosti so zbrane in brezplačno dostopne javnosti v Bazi aktivnosti in spodbud.

Pomemben rezultat projekta predstavlja tudi *Priročnik*, katerega namen je dvojen: na eni strani nudi pomoč vsem, ki aktivnosti izvajajo, za enostavnejšo uporabo Baze, na drugi strani pa nudi pomoč vodjem aktivnosti ne glede na njihovo formalno usposobljenost za poučevanje jezika, in sicer z namenom podajanja osnovnih informacij o teoretičnih izhodiščih, na katerih temeljijo pripravljene aktivnosti.

Eden temeljnih ciljev projekta *DEAL* je promoviranje pozitivnih plati usvajanja jezika, pri čemer je v ospredje postavljena socialna inkluzija otrok, ki so v neugodnem položaju zaradi svojih jezikovnih in kulturoloških

posebnosti ter nepoznavanja jezika šolanja. Pri tem so bila upoštevana naslednja izhodišča: razvoj pismenosti, povezovanje področij učenja (transdisciplinarnost), večjezičnost in jezikovna ozaveščenost, medkulturna kompetenca, različne oblike učenja, inovativnost in igrifikacija.

## 2 Učna načrta za začetni pouk slovenščine za učence priseljence

Učna načrta za začetni pouk slovenščine za učence priseljence,<sup>4</sup> *Začetni pouk slovenščine za učence priseljence, Program osnovna šola, Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje* (2020), v nadaljevanju *UNP 1*, in *Začetni pouk slovenščine za učence priseljence, Program osnovna šola, Drugo vzgojno-izobraževalno obdobje* (2020), v nadaljevanju *UNP 2*, sta v prispevku predstavljena s poglobljenim pregledom in analizo operativnih ciljev, vsebin (tematskih sklopov, tem in podtem), s poudarkom na razvijanju jezikovnih kompetenc in medkulturne zmožnosti šolskih otrok.

### 2.1 Operativni cilji

»Operativni cilji in vsebine so zasnovani na dveh ravneh. Raven 1 (v nadaljevanju R1) je namenjena učencem, katerih prvi jezik je od slovenščine bolj oddaljen (npr. govorcem germanskih, romanskih, bolj oddaljenih slovanskih jezikov, npr. makedonščine, in govorcem neindoevropskih jezikov, še posebej če so opismenjeni v nelatinični pisavi). Raven 2 (v nadaljevanju R2) je namenjena učencem, pri katerih predvidevamo, da bodo zaradi bližine jezika ali drugih okoliščin hitreje napredovali. Pri teh učencih predpostavljamo, da zlasti zaradi podobnosti jezikov na ravni razumevanja lažjih besedil in jezikovnih vzorcev ne bodo imeli večjih težav, zato predvidevamo hitrejši napredek in posledično večji obseg učnih vsebin. Cilji in vsebine R2 so primerni tudi za učence drugih jezikov, ki so že obiskovali kak tečaj slovenščine ali so nekaj časa pred vstopom v osnovno šolo že živeli v Sloveniji, bili morda nekaj časa vključeni v slovenski vrtec in so slovenščino usvajali iz okolja, zato se z osnovnim besediščem in sporazumevalnimi

---

<sup>4</sup> Ob pripravi prispevka sta bili izdana učna načrta za začetni pouk slovenščine za učence priseljence, učenke priseljenke za prvo in drugo vzgojno-izobraževalno obdobje, kasneje še za tretje vzgojno-izobraževalno obdobje, zato sta analizirana zgolj učna načrta za začetni pouk slovenščine za učence priseljence, učenke priseljenke za prvo in drugo vzgojno-izobraževalno obdobje.

vzorci ne srečujejo prvič, se pa jezika niso učili sistematično. R2 vključuje tudi cilje in vsebine R1.« (*UNP 1 2020*: 7–8; *UNP 2 2020*: 7–8)

## 2.2 Tematski sklopi in teme

Vsebine v *UNP 1* in *UNP 2* so razdeljene v tematske sklope in teme ter podteme z upoštevanjem potreb in zmožnosti otrok priseljencev, ki se prvič vključujejo v slovenski osnovnošolski sistem. Tematski sklopi so zastavljeni tako, da jih učeči se, učeče se lahko usvojijo v največ 180 urah pouka (*UNP 1* in *UNP 2* sta pripravljena za nabor 120 do 180 ur pouka) in so usmerjeni v njihove jezikovne in socialne potrebe pri začetnem sporazumevanju v šoli.

Posamezne teme in podteme se v obeh učnih načrtih ponekod povezujejo in so delno tudi prekrivne. *UNP 1* obravnava 10 (12) tem:<sup>5</sup> identiteta in družina; številke, barve, oblike, lastnosti; šola in pouk; vsakdan; prosti čas; telo in zdravje; dom; mesto; narava; umetnost in kultura; družbene konvencije in oblikovanje diskurza; slovnični vzorci; *UNP 2* pa 8 (10) tem: identiteta in družina; šola in izobraževanje; vsakdan; prosti čas; dom; mesto; naravno okolje; telo in zdravje; družbene konvencije in oblikovanje diskurza; slovnični vzorci. *UNP 1* in *UNP 2* priporočata obravnavo vsebin glede na jezikovne potrebe in jezikovno zmožnost učečih se in ne nujno po zaporedju, kot so po temah in podtemah navedene v učnem načrtu; priporočajo, da hitrost obravnave prilagodijo zmožnosti učečih se, v omejenem obsegu predlagajo tudi, da naj učitelj, učiteljica po svoji presoji dodaja tudi za učeče se pomembne vsebine.

Oba učna načrta izpostavljata tudi še kako pomembne sociokulturne vsebine, in sicer zaradi ustreznega odzivanja na okoliščine, s katerimi se otroci priseljenci soočajo, in v izogib nesporazumom pri vključevanju v slovensko okolje. Glede na začetno znanje jezika se lahko učeči se in učeče se s sociokulturnimi vsebinami seznanijo tudi v svojem ali katerem drugem skupnem jeziku (*UNP 1 2020*: 8–9; *UNP 2 2020*: 8).

*UNP 1* in *UNP 2* navajata teme, ki so razdeljene na podteme, v obeh učnih načrtih zapisane v tabeli, ki poleg razmejčitve na raven 1 (R1) in raven

---

<sup>5</sup> V prispevku so z enojno podčrtavo zapisane teme, ki se pojavljajo zgolj v *UNP 1*, z dvojno podčrtavo tiste, ki se pojavljajo zgolj v *UNP 2*, teme, ki so v obeh učnih načrtih, pa so pisane neoznačeno. Ob posameznih vsebinskih sklopih učenci, učenke poleg teme spoznavajo še sporazumevalne vzorce za družbene konvencije in oblikovanje diskurza ter slovnične vzorce (oboje podčrtano črtkano), ki so univerzalni. Poudarjeno je, da učitelj, učiteljica tovrstnih tem ne obravnava ločeno od vsebinskih sklopov (*UNP 1 2020*: 8; *UNP 2 2020*: 8).



2 (R2) omogoča tudi pregled priporočenih (glede na pedagoške izkušnje avtorjev, avtoric učnega načrta) primerov vzorcev sporazumevanja, usvojenih bodisi produktivno (ti so zapisani na belem polju) bodisi le receptivno (ti so zapisani na sivem polju). Tabeli v učnih načrtih sledi pregled kompetenc učečih se po posameznih jezikovnih dejavnostih (govorjenje, poslušanje, branje in pisanje), večinoma v povezavi s sociokulturnimi vsebinami (*UPN 1* 2020: 9; *UNP 2* 2020: 9).

Prvo splošno temo, kot je zaporedno predstavljena v *UNP 1* in *UNP 2*, družbene konvencije in oblikovanje diskurza, analizira pričujoči prispevek, zato bo predstavljena v nadaljevanju. Druga splošna tema, slovnični vzorci, pa zajema podteme: poved; glagol; samostalnik; pridevnik; števnik; zaimke; prislov; veznik; predlog. Učeči se, učeče se spoznavajo slovnične vzorce, zapisane kot podteme, v *UNP 1* in *UNP 2* v rabi, in sicer v skladu s pojmovofunkcijskim pristopom. Tiste slovnične vzorce, ki so v *UNP 1* in *UNP 2* v tabelah učnega načrta označeni z zvezdico, učeči se, učeče se spoznajo le na ravni razumevanja ali v naučenih vzorcih.

### 3 Družbene konvencije in oblikovanje diskurza

V prispevku je predstavljena prva splošna tema, družbene konvencije in oblikovanje diskurza. V *UNP 1* tema ni razdeljena na R1 in R2, saj naj bi navedene vzorce usvojili vsi učeči se, vse učeče se; v *UNP 2* je tema razdeljena na R1 in R2, z izjemo sociokulturnega vedenja, ki se usvaja v povezavi z vsemi tremi v tabeli predhodno navedenimi jezikovnimi dejavnostmi (govorjenje; branje in poslušanje; pisanje).

Tema zajema podteme: pozdravljanje; predstavljanje; vljudnostne fraze; izražanje čustev; povabilo; ponujanje; zahvaljevanje; voščilo, čestitka; opravičilo; prošnja; pohvala, graja; pritoževanje; izražanje mnenja; strinjanje; izražanje preference; tolaženje; izražanje razumevanja in nerazumevanja.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Podteme so v uvodnem besedilu pred tabelo navedene za *UNP 1* in *UNP 2* skupaj, brez oznak. Razlike (bodisi v celotnem poimenovanju bodisi le v delu poimenovanja) v podtemah so enojno podčrtane, če gre za razliko ali dopolnitev (glede na *UNP 2*) v *UNP 1*, in dvojno podčrtane, če gre za razliko ali dopolnitev (glede na *UNP 1*) v *UNP 2*. Zaporedje podtem v uvodnem besedilu si sledi, kot je v *UNP 2*, je pa sicer za učni proces zaporedje samo nepomembno oz. prilagodljivo, kot je pojasnjeno v obeh učnih načrtih.

### 3.1 Tema Družbene konvencije in oblikovanje diskurza glede na jezikovne dejavnosti, UNP 1 in UNP 2 ter ravni R1 in R2

V prispevku je tabelarično prikazan pregled teme *Družbene konvencije in oblikovanje diskurza glede na jezikovne dejavnosti*, in sicer razlikovalno glede na UNP 1 in UNP 2 ter glede na ravni R1 in R2.

Tabela 1: Tema *Družbene konvencije in oblikovanje diskurza* glede na jezikovne dejavnosti, UNP 1 in UNP 2 ter ravni R1 in R2

	<i>UNP 1</i>	<b>R</b>	<i>UNP 2</i>
	Učenci, učenke: <sup>7</sup>		Učenci, učenke:
<b>Govorjenje</b>	– isto kot v <i>UNP 2</i> ;	<b>R1</b>	– glede na okoliščine, npr. del dneva, govorni položaj, ustrezno pozdravijo;
	/		– primerno nagovorijo osebo, s katero se pogovarjajo, npr. učitelja, učiteljico v šoli, sošolce, sošolke;
	– se preprosto predstavijo;		– preprosto predstavijo sebe <u>in sogovorce, sogovorce</u> ;
	– isto kot v <i>UNP 2</i> ;		– izrazijo trenutno razpoloženje;
	– isto kot v <i>UNP 2</i> ;		– z naučeno frazo povabijo sogovorca, sogovorko oz. sprejmejo ali zavrnejo sogovorčevo, sogovorkino povabilo;
	– z naučeno frazo <u>ponudijo</u> oz. sprejmejo ali zavrnejo ponujeno, se zahvalijo, voščijo in se opravičijo;		– z naučeno frazo sprejmejo ali zavrnejo ponujeno, se zahvalijo, čestitajo, voščijo in se opravičijo;
	– prosijo za pomoč, <u>znajo prositi za predmet, izrazijo potrebo in zahtevo</u> ;		– prosijo za pomoč;

<sup>7</sup> V *UNP 1* in *UNP 2* sta uporabljena izraza učenec, učenka, zato sta uporabljena tudi v tabeli prispevka. Vsebinam tabel so podane ustrezne spolske oblike, kjer so potrebne.

Govorjenje	– izrečejo preprosto pohvalo ali grajo o določeni stvari; z naučeno frazo se pritožijo in izrazijo preferenco;	R1	– izrečejo preprosto pohvalo ali grajo o določeni stvari, se pritožijo z naučeno frazo;
	– z naučeno frazo izrazijo svoje strinjanje oz. nestrinjanje, izrazijo razumevanje oz. nerazumevanje.		– preprosto izrazijo strinjanje ali nestrinjanje.
	/	R2	– uporabijo še nekatere pogostejše variantne sporazumevalne vzorce.
Branje in poslušanje	– isto kot v UNP 2;	R1	– razumejo sogovorce, sogovorko pri pozdravljanju, predstavljanju;
	– isto kot v UNP 2;		– razumejo preproste vzorce za izražanje razpoloženja;
	– isto kot v UNP 2.		– razumejo preprosto povabilo in preprost kompliment, pohvalo ali grajo, zahvalo, voščilo, čestitko, opravičilo in prošnjo in se znajo nanje odzvati.
	/	R2	– razumejo še nekatere pogostejše variantne sporazumevalne vzorce.
Pisanje	– isto kot v UNP 2.	R1	– napišejo preprosto voščilo za rojstni dan ali ob praznikih in preprosto čestitko.
	/	R2	– ustrezno začnejo in zaključijo pismo; – po modelu napišejo vabilo na praznovanje rojstnega dne.
Sociokulturno vedénje	– se seznanijo s formalnimi in neformalnimi pozdravi;	/	– se seznanijo s formalnim in z neformalnim nagovarjanjem;
	/		– vedo, da vikanje pomeni izraz spoštovanja in da na ta način ogovarjamo starejše, neznanke, neznanke, ljudi, ki jih spoštujemo;

<b>Sociokulturno vedénje</b>	/	/	– tikamo vrstnike, vrstnice, prijatelje, prijateljice in bližnje sorodnike, sorodnice oz. osebe, s katerimi se tako dogovorimo;
	– isto kot v <i>UNP 2</i> ;		– vedo, da s prikimavanjem pritrjujemo ali izražamo strinjanje in z odkimavanjem izražamo nestrinjanje, odklanjanje ali zanikanje;
	/		– vedo, da na povabilo odgovorimo, potrdimo ali odpovemo svojo udeležbo;
	– so seznanjeni z načinom praznovanja rojstnega dne;		– so seznanjeni, da rojstne dneve praznujemo v krogu družine in prijateljev;
	/		– za rojstni dan navadno prinesemo darilo;
	– vedo, da slavljencu, slavljenki sežemo v roke in mu, ji <u>zaželimo vse najboljše</u> .		– slavljencu, slavljenki sežemo v roke in <u>mu, ji voščimo</u> ;
	/		– vedo, da velja načelo, da imajo starejše osebe in ženske prednost (npr. kadar ponudimo hrano, sedež ...);
	/		– po melodiji prepoznajo slovensko himno, po izgledu prepoznajo slovensko zastavo.

Jezikovna dejavnost **govorjenje** v *UNP 1* in *UNP 2* nakazuje večinoma iste kompetence, ki naj bi jih učeči se, učeče se usvojili. Razlike *UNP 1* v primerjavi z *UNP 2* se kažejo v naslednjem: *UNP 1* ne vključuje primerne nagovarjanja osebe, s katero se pogovarjajo; ne predstavlja se sogovorcev, sogovork, zgolj sebe; z naučeno frazo tudi ponudijo in ne zgolj sprejmejo ali zavrnejo ponujeno, se zahvalijo, voščijo in se opravičijo; raba naučene fraze je izpostavljena v *UNP 1* pri izražanju strinjanja in nestrinjanja, v *UNP 1* zgolj svojega, v primerjavi z *UNP 2* pa sta v *UNP 1* izpostavljeni tudi zmožnost izražanja razumevanja oz. nerazumevanja ter zmožnost prošnje za predmet, potrebo in zahtevo.

Jezikovna dejavnost **branje in poslušanje** je v obeh učnih načrtih skorajda enako vsebinsko zastavljena, *UNP 2* vključuje le še dodatno zmožnost razumevanja nekaterih pogostejših variantnih sporazumevalnih vzorcev.

Jezikovna dejavnost **pisanje** je zastavljena enako v obeh učnih načrtih, v *UNP 2* sta na R2 dodani zmožnosti ustreznega začetka in zaključka pisma ter zmožnost napisati vabilo na praznovanje rojstnega dne, in sicer po modelu, učeči se, učeé se znajo napisati še preprosto éestitko.

Najveé razlik se med *UNP 1* in *UNP 2* kaže pri obravnavi **sociokulturnega vedénja**, pri éemer so v *UNP 2* dodatno izpostavljeni tikanje in vikanje, pomen prikimavanja in odkimavanja, pomen odgovarjanja na povabilo ter sprejemanja in odklanjanja udeležbe, obiéaj prinašanja rojstnodnevnega darila, načela prednosti starejših in žensk npr. pri ponujanju hrane, sedeža, izpostavljeno je prepoznavanje slovenske himne in slovenske zastave.

### 3.2 Tema *Družbene konvencije in oblikovanje diskurza* glede na podteme in primere zanje, glede na *UNP 1* in *UNP 2* ter ravni R1 in R2

V prispevku je prikazan tabelariéni pregled teme *Družbene konvencije in oblikovanje diskurza* **glede na podteme in primere zanje**, in sicer razlikovalno glede na *UNP 1* in *UNP 2* ter glede na ravni R1 in R2.

Tabela 2: Tema *Družbene konvencije in oblikovanje diskurza* glede na podteme in primere zanje, glede na *UNP 1* in *UNP 2* ter ravni R1 in R2

	<i>UNP 1</i>	R	<i>UNP 2</i>
<b>Pozdravljanje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Isto kot v <i>UNP 2</i>.</li> <li>– Nasvidenje, <u>lepo se imej!</u></li> <li>– ...</li> </ul>	<b>R1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dobro jutro!</li> <li>– Dober dan!</li> <li>– Dober večer!</li> <li>– Nasvidenje!</li> <li>– Lahko noé!</li> <li>– Živjo!</li> <li>– Adijo!</li> <li>– <u>Lep pozdrav</u></li> <li>– <u>Lp</u></li> <li>– ...</li> </ul>
		<b>R2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Draga Anja!</li> <li>– Spoštovana gospa Novak!</li> <li>– ...</li> </ul>

<b>Predstav- ljanje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jaz sem Miha.</li> <li>- Kako ti je ime?</li> <li>- ...</li> <li>- Kdo si pa ti?</li> <li>- ...</li> </ul>	<b>R1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- To je moj prijatelj Peter. Živjo, jaz sem Miha.</li> <li>- ...</li> <li>- Kako se pišeš?</li> </ul>
		<b>R2</b>	- /
<b>Vijudnostne fraze</b>	/	<b>R1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kako si? Na zdravje! Hvala!</li> <li>- ...</li> <li>- Lepo se imejte! Lep vikend!</li> <li>- ...</li> </ul>
		<b>R2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lepo se imej!</li> <li>- Se vidimo!</li> <li>- ...</li> </ul>
<b>Izražanje čustev</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vesel sem.</li> <li>- Rada te imam.</li> <li>- To pa ni lepo.</li> <li>- Strah me je.</li> <li>- ...</li> <li>- A si žalosten?</li> <li>- Kaj je narobe?</li> <li>- ...</li> </ul>	<b>R1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vesel sem.</li> <li>- Jezna sem.</li> <li>- Rada te imam.</li> <li>- ...</li> </ul>
		<b>R2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Strah me je, kadar učiteljica sprašuje.</li> <li>- ...</li> <li>- Pusti me pri miru.</li> <li>- ...</li> </ul>
<b>Povabilo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A se greš igrat?</li> <li>- Ja.</li> <li>- Ne.</li> <li>- Ne morem.</li> <li>- ...</li> <li>- A prideš k meni domov?</li> <li>- Pridi.</li> <li>- ...</li> </ul>	<b>R1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A prideš na moj rojstni dan?</li> <li>- Ja, seveda.</li> <li>- Z veseljem.</li> <li>- Ne, ne morem.</li> <li>- Nimam časa.</li> <li>- ...</li> <li>- Vabilo.</li> </ul>
		<b>R2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vabim te na praznovanje rojstnega dne, ki bo v petek, 10. 4., ob 16.00 pri meni doma. Upam, da prideš, Maja.</li> </ul>
<b>Ponujanje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Boš čokolado?</li> <li>- Ja, prosim.</li> <li>- Ne, hvala.</li> <li>- ...</li> <li>- Izvoli.</li> <li>- A bi še?</li> <li>- ...</li> </ul>	<b>R1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Boš čokolado?</li> <li>- Ja, prosim.</li> <li>- Ne, hvala.</li> <li>- ...</li> <li>- Izvoli.</li> <li>- A boš še?</li> <li>- Na.</li> <li>- ...</li> </ul>
		<b>R2</b>	/

<b>Zahvaljevanje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Hvala.</li> <li>– Prosim.</li> <li>– ...</li> <li>– Ni za kaj.</li> </ul>	<b>R1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Hvala.</li> <li>– Prosim.</li> <li>– Ni za kaj.</li> <li>– ...</li> </ul>
		<b>R2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Najlepša hvala!</li> <li>– Hvala lepa!</li> <li>– ...</li> </ul>
<b>Voščilo, čestitka</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Vse najboljše!</li> <li>– Srečno novo leto!</li> <li>– ...</li> <li>– Čestitam!</li> </ul>	<b>R1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Vse najboljše za rojstni dan!</li> <li>– Srečno novo leto!</li> <li>– ...</li> <li>– Vesele praznike!</li> <li>– Lepo praznujte!</li> <li>– ...</li> </ul>
		<b>R2</b>	/
<b>Opravičilo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Oprosti.</li> <li>– ...</li> <li>– Nič hudega.</li> <li>– ...</li> </ul>	<b>R1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Oprostite.</li> <li>– Oprostite, ker sem zamudil.</li> <li>– ...</li> <li>– Nič hudega.</li> <li>– Je že v redu.</li> <li>– ...</li> </ul>
		<b>R2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Nič hudega.</li> <li>– ...</li> </ul>
<b>Prošnja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A mi daš, prosim, radirko?</li> <li>– A lahko dobim list?</li> <li>– ...</li> <li>– A mi lahko pomagaš?</li> </ul>	<b>R1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A lahko zapreš vrata?</li> <li>– A mi lahko pomagaš?</li> <li>– A mi daš, prosim, zvezek?</li> <li>– ...</li> <li>– Na pomoč!</li> <li>– ...</li> </ul>
		<b>R2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Posodi mi svinčnik, prosim.</li> <li>– ...</li> </ul>
<b>Pohvala, graja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ta pravljica je lepa!</li> <li>– Solata ni dobra.</li> <li>– Priden si.</li> <li>– Bodi pridna. Ne smeš nagajati.</li> <li>– To ni bilo lepo.</li> </ul>	<b>R1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ta film je res dober!</li> <li>– Všeč mi je tvoj pullover.</li> <li>– To je zanič.</li> <li>– ...</li> <li>– Ti si pridna učenka.</li> <li>– To je brez veze.</li> <li>– Bolj se moraš potruditi.</li> </ul>
		<b>R2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ti si res dobra prijateljica.</li> <li>– Hvala, enako.</li> <li>– ...</li> </ul>

<b>Pritoževanje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maja mi nagaja.</li> <li>- On mi je vzel žogo.</li> </ul>	<b>R1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jure mi nagaja.</li> <li>- ...</li> <li>- To ni pravično!</li> <li>- ...</li> </ul>
		<b>R2</b>	/
<b>Izražanje mnenja</b>	/	<b>R1</b>	/
		<b>R2</b>	- Mislim, da ne bom imel časa.
<b>Strinjanje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ja./Ne.</li> <li>- To ni res.</li> <li>- Prav.</li> <li>- ...</li> <li>- Prav?</li> </ul>	<b>R1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ja, res je.</li> <li>- To ni res.</li> <li>- Prav.</li> <li>- ...</li> <li>- Ali se strinjaš?</li> <li>- A je to v redu?</li> </ul>
		<b>R2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prav imaš.</li> <li>- Jaz sem za.</li> <li>- Jaz sem proti.</li> <li>- ...</li> </ul>
<b>Izražanje preference</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- To, prosim.</li> <li>- Ne maram tega.</li> <li>- Všeč mi je.</li> <li>- Ni mi všeč.</li> <li>- ...</li> <li>- A ti je to všeč?</li> </ul>	<b>R1</b>	/
		<b>R2</b>	/
<b>Tolaženje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je že v redu.</li> <li>- Ne jokaj.</li> </ul>	<b>R1</b>	/
		<b>R2</b>	/
<b>Izražanje razumevanja in nerazumevanja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Razumem.</li> <li>- Ne razumem.</li> <li>- Kaj je to?</li> <li>- Prosim, še enkrat.</li> <li>- Bolj počasi, prosim.</li> </ul>	<b>R1</b>	/
		<b>R2</b>	/



Večina podtem je prisotnih v *UNP 1* in *UNP 2*, izjema je podtema vljudnostne fraze, ki ni del *UNP 1*, v *UNP 2* pa ni najti podteme izražanje mnenja (za R1), podtem predstavljanje, ponujanje, pritoževanje (za R2) ter podtem izražanje preference, tolaženje, izražanje razumevanja in nerazumevanja (za nobeno od obeh ravni). Primeri v obeh učnih načrtih so isti ali v *UNP 2* dopolnjeni z različicami glede na (ne)formalnost (pri pozdravljanju so tako poleg večinoma običajno govorjenih pozdravov zapisani tudi pozdravi ob zaključevanju zapisanega besedila (npr. *Lep pozdrav, Lp*)), enostavčne povedi so razširjene z drugimi stavčnimi členi (pri voščilu, čestitki (npr. *Vse najboljše. Vse najboljše* za rojstni dan.), pri pohvali, graji (npr. *Ta pravljica je lepa! Ta film je res dober!*)), povedi pa so lahko razširjene v dvo- ali večstavčne (pri izražanju čustev (npr. *Strah me je, kadar učiteljica sprašuje.*), pri opravičevanju (npr. *Oprostite, ker sem zamudil.*), izražanju mnenja (npr. *Mislím, da ne bom imel časa.*)).

#### **4 Analiza prisotnosti lepega vedénja kot tematskega sklopa pri poučevanju slovenščine kot drugega in tujega jezika (za mizo, po telefonu, na obisku in v javnosti) v tematskih sklopih *UNP 1* in *UNP 2***

V prispevku je izbrano in prikazano lepo vedénje kot tematski sklop pri poučevanju slovenščine kot drugega in tujega jezika, in sicer za mizo, po telefonu, na obisku in v javnosti. V vseh štirih primerih lepega vedénja je poleg same medkulturnosti osredotočenost predvsem na jezikovne dejavnosti, in sicer na govorjenje in z njo neločljivo povezano jezikovno dejavnost poslušanje ter na sociokulturno vedénje; jezikovni dejavnosti pisanje in branje zaradi primarnega govorjenega koda izražanja izbranega obravnavanega tematskega sklopa v pričujočem prispevku nista obravnavani posebej, sta pa, povzeto po *UNP 1* in *UNP 2*, prikazani v tabeli 1.

Kot prva dejavnost teme družbene konvencije in oblikovanje diskurza je tako v *UNP 1* kot v *UNP 2* najprej izpostavljeno ustrezno POZDRAVLJANJE glede na okoliščine, ki pa ga, zanimivo, ne izpostavlja nobeden izmed vsebinskih sklopov (oz. tem) v *UNP 1* in *UNP 2*, kljub temu da je to nepogrešljiv začetni in zaključni del npr. vsaj teme **identiteta in družina** v vseh treh podtemah v *UNP 1* (predstavitev, družina, opis osebe) in v treh podtemah od štirih podtem v *UNP 2* (osebni podatki, družina, opis osebe); teme **vsakdan** v *UNP 1* (npr. vsakodnevna rutina, izražanje časa) in v dveh od petih podtem v *UNP 2* (npr. potek dneva, dnevna rutina,

izražanje časa: ura, datum, dnevi v tednu, izrazi za čas); teme **prosti čas** v *UNP 1* (npr. prijatelji, šport in druge dejavnosti v prostem času) ter v *UNP 2* (npr. prijatelji, dejavnosti v prostem času, šport, počitnice); teme **telo in zdravje** v *UNP 1* (npr. zdravje, počutje in občutja) ter v *UNP 2* (npr. zdravje in počutje, pri zdravniku in v lekarni) in teme **mesto** v *UNP 1* (npr. zgradbe in ustanove, promet) ter v *UNP 2* (npr. zgradbe in ustanove, prometna sredstva in promet, storitve v mestu, nakupovanje, lokacija, pot). Učeči se, učeče se naj bi znali ustrezno pozdravljati glede na okoliščine, tudi pri vseh štirih vrstah v prispevku obravnavanega lepega vedénja.

Druga dejavnost teme družbene konvencije in oblikovanje diskurza je PREDSTAVLJANJE. Eksplicitno je izpostavljeno v temi **identiteta in družina** v *UNP 1* (predstavitev, družina, opis osebe) ter v *UNP 2* (osebni podatki, družina, opis osebe, številke in barve), delno ali implicitno pa v temah **šola in pouk** (npr. prostori in osebje v šoli) v *UNP 1* ter *UNP 2*; v temi **prosti čas** (npr. prijatelji, delno igrače ter šport in druge dejavnosti v prostem času) v *UNP 1* ter v v *UNP 2* (npr. prijatelji, dejavnosti v prostem času, delno šport in popolarna kultura); v temi **dom** v *UNP 1* (npr. bivališča) in v *UNP 2* (npr. dom). Učeče se, učeči se naj bi znali ustrezno predstaviti sebe (v *UNP 1*) in tudi sogovorca, sogovorko (v *UNP 2*), pri čemer so med primeri v obeh *UNP* zapisane zgolj oblike tikanja, *UNP 2* pa v okviru dejavnosti sociokulturno vedénje vendarle izpostavlja tudi seznanjanje z razlikovanjem med tikanjem in vikanjem, tako za pozdravljanje kot za predstavljanje. Še posebej pomembno je obvladovanje predstavljanja v sklopih lepega vedénja po telefonu in na obisku.

*UNP 1* dejavnosti VLJUDNOSTNE FRAZE znotraj teme *Družbene konvencije in oblikovanje diskurza* ne navaja, so pa primeri zanje posebej zapisani v *UNP 2*. Pojavljajo se v v temah **vsakdan**, v *UNP 1* (npr. hrana in pijača) ter v *UNP 2* (npr. hrana in pijača, prazniki in običaji); v *UNP 2* v temi **prosti čas** (npr. počitnice); **mesto** (npr. storitve v mestu, nakupovanje) v *UNP 2*; **telo in zdravje**, in sicer v *UNP 1* (npr. osebna higiena, zdravje, počutje in občutja) ter v *UNP 2* (npr. zdravje, počutje in občutja). Učeče se, učeči se naj bi znale, znali uporabljati posamezne vljudnostne fraze tudi pri vseh štirih vrstah v prispevku obravnavanega lepega vedénja (za mizo, po telefonu, na obisku, v javnosti), saj s tem izražajo predvsem spoštljivost in obzirnost do tistih, s katerimi komunicirajo. Vljudnostne fraze se lahko deloma pomensko prekrivajo tudi z nekaterimi drugimi dejavnostmi, kot so npr. **povabilo** (ko (v *UNP 1* in v *UNP 2*) učeči se, učeče se z naučeno frazo (vljudno) povabijo sogovorca, sogovorko oz. sprejmejo ali zavrnejo njegovo, njeno povabilo); **ponujanje**; **zahvaljevanje**; **voščilo**; **čestitka**;

**opravičilo; prošnja; tolaženje; izražanje razumevanja in nerazumevanja ter strinjanja** (v *UNP 1* oboje namreč izrazijo z naučeno frazo, v *UNP 2* pa strinjanje oz. nestrinjanje izrazijo preprosto, z nekaterimi pogostejšimi variantnimi sporazumevalnimi vzorci). Delna pomenska prekrivnost je odvisna predvsem od stopnje sporočevalčeve, sporočevalkine čustvene vpletenosti v izraženo.

Tretja dejavnost teme družbene konvencije in oblikovanje diskurza je **IZRAŽANJE ČUSTEV**. V jezikovni dejavnosti govorjenje v *UNP 1* in *UNP 2* učeči se, učeče se izrazijo trenutno rapoloženje, pri branju in poslušanju razumejo preproste vzorce za izražanje razpoloženja, pri sociokulturnem vedénju pa izražanje čustev ni posebej izpostavljeno. Nobena izmed tem ali podtem v *UNP 1* in v *UNP 2* eksplicitno, samostojno ne izpostavlja izražanja čustev, so pa čustva izražena v posameznih temah in podtemah:<sup>8</sup> **identiteta in družina** (opis osebe (v *UNP 1* in *UNP 2*); v *UNP 2*: številke in barve); **številke, barve, oblike in lastnosti** (barve (*UNP 1*)); **šola in pouk** (preverjanje in ocenjevanje (v *UNP 1* in *UNP 2*), navodila za delo v razredu in samostojno delo (v *UNP 1* in *UNP 2*), šolski red, navodila in obvestila (v *UNP 2*), v *UNP 1* predmeti, dejavnosti v šoli in urnik); **vsakdan** (hrana in pijača (v *UNP 1* in *UNP 2*), vsakodnevna rutina (v *UNP 1*); v *UNP 2*: oblačila in modni dodatki); **prosti čas** (v *UNP 1*: prijatelji, šport in druge dejavnosti v prostem času; v *UNP 2*: dejavnosti v prostem času, popularna kultura); v *UNP 1*: **umetnost in kultura** (umetnost); v *UNP 2*: **mesto** (umetnost in kultura; v *UNP 2*: **okolje** (živali in rastline); v *UNP 1*: **telo in zdravje** (zdravje, počutje in občutja). Izpostavljeni primeri čustev v *UNP 1* zajemajo predvsem veselje, ljubezen, strah, žalost, v *UNP 2* pa za R1 veselje, jezo, ljubezen, za R2 pa strah in razočaranje. Učeče se, učeči se naj bi znale, znali ustrezno izražati svoja čustva tudi pri vseh štirih vrstah v prispevku obravnavanega lepega vedénja (za mizo, po telefonu, na

---

<sup>8</sup> Nekaj primerov: *Rad igram nogomet.; Moja najljubša prijateljica je ...; Moja najljubša barva je ...; Všeč mi je zelena.; Zelo dobro!; Zelo lepo!; Bravo!; Zelo si se potrudil!; Ne razumem.; Ne vem.; Oprostite, ne razumem.; Oprostite, ker sem zamudila.; Rad imam šport, ker rad igram nogomet.; Ne maram brati.; Matematika mi ni všeč.; Rad imam sladoled.; Rada pijem vodo.; Ne maram solate.; Rada imam burek.; Kaj rad delaš?; Všeč mi je roza barva.; Rada plavam.; Kateri šport ti je všeč?; Rad igram nogomet.; Rad bi hodil na karate.; Všeč mi je ples.; Moj najljubši šport je nogomet.; Rad plavam in tečem.; Ta knjiga mi ni všeč.; Film je zanimiv.; Moja najljubša pevka je Taylor Swift.; A ti je bila predstava všeč?; Všeč mi je balet/slika ...; Rad bi imel papagaja.; Kako si?; A si v redu?; Kako se počutiš?.*

obisku, v javnosti), saj s tem izražajo predvsem spoštljivost in obzirnost do tistih, s katerimi komunicirajo.

Nekatere dejavnosti teme *Družbene konvencije in oblikovanje diskurza* so sorodne zaradi sorodnih odzivov sogovorcev, sogovork v sami komunikaciji. To so: POVABILO; PONUJANJE; VOŠČILO, ČESTITKA; PROŠNJA; ZAHVALJEVANJE.

V jezikovni dejavnosti govorjenje v *UNP 1* in *UNP 2* učeči se, učeče se z naučeno frazo POVABIJO sogovorca, sogovorko oz. sprejmejo ali zavrnejo njegovo, njeno povabilo, pri branju in poslušanju izrečeno preprosto povabilo razumejo, pri sociokulturnem vedênju v *UNP 2* pa vedo, da na povabilo odgovorimo, potrdimo ali odpovemo svojo udeležbo (v *UNP 1* jezikovna dejavnost ni izpostavljena, je pa podana s primeri). Povabilo se pojavlja v posameznih temah in podtemah v *UNP 1*: **prosti čas** (igrišče in igra, posredno tudi v podtemi šport in druge dejavnosti v prostem času); **telo in zdravje** (posredno kot povabilo v pogovor, npr. s podtemo zdravje, počutje in občutja) in v *UNP 2*: **vsakdan** (potek dneva, dnevna rutina; izražanje časa: ura, datum, dnevi v tednu, izrazi za čas); **prosti čas** (prijatelji; dejavnosti v prostem času; informacijsko-komunikacijska tehnologija); posredno v temah **dom** (dom) ter **telo in zdravje** (kot povabilo v pogovor, npr. s podtemo zdravje, počutje in občutja).

V jezikovni dejavnosti govorjenje v *UNP 1* učeči se, učeče se z naučeno frazo PONUDIJO oz. sprejmejo ali zavrnejo ponujeno, SE ZAHVALIJO, VOŠČIJO in SE OPRAVIČIJO, v *UNP 2* pa sámo ponujanje ni izpostavljeno, so pa izpostavljene sprejetje, zavrnitev ponujenega, zahvala, voščilo in opravičilo. Pri branju in poslušanju v *UNP 1* in *UNP 2* učeči se, učeče se razumejo preprosto povabilo in preprost kompliment, pohvalo ali grajo, zahvalo, voščilo, čestitko, opravičilo in prošnjo ter se znajo nanje odzvati, pri sociokulturnem vedênju v *UNP 1* in *UNP 2* pa vedo, da s prikimavanjem pritrjujemo ali izražamo strinjanje in z odkimavanjem izražamo nestrinjanje, odklanjanje ali zanikanje; v *UNP 2* učeči se, učeče se razumejo še nekatere pogostejše variantne sporazumevalne vzorce; v *UNP 1* so učeče se, učeči se seznanjeni z načinom praznovanja rojstnega dne, v *UNP 2* pa so seznanjeni, da rojstne dneve praznujemo v krogu družine in prijateljev, prijateljic, da slavljencu, slavljenci sežemo v roke in mu, ji zaželimo vse najboljše (v *UNP 1*) oz. mu, ji voščimo (v *UNP 2*) in da za rojstni dan prinesemo darilo (v *UNP 2*).

PONUJANJE je v *UNP 1* in *UNP 2* navedeno zgolj v dveh temah in podtemah *UNP 1*: **številke, barve, oblike in lastnosti** (številke in količina); **vsakdan** (hrana in pijača); v *UNP 2* pa ponujanje eksplicitno ni

izpostavljeno. Vsekakor je ponujanje obvezen del lepega vedénja za mizo in na obisku.

VOŠČILO se v *UNP 1* in *UNP 2* pojavlja v temah **šola in pouk** (zgolj v *UNP 1* na R1 v temi predmeti, dejavnosti v šoli in urnik); **vsakdan** (v *UNP 1* in *UNP 2*: hrana in pijača; v *UNP 2*: prazniki in običaji); **prosti čas** (v *UNP 2*: počitnice). Voščilo v najširšem možnem pomenu je del vseh štirih vrst obravnavanega lepega vedénja, ko ob začetku in koncu komunikacije (ob prihodu in odhodu, ob začetku, koncu telefonskega pogovora) pozdravimo oz. voščimo, torej zaželimo vse dobro.

OPRAVIČILO se v *UNP 1* eksplicitno ne pojavlja v nobeni izmed tem, razumeti ga je moč zgolj posredno, brez katerega koli izraza, ki bi opravičilo nakazovalo, in sicer v temi **šola in pouk** (navodila za delo v razredu in samostojno delo),<sup>9</sup> je pa to hkrati eksplicitno izražanje RAZUMEVANJA IN NERAZUMEVANJA, ki ga *UNP 2* posebej ne navaja; v *UNP 2* pa se pojavlja eksplicitno izraženo v temi **šola in izobraževanje** (predmeti, dejavnosti v šoli in urnik; navodila za delo v razredu in samostojno delo), posredno pa je lahko razumljeno v temi **mesto** (prometna sredstva in promet).<sup>10</sup> V *UNP 1* in *UNP 2* je v primerih ob temah zapisan zgolj tisti del opravičila, ki ga poda tvorec, tvorka besedila, ni pa nakazan odziv sprejemnika, sprejemnice besedila, kot je prikazan v tabeli 2.

POHVALA in GRAJA se v *UNP 1* pojavljata v temah **identiteta in družina** (opis osebe (na R1), pohvala); **šola in pouk** (preverjanje in ocenjevanje (na R1 in R2), pohvala in graja) in **prosti čas** (igrišče in igra (na R2), graja). V *UNP 2* se pojavljata v temah **šola in izobraževanje** (preverjanje in ocenjevanje (na R1 pohvala, na R2 pohvala in graja)) in **prosti čas** (popularna kultura).

PRITOŽEVANJE se v *UNP 1* in *UNP 2* pojavlja predvsem implicitno, v primerih, ko je sicer povedi mogoče razumeti kot čustveno povsem nevtralne, npr. v *UNP 1* v temah **šola in pouk** (predmeti, dejavnosti v šoli in urnik); **vsakdan** (hrana in pijača); **narava** (vreme, letni časi),<sup>11</sup> v *UNP 2* pa v temah **prosti čas** (prijatelji); **dom** (dom); **naravno okolje** (vreme, letni časi) in **telo in zdravje** (zdravje in počutje).<sup>12</sup>

---

<sup>9</sup> Primera za R1: *Ne razumem.; Ne vem.*

<sup>10</sup> Primera za R2: *Zamudil sem avtobus.; V križišču se je zgodila nesreča.*

<sup>11</sup> Primeri: *Ne maram brati. Matematika mi ni všeč.; Ne maram solate.; Danes je dež. Dežuje. Danes je mrzlo.*

<sup>12</sup> Primeri: *Ti nisi moja prijateljica, ker se družiš z mano. – Nimam svoje sobe. – Ne maram zime, ker me vedno zebe. – Utrujen sem.; Bolan sem.; Prehlajena sem.; Glava me boli.; Alergičen sem na arašide.; Slabo vidim.*

IZRAŽANJE MNENJA v nobenem zapisanem primeru v *UNP 1* in *UNP 2* ni izraženo s stavčno strukturo *mislim/menim, da ...*, je pa v *UNP 1* izraženo v temah **vsakdan** (hrana in pijača); **narava** (živali in njihova bivališča; vreme, letni časi; rastline);<sup>13</sup> v *UNP 2* pa v temah **šola in izobraževanje** (predmeti, dejavnosti v šoli in urnik); **prosti čas** (šport; popularna kultura); **mesto** (umetnost in kultura) ter **naravno okolje** (vreme, letni časi).<sup>14</sup> IZRAŽANJE MNENJA lahko pravzaprav pomensko povežemo tudi z IZRAŽANJEM PREFERENCE, ki je predvideno zgolj v *UNP 1*, se pa sicer s primeri pojavlja v obeh učnih načrtih, zato primeri, ki so zapisani v opombah za izražanje mnenja, na tem mestu v prispevku niso zapisani ponovno.

TOLAŽENJE je izpostavljeno v *UNP 1*, vendar za *UNP 1* primerov zanj ni najti, v *UNP 2* pa zgolj v temi **telo in zdravje** (zdravje in počutje; pri zdravniku in v lekarni), pa še tam posredno, bodisi z vprašanjem, ki implicira empatijo govorca, govorce, bodisi z nasveti za boljše počutje, ki tolažijo sami po sebi.<sup>15</sup>

STRINJANJE v posameznih temah in podtemah *UNP 1* in *UNP 2* posebej ni zapisano s primeri, kar je pravzaprav logično, saj je ključno, da je z vzorci izražanja nakazano v temi *Družbene konvencije in oblikovanje diskurza*, tako za R1 kot za R2, in sicer z možnimi vprašanji in odgovori nanje. Strinjanje se tako lahko uporablja pri vsaki izmed tem obravnavanih učnih načrtov.

PROŠNJA je dejanje, ki se v *UNP 1* in v *UNP 2* pojavlja kot eno najpogostejših v različnih temah in podtemah: v *UNP 1* v **šola in pouk** (prostor in osebje v šoli; predmeti v prostoru; šolske potrebščine; predmeti, dejavnosti v šoli in urnik; navodila za delo v razredu in samostojno delo); **vsakdan** (hrana in pijača; oblačila; izražanje časa); **prosti čas** (šport in druge dejavnosti v prostem času); **telo in zdravje** (osebna higiena; zdravje, počutje in občutja); **narava** (snovi v naravi; vreme, letni časi) ter **umetnost in kultura** (umetnost); v *UNP 2* v temah **šola in izobraževanje** (šolske potrebščine; predmeti, dejavnosti v šoli in urnik; preverjanje in ocenjevanje; šolski red, navodila in obvestila; navodila za delo v razredu in samostojno delo); **vsakdan** (hrana in pijača); **prosti čas** (prijatelji; dejavnosti v prostem

<sup>13</sup> Primeri: *Ne maram špinače. – Všeč mi je žirafa.; Tiger je nevaren.; Všeč mi je poletje, ker imamo počitnice.; Roža je lepa.*

<sup>14</sup> Primeri: *Matematika je težka.; Rad imam športno vzgojo, ker igramo nogomet. – Všeč mi je ples.; Rad plavam in tečem. – Ta knjiga mi ni všeč.; Film je zanimiv. – Všeč mi je balet. – Ne maram zime, ker me vedno zebe.*

<sup>15</sup> Primeri: *Kako se počutiš? – Počivaj.; Veliko moraš piti.*

času; šport; informacijsko-komunikacijska tehnologija); **mesto** (prometna sredstva in promet; storitve v mestu, nakupovanje; lokacija, pot) ter v temi **telo in zdravje** (osebna higiena; zdravje in počutje; pri zdravniku in v lekarni). Prošnja je lahko izražena eksplicitno z izrazom *prosim* (npr. *Hamburger in pomfri, prosim.*), lahko pa tudi brez njega (npr. *Umirimo se. – Poslušaj. – Potrebujem robček.*), z uporabo pripovednega (npr. *Eno kepico sladoleda, prosim.*) ali vprašalnega (*A lahko dobim prtiček, prosim?*) stavčnega naklona, kot navodilo, ki ga lahko v najširšem možnem pomenu razumemo tudi kot prošnjo (npr. *Pripravite športno opremo. – Umij si roke.*), prav tako pa tudi zgolj kot izraženo potrebo brez eksplicitno izražene prošnje (npr. *Lačna sem. – Za tekmo potrebujete dres. – Veliko moraš piti. – A imaš robček?*).

PROŠNJA in ZAHVALA sta v besedilu izjavi, ki se neposredno pomenko dopolnjujeta, zato je eksplicitno izražena prošnja s *prosim* zapisana tudi v podtemi zahvaljevanje teme *Družbene konvencije in oblikovanje diskurza*, in sicer v *UNP 1* z vzorcema *Hvala. Prosim./Ni za kaj.*, ki je v *UNP 2* določen za R1, na R2 pa naj bi bil učečim se poznan tudi način poudarjenega zahvaljevanja, npr. *Najlepša hvala!*, *Hvala lepa!*, ki v komunikacijo vnaša tudi (večjo) čustveno vpletenost. V *UNP 1* je zahvaljevanje zapisano zgolj v temah **vsakdan** (hrana in pijača) ter **telo in zdravje** (zdravje, počutje in občutja; isti primer je tudi v *UNP 2*).<sup>16</sup> Vendarle je ZAHVALA kot pomemben del lepega obnašanja pomemben v vseh vrstah komunikacije, kjer se pojavlja prošnja, saj predstavlja odgovor nanjo, tj. na tisti del komunikacije, ki ga opravi ogovorjeni, ogovorjena.

Učeče se, učeči se naj bi znale, znali ustrezno komunicirati s sogovornikom, sogovorko, če gre za povabilo, ponujanje, zahvaljevanje, voščilo, čestitko, opravičilo, prošnjo, pohvalo oz. grajo, tudi za pritoževanje, še posebej, kadar gre za izražanje mnenja, strinjanje, izražanje preference, izražanje razumevanja in nerazumevanja, tudi če gre za tolaženje, in sicer pri vseh štirih vrstah v prispevku obravnavanega lepega vedênja (za mizo, po telefonu, na obisku, v javnosti).

## 5 Sklep

Prispevek prinaša analizo učnih načrtov za začetni pouk slovenščine za otroke priseljence za prvo in drugo vzgojno-izobraževalno obdobje s

---

<sup>16</sup> Primeri: *Dober tek! Hvala, enako! – Na zdravje! Hvala.*

poudarkom na razvijanju jezikovnih kompetenc in medkulturne zmožnosti. V analizi je obravnavano lepo vedênje kot tematski sklop v vsakdanjih življenjskih situacijah, in sicer za mizo, po telefonu, na obisku in v javnosti, pri čemer so upoštevani različne okoliščine in vsakodnevne situacije ter govorni položaji, v katerih se lahko znajde učeči se, učeča se. Izbrani tematski sklop predstavlja in obravnava temeljna védenja in vsakdanje situacije, položaje, v katerih se znajde učeči se, učeča se, pri čemer so izpostavljene, upoštevane in s tem spoštovane kulturne razlike. Zavedati se je namreč treba, da je socialna resničnost ljudi iz drugih kulturnih okolij v določenih vidikih drugačna in da stvari, ki so nam morebiti samoumevne, včasih niso in obratno. Vse to pomembno vpliva na počutje posameznika, posameznice v novem okolju ter na občutek (ne)sprejetosti v okolju, v katerem se učeči se, učeča se znajde. Pri tem pa ne gre prezreti stališč, ki trčijo z našim pojmovanjem človekovih pravic; v takšnih situacijah je smiselno postopno (in nežno) vztrajanje po prilagoditvi (npr. odnos do žensk, družinsko nasilje).

Analiza je pokazala, da jezikovne dejavnosti **govorjenje, branje in poslušanje ter pisanje** v *UNP 1* in *UNP 2* nakazujejo večinoma iste kompetence, ki naj bi jih usvojili učeči se, učeče se. Razlike se v *UNP 2* kažejo predvsem v dodatnih in kompleksnejših, a še vseeno v pogosto rabljenih variantnih sporazumevalnih vzorcih.

Največ razlik se med *UNP 1* in *UNP 2* kaže pri obravnavi **sociokulturnega vedênja**, pri čemer so v *UNP 2* dodatno izpostavljeni tikanje in vikanje, pomen prikimavanja in odkimavanja, pomen odgovarjanja na povabilo ter sprejemanja in odklanjanja udeležbe, običaj prinašanja rojstnodnevnega darila, načela prednosti starejših in žensk npr. pri ponujanju hrane, sedeža, izpostavljeno je prepoznavanje slovenske himne in slovenske zastave.

Večina tem in podtem obeh učnih načrtov je s primeri prisotnih v sicer samostojni temi *Družbene konvencije in oblikovanje diskurza*, razen v njenih podtemah izraženje mnenja (za R1), predstavljanje, ponujanje, pritoževanje (za R2) ter izražanje preference, tolaženje, izražanje razumevanja in nerazumevanja (za nobeno od obeh ravni). Primeri v obeh učnih načrtih so isti ali v *UNP 2* dopolnjeni z različicami glede na (ne)formalnost (pri pozdravljanju so tako poleg večinoma običajno govorjenih pozdravov zapisani tudi pozdravi ob zaključevanju zapisanega besedila, enostavčne povedi so razširjene z drugimi stavčnimi členi, tj. pri voščilu, čestitki, pri pohvali, graji, povedi pa so lahko razširjene v dvo- ali večstavčne (pri izražanju čustev, pri opravičevanju, izražanju mnenja)).

Učeče se, učeči se naj bi znali ustrezno komunicirati s sogovorcem, sogovorko, če gre za povabilo, ponujanje, zahvaljevanje, voščilo, čestitko,



opravičilo, prošnjo, pohvalo oz. grajo, tudi pritoževanje, še posebej, kadar gre za izražanje mnenja, strinjanje, izražanje preference, izražanje razumevanja in nerazumevanja, tudi če gre za tolaženje, in sicer pri vseh štirih vrstah v prispevku obravnavanega lepega vedénja (za mizo, po telefonu, na obisku, v javnosti).

## Viri in literatura

Katarina ALADROVIĆ idr., 2019: *Zbirka primerov dobre prakse*. Zagreb: [s. n.]. Dostopno na: [https://project-deal.eu/wp-content/uploads/2019/01/Zbirka\\_primerov\\_dobre\\_prakse\\_DEAL-IO1\\_slo.pdf](https://project-deal.eu/wp-content/uploads/2019/01/Zbirka_primerov_dobre_prakse_DEAL-IO1_slo.pdf); pridobljeno 20. 5. 2021.

Marja BASELER, 2018: *Lepo vedenje: kako se obnašaš doma, v šoli in na ulici*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Lidija CVIKIĆ, Predrag OREŠKI, Tamara TURZA-BOGDAN, 2020: *Priročnik za vodje aktivnosti*. Zagreb. Dostopno na:

[https://project-deal.eu/wp-content/uploads/2020/09/PRIRUCNIK\\_SLOVENSKI\\_2.pdf](https://project-deal.eu/wp-content/uploads/2020/09/PRIRUCNIK_SLOVENSKI_2.pdf); pridobljeno 19. 5. 2021.

Eurydice Slovenija, 2019: *Slovenija med reprezentativnimi politikami in ukrepi za vključevanje učencev priseljencev v šolo*. Dostopno na: <http://www.eurydice.si/novice/tema-meseca/slovenija-med-representativnimi-politikami-in-ukrepi-za-vkljucivanje-ucencev-priseljencev-v-solo/>; pridobljeno 20. 5. 2021.

Mojca JELEN MADRUŠA, Ivana MAJCEN, 2018: *Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja*. Projekt Soočenje z izzivi medkulturnega sobivanja. Dostopno na: <http://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2018/09/Predlog-programa-dela-z-otroki-priseljenci.pdf>; pridobljeno 26. 4. 2021.

Mihaela, KNEZ, Matej KLEMEN, Damjana KERN ANDOLJŠEK, Katja KRALJ, 2020: *Začetni pouk slovenščine za učence priseljence, Program osnovna šola, Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Zacetni\\_pouk\\_slovenscine\\_za\\_ucence\\_priseljence\\_1.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Zacetni_pouk_slovenscine_za_ucence_priseljence_1.pdf); pridobljeno 20. 4. 2021.

Mihaela, KNEZ, Matej KLEMEN, Damjana KERN ANDOLJŠEK, Katja KRALJ, 2020: *Začetni pouk slovenščine za učence priseljence, Program osnovna šola, Drugo vzgojno-izobraževalno obdobje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Zacetni\\_pouk\\_slovenscine\\_za\\_ucence\\_priseljence\\_2.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Zacetni_pouk_slovenscine_za_ucence_priseljence_2.pdf); pridobljeno 25. 4. 2021.

Viktorija MUHA, 2012: *Lepo vedenje na obisku*. Ljubljana: A-knjiga, A-soft.

Viktorija MUHA, 2012: *Lepo vedenje po telefonu*. Ljubljana: A-knjiga, A-soft.

Viktorija MUHA, 2012: *Lepo vedenje v javnosti*. Ljubljana: A-knjiga, A-soft.

Viktorija MUHA, 2012: *Lepo vedenje za mizo*. Ljubljana: A-knjiga, A-soft.

Viktorija MUHA, 2015: *Lepo vedenje v prometu*. Ljubljana: A-knjiga, A-soft.

Nataša PIRIH SVETINA, 2005: *Slovenščina kot tuji jezik*. Domžale: Izolit.

*Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole*, 2019. Uradni list RS, 54 (6. 9. 2019). Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2019-01-2463/>; pridobljeno 19. 5. 2021.

Sonja RUTAR, 2018: Kakovost šole s perspektive učencev s priseljensko izkušnjo kot izhodišče za zagotavljanje inkluzivnega izobraževanja. *Dve domovini: razprave o izseljenstvu* 29/48. 109–127.

Dostopno tudi na: [http://twhomelands.zrc-sazu.si/uploads/articles/1531426085\\_Rutar\\_kakovost%20sole%20s%20perpektive%20priseljencev.pdf](http://twhomelands.zrc-sazu.si/uploads/articles/1531426085_Rutar_kakovost%20sole%20s%20perpektive%20priseljencev.pdf); pridobljeno 23. 4. 2021.

Sonja RUTAR, Mojca JELEN MADRUŠA, 2018: Individualni načrt aktivnosti (INA) kot podpora pri zagotavljanju socialne vključenosti in učne uspešnosti otrok. Ur. Katarina Kocbek: *Poročilo o evalvaciji Predloga programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja*. Ljubljana: ISA Institut. 8–12. Dostopno na: [http://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2013/11/Evalvacijsko-poro%C4%8Dilo\\_s-prilogami.pdf](http://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2013/11/Evalvacijsko-poro%C4%8Dilo_s-prilogami.pdf); pridobljeno 20. 5. 2021.

Marko STABEJ, 2004: Slovenščina kot drugi/tuji jezik in slovensko jezikovno načrtovanje. *Jezik in slovstvo* 49/3–4. 5–16.

Dostopno tudi na: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-0BALQN20/f6626e9a-dc3f-4c2f-956c-5953414a9fb1/PDF>; pridobljeno 20. 4. 2021.

*Ustava Republike Slovenije*, 1991. Uradni list RS, 33 (28. 12. 1991). Dostopno na: [https://www.uradni-list.si/\\_pdf/1991/Ur/u1991033.pdf](https://www.uradni-list.si/_pdf/1991/Ur/u1991033.pdf); pridobljeno 17. 5. 2021.

Marjanca Ajša VIŽINTIN, 2017: *Medkulturna vzgoja in izobraževanje: vključevanje otrok priseljencev*. Ljubljana: Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU.

*Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o tujcih (ZTuj-2F)*, 2021. Uradni list RS, 57/21 (12. 4. 2021). Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2021-01-1153/zakon-o-spremembah-in-dopolnitvah-zakona-o-tujcih-ztuj-2f>; pridobljeno 18. 5. 2021.

## Summary

The paper presents an analysis of the curricula for the initial teaching of Slovene for immigrant children for the first and second educational period, with the emphasis on the development of language competences and intercultural competences. The analysis takes into account good behavior as a thematic frame, i. e. at the table, over the phone, on a visit, and in public, taking into account different circumstances and everyday situations, speech situations in which the learner may find himself, herself. It should be borne in mind that the chosen thematic frame represents and deals with basic knowledge and everyday situations, situations in which the learner finds himself, herself, and at the same time the thematic frame has a significant impact on the (non)acceptance of the individual in the new environment. Through the four language activities (speaking,

listening, reading and writing), the themes of the Social convention and the discourse formation in *UNP 1* and *UNP 2* emphasize sociocultural behavior, which is also present in all other topics of both curricula. We need to be aware that the social reality of people from other cultural backgrounds is different in certain respects and that the sociocultural reality is perhaps self-evident to native speakers, sometimes not and vice versa. All this has a significant impact on the (non)acceptance of the individual in the new environment. At the same time, one should not ignore the collision of our notion of human rights; in such situations it makes sense to gradually (and gently) insist on adjustment (e. g. attitude towards women, domestic violence).

The analysis shows that the language activities of speaking, reading and listening, and writing in *UNP 1* and *UNP 2* for the most part indicate the same competencies that should be acquired by the learners. The differences in *UNP 1* are mainly reflected in additional and more complex, but still frequently used variants of communication patterns.

Most differences between *UNP 1* and *UNP 2* are reflected in the treatment of sociocultural behavior, with *UNP 2* additionally emphasizing addressing in formal and non-formal situations, addressing the importance of expressing positive and negative reactions by different types of nodding, of responding to invitations and accepting or refusing to attend, the custom of bringing a birthday present, the principle of respecting elderly and women, e. g. when offering food, a seat; the recognition of the Slovenian anthem and the Slovenian flag is emphasised, as well.

Most of the topics and subtopics of both curricula are, nevertheless, also present in the specific topic *Social convention and the formation of discourse*, the exceptions are its subtopics expressing opinion (for R1), presenting, offering, complaining (for R2) and expressing preference, consoling, expressing (non)understanding (neither for R1 or R2). The examples in both curricula are the same or in *UNP 2* supplemented with variations according to (non)formality (when greeting, the final greetings of the written texts in contrary to usually spoken ones are added, one-clause sentences are extended by other sentence elements, when congratulating, praising, criticising, sentences can be expanded into two- or multi-clause sentences (when expressing emotions, when apologizing, expressing an opinion).

Learners should be able to communicate with the interlocutors properly, if the text is the invitation, offer, thanking, greeting, congratulation, apology, request, praise or criticism, as well as the complaint, especially when it comes to expressing opinions, agreeing, expressing preferences, expressing (non)understanding, even when it comes to consolation, included in all of the four types of good behavior discussed in the paper (at the table, by phone, on visit, in public).

# Besedotvorje pri usvajanju slovenščine kot drugega in tujega jezika<sup>1</sup>

Irena Stramljič Breznik

Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru, Slovenija, irena.stramljic@um.si

DOI: <https://doi.org/10.18690/um.ff.12.2022.16>

ISBN: 978-961-286-669-3

---

Besedotvorje je pri poučevanju in učenju slovenskega jezika kot drugega in tujega jezika treba načrtno vključevati ob upoštevanju maternega jezika učečega se slovenščine, ravni znanja in poznavanja tematskih sklopov leksike, ki ponujajo največ možnosti za prikaz najbolj ustaljenih tvorbenih shem določene besedne vrste. Dobre smernice in priporočila za poučevanje besedotvorja pri nematernih govorkah, govorcih slovenščine pa je mogoče zastaviti šele takrat, ko bomo sistematično pristopili k raziskovanju, katere so najpogostejše težave in tipične besedotvorne napake pri različnih govorkah, govoricah glede na njihov materni jezik.

**Ključne besede:** slovenščina, besedotvorje, drugi in tuji jezik, učbeniki.

Word-formation should be included in the teaching and learning process of Slovene as a second and foreign language systematically. It should be precisely planned, considering the native language of the student, the level of knowledge and understanding the thematic sets of vocabulary that offer the widest opportunities to present the most established formation schemes of a particular word type. Quality guidelines and recommendations for teaching word-formation in non-native Slovene speakers can be set only when we systematically approach the research of the most common problems and typical word-formation errors in different speakers according to their native language.

**Keywords:** Slovene, word formation, second and foreign language, textbooks.

## 1 Uvod

Poučevanje ali učenje slovenskega jezika kot drugega in tujega jezika zahteva drugačen pristop kot poučevanje ali učenje slovenščine kot maternega

---

<sup>1</sup> Prispevek je nastal v okviru Raziskovalnega programa št. P6-0156 (*Slovensko jezikoslovje, književnost in poučevanje slovenščine*, vodja programa prof. dr. Marko Jesenšek), ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

jezika. Pa vendar se zdi pomembno, da se učeči se stopnji znanja primerno seznanijo tudi s tistimi besedotvornimi vzorci, ki jim pomagajo pri pridobivanju leksikalnih kompetenc v slovenščini. Te pa pridobivajo skozi specializirana učbeniška gradiva.

Najprej bomo (po lastni presoji) izpostavili tista področja slovenskega besedotvorja, ki kažejo največjo predvidljivost tvorbenih vzorcev in so zato tudi najbolj uporabna za tiste, ki se učijo slovenščine kot nematerne jezika. Nato me bo zanimalo, koliko je v obstoječih učbenikih za učenje slovenščine kot tujega jezika dejansko zastopano besedotvorje. Upoštevati je treba, da tvorba besed vselej poteka po določenih vzorcih, ki jih materni govorec ponotranji že zelo zgodaj, tujec pa se jih mora na novo priučiti. Pri tem so lahko besedotvorni vzorci učečega se slovenščine bistveno drugačni kot v njegovi materinščini.

Besedna družina kot leksikalni sestav, ki družni istokorenske tvorjenke, predvideva vsaj na prvi stopnji tvorbe za sleherno besedno vrsto ustaljene besedotvorne vrste. Obstajajo pa tudi predvidljivi besedotvorni nizi, ki vključujejo ustaljeno kombinatoriko besedotvornih morfemov in s tem večstopenjske tvorjenke. Prav to predvidljivost pa velja izkoristiti. Zato nas bo zanimalo, kateri besedotvorni nizi glagolskih, samostalniških in pridevniških istokorenskih tvorjenk so uporabni in učečim se slovenščine lahko pomagajo pri pridobivanju ter širjenju novega besedja.

## 2 Tvorba besed kot odraz regenerativne moči jezika

Besedotvorje raziskuje in uzavešča vzorce, po katerih nastajajo nove besede. Jezik, ki izgubi to regenerativno moč, je mrtev jezik. To preprosto pomeni, da jezik ne more preživeti zgolj s sprejemanjem in z adaptiranjem prevzetih besed iz drugih jezikov, ker se s tem oddaljuje od svojih korenin, povezanih z družbenozgodovinskim in kulturnim razvojem. Tvorba besed poteka po ustaljenih vzorcih, ki jih vodi analogija. Toda hkrati ne gre prezreti, da se v tvorjenkah odražajo tudi določeni koncepti. Naj ponazorimo z naslednjim primerom. V slovenščini imenujemo nogavico,<sup>2</sup> ki sega do kolen, *dokolenka*. Besedotvorno lahko razložimo: *do-kolen-ka* ← *tisto\_ž/to*, *ki je do kolen*. Isti denotat (kos oblačila) v slovaščini oz. češčini poimenujejo kot *podkolenky*, v poljščini *podkolanówki*. Dobesedni prevod v slovenščino v ednini je *\*pod-kolen-ka* ← *tisto\_ž/to*, *ki je pod kolenom*.

---

<sup>2</sup> Običajnejša je raba v množini.

Iz tega primera se vidi, da je v vseh štirih jezikih orientacijska točka *koleno*. Toda ubeseditev, do kod sega sicer enako dolg kos oblačila, izhaja iz govorceve perspektive. Gre za vidik opazovanja, ki ga slikovito odraža misel, kako vidimo kozarec, napolnjen do polovice: ali je na pol prazen ali na pol poln.

Za uspešno tvorbo besed ni dovolj samo poznavanje pravil, marveč regularnost in sprejemljivost tvorjenke vodi mreža medsebojno povezanih kognitivnih procesov. Druga potrditev tega dejstva je raziskava (Marjanovič, Mamouilidou, Marvin 2013: 93–109), v kateri so opazovali, kako govorci in govorke slovenskega jezika sprejemajo t. i. psevdobesede, ki kršijo različna besedotvorna pravila na primeru izglagolskih samostalniških tvorjenk s pomenom vršilca dejanja. Rezultati raziskave so npr. pokazali, da slovenski govorci in slovenske govorke zavračajo vse psevdobesede, ki kršijo pravila, povezana z izbrano napačno udeležensko vlogo, npr. *\*trpelec*. V zavesti govorcev in govork je, da oseba, ki trpi, ne more imeti aktivne vloge, kar izraža obrazilo *-lec*, marveč je lahko le nosilec stanja, kar na formalni ravni predstavlja tvorbo posamostaljene pridevniške besede, tvorjene iz deležnika (*trpeti* → *trp-eč* → *trpeč-i*). Kot neustrezne tvorjenke so prepoznali primere, kjer gre za nezdržljivost morfemske kombinatorike, npr. *\*vazilec*. Neregularnost izhaja iz poimenovanja osebe na podlagi njene povezave s samostalnikom. Besedotvornega pomena opravkarja za izsamostalniške tvorjenke ne more izražati obrazilo *-lec*, ki je specializirano za kombinatoriko z izglagolskimi podstavami in za pomen vršilca dejanja. Materni govorci in materne govorke zelo hitro prepoznajo tudi vidske kršitve, npr. *\*preplavalec*. Malenkostno bolj tolerantni, tolerantne pa so do takih besed, ki lahko nastopajo kot obrazilno konkurenčna poimenovanja, npr. namesto običajnega *kuhar* bi bilo sprejemljivo tudi poimenovanje *\*kuhalec*. Čeprav je prva tvorjenka povsem uveljavljena, kot možno sprejemajo tudi drugo. Najverjetneje zato, ker je *-lec* sicer zelo frekvenčno obrazilo izglagolskih tvorjenk za poimenovanje oseb. Pri tem je temeljni vzorec ohranjen (*tisti*, *ki kuha* → *kuh-ar/-alec*).

Navedeni primeri kažejo, da materni govorec, materna govorka ponotranji tvorbene vzorce, ki se jih nauči z govornim razvojem,<sup>3</sup> tujec, tujka, ki obvlada vzorce svojega jezika, pa se jih za drugi jezik šele mora na novo

<sup>3</sup> Zelo zanimivi so primeri vzpostavljenih napačnih analogij pri otrocih v primerih, ko se pojavi iregularna jezikovna oblika, npr. množinska oblika *človeki* namesto *ljudje* ali analogija iz množinske oblike na edninsko *ludek* po vzorcu *človek*.

priučiti. Iz tega izhaja, da je pri poučevanju materinščine kot drugega in tujega jezika treba posvetiti ustrezno pozornost tudi besedotvorju.

### 3 Besedotvorje v učbenikih za nematerne govorce slovenščine

Pregled besedotvornih vsebin v izbranih učbenikih za učenje slovenščine je predstavil že Kern (2014: 211–220).<sup>4</sup> Avtor ugotavlja, da se je s spremembo tradicionalnih učbenikov, ki so bili usmerjeni na usvajanje slovnice, s pojavitvijo komunikacijske metode, ki – s poudarkom na rabi – sicer ne izključuje slovnice, tudi vloga besedotvorja v učbenikih bistveno zmanjšala. Izbrane učbenike in besedotvorne teme avtor analizira v dveh sklopih. V prvega družijo učbenike za raven znanja A1, A2, B1 in v drugega tiste, primerne za B2 in C1.

V učbenikih za slovenščino na ravneh A1 in A2 ugotavlja, da najdemo besedotvorje predvsem v kontekstu moških in ženskih poimenovanj za poklice ter prebivalce in prebivalke posameznih narodov. Učbeniki na ravni A1, A2, B1 pogosto zajemajo še tvorbo svojilnih pridevnikov. Posebej izpostavi učbenik *Slovenska beseda v živo 2*, v katerem je mogoče najti že cele besedotvorne nize (npr. *poročiti se*, *poroka*, (biti) *poročen*), posebna pozornost je namenjena tudi tvorbi manjšalnic, pri čemer je poudarek na pomenskih spremembah, do katerih pride ob dodajanju manjšalniških obrazil (*okence*, *metuljček*), izpostavljeni so vidski pari glagolov, dodani t. i. besedotvorni namigi z izborom vzorcev, s katerimi so se učeče se, učeči se že srečali. Med njimi so domiselno zajeti primeri tvorbe z označenimi obrazili za moške (*rekorder*) in ženske (*rekorderka*) tvorjenke, samostalnice iz glagola (*iskati* > *iskanje*), manjšalnice (*steza* > *stezica*), ljubkovalnice (*mama* > *mamica*), abstraktne samostalnice na *-ost* iz pridevnika (*skriven* > *skrivnost*), skupna imena (*list* > *listje*), samostalnice s pomenom prostora (*bolnišnica*), svojilne (*Ivana* > *Ivanin*) in vrstne pridevnike (*Italija* > *italijanski*).

Med slovenskimi učbeniki na ravni B2 in C1 (Kern 2014: 217) so besedotvorne teme najpogosteje vključene v učbeniku *Slovenska beseda v živo*

---

<sup>4</sup> Upoštevani so učbeniki, ki so se v času avtorjeve raziskave najpogosteje uporabljali na tečajih ali lektoratih slovenščine. Za učbeniki je v oklepaju zapisano, za katero raven znanja so primerni: *A, B, C ... 1, 2, 3, gremo* (A1), *Slovenska beseda v živo 1a* (A1), *Gremo naprej* (A2), *Slovenska beseda v živo 1b* (A2), *Slovenska beseda v živo 2* (B1), *S slovenščino nimam težav* (B1), *Slovenska beseda v živo 3a* (B2–C1), *Slovenska beseda v živo 3b* (C1) in *Jezikovod* (C1).

3a. Med drugim najdemo v njem pravila za tvorbo vrstnih pridevnikov na *-ni*, *-ski*, *-ški*, *-nji*, *-ov/-ev*, *-ji*, poleg tega pa še primere tvorbe pridevnikov iz zemljepisnih imen (*dunajski*, *blejski*, *novogoriški*, *newyorški*, *kranjskogorski*). V učbenik so vključeni tudi primeri tvorbe deležnikov na *-n* in *-t*, *-č*. Posebna pozornost pa je namenjena tudi glasovnim spremembam, do katerih lahko prihaja pri tvorbi (*preizkusiti* > *preizkušen*). Učbenik zajema tudi tvorbo deležij na *-č*, *-e* in *-aje*, pri čemer pa manjka opozorilo, da so nekatere tovrstne oblike v jeziku zelo redke. Učbenik *Slovenska beseda v živo 3b* pa prinaša tudi besedotvorje glagola, saj vključuje primere dodajanja predponskih obrazil in razlage pomena tako nastalih glagolskih tvorjenk.

Tudi učbenik *Jezikovod* po avtorjevi oceni besedotvorju posveča precejšnjo pozornost, saj se pojavlja v skoraj vsaki enoti. Vključuje zanimivo nalogo, v kateri je iz imen prebivalcev (*Britanec*) po prikazanem vzorcu treba tvoriti prebivalko (*Britanka*), vrstni pridevnik (*britanski*), zapisati državo (*Velika Britanija*) in jezik (*angleščina*); ali nalogo, pri kateri je treba tvoriti imena prebivalcev, prebivalk iz slovenskih mest in pokrajin (*Gorenjska* > *Gorenjec*, *Gorenjka*). Na več mestih najdemo nalogo, pri kateri je treba napisati kar največ besed iz posamezne besedne družine (npr. besedam *delati*, *izseljenstvo*, *družina* ...; tvoriti glagolski niz s spremembami vida (*hoditi* > *sprehoditi se* > *sprehajati se*), stopnjevati pridevnike (*globok* > *globlji*)). Vključena so različna pridevniška obrazila (*-en*, *-ljiv*, *-ski*), ki jih je treba uporabiti za tvorbo izsamostalniških pridevnikov (npr. *Sečovlje* > *sečovljski*), ali pa je treba nominalizirati glagole (npr. *zapravljati* > *zapravljanje*).

Zunaj pregleda (Kern 2014) je ostal še kakšen priročnik.<sup>5</sup> Z besedotvornimi nalogami se je mogoče srečati še v učbeniku *Naprej pa v slovenščini*, v katerem so prikazana obrazila, vključno s palatalizacijskimi (*Manca* > *Mančin*) in preglasnimi posebnostmi za izobčno- in izlastnoimenske svojilne pridevnike (*Primož* > *Primožev*, *mož* > *možev*) in obrazila *-ni* (*pomarančni*), *-ov/ev* (*breskov*, *borovničev*), *-ski/ški* (*slovenski*, *slovaški*), *-ji* (*ribji*), *-(š)nji* (*včerajšnji*) in *-čki* (*kmečki*). Gradivo *S slovenščino po svetu* (2012) je namenjeno študentom na visoki nadaljevalni in izpopolnjevalni ravni znanja slovenščine kot tujega jezika in se uporablja kot dodatek obstoječim učbenikom na ravni C1. Z besedotvornega področja najpogosteje ponuja naloge za

<sup>5</sup> *Slovenščina ekspres 1* (A1) iz leta 2015, *A, B, C ... gremo* (A1), prenovljen učbenik iz leta 2018, *Naprej pa v slovenščini* (B1) z letnico 2015 in *S slovenščino po svetu* (C1) iz leta 2012, ki v pregledu Borisa Kerna niso zajeti. Na tem mestu se lepo zahvaljujem Mateji Lutar za v pregled poslane izvode.



tvorjenje istokorenskih besed (tvorjenje besed iste besedne družine, ki jih je nato treba smiselno vstaviti kot manjkajoče sestavine povedi v naslednji nalogi). Ob tem pa najdemo še naloge za tvorbo glagolskih deležnikov na *-en* (*presenetiti* > *presenečen*), izsamostalniških pridevnikov (*dolgčas* > *dolgočasen*), naloge za zapisovanje krajšav (npr. za *gospod*, *gospa*, in *tako dalje*), treba je razvezovati kratice (npr. *UL* = *Univerza v Ljubljani*) in obratno. Prisotni so primeri nalog, ki zahtevajo tvorbo izlastnoimenskih vrstnih pridevnikov (*Bovec* > *bovški*), prepoznavanje samostalnikov z istim korenem (npr. *-dih-*), tvorjenje samostalniških sestavljenk s predponskim obrazilom na podlagi besednozveznih razlag (npr. za predponsko obrazilo *so-*), iskanje ustreznih glagolov za dane glagolnike (*počutje* < *počutiti*). Zanimive in inovativne so naloge, ki spodbujajo reaktualizacijo kratic (*LPP* – *Ljubljanski potniški promet* – *Ljudje, pojdite peš*), ali je pri njih treba iz danih glagolov ustvariti novotvorbe, ki v slovenščini (še) ne obstajajo, in jih opomeniti (npr. *gledati* – *gledalnica* ‘prostor, kjer se gleda televizija’) ter določiti podstavno besedo za manjšalnico po literarni predlogi Borisa A. Novaka *Šala ali mala šalica*, npr. *Kaj je mala ...? Kobilica.*

Pregled najrelevantnejših učbenikov in gradiv za poučevanje slovenščine kot drugega in tujega jezika pokaže, da je besedotvorje vključeno v večini del, pri čemer je razumljivo, da bosta delež in zahtevnost besedotvornih nalog višja v učbenikih za višjo raven znanja. Vendar se je mogoče strinjati z navedbo (Kern 2014: 212), da so besedotvorne teme marginalizirane, najverjetneje zato, ker se besedotvorje (v nasprotju z oblikoslovjem ali skladnjo) le redko da opisati s pomočjo enostavnih pravil. Slednje po svoje lepo potrjujejo številne oblikoslovne tabele ali tabele naslonskega niza pri besednem redu, medtem ko jih za besedotvorje ni.

#### 4 Kako sistematično pristopiti k učenju besedotvorja?

Vprašanje je zelo kompleksno in mora vključevati tehten razmislek na podlagi izkušenj z učenjem slovenščine kot drugega jezika.<sup>6</sup> Zato v nadaljevanju podajamo razmislek o nekaterih elementih, ki jih je treba upoštevati.

---

<sup>6</sup> Nekaj tovrstnih izkušenj sicer imam, vendar jih je največ s področja poučevanja besedotvorja govorcev in govork maternega jezika.

#### 4.1 Materni jezik učečega se, učeče se slovenščine

Pomembno je, ali je materni jezik učečega se, učeče se iz skupine neslovanskih jezikov, ker lahko pričakujemo, da so tvorbeni sistemi neslovanskih jezikov bistveno drugačni (npr. vidik sintetičnosti, analitičnosti, morfološka strukturiranost jezika). Četudi je materni jezik učečega se, učeče se slovanski, tudi med slovanskimi jeziki lahko obstajajo razlike, zlasti obrazilne. Npr. med manjšalnimi obrazili slovenščine in makedonščine obstaja precejšnja prekrivnost, vendar obstajajo razvrstitveno specifična obrazila tako v slovenskem (-c, -ic, -ece) kot v makedonskem (-e, -če, -ence, -le, -ule) jeziku (Koneski 2003).

#### 4.2 Raven jezikovnega znanja

*Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO)*<sup>7</sup> jezikovne zmožnosti razvršča na šest ravni: A1 – vstopna raven; A2 – vmesna raven; B1 – raven sporazumevalnega praga; B2 – višja raven; C1 – raven učinkovitosti; C2 – raven mojstrstva. Opisi vsakega od šestih ravni znanja temeljijo na petih jezikovnih spretnostih: (1) slušno razumevanje; (2) bralno razumevanje; (3) govorno sporazumevanje; (4) govorno sporočanje; (5) pisno sporočanje. Pri načrtovanju besedotvornih vsebin je treba upoštevati, za katero raven znanja gre in katere besedotvorne prvine učečemu se, učeči se pomagajo dosežati ravni ustrezne kompetence.

#### 4.3 Tematski sklopi in besedje

Oboje je prilagojeno ravni znanja. Za osnovno raven znanja slovenščine je besedišče skupaj z naborom jezikovnih funkcij določeno v delu *Sporazumevalni prag slovenščine* (Ferbežar idr. 2004). Zelo koristen pripomoček pa je tudi npr. *Slovensko-nemški tematski slovar: osnovno in razširjeno besedišče* (Kelih, Vučajnk 2018).

Upoštevanje vseh treh naštetih meril je temeljni predpogoj za načrtovanje besedotvornih vsebin. Pri tem je smiselno najprej določiti presečne **besedotvorno-oblikoslovne strukture**. Učeči se, učeča se spoznava tudi slovnični ustroj jezika, zato je del tvorbenih vzorcev, ki so integralni del oblikoslovnih paradig posameznih besednih vrst, vključenih že v

---

<sup>7</sup> Dostopno na: <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/SEJO-komplet-za-splet.pdf>, pridobljeno 23. 10. 2019.

oblikoslovni del. Tukaj gre za kategorije, kot so izglagolske samostalniške tvorjenke s pomenom dejanja (t. i. glagolniki), izglagolske pridevniške tvorjenke (t. i. deležniki na *-n*, *-t*, *-č*), izglagolske prislovne tvorjenke (npr. deležje na *-aje*).

#### 4.4 Čiste besedotvorne strukture

Raziskave kažejo (Šifrar Kalan 2012: 80), da so besede v mentalnem leksikonu medsebojno zelo povezane, zato jih je treba vedno poučevati v soodnosu z drugimi besedami, in to na podlagi različnih meril, od pomenskih, oblikovnih, slovničnih idr. Istokorenske tvorjenke so najboljši primer pomske in oblikovne povezanosti. Zato ne preseneča, da so naloge, povezane z besednimi družinami, v učnih gradivih tudi najpogosteje zastopane. Posebnost pri poučevanju tujcev, tujk je ta, da ti nimajo avtomatiziranih morfemskih kombinacij v slovenščini. To lahko ponazorimo s primeri tvorjenk, ki so jih tujci, tujke tvorili na naslednji način, in sicer za pomen mesta *ribarišče* namesto *ribarnica*, prebivalca *Hrvatec* namesto *Hrvat* in prebivalke *Ruska* namesto *Rusinja*.<sup>8</sup>

### 5 Nekaj predlogov za besedotvorne vzorce različnih besednih vrst

Koristne so torej take naloge z izbranimi podstavnimi besedami, ki kažejo tipizirane besedotvorne vzorce prvostopenjskih tvorjenk določene besedne vrste. Za takšno nalogo so gotovo primerni osnovni glagoli premikanja (Zupan 2013), s katerimi se učeči se, učeče se že zelo hitro srečajo. Pri tem je smiselno podati tudi tipično in predvidljivo obrazilo ter označiti t. i. prazna mesta, kjer so potencialne tvorjenke sicer mogoče, vendar v jeziku še neuslovarjene oz. neizkoriščene za ustrezní pomen. Hkrati pa je smiselno prikazati tudi podstavni in obrazilni del tvorjenk, saj je ena izmed samostojnih strategij za odkrivanje pomena besed pri učenju tujega jezika morfemska razčlenitev besed na predmetnopomenski del in obrazilo.

---

<sup>8</sup> Gre za rojene govorce nizozemščine, ki študirajo ruščino in BHS ali bolgarščino. Pri slovenščini so na ravni A2. Primere je posredovala Ivana Petric Lasnik, učiteljica slovenščine na univerzi v Gentu.

Tabela 1: Ustaljeni vzorci prvostopenjskih tvorjenk osnovnih glagolov premikanja

Glagol	Oseba -(a/i)lec	Predmet -(a/i)lo	Dejanje -(a/e)nje	Prostor -išče
<i>plesati</i>	<i>plesalec</i>	/	<i>plesanje</i>	<i>plesišče</i>
<i>padati</i>	<i>padalec</i>	<i>padalo</i>	<i>padanje</i>	<i>padališče</i> star.
<i>dirkati</i>	<i>dirkalec</i>	/	<i>dirkanje</i>	<i>dirkališče</i>
<i>tekati</i>	<i>tekalec</i>	<i>tekalo</i> žel.	<i>tekanje</i>	<i>tekališče</i>
<i>obračati</i>	<i>(obračalec)</i> <sup>9</sup>	<i>obračalo</i>	<i>obračanje</i>	<i>obračališče</i>
<i>gugati se</i>	<i>gugalec</i>	<i>gugalo</i>	<i>guganje</i>	<i>(gugališče)</i> <sup>10</sup>
<i>leteti</i>	<i>letalec</i>	<i>letalo</i>	<i>letenje</i>	<i>letališče</i>
<i>jadrati</i>	<i>jadralec</i>	<i>jadralo</i> redk.	<i>jadranje</i>	<i>(jadrališče)</i> <sup>11</sup>
<i>jahati</i>	<i>jahalec</i>	/	<i>jahanje</i>	<i>jahališče</i>

Kot omenjeno, zelo uporabno gradivo za načrtovanje tudi besedotvornih vsebin so tematski sklopi s temeljnim osnovnim in razširjenim besediščem. Sklop *Državljanstvo in narodnost* (Kelih, Vučajnk 2018: 17–21) je primeren za spoznavanje moških in ženskih poimenovanj ter vrstnih pridevnikov, kar je dobra in že ustaljena praksa v dosedanjih učnih gradivih. Parnost tvorjenk je mogoče prikazovati tudi v okviru pridobivanja besedja za poklice.

Tabela 2: Ustaljeni vzorci za tvorbo feminativov in vrstnih pridevnikov

Prebivalec moškega spola	Prebivalec ženskega spola	Vrstni pridevnik
<i>Evropejec</i>	<i>Evropejka</i>	<i>evropski</i>
<i>Nemec</i>	<i>Nemka</i>	<i>nemški</i>
<i>Čeh</i>	<i>Čehinja</i>	<i>češki</i>
<i>Rus</i>	<i>Rusinja</i>	<i>ruski</i>

<sup>9</sup> Poimenovanje je opomenjeno za neživo, npr. **Obračalec** *hlodovine PREMIUM*. Dostopno na: [https://www.prochrom-comp.si/i\\_1597\\_obracalec-hlodovine-premium-logosol](https://www.prochrom-comp.si/i_1597_obracalec-hlodovine-premium-logosol); pridobljeno 23. 10. 2019.

<sup>10</sup> Beseda še ni uslovarjenja, vendar že v rabi, npr. *V kanadskem Montrealu so v četrti, imenovani Quartier des spectacles, že četrto pomlad zapored postavili začasno gugalnišče z enaindvajsetimi barvitimi in zelo posebnimi gugalnicami*. Dostopno na: <https://www.mladina.si/156008/glasbene-gugalnice/>; pridobljeno 23. 10. 2019.

<sup>11</sup> Beseda še ni uslovarjenja, vendar že v rabi, npr. *Če ne dežuje, se z vodami obdana metropola, ki je pravzaprav en velik park, spremeni v kopalnišče in jadralskišče*. Dostopno na: <https://www.finance.si/8342693/Svedski-nemiri-slovenski-nemiri>; pridobljeno 23. 10. 2019.

Sklop, povezan s spoznavanjem poimenovanj za živali (Kelih, Vučajnk 2018: 70–75), je idealen za tvorbeno kategorije manjšalnic, svojilnih in vrstnih pridevnikov, pri večjih živalih, ki imajo istokorenske parne tvorjenke, tudi feminativov ali maskulativov.

Tabela 3: Ustaljeni vzorci za feminative, manjšalnice, svojilne in vrstne pridevnike

Živali ženskega spola	Parno poimenovanje moškega spola	Manjšalnica <i>-ica</i> ali <i>-ka</i>	Svojilni pridevnik	Pridevnik <i>-ji</i>
<i>riba</i>	/	<i>ribica</i>	<i>ribin</i>	<i>ribji</i>
<i>ptica</i>	<i>ptič</i>	<i>ptičica</i>	<i>pticin</i>	<i>ptičji</i>
<i>osa</i>	/	<i>osica</i>	<i>osin</i>	<i>osji</i>
<i>kača</i>	/	<i>kačica</i>	<i>kačin</i>	<i>kačji</i>
<i>kokoš</i>	/	<i>kokoška</i>	<i>kokošin</i>	<i>kokošji</i>
<i>čebela</i>	/	<i>čebelica</i>	<i>čebelin</i>	<i>čebelji</i>
<i>srna</i>	<i>srnjak</i>	<i>srnica</i>	<i>srnin</i>	<i>srnji</i>
Živali moškega spola	Parno poimenovanje ženskega spola	Manjšalnica <i>-ič</i> ali <i>-ek</i>	Svojilni pridevnik	Pridevnik <i>-ji</i>
<i>orel</i>	<i>orlica</i>	<i>orlič</i>	<i>orlov</i>	<i>orlji</i>
<i>zajec</i>	<i>zajklja</i>	<i>zajček</i>	<i>zajčev</i>	<i>zajčji</i>
<i>lev</i>	<i>levinja</i>	<i>levček</i>	<i>levov</i>	<i>levji</i>
<i>slon</i>	<i>slonica</i>	<i>slonček</i>	<i>slonov</i>	slonji

Tematski sklop o videzu (Kelih, Vučajnk 2018: 27–30) prinaša veliko lastnostnih pridevnikov, pri katerih je poleg opisnega stopnjevanja in stopnjevanja z obrazili mogoče spoznati tudi vloge predponskih obrazil *pre-* (*prelep*, *prevelik*) ali *ne-* (*nelep*, *nevelik*).

Tabela 4: Ustaljeni vzorci pridevniških sestavljanek z obrazilom *pre-* in *ne-*

Pridevnik	Sestavljenka z <i>ne-</i>	Sestavljenka s <i>pre-</i>
<i>lep</i>	<i>nelep</i>	<i>prelep</i>
<i>velik</i>	<i>nevelik</i>	<i>prevelik</i>
<i>majhen</i>	<i>nemajhen</i>	<i>premajhen</i>
<i>nizek</i>	<i>nenizek</i>	<i>prenizek</i>
<i>debel</i>	<i>nedebel</i>	<i>predebel</i>
<i>suh</i>	<i>nesuh</i>	<i>presuh</i>
<i>gol</i>	<i>negol</i>	<i>pregol</i>
<i>bled</i>	<i>nebled</i>	<i>prebled</i>

Sestavljanke se ustaljeno spoznavajo ob glagolih in njihovih predpinskih možnostih (*pre-*, *od-*, *za-*, *pri-* + *-pisati*). Tako je mogoče skupini nedovršnih telesnih elementarnih glagolov, povezanih z dihanjem (Zupan 2013), pripisati čim več v naboru danih različnih v slovenščini najpogostejših predpinskih obrazil (*do-*, *iz-*, *na-*, *ob-*, *od-*, *po-*, *pre-*, *pri-*, *za-*) in ugotavljati njihovo družljivost ter vpliv na pomenske spremembe.

Tabela 5: Ustaljeni vzorci glagolskih sestavljanek in omejena družljivost predpinskih obrazil

Glagol	Družljiva predpiska obrazila
<i>dihati</i>	<i>iz-</i> , <i>na-</i> , <i>od-</i> , <i>po-</i> , <i>pre-</i> , <i>pri-</i> , <i>za-</i>
<i>dušiti</i>	<i>za-</i>
<i>kašljati</i>	<i>do-</i> , <i>iz-</i> , <i>na-</i> , <i>od-</i> , <i>po-</i> , <i>pre-</i> , <i>pri-</i> , <i>za-</i>
<i>kolcati</i>	<i>iz-</i> , <i>za-</i>
<i>pihati</i>	<i>do-</i> , <i>iz-</i> , <i>na-</i> , <i>ob-</i> , <i>od-</i> , <i>po-</i> , <i>pre-</i> , <i>pri-</i> , <i>za-</i>
<i>smrčati</i>	<i>na-</i> , <i>po-</i> , <i>pre-</i> , <i>pri-</i> , <i>za-</i>
<i>zehati</i>	<i>pri-</i> , <i>za-</i>

Dodatne možnosti pridobivanja novih glagolov po tvorbeni analogiji se ponujajo s tvorbo izsamostalniških glagolskih izpeljank, npr. na *-irati*.

Tabela 6: Ustaljeni vzorci za izsamostalniške glagolske izpeljanke na *-irati*

Samostalnik	Besedna zveza z <i>biti</i> ali <i>delati</i>	Glagolska izpeljanka
<i>študent</i>	<i>biti študent</i>	<i>študirati</i>
<i>absolvent</i>	<i>biti absolvent</i>	<i>absolvirati</i>
<i>finiš</i>	<i>delati finiš</i>	<i>finiširati</i>
<i>grafit</i>	<i>delati grafite</i>	<i>grafitirati</i>

## 6 Sklep

Besedotvorje kot sistemski opis tvorbenih vzorcev, po katerih nastajajo besede določenega jezika, lahko predstavlja pomemben način za sistematično širjenje besedišča. Pri poučevanju slovenščine kot drugega in tujega jezika ga je treba načrtno vključevati ob tehtnem premisleku, kateri je materni jezik učečega se, učeče se slovenščine, za katero raven znanja gre in kateri tematski sklopi besedja ponujajo najidealnejšo možnost za prikaz najbolj ustaljenih tvorbenih shem določene besedne vrste. Zato je dobro, da se ob predstavljenih tabelah oblikoslovnih vzorcev vsaj občasno pojavljajo tudi

besedotvorne tabele po načelu, da se predstavljajo primeri brez posebnosti na morfemski meji pred primeri s posebnostmi.

Ob tem pa je treba poudariti, da bo dobre smernice in priporočila za poučevanje besedotvorja pri nematernih govorcih, govorkah slovenščine mogoče zastaviti šele takrat, ko bomo sistematično pristopili k raziskovanju, katere so najpogostejše težave in tipične besedotvorne napake pri različnih govorcih, govorkah glede na njihov materni jezik. Takšnih raziskav pa trenutno v slovenskem prostoru še nimamo.

## Viri in literatura

Ina FERBEŽAR idr., 2004: *Sporazumevalni prag za slovenščino 2004*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze: Ministrstvo RS za šolstvo, znanost in šport.

Emerich KELIH, Tatjana VUČAJNK, 2018: *Slovensko-nemški tematski slovar: osnovno in razširjeno besedišče*. Celovec-Ljubljana-Dunaj: Mohorjeva Celovec.

Boris KERN, 2014: Zagadnienia słowotwórcze w wybranych podręcznikach do nauczania języków słoweńskiego i polskiego jako obcych. *Glottodydaktyka - media - komunikacja, Negocjowanie znaczeń*. Ur. Edyta Pałuszyńska. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego (Acta Universitatis Lodziensis, Kształcenie polonistyczne cudzoziemców, 21), 211–220.

Kiril KONESKI, 2003: Deminutivno-hipokoristični nazivi. *Zboroobrazuvanjeto vo sovremeniot makedonski jazik*. Skopje: Filološki fakultet »Blaže Koneski«. 68–70.

Polona LIBERŠAR, 2015: *Naprej pa v slovenščini*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Katarina MARJANOVIČ, Christina MAOUILIDOU, Tatjana MARVIN, 2013: Word-formation rules in Slovenian agentive deverbal nominalization. *Slovenski jezik* 9, 93–109.

Andreja MARKOVIČ idr., 2011a: *Slovenska beseda v živo 3a*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

– –, 2011b: *Slovenska beseda v živo 3b*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

– –, 2012: *Slovenska beseda v živo 2*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

– –, 2013a: *Slovenska beseda v živo 1a*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

– –, 2013b: *Slovenska beseda v živo 1b*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

– –, 2013c: *S slovenščino nimam težav*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Ivana PETRIC LASNIK idr., 2018: *A, B, C --- gremo*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

– idr., 2013: *Gremo naprej*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Nataša PIRIH SVETINA, Andreja PONIKVAR, 2013: *A, B, C --- 1, 2, 3, gremo*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Marjana ŠIFRAR KALAN, 2012: Poučevanje besedišča z vidika delovanja mentalnega leksikona s primeri iz španskega jezika. *Sodobna pedagogika* 63/3, 68–84.

Jure ZUPAN, 2013: *Pomenska mreža slovenskih glagolov*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

## Summary

As Slovene is taught not only as a mother tongue but also as a second and foreign language, attention should also be paid to word formation. Therefore, it is thus examined how word formation is included in textbooks of Slovene as a second or foreign language. It is clear that word formation always takes place in patterns that may vary from language to language considerably. Native speakers internalize them from a very early age, and foreigners have to re-learn patterns that may be significantly different from their mother tongue. In this context, the use of simple and predictable derivations of different word types from the same root is recommended. For a more systematic approach to the development of this kind of instruction, more work is needed in identifying the most common word-formation problems of foreigners learning Slovene.



# Slovenščina kot tuji jezik v Republiki Hrvaški iz osnovnošolske perspektive

Tamara Turza-Bogdan, Lidija Cvikić

Pedagoška fakulteta, Univerza v Zagrebu, Hrvaška,  
tamara.turza-bogdan@ufzg.hr, lidija.cvivic@ufzg.hr

DOI: <https://doi.org/10.18690/um.ff.12.2022.17>

ISBN: 978-961-286-669-3

---

Slovenski jezik je eden redkih jezikov, ki imajo v izobraževalnem sistemu Republike Hrvaške dvojni status: poučuje se kot manjšinski jezik po modelu C (negovanje manjšinskega jezika in kulture), pa tudi kot tuji jezik v obliki aktivnosti izven pouka. V pričujočem prispevku prikazujemo posebnosti pouka slovenščine kot tujega jezika v osnovnih šolah v Varaždinski in Međimurski županiji. Na osnovi strukturiranih intervjujev, ki so bili opravljeni z učiteljicami slovenskega jezika v omenjenih županijah, smo raziskovali posebnosti pouka slovenskega jezika z organizacijske in vsebinske perspektive. Rezultati so prikazani glede na model učiteljskih kompetenc (Lončarić in Majić 2015).

**Ključne besede:** slovenščina kot tuji jezik, kurikulum, osnovna šola, Republika Hrvaška.

Slovene is one of the few languages with dual status in the educational system of the Republic of Croatia. It is taught as a minority language by the C model (maintenance of minority language and culture), as well as a foreign language in a non-formal manner. The paper deals with particularities in the Slovene language classes in primary schools in two Croatia counties – Varaždin and Međimurje county. The paper investigates organizational and content particularities of the Slovene language classes, based on structured interviews conducted by the Slovene language teachers. The results are presented according to the teachers' competences model (Lončarić & Majić 2015).

**Keywords:** Slovene as a foreign language, curriculum, primary school, Republic of Croatia.

## 1 Uvod

Ko razpravljamo o jezikovni izobraževalni politiki, se z navedenim terminom običajno razume izbira jezikov, ki so zastopani v izobraževalnem sistemu, kot jezikov, ki se poučujejo in v katerih se poučuje, kot tudi način,

kako se to opravlja. Ko gre za jezik poučevanja, razlikujemo v izobraževalnem sistemu Republike Hrvaške poučevanje v hrvaškem jeziku, v jezikih nacionalnih manjšin ter v tujih jezikih (Cvikić in Turza Bogdan 2015). Ko gre za jezike, ki se poučujejo v izobraževalnem sistemu Republike Hrvaške, lahko govorimo o maternem jeziku (bodisi da gre za večinski hrvaški jezik ali enega od manjšinskih jezikov), o tujih jezikih (ker je za vse učeče se obvezno učenje vsaj enega jezika) ter v posameznih primerih o učenju jezika okolice (hrvaščina za učeče se, ki se izobražujejo v manjšinskem jeziku, ali italijanščina kot jezik okolice v nekaterih šolah v Istri). Raziskovanja jezikovnega elementa izobraževanja v Republiki Hrvaški izhajajo najpogosteje ravno iz ene od opisanih vlog jezika v izobraževanju oziroma iz možnosti, ki so učečim se na voljo, ko gre za izbiro jezika, v katerem se poučuje, in jezika, ki se ga poučuje (glej Hrvatić 2001, Kordić 2012, Močinić 2006). Pri tem skušajo raziskovalci, raziskovalke včasih opisati posebnosti hrvaškega sistema s pomočjo poznanih okvirov in modelov (npr. Lujčić 2016), pri čemer pa niso dovolj pozorni, pozorne na dejstvo, da vsem učečim se niso dostopni vsi modeli (več)jezičnega izobraževanja.

Veliko redkeje se jezikovni element hrvaškega izobraževalnega sistema predstavlja kot raziskovanje različnih vlog, ki jih ima lahko isti jezik v izobraževanju. Pričujoči prispevek je doprinos k raziskovanju omenjene teme. V njem je predstavljen status slovenskega jezika v hrvaškem izobraževalnem sistemu, na primeru pouka slovenščine v dveh severnih županijah Republike Hrvaške pa raziskujemo posebnosti pouka slovenščine kot aktivnosti učenja tujega jezika izven pouka v hrvaških osnovnih šolah.

## **2 Slovenski jezik v izobraževalnem sistemu Republike Hrvaške**

Pouk slovenskega jezika ima v hrvaških osnovnih šolah dolgo tradicijo, vendar pa so se sčasoma, tudi s spremembami političnih sistemov, spreminjali modeli in oblike tega pouka (Koprivec 2016, Medvešek 2017). Slovenski jezik je, polega dejstva, da gre za sosednji jezik Republike Hrvaške, hkrati tudi materni jezik slovenske nacionalne manjšine. V izobraževalnem sistemu Republike Hrvaške ima torej dve vlogi: je jezik izobraževanja nacionalne manjšine ter tuji jezik, ki se ga v obliki aktivnosti izven pouka lahko učijo vsi učenci, učenke.

## 2.1 Slovenščina kot jezik izobraževanja nacionalne manjšine v Republiki Hrvaški

Za pripadnike nacionalnih manjšin v Republiki Hrvaški je pravica do učenja lastnega jezika in pisave določena z *Ustavo, Ustavnim zakonom o pravicah nacionalnih manjšin* ter z *Zakonom o vzgoji in izobraževanju v jeziku in pisavi nacionalnih manjšin*. Pripadniki nacionalnih manjšin uresničujejo svojo ustavno pravico po enem izmed treh modelov izobraževanja: modelu A, B ali C. O modelu, po katerem se bodo v manjšinskem jeziku izobraževali pripadniki nacionalne manjšine na posameznem območju oziroma šoli, odloča nacionalna manjšina (*Vzgoja in izobraževanje nacionalnih manjšin*, [www.mzo.gov](http://www.mzo.gov)). Po modelu A poteka celoten pouk v jeziku in pisavi nacionalne manjšine. Model B je model dvojezičnega pouka, po katerem pouk naravoslovne skupine predmetov poteka v hrvaškem jeziku, skupine družboslovnih predmetov pa v jeziku pripadnikov, pripadnic nacionalne manjšine. Model C pomeni negovanje jezika in kulture nacionalne manjšine. To pomeni, da imajo učeči se, učeče se poleg rednega pouka v hrvaškem jeziku tudi poučni predmet jezika in kulture nacionalne manjšine (več v Cvikić 2016, Turza Bogdan, Cvikić in Svetec 2017).

V zadnjem popisu prebivalstva v Republiki Hrvaški iz leta 2011 predstavlja slovenska nacionalna manjšina 0,25 % celotnega prebivalstva RH oz. 10.517 prebivalcev Republike Hrvaške se je opredelilo kot Slovenci, Slovenke (*Popis* 2011). Od tega navaja slovenščino kot materni jezik 0,22 % Slovencev v RH oz. 9.200 prebivalcev. Zastopanost slovenskega prebivalstva in govorcev, govork slovenščine kot maternega jezika je večja v županijah, ki mejijo z Republiko Slovenijo, kar si razlagamo z zgodovinsko, ekonomsko in s kulturološko povezanostjo prebivalcev, prebivalk. Tako je zastopanost slovenskega prebivalstva v petih županijah, ki mejijo s Slovenijo, večja od zastopanosti na ravni celotne države: v Istrski županiji znaša 0,86 %, v Primorsko-goranski 0,78 %, v Medžimurski županiji 0,45 %, v Krapinsko-zagorski 0,31 %, medtem ko predstavljajo v Varaždinski županiji Slovenci, Slovenke 0,28 % prebivalcev (*Popis* 2011).

Slovenska nacionalna manjšina uresničuje v Republiki Hrvaški svojo ustavno pravico do izobraževanja v jeziku in črkopisu nacionalnih manjšin po modelu C – negovanje jezika in kulture. Model C pomeni pouk slovenskega jezika in kulture znotraj šolskega sistema RH, tudi financira se s sredstvi RH. Ta model je omogočen v izobraževalni vertikali od predšolskega do srednješolskega izobraževanja. Po uradnih dostopnih podatkih Vlade Republike Hrvaške (<https://pravamanjsin.gov.hr>), kot tudi po podatkih, ki so zbrani z osebnimi stiki na šolah, poteka pouk *Slovenskega jezika in kulture*

po modelu C v osnovnih šolah Istrske in Primorsko-goranske županije: OŠ Pećine in OŠ Kozala, Rijeka; OŠ Andrije Mohorovičića, Matulji; OŠ Vazmoslav Gržalja, Buzet; OŠ Klana; OŠ Marije i Line, Umag. Pouk po modelu C izvaja učitelj, učiteljica, pripadnik, pripadnica nacionalne manjšine, lahko pa ga izvaja tudi kateri drugi izbrani pripadnik, katera druga izbrana pripadnica nacionalne manjšine, če v celoti obvlada določeni jezik in kulturo. Predmet je del rednega programa, ocenjuje se enako kot vsi drugi predmeti, šteje pa se tudi v povprečje splošnega uspeha učenca, učenke. Podatki o številu oseb, ki poučujejo *Slovenski jezik in kulturo* po modelu C, so spremenljivi in se spreminjajo po šolskih letih, saj so odvisni od števila zainteresiranih otrok, pripadnikov, pripadnic nacionalne manjšine, kot tudi od oseb, ki lahko pouk izvajajo. Tako je po dostopnih podatkih pouk *Slovenskega jezika in kulture* od leta 2017 do 2019 predavalo od tri do osem učiteljev, učiteljic v posameznem šolskem letu.

Tabela 1: Število učencev, učenk slovenščine po modelu C v zadnjih dveh šolskih letih (Vir: *Poročilo o uresničevanju Ustavnega zakona o pravicah nacionalnih manjšin in o porabi sredstev, ki so zagotovljena v Državnem proračunu Republike Hrvaške za leto 2018 za potrebe nacionalnih manjšin*, str. 14.)

Nacionalna manjšina	2017/2018				2018/2019			
	Število učencev, učenk	Število OŠ	Število skupin	Število učiteljev, učiteljic	Število učencev, učenk	Število OŠ	Število skupin	Število učiteljev, učiteljic
Slovenci	121 60/61	4	7	4	119 59/60	4	12	4

Primerjava podatkov v različnih dokumentih nakazuje, da prihaja od šolskega leta 2013/2014 do 2017 (Koprivec 2016) do povečanja števila osnovnih šol, v katerih poteka pouk slovenščine po modelu C, kot tudi do povečanja števila učečih se, ki pouk obiskujejo. Po dostopnih podatkih se je skupno število osnovnih šol povečalo z dveh na štiri, število učečih se v celotni izobraževalni vertikalni pa s 158 učencev, učenk v šolskem letu 2015/2016 (Koprivec 2016) na 190 učencev, učenk v šolskem letu 2018/2019 (*Poročilo 2019*).

Če upoštevamo podatek o zmanjšanju števila prebivalcev, prebivalk Republike Hrvaške, ki jim je slovenščina materni jezik, z 19.341 po *Popisu prebivalcev* iz leta 1991, 11.872 prebivalcev, prebivalk po *Popisu* iz leta 2001 padlo na 9.220 prebivalcev, prebivalk po *Popisu* iz leta 2011 (<https://data.gov.hr/dataset/popis-stanovni-tva-1991-2001-i-2011-stanovni-tvo-prema-materinskem-jeziku>), je povečanje števila učečih se slovenščine

v programu učenja manjšinskega jezika in kulture po modelu C zagotovo pozitiven kazalnik, ki kaže na obstoj slovenščine kot manjšinskega jezika v Republiki Hrvaški.

## 2.2 Slovenščina kot tuji jezik v izobraževalnem sistemu Republike Hrvaške

Vlada Republike Slovenije podpira učenje slovenskega jezika izven Republike Slovenije, predvsem za Slovence, ki živijo izven domovine, pa tudi za vse druge zainteresirane. Za to skrbijo različne ustanove, denimo *Urad Vlade Republike Slovenije za Slovence v zamejstvu in po svetu*, *Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport*, *Inštitut za narodnostna vprašanja*, *Zavod Republike Slovenije za šolstvo* in *Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik*, ki izvajajo različne projekte ohranjanja in učenja slovenskega jezika izven meja države. Veliko vlogo v pospeševanju slovenskega jezika imajo tudi slovenska društva.

V Republiki Hrvaški se poleg modela C slovenski jezik poučuje še v dveh oblikah učenja: *Dopolnilni<sup>1</sup> pouk slovenskega jezika in kulture* ter *Učenje slovenskega jezika in kulture*. Projekt *Dopolnilnega pouka slovenskega jezika in kulture* Ministrstva za znanost in šport Republike Slovenije izvaja Urad Vlade Republike Slovenije za Slovence v zamejstvu in slovenski Zavod Republike Slovenije za šolstvo (<https://www.zrss.si/sticisce/dopolnilni-pouk/>). Po dostopnih podatkih v šolskem letu 2019/2020 poteka *Dopolnilni pouk slovenskega jezika in kulture* v 19 državah, z njim je zajeto 1.900 udeležencev, udeleženk, od tega 1.000 otrok, pouk pa izvaja 34 učiteljev, učiteljic (<https://www.zrss.si/sticisce/dopolnilni-pouk/>). Čeprav je primarno namenjen Slovincem po svetu, omogoča *Dopolnilni pouk slovenskega jezika in kulture* učenje slovenščine kot tujega jezika tudi drugim zainteresiranim učečim se. *Dopolnilni pouk slovenskega jezika in kulture* je za učence, učenke v izobraževalnem sistemu Republike Hrvaške dodatni predmet, ni del obveznega kurikuluma in se ne ocenjuje, v šolskih kurikulumih pa se ta pouk prikazuje kot aktivnost izven pouka.

---

<sup>1</sup> Glede na to, da se s hrvaškim *Zakonom o vzgoji in izobraževanju v osnovni in srednji šoli* v 33. členu dopolnilni pouk definira kot »pouk za učence, ki jim je potrebna pomoč pri učenju«, je pomembno poudariti, da se beseda dopolnilni v besedilu ne uporablja v tem pomenu, pač pa kot neposreden prevod slovenskega termina *dopolnilni*. Na splošno se bo ta oblika pouka slovenskega jezika v prispevku poimenovana kot aktivnost izven pouka (saj se ne ocenjuje in se ne šteje v popis obveznih niti izbirnih predmetov).

V Republiki Hrvaški je s projekti učenja slovenskega jezika zajetih kakšnih deset osnovnih šol v Varaždinski in Medžimurski županiji. V Varaždinski županiji gre za naslednje šole: OŠ Cestica, Cestica; OŠ Petrijanec, Petrijanec; OŠ Andrije Kačića Miošića, Donja Voća; OŠ Ante Starčevića, Lepoglava; PŠ Julijane E. Drašković, Cvetlin; PŠ Antuna Gustava Matoša, Gornja Voća ter OŠ Izidora Poljaka, Višnjica. V Medžimurski županiji pa gre za naslednje šole: OŠ Selnica, OŠ Sveti Martin na Muri, OŠ Peklenica in OŠ Štrigova. Po podatkih Zavoda Republike Slovenije za šolstvo poteka *Dopolnilni pouk slovenskega jezika in kulture* tudi v Primorsko-goranski županiji (Prezid, Čabar, Tršće, Reka), Istrski županiji (Umag, Pula, Buzet), Splitsko-dalmatinski županiji (Split) ter Osječko-baranjski županiji (Osijek), vendar pa podrobnejši podatki o šolah niso dostopni (<https://www.zrss.si/sticisce/dopolnilni-pouk/drzave/hrvaska>).

Močno spodbudo za učenje slovenskega jezika dajejo torej tudi slovenska društva. Prav Društvo Slovencev *Nagelj* iz Varaždina je sprožilo učenje slovenskega jezika v Varaždinski županiji. Rezultati raziskav o vitalnosti slovenskega jezika v Varaždinski in Medžimurski županiji kažejo, da se je v Varaždinski županiji slovenščine kot izbirnega predmeta v šolskem letu 2012/2013 učilo 239 učencev, učenk, v letu 2013/2014 186, v šolskem letu 2015/2016 pa se je slovenščine učilo 139 učencev (Medvešek i Novak Lukanović 2016: 27). Na žalost, drugi uradni javno dostopni podatki o številu učencev, učenk, ki so vključeni v posebne programe učenja slovenskega jezika, za zdaj manjkajo. Medvešek (2018) ugotavlja, da so se možnosti učenja slovenskega jezika v Republiki Hrvaški povečale, vendar pa se istočasno iz leta v leto zmanjšuje število učečih se, ki so v pouk slovenskega jezika tudi vključeni.

### 3 Raziskava

Pričujoča raziskava je izpeljana z namenom raziskovati posebnosti pouka slovenskega jezika v posebnih programih (izven programa C), ki pa lahko ponudijo pomembna spoznanja za njegovo nadaljnje izboljšanje. Dosedanje maloštevilne raziskave pouka slovenskega jezika na Hrvaškem so večinoma raziskovale stališča in razmišljanja učencev, učenk in njihovih staršev o razlogih obiskovanja pouka (Medvešek 2017, 2018). V pričujočem prispevku so anketiranci učitelji, učiteljice, glede na to, da je izhodišče za raziskavo njihova refleksija o kontekstu izvajanja pouka ter njihova samoocena lastnih kompetenc.

Spodbuda za raziskovanje so bila naslednja raziskovalna vprašanja:

- (1) Kako učitelji, učiteljice slovenščine kot tujega jezika v osnovni šoli ocenjujejo lastna znanja, veščine in sposobnosti, potrebne za izvedbo pouka slovenskega jezika?
- (2) Katere prednosti in pomanjkljivosti izvajanja pouka slovenščine kot aktivnosti učenja tujega jezika izven pouka v osnovni šoli opazajo učitelji, učiteljice?

### **3.1 Metode in anketiranci, anketiranke**

Zbiranje podatkov za raziskovanje je izpeljano s pomočjo metode strukturiranega intervjuja. Zaradi objektivnih okoliščin je z eno anketiranko intervju izpeljan v živo, ustno, s tremi anketirankami pa v obliki vprašalnika z vprašanji odprtega tipa. Intervju, ki je izpeljan ustno, je bil posnet in narejen prepis. Odgovori anketirank so označeni kot INT-01, INT-02, INT-03 in INT-04. Raziskava je potekala od novembra 2019 do februarja 2020. Vabilo za sodelovanje v raziskavi je bilo poslano učiteljem, učiteljicam slovenskega jezika, katerih naslove je bilo mogoče pridobiti. Štiri učiteljice so privolile v sodelovanje v raziskavi, in sicer tri, ki poučujejo slovenski jezik v Varaždinski županiji, in ena (edina), ki poučuje v Medžimurski županiji.

### **3.2 Metodologija dela**

Raziskava je izpeljana z metodo strukturiranega intervjuja, ki zajema vprašanja, ki se nanašajo na pet tematskih področij: a) splošne informacije, b) poučni materiali, sredstva in pomagala, c) opis dela z učečimi se, č) profesionalno izpopolnjevanje, d) izzivi in potrebe. V prvem delu so zbrani osnovni podatki o anketiranih in organizaciji pouka: izobrazba učiteljice, trajanje zaposlitve kot učiteljica pri pouku, šola in oblika pouka, organizacijska struktura dela ter starost otrok, s katerimi učeče delajo. Drugi deli intervjuja so zajemali vprašanja o vsebinskih vidikih pouka. Drugi del vprašanj se je nanašal na kurikulum in načrt pouka, uporabljane učbenike, sredstva in pomagala, ki jih učeče uporabljajo. Tretji del je zajemal vprašanja o metodah poučevanja, aktivnostih, ki se izvajajo z otroki, in načinih evalvacije njihovega napredka. Vprašanja v četrtem delu so bila usmerjena v profesionalno izpopolnjevanje, podporo in kontakte z drugimi učitelji, učiteljicami, ki poučujejo slovenščino kot drugi in tuji jezik. V petem delu nas je zanimalo mnenje učiteljic o posebnostih pouka, potrebah in izzivih, s katerimi se srečujejo pri delu.

### 3.2.1 Metoda analize podatkov

Glede na pridobljene podatke so bile določene enote analize, slednje pa so bile temelj za izpeljavo njihovega kodiranja in interpretacijo.

Učenje kot pridobivanje znanj in veščin, doseganje stališč in slike o sebi je določeno z lastnostmi in s pristopom k učenju učečih se (Vidović 2005). Po Lončarić in Majić (2015) lahko področja učiteljskih kompetenc spremljamo skozi kategorije strokovnih znanj in medosebnih veščin, temeljnih znanj in veščin, raziskovanja in ustvarjanja novih znanj, profesionalnih vrednot in posvečenosti delu ter vzgojnih vrednot, kreativnosti in ustvarjalnosti. Zato analiza rezultatov izpeljanih intervjujev spremlja predlagane kategorije kompetenc.

## 4 Rezultati in razprava

Glede na to, da gre za kvalitativno raziskavo na majhnem vzorcu, bo prikaz posameznega rezultata raziskave neposredno spremljala razprava o pridobljenih rezultatih. Prikazani bodo citati anketirank, ki so označene s šifro.

### 4.1 Splošne informacije o anketiranih

Z analizo osnovnih podatkov o anketiranih in organizaciji njihovega dela dobimo naslednje skupne dejavnike: formalna izobrazba učiteljic, oblike pouka in vir financiranja, trajanje zaposlitve kot učiteljica pri pouku in starost učečih se.

Pouk izvajajo profesorice slovenskega jezika, ki so stalno zaposlene v osnovnih šolah v Sloveniji, v krajih blizu meje s Hrvaško, njihovo delo na Hrvaškem pa v celoti financira slovenska država kot del projektov, ki so namenjeni učenju slovenskega jezika in kulture izven Republike Slovenije. Vse anketiranke so končale univerzitetni študij slovenskega jezika, medtem ko so izobrazbo za slovenščino kot tuji jezik pridobile na strokovnih usposabljanjih. Pouk poteka z vsemi zainteresiranimi učečimi se v šolah, in sicer po dve uri pouka na teden, 70 ur letno. Pouk slovenščine poteka v šolah kot aktivnost izven pouka. Anketiranke navajajo, da je bil na začetku ob uvajanju slovenskega jezika interes največji, nato pa se je število otrok z leti počasi zmanjševalo.

*Na obmejne slovenske šole, kot so Velika Nedjelja, Ormož, Miklavž pri Ormožu, Ivanjkovci ... je bilo poslano povpraševanje, ali bi učiteljice slovenščine bile pripravljene*



*prevzeti pouk slovenskega jezika in kulture na Hrvaškem. Projekt učenja slovenščine v Varždinski županiji se je tako začel leta 2012. Ne vem, kako dogoročno se takrat razmišljalo ... ampak v letu 2012/13 je bilo vpisanih 268 učencev s področja Varždinske županije. Šole, na katerih smo poučevale, so bile tudi zelo oddaljene od meje, celo v Varaždinskih toplicah se je izvajal pouk slovenščine. V naslednjih letih je število učencev nenehno padalo, do danes, ko se število učencev vrti okrog 100. (INT-01)*

Vse intervjuvane osebe delajo že od vsega začetka uvajanja te oblike pouka slovenskega jezika, torej od šolskega leta 2012/2013. Število učečih se po skupinah je določeno s skupnim številom udeležencev, udeleženk in z razporedom po razredih. Aktivnosti potekajo po skupinah od prvega do osmega, drugega do osmega ali četrtega do osmega razreda. Vendarle pa se učne skupine spreminjajo, saj so vsako šolsko leto odvisne od interesa otrok in dogovora s šolsko upravo ter starši.

*V skupinah je do 15 otrok različnih starosti. Običajno jih združujemo (če gre), mlajše skupaj in starejše skupaj. Dobivamo se 1x tedensko po dve uri. (INT-02)*

*Oni so v dveh skupinah in vsakdo ima dve uri na teden, 2., 3., in 4. razred. In tisti od 5. do 8. Na Cestici imamo to posebnost, ker drugi razredi imajo eno uro na teden, ker so starši imeli takšno željo, pa smo jim ugodili... mešane so (skupine po razredih), 9–10 otrok, vendar se da lepo delati. (INT-1)*

Iz odgovorov anketirank je razvidno, da obstaja kontinuiteta v izvedbi pouka slovenskega jezika. Vzpostavljen je stabilen razpored izvajanja pouka, skupine pa so številčno v skladu s pedagoškimi standardi. Pouk izvajajo učitelji, učiteljice, ki imajo izkušnje s tem posebnim načinom poučevanja, kar je izjemno pomembno, saj so raziskave pokazale, da kvalifikacije in izkušnje učečih pomembno prispevajo h kakovosti poučevanja oziroma uspehu učečih se (Adeniyi et al. 2014).

#### **4.2 Prilagajanje pouka posebnim izobraževalnim zahtevam**

Naslednji sklop vprašanj je zajemal temeljna znanja in veščine učiteljic, podatki pa so pridobljeni za znanja in veščine prilagajanja posebnim izobraževalnim zahtevam ter situacijam: načrtovanju učnega procesa, prilagajanju in uporabi učbenikov, sredstev in pomagal ter izdelavi učnih gradiv.

Analiza kaže, da anketiranke izdelajo skupen interni načrt in program, ki ga potem samostojno preoblikujejo v skladu z zmogljivostmi učečih se v konkretni učni skupini.

*Sama pripravljam ure glede na starost, znanje in interes učencev. (INT-04)*

*Učiteljice smo si same izdelale učni načrt. (INT-03)*

*Za naše delo nimamo učnega načrta oz. kurikulum. Vsako leto sproti se učiteljice sestanemo in naredimo tematski načrt dela za šolsko leto. Vsaka pripravi nekaj gradiva, ki si ga potem prilagodimo na podlagi svoje skupine. (INT-02)*

*Imamo program, ampak smo si naredile internega. Zato ker se slovenščina na Hrvaškemu bistveno razlikuje od slovenščine v Italiji, Avstriji in na Madžarskem, tako da se ne uporabljajo tisti načrti, ker gre za soroden jezik in besedišče. Učenci se ga dosti hitreje učijo in tudi zato pripravimo malo bolj zahtevne naloge za njih. Tako da imamo učni načrt interni, ki ni recimo na nacionalni ravni kot recimo za vse učence zamejce in zdomce. Ni isti, ker ga je treba prilagajati kulturi in jeziku, kjer se dela. (INT-01)*

Vse anketiranke so profesorice slovenskega jezika, kar pomeni, da med svojim primarnim izobraževanjem niso bile pripravljene na pouk slovenščine kot tujega jezika. Odgovori anketiranke INT-01 pokažejo visoko stopnjo osveščenosti o jezikovnih sposobnostih in posebnostih poučevanja različnih tipov učencev, učenk slovenskega jezika. Kot enega od predpogojev za uspešno poučevanje hrvaščine kot tujega jezika navaja Cvikić (2016) učiteljevo, učiteljčino poznavanje konteksta učenja in vrst učečih se ter katera osnovna znanja o tem bi moral imeti učeči hrvaščine kot tujega jezika. Zaradi genetskotipološke in sociolingvistične skladnosti jezikov se lahko navedeni predpogoj uspešnega poučevanja in potrebnih znanj uporabi tudi za slovenski jezik.

Učiteljice nimajo učbenika, ki bi bil namenjen izključno učenju slovenskega jezika za govorce, govorke hrvaškega jezika, zato uporabljajo različne učbenike za slovenščino kot materni in tuji jezik v drugih državah, vendar pa, tako kot pri učnem načrtu in programu, prilagoditev opravijo same glede na potrebe in jezikovno obvladovanje slovenščine pri svojih učencih, učenkah.

*V pomoč so nam različna gradiva, ki so jih z nami delili drugi učitelji, ki poučujejo slovenščino v Porabju, na Avstrijskem Koroškem, v Italiji. Določene vsebine in naloge potem prilagodimo za svoje učence. Učenci ne uporabljajo učbenikov ali delovnih zvezkov. Gradivo jim pripravljamo učiteljice – pisanje v zvezek, delovni listi ... (INT-02)*

Pri pripravi učnih gradiv uporabljajo tudi druga dostopna besedila, slikovna in grafična gradiva ter druge znane dejavnosti in igre, s katerimi se jezik uči lažje:

*V teh letih je nastalo kar nekaj gradiva, materiala. V prvi vrsti poskušamo izhajati iz igre, glasbe. Tako si prilagodimo npr. Activity, Tic tac bum, Človek ne jezi se ... Te igre uporabimo za začetno motivacijo ali pa za različne oblike ponavljanja. Pomagamo si tudi s starimi izvodi Cicibana, Zmajčka, revije Moj planet, ki nam jih vsako leto*

*radodarno odstopijo založbe. Ob praznikih ali običajih pogosto izvedemo delavnice, kjer otroci ustvarjajo. In to imajo zelo radi. Te pripomočke pripravljamo same. Kakšno idejo pa dobimo tudi iz samega pouka slovenščine pri nas, pa tudi od učiteljic, ki poučujejo v razrednem pouku. Pomagamo si pa tudi s Sliko jezika, didaktičnim pripomočkom v obliki kartic, ki nam jo je podaril Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik. (INT-02)*

*Ne, ni posebnih učbenikov; pomagamo si z učbeniki, ki so narejeni za Madžarsko, za Porabje; tisto, kar je tam za višje razrede, pa nekaj za avstrijske, kar je za višje razrede, pa za italijanske, ampak večino tega uporabljamo iz slovenskih kar delamo slovenščino v Sloveniji, uporabljamo slovenščino za nižje razrede v Sloveniji, od tod črpamo gradivo. (INT-1)*

*Pri pouku uporabljam tudi družabne igre, ki jih imajo učenci zelo radi. Skozi igro se tudi lažje učijo. (INT-04)*

Odgovori anketirank kažejo, da imajo učiteljice visoko razvito večino pedagoške presoje. Richards (2010: 115) navaja, da je to posebna vrsta presoje, ki jo imajo jezikovni učitelji, učiteljice in ki jo uporabljajo pri pripravi ter izvedbi pouka. V odgovorih učiteljic slovenščine se ta večšina izkazuje v prilagoditvi obstoječih učnih gradiv, izdelavi samostojnih gradiv ter uporabi igre med poukom. Poleg tega je iz odgovorov razvidno, da anketiranke sodelujejo, hkrati pa se tudi povezujejo z deležniki znotraj in izven šolskega sistema (z založbami, znanstvenimi inštituti, ustanovami s področja kulture in umetnosti), kar je kompetenca učiteljev, učiteljic, ki se nanaša na razvoj strokovnih vrednot in predanosti delu (Lončarić, Pejić, 2015).

### **4.3 Strokovna znanja, organizacijske veščine, vodenje procesa pouka, kreativnost in ustvarjalnost**

Strokovna znanja in veščine učiteljic, ki se nanašajo na organizacijo in vodenje učnega procesa, izboljšanje vzpodbudnega okolja za učenje ter procese v razredu, je raziskovala tretja skupina vprašanj o metodah, dejavnostih in načinu dela z učečimi se. Med izsledki analize vsebine intervjujev so tudi naslednji skupni deli: oblikovanje skupine učečih se v razredu, razlogi za učenčevo, učenčino obiskovanje pouka, dejavnosti z učečimi se in načini ocenjevanja.

#### **4.3.1 Oblikovanje skupine učečih se**

Anketiranke navajajo, da se skupine po dogovoru z upravo šole in s starši oblikujejo na začetku šolskega leta. Po zbranih podatkih je s kodiranjem

vsebine mogoče potrditi dva kriterija za oblikovanje skupin učečih se slovensčine. Prvi je zunanji kriterij, ki je zastavljen kot krovni kriterij, izhaja pa iz zastavljenosti šolske organizacije učnega procesa. Drugi je notranji kriterij, ki je rezultat strokovnega znanja in veščin učiteljev, učiteljic. Gre za diferenciacijo gradiva znotraj skupine, določene z zunanjim kriterijem.

Ta dva obstoječa kriterija za oblikovanje skupin najbolje ponazarja tale odgovor:

*Skupine so oblikovane glede na starost in predznanje učencev. Na eni podružnični šoli je skupina tudi mešana, saj jih je zelo malo iz vsakega razreda. Tam pri pouku diferenciram naloge. (INT-04)*

Diferenciranje gradiva vključuje metode individualnega dela, dela v skupini in sodelovalnega učenja. Pomembna je vloga timskega dela in podpiranje učenja s sodelovanjem v skupini:

*Delo je zato potrebno prilagajati, da lahko sledijo tisti, ki imajo šibko predznanje (taka je ena deklica) in da je zanimivo tistim, ki že znajo zelo dobro (takšne so tri osmošolke). Pri tem se učijo tudi drug od drugega, si pomagajo, pojasnjujejo, se dopolnjujejo. (INT-02)*

*...v sedmem in osmem razredu, tam lahko delaš ena na ena. (INT-01)*

*Zelo radi sodelujejo. (INT-04)*

#### **4.3.2 Razlogi za obiskovanje pouka**

Anketiranke navajajo, da od učečih se najpogosteje dobivajo naslednje odgovore o razlogih za učenje slovenskega jezika:

- zaradi družinskih vezi (nekdo v družini je Slovenec);
- nekdo v družini dela v Sloveniji;
- zaradi družinskih prijateljev;
- ker želijo nadaljevati šolanje v Sloveniji;
- ker se zavedajo pomembnosti poznavanja tujih jezikov;
- radi so prisotni pri pouku slovenskega jezika.

*Najpogosteje odgovorijo, da bi se radi bolje naučili jezika zaradi sorodnikov in prijateljev Slovencev, da se lažje pogovarjajo z njimi, nekateri bi radi v Sloveniji tudi študirali. (INT-04)*

*Nekateri učenci obiskujejo ure, ker imajo sorodnike ali znance v Sloveniji, drugi pa zato, ker se pri urah zabavajo in ob tem kaj uporabnega naučijo. (INT-02)*

Anketiranke prav tako menijo, da je motivacija učečih se za učenje slovenskega jezika zadovoljiva, še posebej upoštevajoč dejstvo, da je to njihova interesna dejavnost, ki se ne ocenjuje. Menijo, da gre bolj za intrinzično/ notranjo motivacijo kot za zunanje dejavnike, ki niso tako močni, da bi ohranili otrokovo motivacijo v okviru te obšolski dejavnosti skozi celotno šolanje. Vseeno prihaja do osipa števila učečih se, ki je najbolj izrazit na prehodu iz četrtega v peti razred. Ena od anketirank pravi, da če na tem prehodu ne odnehajo, ostanejo praviloma do osmega razreda.

*Največji preskok se zgodi s prehodom iz razredne na predmetno stopnjo. Tu nam odpadajo. Se potem ta prehod z razredne na predmetno obdrži vse do konca. Ko jih vprašam, zakaj, je odgovor, da imajo druge možnosti in da rajši gredo na tamburaško in podobno. Stvar je pač, da tisti, ki ostanejo po tem prehodu, ostanejo do konca. (INT-01)*

Navedeni razlogi se ujemajo z že prej izpeljano raziskavo med učečimi se in starši o razlogih za učenje slovenskega jezika (Medvešek 2018: 100–101):

*Motivi učencev za učenje slovenskega jezika so različni. Učenci so se v najvišjem deležu za učenje slovenskega jezika odločili zato, ker je po njihovem mnenju znanje različnih jezikov pomembno in potrebno. Med pomembnimi dejavniki za učenje slovenskega jezika je bilo poudarjeno tudi to, da imajo v Sloveniji sorodnike in prijatelje, da so se v Sloveniji šolali njihovi starši in da jim bo znanje slovenščine prišlo prav pri potovanjih v Slovenijo.*

Odgovori učiteljic v zvezi z dejavnostmi, ki jih izvajajo s svojimi učenci, učenkami, kažejo, da je pouk slovenskega jezika usklajen s sodobnim komunikacijskim pristopom, pri katerem je poudarek na razvoju vseh jezikovnih veščin in uporabi jezika na komunikacijsko prilagojen način (SEJO 2001). Podrobna analiza njihovih odgovorov presega okvire tega prispevka, vendar iz njih izhaja, da so metode, dejavnosti in učna gradiva v skladu s splošnimi načeli poučevanja tujega jezika, ki jih priporoča *Skupni evropski jezikovni okvir* (SEJO 2001: 143).

#### **4.4 Strokovne vrednote in predanost delu**

Glede svojega strokovnega usposabljanja so anketiranke podale zelo podobne odgovore in razmišljanja. Navajajo, da so pred začetkom poučevanja opravile seminar o učenju slovenščine kot drugega jezika v organizaciji *Inštituta za narodnostna vprašanja*, ki kot izvajalec projekta organizira strokovno usposabljanje za učitelje, učiteljice. Usposabljanje je organizirano na letni ravni v obliki enega od modulov: z vsemi učitelji, učiteljicami, ki

poučujejo slovenski jezik v sosednjih državah (Madžarska, Avstrija, Italija), z vsemi učitelji, učiteljicami, ki poučujejo slovenski jezik v Republiki Hrvaški po modelu C ali kot obšolsko dejavnost. Anketiranke so zelo zadovoljne z organizacijo seminarja in s skrbjo za načine poučevanja iz svoje države. Iz naslednjega primera je razvidno zadovoljstvo s spoznavanjem različnih oblik učenja, pomočjo pri oblikovanju strukture učnega načrta in programa ter sodelovanjem pri pouku in izmenjavo izkušenj, mnenj. Iz odgovorov anketirank je prav tako mogoče razbrati zadovoljstvo s podporo ustanov Republike Slovenije v njihovem vseživljenjskem usposabljanju; o sodelovanju z *Inštitutom za narodnostna vprašanja* in s *Centrom za slovenščino kot drugi in tuji jezik* na primer navajajo:

*... poslali so nam njihove doktorice in tiste, ki so delali v drugih, v Avstriji, imeli smo seminar, da nas opozorijo kako naj naredimo ta učni načrt in na kaj moramo biti pozorni. In skupaj smo oblikovali ta načrt. In zdaj imamo ta srečanja... Enkrat na dve leti se srečamo, vsi učitelji, ki poučujemo slovenski jezik v sosednjih državah, to pomeni Madžarske, Italije, Avstrije, pa Hrvaške. Imamo pa tudi enkrat po navadi srečanje samo hrvaških učiteljev, v Reki OŠ Pečine. Oni imajo model C, imamo hospitacijo tam, izmenjamo mnenje, to traja dva dni in to je krasno... Malo si pomagamo. Mi imamo dotik s gradivom, si pošiljamo, oni pa imajo več izkušenj ... (INT-01)*

*Pomagamo si pa tudi s Sliko jezika, didaktičnim pripomočkom v obliki kartic, ki nam jo je podaril Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik. (INT-02)*

Izzive, ki se pojavljajo, je mogoče razdeliti v dve skupini. Prva skupina so organizacijski izzivi v šolah: razpored ur, (ne)možnost prevoza in prihoda učečih se in podobno. Glede na to, da so obravnavani kraji in šole, v katerih se učenci, učenke vozijo s šolskimi avtobusi, se je treba temu prilagoditi. Anketiranke so izjemno zadovoljne z zanimanjem in zavzemanjem učečih se, upoštevajoč te dejanske motnje pri dogovarjanju o terminih, ki morajo ustrezati vsem. Poudarjajo, da se upad števila učencev, učenk zmanjšuje z višanjem njihove starosti, kar izpostavlja kot potrditev kakovosti poučevanja.

*Samo poučevanje je dobro organizirano. Menim, da je dve uri tedensko ravno dovolj, da učenci z veseljem prihajajo k uram in da niso dodatno obremenjeni.*

*Zagotovo si želimo več učencev, saj se vsako leto srečujemo z rahlim upadom. Učenci, ki k uram pridejo, ostajajo, saj jim je delo všeč. Na šoli, kjer poučujem, pa je sedaj že nekaj let interes večji med starejšimi učenci, medtem ko se mlajši učenci prijavijo, a ne pridejo k uram (niti v prvi uri). (INT-02)*

Druga skupina izzivov je tista, ki se nanaša na poučevanje: formalizacija učenčevega, učenkinega znanja, vsebina učenja in oblikovanje skupin.

Poudarja se, da bi katera izmed oblik formalizacije znanja zagotovo povečala tudi motivacijo za izbiro slovenskega jezika kot dejavnosti izven pouka. Pri tem sicer ne prihaja do zahtev po formalnem ocenjevanju, temveč so to razmišljanja o možnostih opravljanja formalnega izpita na koncu osnovnega šolanja, ki bi bil priznan pri nadaljnji izbiri šolanja, službe ipd.

*Jaz si najbolj želim, da bi tole potrdilo dobilo neko formalno težo. Ne bi si želela, da bi imeli ocene. Mogoče, da bi se to štelo, kaj če bi otrok v Sloveniji moral opravljati izpit in da to ima neko težo, če bi šel študirati ... Po mojem bi tudi to bi bila velika zunanja motivacija. (INT-1)*

Čeprav se anketiranke zavedajo, da skupine določa število učečih se, ki se giblje okoli 20 na posamični šoli, bi bilo učečim lažje organizirati učne vsebine znotraj skupine učečih se iste starosti. V šolah z eno skupino učencev, učenek so razlike v starosti med najmlajšim in najstarejšim učencem zelo velike, še posebej, če najmlajši učeči se obiskuje prvi razred, najstarejši pa osmega. Anketiranke se zavedajo dejstva, da učbenik ne bi mogel ustrezati različnim skupinam glede na starost in stopnjo znanja slovenskega jezika, ter poudarjajo prav obstoj velikih individualnih razlik v znanju slovenščine pri svojih učencih, učenkah.

*Največji izziv je zagotovo gradivo. Ne obstaja delovni zvezek ali učbenik, ki bi ustrezal učencem Varaždinske županije. Tisti, ki so doma blizu meje, imajo zelo dobro predznanje, medtem ko je v nekaterih bolj oddaljenih šolah predznanje šibko. Zato bi bilo tudi težko izbrati enoten učbenik za vse skupine. (INT-2)*

Individualizacija učne vsebine glede na različne stopnje znanja, pa tudi glede na osebne, psihološke, socialne in kognitivne lastnosti učečih se je velik izziv sodobnega pouka, še posebej pri tovrstni obliki poučevanja. V podanih odgovorih je razviden pomen uporabe različnih strategij poučevanja glede na individualne razlike v znanju učencev, učenek.

## 5 Zaključek

Rezultati opravljene raziskave so omogočili vpogled v posebnosti pouka slovenskega jezika v osnovni šoli, ki se izvaja kot obšolska dejavnost v Varaždinski in Medžimurski županiji. Analiza na podlagi izvedenega strukturiranega intervjuja je pokazala, da se posebnosti takšnega pouka kažejo tako v načinu organizacije kot programu. Pouk je organiziran kot neformalna oblika poučevanja znotraj šolskega sistema. Glede na analizirane metode

in dejavnosti znotraj programa lahko takšen pouk opredelimo kot transdisciplinarni pristop k poučevanju jezika v povezavi z različnimi področji, a hkrati v skladu s strokovnimi kompetencami učiteljev, učiteljic, z njihovimi veščinami in sposobnostmi tudi kot povezan in strukturiran proces v medsebojnem timskem sodelovanju ter sodelovanju z vsemi strokovnimi in sicer povezanimi deležniki, ki so lahko pomembni pri tej specifični obliki pouka. Ob tem lahko zaključimo, da vsebujejo odgovori anketirank vse skupine učiteljskih kompetenc (Lončarić: 2009), med katere štejemo razvite osnovne in strokovne veščine, sposobnosti, znanja in poznavanje stroke, ustvarjanje in razvijanje novih znanj, strokovne in vzgojne vrednote ter osebno predanost delu. Nadaljnja raziskovanja bi lahko bila usmerjena v pridobivanje podrobnejših podatkov o učiteljskih kompetencah pri tej obliki pouka v šolski shemi z vključenimi predšolskimi ustanovami in srednjimi šolami. Še posebej pomembno bi bilo raziskati razvoj jezikovno-komunikacijskih sposobnosti učečih se slovenskega jezika pri obeh oblikah pouka, s čimer ne bi prispevali le k raziskovanju slovenskega jezika, temveč bi tudi razširili in izboljšali znanstvena spoznanja o učenju sorodnih jezikov.

## Viri in literatura

C. O. ADENIYI, L. O. OGUNDELE, C. A. ODETOLA, 2014: Teacher Quality factors as Determinant of Students' Achievement in Matematics. *Journal of Education and Practice* 5/37. 1–5.

COUNCIL OF EUROPE, 2001: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Council of Europe & Cambridge University Press.

Lidija CVIKIĆ, 2016: *Hrvatski kao ini jezik – odabrane teme*. Zagreb: Hrvatsko filološko društvo.

Lidija CVIKIĆ i Tamara TURZA BOGDAN, 2015: Does preschool support multilingualism? – an example of Croatia. *Issues of Multilingualism in Early Childhood Education: Zero to Six*, Rim, Italija (izlaganje).

Neven HRVATIĆ, 2011: Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima. *Pedagogijska istraživanja* 8/1. 7–17.

Marko KOPRIVEC, 2016: *Analiza možnosti in izvajanja učenja slovenskega jezika v slovenski skupnosti na Hrvaškem*. Magistrsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Univerza V Ljubljani.

Ljubica KORDIĆ, 2012: Manjinski jezici i jezična politika u ruralnom području Baranje (Hrvatska) – analiza slučaja. *Jezikoslovlje* 13/2. 533–563.



Darko LONČARIĆ i Tajtana MAJIĆ, 2015: Prilog razvoju i validaciji Skale učiteljskih kompetencija. *Zbornik radova sa skupa Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja UFZF2015*. Opatija: Učiteljski fakultet u Zagrebu.

Darko LONČARIĆ i Petra PEJIĆ PAPAK, 2009: Profiliranje učiteljskih kompetencija. *Odgovorne znanosti* 11/2. 479–497.

Rea LUJIĆ, 2016: Dvojezično i višejezično obrazovanje u Republici Hrvatskoj u svjetlu hrvatske jezične politike i planiranja. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja* 23/2. 99–120.

Mojca MEDVEŠEK, 2017: Učenje slovenskega jezika ter stališča dijakov in staršev do slovenščine v Varaždinski in Medžimurski županiji na Hrvaškem. *Slovenščina*, 2.0 2. 151–178.

Mojca MEDVEŠEK, 2018: Pomen učenja slovenščine v okviru izobraževalnega sistema za slovensko skupnost v Varaždinski županiji. *Dve domovini/Two homelands. Rasprave o izseljenstvu*. Ljubljana: Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU 48. 89–109.

Mojca MEDVEŠEK i Sonja NOVAK LUKANOVIČ, 2016: *Revitalizacija slovenskega jezika. Analiza vitalnosti slovenskega jezika v Varaždinski in Medžimurski županiji na Hrvaškem*. Ljubljana: Inštitut za narodnosna vprašanja.

Snježana Nevia MOČINIĆ, 2016: Nacionalni kurikulum i obrazovanje manjina. *Metodički obzori: časopis za metodičku teoriju i praksu* 1/1. 48–63.

Ljubica OSTROŠKI (Ur), 2013: *Popis stanovništva, kućanstava i stanova 2011. Stanovništvo prema državljanstvu, narodnost, vjeri i materinskom jeziku*. Zagreb: Državni zavod za statistiku RH.

Jack S. RICHARDS, 2010: Competence and Performance in Language Teaching. *RELC journal* 41/2. 101–122.

Tamara TURZA BOGDAN, Lidija CVIKIĆ i Marta SVETEC, 2017: Hrvatski kao nematerinski jezik – recepcija studenata Učiteljskoga fakulteta. *Croatian Journal of Education* 19/1. 95–114.

*Ustav Republike Hrvatske*. Narodne novine, broj 56/90, 135/97, 8/98, 113/00, 124/00, 28/01, 41/01, 55/01, 76/10, 85/10 in 05/14.

*Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina*. Narodne novine, broj 155/02, 47/10, 80/10 in 93/11.

Vlasta VIZEK VIDOVIĆ, 2005 *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

*Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina*. Narodne novine, 51/00, 56/00.

## Spletne strani

Dostopno na: [https://gov.hr/UserDocsImages//Moja%20uprava//Popis%20škola\\_%20nacionalne%20manjšine\\_2018\\_2019.pdf](https://gov.hr/UserDocsImages//Moja%20uprava//Popis%20škola_%20nacionalne%20manjšine_2018_2019.pdf); pridobljeno 10. 12. 2019.

Dostopno na: <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/obrazovanje-nacionalnih-manjšin/571>; pridobljeno 10. 12. 2019.

*Izvešće o provođenju Ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina i o utrošku sredstava osiguranih u Državnom proračunu Republike Hrvatske za 2018. godinu za potrebe nacionalnih manjina.* Dostopno na: <https://pravamanjšin.gov.hr/UserDocsImages/arhiva/pdf/Poročilo%20o%20provedbi%20Ustavnog%20zakona%20o%20pravima%20nacionalnih%20manjšin%20%20za%202018.pdf>; pridobljeno 10. 12. 2019.

Dostopno na: <https://data.gov.hr/dataset/popis-stanovni-tva-1991-2001-i-2011-stanovni-tvo-prema-materinskom-jeziku>; pridobljeno 10. 12. 2019.

Dostopno na: <https://www.zrss.si/sticisce/dopolnljni-pouk/drzave/hrvaska>; pridobljeno 10. 12. 2019.

## Summary

Slovene is one of the few languages with dual status in the educational system of the Republic of Croatia: it is taught as minority and as foreign language. The Constitutional right for national minorities in Croatia to be educated in their language and script, Slovene minority (10570 inhabitants of the Republic of Croatia declare themselves as Slovenes) exercise the C model in education. According to the available data, in the academic year 2018/2019 the C model classes of Slovene language and culture were organised in four primary schools and three high schools in Croatia. As from recently, it is possible to learn Slovene as a foreign language in Croatian primary and secondary schools. This is the result of the additional classes of Slovene language and culture funded by the Slovene Ministry of Education, Science and Sport. The paper deals with particularities of teaching Slovene as a foreign language in primary schools in Varaždin and Međimurje counties. Population of these counties is historically, territorially, economically, socially and culturally close to Slovenia, which reflects in children's interest to learn Slovenian.

The paper investigates organizational and content particularities of Slovene classes, based on structured interviews conducted with Slovene language teachers. The results are presented according to the aspects of teachers' competences (Lončarić & Majić 2015).

# Zapisovalne težave govork in govorcev južnoslovanskih jezikov pri učenju slovenščine<sup>1</sup>

Natalija Ulčnik, Gjoko Nikolovski

Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru, Slovenija,  
natalija.ulcnik@um.si, gjoko.nikolovski@um.si

DOI: <https://doi.org/10.18690/um.ff.12.2022.18>

ISBN: 978-961-286-669-3

---

V prispevku izhajava iz različnih pravopisnih principov, značilnih za južnoslovanske jezike, in s pomočjo anketnega vprašalnika preverjava, katere zapisovalne težave imajo študentke in študenti Univerze v Mariboru, ki prihajajo z južnoslovanskega govornega področja in so se slovenščine učili kot drugega in tujega jezika v okviru izbirnega predmeta *Lektorat slovenščine za tujce 1*. Identificirava problematična zapisovalna mesta in z različnimi nalogami preverjava težave pri zapisovanju glasov, ki jih povzroča morfonološki pravopisni princip, značilen za slovenščino, ter interference iz maternega jezika, ki se pojavljajo pri pisanju.

**Ključne besede:** učenje, slovenščina, pravopisni principi, fonem, grafem, leksika.

The research is based on orthographic principles specific for South Slavic languages and focuses on spelling problems faced by the foreign students from South Slavic languages areas at the University of Maribor. All the students included in the research studied Slovene as a second and foreign language at the elective course *Lectorate of Slovene for Foreigners 1*. The results of the study were collected by a survey. By implying various tasks, we identified problematic spelling cases and difficulties when spelling phonemes, caused by Slovene morphological, orthographic principle and interferences from the mother tongue that occur in the writing process.

**Keywords:** learning, Slovene, orthographic principles, phoneme, grapheme, lexis.

---

<sup>1</sup> Prispevek je nastal v okviru Raziskovalnega programa št. P6-0156 (*Slovensko jezikoslovje, književnost in poučevanje slovenščine*, vodja programa prof. dr. Marko Jesenšek), ki ga je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

## 1 Uvod

Govorke in govorniki južnoslovanskih jezikov, pri katerih praviloma velja načelo *piši, kakor govoriš*, se ob učenju slovenščine kot drugega in tujega jezika soočijo z dejstvom, da se v slovenščini besede v večji meri zapisujejo drugače, kot se izgovarjajo. Pravopisni princip iz njihovega maternega jezika v začetni fazi učenja vpliva na zapis in izgovarjavo besed v slovenščini ter povzroča napake v pisni in govorni rabi jezika, in sicer tako v besedah, ki jih učeči se poznajo iz svojega maternega jezika (npr. slov. *podpredsednik* – hrv. *potpredsjednik*, srb. *potpredsednik*, mak. *помпремседател*; slov. *brezkoфеinski* – hrv., srb. *beskofeinski*, mak. *бескофеински*; slov. *devetdeset* – hrv., srb. *devedeset*, mak. *десетдесет*), kot tudi v besedah, ki jih v svojem maternem jeziku ne poznajo (npr. *nahrbtnik*, *sladkor*, *kdo*). V prispevku je na izbrani ciljni skupini, ki dosega raven A2/B1 oz. B2, preverjeno, ali razkorak med izgovorom in zapisom opazneje vpliva na učenje slovenščine in povzroča večje težave pri zapisovanju besed.

## 2 Različni pravopisni principi

Pravopis je v osnovi vezan na skupek pravil za zapisovanje nekega jezika ob uporabi grafemov, pri čemer obstajajo različni pravopisni principi: 1) fonetični, 2) fonološki, 3) morfonološki, 4) etimološki in 5) zgodovinski (Unuk 2010, Matešić 2018). V posameznih jezikih je izbor principa rezultat spleta okoliščin in je povezan z razvojem pismenosti (prim. Unuk 2010: 27), kar v praksi pomeni, da se je uresničevanje določenega principa lahko tudi spreminjalo.

Pri zapisovanju konzontanov uporabljamo v slovenščini danes morfonološki pravopis, saj upoštevamo morfonološka (oblikoglasna) pravila, po katerih pišemo konzonante glede na položaj v krepki poziciji, tj. pred vokalom (pri nezvočnikih tudi pred zvočnikom); pri zapisu *težko* tako ne glede na izgovor izhajamo iz morfema *tež-*; obenem upoštevamo pri zapisu konzontanov tudi fonološki pravopis (npr. *miza*). Pri glasovnih premenah je upoštevan fonetični princip (npr. *gristi*, *shramba*, *moški*, *bogastvo*), pri posameznih pojavih pa tudi etimološki (npr. *volk*, v katerem je viden nekdanji izgovor) in zgodovinski princip (npr. pri zapisovanju vokalov: *megla*). Prim. Unuk (2010: 27, 32, 35).

Za hrvaščino velja danes fonološko-morfonološki pravopis; besede se večinoma zapisujejo po fonološkem principu, zato je ta dominanten, vendar

pa obstaja tudi nekaj morfonoloških izjem, npr. zapis konzonanta *d* pred *c*, *č*, *ć*, *s*, *š* na morfemski meji: *odcijepiti*; zapis kot posledica razlikovalne vloge konzontanov *t* in *d*, npr. *grozdni – grozni* (prim. *Hrvatski pravopis, Pravila*). Odstopi od fonološkega principa so vidni tudi na ravni medbesednih povezav, pri katerih v zapisu niso upoštevane premene, do katerih prihaja v govoru, npr. zapis *s bratom*, četudi se izgovori *zbratom* (prim. Marijanović 2012: 6). Fonološko-morfonološki pravopis je značilen tudi za bosanski jezik (Jahić, Halilović, Palić 2000: 76), medtem ko za srbsščino velja fonološki pravopisni princip<sup>2</sup> – vsakemu fonemu v glasovnem sistemu srbsščine ustreza eden in vedno isti grafem (Subotić idr. 2012: 19, 122).<sup>3</sup> Fonološki pravopis velja tudi za makedonščino – ta se pri pisanju besed ozira predvsem na glasovno obliko, kljub temu pa obstajajo tudi razlike med zapisom in izgovorom posameznih besed, npr. zapis *леб, град, мраз*, izgovor *лен, грат, мрас* (Конески 1981: 86).

Fonološki pravopisni princip je v osnovi lažje usvojljiv, saj se lahko pri zapisovanju v popolnosti zanesemo na slušni vtis (znan je tudi kot pravopis »za uho«), medtem ko sta morfonološki in zgodovinski bolj kompleksna, vizualno določena (znana kot pravopisa »za oko«; Subotić idr. 2012: 122), zaradi česar bi lahko sklepali, da sta tudi težje usvojljiva. Srbski jezikoslovci v zvezi s fonološkim pravopisom izpostavljajo njegovo enostavnost, transparentnost in neproblematičnost (Subotić idr. 2012: 122–123): »*Naša tradicija pismenosti nije ni tako duga ni tako bogata kao npr. engleska, nemačka, francuska ili ruska ali zato je naš pravopis jednostavan i transparentan i ne bi trebalo nikom da stvara probleme prilikom njegovog savladavanja.*«<sup>4</sup>

V prispevku je med drugim preverjeno, ali govorce in govorce slovenščine kot drugega in tujega jezika, ki poznajo v maternem jeziku fonološki pravopis, s težavo usvajajo morfonološki pravopis, značilen za slovenščino. Kot je znano, lahko znanja in kompetence, razvite v prvem jeziku (in drugih že usvojenih jezikih) pozitivno ali negativno vplivajo na razvoj znanj in spretnosti v novem jeziku (Grčić, Udier 2012: 213).

<sup>2</sup> 2 Pravopis temelji na načelih, ki jih je v 19. stoletju postavil Vuk S. Karadžić (Subotić idr. 2012: 122).

<sup>3</sup> Navedeno se popolnoma uresničuje v cirilici, medtem ko se v latinici uporabljajo tudi trije digrafi (*lj, nj, dž*).

<sup>4</sup> »*Naša tradicija pismenosti ni niti tako dolga niti tako bogata kot npr. angleška, nemška, francoska ali ruska, a je naš pravopis enostaven in transparenten in ob usvajanju ne bi smel povzročati težav.*«

### 3 Pravopisna zmožnost pri učenju drugega in tujega jezika

Pravopisna zmožnost je del jezikovne zmožnosti (*SEJO* 2011: 133). Nanaša se na »poznavanje in spretnost zaznavanja in tvorjenja simbolov«, ki v nekem jeziku tvorijo pisna besedila (*SEJO* 2011: 141; prim tudi Udier 2015), obenem pa se povezuje tudi z drugimi jezikovnimi zmožnostmi (npr. z leksikalno, s slovnično, tj. oblikoslovno, besedotvorno, morfonološko,<sup>5</sup> in fonološko). Učenje besedišča, slovnice, izgovarjave in pravopisa je torej vseskozi povezano.

V dokumentu *SEJO* (2011) je na ravni A2 predpostavljeno, da uporabnik »/k/rajše besede, ki jih uporablja pri govorjenju, zna zapisati fonetično razmeroma pravilno (toda ne nujno v skladu s pravopisnimi pravili)«; na ravni B1 je črkovanje, postavljanje ločil in oblikovanje besedila »dovolj pravilno«, da ne povzroča težav pri sledenju; raven B2 predpostavlja, da se pri črkovanju in postavljanju ločil kljub precejšnji pravilnosti občasno še kaže vpliv maternega jezika; občasni spodrsaljaji pri črkovanju so možni tudi na ravni C1, medtem ko na ravni C2 pisanje poteka brez pravopisnih napak (*SEJO* 2011: 142).

#### 3.1 Raziskave o pravopisni zmožnosti pri učenju drugega in tujega jezika

V. Požgaj Hadži in I. Ferbežar (2005) sta opravili raziskavo, v kateri izpostavljata napake, ki so bile opažene med pisno komunikacijo govork in govorcev slovenščine kot drugega in tujega jezika med izpiti iz znanja slovenščine na srednji in visoki ravni, pri čemer je bil njihov prvi jezik srbsčina. Opozarjata, da so v tem primeru v procesu učenja prisotne prednosti zaradi sorodnosti obeh jezikov in lažjega sporazumevanja, vendar tudi slabosti zaradi večje možnosti jezikovnih interferenc in posledičnih napak (Požgaj Hadži, Ferbežar 2005: 137). Tem interferencam je treba pravočasno posvetiti zadostno pozornost, saj so navadno nezavedne in zlahka postanejo trajne. Na pravopisni ravni so bile opažene naslednje vrste napak: 1) pisanje *ć* namesto *č*, 2) pisanje *u* namesto *v*, 3) pisanje *a* namesto *e* (v primeru polglasnika), 4) zapis po izgovoru (upoštevanje izgovorne preme-  
ne po zvonečnosti v zapisu), 5) zapis *-o* namesto *-l* v opisnem deležniku

---

<sup>5</sup> »Morfonologija se ukvarja s fonetično pogojenimi spremembami morfemov /.../ in morfološko pogojenimi fonetičnimi spremembami /.../« (*SEJO* 2011: 139)

moškega spola, 6) pisanje števnikov z besedo, 7) pisanje zaimkov (npr. v *sebe* namesto *vase*), 8) raba vejice (Požgaj Hadži, Ferbežar 2005: 141).<sup>6</sup>

Pravopisno kompetenco kot del jezikovne kompetence na ravni B1 med govorkami in govorci hrvaščine kot tujega jezika sta preverjali tudi A. Grgić in S. L. Udier (2012). Poudarili sta, da naj (po *SEJU*) pravopis na ravni B1 ne bi oviral spremljanja in razumevanja nekega besedila, to pa sta želeli tudi empirično preveriti. Avtorici sta med drugim predpostavljali, da znajo govorke in govorci samostojno pravilno napisati tiste besede in izraze, ki pripadajo njim znani leksiki. Naredili sta raziskavo s pomočjo: 1) nareka, 2) anketnega vprašalnika in 3) vodene tvorbe pisnega besedila. Analiza je pokazala, da je bila ciljna skupina sposobna pravilno zapisati skoraj vse besede in povedi ter da je poznavanje pravopisa povezano s poznavanjem leksike oz. z leksikalno zmožnostjo. Opozorili sta na prenos pravopisnih modelov s prvega jezika na drugi in tuji jezik, ki se ga učijo (Grgić, Udier 2012: 206), obenem pa sta izpostavili, da je pravopis v učbenikih za hrvaščino kot drugi in tuji jezik velikokrat zapostavljen (Grgić, Udier 2012: 207).

### 3.2 Identifikacija problematičnih zapisovalnih mest v slovenščini

Osnovne zapisovalne težave, ki sicer sodijo na področje pravopisne problematike v širšem smislu (prim. Dobrovoljc 2004: 114), so v slovenščini v veliki meri povezane z morfonološkim pravopisnim principom oz. z zapisovalnim razmerjem fonem – grafem. V nadaljevanju je izpostavljenih nekaj problematičnih mest pri učenju slovenščine kot drugega in tujega jezika:

- zapis glasov in sklopov: zapis polglasnika (*pes, danes, minister ...*), zapis vzglasnega *r*- pred konzonantom (*rjav, rdeč ...*), zapis vzglasnega *v*- pred (ne)zvenečim konzonantom (*včasih, vprašati, vreme ...*), zapis *-v*- za vokalom in pred (ne)zvenečim konzonantom (*ovca, drevje, pevski ...*), zapis *-v*- v prevzetih besedah (*avtor, avto ...*), zapis izglasnega *-v* v položaju za vokalom ali *r* (*odmev, domov, vrv ...*), zapis *-ol-* za nekdanji sonantični glas v položaju pred konzonantom (*volna, solza, jabolko ...*), zapis izglasnega *-l* v položaju za vokalom (*osel, vesel, je našel ...*), zapis *-l-* v položaju za vokalom in pred konzonantom (*bralci, poslušalci ...*), zapis *lj, nj* v različnih položajih (*ljubljen, ključ, življenje, manjši ...*), zapis sklopa *šč* (*iščem, sproščen, nalašč ...*), zapisovanje prevzetih besed (*absolvent,*

<sup>6</sup> Postavke od 1 do 6 so bile upoštevane tudi pri pripravi ankete, ki je predstavljena v nadaljevanju.

- absoluten ...*), tudi tistih, pri katerih se zev ne zapre z *-j-* (*pacient, karrera ...*), zapis podvojenih glasov (*izziv, oddaja, soočiti se ...*);
- zapis (ne)zvenečih glasov: *k/g: sneg, drag, kdo ...; t/d: sosed, mlad, rad ...; p/b: golob, poljub, Srb ...; s/z: mraz, obraz, jaz ...; š/ž: Tomaž, nož, golaž ...*; <sup>7</sup> oblikoslovno in besedotvorno pogojene spremembe: *vra-  
bec – vrabca, nizek – nizka, Srb – srbski, slasten – slastna, izpit, odpasti,  
vzklikniti, podpis, predpotopni ...*; <sup>8</sup>
  - zapis besed, ki imajo v južnoslovanskih jezikih podobno glasovno vrednost, vendar se za zapis uporabljajo različni grafemi, npr. *dž/ď, č/ć: džezva, noč*.

V slovenščini so v posameznih primerih v pisavi upoštevane glasovne preme-  
ne, a to postane zapisovalna težava šele, ko se učeči se naučijo pravil,  
po katerih so ti primeri njihovi odstopi, npr. *začiniti – začimba, grizem –  
gristi, mož – moški, bogat – bogastvo*.

Identifikacija problematičnih zapisovalnih mest v slovenščini je bila  
osnova za pripravo ankete, s pomočjo katere so bile pri izbrani ciljni skupini  
preverjene dejanske težave v pisni rabi.

## 4 Raziskava

Raziskava je v širšem smislu vezana na razvijanje sposobnosti pisanja v  
slovenščini, pri tem pa je preverjen tudi morebitni prenos zapisovalnih  
pravil in črkovanja iz prvega jezika na slovenščino kot drugi in tuji jezik.

### 4.1 Namen in cilj

Namen raziskave je bil ugotoviti, s katerimi zapisovalnimi težavami se so-  
očajo slovansko govoreče študentke in študenti Univerze v Mariboru (UM),  
ki se slovenščine učijo kot drugega in tujega jezika. Cilj je bil identificirati  
temeljne zapisovalne težave in jih preveriti s testiranjem.

---

<sup>7</sup> Tudi v nepolnopolnomenških besedah, npr. *ampak, ob, čez*.

<sup>8</sup> Med slovenščino in hrvaščino obstaja na tej ravni tudi nekaj morfonoloških podobnosti,  
npr. *-dc-*: *Gradec – Gradca* (hrv. *Gradac – Gradca*), *-dč-*: *odčitati* (hrv. *odčitati*), *-ds-*:  
*predstava* (hrv. *predstava*), *-dš-*: *podšiti* (hrv. *podšiti*).



## 4.2 Ciljna skupina

Ciljna skupina so bile študentke in študenti UM, ki prihajajo z južnoslovanskega jezikovnega področja (njihov materni jezik je eden od južnoslovanskih jezikov), kar pomeni, da imajo primerljivo predznanje, ter so v študijskem letu 2019/2020 (zimski semester) ali 2018/2019 izbrali predmet *Lektorat slovenščine za tujce I*, ki je namenjen tujim študentkam in študentom UM za pridobitev temeljnih jezikovnih kompetenc v slovenskem jeziku.<sup>9</sup> Ciljna skupina je vsakodnevno izpostavljena slovenskemu jeziku v okviru organiziranega pedagoškega procesa (predavanja, seminarji, seminarske vaje ipd.) in različnim jezikovnim dejavnostim (sprejemanju, tvorjenju, interakciji).

## 4.3 Raziskovalne predpostavke

Pri raziskavi sva izhajala iz naslednjih predpostavk: 1) Znanje slovenščine je v prvem letu študija na UM (ob vključitvi v izbirni predmet) najmanj na ravni A2 oz. B1, v drugem letu študija pa najmanj na ravni B2. 2) Pri ciljni skupini se kažejo interference fonološkega pravopisnega principa, ki ga poznajo iz svojega maternega jezika. 3) Pri govoricah in govorkah hrvaščine kot maternega jezika je zaradi fonološko-morfonoškega pravopisnega principa, ki ga poznajo iz maternega jezika, manj napak kot pri tistih, ki poznajo v svojem maternem jeziku le fonološki pravopisni princip.

## 4.4 Metodologija dela in potek raziskave

Raziskava je potekala s pomočjo testiranja, ki je bilo zasnovano na podlagi teoretičnih izhodišč (primerjave pravopisnih značilnosti južnoslovanskih jezikov) in pregleda izsledkov že opravljenih raziskav (opaženih pravopisnih težav govork in govorcev slovenščine kot drugega in tujega jezika). Testiranje je potekalo na podlagi ankete in je bilo izvedeno novembra 2019. Anketa je bila natisnjena in pri izbirnem predmetu *Lektorat slovenščine za tujce I* razdeljena med anketiranke in anketirance. Izpolnjevanje je potekalo istočasno in pod istimi pogoji (brez možnosti uporabe jezikovnih priročnikov). Anketo je ročno izpolnilo 28 študentk in študentov, od tega 21 tistih,

---

<sup>9</sup> Nosilec in izvajalec predmeta je Gjoko Nikolovski; predmet se izvaja 3 ure tedensko (1 ura SE, 2 uri SV).

ki so 1. oktobra 2019 začeli študirati na različnih fakultetah UM,<sup>10</sup> in 7 tistih, ki so izbirni predmet poslušali v študijskem letu 2018/2019.

#### 4.5 Predstavitev ankete

Anketa je bila sestavljena iz treh sklopov. Prvi sklop je vseboval vprašanja o: 1) maternem jeziku, 2) jezikih, ki jih anketiranke in anketiranci govorijo, 3) ravni znanja slovenščine, 4) rabi jezikovnih priročnikov pri pisanju v slovenščini, 5) mnenju o pomembnosti pravopisne ustreznosti besedil, 6) starosti in 7) spolu (neobvezno). V drugem sklopu je bilo predvideno vpisovanje ustreznih črk, pri čemer je bilo treba izbrati med danimi možnostmi: 1) Vpišite *a* ali *e*; 2) Vpišite *u* ali *v*; 3) Vpišite *l*, *u* ali *v*; 4) Vpišite ustrezno črko (*t/d*, *s/z*, *p/b*, *š/ž*, *k/g*). V tem sklopu je anketa vsebovala vprašanja, ki so od anketirank in anketirancev zahtevala zapis posameznih vzglasnih, medglasnih in izglasnih glasov, pri čemer se je preverjalo poznavanje zapisovanja glasov in zvonečnostnih parov. Tretji sklop je bil namenjen samostojnemu zapisovanju krajših oz. daljših jezikovnih enot: 5) Števila zapišite z besedo (*4, 11, 18, 24, 55, 60, 96, 140, 1000, 7000*).; 6) Zapišite, kaj prikazujejo slike (*sveča, noč, črv, džezva, džamija, čevapčiči, džungla, božič, Madžarska, vrečka*).; 7) Zapišite po nareku.; 8) Predstavite se (Uporabite od 60 do 100 besed.). Anketa je v tem sklopu preverjala zapisovanje števil z besedo, zlasti na bolj problematičnih mestih, ter zapis besed, ki imajo v različnih južnoslovanskih jezikih različno glasovno in zapisovalno podobo (npr. *č* ali *ć*, *dž* ali *đ*).<sup>11</sup> Preverjena je bila zmožnost ustreznega zapisovanja po nareku in tudi zmožnost samostojnega tvorjenja krajšega besedila.

Pri izboru primerov za anketiranje so bila upoštevana problematična mesta, pri tem pa je bil izbor vezan tudi na razlike v južnoslovanskih jezikih. Izbrane so bile besede, ki imajo enako ali podobno glasovno podobo (*dan, pes, človek, vzor, naslov, podpredsednik, izpit, sneg, srbski ...*), dodani pa so bili tudi primeri, ki so specifični za slovenščino in jih v drugih južnoslovanskih jezikih ne poznamo (npr. *deževen, včeraj, sladkor, nahrbtnik*), ter besedotvorno različne uresničitve (npr. *žival, kopalnica*). Pri števniki so bili izbrani tisti, pri katerih bi se lahko pojavile interference iz maternega jezika zaradi fonološkega zapisa, npr. *šestdeset*, zaradi drugačne glasovne

<sup>10</sup> To pomeni, da so bile študentke in študenti v vsakodnevnem stiku s slovenščino približno en mesec.

<sup>11</sup> Nekateri pa ob tem tudi različno besedotvorno podobo (slov. *vrečka* – hrv. *vrećica*).

uresničitve, npr. *štiri*, zaradi drugačnih glasov in posledično vnosa grafemov, ki jih slovenščina ne pozna (npr. *ć* pri *tisoč*). Izbrano je bilo tisto slikovno gradivo, s pomočjo katerega bi se (ob ustreznem prepoznavanju prikazanega) lahko preveril morebitni vpliv neslovenskih grafemov na zapis v slovenščini, npr. *ć*<sup>12</sup> (*sveča, noč, čevapčič, božič*), in druge zapisovalne interference (npr. *crv – črv*). Pri nareku je bil poudarek na zapisovanju po morfonološkem principu in na razliki med slušno in pisno podobo slovenščine. V anketi je bila upoštevana v slovenščini frekventna leksika (*dan, človek, včeraj, avtobus, domov ...*), ki je v veliki meri del vsakodnevnega sporazumevanja, nadalje leksika, s katero se študentke in študenti praviloma hitro srečajo (*študijska izmenjava, nove izkušnje ...*), ter posamezni primeri manj znane leksike za raven A2/B1 (*ključavnica, delavnica ...*). Število primerov posameznih nalog je bilo uravnoteženo, kar omogoča primerljivost in relevantnejšo statistiko.

#### 4.6 Rezultati

V raziskavi je sodelovalo 28 študentk in študentov. Materni jezik anketirancev in anketirank je bil eden izmed južnoslovanskih jezikov, in sicer v 60,7 % hrvaščina (17/28), v 21,4 % srbsščina (6/28), v 10,7 % makedonščina (3/28) in v 3,6 % bosanščina (1/28). V enem primeru ni bilo navedenega podatka o maternem jeziku (3,6 % oz. 1/28).

Jeziki, ki jih še govorijo: angleščina (27/28), nemščina (14/28), srbsščina (2/28), francoščina (1/28), slovenščina (6/28). Večinoma so zapisali, da govorijo dva tuja jezika (15/28 oz. 53,6 %)<sup>13</sup> oz. en tuji jezik (10/28 oz. 35,7 %),<sup>14</sup> v dveh primerih tri (2/28 oz. 7,1 %),<sup>15</sup> v enem primeru pa štiri (1/28 oz. 3,6 %).<sup>16</sup>

Pri jezikovni ravni za slovenščino sta bila skladno s predpostavko o jezikovnem predznanju anketirank in anketirancev ponujena odgovora A2/B1 in B2. Prvo možnost je izbralo 15 od 28 (53,6 %), drugo pa 12 od 28 (42,8 %). Raven A2 je obkrožil eden od 28 (3,6 %).

Na vprašanje, ali pri pisanju v slovenščini uporabljajo jezikovne priročnike (pravopis, *SSKJ*, portal *Fran ...*), jih je pritrdilno odgovorilo 14

<sup>12</sup> Problematika sodi v pisavoslovje (prim. Dobrovoljc 2004: 115).

<sup>13</sup> V treh primerih je bila med njimi navedena slovenščina.

<sup>14</sup> V devetih primerih je to angleščina, v enem je bila navedena slovenščina.

<sup>15</sup> V enem primeru je bila med njimi navedena slovenščina.

<sup>16</sup> Angleščina, nemščina, srbsščina, slovenščina.

od 28 (50 %), nikalno pa 13 od 28 (46,4 %); v enem primeru odgovora ni bilo (3,6 %).

Mnenje o pomembnosti pravopisne ustreznosti besedil so izrazili vsi anketiranci in anketiranke. Strinjajo se, da je pravopisna ustreznost besedil pomembna (odgovor *da* jih je izbralo 28 od 28, tj. 100 %).

O svoji starosti je poročalo 25 od 28 študentk in študentov; večina jih je bila stara 19 oz. 20 let (18 let: 5/28 oz. 17,9 %; 19 let: 12/28 oz. 42,8 %; 20 let: 8/28 oz. 28,6 %; brez odgovora: 3/28 oz. 10,7 %).

Vprašanje o spolu je bilo neobvezno, a so odgovorili vsi anketiranci in anketiranke; prevladovale so študentke (ženski spol: 24/28 oz. 85,7 %; moški spol: 4/28 oz. 14,3 %).

V nadaljevanju je narejena analiza rezultatov po posameznih nalogah. Prikazana je statistika pravih in nepravilnih odgovorov, pri čemer je (ne)pravilnost določena glede na jezikovnonormativna določila slovenskega knjižnega jezika. Navedeni so tudi nepravilni zapisi.

	Beseda	Ustrezen zapis	Neustrezen zapis
<b>1. naloga: Vpišite a ali e.</b>	deževen	24	4
	dan	22	6
Bil je dežev__n d__n.	pes	23	5
Sosedov p__s je moral k veterinarju.	zvezek	28	0
V zvez__k je napisala os__m povedi.	osem	26	2
Pet__r je zelo dob__r člov__k.	Peter	15	13
	dober	24	4
Dan__s zjutraj je bila po nižinah m__gla.	človek	28	0
	danes	25	3
	megla	20	8

Slika 1: 1. naloga

Anketiranke in anketiranci so 1. nalogo reševali zelo uspešno. Stoodstotna uspešnost je bila zabeležena v dveh primerih (*zvezek* in *človek*), visok odstotek pravilnosti je bil prisoten tudi v drugih primerih (*osem*, *danes*, *dober* ...). Nekoliko slabši rezultat je bil pri samostalniku *megla* (*magla*), največji vpliv drugih južnoslovanskih jezikov pa je bil prisoten pri zapisu imena *Peter* (*Petar*), kar pomeni, da jih skoraj polovica ni razmišljala o slovenjenju osebnega imena.

		Beseda	Ustrezen zapis	Neustrezen zapis
<b>2. naloga: Vpišite <i>u</i> ali <i>v</i>.</b>		ugrizniti	13	15
__grizniti	__strašiti se	ustrašiti se	19	9
__zeti	__zor	vzeti	24	4
__hod	naslo__	vzor	17	11
ko__ček	E__ropa	vhod	26	2
__mazan	__čeraj	naslov	28	0
		kovček	28	0
		Evropa	25	3
		umazan	27	1
		včeraj	25	3

Slika 2: 2. naloga

Dobri rezultati so razvidni tudi iz statistike 2. naloge. Dve besedi sta bili pravilno zapisani v vseh primerih (*naslov*, *kovček*), visok delež pravih odgovorov pa je značilen tudi za večino drugih besed (*umazan*, *vhod*, *včeraj*, *Evropa* ...). Slabši rezultat je prisoten v primerih *vzor* in *ustrašiti se*, najslabši pa pri zapisu vzglasnega glasu pri glagolu *ugrizniti*.

		Beseda	Ustrezen zapis	Neustrezen zapis	Brez odgovora
<b>3. naloga: Vpišite <i>l</i>, <i>u</i> ali <i>v</i>.</b>		stol	28	0	0
		žival	26	1 ( <i>u</i> )	1
		vesel	28	0	0
sto__	živa__	domov	28	0	0
vese__	domo__	dolg	28	0	0
do__g	so__za	solza	19	8 (5-krat <i>u</i> , 3-krat <i>v</i> )	1
jabo__ko	dela__nica	jabolko	28	0	0
kopa__nica	ključa__nica	delavnica	25	3 (2-krat <i>l</i> , 1-krat <i>u</i> )	0
		kopalnica	25	3 (3-krat <i>u</i> )	0
		ključavnica	17	11 (10-krat <i>l</i> , 1-krat <i>u</i> )	0

Slika 3: 3. naloga

Tudi v 3. nalogi je bila izkazana velika uspešnost pri reševanju (*stol, vesel, domov, žival ...*). Največ neustreznih zapisov je bilo zaznanih pri samostalniku *ključavnica (ključalnica, ključaunica)*; nekoliko več težav je bilo tudi pri samostalniku *solza (souza, sovza)*, medtem ko sta bili besedi *jabolko* in *dolg* v vseh primerih zapisani ustrezno.

			Beseda	Ustrezen zapis	Neustrezen zapis
<b>4. naloga: Vpišite ustrezno črko.</b>			sladkor	26	2
			podpredsednik	13	15
<b>t/d</b>	sla__kor	po__predsednik	glasba	19	9
<b>s/z</b>	gla__ba	i__pit	izpit	24	4
<b>p/b</b>	nahr__tnik	sr__ski	nahrbtnik	20	8
<b>š/ž</b>	te__ko	mo__ki	srbski	17	11
<b>k/g</b>	sne__	__do	težko	24	4
			moški	27	1
			sneg	28	0
			kdo	25	3

Slika 4: 4. naloga

Visok odstotek pravilnih zapisov je značilen tudi za 4. nalogo. Ni bilo zaznanih večjih težav pri ustreznem zapisu besed, kot so npr. *sladkor, kdo, izpit, težko*, nekoliko več težav je bilo pri zapisu samostalnika *nahrbtnik*. Prenos zapisovalnih pravil iz prvega jezika je bil večji v primerih *podpredsednik, srbski* in *glasba*. Pozitivni prenos iz maternega jezika lahko predpostavljamo v zapisu besed *sneg* in *moški*.

Največ zapisovalnih težav se kaže pri števnikih 96 in 55, a bi bili rezultati nekoliko boljši, če ne bi upoštevali napake, vezane na zapisovanje besed skupaj oz. narazen. Podobno je pri zapisu števnikov 140 in 24. Največ težav zaradi fonetičnega zapisa je bilo pri števniku 60 (*šezdeset*). Skoraj neznamen negativni prenos zapisovanja glasov se kaže pri števniku *tisoč (tisoč, tisuč)* in na ravni konzonantskih sklopov *št/čt (štiri – četiri, štiriindvajset – četiri in dvadeset)*. Vpliv maternega jezika se je v manjši meri pokazal tudi v priponskem *-najst : -naest*.

<b>5. naloga: Števila zapišite z besedo.</b>			
4	_____	11	_____
18	_____	24	_____
55	_____	60	_____
96	_____	140	_____
1000	_____	7000	_____
Beseda	Ustrezen zapis	Neustrezen zapis	Brez odgovora
štiri	26	2 četiri (2)	0
enajst	23	4 jedenajst (2), enajest (1), enaest (1)	1
osemnajst	22	6 osamnajst (2), osamnaest (1), osemnajest (1), osamdeset (1) osemnaes (1)	0
štiriindvajset	15	13 štiri in dvajset (7), štiri in dvadeset (1), štiri in dvajst (1), štiri in dvajest (1), štiri in dvajeset (1), štiriindvajset (1), četiri in dvadeset (1)	0
petinpetdeset	7	21 pet in petdeset (3), petinpedeset (14), pet in pedeset (4)	0
šestdeset	17	11 šezdeset (7), šesdeset (4)	0
šestindevetdeset	6	22 šest in devetdeset (4), šestindevedeset (11), šest in devedeset (7)	0
sto štirideset	8	19 stoštirideset (4), stoinštirideset (4), sto in štirideset (4), stoinštirideset (1), štirideset in sto (1), stoštirdeset (2), stoštrdeset (2), sto štirdeset (1)	1
tisoč	26	2 tisoč (1), tisuč (1)	0
sedem tisoč	19	9 sedemtisoč (6), sedem tisoč (1), sedem tisuč (1), sedem tisočo (1)	0

Slika 5: 5. naloga

Zapis prikazanega na sliki 6 je bila težja naloga, saj so morali anketiranci in anketiranke najprej razpoznati predmetnost oz. pojavnost na slikah. Prav zaradi tega se je v tej nalogi pojavilo več mest brez odgovora (npr. za sliko *džezve*, *džamije* in *črva*), nekateri odgovori pa so bili drugačni od predvidenih in niso izpostavili zapisovalne problematike (npr. *gozd*, *voščilnica*). Kljub temu je naloga pomembno doprinesla k rezultatom, saj je pokazala na zgolj minimalne interference maternega jezika pri zapisovanju glasov (*đezva*, *Mađarska*, *čevap*, *Božić*). Samostalnik *božič* ima sicer največ neustreznih zapisov, a so ti tudi posledica neupoštevanja male začetnice

(medtem ko se je zapis z mehkim *ć* pojavil le v treh primerih). V zapisih lahko prepoznamo tudi vpliv posameznega jezika, npr. makedonščine (*Božik, svekja*).

6. naloga: Zapišite, kaj prikazujejo slike.				
Beseda	Ustrezen zapis	Neustrezen zapis oz. nepredviden odgovor		Brez odgovora
sveča	17	5	luč (4), svekja (1)	6
noč	21	6	meseč, luna (2), mesec (1), mesečina (1), večer (1), mesec in zvezde (1)	1
črv	16	3	crv (1), glista (1), gusjenica (1)	9
džezva	9	9	dežva (2), džezvica (2), lonček (2), gjezve (1), ponev (1), kotlec (1)	10
džamija	13	5	dzamija, hram (1), cerkev (1), crkva (1), stolp (1), Moskva (1)	10
čevapčići	10	14	čevapi (6), čevap (1), čevap (2), čvapi (1), burek (1), kruh (1), kruhi (1), pecivo (1)	4
džungla	10	12	đungla (3), drevesa (1), drevesa, palme (1), šuma (1), jesen (1), gozd (3), pragozd (1), gozd, tropi (1)	6
božič	5	18	Božič (1), voščenska/Božič (1), Božić (3), Božik (1), srečen Božič (6), vesel Božič (3), srečan Božič (1), Srečen Božiček (1), voščilnica (1)	5
Madžarska	15 <sup>17</sup>	8	Mađarska (3), zemljevid Mađarske (1), Madzarska (1), dežela (1), Nemška (1), zemljevid (1)	5
vrečka	20 <sup>18</sup>	5	vrečko (2), torba (2), kesa (1)	3

Slika 6: 6. naloga

<sup>17</sup> V enem primeru je bilo napisano *zemljevid Madžarske*, v dveh pa *država Madžarska*.

<sup>18</sup> V enem primeru je pisalo *darilna vrečka*.



**7. naloga: Zapišite po nareku.**

Vsako leto je objavljen razpis za študijske izmenjave. Lani sem se prijavil, izpolnil vse potrebne obrazce in se z avtobusom odpravil v manjše italijansko mesto. Paziti sem moral, da sem izstopil na pravi postaji. Na izbrani univerzi sem spoznal veliko novih prijateljev iz različnih držav in si pridobil številne nove izkušnje. Udeleževal sem se tudi obštudijskih aktivnosti. Všeč mi je bil italijanski način življenja; posebej zanimiv se mi je zdel njihov popoldanski počitek.

Slika 7: 7. naloga

Pri nareku je bilo največ težav, ki se nanašajo na zapis po fonološkem in ne morfonološkem pravopisnem principu, npr. *otpravil/odpraviu, raspis, ispolnil/ispovnio, obrasce, iskušnje, popoudanski*. Nekaj napak se je pojavilo tudi pri zapisu posameznih glasov, npr. *nj, lj, u/v (manše, objavljen, vdeleževal, u sako, ušeč ...)*, pri čemer so prišle do izraza tudi posamezne interference iz prvega jezika (*zanimljiv, učec*).<sup>19</sup> Težave so nastale tudi pri razpoznavanju manj znanih zvez, npr. za »se mi je zdel« so se pojavili zapisi *sem jezdit, sem jezdeo, sem jaz deo*. Zaznanih je bilo nekaj samokorekcij, npr. *autobusom > avtobusom, sam > sem, ispolnil > izpolnil, u sako > vsako*, in tudi ena hiperkorekcija (*razpiz*). Skoraj brez napak pa sta bili zapisani besedi *italijanski* in *življenje*. Primerjava med ravnijo A2/B1 in B2 je pokazala, da je bilo pri slednji bistveno manj napak.

**8. naloga: Predstavite se. Uporabite od 60 do 100 besed.**

Slika 8: 8. naloga

Pri tvorbi samostojnega krajšega besedila je bilo predpostavljeno, da bodo anketiranke in anketiranci uporabili njim znano besedišče in tako znižali število napak. Izkazalo se je, da so se napake pojavljale na vseh jezikovnih ravneh. Z zapisovalnimi težavami so bile povezane npr. naslednje napake: 1) ohranjanje neobstojnega polglasnika: *imam pesa (2), volim šetat pesa*; 2) zapolnjevanje hiata z *j*: *zelo mam rada socijologijo*; 3) zapis glasu *u* z *v*: *se bom tukaj boljše navčila, nobena ovira me ne bo vstavila*; 4) zapis glasov *lj/l*: *imam prijatele, poslušam glasbo, v Skoplju*; 5) neupoštevanje

<sup>19</sup> V enem primeru se je pojavil tudi brezpredložni orodnik (*avtobusom* 'z avtobusom').

morfonološkega pravopisnega principa pri zapisu glasov: *razumem srpsko, mam rada glazbo*; 6) raba predlogov *s/z*: *z plavanjem, z prijateljicom Sarom, z prijateljicom, z tem*; 7) zapis števnikov: *devetindevedeset*. Na posameznih mestih je bilo ugotovljeno, da so kljub ustreznemu zapisu v prejšnjih nalogah (npr. *srbski, glasba, šestindevedeset*), pri tej nalogi naredili napako, kar kaže na nekonsistentnost rabe pravil v novih okoliščinah, kakršna je tvorba besedila. Manj napak je bilo opaženih pri anketirankah in anketirancih na ravni B2.

## 5 Sklep

Ugotovljeno je, da je razkorak med zapisom in izgovorom, značilnim za slovenščino, ciljni skupini v manjši meri povzročal težave pri zapisovanju besed in da so bile interference iz maternega jezika (npr. *dezva, Božić, četiri, zanimljiv*) prisotne le pri posameznih študentkah in študentih, zlasti na ravni A2/B1. Največ opaženih težav je izhajalo prav iz morfonološkega pravopisnega principa, ki ga v maternem jeziku ne poznajo (npr. *otpravil, srpski, glazba*). Pri tem ni bilo zaznanih statistično pomembnih razlik v napakah glede na prvi jezik (hrvaščina : srbsčina, makedonščina). Pri anketirankah in anketirancih se je potrdilo, da v drugem letu študija na Univerzi v Mariboru izkazujejo znanje slovenščine na ravni B2, saj se na ravni zapisovanja glasov le občasno kaže manjši vpliv maternega jezika (npr. *uzor* 'vzor'). Preklapljanje med pravopisnimi principi je bilo za vse nekoliko težje pri nareku in samostojni tvorbi besedila, kljub temu pa je opazno, da so študentke in študenti že zmožni pravopisnega nadzora pri črkovanju in samokorekcije (*autobus* > *avtobus*, *ušeč* > *všeč*). Zanimivo je, da je visok delež pravilnega zapisa prisoten tudi v primerih, pri katerih imajo materni govorci in govorke zapisovalne težave (npr. *življenje, italijanski*), kar lahko razložimo tudi s pozitivnim prenosom znanja iz maternega jezika (*italijanski* < hrv. *talijanski*). Opozoriti pa je treba, da rezultatov raziskave ne moremo posploševati, saj je bila v anketiranje vključena specifična ciljna skupina, tj. študentke in študenti, ki so v okviru pedagoškega procesa in tudi sicer vsakodnevno izpostavljeni slovenščini, ob tem pa so tudi visoko motivirani za njeno učenje.

## Viri in literatura

Helena DOBROVOLJC, 2004: *Pravopisje na Slovenskem*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

Ana GRGIĆ, Sandra Lucija UDIER, 2012: Pravopisna kompetencija na razini B1 u hrvatskome kao inome jeziku. *Lahor, Časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik* 14/2. 204–220.

*Hrvatski pravopis*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, 2013. Dostopno na <https://pravopis.hr/index.php>; pridobljeno 18. 11. 2019.

Dževad JANIĆ, Senahid HALILOVIĆ, Ismail PALIĆ, 2000: *Gramatika bosanskoga jezika*. Zenica: Dom štampe.

Блаже КОНЕСКИ, 1981: *Граматика на македонскиот јазик*. Скопје: Култура, Македонска книга, Мисла, Наша книга.

Maja MARIJANOVIĆ, 2012: *Pravopisi u 20. stoljeću*. Završni rad. Osijek.

Mihaela MATEŠIĆ, 2018: *Pravogovor i pravopis. Izazovi suvremene hrvatske standardologije*. Rijeka.

Vesna POŽGAJ HADŽI, Ina FERBEŽAR, 2005: Tekst između slovenskog i srpskog jezika (tipične pisane pogreške na ispitima iz znanja slovenskog kao drugog jezika). *Prilozi proučavanju jezika* 36. 137–146.

SEJO 2011: *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Prevedla Irena Kovačić. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva. Dostopno na: <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/SEJO-komplet-za-splet.pdf>; pridobljeno 18. 11. 2019.

Ljiljana SUBOTIĆ, Dejan SREDOJEVIĆ, Isidora BJELAKOVIĆ, 2012: *Fonetika i fonologija: ortoepska i ortografska norma standardnog srpskog jezika*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet Novi Sad.

Sandra Lucija UDIER, 2015: Pravopisna kompetencija. *Hrvatski B2: Opisni okvir referentne razine B2*. Zagreb: FF press. 381–387.

Drago UNUK, 2009: Pravopisna načela v slovenskem pravopisu. *Revija za elementarno izobraževanje* 2/4. 27–36.

## Summary

Based on a survey, the research examined how different orthographic principles influenced learning Slovene as a second and foreign language by the speakers from the South Slavic language area. We were particularly interested in spelling problems which resulted from the Slovene morphological orthographic principle and other interferences from the first language (mother tongue), that occur in the writing process. The target group were students of both genders at the University of Maribor who studied Slovene as a second and foreign language at the elective course *Lectorate of Slovene for*

*Foreigners 1.* The survey verified an appropriate spelling of semi-vowels, phonemes *u*, *v* and *l* and voicing pairs as well as an ability to follow morphological principle and to write with appropriate graphemes. We discovered that the discrepancy between the spelling and the pronunciation typical for Slovene caused the target group only a small amount of difficulty in writing and that the interferences from the mother tongue were more obvious, especially at the A2 / B1 level. Most difficulties resulted from the morphological orthographic principle, which is evident in the following examples, *srpski*, *glazba*, *otpravil*. It was more difficult for the students to switch between the two principles when taking dictation and creating texts independently. We also noticed that female and male students were capable of orthographic control when spelling, as well as of self-correction. However, the results of the research cannot be generalized, as a specific target group of students included in the survey was exposed to Slovene language on a regular basis, within the pedagogical process, and was also highly motivated to learn Slovene.

# Pragmatičnojezikoslovni pristop pri sestavljanju sodobnih ukrajinsko-južnoslovanskih dvojezičnih slovarjev

Liudmyla Vasylieva

Nacionalna univerza Ivan Franko v Lvovu, Ukrajina, milav2000@yahoo.com

DOI: <https://doi.org/10.18690/um.ff.12.2022.19>

ISBN: 978-961-286-669-3

---

Dandanes imajo slovarji pomembno vlogo ne le v medsebojnem sporazumevanju, temveč tudi v meddržavni politični in poslovni komunikaciji. Prav tako so nepogrešljivi pri učenju katerega koli jezika. Prispevek obravnava načela pri sestavljanju tematskih slovarjev kot študijskih priročnikov pri učenju tujih jezikov, ki zaradi primerno organiziranega besedišča ustrezajo zahtevam komunikacijske metode. Njihova posebnost se kaže v prepletu systemskega opisa leksikalne ravni jezika ali njegovih fragmentov in osredinjenosti na različne govorne položaje. Predstavljen je zaključen projekt sestavljanja ukrajinsko-slovenskega slovarja.

**Ključne besede:** tematski slovar, načela in parametri sestavljanja slovarja, leksikalna baza, komunikacija, ukrajinsko-slovenski tematski slovar.

Today, the dictionaries play an important role not only in mutual communication, but also in interstate political and business communication. They are also indispensable in learning any language. The paper deals with the principles of compiling the educational thematic dictionaries as the means of teaching a foreign language, which, because of the proper vocabulary organization, can be subjected to the requirements of the communicative method. The specificity of these dictionaries involves the coexistence of the systematic description of the language lexical level or its fragments with the orientation towards teaching various speech activity types. The implemented project of the creation of the Ukrainian-Slovene dictionary is presented.

**Keywords:** thematic dictionary, principles of compiling dictionaries, lexical base, communication, Ukrainian-Slovene thematic dictionary.

In recent years, Ukrainian lexicography has been successfully developing in two directions: the in-depth study of classical dictionaries (K. H. Horodenska, V. V. Dubichynskyi, V. A. Shyrovkov, etc.) and the development of its new branch directions focused on the current anthropocentric

paradigm. In this sense, dictionaries which do not only demonstrate formal relations between the elements of their structure, but also reflect a certain correlation of words, the overall integration of their semantic components, aimed at the presence of mechanisms for the organization of vocabulary (Карпіловська 2003: 42), the specification of the internal systematicity and semantic perspectives of the units presented (J. Casares, P. Roget, O. M. Demska-Kulchytska) are of special importance. The objects of description are mainly informational and/or of conceptual essences (Паршин 1986), whose lexicographic qualification enables the active speech acquisition and the activation of knowledge about the regularities and optimal models of generic functioning (Горощко 2003), which stays in the focus of pragmalinguistics, communicative, cognitive linguistics, as well as other current linguistic studies, dealing with improving communication skills. From this perspective, thematic dictionaries deserve special attention among the various types of dictionaries. The objective of this paper is to briefly highlight the principles of compiling Ukrainian-South Slavonic thematic dictionaries and emphasize taking the addressee's communicative intentions in various communicative situations of using the South Slavonic languages in the educational process, translation, praxis, communication with native speakers etc. into account. The material is offered by Lviv University's interdepartmental project of compiling learner's thematic translation dictionaries.

In the domain of bilingual lexicography the fundamental issue is the lingual activity of the individual in terms of expressing his/her prioritized communicative intentions, and this state of arts requests identifying the specific features of the disclosure of the human factor in the practice of compiling dictionaries. This is primarily the social context of the issue: the contemporary user of a specific dictionary focuses on the activities which are to guarantee successful communication. The user hopes that the dictionary will not only contain information about a word as a self-sustaining phenomenon, but also cover the means which will facilitate the realization of his/her communicative intentions. Thus, compiling thematic bilingual dictionaries, it is necessary to consider prerequisites for identifying ways of incorporating the recipient's factor. It should be emphasized that the thematic translation dictionaries discussed here help to realize the pragmatic intentions of representatives of two cultures during their communication, so the cognitive experience of the two linguistic communities should also be taken into account.

The principles of compiling various types of dictionaries with focus on users' needs are actively discussed in lexicographic studies. In particular,

R. Hartman formulated twelve principles which dictionary compilers should follow in order to optimally cover users' needs. Most of them relate to specific ways of dealing with the factor of the addressee.<sup>1</sup> He also outlined the parameters of the use of dictionaries, which actually justified the cognitive-pragmatic approach to their compiling (from dealing with the specific features of the user's activity and the parameters of the dictionary to the priority of the purpose of this activity, etc.).<sup>2</sup> The projection of these principles and parameters on the current state of dictionaries will reveal a feature which is clearly associated with the cognitive and pragmatic approach to the lexicographic study of a language. Cognitive linguistics is known to be based on the concordant connection between the language and the experience of a nation, its lingual picture of the world, value orientations; thus, the study of lingual phenomena must rely on cognitive information, and this will lead to the consideration of the bases of speech activity from a new perspective. This is why the questions of how to implement the cognitive approach in lexicography are also interpreted in different ways. In Ukrainian lexicography, this approach is developing actively, and dictionaries are more often compiled according to the users' needs (Ковалевська 2001, Піреп 2007).

It is worth noting that there is still a noticeable gap in the Ukrainian-South Slavonic lexicography: current dictionaries are lacking, including those the user can use for speech activity in various fields of knowledge.

---

<sup>1</sup> R. Hartmann focused on the following aspects: 1) the addressee of the dictionary, i.e., whom a certain dictionary is compiled for; 2) the absence of complete correlation between the predicted and real use of the dictionary; 3) the taxonomy of dictionaries should be defined by the users' needs; 4) the lack of complete correspondence between the compiler's vision and the user's assessment of the dictionary's renown; 5) the analysis of users' needs must precede the compiling process; 6) different groups of users have different needs; 7) users' needs are defined by various factors, but the most important one is the purpose of their activities; 8) users' needs can vary, especially depending on time and place; 9) perfect dictionary features include a number of various psycholinguistic processes; 10) lexicographic accomplishment must be taught; 11) recommendations should concern the user, and the lexicographer must possess all available means; 12) the study of needs for the use of dictionaries should continue being studied (Hartman 1983: 3–11).

<sup>2</sup> Parameters of using dictionaries: 1. The typology of dictionaries or the definition of their informational categories (i.e., what is provided in the dictionary). 2. The typology of users or the definition of their social roles (who needs a dictionary). 3. The analysis of the needs or the definition of the context of the user's activities (what the dictionary is needed for). 4. The analysis of the quality of dictionary recommendations (how to find the necessary information in the dictionary) (Hartman 1983: 3–11).

This inevitably affects the insufficient satisfaction of speakers' relevant communicative ambitions as well as the practical learning of South Slavonic languages in universities. This was the reason why the Ivan Franko National University of Lviv decided to implement the project on compiling several Ukrainian-South Slavonic dictionaries: “Українсько-сербський тематичний словник”, “Українсько-словенський тематичний словник”, “Українсько-хорватський тематичний словник”, which were published in 2015–2016.

The choice of compiling the very type of dictionaries was motivated by the thematic principle of teaching vocabulary which is a fundamental principle in L2 acquisition. Consequently, the sections and subsections of the dictionary, as well as any textbook or manual, are nothing more than a thematically arranged set of lexical units. The necessity of compiling a dictionary, which could serve both as a dictionary and as a methodological manual, has been highlighted in Yu. Apresian's papers in lexicography (Апресян 1967: 47–52).

When studying the lingual and cultural foundations of the thematic principle of teaching vocabulary, a compiler should focus on a specific topic or thematic group. At the preparatory stage which should be based on these foundations, the compilers studied the most common variants of thematic dictionaries according to the method of dividing lexicon into sections and subsections. The first option suggests the distribution of lexemes beyond specific principles or schemes, but in the associative way when the previous word seems to require the inclusion of the next one as well as contribute to the coverage of the topic or subtopic of a section. The second option suggests the alphabetical order of distributing lexemes that may sometimes contradict to the very essence of the thematic dictionary. The second option in educational thematic dictionaries sometimes makes compilers violate the thematic principle in order to include the words associated. One more option for distributing vocabulary suggests distributing by parts of speech (this idea of segregating words in thematic sections belongs to P. M. Roget who applied it in the dictionary “Thesaurus of English words and phrases...” (1852)) (Roget 1852). This principle was chosen for compiling the dictionaries “Тематичен руско-български речник”<sup>3</sup> and “Słownik tematyczny języka niemieckiego” (Hatała 1996). The thematic principle of organizing vocabulary was also used in phraseological dictionaries (for classifying phrases and even sentences). Here, even the division of

---

<sup>3</sup> See more in Костюшко 2003.



phraseological units into thematic groups demonstrates their systemic character as well as makes it possible to study the subsystems comprehensively by identifying variability in specific semantic groups. For example, “Slovník české frazeologie a idiomatiky” (Čermák 1983–1994) differs from the rest of phraseological explanatory dictionaries by locating the material: phraseological units are connected by certain general meaning and grouped into larger thematic sections. Rather similar is “Словарь образных выражений русского языка”, an explanatory thematic phraseological dictionary which facilitates the acquisition of material via the sampled use of phraseological units in speech (Телия 1995). However, the abovementioned dictionaries are monolingual; and although they are aimed primarily at systematizing and explaining the meaning of certain phraseological units of one language, they can still be used in teaching a specific language as a foreign one at the advanced stages of learning. The thematic principle is also used in bilingual phraseological dictionaries: they organize the material of a certain topic by leading the user to the systematic study of the phraseological stock of both languages. In particular, this is how the thematic translation dictionary “Русско-болгарский тематический словарь фразеологизмов” (Влахов 1994) was compiled.

The analysis of various thematic dictionaries provides grounds for concluding that the thematic principle of classifying the lexical material is quite convenient and expedient for use in the complex study of different levels of a language’s lexical subsystem (while teaching it as a foreign language). That is why this direction in lexicography is worth developing and supplementing with new approaches. These dictionaries are especially helpful for teaching Slavonic languages as foreign ones, especially for teaching the South Slavonic languages, the learning of which in today’s Ukraine is almost not supplied with Ukrainian textbooks and manuals, and the educational process is often based on outdated editions or foreign publications that are not always appropriate for the Ukrainian user’s fluency level. This is why so beneficial is the work of two departments of Lviv University on compiling learner’s full-fledged thematic dictionaries.

Compiling dictionaries was preceded by the analysis of discursive practices in various branches of knowledge. It helped (1) to select vocabulary of commonly used words as well as special names/terms that formed the basis of the register of a certain thematic branch of the dictionary; (2) to identify the specific features of their lexicographical description; and (3) to determine what information should be presented in the dictionary whose task is to successfully implement intercultural communication within a

certain field of knowledge. After that, the Ukrainian register of the dictionary was finalized.

The wide-ranging political interaction, close economic and academic contacts, active intercultural communication and globalization processes of today's world challenge the teacher of a foreign language to teach effective communication skills in many domains of knowledge. This is why the vocabulary of special domains constitutes a significant share in the thematic dictionaries. This situation is caused by the fact that interpenetrating processes constantly occur between the common vocabulary and the special vocabulary (a term becomes a commonly used word and vice versa), and this process stimulates the exchange of common derivational models. Thus, the gap between the common and special vocabulary becomes rather conditional. However, there are different views concerning this state of art: some linguists claim that there is a complete gap between a term and a common word, while the others emphasize their unity. In particular, O. Veremchuk argues that as a result of "the use of a term in unusual lingual situations, terminological semantics is annihilated that leads to the gradual transition of the word with special meaning to the commonly used lexical fund" (Веремчук 2010: 51). V. M. Pererva voices the opposite view: a term, wherever it is used, always remains a term, i.e. a linguistic sign that informs about a certain object of reality as long as this object exists, and it will always fulfil its main function: the preservation and transmission of information (Перерва 1980–1981: 91–92). This idea is relevant in the sense that the special vocabulary used in figurative or transferred senses retains the connection with a special branch of knowledge and, thus, its correlation with the object of reality. At the same time, the connection between the term and the commonly used word indicates that a significant part of special words is a product of semantic derivation within the existing lingual material. The source for new nominations in special branches of knowledge is its own language, and the basic component is the content side of this language and the composition of its sememes. Only having entered the term system, the commonly used word gets an additional value. To sum up, the minimal unit of the thematic division of vocabulary in the dictionary should not be a lexical unit, but a lexicosemantic variant. In the process of working on the dictionaries, it often happened that a word had several senses which were sufficiently distant from one another and were part of several thematic groups. Moreover, the lexicosemantic variants belong to different domains, including scientific ones.

For example, the word *міло*<sup>4</sup> belongs both to the thematic group “Людина” (the subgroups)

Ча́стини ті́ла	Deli telesa
Будо́ва ті́ла	Zgradba telesa

and to the thematic group “Фізика” (the subgroups “Рі́дінні й тверді ті́ла”)<sup>5</sup>.

ті́ло(мате́рія)	telo, snov
амор́фне ~	amorfná snov
анізо́тро́пне ~	anizotropna snov
ізо́тро́пне ~	izotropna snov.

Having moved from the category of common vocabulary (and from it to the zoological domain) to the computer domain, the word *миша* changed its semantic characteristics, and it was located in two thematic groups: “Інфо́рма́тика” and “Тва́рїни”. In the process of development, its main general notion turned into a special/scientific concept.

In the process of compiling the dictionaries, another important problem was the selection of special words/terms for fulfilling the main task, i.e. introducing enough lexical tools which present the overall panorama of today’s science and society development and, thus, enable successful communication. So, the dictionary must include both the general normative vocabulary and specialized vocabulary/terminology. It is well known that the vocabulary of any language is actively enriched at the expense of specialized vocabulary and terms. According to the estimates, over 90% of new words which appear in modern European languages belong to the specialized vocabulary. The increase in terms significantly outstrips the growth of common words (Рычкова 2007: 154). At the same time, it is very difficult to choose terms from a huge number of nominations which will be useful for the user. The importance of the extremely thorough selection of words for the dictionary was emphasized by lexicographer V. V. Dubichynskiy (Дубичинский 1998: 49–50). In our case, the selection of each term took place after consulting specialists in specific domains,

<sup>4</sup> The lexeme *міло*, for example in the public online dictionary, has the following definitions: 1) Matter, substance, which in one way or another is limited in space; a separate object in space. 2) The body of a human or animal as a whole with its external and internal manifestations. 3) Human or animal trunk. 4) Skin-and-muscle cover of a human or animal; muscles, meat and so on (UkrLit.org > slovnyk).

<sup>5</sup> Samples from “Українсько-словенський тематичний словник” (Васильєва, Воллмеєр Лубей, Лубей, Сокіл 2015).

as well as studying the needs of users, i.e. philology students. As a result, a significant list and scope of thematic groups and subgroups of special vocabulary, especially in the sphere of philology, were formed.

As of the early 21<sup>st</sup> century, a large number of new names appeared in the Ukrainian and South Slavonic term systems. These were special names that have not yet been widely disseminated in popular literature and included in many existing dictionaries, but are often used in the media, in oral communication by representatives of the Ukrainian, Serbian, Slovene and Croatian linguocultures: for example, *бестсёлер*, *антицелюлітний*, *депіляція*, *целюліт* etc. These words were included into the corpus of the dictionary, as the compilers followed the principle that “the inclusion of the term into the register of a dictionary occurs mainly due to its universality and distribution in the lexical system of this language” (Паламарчук 1976: 253). Here are some examples; namely, these are words and expressions from the cosmetic industry in the “Українсько-словенський тематичний словник”:

антицелюлітні процедури	anticelulitna terapija
депіляція	depilacija
бразильська~	brazilska~
егіпетська~	egipčanska~
цукрова ~	sladkorna~/ ~ s sladkorjem
воскова́ ~	~ z voskom
~ стрічками з воском	~ s trakovi

The scope of the paper does not provide much space for highlighting the features of communication in those various communicative domains presented in the dictionary, but they can be commented on in general through the prism of the possibilities of users' discursive practices. This aim is reached via including phrases which characterize linguistic behaviour in the relevant communicative situations within each of the thematic sections. In addition to the obligatory knowledge of general or special words in these sections, the thematic groups/(sub)sections also enlist at the end the phrases which can be considered to be optional, but desirable for learning, since they can contribute to successful communication. These are mostly verbal phrases with nouns and adjectives shaped grammatically correctly. The samples of verb agreement ensure the correctness of practical communication in the relevant communicative situation.

While elaborating the structure of the dictionaries, the compilers followed the needs of Ukrainian and Serbian/Slovene/Croatian users. In view

of this, it was important to simplify their structure as much as possible: there are no references; the material is grouped in two columns according to the headings and subheadings of a lexical topic; the complete list of topics is in the index.

The specific features of the structure of these dictionaries are also determined by the compilers' efforts to take into account addressees' communicative intentions as much as possible. For this purpose, words within certain lexical subgroups are arranged in alphabetical order, exceptions and deviations from this principle are possible when the words are connected by associations. This was necessary to do, for example, in the thematic group "Механіка рідін і гáзів (Mehanika tekočin)" or in the subgroup "Дні тїжня (Dnevi v tednu)":

дина́міка	dinamika
ста́тика	statika
рух ідеа́льної рідині́	gibanje idealne tekočine
рух в'язко́ї рідині́	viskoznost tekočin
те́ртя	Trenje
~	~
поне́ділок	ponedeljek
поне́ділковий	ponedeljkov
ві́второк	torek
ві́вторковий	torkov
среда́	sreda
че́тве́р	četrtak
п'я́тниця	petek
субо́та	sobota
субо́тній	sobotni
неді́ля	nedelja
неді́льний	nedeljski
де́нь	dan
ті́ждень	teden

The authors had to take the typical linguistic features of the Ukrainians and the Serbs/Croats/Slovenes into account. They are clearly illustrated by non-traditional sections of thematic dictionaries, the representation of a number of geographical names, as well as the names of the residents of Ukrainian, Slovene/Croatian/Serbian cities. The user will not find these lexemes even in large lexicographical editions.

Льв́ів	Lvov
льв́ів'я́нин	Lvovčan
льв́ів'я́нка	Lvovčanka

Велене	Velenje
вельньчанин	Velenjčan
вельньчанка	Velenjčanka
вельньчани	Velenjčani

The dictionaries are primarily intended for university students, but they can also be used for language courses, for the independent study of the vocabulary of colloquial Ukrainian and Serbian, Slovene or Croatian. They can be helpful for tourists, because their purpose is to facilitate the acquisition of specific skills in daily communication as well as in professional communication in the South Slavonic or Ukrainian languages as foreign ones. This aim was enabled by the use of common and special vocabulary from various spheres (library and publishing, transport, culture, computer science, geography, sciences and humanities, army etc.). Although the dictionary focuses on common vocabulary, its lexical material covers not only everyday life but also the most important spheres for the existence of any society: education, medicine, trade, administration, politics etc.

Each of the three components of this project has its own specific features. Because of certain peculiarities of creating Slovene words for naming professionals, sportspeople, public and political figures, the Slovene part of the dictionary contains gender-specific job titles. Due to the features of the Slovene accentuation system, only the place of accent is indicated in the dictionary, and so on. Changes also occurred in the registers of the dictionaries: they were caused by constant changes in public life, which were immediately reflected in the language, especially in its lexical / terminological subsystem. As a result, they became outdated and are not used any more, especially in the domain of computer science, like *дискета*, *сідірóm*, etc., which are still part of the Ukrainian-Serbian dictionary. These words, which are used more and more rarely, were not included into the Ukrainian-Slovene and Ukrainian-Croatian thematic dictionaries.

It should also be noted that by the time of compiling these dictionaries, no bilingual Ukrainian-Serbian, Ukrainian-Croatian or Ukrainian-Slovene dictionary had been published in Ukraine, so the compilers, working on the registers of the thematic dictionaries, followed first of all the requirements for compiling short bilingual dictionaries and thematic dictionaries of other languages. The work involved the existing comprehensive dictionaries of Ukrainian, Serbian, Croatian and Slovene as well as the computer version of the “Dictionaries of Ukraine by the Institute of Language and Information Research” (Словники України). This was the first attempt to produce

bilingual Ukrainian-Serbian, Ukrainian-Croatian and Ukrainian-Slovene lexicographic editions which would be useful for all interested language users. The dictionaries are suitable for translating Ukrainian and Serbian / Slovene / Croatian texts, including computer-aided translation. The electronic version enables the search of a word in the appropriate lexical milieu.

Thus, the problem of compiling Ukrainian-Slavonic dictionaries (especially when the second part of the dictionary represents one of the South Slavonic languages) still remains topical. Meanwhile, the published thematic dictionaries can be used both as regular translation dictionaries and as tutorials to study the common and special vocabulary of a specific language. This, hopefully, will contribute to the development of Ukrainian-Slavonic lexicography for learners in general, as well as draw to the project the attention of teachers of other South and West Slavonic languages, and possibly also those of the East Slavonic languages, especially Belarusian.

## Viri in literatura

František ČERMÁK, 1983–1994: *Slovník české frazeologie a idiomatiky*. Ur. František ČERMÁK. D. 1–4. Praha: Academia.

Reinhard R. K. HARTMAN, 1983: On Theory and Practice. *Lexicography: Principle and Practice*. London – New York: Academic Press. 3–11.

Grażyna HATAŁA, 1996: *Słownik tematyczny języka niemieckiego*. Zielona Góra: Kanion.

Peter Marc ROGET, 1852: *Thesaurus of English words and phrases classified so as to facilitate the expression of ideas and assist in literary composition*. London.

*UkrLit.org > slovník* Dostopno na: <http://ukrlit.org/slovnkyk/%D1%82%D1%96%D0%B-V%D0%BE>; pridobljeno 10. 10. 2019.

Dostopno na <http://www.fran.si/>; pridobljeno 5. 10. 2019.

Юрий Д. АПРЕСЯН, 1967: *Экспериментальное исследование семантики русского глагола*. Москва: Наука.

Людмила ВАСИЛЬСВА, Яня ВОЛЛМАЄР-ЛУБЕЙ, Прімож ЛУБЕЙ, Богдан СОКІЛ, 2015: *Українсько-словенський тематичний словник*. Львів: ЛНУ ім. Ів.Франка.

Сидор ВЛАХОВ, 1994: *Русско–болгарский тематический словарь фразеологизмов*. В.–Тырново: Издательский центр.

Ольга ВЕРЕМЧУК, 2010: *Стилістична транспозиція термінологічної лексики в сучасній українській мові (кодифікаційний аспект)*. Рівне, 2010.

Елена И. ГОРОШКО, 2003: *Языковое сознание: гендерная парадигма*. Москва, Харьков: ИНЖЭК.

Владимир. В. ДУБИЧИНСКИЙ, 1998: *Теоретическая и практическая лексикография*. – Вена – Харьков: Wiener Slawistischer Almanach, Харьковское лексикографическое общество.

Євгенія КАРПЛОВСЬКА, 2003: Принципи моделювання системної організації лексики в словниках інтегрального типу = Principles of modeling of systematic organization of vocabulary in dictionaries of integral type. *Матеріали V конгресу Міжнародної асоціації українців. Мовознавство. Збірник наукових статей. Proceedings of the 5th Congress of the International Association of Ukrainianists. Linguistics. Collection of scientific articles*. Чернівці: Рута. 42–47.

Тетяна Ю. КОВАЛЕВСЬКА, 2001: *Асоціативний словник української рекламної лексики*. Одеса: Астропринт.

Оксана КОСТЮШКО, 2003: Тематичні словники у сучасній слов'янській лексикографії = Thematic dictionaries in modern Slavic lexicography. *Проблеми слов'янознавства. Problems of Slavic Studies* 53. 271–280.

Павел Б. ПАРШИН, 1986: Типы словарей и принципы лексикографического описания = Types of dictionaries and principles of lexicographic description. *Системные исследования. System research*. Москва: Наука. 386–42.

Леонид С. ПАЛАМАРЧУК, 1976: Терминологическая лексика в общезыковом (филологическом) словаре = Terminological vocabulary in the general linguistic (philological) dictionary. *Проблематика определений терминов в словарях разных типов. Problems of definitions of terms in different types of dictionaries*. Ленинград: Наука. 250–257.

Владимир М. ПЕРЕРВА, 1980–1981: Перерождаются ли термины в общем употреблении = Whether the terms are transformed into general use. *Современная русская лексикография. Modern Russian lexicography*. Ленинград: Наука. 89–97.

Януш РІГЕР, 2007: *Українсько–польський тематичний словник*. Львів: Вид–во УКУ.

Людмила В. РЫЧКОВА, 2007: Многоязычные базы данных в терминологии и терминографии = Multilingual databases in terminology and terminography. *Современная лексикография: глобальные проблемы и национальные решения. Modern lexicography: global problems and national solutions*. Иваново: Ивановский госуниверситет. 154–156.

*Словники України*. Версія 1.04, 2004. Київ: Національна академія наук України, Інститут мовно–інформаційних досліджень. На диску.

Вероника ТЕЛИЯ, 1995: *Словарь образных выражений русского языка*. Ред. Вероника Телия. Москва: Отечество.

## Povzetek

Slovaropisje je ena od prvotnih filoloških dejavnosti. Sčasoma so se struktura slovarjev in načini njihovega sestavljanja izboljševali, pojavile so se nove zahteve po združevanju teoretičnih spoznanj ter njihovi praktični uporabi. Dandanes imajo slovarji pomembno



vlogo ne le v medsebojnem sporazumevanju, temveč tudi v meddržavni politični in poslovni komunikaciji. Prav tako so nepogrešljivi pri učenju katerega koli jezika. Slednje je povezano z odločilnim pomenom besedišča pri usvajanju tujega jezika, kar je v didaktiki poučevanja splošno sprejeto dejstvo. Po eni strani je leksikalna raven v jezikovnem sistemu osrednja, po drugi pa je njena strukturiranost v primerjavi z drugimi ravnmi precej manj razvejana; v leksikalnem podsistemu je namreč pravil znatno manj, kot je edinstvenih sestavin. Če lahko fonetični, morfološki, skladenjski podsistem v učbenikih predstavimo precej poglobljeno, je leksikalni podsistem praktično nemogoče zajeti. S tem je pogojena tudi specifičnost slovarjev za študijske namene. Prispevek obravnava načela za sestavljanje tematskih slovarjev kot študijskih priročnikov pri učenju tujih jezikov, ki zaradi primerno organiziranega besedišča ustrezajo zahtevam komunikacijske metode. Njihova posebnost se kaže v prepletu systemskega opisa leksikalne ravni jezika ali njegovih fragmentov in osredinjenosti na različne govorne položaje. Predstavljen je zaključeni projekt sestavljanja ukrajinsko-slovenskega slovarja. Slovar vsebuje približno 10000 onaglašanih besed in besednih zvez, besedišče najpogostejših govornih položajev, nanašajočih se npr. na teme družine, hrane, družabnega življenja, hotela ipd., zajema tudi strokovne izraze, npr. s področij matematike, kemije, jezikoslovja, vojske, pravosodja ipd., omogoča usvojitve besedišča, ki se navezuje na ukrajinski kulturni kontekst, učenje besedišča po posameznih temah, na pregleden način prikazuje določene semantične odnose, dosledno navaja dovršne in nedovršne oblike posameznih glagolov. Slovar je dobrodošel, saj predstavlja uvod v poznavanje obeh jezikov. Namenjen je predvsem študentom in študentkam slovenščine oziroma vsem, ki se želijo naučiti slovenščino sami, in tudi drugim, ki se strokovno ukvarjajo z jezikoslovjem.

# Intenzivni tečaj slovenskega jezika za otroke priseljence: pozitivne spremembe in nadaljnji izzivi vključevanja v 21. stoletju

Marijanca Ajša Vižintin

ZRC SAZU, Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije; Univerza v Novi Gorici, Fakulteta za humanistiko, Slovenija, vizintin@zrc-sazu.si

DOI: <https://doi.org/10.18690/um.ff.12.2022.20>

ISBN: 978-961-286-669-3

---

Prispevek obravnava napredek na področju vključevanja otrok priseljencev v slovenskih osnovnih in srednjih šolah v obdobju 2015–2020. Razviti in izdani so bili učni načrti in didaktično gradivo za različne starostne stopnje otrok za poučevanje slovenščine kot drugega in tujega jezika. Prenovljena zakonodaja predpisuje intenzivni tečaj slovenščine v začetnem obdobju po vključitvi, uzakonjen je individualni program oz. osebni izobraževalni načrt. Znanje jezika okolja in učnega jezika je temeljni kamen vključevanja, a potreben je tudi razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja: v šolah, ki vključujejo otroke priseljence; na univerzah, ki izobražujejo bodoči pedagoški kader; v vsebinah učnih načrtov in gradiv, ki odsevajo raznoliko družbo in spodbujajo razvoj medkulturne pedagogike.

**Ključne besede:** otroci priseljenci, migranti, migrantke, tečaj slovenščine, individualni program, medkulturna zmožnost, medkulturna vzgoja in izobraževanje.

There was progress made in the field of inclusion of migrant children in primary and upper-secondary schools in Slovenia in 2015–2020. A new curriculum for teaching Slovene as a second and foreign language and didactic materials for different ages of children were developed and published. According to the new legislation, intensive language courses are to be held in schools in the first months after integration and an individual programme is planned for each student. Learning the language of the environment and the language of instruction in school is the first step of inclusion, but intercultural education has to be developed, as well. Intercultural and integration issues need to be addressed in schools that include migrant children, at universities that educate future teachers, and in teaching material that reflect the diverse society and support the development of intercultural pedagogy.

**Keywords:** migrant children, Slovene language course, individual program, intercultural competence, intercultural education.

## 1 Uvod

V obdobju 2015–2020 je prišlo v Sloveniji do prelomnic, ki pomembno vplivajo na uspešnejše vključevanje otrok priseljencev v slovenske osnovne in srednje šole, začeni z učenjem jezika okolja in učnega jezika. Za uspešno učenje jezika je nujno izpolniti nekaj predpogojev, npr. učni načrti za poučevanje slovenščine kot drugega in tujega jezika (SDTJ) za različne starostne stopnje; cenovno ugodno, prosto dostopno in različni starosti primerno didaktično gradivo; jasna merila o ravni znanja, potrebni za vključitev v redni vzgojno-izobraževalni proces; zakonodajna ureditev intenzivnih tečajev; pedagoški kader, ki je usposobljen za poučevanje SDTJ. Če primerjamo stanje danes s stanjem pred letom 2015 (Knez 2009; 2012; Stabej 2005, 2010; Vižintin 2014), se je našteto izboljšalo. Poleg strategij, smernic, modelov in priporočil za vključevanje (*Strategija 2007, Smernice 2009*;<sup>1</sup> Vižintin 2014, 2017; Jelen Madruša 2015; Rutar idr. 2018) je prišlo do zakonsko obvezujočih sprememb: uzakonila se je intenzivna oblika tečaja SDTJ v osnovni in srednji šoli.

Intenzivni začetni tečaj jezika je temelj, a z njim se (Knez 2019: 440) »razvijanje sporazumevalne zmožnosti ne zaključí, ampak šele začne«. Pa ne le razvijanje sporazumevalne zmožnosti, tudi večletni proces vključevanja se z intenzivnim tečajem slovenščine šele začne. V medkulturnem modelu vključevanja otrok priseljencev sodi intenzivni tečaj slovenščine, na katerega se osredotoča ta prispevek, v sistemsko podporo, v enega izmed sedmih kriterijev vključevanja: medkulturnost kot pedagoško-didaktično načelo, sistemsko podpora, razvoj medkulturne zmožnosti, večperspektivni kurikulum, medkulturni dialog, sodelovanje s starši priseljenci in z lokalno skupnostjo (Vižintin 2014, 2017). Priseljeni otroci potrebujejo celostno podporo pri vključevanju. Ta je uspešnejša, če so izhodišča vzgoje in izobraževanja medkulturna, inkluzivna in individualizirana šola (Rey von Allmen 2011; Portera 2011; Layne, Tremion, Dervin 2015; Portera, Grant 2017; Ermenc 2007; Peček, Ermenc 2016; Ermenc, Štefanc, Mažgon 2020).

---

<sup>1</sup> Prenovljene *Smernice* (2009) so izšle 2011, 2012.

## 2 Učni načrti in didaktično gradivo za poučevanje slovenščine kot drugega in tujega jezika

Proces učenja jezika novega okolja za večino učečih se ni enostaven in traja nekaj let, tri do pet let za obvladanje jezika na stopnji konverzacije in štiri do sedem let za obvladanje jezika na akademski stopnji (Cummins 2006: 35). Koliko časa dejansko traja učenje jezika okolja, je odvisno do mnogih dejavnikov, mdr. od predznanja v maternem jeziku, od jezikovne bližine prvega in drugega jezika, od sposobnosti posameznika za učenje jezikov, od osebne motivacije, od podpore in možnosti za (brezplačno) učenje jezika okolja v sprejemni družbi. Če želimo, da bodo priseljeni otroci jezikovno samozavestni uporabniki slovenskega jezika, potrebujejo v začetnem obdobju po priselitvi ustrezno jezikovno podporo: kvalitetno, načrtovano in sistematično (Vižintin 2019). Temelj vključevanja v družbo je znanje jezika večinskega prebivalstva in jezika, v katerem poteka poučevanje; če se otroci priselijo na področje, kjer sta poleg slovenščine uradna jezika tudi italijanščina ali madžarščina, se učijo tudi tega jezika. Učni načrt za začetni pouk SDTJ za priseljene srednješolce in srednješolke, ki jim slovenščina ni materni jezik, je bil izdan leta 2010 (Knez idr. 2010), za priseljene osnovnošolke in osnovnošolce pa za vsa tri triletja leta 2020 (Knez idr. 2020a, 2020b, 2020c).

Mnoge učiteljice in učitelji so se v preteklosti soočali s pomanjkanjem gradiv za poučevanje SDTJ za otroke (Vižintin 2017: 213–215). V osnovnih in srednjih šolah so sami pripravljali svoja gradiva, redki so ga pripravili za objavo in izdali, npr. *Na poti k učenju slovenščine* (Jelen Madruša, Klančnik Kišasondi 2013).<sup>2</sup> Prilagajali so gradivo za odrasle, npr. *A, B, C ... 1, 2, 3, gremo* (Pirih Svetina, Ponikvar 2003 idr.)<sup>3</sup> z angleškimi, nemškimi, italijanskimi navodili, dostopno tudi v albanščini (Pirih Svetina, Ponikvar 2011), ali gradivo, prvenstveno razvito za potomke, potomce slovenskih izseljenk in izseljencev po svetu, npr. *Poigraymo se slovensko* (Vučajnk, Upale, Kelner 2009 idr.)<sup>4</sup>

Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik na Univerzi v Ljubljani, ki v okviru svojih rednih dejavnosti izvaja začetno in nadaljevalno usposabljanje

<sup>2</sup> Učbenik in priročnik sta prosto dostopna na spletu.

<sup>3</sup> Poleg naštetih gradiv za otroke ponuja Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik veliko različnih gradiv za odrasle za osnovno stopnjo (raven A1 in A2 po *Skupnem evropskem jezikovnem okviru*), nadaljevalno (B1, B2) in izpopolnjevalno (C1, C2) stopnjo (*Učbeniki in gradiva* 2021).

<sup>4</sup> Priročnik je prosto dostopen na spletu.

za poučevanje SDTJ, je izdal tudi gradiva za otroke za poučevanje SDTJ. Že prej razvito in v obliki pdf dostopno gradivo (Vižintin 2017: 214) je od leta 2015 izdajano tudi v knjižni obliki in dostopno v knjigarnah po ugodnih cenah: za predšolske otroke in prvo triletje *Križ kraž* (Knez idr. 2015c idr.), za osnovno-, srednješolke in srednješolce *Čas za slovenščino 1, 2*, učbenika (Knez idr. 2015a, 2015b idr.) in delovna zvezka. Na voljo so učbeniki, delovni zvezki in priročniki, širijo se možnosti spletnega učenja, npr. *Stonline*, razvija se vedno več slikovnega gradiva, npr. *Slika jezika* (2010 idr.), ki je primeren za učenje SDTJ za različne starostne stopnje.

Čeprav se zdi najbolj običajno, da se učimo nov jezik z učnim gradivom v svojem maternem jeziku, je ta možnost pri priseljenkah, priseljencih v Sloveniji bolj izjema kot pravilo. Upoštevajoč dejstvo, da je v Slovenijo priseljenih in posledično v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem vključenih največ otrok iz Bosne in Hercegovine, Srbije, Kosova, Makedonije in Hrvaške (Knez 2012; Banjac 2015; Vižintin 2017, 2019) in da je to stalnica druge polovice 20. stoletja in začetka 21. stoletja, bi pričakovali, da bo (vsaj za otroke) na voljo gradivo v njihovih maternih jezikih, a jih še ni.<sup>5</sup> Uporabni za dodatno gradivo za poučevanje SDTJ za mlajše otroke, upoštevajoč njihov materni jezik, so dvojezični slikovni slovarji, izdani pri založbi Skrivnost (Majcenovič Kline 2016 idr.) v slovenskem in albanskem ali angleškem, arabskem, francoskem, hrvaškem, italijanskem, kitajskem, madžarskem, makedonskem, nemškem, srbskem, ruskem, španskem, ukrajinskem jeziku, v kompletu z delovnim zvezkom. Povečuje se možnost izbire, upoštevajoč materni jezik, za odrasle, npr. gradivo *Slovenščina od A do Ž* (Lečič 2013 idr.)<sup>6</sup> je na voljo v italijanskem, angleškem, nemškem in srbskem prevodu; gradivo *Pot do slovenščine 1* (Batista, Buršič 2017 idr.) je na voljo v italijanskem, ruskem in angleškem prevodu. V višjih razredih osnovne šole in v srednji šoli priporočam kot dodatno gradivo drobno knjižico z naslovom *Žepna slovenščina* (Alič idr. 2008 idr.). Gradivo je bilo (večinoma) prevedeno v okviru slovenskih lektoratov po svetu, do leta 2020 v angleški, madžarski, nemški, češki, slovaški, litovski, ruski, romunski, kitajski, japonski, nizozemski, italijanski, francoski, ukrajinski, poljski, portugalski, španski, bolgarski, hrvaški, srbski, makedonski in albanski jezik.

<sup>5</sup> Največ gradiv za učenje SDTJ imajo med najpogosteje priseljenimi v Slovenijo v svojem maternem jeziku na voljo albansko govoreči (Vižintin 2017: 213).

<sup>6</sup> Rada Lečič je razvila tudi drugo didaktično gradivo, s prilagoditvami uporabno tudi za otroke.

### 3 Intenzivni tečaj in osebni izobraževalni načrt oz. individualni program

Odločilne spremembe so se zgodile na zakonodajnem področju, saj so tako osnovno- kot srednješolski zakoni, pravilniki uzakonili intenzivni začetni tečaj jezika takoj po vpisu otroka.<sup>7</sup> S tem se počasi zaključuje dolgoletno obdobje kaotičnega iskanja rešitev, kdaj in kako poučevati SDTJ (Vižintin 2017: 210–213), posledično se zmanjšujejo stiske tako priseljenih otrok kot njihovih učiteljic, učiteljev (Ermenc 2010; Bergoč 2011; Knez 2012). Glede na število novovpisanih otrok priseljencev, priseljenk so preko Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (MIZŠ) zagotovljena finančna sredstva za poučevanje SDTJ.

Od leta 2008 je za priseljene osnovnošolke, osnovnošolce omogočeno (največ) dveletno prilagojeno preverjanje in ocenjevanje znanja, določeno v *Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli* (2008), ki je bil posodobljen leta 2013 (UL RS 52/13) in v katerem najdemo tudi podlago za individualni načrt aktivnosti. Tečaj slovenščine je bil v *Zakonu v osnovni šoli* (1996) določen že prej, vključno s pravico do učenja maternega jezika<sup>8</sup> – a šele leta 2019 je *Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole* (2019, člen 43c) natančno določil število ur in omogočil sistematizacijo delovnega mesta (od 1. 9. 2020).

Za učence tujce, učenke tujke, ki se v osnovno šolo vključijo v prvem ocenjevalnem obdobju, šola organizira dodatne ure slovenščine v skladu z naslednjimi merili: do 4 učenci, učenke – 120 ur za skupino, od 5 do 8 učencev, učenk – 160 ur za skupino, od 9 do 17 učencev, učenk – 180 ur za skupino. Če se v osnovno šolo do konca meseca oktobra tekočega šolskega leta prvič vključi devet ali več učencev tujcev oz. učenk tujk, lahko šola sistemizira delovno mesto strokovnega delavca v skladu z naslednjimi merili: od 9 do 17 učencev, učenk je delež delovnega mesta 0,25 %, od 18 do 26 učencev, učenk je 0,50 %; od 27 do 35 učencev, učenk je 0,75 % in

---

<sup>7</sup> O tečaju slovenščine na Univerzi v Ljubljani za tuje študentke, študente, zdaj poimenovanem Leto plus, glej Pirih Svetina (2019).

<sup>8</sup> 10. člen / (tuji državljani) / Otroci, ki so tuji državljani oziroma osebe brez državljanstva in prebivajo v Republiki Sloveniji, imajo pravico do obveznega osnovnošolskega izobraževanja pod enakimi pogoji kot državljani Republike Slovenije./Za otroke iz prejšnjega odstavka se organizira pouk maternega jezika in kulture v skladu z mednarodnimi pogodbami (*Zakon o osnovni šoli* 1996).

od 36 do 44 učencev, učenk je delež delovnega mesta 1 % (*Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole* 2019, člen 43c).

Za organizacijo tečaja SDTJ v srednjih šolah je pomemben *Pravilnik o tečaju slovenščine za dijake v srednjih šolah* (UL RS 30/18), ki je začel veljati 1. 9. 2018. Za dijakinje, dijake določa obvezen intenzivni tečaj slovenščine v strnjeni obliki v prvi polovici šolskega leta po vpisu in osebni izobraževalni načrt. Po opravljenem tečaju dijakinja, dijak opravlja preizkus znanja slovenščine po *Skupnem evropskem jezikovnem okviru* na ravni A2. Za to raven naj bi tečaj slovenščine obsegal od 160 ur pri govoricah, govorkah bližnjih slovanskih jezikov do 320 ur pri govoricah, govorkah zelo oddaljenih jezikov (Knez idr. 2015a: 3, 2015b: 3).<sup>9</sup> Toda novi *Pravilnik* (2018) ne upošteva starosti, maternega jezika ali jezikovnega predznanja, ampak določa število ur tečaja glede na število novovpisanih priseljenih srednješolk, srednješolcev: od 4 do 6 dijakov, dijakinj – 120 ur, od 7 do 12 dijakov, dijakinj – 160 ur, če je dijakov več kot 12, se na skupni obseg 160 ur za vsakega dijaka, dijakinjo doda 15 ur.

Tako je veljalo v šolskih letih 2018/2019, 2019/2020, torej dve šolski leti – v šolskem letu 2020/2021, s 1. 9. 2020, pa je že prišlo do sprememb. Izločena je možnost napotitve na drugo srednjo šolo, če ima šola do tri vpisane, *Pravilnik o spremembah Pravilnika o tečaju slovenščine za dijake v srednjih šolah* (2020) pa določa:

Intenzivni tečaj slovenščine (v nadaljnjem besedilu: tečaj) šola izvaja po ustreznem programu v strnjeni obliki v prvem ocenjevalnem obdobju šolskega leta oziroma najdlje do konca januarja tekočega šolskega leta. [...] Tečaj se izvaja v naslednjem obsegu:

- od 3 dijaki, dijakinje – 90 ur,
- od 4 do 6 dijakov, dijakinj – 120 ur,
- od 7 do 12 dijakov, dijakinj – 160 ur.

Še vedno pa ostaja možnost, da srednja šola za dijakinje, dijake, ki so uspešno opravili preskus znanja na ravni A2, organizira dodatne ure slovenščine, če dijakinje, dijaki to želijo (do 35 ur oz. do 70 ur, če je dijakinj, dijakov več kot 24). Prav tako ostaja možnost, da se za dijakinje, dijake, ki niso uspešno

---

<sup>9</sup> Ta izhodišča se upošteva tudi v *Predlogu programa dela z otroki priseljenci* (Rutar idr. 2018). V njem je obenem predstavljena optimalna možnost, ki presega obstoječo slovensko prakso: osnovnošolke, osnovnošolci v tretjem triletju in srednješolke, srednješolci bi morali (Rutar idr. 2018: 12) »doseči splošno jezikovno zmožnost v jeziku šolanja vsaj na ravni B1 (po *Skupnem evropskem jezikovnem okviru*), srednješolci pa celo na ravni B2, kar pomeni, da bi morali biti [...] izpostavljeni vsaj 500 (za doseganje ravni B1) oz. 1000 (za doseganje ravni B2) uram sistematičnega učenja slovenščine kot drugega jezika«.

opravili preskusa znanja na ravni A2, organizira dodatne ure slovenščine (do 70 ur; če je dijakinja, dijakov več kot 24, pa do 105 dodatnih ur).

*Pravilnik o tečaju slovenščine za dijake v srednjih šolah* (2018) tudi določa, da tečaj izvaja, kdor izpolnjuje pogoje za učitelja, učiteljico slovenščine. Dodatne ure morajo izvajati zaposleni na šoli, na katero je dijak, dijakinja vpisan, vpisana (*Pravilnik* 2018, 5. člen, 5. odstavek), ni pa določeno, kdo izvaja intenzivni tečaj slovenščine v prvem ocenjevalnem obdobju šolskega leta oziroma najdlje do konca januarja. V manjši raziskavi (Vižintin 2019) na petih srednjih šolah iz štirih slovenskih regij (Obalno-kraška, Osrednje-slovenska, Podravska, Posavska) je sodelovalo sedem ljudi, od tega sta bili dve osebi zaposleni redno, pet oseb pa projektno oz. pogodbeno. Nujno bi bilo treba poiskati rešitev za sistematizacijo tega delovnega mesta in preseči razmere, ko slovenski (Rutar idr. 2018: 31) »šolski sistem tega trenutno finančno, pa tudi organizacijsko še ne zmore«. Potreba po sistematizaciji dela slovenistke, slovenista za poučevanje SDTJ je bila izpostavljena tudi na posvetu *Nove prakse večjezičnosti v inkluzivnem učnem okolju* (2019), na katerem je eden od srednješolskih ravnateljev, ravnateljic pojasnil okoliščine v svojem kolektivu: med štirimi na šoli zaposlenimi slovenistkami se nobena ni želela udeležiti dodatnega usposabljanja za poučevanje slovenščine kot drugega in tujega jezika niti prevzeti nadobremenitve poleg svojih rednih ur slovenščine. Za izvajanje intenzivnega tečaja slovenščine je ravnatelj najel zunanjo sodelavko, ki je na uro s strani MIZŠ financirana 11,94 €, kar je polovico redne postavke za učitelja mentorja, učiteljico mentorico oz. za izvajanje intenzivnega tečaja slovenščine ni priznana pedagoška ura s pripravo. Tečaj izvaja slovenistka, ki ima odprto samostojno podjetje in je prisiljena v tovrstno prekarno delo, saj nima redne zaposlitve.

Udeležba na intenzivnem tečaju slovenščine ne pomeni, da dijaki, dijakinje pri pouku manjkajo, ampak je to del prilagoditev v začetnem obdobju vključevanja, zapisanih v osebni izobraževalnem načrtu (*Pravilnik* 2018, 6. člen, 2. odstavek). Osebni izobraževalni načrt omogoča spremljanje napredka pri učenju jezika in vključevanju, odprto pa ostaja vprašanje, kdaj se tečaj izvaja, med poukom ali po njem. Nekatere srednje šole prilagodijo urnik, da se lahko tečaj izvaja med poukom, na drugih se morajo priseljene dijakinje in dijaki ter izvajalke, izvajalci intenzivnega tečaja slovenščine znajti sami (Vižintin 2019: 509): »Želim si, da bi v prihodnje vodstvo ne le na načelni ravni podpiralo naše izobraževanje priseljencev, ampak bi to pokazalo s konkretnimi dejanji – urnikom, v katerem bi bile za učitelje tečajnike dodeljene ure za poučevanje priseljencev, ne pa da imamo tečaje takrat, ko smo mi in dijaki prosti.«



## **4 Razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja – izzivi za vključujočo družbo**

Raziskave iz Slovenije in drugih držav pričajo, da so učni načrti in učno gradivo evrocentrični in nacionalistični, da ne odražajo resnične raznolikosti družbe (znotraj posameznih držav) (Nieto, Bode 2008; Luciak, Khan Svik 2008; Bennett 2011; Hahl idr. 2015). Premalo se zavedamo, da imajo zapisane (in izgovorjene) besede svojo moč (Mikolič 2020). Učni načrti in učno gradivo večinoma predstavljajo le dosežke večinskega prebivalstva, medtem ko so (priznane) manjšine in priseljske skupnosti nevidne, neprisotne. Še več: velikokrat zapisi o manjšinah ali priseljenih, če že niso nevidni, utrjujejo predsodke, namesto da bi jih presegali in prikazali njihov prispevek k razvoju družbe (Šabec 2016; Porič, Črnič 2021).

Menim, da se premalo upoštevajo družbeno-ekonomske razmere, ki ključno vplivajo na migracije, in da so premalo znani številčni podatki o izseljenih in priseljenih ter o njihovi izobrazbi (Vižintin 2019). Za številkami so ljudje, zato bi morali biti poleg števil pri odpiranju migracijskih vprašanj prisotni ljudje s svojimi življenjskimi zgodbami (Kalc, Milharčič Hladnik, Žitnik Serafin 2020). Premalo je znano, da npr. na množične ekonomske migracije vplivajo meddržavne pogodbe: na eni strani država, ki potrebuje t. i. delovno silo in nove mlade prebivalke in prebivalce, na drugi strani država, ki to lahko ponudi. Sporazum med Slovenijo ter Bosno in Hercegovino je bil podpisan leta 2012 (veljaven od 2013), med Zvezno republiko Nemčijo in Jugoslavijo pa 1968 (veljaven od 1969, Slovenija ga je nasledila) – upoštevajoč to dejstvo, lažje razumemo, zakaj se v Slovenijo priseljuje največ ljudi iz Bosne in Hercegovine ter zakaj Slovenke, Slovenci tako pogosto iščemo zaposlitvene možnosti ali karijerne priložnosti v Nemčiji. Tam ustanovljamo slovenska društva in organiziramo dopolnilni pouk slovenskega jezika in kulture, finančno podprt s strani Republike Slovenije (in prej Jugoslavije), da bi naše izseljenke, izseljenci ter njihovi otroci, (pra)vnukinje in (pra)vnuki še naprej ohranjali slovenski jezik in kulturo (Vižintin 2021). Še drugače povedano: večina evropskih držav potrebuje ljudi, da bi delali. A ljudje nismo le delovna sila, smo tudi očetje in matere, možje in žene, sinovi in hčere, ki pogrešamo svoje družinske članice, člane in želimo živeti skupaj.

Učiteljice in učitelji, ki učijo v osnovnih in srednjih šolah, bi morali poznati načela integracije kot dvosmernega procesa (Bešter 2007a, 2007b; Vižintin 2017: 27–52), inkluzije, medkulturne vzgoje in izobraževanja ter vsaj osnove delovanja in preseganja predsodkov, razvoja in spreminjanja

kulture in (sestavljene) identitete (Milharčič Hladnik 2011; Lukšič Hacin, Milharčič Hladnik, Sardoč 2011), značilnosti migracijskih pojavov, zgodovino svoje države na področju izseljevanja in priseljevanja itd. Tovrstno znanje bi morali pridobiti med rednim univerzitetnim izobraževanjem. Da bi lahko o tem poučevali v osnovnih in srednjih šolah, bi morale biti migracijske vsebine vključene v učne načrte in učno gradivo. Če tovrstne vsebine niso del predvidenega učnega načrta, jih v pouk vključujejo le posamezne učiteljice, učitelji z razvito medkulturno zmožnostjo, ki se sami trudijo razvijati medkulturno vzgojo in izobraževanje (Ermenc 2007; Vižintin 2018) in ki sami iščejo priročnike, primerne za obravnavo migracijskih tem z učenkami, učenci (npr. Toplak 2019; Mlekuž 2021). Prav tako bi potrebovali teoretično in praktično znanje o vključevanju, prilagojenem preverjanju in ocenjevanju, o pisanju in uresničevanju individualnega načrta.

Navkljub mnogim izzivom, ki ostajajo, menim, da vzgoja in izobraževanje stopata po poti vključevanja – česar ne bi mogli reči za politične odločitve, ki legitimirajo represivni aparat (Bučar Ručman 2016) in v letu 2021 zastrujejo pogoje vstopa in bivanja (*Predlagane spremembe Zakona o tujcih: zakon, ki razbija družine*, 2021). Pri tem ima svojo vlogo tudi znanost, ki ni le nema opazovalka in popisovalka razmer. S svojimi raziskavami, ugotovitvami, objavami vpliva na razvoj in prenos znanja v družbo (Rey von Almen 2011). O pozitivnem razvoju v Sloveniji priča vedno več diplomskih, magistrskih, doktorskih del pa tudi strokovnih in znanstvenih objav na temo vključevanja otrok priseljencev, priseljenk medkulturne vzgoje in izobraževanja. Toda namesto številnih nekajletnih projektov, četudi so odlični in spodbujajo razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja (npr. *Le z drugimi smo*,<sup>10</sup> *Izzivi medkulturnega sobivanja*, oba 2016–2021), bi potrebovali sistemske in dolgoročne rešitve, določene v zakonodaji. Večjo vlogo pri vključevanju (in za to namenjena finančna sredstva) bi morale imeti lokalne organizacije, saj se ljudje vključujejo v

<sup>10</sup> Projekt *Le z drugimi smo* (2016–2021), <https://lezdrugimismo.si/>, financirata Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije (MIZŠ) ter Evropski socialni sklad (ESS) je ponujal pet seminarjev: 1) Živeti raznolikost: vključevanje priseljencev, slovenščina in medkulturni dialog; 2) Ničelna toleranca do nasilja: izzivi in problemi; 3) Spoštljiva komunikacija in reševanje konfliktov; 4) Izzivi sodobne družbe in šola; 5) Medkulturni odnosi in integracija. Seminarji so bili za pedagoške delavke, delavce brezplačni. Na enem od 16-urnih seminarjev je sodelovalo 10.206 pedagoških delavk, delavcev v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah ter na ljudskih univerzah. Projekt sta izvajala ZRC SAZU in Pedagoški inštitut z zunanjimi sodelavkami, sodelavci. Vodja projekta *Le z drugimi smo* je bila Marina Lukšič Hacin, koordinatorka Marijanca Ajša Vižintin.

lokalno okolje. Univerze bi morale razvijati medkulturno zmožnost študentk in študentov, usposobiti bodoče učiteljice in učitelje za poučevanje v večjezičnih, večkulturnih in večverskih razredih – pa ne le študentke, študente pedagogike in andragogike. Medkulturno zmožnost bi bilo treba razvijati pri vseh, ki bodo nekoč poučevali v vzgojno-varstvenih ali vzgojno-izobraževalnih organizacijah. Potrebujemo pedagoške delavke in delavce, ki vedo, kako poteka vključevanje, in ki se zavedajo, da je prav vsak soodgovoren za vključevanje.

## 5 Zaključek

Za srednjo šolo je bil izdan učni načrt za začetni tečaj slovenščine leta 2010, za osnovno šolo (po triletjih) leta 2020. V letih 2009, 2010, 2013, predvsem pa po letu 2015 je bilo izdano raznoliko gradivo za poučevanje slovenščine za otroke priseljence, priseljenke, in sicer za različne starostne stopnje. Intenzivni tečaj jezika je omogočila spremenjena zakonodaja za osnovne in srednje šole, mdr. *Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole* (2019, člen 43c); *Pravilnik o tečaju slovenščine za dijake v srednjih šolah* (2018), uzakonjen je bil osebni izobraževalni načrt oz. je bila s *Pravilnikom o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli* (2008; posodobljen 2013) omogočena zakonodajna podlaga za individualni načrt aktivnosti. Z njuno podporo se lažje spremlja napredek pri učenju jezika in vključevanju, določajo se prilagoditve pri poučevanju, ocenjevanju. Nekaj časa bo še minilo, da se bodo nove možnosti za intenzivni tečaj slovenščine in individualno podporo usidrale v šolski vsakdan, a temelji so postavljeni.

Potreben je razvoj večperspektivnih in medkulturnih učnih načrtov, gradiv ter nadaljnji razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja na univerzah, ki naj bi pripravili študentke, študente tudi na večjezične, večkulturne in večverske razrede. Na vsaki posamezni šoli bi morali biti zaposleni – na osnovnih in srednjih šolah – seznanjeni z izvajanjem intenzivnega tečaja slovenščine, ki je odgovornost slovenistke, slovenista, in s potekom večletnega procesa vključevanja, ki je odgovornost vseh.

## Viri in literatura

Tjaša, Alič, 2008 idr. *Pocket Slovene = Žepna slovenščina*. Ljubljana: Centre for Slovene as a Second/Foreign Language at the Department of Slovene Studies, Faculty of Arts.

Živko BANJAC, 2015: Učenci priseljenci iz drugih držav v slovenskem šolskem sistemu. Branje združuje: z BDS že 20 let: zbornik Bralnega društva Slovenije. Ur. Veronika Rot Gabrovec. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 17–24.

Urban BATISTA, Iris BURŠIČ, 2017: Pot do slovenščine 1: učebnik dlja samostojatelj'nogo ubučenija slovenskomu jazyku s pojasnenijami na ruskom jazyke. Pivka: U. Batista.

Christine I. BENNETT, 2011: *Comprehensive Multicultural Education, Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.

Simona BERGOČ, 2011: Pismenost priseljeniških otrok: Politika vključevanja? *Razvijanje različnih pismenosti*. Ur. Mara Cotič, Vida Medved Udovič in Sonja Starc. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales. 153–161.

Romana BEŠTER, 2007a: Integracija in model integracijske politike. *Priseljenci: študije o priseljevanju in vključevanju v slovensko družbo*. Ur. Miran Komac. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja. 105–134.

–, 2007b: Model integracijske politike v odnosu do drugih modelov imigrantskih politik. *Razprave in gradivo* 53–54. 116–138.

Aleš BUČAR RUČMAN, 2016: Družbeno nadzorstvo in mednarodne migracije: analiza nadzorstva od globalne do lokalne ravni. *Dve domovini/Two Homelands* 43. 11–22.

Jim CUMMINS, 2006: *Language, power and pedagogy: bilingual children in crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Klara ERMENC S., 2007: Vzgoja za sožitje med različnimi možna le kot subverzivna dejavnost učitelja? *Zgodba o uspehu s priokusom grenkobe – diskriminacija v Sloveniji*. Ur. Silvo Devetak. Maribor: ISCOMET – Inštitut za etnične in regionalne študije. 62–69.

–, 2010: Med posebnimi pravicami in načelom interkulturalnosti. *Sodobna pedagogika* 2. 268–279.

Klara S. ERMENC, Damjan ŠTEFANC, Jasna MAŽGON, 2020: Challenges of differentiated and individualized teaching in vocational education: The case of Slovenia. *Problems of Education in the 21st Century* 78(5). 815–831. Dostopno na: <https://doi.org/10.33225/pec/20.78.815>; pridobljeno 29. 4. 2021.

Kaisa HAHN idr. (ur.), 2015: *Diversities and interculturality in textbooks: Finland as an example*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

*Izzivi medkulturnega sobivanja*, 2016–2021. Ljubljana, Koper: ISA institut, Osnovna šola Koper. Dostopno na: <http://www.medkulturnost.si/>; pridobljeno 29. 4. 2021.

Mojca JELEN MADRUŠA (ur.), 2015: *Priročnik za izvajanje programa Uspešno vključevanje otrok priseljencev (UVOP)*. Ljubljana: ISA institut.

Mojca JELEN MADRUŠA, Vanja Klančnik Kišasondi, 2013: *Na poti k učenju slovenščine: učno gradivo za učence, ki jim slovenščina ni materni jezik*. Koper: Osnovna šola Koper.

Aleksej KALC, Mirjam MILHARČIČ HLADNIK, Janja ŽITNIK SERAFIN, 2020. *Doba velikih migracij na Slovenskem*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

Mihaela KNEZ, 2009: Jezikovno vključevanje (in izključevanje) otrok priseljencev. *Infrastruktura slovenščine in slovenistike, Obdobja* 28. Ur. Marko Stabej. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 197–202.

–, 2012: Za koliko slovenščin(e) je prostora v naši šoli? *Jezik in slovstvo* 57/ 3–4, 47–62.

–, 2019: Priseljenci v slovenskih šolah: od prvih korakov do sistemskih rešitev. *Slovenski jezik in njegovi sosedje, Slovenski slavistični kongres, Novo mesto 2019*. Ur. Matej Šekli in Lidija Rezoničnik. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. 438–440.

Mihaela KNEZ idr., 2010: *Učni načrt. Tečaj slovenščine za dijake tujce (70 ur)*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

–, 2010 idr.: *Slika jezika: Slikovno gradivo za poučevanje slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

–, 2015a idr. *Čas za slovenščino 1. Učbenik za začetno učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika za najstnike*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

–, 2015b idr. *Čas za slovenščino 2. Učbenik za začetno učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika za najstnike*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

–, 2015c idr.: *Križ kraž. Učbenik za začetno učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika za neopismenjene otroke*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

–, 2020a. *Učni načrt. Program osnovna šola. Začetni pouk slovenščine za učence priseljence. Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje: 120–180 ur*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.

–, 2020b. *Učni načrt. Program osnovna šola. Začetni pouk slovenščine za učence priseljence. Drugo vzgojno-izobraževalno obdobje: 120–180 ur*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.

–, 2020c. *Učni načrt. Program osnovna šola. Začetni pouk slovenščine za učence priseljence. Tretje vzgojno-izobraževalno obdobje: 120–180 ur*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.

Heidi LAYNE, Virginie TRÉMION, Fred DERVIN (ur.), 2015: *Making the most of intercultural education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

Rada LEČIČ, 2013: *Slovenščina od A do Ž. [Učbenik za začetnike] = Lo sloveno dalla A alla Ž. [Libro di testo per principianti]*. Cerklje: Gaya.

*Le z drugimi smo*, 2016–2021. Ljubljana: ZRC SAZU, Pedagoški inštitut. Dostopno na: <https://lezdrugimismo.si/>; pridobljeno 29. 4. 2021.

Mikael LUCIAK, Gabriele KHAN SVIK, 2008: Intercultural education and intercultural learning in Austria – critical reflections on theory and practice. *Intercultural Education* 19/6. 493–504.

Barbara MAJCENOVICH KLINE, 2016 idr.: *Slovensko-srbski slikovni slovar*. Hoče: Skrivnost.

Vesna MIKOLIČ, 2020. *Izrazi moči slovenskega jezika*. Koper, Ljubljana: Znanstveno-raziskovalno središče Koper, Annales ZRS; Slovenska matica.

Mirjam MILHARČIČ HLADNIK (ur.), 2011: *IN-IN: življenjske zgodbe o sestavljenih identitetah*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.

Mirjam MILHARČIČ HLADNIK, Marina LUKŠIČ HACIN, Mitja SARDOČ (ur.), 2011: *Medkulturni odnosi kot aktivno državljanstvo*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.

Jernej MLEKUŽ, 2021: *ABCČČ migracij*. Ljubljana: Založba ZRC.

Sonia NIETO, Patty BODE, 2008: *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. Boston: Allyn & Bacon.

*Nove prakse večjezičnosti v inkluzivnem učnem okolju, 2019: nacionalni posvet o strategijah vključevanja otrok priseljencev v izobraževanje: zbornik povzetkov (27. 5. 2019)*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Sirius, 11. Dostopno na: <https://www.pei.si/wp-content/uploads/2019/05/zbornikSIRIUS2019-1.pdf>; pridobljeno 29. 4. 2021.

Ela PORIČ, Aleš ČRNIČ, 2021. Reprezentacije islama in muslimanov v slovenskih osnovnošolskih učbenikih. *Dve domovini/Two Homelands* 53. 117–133. Dostopno na: <https://doi.org/10.3986/dd.2021.1.08>; pridobljeno 29. 4. 2021.

Mojca PEČEK, Klara S. ERMENC, 2016: Izobraževanje učiteljev za poučevanje v kulturno in jezikovno heterogenih oddelkih = Educating teachers to teach in culturally and linguistically heterogeneous classrooms. *Sodobna pedagogika* 67/2. 8–24, 8–25.

Nataša PIRIH SVETINA, 2019. Slovenščina za tujce na slovenski javni univerzi. *Slovenski jezik in njegovi sosedje, Slovenski slavistični kongres, Novo mesto 2019*. Ur. Matej Šekli in Lidija Rezončnik. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. 448–450.

Nataša PIRIH SVETINA, Andreja PONIKVAR, 2003 idr.: *A, B, C --- 1, 2, 3, gremo: učbenik za začetnike na kratkih tečajih slovenščine kot drugega ali tujega jezika*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.

—, 2011: *A, B, C --- 1, 2, 3, gremo. Učbenik za govorce albanščine na začetnih tečajih slovenščine kot drugega ali tujega jezika. = Tekst mësimor për shqipfolësit në kurset fillestarë të sllovenishtes si gjuhë e dytë ose e huaj*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Agostino PORTERA, 2011. Intercultural and Multicultural Education: Epistemological and Semantic Aspects. *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*. Ur. Carl A. Grant, Agostino Portera. New York, Oxon: Routledge. 12–30.

Agostino PORTERA, Carl A. GRANT (ur.), 2017: *Intercultural education and competences: challenges and answers for the global world*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

*Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole*, 2019. Uradni list RS, 54/19.

*Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli*, 2008. Uradni list RS 73/08.

*Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli*, 2013. Uradni list RS 52/13.

*Pravilnik o spremembah Pravilnika o tečaju slovenščine za dijake v srednjih šolah*, 2020. Uradni list RS 22/2020.

*Pravilnik o tečaju slovenščine za dijake v srednjih šolah*, 2018. Uradni list RS 30/18.

*Predlagane spremembe Zakona o tujcih: zakon, ki razbija družine*, 2021 (12. 3. 2021). Ljubljana: Mirovni inštitut. Dostopno na: <https://www.mirovni-institut.si/predlagane-spremembe-zakona-o-tujcih-zakon-ki-razbija-druzine/>; pridobljeno 29. 4. 2021.

Micheline REY-VON ALLMEN, 2011: The Intercultural Perspective and Its Development through Cooperation with the Council of Europe. *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*. Ur. Carl A. Grant, Agostino Portera. New York, Oxon: Routledge. 33–48.

Sonja RUTAR idr., 2018: *Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja*. Ljubljana: ISA inštitut.

*Slonline, Slovene learning online*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik. Dostopno na: <https://www.slonline.si/>; pridobljeno 29. 4. 2021.

*Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah*, 2009. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

*Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrte in šole*, 2011, 2012. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Marko STABEJ, 2005: Kdo si, ki govoriš slovensko? *Slovenščina in njeni uporabniki v luči evropske integracije*. Ur. Vesna Mikolič in Karin Marc Bratina. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales, Zgodovinsko društvo za južno Primorsko. 13–22.

– –, 2010: Protislovnost večjezičnosti. *V družbi z jezikom*. Ur. Simon Krek. Ljubljana: Trojina, zavod za uporabno slovenistiko, 92–107.

*Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v republiki Sloveniji*, 2007. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.

Ksenija ŠABEC, 2016: Slovenski učbeniki kot akter etnocentrične in rasistične socializacije: primer osnovnošolskih učbenikov za geografijo. *Dve domovini/Two Homelands* 44. 139–152.

Kristina TOPLAK, 2019: *Migracijski pojmovnik za mlade*. Maribor: Aristej.

*Učbeniki in gradiva*, 2021. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. Dostopno na: <https://centerslo.si/knjige/>; pridobljeno 29. 4. 2021.

Marijanca Ajša VIŽINTIN, 2014: Model medkulturne vzgoje in izobraževanja: za uspešnejše vključevanje otrok priseljencev. *Dve domovini/Two Homelands* 40. 71–89.

– –, 2017: *Medkulturna vzgoja in izobraževanje: Vključevanje otrok priseljencev*. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.

– –, 2018: Developing intercultural education. *Dve domovini/Two Homelands* 47. 89–106.

– –, 2019: Intenzivni tečaj slovenščine: za jezikovno samozavestne dijakinje in dijake, priseljene v Slovenijo. *Slovenski javni govor in jezikovno-kulturna (samo)zavest, Obdobja* 38. Ur. Hotimir Tivadar. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 503–511.

– –, 2021. Začetki dopolnilnega pouka slovenskega jezika in kulture v Nemčiji v 20. stoletju. *Dve domovini/Two Homelands* 54.

Tatjana VUČAJNK, Barbara UPALE, Mateja KELNER, 2009 idr.: *Poigrajmo se slovensko. Učbenik za začetno poučevanje otrok, starih od 7 do 10 let, ki živijo v tujini in se učijo slovenščino kot tuji jezik*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

*Zakon o osnovni šoli*, 1996. Uradni list RS 12/1996.

## Summary

At the beginning of 21<sup>st</sup> century, many teachers were confronted with the lack of didactic material for teaching Slovene as a second and foreign language in primary and secondary schools. They had prepared material for themselves or they adapted material, intended for adults or for Slovene emigrants abroad. There were some recommendations and models for inclusion, but no legislation on who, when and how to provide Slovene courses for migrant children who were included into Slovene schooling system. In Slovenia, important progress was made in the period 2015–2020. A new curriculum for teaching Slovene as a second and foreign language for primary schools and didactic materials for children of different age were developed and published. According to the new legislation, intensive language courses are to be held in schools in the first months after integration and an individual programme is planned for each student. The ongoing process of inclusion is thus easy to follow.

Learning the language of the environment and the language of instruction in school is the first step of inclusion. Nevertheless, integration is a two-way process and intercultural education needs to be developed. Teachers should learn about integration, inclusion, intercultural education, prejudice, about culture and identity which are changing, as well, about emigration and immigration of our country in the past and in the present etc. during their regular university studies. Intercultural and integration issues need to be addressed at universities that educate future teachers, in teaching material that reflect the diverse society and support the development of intercultural pedagogy, and in schools that include migrant children. Every school should have clear rules about the intensive language course and the individual programme for each migrant student. Besides that, teachers should be aware that they are all responsible for the inclusion and education of each and every student, with or without migration experience.



# Slovenščina – prezrta pastorka: integrativni pouk v novi srednji šoli

**Bernarda Volavšek Kurasch**

Pedagoška visoka šola na Koroškem – Visoka šola Viktor Frankl, Avstrija, nadja@kurasch.at

DOI: <https://doi.org/10.18690/um.ff.12.2022.21>

ISBN: 978-961-286-669-3

---

Na avstrijskem Koroškem živi slovenska avtohtona manjšina. K pouku slovenščine se lahko učenci, učenke prijavijo v 59 ljudskih in 19 novih srednjih šolah. Štiri tedenske ure slovenščine v novih srednjih šolah so praviloma razdeljene na dve jezikovni in dve integrativni uri. Integrativni pouk v slovenščini se na nižji sekundarni stopnji obveznih šol izvaja šele od uvedbe novega učnega načrta leta 2012, tako da še niso bili odpravljeni vsi izzivi, ki jih prinaša poučevanje neprestiznega jezika.

**Ključne besede:** slovenščina, avstrijska Koroška, nova srednja šola, integrativne ure.

In southern Carinthia, Austria, lives an indigenous Slovene minority. Their language can be learned in 59 primary and 19 New Secondary Schools. In New Secondary Schools the four weekly lessons are usually divided into two language lessons and two integrative lessons. Integrative lessons of Slovene were introduced to New Secondary Schools with the new curriculum in 2012 and there are several issues to be solved when teaching the low prestige language.

**Keywords:** Slovene, Carinthia, Austria, New Secondary School, integrative lessons.

## 1 Uvod

Po štiriletni ljudski šoli se na avstrijskem Koroškem desetletni otroci vpišejo ali v gimnazijo ali v novo srednjo šolo. 19 novih srednjih šol ima v programu pouk predmeta slovenščina, h kateremu se je treba prijaviti posebej. To pomeni, da je k slovenščini prijavljenih le nekaj učencev, učenk iz razredne skupnosti. Medtem ko je delež prijav v koroških dvojezičnih ljudskih šolah dosegel že 45 %, se v novih srednjih šolah le malo učencev, učenk odloča za prijavo k predmetu slovenščina (pribl. 9 %).

Novo srednje šole (za 10- do 14-letne učence, učenke) so po prehodnem obdobju do jeseni leta 2015 dokončno nadomestile prejšnje glavne šole. Te so v preteklosti izgubile zaupanje slovenske narodnostne skupnosti, saj so

veljale kot šole razvrednotenja slovenskega jezika in asimilacije govorcev, govork. Wakounig (2008: 217) vlogo glavne šole označuje kot »linguistisch und Kultur zerstörerisch«, torej kot šolo, ki uničuje jezikovno in kulturno izročilo slovensko govorečega življa. Ta negativna dediščina sili novo srednjo šolo v spremembe pri pouku in odnosu do drugega deželnega jezika, če želi izpolniti svojo nalogo v zagotavljanju neprekinjenega vertikalnega jezikovnega izobraževanja.

Novi učni načrt za nove srednje šole je leta 2012 v pouk slovenščine prinesel bistvene spremembe. Novi predmetniki za slovenščino v novih srednjih šolah so slovenski jezik integrirali v urnike, kar pomeni, da pouk slovenščine ne poteka več zgodaj zjutraj pred rednim poukom ali v popoldanskem času. To je prineslo časovno razbremenitev za učence, učenke in učitelje, učiteljice, po drugi strani pa pomeni takšna sprememba tudi organizacijski izziv, saj slovenskega pouka praviloma ne obiskuje ves razred, temveč le posamezni učenci oz. učenke posameznega razreda.

Kako torej organizirati pouk slovenščine znotraj rednega urnika, tako da k slovenščini prijavljeni učenci, učenke ne bodo imeli več ur pouka kot neprijavljeni? Večina novih srednjih šol se odloči za predmetnik s štirimi tedenskimi urami slovenskega jezika. Te ure se delijo na dve jezikovni in dve integrativni uri:

- (a) Ko imajo k slovenščini prijavljeni učenci, učenke na urniku jezikovni pouk slovenščine, zapustijo razred. V majhni skupini – lahko gre tudi za individualni pouk – se udeležujejo pouka slovenščine, medtem ko njihovi neprijavljeni sošolci sledijo rednemu urniku. To pomeni, da prijavljeni učenci na urniku res nimajo več ur kot neprijavljeni, zato pa vsak teden 'zamudijo' dve uri rednega pouka.
- (b) Pri integrativnih urah je slovenščina kot učni jezik integrirana v pouk nejezikovnih predmetov, npr. zgodovine, tehnične vzgoje, kemije. Torej je del rednega pouka. Predmetni pouk poteka v nemškem jeziku za neprijavljene, v slovenskem jeziku pa za prijavljene učence, učenke. Pri teh urah sta v razredu dva učitelja, dve učiteljici: predmetni učitelj, učiteljica poučuje neprijavljene učence, učenke v nemščini, učitelj, učiteljica slovenščine pa prijavljene v slovenščini – oba, obe istočasno in v istem prostoru.

Globalizacija postavlja danes šolo pred nove izzive, ne le za učence – ki naj postanejo tak subjekt poučevanja, ki si sam odvisno od lastnih sposobnosti konstruira svoje znanje, temveč tudi za učitelje – ki morajo v tem smislu spremeniti didaktični pristop, da bodo lahko spremljali učence od starih znanj k novim, od znanega v neznanu, tako da učenci s pridobljenim celostnim znanjem obvladajo nove situacije. (Lazar 2012: 171)

Pri povezovanju jezikovnega in predmetnega pouka iščejo učitelji, učiteljice odgovore na številna organizacijska in strokovna vprašanja, kot npr. kako poučevati in kaj poučevati, saj je vsebine treba primerno jezikovno pripraviti. Jezikovni učitelji, učiteljice opažajo, da jih ovira nezadostno poznavanje nejezikovnih predmetov, učitelji, učiteljice nejezikovnih predmetov pa se zavedajo, da jim manjka strokovno znanje v ciljnem jeziku. Za kvalitetno povezovanje stroke in ciljnega jezika so potrebne dobra komunikacija, časovna usklajenost ter jezikovno in vsebinsko načrtovanje sodelujočih učiteljev, učiteljic (Retelj; Pižorn 2010: 135–137). V strokovni literaturi se povezovanje nejezikovnih vsebin in ciljnega jezika pogosto poimenuje z akronimom CLIL (Content and Language Integrated Learning), ki je »odprt didaktični koncept pouka, kjer se vse ali zgolj določene vsebine nejezikovnega predmeta ali predmetov obravnavajo v tujem (L2) jeziku«. Vendar koncept poleg odprtosti zaznamuje tudi nedorečenost glede izvedbenih možnosti (Lipavac Oštir; Jazbec 2009: 1–2). »Tak pouk omogoča predvsem razumevanje jezika, struktur in pridobivanje metajezikovnega znanja. Prednost CLIL-a pa je med drugim tudi ta, da učencem ponuja drugačen način učenja tako nejezikovnega predmeta in posledično tudi znanja jezika.« (Jazbec, Lipavac Oštir 2009: 182)

Na avstrijskem Koroškem govorimo o t. i. integrativnem poučevanju slovenščine, kjer gre za posredovanje vsebin predmetnega pouka v slovenščini kot učnem jeziku, vendar ne izključuje nemščine, ki sicer velja kot učni jezik v koroških novih srednjih šolah. Izsledki, ki so predstavljeni v pričujočem prispevku, temeljijo na avtoričinem doktorskem delu z zbranimi podatki iz šolskega leta 2015/2016.

## 2 Jezikovno heterogene skupine

V raziskovalnem obdobju je 22 učiteljev, učiteljic v koroških novih srednjih šolah poučevalo slovenščino 308 prijavljenih šolarjev, šolark z različnim jezikovnim predznanjem. Skupine učečih se slovenskega jezika so praviloma zelo heterogene:

### (a) Začetniki, začetnice

Čeprav so učenci, učenke z vstopom v novo srednjo šolo že na peti šolski stopnji obveznega izobraževanja, za prijavo k pouku slovenščine ne potrebujejo jezikovnega predznanja. Ti učenci, učenke potrebujejo pouk na začetniški ravni.

(b) Napredovalci, napredovalke

Otroci, ki so slovenščino do določene ravni že usvojili v dvojezičnem vrtcu ali ljudski šoli, so učenci, učenke s porajajočo se dvojezičnostjo. Ker se tudi na sekundarni stopnji odločajo za pouk slovenščine, lahko sklepamo, da imajo z učenjem slovenščine pozitivne izkušnje. Lahko tudi domnevamo, da odraščajo v okolju (družina, prijatelji, prijateljice ...) s pozitivnim odnosom do slovenskega jezika oz. do slovensko-nemške dvojezičnosti na Koroškem, pa tudi do neprekinjenega jezikovnega izobraževanja.

(c) Dvojezičniki, dvojezičnice

Dvojezični pripadniki, pripadnice slovenske narodnostne skupnosti na Koroškem slovenščino praviloma usvojijo v domačem okolju. Njihov jezik je močno dialektalno obarvan, torej gre pri jezikovnem pouku predvsem za pouk jezikovnih norm prvega jezika ter za usvajanje metajezika.

(č) Enojezičniki, enojezičnice

Otroci priseljencev, priseljenk iz Slovenije so do selitve v Avstrijo živeli v Republiki Sloveniji, tam obiskovali vrtec in nekaj razredov osnovne šole. Ti učeči se praviloma nimajo (zadostnega) znanja nemškega, t. j. učnega jezika v avstrijskih novih srednjih šolah. Ker ne znajo nemščine, hkrati pa s svojim znanjem slovenščine prekašajo sošolce, predstavljajo posebno skupino med k slovenščini prijavljenimi učenci, učenkami, saj potrebujejo, drugače kot sošolci, sošolke, predvsem pouk nemščine kot drugega jezika.

K slovenščini prijavljeni učeči se imajo torej različne izhodiščne, pa tudi različne ciljne jezike, to pomeni, da obiskujejo pouk slovenščine z različnimi jezikovnimi izkušnjami in pričakovanji (Volavšek Kurasch 2019: 67–71).

### 3 Učno gradivo

Učbenikov za pouk nejezikovnih predmetov oz. učnega gradiva, ki bi bilo sestavljeno v slovenščini in ki bi bilo primerno za pouk v jezikovno heterogenih skupinah, na učbeniškem trgu ni. Učbeniki iz Slovenije ne sledijo avstrijskim učnim načrtom in so jezikovno prezahtevni, učbeniki, ki jih uporabljajo neprijavljeni učenci, učenke, pa so napisani v nemščini in ne predvidevajo raznojezičnih učnih situacij.

## 4 Izbor predmetov

Intervjuvani učitelji, učiteljice so v šolskem letu 2015/2016 poleg slovenščine poučevali še naslednje predmete: nemščino, matematiko, zgodovino, kemijo, ročne spretnosti, glasbeno ali športno vzgojo, fiziko, geometrično risanje, socialno učenje, biologijo, risanje in angleščino. Raziskovalna naloga je pokazala, da je izbor integrativnih predmetov povsem naključen, izkušnje učiteljev, učiteljic pa so pokazale, da ravno izbor integrativnih predmetov vpliva na uspešnost poglobljanja jezikovnega znanja pri CLIL-pouku. Kot primerni so se izkazali izkustveni oz. kreativni predmeti, npr. gospodinjstvo in likovni pouk. Učitelji pri teh predmetih najlažje povezujejo 'prakso in teorijo', saj je pouk nazoren in nudi številne komunikativne situacije v slovenskem jeziku. Pri teh urah učeči se, učeče se doživljajo uporabnost in funkcionalnost ciljnega jezika, saj v ciljnem jeziku sledijo navodilom oz. rešujejo zastavljene naloge.

Zelo dobro funkcionira pri gospodinjstvu, ker tam veliko praktično delaš, dobijo slovenske recepte in to je kar dobra izkušnja, ker lahko na zelo enostaven, naraven način delaš z njimi. (D: 61–64)

Za kuhanje lahko rečem, da je do zdaj predmet, pri katerem se učenci res lahko veliko naučijo integrativno, ker če rabijo navodila in jih povem samo v slovenščini, se morajo res potruditi, da razumejo. In tudi lahko te stvari primejo. Jajce lahko primejo v roko. Lahko jim poveš: »Z metlico zmešaj!« To je čisto nekaj drugega, kot če se učimo samo teoretično. To je praksa, povezana z učenjem jezika. In tudi pri risanju je zelo dobro, ker ob risanju lahko veliko govorimo, in če rišejo npr. mačka, potem smo zmeraj imeli samolepilne papirčke, in smo na te listke napisali npr. ušesa, oči, nos in so to potem obesili zunaj, da je bilo vidno tudi za druge. In če rišejo, se zraven lahko učimo pesmice. Npr. jeseni smo se učili »Hruška rumena na veji visi, čaka na tebe, se v soncu smeji.« In tudi npr. pesem o dnevih tedna: »Ponedeljek kisló se drži, torek ...« Je idealno, da se lahko naučijo. (B: 45–58)

## 5 Strokovna usposobljenost učiteljev, učiteljic in sodelovanje v timu

Učitelji, učiteljice, ki poučujejo slovenščino, niso posebej strokovno usposobljeni za pouk nejezikovnih predmetov niti niso bili ob uvedbi novega učnega načrta ustrezno pripravljene na organizacijske spremembe in izzive, ki jih prinašajo novi predmetniki, t. j. na poučevanje v timu ter na poučevanje učnih predmetov, za katere jim manjka strokovno znanje in izrazje.

Ob začetku, ko sem prišla [na šolo] in ko so mi predstavili ta model ali kako to poteka, ne bi mogla reči, da sem [model spoznala] prej pri izobraževanju na Pedagoški visoki šoli in tudi na univerzi ne ..., jaz v bistvu tega nisem poznala. (F: 340–342)

Ja. ... To je bila moja želja: ne samo tista strokovna srečanja, temveč tudi, kako bi se lahko delalo pri zemljepisu ali zgodovini. Če sam nisi izobražen v tem predmetu, je to za učitelja težko prenašati otrokom. (H: 113–115)

Učitelji, učiteljice slovenščine zaradi nizkega števila prijavljenih učečih se pogosto poučujejo na dveh ali celo treh šolah, tam pa v različnih timih in na različnih stopnjah. Pri polni zaposlitvi lahko učitelj, učiteljica slovenščine pri integrativnih urah poučuje do deset različnih predmetov, to pa pomeni delo v desetih timskih kombinacijah. Te timske konstelacije se menjajo ob vsakem začetku šolskega leta, tako da se le redko lahko razvijejo dobro delujoči timi. Lahko rečemo, da spremembe učnega načrta za učitelje, učiteljice slovenščine pomenijo velik osebnostni, organizacijski, časovni in strokovni izziv. Uspešno poučevanje v timu zahteva natančne priprave sodelujočih učečih, kar pa v trenutni situaciji iz različnih razlogov ni izvedljivo. V timu z nemško govorečim predmetnim učečim, ki je za svoj predmet strokovno usposobljen, imajo učitelji, učiteljice slovenščine podrejen položaj in privzamejo vlogo prilagajanja in prevzemanja. Njihov občutek podrejenosti se kaže tudi v besedi, saj svoje timske kolege, kolegice pogosto imenujejo 'glavni učitelj, učiteljica'. To pomeni, da sledijo pripravam timskega kolega, kolegice ter se s tem odrečejo svojemu deležu (vsebinske) odgovornosti.

Sodelovanje z drugimi kolegicami je bilo pozitivno ... em, seveda priprava mora biti nekako skupna, ker se oziram na snov kolegice oziroma kolega, in potem gledam, da najvažnejše tudi pripravim v slovenskem jeziku. (A: 58–61)

To je odvisno od teme. Včasih je treba, da se kaj pripravi, včasih pa se lahko v knjigah doda. (L: 83–84)

Če timski kolegi, kolegice pouka ne načrtujejo skupaj in se učitelj, učiteljica slovenščine v pouk vključuje le občasno, spontano, ostaja v vlogi prevajalca, prevajalke ključnih vsebin ali pojmov. Tako slovenščini preostaja le vloga jezikovnega dodatka. Učitelji, učiteljice slovenščine se zavedajo, da imajo za prevzemanje enakovredne vloge premalo strokovnega in jezikovnega znanja. Povzamemo lahko, da je nova organizacija pouka prinesla zahteve,

ki jim posamezni učeči, posamezne učeče niso kos, zato svoje delo doživljajo z občutki preobremenjenosti in nezadostnosti.

## 6 Organizacija dela v razredu

Pri predmetih, kjer so v ospredju kompleksnejše razlage, branje besedil in druge dejavnosti, ki temeljijo predvsem na jezikovni rabi in razumevanju razlag, je priložnosti za sporazumevanje zelo malo. Kadar je pri teh predmetih poleg predmetnega učitelja, predmetne učiteljice prisoten, prisotna tudi učitelj, učiteljica slovenščine, bi moral pouk za prijavljene otroke potekati v ciljnem jeziku. Učenci, učenke na začetniški ravni pa le težko sledijo kompleksnejšim slovenskim razlagam, zato pozornost usmerjajo v vsebine, ki jih predmetni učitelj, predmetna učiteljica istočasno razlaga v nemščini. V takšnih situacijah učitelji, učiteljice slovenščine začutijo, da učeče se motijo z istočasnimi razlagami v slovenščini, zato slovensko razlago pogosto nadomestijo z delovnimi listi oz. s prevajanjem ključnih pojmov. To pa pomeni, da ne gre več za pouk v slovenščini, temveč le še za učenje slovenskih ustreznic ob nemškem besedilu.

Zdaj za zgodovino, za barok vzamem slike in najvažnejše besede napišem v slovenščini in nemščini, tako da potem kombinirajo, z isto barvo pobarajo slovensko in nemško besedo, pač takšne stvari, ampak ne cela besedila. (B: 62–64)

Mislim, da recimo geografija ni najbolj posrečena. Imela sem dve učenki in sta bili tako skoncentrirani na samo [snov v nemščini] pri geografiji, da se mi zdi, da je bilo skoraj brez pomena jih tam s slovenščino še dodatno obremenjevati. (J: 69–72)

Med izvajanjem integrativnega pouka učitelji, učiteljice slovenščine v večini primerov ne spreminjajo sedežnega reda. Učeče se pustijo sedeti na svojih mestih, jih ne izpostavljajo z zbiranjem v ‘slovenski’ skupini, s tem pa otežijo svoje delo, saj se morajo premikati po razredu in vsakemu učencu, vsaki učenki posebej tiho razložiti snov. Tudi to je eden od razlogov, da doživljajo integrativno poučevanje kot ‘motenje’ pouka.

Ja, to je moteče, zato ker so bile učenke zelo pridne, delovne in so tudi pri [poimenovanje predmeta] želele dobro oceno. (J: 103–104)

Pri integriranem pouku delam bolj pisno, manj ustno, ker je drugače morda drug pouk nekako moten. (A: 67–68)

Prijavljenim učenkam tudi ni najbolj ustrezalo, da sem jaz zraven, občasno že, ampak mislim, da v glavnem niso bile najbolj zadovoljne. (J: 144–145)

Se mi je tudi že zgodilo, da sem govorila z učenko, pa je [predmetna] učiteljica rekla učenki: »Bodi tiho.« To pa res ni primerno, s to [kolegico] sploh ne sodelujem več, pa zdaj sem že toliko samozavestna, da bi rekla, da naj se to prosim ne dogaja. Ko z njimi [učenci] govorim, sem že vesela, da sploh kaj povejo, če pa bodo še oni [kolegi] to zatrli [...] – ampak to so redki primeri. (N: 101–108)

Iz rezultatov raziskovalne naloge je razvidno, da je pri integrativnih urah delež slovenščine pogosto nižji od 25 odstotkov, kar v praksi pomeni manj kot 12 minut in pol na učno uro, ki v avstrijskih šolah traja 50 minut. V tako ozkem časovnem okviru učeči, učeča ne more zagotoviti 'redundance inputa', ki je bistvena značilnost predmetnega pouka v ciljnem jeziku (Lazar 2015: 110): »Pomembna postavka je redundanca inputa, saj le tako lahko zagotovimo, da učenec aktivira vse spoznavne kanale in tako na različne načine dobi dostop do učne vsebine.« Ker imajo učitelji, učiteljice občutek jezikovne in strokovne nezadostnosti in motenja pouka, lahko predvidevamo, da se bo delež slovenščine pri predmetnem pouku še naprej nižal, če se organizacijski okvir teh ur ne bo spremenil. Ugotavljamo, da pod opisanimi pogoji pouk nejezikovnih predmetov za k slovenščini prijavljene učence ne poteka v slovenščini. Niti ne moremo trditi, da pouk poteka dvojezično – vloga slovenskega jezika se zreducira na 'jezikovni dodatek' ali 'jezik v ozadju', kar razvrstitev pomen slovenščine kot učnega/delovnega jezika.

Ona [kolegica] mi pove vnaprej, pa potem samo na tablo napišem slovenske besede, ali pa pojemo kaj v slovenščini. (N: 51–52)

To je samo kot dodatno znanje, da poznajo nekatere besede še v slovenščini. Če so pa besede zelo pomembne, jih pa jaz pri svojem slovenskem pouku še enkrat povem, ali se pa pojavijo v učbeniku, ki ga mi uporabljamo pri slovenščini, in potem rečejo: »To smo pa že slišali pri biologiji, pri geografiji.« To je bolj za širjenje besedišča namenjeno. (M: 109–113)

Za razumevanje in usvajanje učne teme postane ciljni jezik nepomemben, obstranski ali celo moteč, kar škodi njegovi opaznosti in njegovemu ugledu.

Mislim, da sčasoma ta odnos pri učencih čutiš, pa vidiš, da je slovenščina pač obstranska pri pouku. (J: 117–118)



Pri integrativnem pouku je snov treba prilagoditi jezikovnemu znanju učečih se, zato prihaja do poenostavljanja predmetnih vsebin in izpuščanja dodatnih informacij. Tako dobijo učeči se, ki snov usvajajo v slovenščini, prirejene vsebine, pri ocenjevanju pa morajo v nemščini znati celotno snov. Torej morajo zamujeno znanje v nemškem jeziku nadomestiti sami, kar slovenščino kot učni jezik ne kaže v luči vrednote, temveč dodatne obremenitve, to pa lahko predstavlja dodatno demotivacijo pri učenju oz. prijavljanju k pouku slovenskega jezika.

## 7 Ocenjevanje

Učitelji, učiteljice poročajo, da je integrativni pouk uspešnejši pri izkustvenih predmetih, kjer učenci, učenke niso pod pritiskom doseganja dobrih ocen. Zato je pri teh predmetih njihova motivacija večja, prisotnost učiteljev, učiteljic pa manj 'moteča'. Raziskovalna naloga avtorice je razkrila, da naj bi integrativni pouk sicer potekal v slovenskem jeziku, vendar učitelji, učiteljice odgovornost za načrtovanje pouka, vključno z ocenjevanjem znanja, prepuščajo predmetnim učiteljem, učiteljicam. Skratka, posredovanje znanja poteka (vsaj deloma) v slovenščini, ocenjevanje pa v nemščini.

Kdo v integrativnih urah ocenjuje učenke in učence?	V katerem jeziku poteka preverjanje znanja?
... ja ... učitelj za drugi predmet, pač npr. za zemljepis ali za biologijo. (A: 73–74)	V nemščini. (A: 76)
Oba, skupaj. (H: 92)	V nemščini ... .. Idealno to ni, za mene to ni idealno, ker se potem naučijo samo to, kar je v nemščini, to pa ni smisel integrativnega pouka. To bi pa jaz tudi zame morala še spremeniti, da bi rekla: »OK, ali enkrat pri pouku slovenščine to vprašam.« (H: 96–99)
No, pri informatiki ... se nisem nič vpletla, pri gospodinjstvu itak vidim, kako delajo, in se potem pogovoriva in tu se že zmenimo ... (D: 77–78)	Pri informatiki ga ni, v gospodinjstvu pravzaprav tudi ne, enkrat sem še pri zgodovini notri, to je pač ... [skomigne z rameni]. (D: 79–80)

Doseganje dobrih rezultatov vpliva na izbiro nadaljnjega šolanja učečih se in je zato pomemben motivacijski element za učenje, zato opuščanje soodgovornosti pri ocenjevanju dodaja k razvrednotenju pomena prisotnosti drugega učitelja, druge učiteljice pri integrativnem pouku ter pomena slovenščine nasploh. Ob dejanskem stanju pri integrativnih urah pri pouku slovenščine se moramo vprašati, ali v danih razmerah sploh še lahko govorimo o predmetnem pouku v slovenščini in kje se kažejo poti iz trenutne situacije.

Ugotovimo lahko, da bi morali biti učeči in učeči se za integrativne ure jezikovno boljše pripravljene. Jazbec in Lipavac Oštir (2009: 180) poudarjata pomembnost jezikovnega znanja pri pouku, ki v ospredje postavlja predmetno vsebino in učečega se, učečo se. Čeprav se pouk v ciljnem jeziku osredotoča na vsebine, ne more potekati brez navezovanja na jezikovne zakonitosti ciljnega jezika. Cathomas in Carigiet (2008: 68) menita, da morajo imeti učeči se, učeče se razvito predvsem sposobnost slušnega razumevanja in govornega sporazumevanja. Nizka jezikovna raven namreč pri pouku v ciljnem jeziku ovira dojetje kompleksnih kurikularnih vsebin oz. njegovo jezikovno performanco učečih se (Baker 2011: 166). Brumen (2011: 214–215) poudarja pomembnost sproščene komunikacije med samimi učečimi se ter med učečimi se in učečimi: »Pri vsakem stiku s tujim jezikom naj otroka spremlja občutek ugodja, ta se bo pozneje spremenil v občutek potrebe in bo učinkovito sredstvo za obvladovanje tujejezikovnih struktur.«

## 8 Kako preusmeriti aktualno učno prakso?

Uvajanje integrativnih ur se zdi smiselno šele takrat, ko učeči se v ciljnem jeziku že dosežejo jezikovo raven, ki jim omogoča aktivno sodelovanje pri pouku. Torej bi bilo v koroških novih srednjih šolah smiselno uvajati najprej t. i. izkustvene predmete, šele pozneje tudi predmete, ki zahtevajo razumevanje kompleksnejših razlag in delo z daljšimi besedili. Učitelji, učiteljice v integrativnih timih potrebujejo za stabilnejše in dolgotrajnejše timsko sodelovanje z večjo storilnostjo strokovno podporo in supervizije, šole pa priporočila, kateri predmeti in na kateri šolski stopnji so primerni za integrativni pouk. Učiteljem, učiteljicam slovenščine bo za integrativne predmete treba ponuditi strokovno in jezikovno podporo v obliki dodatnega usposabljanja, kako iz teorije povzeti in poenostaviti bistvo ter ga jezikovno in didaktično posredovati na različnih jezikovnih ravneh. Ker za integrativne predmete še ni izdelanega gradiva v slovenščini, ki bi v

osprejajo postavljajo strokovne vsebine in ga hkrati navezovalo na jezikovno usvajanje, bi bilo smiselno organizirati redna srečanja učiteljev, učiteljic glede na predmete, ki jih timsko poučujejo. Na teh srečanjih bi učitelji, učiteljice skupaj s predmetnimi in jezikovnimi strokovnjaki, strokovnjakinjami pripravljali učno gradivo, tako da bi za vsak predmet nastala »učna baza« kot dodatek k obstoječim učbenikom in gradivu v nemščini.

Avtoričina raziskava je pokazala, da učitelji, učiteljice slovenščine dvmijo v smiselnost aktualnega izvajanja pouka. Za optimiranje na novo uvedenega organizacijskega okvira pri pouku slovenščine bodo potrebovali sistemsko podporo informiranja, izobraževanja in dolgoročnega načrtovanja – le tako bodo lahko izpolnili svoje poslanstvo: omogočanje neprekinjenega jezikovnega izobraževanja na vseh stopnjah šolanja. Upamo lahko, da se odgovorne institucije zavedajo nujnosti sprememb in da bodo pomisleke iz prakse upoštevali pri aktualnem procesu prenove učnih načrtov, ki bo zajel tudi predmet slovenščina. Že David Marsh (2010), ki je leta 1994 uvedel krovni izraz CLIL, je opozoril, da učitelji CLIL-a ne morejo uvesti in izvajati brez podpore uradnega šolskega sistema: »The teachers have to be supported. You can't do this alone. It's not something for the lonely rider.«

## Viri in literatura

Colin Baker, 2011: *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Fifth Edition.* Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

Mihaela BRUMEN, 2011: Učinkovito učenje in poučevanje drugega/tujega jezika na nižji stopnji OŠ. *Šola na obronkih slovenščine: metodološki in didaktični vidiki poučevanja slovenščine kot drugega ali tujega jezika v Furlaniji Julijski krajini.* Ur. Primož Strani. Trst: Državna agencija za razvoj šolske avtonomije, Območna enota za Furlanijo Julijsko krajino. 209–224.

Rico Cathomas, Werner Carigiet, 2008: *Top-Chance Mehrsprachigkeit.* Bern: Schulverlag bmv AG.

Saša JAZBEC, Alja LIPAVIC OŠTIR, 2009: Učenje v otroštvu in CLIL. *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu.* Ur. Karmen Pižorn. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 177–189.

Jolanda LAZAR, 2012: Vpliv povezovanja predmetnega pouka z nemščino na dvigovanje bralne motivacije. *Vestnik za tuje jezike*, letnik IV, št. 1–2. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta. 171–188.

Andreja RETELJ, Karmen PIŽORN, 2010: Povezovanje tujih jezikov z nejezikovnimi predmeti – misija nemogoče? *Vestnik za tuje jezike*, letnik II, št. 1–2. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta. 135–142.

Bernarda VOLAVŠEK KURASCH, 2019: Kateri jezik poučujemo pri pouku slovenščine? *Koroški Koledar 2020*. Ur. Irena Destovnik. Ljubljana: JSKD – Javni sklad Republike Slovenije za kulturne dejavnosti. 64–74.

Vladimir WAKOUNIG, 2008: *Der heimliche Lehrplan der Minderheitenbildung. Die Zweisprachige Schule in Kärnten 1945–2007*. Klagenfurt/Celovec: Drava-Verlag.

## Spletna vira

Alja LIPAVIC OŠTIR, Saša JAZBEC, 2009: Kdo se boji CLILa ali delovanje negativnih dejavnikov pri uvajanju v Sloveniji. Dostopno na:

[http://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje\\_v\\_tujih\\_jezikih/tuj%20jezik%20v%20prvem%20triletju/Strokovni%20%C4%8Dlanki%20in%20prevodi/clil\\_%20jazbec\\_lipavic.pdf](http://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj%20jezik%20v%20prvem%20triletju/Strokovni%20%C4%8Dlanki%20in%20prevodi/clil_%20jazbec_lipavic.pdf); pridobljeno 6. 6. 2017.

David MARSH, 2010: *David Marsh on CLIL*. Cambridge University Press ELT, intervju objavljen 11. 11. 2010. Dostopno na: <https://www.youtube.com/watch?v=-Czdg8-6mJA>; pridobljeno 7. 6. 2017.

## Summary

In southern Carinthia, Austria, live roughly 15.000 Slovene speaking individuals. Slovene is declared as the 'second official language' of the region, however the minority low prestige language is still being viewed as a second class language that is hardly being heard or used in public. It can be acquired in public Primary Schools (for pupils aged 6 to 10 years) and New Secondary Schools (for pupils aged 10 to 14 years), however only 19 of 71 Carinthian New Secondary Schools offer Slovene in their education programme. Merely 9% of the New Secondary School pupils register for the Slovene classes, which means that many pupils stop learning Slovene at the age of 10. For some pupils, this vertical language education interruption results in evident language loss. For the majority of registered pupils, Slovene language is no longer a part of their daily environment, and in their school there are only small and heterogeneous classes of registered pupils.

To fulfill the program for pupils, who either demonstrate very good, poor or no language knowledge of Slovene, the four lessons per week are usually divided into (a) two language lessons held in a separate classroom and (b) two integrative lessons (i.e. CLIL lessons of history, geography) being taught in the same classroom, simultaneously in German and in Slovene. However, such organization is very challenging: two teachers with different teaching materials teach using two different languages to separate groups of pupils with different language proficiency. Moreover, the pupils are all being tested in one language (German) by the same test prepared by merely one of the teachers. Slovene teachers report that under the current circumstances the integrative lessons often do not function, except for those teaching subjects that provide practical demonstrations and 'easy' vocabulary (e.g. cooking). If language classes are not successful, the pupils will not experience the target language as functional. Furthermore, such negative experience cannot increase the attractiveness of the low prestige language.

# Okus slovenščine – leksika tematskega polja hrana in pijača v gradivih za učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika

Ines Voršič

Filozofska fakulteta in Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru,  
Slovenija, ines.vorsic@um.si

DOI: <https://doi.org/10.18690/um.ff.12.2022.22>

ISBN: 978-961-286-669-3

---

Prispevek se osredinja na prehransko leksiko, pojavljajočo se v infrastrukturi za učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika, in preverja, katere leksikalne enote s področja prehrane so vključene in predstavljene ter katere jezikovne zakonitosti, slovnične lastnosti se ob tem spoznavajo in usvajajo. Ključ do celostnega obvladovanja jezika se namreč skriva prav v vzajemnem poznavanju leksike in gramatike. Obenem pa pogoste leksikalne enote na eni strani in svojstvene, avtohtone leksikalne enote na drugi strani odražajo slovensko prehransko dediščino, značilnosti, navade. Kaj torej kulinarična leksika pove o slovenščini in kaj o Slovencih, Slovenkah in Sloveniji?

**Ključne besede:** slovenščina kot drugi in tuji jezik, leksikologija, leksika, hrana.

The paper focuses on food vocabulary that appears in the infrastructure for teaching Slovene as a second and foreign language. It examines which food-related lexical units are included and presented, and which linguistic principles and grammatical features are discussed and learnt. The key to a comprehensive command of the language lies precisely in the interconnected knowledge of vocabulary and grammar. At the same time, common lexical units on the one hand and unique, autochthonous lexical units on the other hand also reflect Slovene nutritional heritage, characteristics, and habits. So how does the culinary vocabulary represent Slovene language, the Slovenes, and Slovenia?

**Keywords:** Slovene as a second and foreign language, lexicology, vocabulary, food.

## 1 Uvod

Cilj vsakega učenja jezika je pridobivanje oz. sistematično razvijanje spoznavne zmožnosti, njen temelj pa je razvoj leksikalne jezikovne

zmožnosti. Osnovo celovitemu razvoju sporazumevalne zmožnosti tako predstavlja poznavanje leksike. Pomemben delež leksikalnega fonda vsakega jezika pa prispeva hrana kot človekova biološka nujnost. Hkrati je hrana tudi nosilka narodopisnega izročila in v družbenem kontekstu razširjen komunikacijski element. Zato je tematsko področje hrane osnovni del učnih gradiv za učenje drugega in tujega jezika. Prispevek se osredotoča na prehransko leksiko, pojavljajočo se v infrastrukturi za učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika na vseh ravneh, in preverja, katere leksikalne enote s področja prehrane so predstavljene ter katere slovnične zakonitosti se ob tem usvajajo. Ključ do leksikalne kompetence in celostnega obvladovanja jezika se namreč skriva prav v vzajemnem poznavanju leksike in gramatike. Obenem pa učenje drugega in tujega jezika ne poteka zgolj na jezikovni ravni, temveč učeči se, učeče se spoznavajo tudi kulturne značilnosti skupnosti, katere jezika se učijo. V prispevku je tako predstavljeno, kako se v okviru tematskega sklopa hrana v gradivih za učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika prepletata usvajanje leksike in slovničnih zakonitosti s kulturno podobo Slovenije.

### **1.1 Tematsko polje hrana in pijača**

Hrana je ena od temeljnih dobrin, ki človeku zagotavljajo preživetje, in sodi med najbolj univerzalna področja človekovega bivanja. A hrana ni zgolj tisto, kar jemo, temveč hrano tudi kupujemo, pripravljamo, naročamo po določenih, značilnih vzorcih in navadah. Kot piše Godina - Golija (2004: 70) so hrana, priprava obrokov in način uživanja hrane govornica določene družbe. Ob jedi tudi vzpostavljamo in vzdržujemo medosebne odnose. Tako je hrana pomemben element socialnih interakcij. Po Deborah Lupton (Kotnik 2001: 864) je »simbolični medij per excellence«, ki riše meje med socialnimi razredi, regijami, nacijami, kulturami, religijami. Z njo so povezani rituali in običaji. Hrana kot dobrina tako presega meje eksistenčne nuje, saj je čvrsto integrirana v vse aspekte življenja in jasno odkriva sliko družbe, identiteto naroda in njegovo kulturo.

Zaradi vsega naštetega je prehranska leksika sestavni del besedišča vsakega jezika, posledično pa nujni del gradiv za učenje drugega in tujega jezika. Zato nas je zanimalo, kaj nam o slovenščini lahko pove leksika s področja hrane ter kakšno prehransko sliko Slovenije razgalja ljudem, ki Slovenijo in slovenščino šele spoznavajo.

## 1.2 Gradivo

Ponudba gradiv za učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika je široka in nabor je bilo treba omejiti, a hkrati upoštevati raznovrstnost gradiv. V pregled smo vključili reprezentativno novejše gradivo začetne, nadaljevalne in izpopolnjevalne stopnje. Upoštevali smo kriterij raznolikosti glede na starost učečih se in pregledali učbenike za otroke, mladostnike, mladostnice in odrasle. V ozir smo vzeli tudi čas, ki se namenja učenju, in preverili gradivo za daljše in krajše tečaje. Prav tako so med pregledanimi gradivi tista, s pomočjo katerih se slovenščine učijo priseljenci, priseljenke v Sloveniji, kot tista, ki so pripomoček učečih se slovenščine v tujini.

Hrana je torej kot preživetvena dobrina nujni del učbeniških kompletov že na osnovni stopnji. Tako ni presenetljivo, da gradivo, namenjeno začetnemu učenju slovenščine kot drugega in tujega jezika, tematiki namenja precejšnjo pozornost in več prostora, medtem ko je v nadaljevalnih oblikah tečajev hrana v glavnem obravnavana posredno, ko je vpletena v druge tematske sklope. Vidnejše mesto dobi znova na izpopolnjevalni stopnji, ko učeči se, učeče se spoznajo slovensko etnografsko leksiko in skozi njo bogato kulinarično dediščino Slovenije.

V nadaljevanju na kratko predstavljamo učbeniško gradivo, ki je osnova za pričujoči prispevek.

**Osnovna stopnja.** Učbenik *Poigraymo se slovensko* (Vučajnk idr. 2017) je namenjen začetnemu poučevanju slovenščine za otroke od 7 do 10 let. Uporablja se pri dopolnilnem pouku slovenščine v tujini in v sobotnih šolah za neslovensko govoreče otroke, primeren pa je tudi za otroke, priseljene v Slovenijo iz neslovanskega jezikovnega okolja. Učbeniški komplet *Slovenska beseda v živo 1a* (Markovič idr. 2013a, 2013b) je namenjen odraslim udeležencem, udeleženkam. Ponuja osnovne besede in vzorce za vsakodnevno sporazumevanje – cilj učbenika je doseganje ravni A1 po lestvici *Skupnega evropskega jezikovnega okvira*. Tečajniki, tečajnice z učenjem nadaljujejo po učbeniškem kompletu *Slovenska beseda v živo 1b* (A2). V pregled smo vzeli tudi učbeniški komplet *Čas za slovenščino 2* (Knez idr. 2018a, 2018b), namenjen začetnemu učenju slovenščine za najstnike, najstnice, in učbenik *A, B, C ... GREMO* (Petric Lasnik idr. 2018), namenjen odraslim začetnikom, začetnicam na kratkih tečajih.

**Nadaljevalna stopnja.** Ker je tematika hrane obširneje zastopana na začetni stopnji, se na nadaljevalni učbeniki v glavnem posvečajo drugim temam.

Najdemo pa sklop *MMM ... kako diši!* v učbeniku *Naprej pa v slovenščini* (Liberšar idr. 2015). Namenjen je tujcem, tujkam, ki so se slovenskega jezika že učili, znanje pa lahko izpopolnijo do ravni B1, kar pomeni, da so sposobni samostojne in ustrezne jezikovne rabe v večini sporazumevalnih situacij.

**Izpopolnjevalna stopnja.** Pregledali smo učbeniški komplet *Slovenska beseda v živo 3a* (Markovič idr. 2009a, 2009b), namenjen odraslim udeležencem, udeleženkam tečajev ali študentom, študentkam slovenščine, ki želijo svoje znanje nadgraditi do visoke ravni učinkovitosti. V analizo smo vključili še gradivo *S slovenščino po svetu* (Đukanović idr. 2012), ki je nastalo na pobudo učiteljev, učiteljic slovenščine kot tujega jezika na univerzah v tujini. Z gradivom učeči se, učeče se razvijejo vse sporazumevalne zmožnosti (jezikovne, sociolingvistične, pragmatične) do ravni C1.

## 2 Leksika tematskega polja hrana in pijača

Glavna načela usvajanja besedišča so po Gower, Phillips in Walters (2005: 145) pogostnost, postopnost, preprostost in konkretnost, kar pomeni, da se uvajajo pogoste besede pred manj frekvenčnimi, enostavne pred kompleksnejšimi, konkretne pred abstraktnimi ter splošno rabljene pred tistimi z omejeno rabo. Skladno s tem se na začetni stopnji usvajanja slovenščine kot drugega in tujega jezika v okviru prehranske tematike postopoma obravnava splošno, razširjeno besedje, ki poimenuje temeljna živila in jedi:<sup>1</sup> *alkohol, čaj, fanta, kakav, kapučino, kava, kokakola, kokta, limonada, merlot, mleko, pepsi, pivo, sok, šampanjec, teran, vino, voda, žganje; ananas, arašidi, banana, bazilika, bomboni, breskev, bučka, cvetača, čebula, česen, češnja, čili, čips, čokolada, fižol, grah, grozdje, hrenovka, hruška, jabolko, jagoda, jajce, jogurt, keks, kis, kivi, klobasa, koleraba, kompot, korenček, korenje, kosmiči, krof, krompir, kruh, kvas, kumara, kumarica, limona, lubenica, makaroni, marelica, marmelada, maslo, melona, meso, mleko, moka, nektarina, olje, orehi, oreščki, paprika, paradižnik, pašteta,*

<sup>1</sup> V okviru tematskih sklopov, posvečenih hrani, učeči se, učeče se spoznavajo še drugo besedje, vezano na to tematsko polje, npr. *krožnik, gost, natakarica, račun, cenik, gostilna, pečica, predjed, žlica; glavna jed, zaščiten proizvod* ipd., a se osredotočamo na poimenovanja živil in posameznih jedi.



*pecivo, peteršilj, piščanec, piškot, pomaranča, poper, por, pršut, puding, raki, riba, riž, rogljiček, sadje, salama, sir, sladica, sladkor, sladoled, smetana, soja, sol, solata, špageti, špinača, šunka, tartufi, testenine, testo, vanilja, zelje, zrezek, žemlja; burek, golaž, hamburger, juha, lazanja, palačinke, pečenka, pica, pomfri, potica, ravioli, rižota, sendvič, štruklji, torta, zelenjava.* Ob enobesednih leksemih učeči se, učeče se spoznavajo tudi večbesedne: *bela kava, belo vino, češko pivo, čokoladno mleko, črna kava, ledeni čaj, mineralna voda, navadna voda, rdeče vino, svetlo/temno/točeno pivo, vroča čokolada; beli/črni kruh, dnevna juha, dunajski zrezek, gorčično seme, goveja juha, jabolčni zavitek, kisle kumarice, kisle repa, kisle zelje, kuhana govedina, listna zelena, lovorjev list, mini pica, morski sadeži, navadni jogurt, paradižnikova solata, pica margerita, pražen krompir, sadni jogurt, sirov burek, suha salama, svinjska pečenka, zelena solata, zelenjavna juha.* Že na osnovni stopnji se srečajo z razširjenimi besednimi zvezami, v katerih se okrog jedrnega samostalnika pojavljajo različni tipi prilastkov, učeči se, učeče se pa si jih v glavnem zapomnijo kot fraze, npr. *čaj z limono, kava s smetano, rižota z gobami, sendvič s salamo, pivo iz steklenice, voda iz pipe, kava brez mleka, mešana solata brez paradižnika, špageti brez paradižnikove omake, zavitek zelenjave za juho, mineralna voda Radenska, mineralna voda z limono.*

Na izpopolnjevalni stopnji se nabor živil in jedi razširi tudi z nekoliko bolj specifičnimi sestavinami in jedmi: *brusnice, gorčica, gorgonzola, govedina, slanina, majoneza, radič, praline, namaz, tiramisu, teletina, žitarice; energijski napitek, bela čokolada, francoska solata, kremna juha/rezina, mehiške tortilje, čokolada z lešniki/rožmarinom/ingverjem, čokolada s cimetom/kokosom, gazirana brezalkoholna pijača, naravni sadni sok.* Kompleksnejše veččlenske besednozvezne strukture so redke, a se pojavijo, npr. *goveji zrezek v omaki s sirovim štrukljem, pečenka s praženim krompirjem in zeljem, drobno nasekljane kisle kumarice, sveže stisnjen pomarančni sok.*

Velja izpostaviti, da je sodobna kulinarika rezultat stalnih komunikacijskih procesov in stikov različnih narodov bodisi v preteklosti bodisi danes, ko je zaradi globalizacijskih procesov in tehnološkega napredka internacionalizacija kultur še močnejša in prevzeto izrazje prodira v jezik še posebno hitro. Zato je kulinarčna leksika skupek avtohtonega in prevzetega besedja in v gradivih za učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika najdemo domače, npr. *česen, hruška, korenček, kruh, orehi, zrezek, rogljiček, mleko, sladkor, žganje,* in prevzeto besedje, npr. *ananas, bazilika, burek, čili, jogurt, kapučino, lazanja, pomfri, pica, puding, ravioli,*

*sendvič, soja, šampanjec, tiramisu, tortilja*. Na izpopolnjevalni stopnji pa je zaslediti celo narečni leksem, tj. *prleška tünka*. Kot sta neločljivo povezani leksika in gramatika, sta namreč tesno povezana tudi jezik in kultura. Ko učeči se, učeča se tujega jezika spoznava novo besedje, se mu, ji odpira pogled v kulturnospecifične pojave nacionalne skupnosti, katere jezika se uči. V njenem besedišču so vedno prisotni tudi leksemi, ki ubesedujejo pojavnost etnografske tradicije in jih ni moč najti v nobeni drugi jezikovni skupnosti. Ker tovrstni leksemi v drugih jezikih nimajo ekvivalentnih ustreznice, se je zanje uveljavil termin brezekvivalentna leksika.<sup>2</sup> Sem sodijo tudi svojstvena poimenovanja jedi, npr. *idrijski žlikrofi, potica, prekmurska gibanica*; to so primeri slovenske nacionalno specifične leksike, ki odseva gastronomsko izročilo Slovenije. Učeči se, učeče se slovenščine kot drugega in tujega jezika ob spoznavanju osnovnih živil in jedi tako spoznajo tudi tradicionalne slovenske jedi. Na začetni stopnji že slišijo za *potico* in *struklje*, nato za *gibanico, trojanske krofe, kranjsko klobaso, kremšnito, kraški pršut*, podrobneje pa slovensko kuhinjo in njene zaščitene proizvode spoznajo na izpopolnjevalni stopnji: *jota, ričet, krvavice, vampi, pražena jetrca, matevž, flancati, žganci, blejska kremna rezina, belokranjska pogača, bovški sir, nanoški sir, idrijski žlikrofi, škofjeloški kruhek, kranjska klobasa, prekmurska gibanica, prekmurska šunka, piranska sol, kraška jagnjetina, kraška panceta, prleška tünka, zgornjesavinjski želodec, kočevski gozdni med, štajersko prekmursko bučno olje, ekstra deviško oljčno olje Slovenske Istre*.

### 3 Slovnične vsebine tematskega sklopa hrana in pijača

Besede so najvažnejši del jezikovne zgradbe (Toporišič 2000) in v kumulativnem procesu usvajanja tujega jezika predstavljajo osnovo za razvoj sporazumevalne zmožnosti. Pa vendar je bila pri pouku tujega jezika leksika dolgo zapostavljena, saj je veljalo, da je poznavanje slovnice veliko kompleksnejše od poznavanja leksike. Gorjanc in Jurko (2004: 51) poudarjata, da so šele spoznanja o skladiščenju leksikalnih enot v spominskem slovarju<sup>3</sup> kot komunikacijskih enot jezika opozorila na to, da je tudi pozna-

<sup>2</sup> Tudi *realija, lokalizem, eksotizem*.

<sup>3</sup> Leksikalne enote so v spominskem slovarju hranjene celovito, v medsebojni povezavi tudi s svojimi pragmatičnimi informacijami (Gorjanc in Jurko 2004: 50).

vanje leksike tujega jezika izredno kompleksno, ker se neprenehoma vpenja v t. i. kolokacijsko omrežje. Čeprav so mnjenja o razmerju med leksiko in gramatiko pri učenju tujega jezika še zmeraj različna, pa je danes vse bolj sprejeto stališče, da je treba leksiko in gramatiko dojemati v soodvisnosti in obravnavati vzajemno. Gramatika ima še vedno pomembno vlogo, a je učni proces veliko manj usmerjen v spoznavanje slovničnih struktur, učenje slovnice poteka hkratno z učenjem leksike (Lewis 1993 in 2000, povz. po Gorjanc in Jurko 2004: 49).

Če želimo določeno leksikalno enoto pri pouku drugega in tujega jezika dojemati kot usvojeno, pa morajo biti, kot opozarja Udier (2009: 77), v obravnavo vključene vse naslednje ravni: ortoepska (naglas), ortografska (zapis), fleksijska (pregibanje), sintaktična (raba v stavku), kolokacijska (kombiniranje z drugimi leksikalnimi enotami), semantična (ustrezen pomen) in pragmatična (v kateri situaciji, kontekstu se uporabi).

Nesporno je torej dejstvo, da moramo za uspešno komunikacijo v določenem jeziku poznati tako leksiko kot gramatiko. Prav zato nas je zanimalo, katere slovnične zakonitosti ob prehranski leksiki učeči se, učeče se slovenščine kot drugega in tujega jezika spoznavajo.

### 3.1 Osnovna stopnja

Poimenovanje hrane je na tej ravni učenja omejeno le na razumevanje oz. poimenovanje osnovnih izdelkov za preživetje. Učbeniški sklopi sledijo načelu postopnosti in enostavnosti. Besedila so kratka, preprosta, opremljena s slikovnim gradivom. Nove jezikovne strukture so jasno in pregledno izpostavljene, slovnične vsebine pa podane brez obširnih metajezikovnih razlag, ki bi učeče se lahko zmedle.

Ob prvih stikih z jezikom učeči se, učeče se ob leksiki hrane postopoma spoznavajo temeljne slovnične lastnosti, v prvi vrsti nanašajoče se na ortoepske in ortografske značilnosti. Ker je osnova za obravnavo nove teme navadno besedilo, se učeči se, učeče se najprej srečajo z izrazno in s slušno podobo besedja. Vadijo izgovor in ustrezno mesto naglasa. Izpostavljeni so izgovor širokega *e*, ozkega *e*, širokega *o*, ozkega *o* ter *v*, *l* in *lj* (npr. *voda* : *kakav*; *mleko* : *jabolko* : *rogliček*).

Na fleksijski ravni v okviru tematskega sklopa hrana učeči se, učeče se najprej usvajajo 1. in 4. sklon samostalnika ednine moškega, ženskega in srednjega spola. Neizogibno je srečanje s strukturami, ob katerih se pojavijo tudi drugi skloni, vendar si take zveze zapomnijo kot celoto, npr. ob zvezi *kava s smetano* 6. sklon na ne obravnavajo, ampak si v spomin

vtisnejo kolokacijo. Udeleženci, udeleženke se na tem mestu srečajo tudi z lastnostnim (npr. *dober kruh*) in vrstnim pridevnikom (npr. *sadni jogurt*), pri čemer so glede ujemanja pridevnika s samostalnikom opozorjeni tudi na neobstojni *e* (npr. *grenek – grenka*) in preglas za *c, j, č, ž, š, j* pri samostalnikih srednjega spola (npr. *rdeče grozdje*). Spoznajo količinske izraze različnih tipov (*dve pomaranči – veliko pomaranč – košarica pomaranč – 2 kilograma pomaranč*), ob tem pa tudi števnost, neštevnost samostalnikov in postopoma 2. sklon samostalnikov v ednini in množini. Opozorjeno je tudi na razliko med oblikami števnikar za moški spol (npr. *Tukaj so trije/štirje kosi kruha. – Potrebujemo tri/štiri kose kruha.*).

Ob prehranski leksiki se udeleženci, udeleženke srečajo tudi z glagoli, kot so *piti, jesti, naročiti, plačati, kuhati*. Najprej usvajajo strukture tipa *rad + os. oblika glag. + sam. 4. sklona* (npr. *rad jem kruh*) ali *rad imam + sam. 4. sklona* (npr. *rad imam čaj*), a se na tem mestu še izogibajo kategoriji živosti (npr. *rad imam pečenega piščanca*). Postopno spoznajo končnice za 1. in 3. os. množine ter vse oblike dvojine. Posebej so opozorjeni na glagole *iti, jesti* in *vedeti*, ki v 2. os. dvojine in množine ter v 3. os. dvojine dobijo *-s-* (*gresta, jeste, vesta*). Prav tako usvajajo zanikanje glagolov in spoznajo tipične časovne prislove *najprej, nato, potem, nazadnje* ter prislovne zveze tipa *za zajtrk*.

### 3.2 Nadaljevalna stopnja

Na nadaljevalni stopnji znanje nadgradijo z obravnavo svojilnega pridevnika, glagolskega časa, velelnega naklona in »nepravilnih« glagolskih oblik.

Z vrstnim pridevnikom se seznanijo že na začetni stopnji, na nadaljevalni pa znanje poglobijo s pozornostjo na različne pripone in premene (npr. *jagod-ni; bresko-ov, borovnič-ev; dunaj-ski, kraš-ki; rib-ji*). Iz samostalnikov izpeljujejo pridevnike. Znanje dopolnijo s svojilnim pridevnikom ob ženskih imenih in poimenovanjih ženskih oseb (npr. *Nadj-in, babič-in*) ter moških imenih in priimkih ter poimenovanjih moških oseb (npr. *Bor-ov, strič-ev*).

V okviru tematike, vezane na hrano, učeči se, učeče se usvajajo tudi glagolski čas (sedanjik, preteklik, prihodnjik) in velelni naklon (npr. *dodaj, posoli, nareži, postrezi*). Posebna pozornost je v tem sklopu posvečena t. i. »nepravilnim« glagolskim oblikam (npr. *iti – grem, šel; jesti – jem, jedel; peči – pečem, pekel; postreči – postrežem, postregel; rezati – režem, rezal*).

### 3.3 Izpopolnjevalna stopnja

Na izpopolnjevalni stopnji je tematsko polje hrane manj obširno, zajema pa kompleksnejše enote in težje slovnične vsebine s poudarkom na besedotvorju, frazeologiji ter paremiologiji. Učenje poteka ob daljših in zahtevnejših besedilih, opremljenih z nalogami, ki preverjajo razumevanje. Na tej stopnji udeleženci, udeleženke tudi že poznajo odnose med besedami in prepoznavajo prevzeto ter avtohtono besedje, zato prevzete besede nadomeščajo z izvirnimi slovenskimi. V okviru besedotvorja prepoznavajo besedne družine in utrjujejo izpeljavo pridevnikov. Pomemben del pouka na izpopolnjevalni ravni pa so frazemi in pregovori – pričakovano vsebujejo sestavino, ki poimenuje hrano:

- Frazemi: *imeti krompir* 'doživeti nepričakovano ugoden, dober izid, konec česa'; *imeti trdo bučo* 'biti nenadarjen'; *imeti maslo na glavi* 'ne biti nedolžen, napraviti prekrške'; *ne imeti dosti soli (v glavi)* 'biti neumen'; *biti trd oreh* 'težavno, težko izvedljivo'; *biti družbena smetana* 'izstopati po družbenem položaju, pomembnosti'; *biti čigavo maslo* 'biti krivda, (negativna) zasluga koga'; *biti iz dobrega testa* 'imeti dobre, pozitivne lastnosti'.
- Pregovori: *Jabolko ne pade daleč od drevesa.* – *Iz te moke ne bo kruha.*  
– *Najbolj neumen kmet ima najdebelejši krompir.* – *Sekira mu je padla v med.* – *Še pes ima rad pri jedi mir.*

Frazeološki in paremiološki fond je eden od bistvenih kazalnikov medsebojne povezanosti jezika in kulture; frazemi in pregovori so »eklatantno jezikovno sredstvo«, poudarja Kržišnik (2008: 33), skozi katero se odraža kultura naroda, vanje so vtisnjeni nacionalni vzorci, stereotipi, ki reproducirajo mentaliteto, značilno za določeno skupnost.

### 4 In še o Slovencih in Sloveniji ...

Relevantnost hrane kot nosilke kulturne dediščine naroda smo že izpostavili. Ob prehranski leksiki ljudje, ki se prvič srečujejo s slovenščino, ob kulinaricnem vsakdanjiku spoznajo tudi tradicionalne slovenske jedi, navade, običaje, tudi praznike, saj ob določenih praznikih jemo določene jedi. Kakšno pa je tipično kosilo slovenske družine? Glede na kulinaricno raznolikost slovenskih pokrajin so možni različni odgovori, dobro pa ga ponazori učbenik *Slovenska beseda v živo 1b* (Markovič idr. 2015b), ki kot

značilno slovensko kosilo predstavi *govejo juho, kislo zelje s krompirjem, klobaso in jabolčni zavitek*.

Ker je kulinarčna leksika v učbeniškem gradivu za lažje in privlačnejše učenje opremljena s slikovnim gradivom, so učeče se, učeči se seznanjeni tudi s prepoznavnimi slovenskimi blagovnimi znamkami: *Zlato polje, Fructal, Zelene doline, Alpsko mleko, 1001 cvet, Gorenjka, Radgonska penina, Barcaffè, Zala, Radenska, Union, Laško, Cockta, Frutek*.

Udeleženci, udeleženke jezikovnih tečajev se priučijo osnovnih konverzacij, npr. kako koga povabiti na kosilo, kako kosilo naročiti, izvedo pa tudi, kako se Slovenci, Slovenke ob jedi obnašamo, da si zaželimo *dober tek* in nazdravimo z *na zdravje*. Nenazadnje pa se seznanijo s tem, da v Sloveniji dajanje napitnin ni nujno, a je v navadi, da znesek zaokrožimo navzgor. Prav tako je za Slovence in Slovenke značilno, da v družbi pogosto eden, ena plača za vse, naslednjič pa je na vrsti drugi, druga.

## 5 Sklep

Hrana kot življenjsko pomembna dobrina prispeva pomemben delež jedrnega leksikalnega fonda vsakega jezika, kar dokazujejo tudi učna gradiva za slovenščino kot drugi in tuji jezik, saj je tematika hrane nepogrešljiv del že na osnovni stopnji. Hkrati se potrjuje, da poteka učenje drugega in tujega jezika v immanentni prepletenosti s kulturnimi značilnostmi naroda. Pri pouku slovenščine kot drugega in tujega jezika se tesno stikajo usvajanje besedišča, učenje slovnice in spoznavanje kulture.

Upoštevač načela obravnave leksike pri pouku drugega in tujega jezika na osnovni stopnji, učeči se, učeče se slovenščine spoznavajo splošno razširjeno besedje, ki poimenuje temeljna živila in jedi (npr. *banana, pica, kava z mlekom*). Na nadaljevalni stopnji je tematsko polje hrane manj obširno, pojavi se nekoliko bolj specifična kulinarčna leksika (npr. *brusnice, čokolada z ingverjem, energijski napitek*). Skladno s tem pa je tudi pridobivanje slovničnega znanja. Ob prvih stikih z jezikom učeči se, učeče se ob leksiki hrane postopoma spoznavajo temeljne slovnične zakonitosti, kot so mesto naglasa, izgovor, 1., 2. in 4. sklon samostalnika, lastnostni in vrstni pridevnik, osebne oblike glagolov, zanikanje glagolov, števnost in neštevnost samostalnikov, količinski izrazi. Na nadaljevalni stopnji znanje utrdijo in nadgradijo z obravnavo svojilnega pridevnika, glagolskega časa, velelnika, »nepravilnih« glagolskih oblik. Na izpopolnjevalni stopnji pa tematsko polje hrane zajema zlasti brezekvivalentno leksiko in vsebine, ki

se dotikajo frazeologije ter paremiologije. Na tem mestu pride še posebej do izraza povezanost jezika s kulturo. Na eni strani pogoste leksikalne enote (npr. *goveja juha, kruh, jabolko, čaj*) odražajo del slovenske kulturnarične vsakdanjosti, na drugi pa svojstvene etnografske leksikalne enote (npr. *žlikrofi, kranjska klobasa, potica*) predstavljajo slovensko prehransko dediščino. Tako skozi leksiko tematskega sklopa hrana učeči se, učeče se slovenščine kot drugega in tujega jezika spoznajo tudi specifično gastronomsko identiteto Slovenije.

## Viri in literatura

Maja ĐUKANOVIĆ idr., 2013: *S slovenščino po svetu. Besedila z nalogami za visoko nadaljevalno in izpopolnjevalno raven slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Maja GODINA - GOLIJA, 2004: Levša, kravjac, bider: prispevek etnologije k raziskovanju in razumevanju prehrane. *Emzin: revija za kulturo* 14/3–4. 69–71.

Vojko GORJANC, Primož JURKO, 2004: Kolokacije in učenje tujega jezika. *Jezik in slovstvo* 49/3–4. 49–62.

Roger GOWER, Diane PHILLIPS, Steve WALTERS, 2005: *Teachig Practice*. Oxford: Macmillan.

Mihaela KNEZ idr., 2018a: *Čas za slovenščino 2. Učbenik za začetno učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika za najstnike*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

– –, 2018b: *Čas za slovenščino 2. Delovni zvezek za začetno učenje slovenščine kot drugega in tujega jezika za najstnike*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Vladislav Vlado KOTNIK, 2001: Utelesenje sebstva in izgradnja identitete ob spominu na hrano. *Teorija in praksa: revija za družbena vprašanja* 38/5. 881–880.

Erika KRŽIŠNIK, 2008: Viri za kulturološko interpretacijo frazeoloških enot. *Jezik in slovstvo* 53/1. 33–47.

Andreja MARKOVIČ idr., 2009a: *Slovenska beseda v živo 3a. Delovni zvezek*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

– –, 2009b: *Slovenska beseda v živo 3a. Učbenik za izpopolnjevalni tečaj slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

– –, 2013a: *Slovenska beseda v živo 1a. Delovni zvezek za začetni tečaj slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

– –, 2013b: *Slovenska beseda v živo 1a. Učbenik za začetni tečaj slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

– –, 2015a: *Slovenska beseda v živo 1b. Delovni zvezek za začetni tečaj slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

– –, 2015b: *Slovenska beseda v živo 1b. Učbenik za začetni tečaj slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Ivana PETRIC LASNIK idr., 2018: *A, B, C ... GREMO. Učbenik za začetnike na kratkih tečajih slovenščine kot drugega ali tujega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Jože TOPORIŠIČ, 2004: *Slovenska slovnica*. Maribor: Obzorja.

Sanda Lucija UDIER, 2009: Pristup obradi leksičkih jedinica u nastavi hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika. *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik* 1/7. 77–93.

Tatjana VUČAJNK idr., 2017: *Poigraymo se slovensko. Učbenik za začetno poučevanje slovenščine za otroke od 7 do 10 let*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

## Summary

The aim of all language acquiring is to systematically develop communication skills with firm development of lexical language skills foundation. Knowledge of the vocabulary of the language thus forms the basis for the comprehensive development of communication skills. An important part of the lexical stock of each language consists of food as a survival commodity and a human biological necessity. At the same time, food is increasingly becoming a cultural asset and a common communication element within the social context. Therefore, the thematic field of food and beverages is an essential and a necessary part of the teaching material for teaching second and foreign languages, including Slovene. The paper thus provides an in-depth review and analysis of the food vocabulary present in the infrastructure for teaching Slovene as a second and foreign language at all levels. When reviewing the handbooks, textbooks, and workbooks of the basic, intermediate, and advanced level, we researched which lexical units in the field of food are included and presented, and which grammatical features and principles are simultaneously learnt. The key to lexical competence and a comprehensive use of the language lies precisely in the interconnected knowledge of vocabulary and grammar.

Taking into account the principles of vocabulary discussions in the teaching of a foreign and second language at the basic level, learners of Slovene language learn frequently used and common words, which denote basic foodstuffs and dishes (e.g. *banana, pica, kava z mlekom*). At the intermediate level, the food and beverages thematic field is less extensive, and we find slightly more specific culinary vocabulary (e.g. *brusnice, čokolada z ingverjem, energijski napitek*). Grammatical knowledge is acquired in accordance with vocabulary. Upon the students' first contact with the language, by using the food and beverages vocabulary, they gradually learn the basic grammatical principles, such as the place of accent, pronunciation, 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 4<sup>th</sup> case of the noun, qualitative and classifying adjective, personal forms of verbs, verb negation, countability and uncountability of nouns, and quantitative terms. By learning the possessive adjective, verb tense, imperative, and "irregular" verb forms, the students upgrade their grammatical knowledge acquired at the intermediate level. At the advanced level the



thematic field of food and beverages mostly encompasses non-equivalent vocabulary and more complex grammatical content, pertaining to phraseology, and paremiology. This is where the connection between the language and culture is particularly noticeable. Namely, common and typical lexical units on the one hand (e.g. *goveja juha, kruh, jabolko, čaj*) and unique, autochthonous lexical units on the other hand (e.g. *žlikrofi, kranjska klobasa, potica*) reflect Slovene nutritional heritage, characteristics, habits, and patterns. Thus, the vocabulary of the food and beverages thematic field, students of Slovene as a second and foreign language are able to grasp the specific gastronomic identity of Slovenia.

# Posredovanje kompleksnih literarnih besedil učencem, učenkam, za katere je slovenščina drugi jezik

Barbara Zorman, Martina Mejak, Polona Mihalič Birska

Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem, barbara.zorman@pef.upr.si;

Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem, martina.mejak@pef.upr.si;

Osnovna šola Koper, Slovenija, barbara.zorman@pef.upr.si

DOI: <https://doi.org/10.18690/um.ff.12.2022.23>

ISBN: 978-961-286-669-3

---

Prispevek se osredinja na recepcijo literarnih besedil, ki jih učni načrt za slovenščino določa kot obvezna branja v zadnjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole. Ta besedila imajo pomemben vpliv na oblikovanje kulturnih identitet učečih se, njihovih horizontov pričakovanja (nadaljnjih odzivov na literarna besedila), predvsem pa na razvoj njihove bralne zmožnosti in bralne kulture. Na naše osrednje vprašanje – kako ta besedila berejo učenci, učenke ki jim je slovenščina ni prvi jezik – smo skušali ugotoviti s pomočjo intervjujev učečih se in njihovih učiteljev, učiteljic. Večina vprašanih, tako učečih se kot učiteljev, učiteljic, meni, da je predpisano čtivo preveč kompleksno za samostojno razumevanje učečih se z nizko zmožnostjo kognitivnega obvladovanja akademskega jezika (po Cumminsu 1984). Zato njihova obravnava zahteva skrbno diferenciran pouk oziroma didaktično gradivo. Predstavljamo tudi primer didaktičnega gradiva (obrnava Prešernovega *Povodnega moža*), ki temelji na principu adaptacije teksta nižjemu jezikovnemu znanju bralca, bralke in evalvacijo dela s tem gradivom.

**Ključne besede:** pouk književnosti, recepcijska zmožnost, lahko branje, slovenščina kot drugi in tuji jezik, osnovna šola.

The paper focuses on the reception of literary works that the national curriculum for Slovene language prescribes as compulsory texts in the final years of primary education. These literary works have a significant influence on the shaping of cultural identities of pupils, their horizons of expectations (further responses to literary works), and above all on the development of their reading skills and reading culture. The key question that the authors address – how these texts are read by the pupils whose mother tongue is not Slovenian – has been answered with the aid of interviews with pupils and their teachers. The majority of the interviewed pupils as well as their teachers believe that the prescribed texts are too complex for independent comprehension of pupils with lower cognitive aptitude for dealing with academic language (cf. Cummings 1984). Therefore, dealing with these texts requires carefully differentiated teaching and teaching materials. An example of a teaching material (for teaching the poem *Povodni mož*

by France Prešeren), which follows the principles of adapting the text for readers with lower linguistic skills and an evaluation of these materials are presented.

**Keywords:** teaching literature, reception skills, easy readers, Slovene as a second and foreign language, primary education.

## 1 Uvod

Predmet naše obravnave je razvijanje bralnih zmožnosti učečih se ob spoznavanju literarnega kanona. Jedro tega Marko Juvan locira prav v kontekst šolskega branja, ki s seznamom avtorjev, avtoric, njihovih del in interpretacij teh vzdržuje vezivo kulturnega spomina (Juvan 2005: 398). Kanonska literarna besedila so torej eden od skupnih imenovalcev, ki omogočajo kolektivni spomin – z njim pa tudi »simbolni svet smisla« v določeni skupnosti (Assmann 1992: 16). Šolsko branje, analiziranje, vrednotenje, pa tudi »učenje na pamet« »obveznih« besedil oblikuje naše predstave o literaturi. Pri učenju s pomočjo literature pa je pomembno, da je ta diskurz, kot poudarja tudi Juvan, močno zaznamovan s čustveno in individualizirano izkušnjo, zaradi česar se (Juvan 2005: 389) »literarni diskurz kot nekakšen simulaker približa življenjskemu izkustvu, doživljanju in spominu posameznikov«. V literaturi podoživeto občutje, občutena pokrajina, ponotranjena misel tako zaznamujejo tudi naš individualni spomin. Obveznost spoznavanja literarnega kanona, ki ga določa nacionalni kurikulum, torej posameznika, posameznico opredeli znotraj nacionalne skupnosti, preko individualnega doživljanja besedil pa pronica v čustveno doživljanje in zaznamuje nadaljnja branja. Literarni kanon pa je seveda tudi omejujoč, izključujoč. Seznam leposlovnih del, ki jih *Učni načrt za slovenščino* (2011<sup>1</sup>) določa za obvezno branje učencem, učenkam 3. vzgojno-izobraževalnega obdobja v osnovni šoli s slovenskim in italijanskim učnim jezikom (7. razred: ljudska *Pegam in Lambergar*, Tone Pavček; *Pesem*, Fran Levstik; *Martin Krpan*; 8. razred: France Prešern: *Povodni mož*, Niko Grafenauer: *Življenje*, Janko Kersnik: *Mačkova očeta*; 9. razred: France Prešeren: *Zdravljica*, Oton Župančič: *Žebljarska*, Ivan Cankar: *Bobi*), pokaže na močno, skoraj ekskluzivno prevlado narodotvornega literarnega diskurza, zlasti iz obdobja pred modernizmom. Diskusije

---

<sup>1</sup> V raziskavi so sodelovali učenci, učenke in učitelji, učiteljice, ki so v času priprave prispevka sledili pouku po *Učnem načrtu za slovenščino* iz leta 2011. V šolskem letu 2019/2020 je stopil v veljavo posodobljeni učni načrt, ki pa se glede obravnave obveznih del ne razlikuje.

o tem, ali tovrstno poglobljanje v izključno slovensko nacionalno literarno dediščino učeče se spodbuja k oblikovanju zavedanja o večkulturni družbi in medkulturnih kompetencah ter o tem, kakšna je v omenjenem naboru vloga ženskih pisateljic in literarnih likov, na tem mestu ne bomo načenjale, kar pa seveda ne pomeni, da se nam taka razprava ne zdi nujno pomembna. V pričujočem prispevku bo glavni poudarek na vprašanju, kako slovenska šola omogoča spoznavanje literarnega kanona učečim se, ki jim je slovenščina drugi jezik, torej učečim se priseljencem, priseljenkam in učencem, učenkam, ki obiskujejo šole z italijanskim učnim jezikom. Rezultati PISE, tj. mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk v državah članicah Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD), so leta 2018 pokazali, da je 9 % učečih se v Sloveniji tistih s priseljenkim poreklom; med temi so bili trije od sedmih družbeno-ekonomsko prikrajšani. Ta skupina zaostaja v dosežkih pri branju za ostalimi učečimi se v povprečju za 63 točk, ob upoštevanju vpliva socialnoekonomske prikrajšanosti pa je zaostanek še vedno 28 točk. V povprečju se je v državah OECD v zgornji kvartil bralnih sposobnosti uvrstilo 17 % otrok s priseljenkim poreklom, v Sloveniji pa jih je ta rezultat doseglo 9 % (PISA 2018).

Tudi izsledki Jima Cumminsa kažejo, da je usvojitev kognitivne akademske jezikovne zmožnosti – to je razumevanje in tvorjenje kompleksnih, večinoma pisnih sporočil – zelo dolgotrajen postopek. Cummins poudarja, da učeči se, učeče se usvojijo zmožnost »površinske« osnovne medosebne sporazumevale zmožnosti v največ dveh letih, medtem ko je za usvojitev akademske jezikovne zmožnosti potrebnih pet do sedem let (Cummins 1984). Jasno je torej, da učenci, učenke, ki se slovenskega jezika komaj učijo, težko razumejo kompleksna besedila, še posebej pa starejša kanonska literarna besedila, saj ta poleg besedišča zahtevajo še razumevanje knjižne sintakse in poetično spremenjenega jezikovnega besedila ter poznavanje zgodovinskih kontekstov, ki omogočajo razumevanje podatkov in modalitet (humorja) v besedilu.

## 2 Namen in cilj raziskave

Namen raziskave je ugotoviti, v kolikšni meri in kako slovenski šolski sistem omogoča spoznavanje slovenskega literarnega kanona in s tem doseganje kulturne pismenosti tudi učečim se, ki jim je slovenščina drugi jezik, torej učečim se priseljencem, priseljenkam in učečim se, ki obiskujejo osnovno šolo z italijanskim učnim jezikom. Na podlagi pregledanega

osnovnošolskega *Učnega načrta za slovenščino* (2011) in *Učnega načrta za slovenščino kot drugi jezik* (2011) menimo, da imajo največ težav učeči se v zadnjem vzgojno-izobraževalnem obdobju, saj so predpisana leposlovna dela izredno kompleksna, večina pa jih je tudi starejšega izvora (nastalih pred letom 1930), zaradi česar sta njihovo besedišče in skladnja še kompleksnejši. Cilj raziskave je bil pripraviti primer učnega gradiva z upoštevanjem nekaterih načel lahkega branja<sup>2</sup> (Knapp 2019; Haramija 2019) za Prešernovo balado *Povodni mož*, ki je obvezno besedilo v 8. razredu. Pred pripravo didaktičnega gradiva smo preverili mnenje med učenci, učenkami višjih razredov osnovne šole, ki jim slovenščina ni materni jezik, in med učitelji, učiteljicami, ki te učeče se poučujejo.

### 3 Raziskovalna vprašanja

- Kako osnovnošolski učenci, učenke, ki jim slovenščina ni prvi jezik, v zadnjem vzgojno-izobraževalnem obdobju sprejemajo kanonska leposlovna besedila?
- Kako učitelji, učiteljice prilagajajo kanonska besedila omenjenim učencem, učenkam?
- Kaj so največje ovire, ki tem učečim se preprečujejo ustrezno razumevanje, vrednotenje kanonskih leposlovnih besedil?
- Katere didaktične metode in postopki so uporabni pri približevanju kanonskih leposlovnih besedil učečim se, ki jim je slovenščina drugi jezik?
- Kako ustrezno prilagoditi leposlovno delo za učence, učenke, ki jim je slovenščina drugi jezik, za šolsko obravnavo?

### 4 Raziskovane metode

Za potrebe raziskave smo pripravili dva strukturirana intervjuja, in sicer za učence, učenke, ki obiskujejo višje razrede osnovne šole, in za učitelje, učiteljice slovenščine, ki poučujejo na osnovni šoli s slovenskim in italijanskim učnim jezikom. Intervju za učence, učenke je imel osem vprašanj, intervju za učitelje, učiteljice pa sedem vprašanj odprtega tipa. Intervjuje

---

<sup>2</sup> T. i. lahko branje je prilagojeno gradivo, ki ga naslovnik, naslovnica lažje bere in razume, namenjeno različnim ciljnim skupinam, npr. tudi priseljencem, priseljenkam (Knapp 2019).

smo opravili od 15. junija do 1. septembra 2019. Za pripravo prilagojenega učnega gradiva za eno bralno enoto (Prešeren: *Povodni mož*) smo najprej analizirali bralno razumevanje posameznih učencev, učenk, s katerimi smo opravili intervju. S pomočjo primerov iz didaktike angleškega jezika in s pomočjo načel lahkega branja smo pripravili praktični primer. Gradivo je bilo preizkušeno pri individualiziranem pouku, v okviru katerega sta dva učenca, ki jima slovenščina ni prvi jezik, samostojno reševala pripravljene naloge. Njuno reševanje je bilo evalvirano.

Udeleženi v raziskavi so: sedem učencev iz osnovnih šol s slovenskim učnim jezikom in šest učencev iz osnovnih šol z italijanskim učnim jezikom. Intervjuvani učenci imajo migrantsko ozadje oz. jim je slovenščina drugi oz. tuji jezik;<sup>3</sup> dve učiteljici slovenščine z osnovne šole s slovenskim učnim jezikom, in tri učiteljice slovenščine v višjih razredih osnovnih šol z italijanskim učnim jezikom.

## 5 Raziskava

Raziskava mnenj med učečimi se je pokazala, da je večini intervjuvanih branje leposlovnih del v slovenščini težko. Na vprašanje, ali imajo težave pri razumevanju jezika tudi pri drugih šolskih predmetih oz. v šolskih okoliščinah, so navedli, da je branje pri npr. biologiji ali zgodovini težje zaradi strokovnih izrazov, ker ni zgodbe, po drugi strani pa si pri takih predmetih lahko pomagajo s slikami, filmi, z dodatno razlago učitelja, učiteljice. Večina intervjuvanih učečih se si pri razumevanju leposlovnih del in z njim povezanim pridobivanjem književnega znanja pomaga z metajezikovnim in metaliterarnim znanjem, ki so ga pridobili pri predhodnem šolanju v matični državi oz. pri pouku italijanščine. Učečim se iz osnovne šole s slovenskim učnim jezikom je v leposlovnem besedilu najtežje razumeti

---

<sup>3</sup> Osnovno šolo z italijanskim učnim jezikom obiskujejo tudi učenci, učenke, ki imajo stalno bivališče v Italiji in se dnevno vozijo v Slovenijo v šolo in nazaj, imenovali bi jih lahko dnevni šolski migranti. V te šole se vpisujejo ne samo zaradi prepoznanega kakovostnega šolskega programa v Sloveniji, ampak tudi zaradi možnosti učenja slovenskega jezika, saj se kulturno bolj osveščeni starši zavedajo kulturnega kapitala in dodane vrednosti učenja jezika obeh sosednjih držav na obmejnem območju, vendar ti učenci, učenke nimajo stika s slovenščino, zanje je slovenščina tuji jezik. Obenem so na teh šolah tudi učenci, učenke, ki izhajajo iz dvojezičnih družin, v katerih je eden izmed staršev pripadnik, pripadnica italijanske narodne skupnosti, drugemu izmed staršev pa slovenščina ni materni jezik (npr. Italijan, Italijanka, poročena s Portugalcem, Portugalcko), tako da tudi ti učenci, učenke skoraj nimajo stika s slovenščino.

starinske izraze, prav tako tudi učečim se iz osnovne šole z italijanskim učnim jezikom, ki k temu prav vsi dodajo še besede s prenesenim pomenom in večpomenske besede. Najbolj opazna razlika med učenci, učenkami se je pokazala pri obravnavi domačega branja. Učeči se, učeče se na osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom berejo za učence, učenke višjih razredov tako manj zahtevna besedila (npr. *Anica in zajček*; namesto *Županove Micke* krajše pesmi) kot tudi predpisana besedila, medtem ko učenci, učenke na osnovnih šolah z italijanskim učnim jezikom berejo vsi ista dela. V večini primerov učitelji, učiteljice učečim se pomagajo z dodatno razlago ali z ogledom filma. V šolah z italijanskim učnim jezikom so učeči se povedali, da pri nerazumevanju največkrat prevajajo v italijanščino tako s pomočjo učitelja, učiteljice kot tudi s pomočjo dvojezičnih učencev, učenk, nekaj izjav anketiranih kaže tudi, da se s problemom nerazumevanja učitelji, učiteljice ne ukvarjajo, saj so navedli, da jim učitelj, učiteljica ne pomaga ali da delajo po skupinah in da ponavadi sedijo skupaj tisti, ki ne razumejo. Na vprašanje, katera besedila so jim še posebej všeč, so navedli naslednja: Nataša Konc Lorenzutti: *Avtobus ob treh*, pesem Nika Grafenauerja *Življenje*, Prešeren (brez navedbe dela), Slavko Pregelj: *Genij brez hlač*, pa tudi William Shakespeare: *Romeo in Julija*. Po en učenec iz šole s slovenskim in z italijanskim učnim jezikom je navedel, da mu ni všeč nobeno delo, ker ne bere rad niti v materinščini oz. da rajši bere v angleščini. Kot zahtevna dela so navedli naslednja: ljudsko *Ajda in Slovenci* in *Gor čez izero*, Prešernovega *Povodnega moža* in *Turjaško Rozamundo*, Aškerčevo *Čašo nesmrtnosti*, Solzice Prežihovega Voranca, Jurčičevo *Kozlovsko sodbo v Višji Gori*, Levstikovega *Martina Krpana*, Kersnikovega *Mačkova očeta*, Cankarja s *Skodelico kave*, Lorenzuttijevo *Avtobus ob treh* in Mazzinijevo *Zvezde vabijo* ter Lindgrenovo *Erazem in potepuh*. Učitelji, učiteljice so na vprašanje, kako načrtujejo izbor leposlovnih del za učeče se, ki jim slovenščina ni prvi jezik, navedli, da upoštevajo več dejavnikov, kot so npr. čas bivanja oz. čas šolanja učečega se, učeče se v Sloveniji, (ne)prilagodnost slovansko govoreči jezikovni skupnosti, sposobnosti in predznanje, učiteljske izkušnje, navdušenost samega učitelja, učiteljice nad izbirnimi besedili. Večini učiteljev, učiteljic pa je pomembno, da se ti učeči se seznanijo s kanonskimi besedili. Učitelji, učiteljice so na vprašanje, kje je treba pouk diferencirati, da je učni proces za vse učeče se uspešen, navedli, da so pomembne motivacija z aktualizacijo, temeljita razlaga neznanih besed tako v uvodni motivaciji kot tudi v fazi analize in sprotno preverjanje razumevanja besed in besedila. Intervjuvani učeči, učeče menijo, da učenci, učenke kažejo znake motiviranosti za branje kanonskih besedil, ker se

želijo čim prej naučiti tujega jezika, tudi sami učeči, učeče morajo učence, učenke motivirati, pri tem si pomagajo z medpredmetnimi povezavami, npr. zgodovino in geografijo, motivirajo pa jih tudi z zgledom. Po mnenju učiteljev, učiteljic učeči se, učeče se najtežje razumejo arhaizme, humor, sarkazem, slogovna sredstva, skladnjo, pa tudi zmožnost zaznavanja in vrednotenja avtorjeve, avtoričine perspektive. Na vprašanje učiteljem, učiteljicam, v kolikšni meri po njihovem mnenju uspejo približati kanonska besedila učencem, učenkam, so odgovorili, da si za cilj v prvi vrsti postavijo razumevanje vsebine in sposobnost obnavljanja dogajanja. Vsem anketiranim učiteljem, učiteljicam se zdi smiselno nameniti veliko časa kanonskim besedilom, saj so ti nosilci slovenske kulturne identitete, kljub zahtevnosti jih učeči se, učeče se doživljajo kot bolj zanimiva, če se jim nameni dovolj časa in se jih ustrezno aktualizira. Učitelje, učiteljice smo povprašali, katera po *Učnem načrtu* (2011) predpisana besedila oz. avtorji, avtorice so učencem, učenkam najtežja. Odgovori so zelo enotni: ljudska *Pegam in Lambergar*, Prešernovi *Krst pri Savici*, *Povodni mož*, Tavčarjeva *Visoška kronika in Tržačan*, Kersnikova *Mačkova očeta*, Cankarjeva *Gospod stotnik*, *Bobi* in *Hlapec Jernej*, Kosmačev *V gaju življenja*, *Potovalci* Z. Kveder, Valvasorjeva *Slava vojvodine Kranjske*, Trubarjeva in Bevkova dela ter dela iz ljudskega slovstva. Pomenljiv odgovor je »*Tista, ki učencem vsebinsko niso blizu (ne želijo slišati o trpljenju žebjarjev, o tem, da je oče umiral pri sosedu* itd.)«. Prav tako so učeči, učeče soglasno odgovorile, da bi pri svojem delu ob branju originalnega dela uporabili tudi prilagojena besedila, npr. strip ali večjezične slikanice. To počnejo že sedaj s tistim, kar je na voljo, navedli so npr. *Martin Krpan v stripu* ali večjezično besedilo *Nine Mav Horvat Miška išče prijatelja*. Poleg tega pri obravnavi uporabljajo krajše obnove besedila, dodatne razlage besedila, slikovno gradivo, filmske adaptacije, stripe, medvrstniško pomoč v obliki skupinskega dela.<sup>4</sup> Poleg teh metod uporabljajo tudi prevajanje v materni jezik oz. v italijanščino (v primeru učencev, učenk iz šol z italijanskim učnim jezikom), metodo interpretativnega branja, ki sledi individualnemu tihemu preletu besedila v šolah z italijanskim učnim jezikom, saj »*to učencem olajša razumevanje, slišijo tudi pravilni naglas besed, stavčno intonacijo* itd.«, metodo natančne analize besedila, prilagajanja izbora in obravnave jezikovnim zmožnostim učencev, učenk. Nekateri učeči, učeče uporabljajo zmožnost

---

<sup>4</sup> Na podlagi pričevanj učencev, učenk ugotavljamo, da je ta oblika dela manj primerna, če v skupini ni dovolj jezikovno kompetentnih učencev, učenk, zlasti na osnovni šoli z italijanskim učnim jezikom.



obnove besedila kot indikator osnovnega razumevanja kanonskega besedila. V nekaterih primerih se učeči se, učeče se obnov besedil naučijo na pamet in jih podajo v razredu.

## 5.1 Diskusija

Glede na odgovore učečih in učečih se ugotavljamo, da bi razvijanje bralnih zmožnosti okrepili z uporabo prilagojenih didaktičnih gradiv, ki bi upoštevala jezikovno kompetenco učečih se, ki jim slovenščina ni prvi jezik in ki bi bila usklajena z veljavnim učnim načrtom. Taka gradiva bi učečim olajšala obravnavo, tem učečim se pa recepcijo zahtevnejših leposlovnih del. Učitelji, učiteljice si sicer prizadevajo, da bi učencem, učenkam, ki jim slovenščina ni prvi jezik, omogočili lažje razumevanje besedil, zato branje težjih predpisanih besedil v višjih razredih včasih nadomestijo s takšnimi, ki so primerna za mnogo nižjo starostno stopnjo, npr. s slikanicami. Če pa pri pouku obravnavajo leposlovno delo, učenci, učenke kanonska besedila pogosto usvojijo na ravni najpreprostejšega memoriranja in reprodukcije obnov ter ne dosežajo višjih ravni znanja.

Veliko učencev, učenk, zlasti v šolah z italijanskim učnim jezikom, slovenskega jezika do konca osnovnega šolanja ne uspe usvojiti do višje akademske stopnje, saj je njihov učni jezik ter v veliki večini tudi jezik domačega okolja italijanščina. Učni načrt pa od njih zahteva sprejemanje istih kanonskih besedil kot *Učni načrt za slovenščino* (2011) kot prvega jezika. Veliko učencev, učenk iz te populacije se tako spoprijema z besedili, ki so neustrezna njihovemu jezikovnemu znanju. Težave se pogosto začnejo že v četrtem razredu, ko je za učence, učenke pretežko besedilo npr. delo Svetlane Makarovič *Sapramiška* in se stopnjujejo v višjih razredih. Učenec osmega razreda osnovne šole z italijanskim učnim jezikom, sicer zelo uspešen pri pouku materinščine, *Povodnega moža* ni razumel do te mere, da bi ga bil sposoben obnoviti.

## 5.2 Artikulacija učne ure za obravnavo leposlovnega dela s poudarkom na približevanju kanonskih besedil učencem, učenkam, ki jim slovenščina ni materinščina

Na podlagi izsledkov tujih avtorjev, avtoric, posebej tistih, ki se ukvarjajo s posredovanjem kompleksnih angleških besedil tujim govorcem (Rodríguez 2016; Moore in Lorenzo 2007) in povzemanjem ugotovitev lastne raziskave, predlagamo naslednje poudarke, ki sledijo obravnavi leposlovnih

del v predpisanih berilih (npr. Rokus). Pristope členimo na dejavnosti pred branjem, med branjem in po branju (tabela 1).

Učitelj, učiteljica, ki pripravlja didaktično gradivo, pred poukom poskrbi, da besedilo ustrezno priredi, tako da besedilo: prevede (v sodobni jezik, v materinščino, v avdio-vizualni medij), krajša (tudi z ohranjanjem relevantnih citatov), poenostavi (besedišče, sintaksa, kulturno zahtevni del besedila itd.) in/ali doda (obnova, dodatna razlaga besedišča, vaje za lažje jezikovno razumevanje).

Tabela 1: Pristopi k obravnavi leposlovnega dela za učence, učenke, ki jim slovenščina ni materinščina

DEJAVNOSTI PRED BRANJEM	Učencem, učenkam se pred prvim srečanjem z besedilom predstavi osnovno zgodbo in like ter kontekst besedil, npr. s pomočjo predstavitve ključnih besed in obnove. Priporoča se obravnava s pomočjo slikovnega gradiva: ilustracij, fotografij, stripov, filma, zlasti je v tem kontekstu uporabna IKT. Učencem, učenkam se pred vstopom v besedilo postavi vprašanje, ki se nanaša na glavno idejo, zaplet/konflikt, temo teksta. Prav tako si zlasti starejši učenci, učenke lahko pomagajo z uporabo prevodov ključnih besed v svojo materinščino.
DEJAVNOSTI MED BRANJEM	Učenec, učenka posluša učiteljevo, učiteljico interpretativno branje. Učeči se, učeče se lahko med samostojnim branjem besedila izpisujejo ključne besede, najboljše v kontekstu (izpis povedi, stavka, besedne zveze), saj se jim tako olajša ponovno branje in nudi bolj kompleksen vstop v besedilo.
DEJAVNOSTI PO BRANJU	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Preverjanje razumevanja Razumevanje preverjamo z vprašanji in dejavnostmi po koncu branja; ta naj se ne nanašajo le na osnovno zgodbo, temveč tudi na druge aspekte notranje zgradbe, npr. podobje, ideje, kontekst.</li> <li>– Samostojno in skupinsko delo Delo z jezikovno kompetentnejšimi sošolci, sošolkami (Knapp (2019: 19) to imenuje delo s podporno osebo, ki »razloži težke besede, [...] poskrbi, da ima človek več informacij.«).</li> </ul> <p>Jezikovno manj kompetentne učence, učenke opolnomočimo tako, da jih seznanimo z učnimi strategijami, ki jim pomagajo pri spopadanju s kompleksnimi literarnimi besedili (npr. ustvarjanje mentalnih povezav, povzemanje, prevajanje (gl. tudi Gómez 2016)).</p>

## 6 Oblikovanje didaktičnega gradiva za učno enoto Prešernovega Povodnega moža

Na podlagi izkušenj, pridobljenih ob predstavljenih primerih branja in razumevanja *Povodnega moža*, je bil izdelan predlog didaktiziranega gradiva. Za *Povodnega moža* smo se odločili, ker so ga v opravljenih intervjujih izpostavili kot zahtevnega tako učeči se, učeče se kot učeči, učeče. Pregledani so bili obstoječi učbeniki za književnost in zahteve v njih (prim. Honzak idr. 1999; Kodre 2018; Blažič idr. 2003; Cirman idr. 2000), upoštevali pa smo tudi, katere težave v razumevanju so imeli učenci tujci, učenke tujke, ko smo z njimi prebrali *Povodnega moža*. V ta namen smo besedilo brali s tremi učenci, učenkami osmega razreda.

Razmislili smo, katere možnosti prilagajanja, ki smo jih predstavili v teoretskem delu, bi bile za to besedilo najustreznejše. Začeli smo z misljo Dragice Haramija (2019: 5), ki poudarja pomen dobrega poznavanja potreb ljudi, ki jim je lahko branje namenjeno. Izpostavlja dve temeljni vprašanji: »Kaj bralci zmorejo? Kakšne težave imajo pri branju?«, kar bi moralo biti temeljno vodilo pri pripravi takih učnih gradiv. Ugotovitve smo v praksi uporabili pri enajstih nalogah, ki spremljajo besedilo. Naloge so zastavljene tako, da omogočajo obravnavo v razredu kot pomoč pri diferenciaciji dela ali uporabo pri individualnem pouku.

Zavedali smo se pomena uvodne motivacije in predpriprave na branje. Zato smo najprej želeli predstaviti kulturni pomen pesnitve, istočasno pa vzpostaviti navezavo na bralčev, bralkin prvi jezik in literaturo v tem jeziku, njegovo, njeno predznanje ter izhodišča, ki jih bo kot bralec, bralka v branje besedila vnašal, vnašala. Celotna obravnava namreč teži k spodbujanju medkulturnega dialoga med bralcem, bralko in delom. Sprašujemo o motivu podvodnih bitij v zgodbah, ki jih pozna. Pri tem sledimo tudi napotkom učnega načrta za tuji jezik, ki spodbuja medpredmetne povezave.

Sledi delo z besediščem. V tej dejavnosti učeči se, učeča se spozna ključne besede, ki mu, ji pomagajo razumeti razlago vsebine (slika 1).

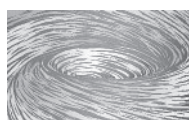
Besedilo je razporejeno tako, da je na desni izvorno besedilo, na levi pa povzetek posamezne kitice v največ treh povedih. Za ilustracijo sta v pričujočem prispevku navedeni prva in druga kitica (slika 2).

To razlago vsebine učenec, učenka prevede v svoj prvi jezik. Nato poslušča in ob poslušanju bere pesem v izvorni obliki. Pomembno nam je, da učečega se, učečo se pripeljemo do tega, da prebere vsaj del besedila v izvorni obliki.

*Povodni mož je dolga epska pesnitev (epic poem, poezia epike, эпической поэмы, 史诗性 篇池). Napisal jo je France Prešeren. Prešeren je bil med najpomembnejšimi slovenskimi pesniki. Ustvarjal je v obdobju romantike. Napisal je slovensko himno (anthem, himn, гимн, 国歌).*

*Ali poznaš tudi v svojem jeziku zgodbo ali pesem o človeku, ki živi pod vodo? Tudi v slovenščini poznamo morske deklice, v starih ljudskih pravljicah in pesmih pa nastopa tudi povodni mož.*

*Poveži besede in slike.*



morska deklica

lepota

zapeljati

biti zviti

ples

plesalec

sonce zahaja

krila

vihar

glasbenik

glasba

mudi se

valovi

vrtnec



Slika 1: Naloga 1

Preberi razlago na levi in jo prevedi v svoj jezik.

Ženske iz Ljubljane so znane po svoji  
lepoti. Najlepša je bila Urška.

-----  
-----  
-----

Mnogo moških je občudovalo Urško.  
Ona jih je zapeljevala. Zato so bile  
druge ženske žalostne.

-----  
-----  
-----

Od nekdanj lepe so Ljubljanke slovele,  
al' lepše od Urš'ke bilo ni nobene,  
nobene očem bilo bolj zaželene  
ob času nje cvetja dekleta ne žene.  
Ko najbolj iz zvezdic je danica svetla,  
najlepša iz deklic je Urš'ka bila.

Mnog'tere device, mnog'tere ženice  
oko je na skrivnem solze prelivale,  
ker Urš'ki srce se je ljubega vdalo;  
al' ljubih bilo je nji vedno premalo.  
Kar slišala moških okrog je slove',  
skušala jih v mreže je svoje ujet'.

Slika 2: Naloga 2

Glede na to, da je *Povodni mož* krajši od večine prozskih del, smo se odločili, da učencu, učenki ponudimo v branje celotno balado, razumevanje pa sam, sama preveri tako, da poišče ilustracije, ki so povezane z balado, in ilustracije razvrsti po vrsti.

Izberi ilustracije, ki so povezane z vsebino balade. Nekaj ilustracij je napačnih.



Slike razvrsti tako, kot si sledijo v baladi. Povej, kaj se na vsaki sliki dogaja. Pomagaj si z razlagami v nalogi 2.



Slika 3: Naloga 3

Naučeno besedišče uporabi in utrdi tako, da ustno obnovi, kaj se na posamezni ilustraciji dogaja. S tem še dodatno preveri razumevanje besedila.

Učenec, učenka razmisli, katere nadnaravne lastnosti ima povodni mož, tako da izbere ustrezne ponujene možnosti. Pri tem učencu, učenki ponujamo nekaj distraktorjev, ki obenem povodnega moža postavijo ob bok drugim mednarodno znanim superjunakom, ki so mu, ji verjetno dobro poznani.

*Povodni mož je nadnaravno bitje kot Superman, Spiderman, vampir in druga. Katere od spodnjih lastnosti držijo za povodnega moža?*

- a) Je hiter, saj je šele danes zjutraj (davi) slišal za lepo Urško in zdaj je že v Ljubljani. V istem dnevu jo želi pripeljati pod vodo do Beograda.*
- b) Je nadnaravno lep.*
- c) Zna leteti.*
- č) Je spreten plesalec, saj pleše tako hitro, kot bi imel krila.*
- d) Pije kri.*
- e) Ukazuje vetrovom, potokom, dežju.*
- f) Ima laserski vid.*

Slika 4: Naloga 4

Sledi nekaj nalog, ki so prilagojene jezikovni zmožnosti in potrebam usvajanja jezika učečih se, vendar jih spodbujajo, da dosežejo nekatere cilje, ki jih dosegajo sošolci, sošolke. Spozna pojma značaj in opis. Ti so v besedilu že obarvani, njegova naloga je, da jih razvrsti.

*Besede v rumenem opisujejo Urškin značaj (character, karakter, характер, 意义) oziroma njeno zunanost (the exterior, e jashtme, экстерьер, 外观). Razdeli jih na izraze za opis značaja in opis zunanosti.*

<i>Zunanost</i>	<i>Značaj</i>

Slika 5: Naloga 5

S pomočjo slikovnega slovarčka razume in prepozna definicijo balade.

*Povodni mož je balada. Katera od razlag je prava?*

- a) *Balada je kratka lirski pesem, v njej nastopa le ena oseba, dogajanje je razvlečeno, konec je srečen, dogajanje je stvarno in logično, vzdušje je humorno.*
- b) *Balada je dolga pesem z elementi dramatike. V njej nastopa malo oseb, dogajanje je napeto, konec je tragičen. V dogajanje posežejo nadnaravne sile. Vzdušje je mračno in grozljivo.*

Slovarček: humoren



napeto



mračno in grozljivo



Slika 6: Naloga 6

Spozna primero ali komparacijo in razmisli, ali pozna primer za komparacijo v svojem prvem jeziku. S pomočjo sošolca, sošolke (ali učitelja, učiteljice), spodbujamo namreč sodelovalno učenje, poišče komparacije v besedilu.

*Ali razumeš, kaj pomeni, da je ženska lepa **kot** roža?*



- a) *Lepa kot roža je primera ali komparacija. V prvi kitici pesnik primerja Urško z zvezdo danico.*



- b) *Poznaš kakšno primero ali komparacijo iz svojega jezika?*
- c) *S sošolcem poiščite še dve primeri ali komparaciji v 9. kitici.*  
*Podal ji mladenič prelepi je roko*  
*in urno ta dva sta po podu zletela,*  
*ko da bi lahke perutnice imela,*  
*bila bi brez trupla okrog se vrtela,*  
*ne vidi se, kdaj da pod noga udar',*  
*plesala sta, ko bi ju nosil vihar.*

Slika 7: Naloga 7

Nato spozna pojem podobnoglasja in širi svoje poznavanje jezika ter spozna nekaj najpogostejših podobnoglasij za oglašanje živali v slovenščini. Spodbudimo ga, jo, da sošolcem, sošolkam predstavi, kako posnemajo oglašanje teh živali v njegovem, njenem maternem jeziku. S tem želimo spodbuditi medkulturni vidik pri pouku, učenec, učenka pa pridobiva občutek, da lahko aktivno in enakovredno prispeva k učenju.

*Sošolec ali učitelj naj ti prebere kitico:*

*So brž pridrveli se strašni oblaki,  
zasliši na nebu se strašno gromenje,  
zasliši vetrov se sovražno vršenje,  
zasliši potokov derečih šumenje [...]*

a) Ali slišiš glasove š, s, ž, č, v, r, ki posnemajo nevihto? Temu rečemo podobnoglasje ali onomatopoeja. Z njim pesnik posnema zvoke iz narave.

b) Poveži onomatopoeje za živalske glasove z živalmi.

Kva, kva

Čiv, čiv

Mu, mu

Mekeke

Mijau

Hov, hov

Bee, bee



c) Iz okvirčka izberi poimenovanja za te živali in jih prepisi pod slike.

koza    krava    mačka    pes    ptič    ovca    žaba

č) Kako posnemaš oglašanje teh živali v tvojem jeziku? Pripoveduj sošolcem.

Slika 8: Naloga 8

Izpustili smo metriko, ki jo učeči se, učeča se lahko spozna, ko je samostojno sposoben, sposobna prepoznati naglašena in nenaglašena mesta. Prav tako nismo podrobno razlagali dramskega trikotnika. Učitelj, učiteljica se lahko pri obravnavi teh dveh prvin seveda naveže na učenčevo, učenkinino morebitno predznanje.

Naloge smo preskusili z dvema učencema, enim z migrantskim ozadjem, ki obiskuje osnovno šolo s slovenskim učnim jezikom, in drugim, dnevnim



migrantom, ki obiskuje osnovno šolo z italijanskim učnim jezikom. Ob učenca sta bila pri reševanju nalog aktivna in dokaj samostojna. Po njunem pričevanju ugotavljamo, da sta balado razumela in uspela doseči minimalne pa tudi temeljne standarde znanja. Po koncu reševanj nalog sta povedala, da jima je bil slikovni material v veliko podporo. Počutila sta se bolj samozavestno, ker sta kratke povzetke kitic prevedla v svoj prvi jezik. Oba sta bila še posebej motivirana pri nalogah z medkulturno in medjezikovno konotacijo (primeri podvodnih bitij v njunim jeziku, posnemanje živalskih glasov v njunih maternih jezikih). Končno razumevanje je bilo boljše kot pri učencih, učenkah s primerljivim znanjem slovenskega jezika, na katerih smo preskušali branje *Povodnega moža* brez modificiranih nalog.<sup>5</sup>

## 7 Sklep

Zavedamo se, da evalvacija dveh primerov ni dovolj, vendar, upoštevajoč izjave učiteljev, učiteljic in učencev, učenk v opravljenih intervjujih in na podlagi rezultatov preverjanja učnega gradiva, ugotavljamo, da bi bila tovrstna didaktična gradiva v prihodnosti dobrodošla za učeče se, ki jim je slovenščina drugi jezik oz. so na začetni stopnji usvajanja in učenja slovenščine. Še zlasti je to pomembno za kanonska dela, saj bi tem učečim se omogočili bolj kompleksno razumevanje predpisanih besedil, višjo kulturno pismenost in posledično bolj polnopravno udeležbo v slovenski družbi. Gradiva se lahko objavijo v e-obliki, kar učečim omogoča, da ponujena gradiva preprosto prilagodijo potrebam učečih se in so obenem finančno dostopnejša. Učiteljem, učiteljicam ne bi bilo treba več posegati po besedilih za predšolske otroke in jih ponujati v branje učencem, učenkam višjih razredov osnovne šole. Naše izvajanje temelji na predpostavki, da učenci, učenke s priseljenkim poreklom nimajo kognitivnega primanjkljaja, ampak (v večini primerov) samo jezikovni primanjkljaj. Branje otroških slikanic lahko občutijo kot intelektualno degradacijo, saj je tako leposlovje na ravni zgodbene, karakterne, tematske idr. kompleksnosti močno pod ravno njihove siceršnje bralne zmožnosti. To ne spodbuja njihove pozitivne integracije in razvijanja pozitivnega odnosa do slovenske kulture skozi spoznavanje literature. Zavedati se moramo, da so ti učenci, učenke bodoči konzumenti

---

<sup>5</sup> Slike so s spleta in so uporabljene kot delovno gradivo v nastajanju. Zato avtorji niso pridobili ustreznih avtorskih dovoljenj. Slike v nalogah 4 in 5 so avtorsko delo Tijane Draganić, učenke Osnovne šole Koper, in so uporabljene z učenkinim dovoljenjem.

slovenske kulture, morda bo kdo od njih v prihodnosti tudi soustvarjal slovenski literarni kanon in kulturo.

## Viri in literatura

Jan ASSMANN, 1992: *Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: Beck. (2000.)

Milena BLAŽIČ, Marica ŽVEGLIČ, Jakob J. KENDA, Peter SVETINA, 2003: *Svet iz besed 8. Delovni zvezek za branje v 8. razredu devetletne osnovne šole in 7. razredu osemletne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus.

Majda CIRMAN, Lidija GOLC, Gregor KOCIJAN, Majda POTRATA, Stanko ŠIMENC, 2000: *Spletaj niti domišljije. Berilo za osmi razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS.

Jim CUMMINS, 1984: *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Dragica HARAMIJA, Tatjana KNAPP, Saša FUŽIR, 2019: *Lahko je brati. Nasveti za lahko branje v slovenščini. 2, Pravila*. Podgorje pri Slovenj Gradcu: Zavod Risa.

Mojca HONZAH, Vida MEDVED UDOVIČ, Miha MOHOR, Nataša PIRIH SVETINA, 1999: *Dober dan, življenje. Berilo 8 za osmi razred osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Marko JUVAN, 2005: Kulturni spomin in literature. *Slavistična revija* 53/3. 379–400.

Tatjana KNAPP, Dragica HARAMIJA, 2019: *Lahko je brati. Nasveti za lahko branje v slovenščini. 1, Uvod*. Podgorje pri Slovenj Gradcu: Zavod Risa.

Petra KODRE, 2018: *Od glasov do knjižnih svetov 8. Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 8. razredu osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.

Pat MOORE, Francisco LORENZO, 2007: Adapting authentic materials for CLIL classrooms. *ViewZ (Vienna English Working Papers)* 16/3. 8–35.

*PISA 2018 (Programme for international student assesment (PISA). Result from 2018. Country note*. Dostopno na: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_SVN.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_SVN.pdf); pridobljeno 29. 1. 2009.

Mojca POZNANIČ JEZERŠEK in sod., 2011: *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Mojca POZNANIČ JEZERŠEK in sod., 2011: *Učni načrt. Osnovna šola z italijanskim učnim jezikom. Slovenščina kot drugi jezik*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Luis Fernando Gómez RODRÍGUEZ, 2016: *Learning Strategies: A Means to Deal with the Reading of Authentic Texts in the EFL Classroom*. Doi:10.11144/Javeriana.syp35-69.lsm. Dostopno na: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-48232016000200050](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48232016000200050); pridobljeno 30. 1. 2020.

## Summary

The paper focuses on the reception of literary works that the national curriculum for Slovene language prescribes as compulsory texts in the final years of primary education. These literary works have a significant influence on the shaping of cultural identities of pupils, their horizons of expectations (further responses to literary works), and above all on the development of their reading skills and reading culture.

Two structured interviews have been made for this research with 7 pupils attending the Slovene primary school, 6 pupils who attend Italian minority primary schools in Slovenia and 2 teachers of Slovene at Slovene primary schools and furthermore 3 teachers of Slovene at the Italian minority primary school. The responses given by the teachers and pupils suggest that the development of reading skills could be enhanced with the use of adapted teaching materials which would take into account the linguistic skills of pupils whose first language is not Slovene, and would at the same time be compatible with the current national curriculum. These materials would help both the teachers to teach the texts and the pupils with the reception of more challenging literary texts. The needs of pupils-beginners of acquiring Slovene language have been met in the developed materials for teaching the ballad *Povodni mož* by France Prešeren. The materials have been tested within individual lessons with two pupils whose first language is not Slovene. Both pupils have done eleven exercises, which follow the principles of easy readers and take good examples of adapted materials in different languages into account.

These types of adaptations would be of particular importance for canonical works for enabling pupils a more complex understanding of prescribed texts and a higher cultural literacy. The authors' presumptions are that pupils with migratory background do not have a cognitive deficit but (in the majority of cases) merely a linguistic one. Reading picture books for children as teenagers can be perceived as intellectual degradation because literary works on this level are in terms of narrative, character portrayal, themes and complexity way below the reading abilities of these young adults.

## Povzetek

# Slovenščina kot drugi in tuji jezik v izobraževanju

**Simona Pulko (ur.)**

**Melita Zemljak Jontes (ur.)**

---

Znanstvena monografija Slovenščina kot drugi in tuji jezik v izobraževanju prinaša recenzirane razprave, v katerih sta zaradi aktualnosti in posledično vse večjih potreb po uvajanju slovenščine kot nematerne jezika z vidika naj sodobnejših didaktičnih, jezikoslovnih, kulturoloških in literarnovednih pristopov osvetljena pomen in vloga slovenščine kot drugega in tujega jezika v izobraževanju. Avtorji in avtorice razprav prihajajo s Slovenske akademije znanosti in umetnosti (SAZU), z mariborske, ljubljanske in s primorske univerze kakor tudi iz Avstrije, s Hrvaške, iz Madžarske, s Češke in iz Ukrajine. Uredili sta jo Simona Pulko in Melita Zemljak Jontes z Oddelka za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete Univerze v Mariboru.

Zakonodaja, ki vključuje tudi člene o učencih priseljencih in učenkah priseljenkah, je splošna in šolska. V prvo skupino sodijo mednarodni dokumenti in splošna slovenska zakonodaja: *Ustava Republike Slovenije* (2006), *Resolucija o migracijski politiki Republike Slovenije* (2002), *Zakon o azilu* (2006), *Zakon o tujcih* (2009, 2011) in *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o tujcih (ZTuj-2F)* (2021). V drugo skupino sodijo *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* (2011), *Zakon o osnovni šoli* (2006), *Zakon za uravnoteženje javnih financ* (2012) in *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja* (2013); v to skupino sodijo tudi *Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji* (2007), *Smernice za*

---

NASLOVA UREDNIC: Simona Pulko, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti, Koroška cesta 160, SI 2000 Maribor, simona.pulko@um.si; Melita Zemljak Jontes, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti, Koroška cesta 160, SI 2000 Maribor, melita.zemljak@um.si

DOI: <https://doi.org/10.18690/um.ff.12.2022>

ISBN 978-961-286-669-3

Dostopno na: <https://press.um.si>

*izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah* (2009), *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtece in šole* (2012), *Vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem* (2017), *Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja* (2018) in *Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole* (2019). Slovenija je tudi podpisnica dokumenta osmih *Ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje: evropski referenčni okvir* (UL EU 2018/C 189/8).

*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* (2011) je dokument, ki vsebuje načela, cilje in strateške usmeritve vzgoje in izobraževanja, najprej splošna, v nadaljevanju po stopnjah šolanja (vrtec, OŠ, SŠ), v posebnem poglavju se načela, cilji in strategije nanašajo tudi na otroke priseljence in na otroke, rojene v Sloveniji, katerih materinščina ni slovenščina. Posebej pomembna je uzaveščenost o rabi jezikov v vzgoji in izobraževanju: slovenščina kot prvi in drugi jezik, materinščina in tuji jeziki (2011: 33–35). Spoštovanje vseh otrok, katerih materinščina ni slovenščina, se kaže predvsem v načelu spodbujanja medkulturnosti, saj je zavedanje o obči kulturni dediščini temeljni pogoj za sprejemanje in spoštovanje pluralizma kultur.

Z različnih raziskovalnih vidikov napisane razprave posegajo na naslednja tematska področja: slovenščina kot drugi in tuji jezik v germanskem, južno-slovanskem, romanskem in madžarskem svetu; slovenska književnost na slavistikah v germanskem, južnoslovanskem, romanskem in madžarskem svetu; slovenščina v primerjavi s tipološko in genetsko (ne)sorodnimi jeziki; vloga književnih besedil pri poučevanju slovenščine kot drugega in tujega jezika; vloga strokovnih in poljudnoznanstvenih besedil pri poučevanju slovenščine kot drugega in tujega jezika; učbeniška gradiva za poučevanje slovenščine kot drugega in tujega jezika skozi čas; dvo- in večjezični avtorji ter avtorice pri poučevanju slovenščine kot drugega in tujega jezika; sodobni pristopi, metode in nove tehnologije v poučevanju in usvajanju slovenščine kot drugega in tujega jezika (na osnovnih in srednjih šolah ter gimnazijah, na univerzi ipd.); slovenska kulturna dediščina pri poučevanju slovenščine kot drugega in tujega jezika; kulturološki in ekološki tematski sklopi pri poučevanju slovenščine kot drugega in tujega jezika; vloga arealov pri poučevanju slovenščine kot drugega in tujega jezika.

**Ključne besede:** slovenščina kot drugi in tuji jezik, izobraževanje, medkulturnost, didaktika, jezikoslovje, literarna veda.

## Abstract

# Slovene as a Second and Foreign Language in Education

**Simona Pulko (ed.)**

**Melita Zemljak Jontes (ed.)**

---

The scientific monograph *Slovene as a second and foreign language in education* brings peer-reviewed papers in which, due to the topicality and consequently increasing need for the Slovene as a non-native language acquisition, from the point of view of the modern didactic, linguistic, cultural and literary studies approaches, the meaning and role of Slovene as a second and foreign language should be presented in education. The authors are representatives of the Slovenian Academy of Sciences and Arts (SASA), the University of Maribor, the University of Ljubljana and the University of Primorska, as well as of institutions from Austria, Croatia, Hungary, the Czech Republic and Ukraine. The monograph was edited by Simona Pulko and Melita Zemljak Jontes from the Department of Slavic Languages and Literature, Faculty of Arts, University of Maribor.

The legislation, inclusive in papers on immigrant students, is general and school-related. The first group (general-related legislation) includes international documents and general Slovene legislation: *Ustava Republike Slovenije* (2006), *Resolucija o migracijski politiki Republike Slovenije* (2002), *Zakon o azilu* (2006), *Zakon o tujcih* (2009, 2011) and *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o tujcih (ZTuj-2F)* (2021). The second group (school-related) includes the following documents: *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* (2011), *Zakon o osnovni šoli* (2006), *Zakon za uravnoteženje javnih financ* (2012) and

---

CORRESPONDENCE ADDRESS: Simona Pulko, University of Maribor, Faculty of Arts, Department of Slavic Languages and Literatures, Koroška cesta 160, SI 2000 Maribor, simona.pulko@um.si; Melita Zemljak Jontes, University of Maribor, Faculty of Arts, Department of Slavic Languages and Literatures, Koroška cesta 160, SI 2000 Maribor, melita.zemljak@um.si

DOI: <https://doi.org/10.18690/um.ff.12.2022>  
Available at: <https://press.um.si>

ISBN 978-961-286-669-3

*Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja* (2013); also *Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji* (2007), *Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah* (2009), *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole* (2012), *Vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem* (2017), *Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja* (2018) and *Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole* (2019). Slovenia is also a signatory to the document *Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje: evropski referenčni okvir* (UL EU 2018/C 189/8).

*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju* (2011) is a document that contains the principles, goals and strategic orientations of education, primarily as general, then according to the levels of schooling (kindergarten, primary school, secondary school). A special chapter deals with the principles, goals and strategies related to immigrant children and children born in Slovenia whose mother tongue is not Slovene. The awareness of the use of languages in education is particularly important, i.e. Slovene as a first and second language, mother tongue and foreign language (2011: 33–35). Respect for all children whose mother tongue is not Slovene is manifested above all in the principle of promoting interculturality, as awareness of the common cultural heritage as the fundamental condition for accepting and respecting the pluralism of cultures.

Discussions written from different research perspectives are oriented to the following thematic areas: Slovene as a second and foreign language in the Germanic, South Slavic, Romanic and Hungarian areals; Slovene literature on Slavic studies in the Germanic, South Slavic, Romanic and Hungarian areals; Slovene compared to typologically and genetically (un)related languages; the role of literary texts in teaching Slovene as a second and foreign language; the role of professional and popular science texts in teaching Slovene as a second and foreign language; textbook materials for teaching Slovene as a second and foreign language; bilingual and multilingual authors in teaching Slovene as a second and foreign language; modern approaches, methods and new technologies in the teaching and acquisition of Slovene as a second and foreign language (at primary and secondary schools and gymnasiums, at universities, etc.); Slovene cultural heritage in teaching Slovene as a second and foreign language; cultural and ecological themes in teaching Slovene as a second and foreign language; the role of areals in teaching Slovene as a second and foreign language.

**Keywords:** Slovene as a second and foreign language, education, interculturality, didactics, linguistics, literary studies.

# Zora 1998–2022

---

- 1 Jože Lipnik (ur.), *Volkmerjev zbornik*
- 2 Vida Jesenšek, *Okkasionalismen*
- 3 Marko Jesenšek (ur.), Bernard Rajh (ur.), *Dajnkov zbornik*
- 4 Bernard Rajh (ur.), *Dajnkovo berilo*
- 5 Marko Jesenšek, *Deležniki in deležja na -č in -ši*
- 6 Zinka Zorko, *Haloško narečje in druge dialektološke študije*
- 7 Irena Stramljič Breznik, *Prispevki iz slovenskega besedoslovja*
- 8 Zinka Zorko (ur.), Mihaela Koletnik (ur.), *Logarjev zbornik*
- 9 Marko Jesenšek (ur.), *Murkov zbornik*
- 10 Jože Lipnik (ur.), *Simoničev zbornik*
- 11 Matjaž Birk, “... vaterländisches Interesse, Wissenschaft, Unterhaltung und Belehrung ...”
- 12 Mihaela Koletnik, *Slovenskogoriško narečje*
- 13 Jožica Čeh, *Metaforika v Cankarjevi kratki pripovedni prozi*
- 14 Edvard Protner, *Herbartistična pedagogika na Slovenskem*
- 15 Suzana Cergol, *Als ich noch der Waldbauernbub war Petra Roseggerja in Solzice Prežihovega Voranca*
- 16 Jože Lipnik (ur.), *Kidričev zbornik*
- 17 Fedora Ferluga Petronio (ur.), *Plurilingvizem v Evropi 18. stoletja*
- 18 Marko Jesenšek (ur.), Bernard Rajh (ur.), Zinka Zorko (ur.), *Med dialektologijo in zgodovino slovenskega jezika*
- 19 Bernard Rajh, *Od narečja do vzhodnoštajerskega knjižnega jezika*
- 20 Melanija Larisa Fabčič, *Der Text als existenziale Kategorie expliziert am Beispiel der Textsorte ‘autobiographisches Notat’*
- 21 Dejan Kos, *Theoretische Grundlage der empirischen Literaturwissenschaft*
- 22 Darja Pavlič, *Funkcije podobja v poeziji K. Koviča, D. Zajca in G. Strniše*
- 23 Zinka Zorko (ur.), Miha Pauko (ur.), *Avgust Pavel*
- 24 Oskar Autor, *Paideia*
- 25 Zinka Zorko (ur.), Mihaela Koletnik (ur.), *Glasoslovje, besedoslovje in besedotvorje v delih Jakoba Riglerja*
- 26 Martina Orožen, *Razvoj slovenske jezikoslovne misli*
- 27 Alja Lipavc Oštir, *Gramatikalizacija roditeljskega jezika v nemščini in slovenščini*



- 28 Marko Jesenšek, Zinka Zorko, Mihaela Koletnik, Drago Unuk, Irena Stramljič Breznik, Vida Jesenšek, Melanija Fabčič, Nada Šabec, *Besedoslovne lastnosti slovenskega knjižnega jezika in narečij*
- 29 Elizabeta Bernjak, *Slovenščina in madžarščina v stiku*
- 30 Melita Zemljak, *Trajanje glasov štajerskega zabukovskega govora*
- 31 Zinka Zorko (ur.), Mihaela Koletnik (ur.), *Besedoslovje v delih Frana Miklošiča*
- 32 Marko Jesenšek (ur.), *Knjižno in narečno besedoslovje slovenskega jezika*
- 33 Marko Jesenšek, *Spremembe slovenskega jezika skozi čas in prostor*
- 34 Branislava Vičar, *Izrazne skladenjske zgradbe v delih Antona Šerfa*
- 35 Mira Krajnc, *Besedilne značilnosti javne govorjene besede*
- 36 Alenka Valh Lopert, *Kultura govora na Radiu Maribor*
- 37 Marija Stanonik, *Hišna imena v Žireh*
- 38 Blanka Bošnjak, *Premiki v sodobni slovenski kratki prozi*
- 39 Anna Kolláth, *Magyarul a Muravidéken*
- 40 Martina Orožen (ur.), *Tinjska rokopisna pesmarica*
- 41 Mihaela Koletnik (ur.), Vera Smole (ur.), *Diahronija in sinhronija v dialektoloških raziskavah*
- 42 István Lukács, *Paralele. Slovensko-madžarska literarna srečanja*
- 43 Majda Schmidt, Branka Čagran, *Gluhi in naglušni učenci v integraciji/inkluziji*
- 44 Marko Jesenšek (ur.), Zinka Zorko (ur.), *Jezikovna predanost. Akademiku prof. dr. Jožetu Toporišiču ob 80-letnici*
- 45 Simona Pulko, *Sporočanje v osnovni šoli*
- 46 Vida Sruck, *Človek odtujen v množico*
- 47 Vida Jesenšek (ur.), Melanija Fabčič (ur.), *Phraseologie kontrastiv und didaktisch*
- 48 Darinka Verdonik, *Jezikovni elementi spontanosti v pogovoru*
- 49 Marko Jesenšek (ur.), *Besedoslovne spremembe slovenskega jezika skozi čas in prostor*
- 50 Marko Jesenšek (ur.), *Besedje slovenskega jezika*
- 51 Marija Stanonik, *Slovenska narečna književnost*
- 52 Rudi Klanjšek, *Pogledi na družbeno spremembo*
- 53 Klementina Jurančič Petek, *The Pronunciation of English in Slovenia*
- 54 Katja Plemenitaš, *Posamostaljenja v angleščini in slovenščini*
- 55 Marko Jesenšek (ur.), *Življenje in delo Jožefa Borovnjaka*
- 56 Marko Jesenšek (ur.), *Od Megiserja do elektronske izdaje Pleteršnikovega slovarja*
- 57 Nada Šabec (ur.), *English Language, Literature and Culture in a Global Context*
- 58 Brigita Kacjan, *Sprachelementspiele und Wortschatzerwerb im fremdsprachlichen Deutschunterricht mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen*
- 59 Mirko Križman, *Jezikovne strukture v pesniškem opusu avstrijske pesnice Christine Lavant*

- 60 Mihaela Koletnik, *Panonsko lončarsko in kmetijsko izrazje ter druge dialektološke razprave*
- 61 Vida Struk, *Filozofova sociološka avantura*
- 62 Johanna Hopfner (ur.), Edvard Protner (ur.), *Education from the Past to the Present. Pedagogical and Didactic Lessons from the History of Education*
- 63 Mira Krajnc Ivič, *Razgovor kot vrsta komunikacijskega stika*
- 64 Zinka Zorko, *Narečjeslovne razprave o koroških, štajerskih in panonskih govorih*
- 65 Dragica Haramija, *Slovensko-hrvaške vezi v sodobni mladinski prozi*
- 66 Marija Bajzek Lukač, *Slovar Gornjega Senika. A–L*
- 67 Natalija Ulčnik, *Začetki prekmurskega časopisja*
- 68 Kolláth Anna (ur.), *A muravidéki kétnyelvű oktatás fél évszázada*
- 69 Jožica Čeh Steger, *Ekspressionistična stilna paradigma v kratki pripovedni prozi 1914–1923*
- 70 Bojan Musil, *Sociokulturna psihologija*
- 71 Irena Stramljč Breznik, *Tvorjenke slovenskega jezika med slovarjem in besedilom*
- 72 Karin Bakračevič Vukman, *Psihološki korelati učenja učenja*
- 73 Bernard Rajh, *Gúčati po antújoško*
- 74 Martina Orožen, *Kulturološki pogled na razvoj slovenskega knjižnega jezika. Od sistema k besedilu*
- 75 Marko Jesenšek (ur.), *Izzivi sodobnega slovenskega slovaropisja*
- 76 Natalia Kaloh Vid, *Ideological Translations of Robert Burns's Poetry in Russia and in the Soviet Union*
- 77 Branislava Vičar, *Parenteza v novinarskem in parlamentarnem diskurzu*
- 78 Darja Mazi - Leskovar, *Mladinska proza na tej in oni strani Atlantika*
- 79 Matjaž Klemenčič, *Zgodovina skupnosti slovenskih Američanov v Pueblu, Kolorado*
- 80 Marko Jesenšek (ur.), *Globinska moč besede. Red. prof. dr. Martini Orožen ob 80-letnici*
- 81 Mojca Tomišić, *Oprostite, zaspal sem se! Glagoli s se v slovenščini*
- 82 Mateja Pšunder, *Vodenje razreda*
- 83 Marko Jesenšek (ur.), *Večno mladi Htinj. Ob 80-letnici Janka Čara*
- 84 Vida Jesenšek (ur.), Alja Lipavic Oštir (ur.), Melanija Larisa Fabčič (ur.), *A svet je kroženje in povezava zagonetna ... Zbornik ob 80-letnici zaslužnega profesorja dr. Mirka Križmana. / Festschrift für Prof. em. Dr. Mirko Križman zum 80. Geburtstag*
- 85 Silvija Borovnik, *Književne študije. O vlogi ženske v slovenski književnosti, o sodobni prozi in o slovenski književnosti v Avstriji*
- 86 Наталья Калох Вид, *Роль апокалиптического откровения в творчестве Михаила Булгакова*
- 87 Wojciech Tokarz, *The Faces of Inclusion. Historical Fiction in Post-Dictatorship Argentina*

- 88 Marija Švajncer, *Vpogled v azijsko duhovnost*
- 89 Karel Gržan, *Odreševanje niča s posebnim ozirom na vlogo duhovnika v dramatici Stanka Majcna*
- 90 Marko Jesenšek, *Poglavja iz zgodovine prekmurskega knjižnega jezika*
- 91 Grant H. Lundberg, *Dialect Leveling in Haloze, Slovenia*
- 92 Kolláth Anna, *A szlovéniai magyar nyelv a többnyelvűség kontextusában*
- 93 Marko Jesenšek (ur.), *Slovenski jezik v stiku evropskega podonavskega in alpskega prostora*
- 94 Christine Konecny (ur.), Erla Hallsteinsdóttir (ur.), Brigita Kacjan (ur.), *Phraseologie im Sprachunterricht und in der Sprachendidaktik. / Phraseology in language teaching and in language didactics*
- 95 Melanija Fabčič (ur.), Sabine Fiedler (ur.), Joanna Szerszunowicz (ur.), *Phraseologie im interlingualen und interkulturellen Kontakt / Phraseology in Interlingual and Intercultural Contact*
- 96 Vida Jesenšek (ur.), Dmitrij Dobrovol'skij (ur.), *Phraseologie und Kultur / Phraseology and Culture*
- 97 Vida Jesenšek (ur.), Peter Grzybek (ur.), *Phraseologie im Wörterbuch und Korpus / Phraseology in Dictionaries and Corpora*
- 98 Simona Štavbar, *Svetniška imena in njihovo prevajanje*
- 99 Dragan Potočnik, *Viri in pouk zgodovine*
- 100 Avgust Pavel, *Prekmurska slovenska slovnica / Vend nyelvtan*
- 101 Jernej Kovač, *Supervizija, stres in poklicna izgorelost šolskih svetovalnih delavcev*
- 102 Marko Jesenšek (ur.), *Slovenski jezik na stičišču več kultur*
- 103 Alenka Jensterle-Doležal, *Avtor, tekst, kontekst, komunikacija. Poglavja iz slovenske moderne*
- 104 Kristina Kočan Šalomon, Natalia Kaloh Vid (ur.), *Sanje. Izbrano delo Lermontova*
- 105 Milan Ambrož, Lea-Marija Colarič-Jakše, *Pogled raziskovalca. Načela, metode in prakse*
- 106 Marko Jesenšek (ur.), *Leopold Volkmer. Prvi posvetni pesnik na slovenskem Štajerskem*
- 107 Natalia Kaloh Vid (ur.), *Творчество М. Ю. Лермонтова: мотивы, темы, переводы*
- 108 Marjan Krašna, *Izobraževanje v digitalnem svetu*
- 109 Mihaela Koletnik, *Medjezikovni stiki v besedju iz pomenskega polja kmetija v slovenskogoriškem narečju*
- 110 Marko Jesenšek, *Poglavja iz zgodovine vzhodnoštajerskega jezika*
- 111 Natalia Kaloh Vid, *Sovietisms in English Translations of M. Bulgakov's The Master and Margarita*
- 112 Melanija Larisa Fabčič, *Hybride Textsorten in Ernst Jüngers Werk – zwischen Essayistik, Diaristik und Fragment*

- 113 Irena Stramljič Breznik (ur.), *Manjšalnice v slovanskih jeziki: oblika in vloga / Деминутивы в славянских языках: форма и роль / Diminutives in Slavic Languages: Form and Role*
- 114 Marko Jesenšek (ur.), *Rojena v narečje. Akademikinji prof. dr. Zinki Zorko ob 80-letnici*
- 115 Marko Jesenšek (ur.), *Toporišičevo leto*
- 116 Mojca Štuhec, *Z železnico do modernejšega Maribora*
- 117 Marko Jesenšek, *Slovenski jezik v visokem šolstvu, literaturi in kulturi*
- 118 Matjaž Duh, Jerneja Herzog, Tomaž Zupančič, *Likovna edukacija in okoljska trajnost*
- 119 Marko Jesenšek (ur.), *Med didaktiko slovenskega jezika in poezijo. Ob 80-letnici Jožeta Lipnika*
- 120 Marko Jesenšek (ur.), *Av gust Pavel med Slovenci, Madžari in Avstriji*
- 121 Vida Jesenšek (ur.), *Germanistik in Maribor. Tradition und Perspektiven / Germanistika v Mariboru. Tradicija in perspektive / German Studies in Maribor. Tradition and perspectives*
- 122 Alenka Jensterle-Doležal, *Ključ i od labirinta*
- 123 Silvija Borovnik, *Večkulturnost in medkulturnost v slovenski književnosti*
- 124 Matjaž Klemenčič, Aleš Maver, *Izbrana poglavja iz zgodovine selitev od začetkov do danes*
- 125 Eva Premk Bogataj, *Časovno v večnem in večnost v minljivem*
- 126 Jožica Čeh Steger (ur.), Simona Pulko (ur.), Melita Zemljak Jontes (ur.), *Ivan Cankar v medkulturnem prostoru. Ob stoti obletnici Cankarjeve smrti*
- 127 Alenka Valh Lopert, Mihaela Koletnik, *Non-standard Features of the Slovene Language in Slovene Popular Culture*
- 128 Irena Stramljič Breznik, *Med besedo in besedno zvezo*
- 129 Marko Jesenšek, *Prekmurski jezik med knjižno normo in narečjem*
- 130 Marija Švajncer, *Slavko Grum – vztrajati ali pobegniti onkraj*
- 131 Vida Jesenšek, Horst Ehrhardt (ur.), *Sprache und Stil im Werk von Alma M. Karlin / Jezik in slog v delih Alme M. Karlin / Language and Style in the Work of Alma M. Karlin*
- 132 Matjaž Klemenčič, Tadej Šeruga, *Pregled zgodovine slovenske skupnosti v Elyju, Minnesota*
- 133 Mira Krajnc Ivič (ur.), Andreja Žele (ur.), *Pogled v jezik in iz jezika. Adi Vidovič Muha ob jubileju*
- 134 Andreja Žele, Mira Krajnc Ivič, *Sodobna slovenska skladnja: diskurzni in slovnični vidik*
- 135 Marko Jesenšek (ur.), *Slovensko jezikoslovje, književnost in poučevanje slovenščine. Slovar slovenskega knjižnega jezika 16. stoletja. Veliki madžarsko-slovenski spletni slovar*
- 136 Irena Stramljič Breznik, *Besedotvorje: teoretično, praktično in didaktično*

- 137 Natalia Kaloh Vid, *Re-translations to Paratexts to Children's Literature. The Diversity of Literary Translation*
- 138 Matjaž Duh, Jerneja Herzog, *Likovna apreciacija v vzgoji in izobraževanju Primeri kvalitativnih raziskav*
- 139 Irena Orel (ur.), Martina Orožen (ur.), Marko Jesenšek (ur.), *Vodnikov katekizem. Kershanski navuk sa Illirske deshele vsét is Katehisma sa vse zerkve Franzoskiga Zesarstva*
- 140 Matjaž Klemenčič, Milan Mrdenović, Tadej Šeruga, *Politična participacija slovenskih etničnih skupnosti v ZDA. Študija primerov Clevelanda, Ohio, in Elyja, Minnesota*
- 141 Marko Jesenšek (ur.), *Deroči vrelec Antona Krempla*
- 142 Vida Jesenšek, *Beiträge zur deutschen und slowenischen Phraseologie und Parömiologie*
- 143 Tjaša Markežič, Irena Stramljič Breznik, *Feminativi v slovenskem jeziku*
- 144 Nada Šabec, *Slovene Immigrants and their Descendants in North America: Faces of Identity*
- 145 Marko Jesenšek, *Poglavja iz razvoja slovenskega jezika*
- 146 Marko Jesenšek (ur.), *Čitalništvo in bralno društvo pri Mali Nedelji*
- 147 Silvija Borovnik, *Ugledati se v drugem. Slovenska književnost v medkulturnem kontekstu*
- 148 Marko Jesenšek (ur.), *Narečno besedje slovenskega jezika. V spomin na akademikinjo Zinko Zorko.*



Autori polaze iz različitih perspektiva i tako pokazuju koliko je proces učenja jezika kompleksan te koliko ovisi o različitim, kako jezičnim tako i onim izvanjezičnim elementima. U ovoj se monografiji tako slovenskome kao drugom jeziku u obrazovanju posvećuje značajna pažanja, a rezultati dobivenih analiza pokazuju kako je za uspješno učenje važan adekvatan književni predložak koji će poslužiti za usvajanje jezičnih sadržaja, ali kroz koji će se jednako tako učiti o kulturi te će pomoći u oblikovanju identiteta. Jednako tako, autori pokazuju važnost izrade i primjene rječnika i međujezičnoga učenja po načelu sličnosti, ali i korištenja vrlo čestih i sveprisutnih tekstova u učenju jezika, poput tekstova vremenskih prognoza i horoskopa. Također, istraživanja koja su prikazana pokazuju važnost dobro oblikovanih obrazovnih dokumenata koji su polazište za izradu udžbenika i radnih materijala, ali su u njima definirani i obrazovni ishodi na kojima se temelji učenje jezika. S druge strane, u radovima je prikazana i sva složenost usvajanja slovenskoga kao drugoga jezika, osobito u procesu usvajanja morfoloških zakonitosti te u usvajanju pravopisnih pravila. Konačno, valja naglasiti da su istraživači problematizirali i učenje slovenskoga kao drugoga jezika za slovenske imigrante, ali su jednako tako posvetili pozornost i slovenskoj emigraciji te učenju slovenskoga kao nasljednoga ili manjinskoga jezika. Zbog svega navedenoga smatram da je ova monografija izvrstan prikaz procesa učenja slovenskoga kao drugoga jezika i da svojom kompleksnošću i raznovrsnošću pokazuje svu složenost učenja jednoga jezika, konkretno slovenskoga, ali isto tako nudi rezultate konkretnih analiza i istraživanja, koja će poslužiti jednako znanstvenicima kao i nastavnicima praktičarima, te će usmjeravati daljnji proces učenja slovenskoga kao drugoga jezika u Republici Sloveniji, ali i izvan nje.

***Dr. Katarina Aladrović Slovaček***



Univerzitetna založba  
Univerze v Mariboru