



UDK 811.163:37.091.214(497.4)
Tatjana Balažic Bulc, Vesna Požgaj Hadži
Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
tatjana.balazic-bulc@guest.arnes.si
vesna.hadzi@guest.arnes.si

JUŽNOSLOVANSKI JEZIKI V SLOVENSKEM IZOBRAŽEVANJU – KAJ PREOSTANE MAJHNIM?

Eno od aktualnih vprašanj izobraževalne jezikovne politike je vprašanje tujih jezikov. Kot je razvidno iz učnih načrtov in drugih spremljajočih dokumentov, slovenska jezikovna politika na tem področju sledi načelom Sveta Evrope o raznojezičnosti ter pomembnosti manjšinskih in sosedskih jezikov. Nabor ponujenih tujih jezikov v izobraževanju je usklajen s smernicami slovenske jezikovne politike, vprašanje pa je, kako se izvedba teh predmetov udejanja v praksi. V prispevku nas zanima status južnoslovanskih jezikov v slovenskem izobraževalnem sistemu in njihova realizacija v praksi.

Ključne besede: izobraževalna jezikovna politika, tuji jeziki, raznojezičnost, drugi tuji jezik, južnoslovanski jeziki, hrvaščina

The issue of foreign languages is one of the current issues in the field of language education policy. It is evident from the curricula and other accompanying documents, that Slovene language policy follows the principles of the Council of Europe on the plurilingualism and importance of minority and neighbouring languages. The range of foreign languages offered in schools is in accordance with the guidelines of Slovene language education policy, however, the question is how these subjects are implemented in practice. In this paper, we focus on the status of South Slavic languages in Slovene education system, as well as their realisation in praxis.

Key words: language education policy, foreign languages, plurilingulism, second foreign language, South Slavic languages, Croatian language

1 Uvod

Vprašanje, ki ga zastavljamo v naslovu, se spogleduje z naslovom članka, v katerem Stabej (2010) govori o slovenskem jeziku kot zgodbi o uspehu, kot jeziku, ki se je kljub majhnemu številu govorcev »zelo kmalu po nastanku svoje standardne različice vpisal na kulturni zemljevid, s slovensko državnostjo pa tudi na politični zemljevid Evrope in Sveta«, čeprav različni integracijski in globalizacijski procesi, ki so se odvijali v preteklosti ali pa smo jim priča danes, »povzročajo tako v splošni kot v delu strokovne javnosti strahove, da se slovenščini kot jeziku z malo govorcei slabo piše« (Stabej 2010: 146). Takšno mnenje pogosto narekuje posebne postopke jezikovnega načrtovanja, kar se kaže tudi v slovenski izobraževalni jezikovni politiki in nenazadnje tudi v posebnem statusu slovenščine v slovenskem izobraževanju v primerjavi z drugimi (tujimi)

jeziki, o katerih bo govor v prispevku. Kot je iz naslova razvidno, se bomo omejili na južnoslovanske jezike, ki po številu govorcev sodijo med majhne jezike, v Sloveniji pa imajo status priseljskih jezikov, hrvaščina tudi sosedskega jezika, obenem pa so v slovenski družbi zgodovinsko (predvsem negativno) zaznamovani (več o tem v nadaljevanju). Od južnoslovanskih jezikov v slovenskem izobraževalnem sistemu so na seznamu izbirnih predmetov v osnovni šoli hrvaščina (potrjena leta 2000) ter srbsščina in makedonščina (potrjeni leta 2007). Po podatkih Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (v nadaljevanju MIZŠ) se izbirni predmet makedonščina do sedaj še ni izvajal, srbsščina pa le na treh šolah, zato se bomo v prispevku osredotočili predvsem na hrvaščino. Nadaljevanje učenja teh jezikov na srednješolski ravni za enkrat ni možno, najdaljšo tradicijo (skoraj stoletno) pa imajo ti jeziki na fakultetni ravni, danes v okviru študijskega programa Južnoslovanski študiji na Oddelku za slavistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

2 Slovenska izobraževalna jezikovna politika v kontekstu smernic EU

Iz dokumentov, ki določajo smernice slovenske izobraževalne jezikovne politike, kot sta npr. *Bela knjige o vzgoji in izobraževanju v RS* (Krek in Metljak 2011) in *Resolucija o nacionalnem programu za slovensko jezikovno politiko 2014–2018* (2013), je razvidno, da slovenska jezikovna politika sledi smernicam Evropske unije oz. Sveta Evrope, ki izhajajo iz načela, da bi moral vsak Evropejec imeti možnost poleg lastnega prvega (maternega) jezika učiti se vsaj še dveh jezikov, od katerih naj bi eden bil manjši jezik ali jezik sosedske države ali regije (Piri 2002: 11–12). Zaradi vse večjih družbenih potreb po znanju tujih jezikov in medkulturnem sodelovanju se je v zadnjem desetletju osnovna ideja razširila na učenje čim večjega števila jezikov na različnih stopnjah znanja, natančneje pa je prikazana v *Smernicah za razvoj izobraževalne jezikovne politike v Evropi*, s pomenljivim nadnaslovom *Od jezikovne raznolikosti do raznojezičnega izobraževanja* oz. v angleškem izvorniku *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*¹ (v nadaljevanju besedila Smernice 2007). Lenz in Berthele (2010: 5–6) opredelita raznojezično izobraževanje v ožjem smislu kot zmožnost mobiliziranja celotnega jezikovnega repertoarja ter povezovanja obstoječega jezikovnega znanja in spretnosti v kateremkoli jeziku, da se lahko ustrezno odzovemo potrebam večjezičnega okolja. Pri tem uporabimo različno razvite spretnosti v različnih jezikih, npr. izvrstno razvite spretnosti v jeziku A, zelo razvite receptivne spretnosti v jeziku B, zelo razvite govorne spretnosti (receptivne in produktivne) v jeziku C, dobre bralne spretnosti v jeziku D, potencialne bralne spretnosti v različnih sorodnih jezikih (npr. razumevanje med romanskimi, slovanskimi, germanskimi jeziki) itd.

V Smernicah (2007: 17) je jezikovna politika opredeljena kot zavestna uradna ali militantna dejavnost, ki posega v katerikoli jezik (nacionalni, regionalni, manjšinski, tuji itd.) oziroma njegovo strukturo (npr. pravopis), družbene funkcije (npr. izbira

¹ Dokument je dostopen na spletni strani Sveta Evrope: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp#TopOfPage (20. 1. 2018), in sicer samo v angleščini in francoščini.

uradnega jezika) ali njegovo mesto v izobraževanju, torej podobno kot jo opredeli že Cooper (1989), ki loči načrtovanje korpusa, načrtovanje statusa in načrtovanje jezikovnega izobraževanja. Jezikovno izobraževanje je najpogosteje odvisno od političnih odločitev državnih institucij in ravno zato je, po besedah Tollefsona (1991: 7), ključno za razumevanje organiziranosti neke družbe. Spolsky (2010: 3) meni, da ravno dejanja izobraževalne jezikovne politike vodijo k spremembam jezikovne prakse in družbenih prepričanj. Tollefson in Tsui (2014: 189) poudarjata, da zaradi globalizacijskih procesov, kot so migracije, urbanizacija in spremembe v načinu dela, izobraževalna jezikovna politika pridobiva osrednjo vlogo. To se odraža tudi v jezikovni politiki Evropske unije, ki se intenzivno zavzema za zaščito kulturne raznolikosti in promocijo jezikov, njene ideje pa se najbolj eksplicitno udejanjajo ravno v izobraževanju. Zato se precej več pozornosti posveča poučevanju jezikov, spodbuja se povečevanje števila ur jezikovnih predmetov in večji nabor različnih jezikov, med katerimi imajo poseben status manjšinski jeziki, jeziki otrok priseljencev ipd. (Smernice 2007: 24). In, kot pravi Skubic Ermenc (2010: 277), bi morda bilo bolje, če bi se malo manj ukvarjali z integracijo in malo več z »ustvarjanjem, oblikovanjem medkulturnih odnosov med ljudmi, ki živijo v konkretnih okoljih in imajo konkretne vsakodnevne stike in želje, da bi se razumeli«.

Izobraževalna jezikovna politika mora biti sprejemljiva za celotno družbo, zato je nujno najprej narediti analizo stanja in potreb po tujih jezikih, ki bi vključevala mnenje javnosti o posameznih jezikih, poskušala najti ravnotežje med jeziki, ki so po mnenju javnosti "uporabni", ter jeziki, ki so družbeno pomembni zaradi različnih geopolitičnih, ekonomskih ali kulturoloških trendov. V jezikovno načrtovanje bi bilo treba vključiti tudi demografske spremembe, predvsem na področju migracij, potem pa javnosti načrtovane spremembe tudi ustrezno predstaviti (Smernice 2007: 44). Podobno meni tudi Byram (2009: 19), ki pravi, da bi bilo najprej treba diagnosticirati vse jezike in jezikovne variante, ki so prisotne v posamezni izobraževalni instituciji, potem pa na temelju teh raziskav razvijati izobraževalno jezikovno politiko – za celotno državo, za posamezno regijo in nenazadnje za posamezno institucijo. Na ta način bi spodbujali učitelje in učence, da cenijo vse jezike, s katerimi se srečujejo v svojem okolju, »kar je ključni pogoj za otrokovo samopodobo, oblikovanje identitete, razumevanja tega, kdo sploh je, in njegovo učno uspešnost« (Rutar 2014: 30–31). Če želimo doseči jezikovno raznolikost in razviti raznojezičnost v izobraževanju, moramo, kot je navedeno v Smernicah (2007: 102), v izobraževanje na lokalni ravni vključiti 1. jezike, ki so prisotni v lokalni skupnosti; 2. jezike, ki so prisotni v šolskem okolju, kjer se učenci tudi najpogosteje v živo srečajo z raznojezičnostjo; 3. sosedske jezike; 4. jezike, ki so z družbo simbolno povezani in so rezultat različnih zgodovinskih ali aktualnih odnosov; 5. jezike, ki so prisotni v medijih. Za uveljavitev raznojezičnosti v izobraževanju sta potrebna trdna politična volja in družbeni konsenz, ki ga lahko dosežemo le z dolgoročnim predstavljanjem in razširjanjem idej (Smernice 2007: 79). V vsaki družbi je namreč prisotno ideološko vrednotenje jezikov na temelju različnih (etnocentričnih) predsodkov, bodisi z namenom povzdigovanja lastnega jezika in skupine, ki ima v določeni družbi politično moč, bodisi zaradi različnih, pogosto stereotipnih predstav o različnih tujih jezikih oz. njihovih govornih (Smernice 2007: 25–26). Tuje jezike pogosto izbiramo tudi glede na družbene predstave o težavnosti njihovega usvajanja

(npr. stereotipne predstave, da se nekaterih jezikov lažje/težje učimo), njihovi lepoti (npr. nekateri jeziki nam lepše zvenijo), uporabnosti (npr. v kasnejšem poklicnem življenju) ipd. (Smernice 2007: 45). Kot pravi Piri (2002: 12), je nabor tujih jezikov odvisen od akterjev jezikovne politike, končni izbor določenega jezika pa je odvisen predvsem od posameznega učenca in njegovih staršev in glede na izkušnje imajo v tem primeru prednost veliki jeziki. Dejstvo je, da starši izbirajo jezike, ki imajo v družbi večji prestiž in to zagotovo niso majhni jeziki. To potrjujejo tudi rezultati javnomnenjske raziskave, ki smo jo izvedli leta 2009 (Požgaj Hadži idr. 2009: 34). Večina anketiranih namreč meni, da je najbolj koristno znanje velikih jezikov: angleščine (93 %), nemščine (81 %), francoščine (33 %), italijanščine (24 %), ni pa zanemarljivo dejstvo, da se na petem mestu pojavi hrvaščina (9 %). Zato je še posebej pri poučevanju manjših jezikov pomembna temeljita in premišljena priprava ter ustrezno informiranje staršev, obenem pa že v predšolskem in zgodnjem osnovnošolskem obdobju navajanje otrok na različne tuje jezike in ne le na enega.

Kot je že na začetku poglavja rečeno, so osnovna določila slovenske jezikovne politike, tako na področju načrtovanja statusa in načrtovanja korpusa, kot na področju načrtovanja jezikovnega izobraževanja, zapisana v *Resoluciji o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018*² (v nadaljevanju RNPJP 2014–2018), kjer piše:

V skladu s tradicijo pozitivnega vrednotenja znanja različnih tujih jezikov in glede na sodobne potrebe po konkurenčnosti, odprtosti in demokratičnosti Slovenije je ena prednostnih usmeritev slovenske jezikovne politike upoštevanje jezikovne raznolikosti in spodbujanje funkcionalne večjezičnosti. Cilj je, da bi bili govorniki slovenščine kot prvega jezika jezikovno kompetentni in ozaveščeni in da bi razvili zmožnost učinkovitega, samozavestnega in kvalitetnega sporazumevanja v slovenščini in po možnosti vsaj še v dveh jezikih, tako na področju splošne kot poklicne rabe. [...] Skladno s spoštovanjem temeljnih človekovih pravic in načel Evropske unije se Slovenija zavezuje k spodbujanju medsebojnega razumevanja, solidarnosti in družbene kohezije. Javnost se mora zavedati, da imajo vsi pravico vključevati se v javno življenje, da mora biti srečevanje z različnostjo strpno in naklonjeno ter da imajo različne skupine govorcev slovenščine in drugih jezikov različne sporazumevalne potrebe in različno stopnjo jezikovne zmožnosti.

Realizacija izobraževalne jezikovne politike je podrobneje opisana v *Akcijskem načrtu za jezikovno izobraževanje*³ (v nadaljevanju AN 2015), kjer med dejavnostmi za promocijo večjezičnosti lahko zasledimo promocijo »učenja jezikov etničnih skupnosti (priseljencev), ki so v znatnem številu prisotne v RS, kot fakultativnih predmetov« (AN 2015: 34), pri čemer se verjetno misli na bosansko, hrvaško, srbsko, makedonsko, albansko ipd. skupnost, ki imajo v Sloveniji še vedno status priseljencev in njihovih potomcev. Med dejavnostmi za doseganje kvalitete in optimizacije poučevanja in učenja tujih jezikov pa je posebna pozornost namenjena oblikovanju kroskurikularnih

² Dokument je dostopen na spletni strani <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201362&stevilka=2475> (20. 1. 2018). Trenutno poteka razprava o jezikovni politiki za naslednje petletno obdobje, prispevki s posveta so dostopni na spletni strani Ministrstva za kulturo RS: http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/slovenski_jezik/2018/Zbornik_posvet_o_novem_NPJP.pdf (20. 1. 2018).

³ Dokument je dostopen na spletni strani Ministrstva za kulturo RS: http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/raziskave-analize/slovenski_jezik/Akcijska_nacra/ANJI.pdf (20. 1. 2018).

kompetenc pri vseh jezikovnih predmetih: »Umestitev jezikovne zmožnosti v materinščini, učnem jeziku in tujih jezikih kot kroskurikularnih kompetenc v šolske izvedbene kurikule: oblikovanje izhodišč in smernic« (AN 2015: 42).

Podobno piše tudi v *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v RS*⁴ (Krek in Metljak 2011), kjer je posebej poudarjeno, da je večjezičnost eno temeljnih načel delovanja sodobne družbe in temelj strpnosti med narodi in jezikovnimi skupnostmi ter najbolj zanesljiva pot k uresničevanju interkulturalnosti (Krek in Metljak 2011: 34). Glede ponudbe jezikov v šoli je v *Beli knjigi* (Krek in Metljak 2011: 34–35) navedeno:

Ponudba jezikov na šoli naj več jezikov, pouk jezikov pa na ustrezen način (z medkulturnim in večjezičnim ozaveščanjem) vključuje tudi jezike, ki niso del kurikula, ampak so prisotni v širšem in ožjem neposrednem učnem okolju (npr. prvi jeziki učencev). Namen takšne ponudbe je ne samo zagotoviti raznolikost izbire učnih predmetov in s tem večjezičnost posameznega učenca (z različnimi, tudi samo delnimi sporazumevalnimi zmožnostmi v posameznih jezikih), ampak tudi višjo jezikovno in medkulturno ozaveščenost.

Torej, pri »vprašanju poučevanja in rabe jezikov v slovenskem šolstvu sledimo po eni strani načelom pravičnosti, po drugi strani pa načelom učinkovitosti in kontinuitete« (Krek in Metljak 2011: 33). Kot bomo v nadaljevanju videli, v praksi prevladujeta predvsem slednji dve načeli.

Glede nabora tujih jezikov v *Beli knjigi* (Krek in Metljak 2011: 136) piše:

Šola je sicer pri ponudbi drugega tujega jezika avtonomna, vendar mora pri tem upoštevati načela, priporočila in navodila za razmeščanje drugega tujega jezika, ki jih oblikujejo pristojne strokovne institucije ter sprejmeta oz. določita pristojni strokovni organ in ministrstvo, da tako – v skladu z nacionalno jezikovno politiko in ob upoštevanju nekdanje in sedanje družbene in kulturne vloge posameznih jezikov – zagotovijo in omogočijo ustrezen obseg in razmestitev izvajanja pouka posameznih jezikov.

ter glede izvedbe jezikov, za katere obstaja manjši interes:

Za zagotovitev jezikovne raznolikosti na nacionalni ravni pristojno ministrstvo sprejme tudi druge ukrepe, ki zagotovijo in omogočijo izvajanje pouka jezikov, za katere obstaja manjši interes (finančni mehanizmi, ki omogočajo izvajanje pouka v manjših oz. v dodatnih skupinah, usposabljanje ravnateljev kot sooblikovalcev nacionalne jezikovne politike idr.).

Dejstvo pa je, kot pravijo Kalin Golob idr. (2014: 23–24), da ni ravno veliko raziskav o jezikovnem znanju, sodbah in praksi, ki bi prikazale slovensko jezikovno situacijo, čeprav bi bili ti podatki nujno potrebni za učinkovito in demokratično jezikovno načrtovanje in jezikovno politiko slovenskega jezikovnega prostora. Vprašanje pa je tudi, koliko posluha (ali finančnih, kadrovskih idr. možnosti) imajo šole za zagotavljanje interesov majhnih skupin.

V *Beli knjigi* je naveden tudi spisek jezikov za osnovno in srednjo šolo (Krek in Metljak 2011: 135, 218), med katerimi so:

⁴ Dokument je dostopen na spletni strani http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf (20. 1. 2018).

- prvi tuji jezik: angleščina / nemščina,
- drugi (tretji, četrti) tuji jezik:
 - delovni jeziki EU: angleščina, francoščina, nemščina,
 - jeziki sosedskih držav, zadnja dva tudi uradna jezika na področju avtohtonih manjšin: hrvaščina, italijanščina, madžarščina,
 - uradni jeziki OZN: ruščina, španščina, kitajščina (nekoliko nenavadno, da je izpuščena arabščina),
 - klasični jezik: latinščina,
 - drugi jeziki s potrjenimi učnimi načrti: trenutno srbščina in makedonščina.

Glede na zgornji spisek lahko zaključimo, da je slovenska izobraževalna jezikovna politika pripravila pester nabor tujih jezikov, ki so v skladu z jezikovno politiko raznojezičnosti, vprašanje pa je, kako se le ta realizira v praksi.

V Tabeli 1 so prikazani podatki Statističnega urada RS za šol. leto 2011/2012 (zadnji dostopni podatki iz Letopisa), iz katerih je razvidno, da je ideja raznojezičnosti bolj mrtva črka na papirju, zapisana v jezikovnopolitičnih dokumentih, ki se v praksi ne realizira ravno uspešno. Absolutno prevladujočo pozicijo ima angleški jezik kot jezik globalnega okolja (OŠ: OP 88 %, IP 7 %, F 67 % učencev; SŠ: OP 62 %, IP manj kot 1 %, F 24 % dijakov), poleg njega pa predvsem kot drugi tuji jezik nemščina (OŠ: OP 11 %, IP 67 %, F 27% učencev; SŠ: OP 27 %, IP 14 %, F 31 % dijakov), ki je v Sloveniji sosedski jezik, jezik sodelovanja v gospodarstvu, obenem pa je tudi jezik intenzivnih kulturnih stikov v preteklosti. Od jezikov v OŠ je z manj kot 1% kot OP zastopana italijanščina in drugi tuji jeziki, kot IP francoščina (9 %), španščina (8 %), italijanščina (7 %) ter z manj kot 1 % hrvaščina, latinščina in drugi tuji jeziki, kot F pa samo italijanščina (4 %) in z manj kot 1 % drugi tuji jeziki. V SŠ je slika nekoliko bolj razpršena: kot OP so zastopani še italijanščina (5 %), španščina (3 %), francoščina (2 %) in z manj kot 1% ruščina, kot IP prevladujeta italijanščina in latinščina (27 %), nekoliko manj je francoščine (11 %), španščine (10 %) in z manj kot 1 % je zastopana ruščina in drugi tuji jeziki, kot F so zastopani ruščina (17 %), italijanščina (14 %), španščina (7 %), francoščina (5 %) in samo 3 dijaki so se fakultativno učili madžarščine.

Če strnemo, sta od manjših jezikov zastopani (sicer zanemarljivo, z manj kot 1 % učencev) hrvaščina (in še to le v osnovni šoli), ki je po številu učencev primerljiva z latinščino, ter madžarščina v SŠ (s pravzaprav zanemarljivim številom dijakov). Žal podatka, kateri jeziki se skrivajo pod oznako drugi tuji jeziki, nimamo. Kot je razvidno iz Tabele 1, pa situacija ni dosti boljša niti pri večjih jezikih, kot so španščina, francoščina in italijanščina. Slika je torej primerljiva z ugotovitvami, ki so podane v Smernicah (2007: 24–25), in sicer, da se v ponudbi tujih jezikov po posameznih državah kaže predvsem kvantitativni napredek, medtem ko je izvedba ostala približno enaka, saj so, med drugim, zaradi izbirnosti jeziki med seboj v tekmovalnem položaju, na drugi strani pa tekmujejo tudi z manjšinskimi jeziki. Zato po mnenju avtorjev Smernic izbirnost pogosto ne spodbuja zavedanja o raznojezičnosti in pomembnosti znanja različnih jezikov. Podobno razmišlja tudi Kač (2009: 90), ko opisuje poskusno uvajanje obveznega drugega tujega jezika v osnovno šolo:

Nabor jezikov kot obveznega drugega tujega jezika v poskusu obsega angleščino, francoščino, hrvaščino, italijanščino, madžarščino in nemščino, tj. jezike, ki imajo pomembno kulturno in gospodarsko vlogo v slovenskem prostoru ter ustrezajo kriterijem sosedskih, manjšinskih ter uradnih jezikov Sveta Evropske unije. Odločitev o sami izbiri jezika je prepuščena šoli oz. staršem. Vprašanje, ki se poraja ob tem, je, ali je dopuščena možnost avtonomne odločitve šol vedno strokovno sprejemljiva in se ne bo ravnala samo po prevladujočem mnenju staršev oz. laične javnosti oz. kako doseči, da se to ne bo dogajalo.

Tabela 1: Število učencev in dijakov, ki so se v šolskem letu 2011/12 učili tuje jezike (vir: SURS, Statistični letopis 2013).

Jeziki	Obvezni predmet (OP)	Izbirni predmet (IP)	Fakultativni predmet (F)
v osnovnih šolah (OŠ)			
angleščina	103.749 (88 %)	1.089 (7 %)	19.057 (67 %)
nemščina	13.252 (11 %)	10.734 (67 %)	7.636 (27 %)
francoščina	-	1.420 (9 %)	273 (>1 %)
italijanščina	289 (>1 %)	1.089 (7 %)	1.046 (4 %)
latinščina	-	45 (>1 %)	41 (>1 %)
španščina	-	1.362 (8 %)	-
hrvaščina	-	46 (>1 %)	-
drugi tuji jeziki	88 (>1 %)	134 (>1 %)	202 (>1 %)
skupaj	117.378	15.919	28.255
v srednjih šolah (SŠ)			
angleščina	74.785 (62 %)	113 (>1 %)	99 (24 %)
nemščina	33.339 (27 %)	857 (14 %)	128 (31 %)
italijanščina	5.764 (5 %)	1.603 (27 %)	59 (14 %)
francoščina	2.830 (2 %)	702 (11 %)	21 (5 %)
španščina	3.870 (3 %)	671 (10 %)	30 (7 %)
madžarščina	-	-	3 (>1 %)
ruščina	356 (>1 %)	248 (>1 %)	72 (17 %)
latinščina	-	1.623 (27 %)	-
drugi tuji jeziki	-	72 (>1 %)	-
skupaj	120.944	5.889	412

3 Majhni jeziki v slovenskem izobraževalnem sistemu: primer hrvaščine

Kot smo do sedaj lahko videli, obstaja v slovenskem šolskem sistemu na področju tujih jezikov velik razkorak med teorijo in prakso. Nabor ponujenih jezikov v jezikov-nopolitičnih dokumentih in tudi v samem kurikulumu je velik, izvaja pa se jih precej manj, pravzaprav dominirata angleščina kot prvi tuji jezik in nemščina kot drugi tuji jezik.

Glede na podatke javnomnenjske raziskave iz leta 2009 (Požgaj Hadži idr. 2009) je skoraj polovica anketiranih svoje znanje srbohrvaščine oz. njenih naslednikov hrvaščine, srbščine, bosanščine ali črnogorščine ocenila kot zelo dobro (15 % zelo dobro, 33 % dobro), zgovoren pa je podatek, da se pri mlajših od 30 let že kažejo odstopanja, saj jih več kot pol svoje znanje teh jezikov oceni kot slabo (20 %) ali niti dobro niti slabo (36 %). Samo 6 % anketiranih je odgovorilo, da ne govori teh jezikov. Danes bi bila slika zagotovo še nekoliko drugačna. Zanimivo je, da je 83 % anketiranih menilo, da je znanje katerega od naslednikov nekdanje srbohrvaščine koristno, vendar bi jih samo 39 % za svojega otroka izbralo šolski predmet hrvaščina ali srbščina, kar 83 % anketiranih pa niti ni vedelo, da ti predmeti v šoli obstajajo.

Hrvaščina, ki je bila kot izbirni predmet v tretji triadi osnovne šole potrjena leta 2000, ima v Sloveniji na prvi pogled podobne jezikovne statuse kot nemščina (gl. Tabela 2).

Tabela 2: Status hrvaščine in nemščine v Sloveniji (znak v oklepaju pomeni malo manjšo za-stopanost nemščine v primerjavi s hrvaščino).

Statusi jezika v Sloveniji	Hrvaščina	Nemščina
jezik v lokalnih skupnostih	+	(+)
jezik v šolskem okolju	+	(+)
sosedski jezik	+	+
jezik gospodarskega sodelovanja	+	+
jezik zgodovinsko pogojenih medkulturnih stikov	+	+
jezik, prisoten v medijih	+	(+)
jezik iste jezikovne skupine (slovanski)	+	–
prestíž	–	+

Govorci obeh jezikovnih manjšin si prizadevajo za ureditev statusa manjšinskih jezi-kov, oba jezika sta jezika sosedskih držav, s katerimi je obmejno prebivalstvo intenzivno v jezikovnem in medkulturnem stiku, Slovenija je tradicionalno gospodarsko povezana na eni strani z Avstrijo in Nemčijo, na drugi pa z državami Zahodnega Balkana. Oba jezika imata podobno zgodovinsko ozadje, saj sta bila v nekdanjih skupnih državah jezika večinskega prebivalstva in prestižna govorna koda (nemščina v Avstro-Ogrski, hrvaščina oz. srbohrvaščina v Jugoslaviji). Lahko rečemo, da je hrvaščina nekoliko bolj prisotna tako v okolju kot v medijih (npr. popularna glasba). Kot slovenščini soroden jezik pa ima v primerjavi z nemščino majhno prednost, saj se sorodnih jezikov hitreje

učimo, vsaj v začetnih fazah učenja (več o tome npr. v Požgaj Hadži idr. 2012). Vendar pa ima nemščina nekaj, česar hrvaščina v slovenski družbi nima, in to je prestiž.

Če se vrnemo nekoliko v preteklost, je bila večina prebivalstva v nekdanjih skupnih državah (vsaj delno) dvojezična, vendar je bila državnost vsiljena in je vedno imela prednost lokalna identiteta pred državno (gl. npr. Stabej 2010, Milharčič Hladnik 2011, Požgaj Hadži idr. 2012). Usvajanje srbohrvaščine je v Sloveniji potekalo predvsem neformalno, iz okolja, saj šolski predmet v OŠ v obsegu 70 ur v 5. razredu ni imel velike vloge pri učenju jezika. Precej večjo vlogo so imeli mediji, v prvi vrsti televizija s programom v srbohrvaščini, tudi otroškimi, ter strokovna in znanstvena literatura. Na ta način se je vpliv srbohrvaščine preselil iz javnega v zasebno življenje, kar pomeni, da je usvajanje jezika potekalo pravzaprav posredno. Zaradi vseh družbeno-političnih okoliščin, ki so se dogajale v skupni državi, ne preseneča dejstvo, da je bila v času osamosvojitve Slovenije srbohrvaščina oziroma njeni nasledniki hrvaščina, srbsščina, bosanščina in črnogorščina, kot jezik nekdanje unitaristične politike, izrazito negativno zaznamovana, prav tako kot njeni govorci, ki so se čez noč znašli v tuji državi. V strahu pred stigmatizacijo se je večina govorcev distancirala od javne rabe teh jezikov. Podobno usodo doživi tudi srbohrvaščina kot obvezni predmet v 5. razredu slovenske osnovne šole, ki je po burnih polemikah leta 1993 ukinjen (več o tem v Požgaj Hadži idr. 2012).

Hrvaščina je, kot že rečno, od leta 2000 del osnovnošolskega kurikulumu, in sicer kot:

1. obvezni izbirni predmet v tretji triadi (od šol. leta 2003/2004),
2. obvezni izbirni predmet drugi tuji jezik (poskusno od šol. leta 2008/09 do 2015/16),
3. neobvezni izbirni predmet od 4. do 9. razreda⁵ (od šol. leta 2014/2015).

Hrvaščina kot obvezni izbirni predmet v tretji triadi je v konkurenci z več kot sto predmeti, med katerimi je poleg hrvaščine še 11 tujih jezikov: angleščina, francoščina, kitajščina, latinščina, madžarščina, makedonščina, nemščina, ruščina, srbsščina, španščina in italijanščina. Jezikovni izbirni predmeti načeloma trajajo 3 leta z 2 urama na teden, vendar učenci niso obvezani obiskovati predmet vsa tri leta, temveč lahko po lastni volji vstopijo in izstopijo v kateremkoli razredu in potem izberejo katerikoli drug izbirni predmet. Učni načrt izhaja iz dejstva, da ima hrvaščina kot sosedski jezik poseben status, zato ima po mnenju avtoric učnega načrta večjo uporabno vrednost predvsem v obmejnem področju. Ključni izhodišči učnega načrta sta interkulturalnost kot temeljni koncept vzgoje in izobraževanja ter, glede na to, da gre za sorodna jezika, komunikacijsko-kontrastivni pristop pri obravnavi jezikovnih, kulturnih in družbenih vsebin (več o tem v Požgaj Hadži in Benjak 2002).

V šol. letu 2008/2009 se je tretjina slovenskih osnovnih šol vključila v projekt obveznega izbirnega predmeta drugi tuji jezik v tretji triadi. Med jeziki, ki jih je možno izbrati, so delovni jeziki EU in sosedski jeziki, torej poleg hrvaščine še angleščina, nemščina, francoščina, madžarščina in italijanščina. Predmet se prav tako izvaja 3 leta

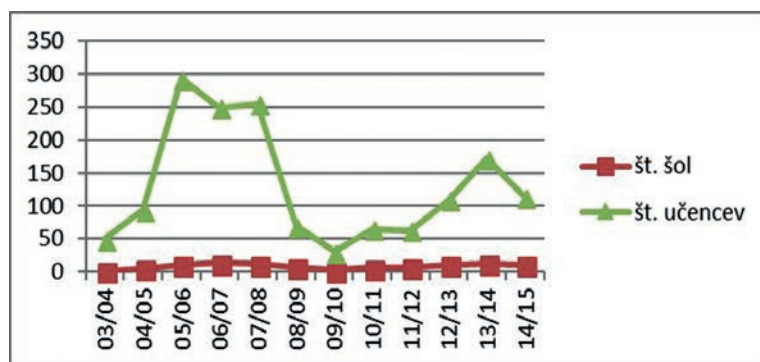
⁵ Učni načrt je dostopen na spletni strani MIZŠ: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_razsirjeni/Drugi_TJ_izbirni_neobvezni.pdf (20. 1. 2018).

s po 2 urama na teden. Kljub pozitivnim ocenam se je projekt v šol. letu 2014/2015 zaključil, v pripravi pa je novela zakona, ki bo to vprašanje podrobneje uredila.

Leta 2013 je bil potrjen učni načrt za neobvezni izbirni predmet drugi tuji jezik od 4. do 9. razreda s po 2 urama na teden. Kriteriji za nabor jezikov so enaki kot pri predhodnem predmetu, torej delovni jeziki EU in sosedski jeziki. Tudi tukaj je hrvaščina v družbi z angleščino, nemščino, francoščino, madžarščino in italijanščino, konkurenco pa jim delajo drugi predmeti, kot so računalništvo, šport, tehnika in umetnost. Glede na to, da je predmet neobvezen, se lahko učenec odloči, da ne bo izbral nič od ponujenega.

Kljub pestri izbiri različnih možnosti, se je po podatkih MIZŠ⁶ do sedaj izvajal samo obvezni izbirni predmet hrvaščina od 7. do 9. razreda, in sicer vsaj eno šolsko leto v 44 šolah po Sloveniji (pribl. 10 % slovenskih osnovnih šol), v posameznem šol. letu pribl. v 10 osnovnih šolah, število učencev pa je zelo različno, od vsega 31 do 293 (gl. Grafikon 1).

Grafikon 1: Število osnovnih šol in učencev, ki v posameznem šol. letu izvajajo hrvaščino kot obvezni izbirni predmet v tretji triadi (od šol. leta 2003/2004 do 2014/2015).

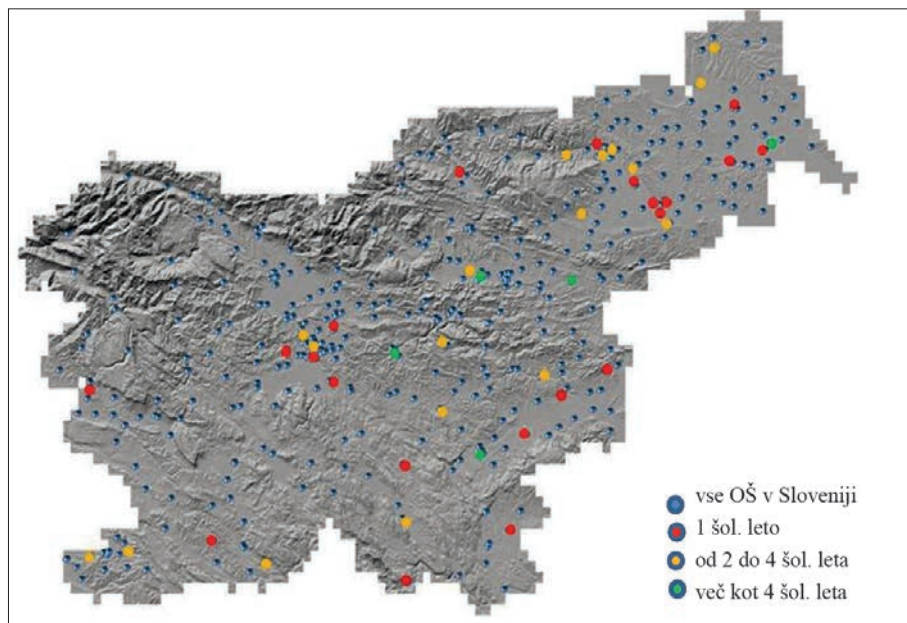


Kot je razvidno iz Grafikona 2, so šole, kjer se poučuje hrvaščina kot izbirni predmet, razpršene po vsej Sloveniji in zajemajo vse slovenske statistične regije, razen Gorenjske, kar kaže na to, da izvedba predmeta po vsej verjetnosti ne korelira s številom pripadnikov hrvaške manjšine na določenem področju. Rezultati so nekoliko presežni, saj smo predvidevali, da bo ravno v obmejnem področju, kjer so vsakodnevni stiki najintenzivnejši, interes za izbirni predmet večji.

Iz Grafikona 2 je tudi razvidno, da je skoraj polovica šol (21 od 44) samo enkrat izvedla izbirni predmet, 18 šol je predmet izvajalo od 2 do 4 šol. leta, samo 5 šol pa je predmet izvajalo več kot 4 šol. leta, s čimer predmetu zagotavljajo kontinuiteto.

⁶ Za podatke se zahvaljujemo ge. Bronki Štraus.

Grafikon 2: Razpršenost OŠ, kjer se je do sedaj izvajal pouk hrvaščine in pogostnost izvedbe izbirnega predmeta.

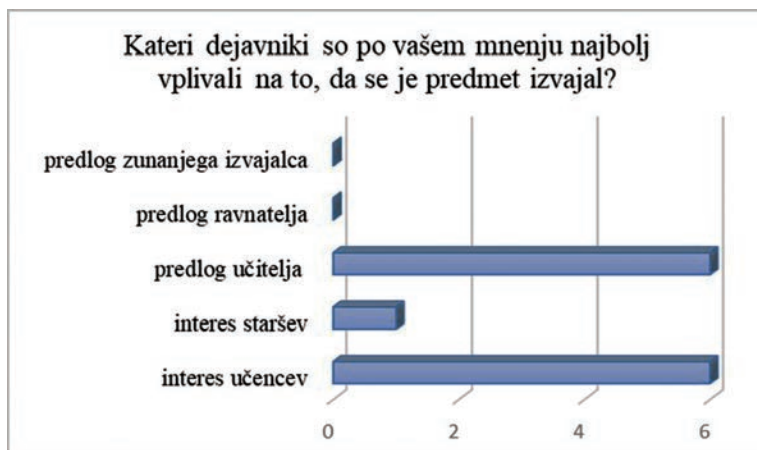


Da bi natančneje izvedeli, kaj se dogaja v praksi, smo januarja 2018 med učitelji hrvaščine izvedli anketo o njihovih izkušnjah in izzivih, s katerimi se srečujejo pri poučevanju hrvaščine. Na anketo je odgovorilo 9 od 44 učiteljev,⁷ vendar kljub temu, da je vzorec zelo majhen, lahko iz njega izluščimo zgornje preliminarne podatke. Od učiteljev, ki so sodelovali v anketi, je eden poučeval izbirni predmet hrvaščina eno šol. leto, štirje učitelji od 2 do 4 šol. leta, štirje pa več kot 4 šol. leta. Sedem učiteljev je predmet izvajalo v 7. razredu, devet v 8. razredu in štirje v 9. razredu. Ti podatki potrjujejo, da učenci izbirni predmet ne izberejo nujno v 7. razredu in tudi ni nujno, da ga nadaljujejo v vseh treh razredih.

Ali se bo predmet izvedel, je po podatkih iz ankete v enaki meri odvisno od učitelja, ki predmet izvaja, in od interesa učencev za ta predmet. Kot kaže Grafikon 3, imajo precej manj vpliva starši (čeprav je v nadaljevanju razvidno, da imajo starši vendarle precejšen vpliv na izbiro predmeta), medtem ko ravnatelj ali morebitni zunanji izvajalec ne vpliva na to, da se predmet izvede. Eden od učiteljev kot pomemben dejavnik za izvedbo predmeta navaja sodelovanje s hrvaško OŠ Mursko Središče, torej neposreden stik s hrvaškimi sovrstniki. V nadaljevanju ankete kar sedem učiteljev meni, da možnost interakcije s sovrstniki – izvirnimi govorniki poveča interes za jezik.

⁷ Podatki o izvajalcih predmeta niso dostopni, zato smo za razpošiljanje ankete prosili vodstva šol, v manjšem številu pa smo uporabili kontaktne podatke učiteljev, ki so se v preteklosti udeležili seminarjev strokovnega usposabljanja na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.

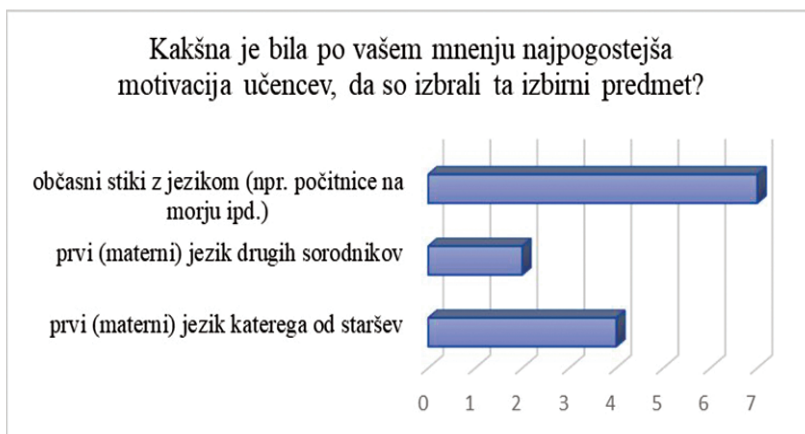
Grafikon 3: Dejavniki, ki najbolj vplivajo na izvedbo izbirnega predmeta hrvaščina.



Učitelji nadalje menijo, da se predmet preneha izvajati zaradi nezainteresiranosti učencev (6 od 8 učiteljev) oz. staršev (2 od 8 učiteljev) ali pa zaradi konkurence drugih predmetov (2 od 8 učiteljev), bodisi predmetov, pri katerih učenci lažje dobijo višjo oceno, bodisi zaradi konkurenčnih tujih jezikov, kot je npr. angleščina. 6 od 9 učiteljev je potrdilo, da predmet lahko izvedejo, tudi če je v skupini manj kot 10 učencev, 3 pa, da njihova šola tega ne omogoča. Torej, kljub temu, da je v *Beli knjigi* posebej poudarjeno, da se spodbuja izvajanje tujejezičnih predmetov, za katere je manj zanimanja, tudi v manjših skupinah, se šole avtonomno odločajo, kako ravnati v takšnih primerih. Interes učencev za izbirni predmet hrvaščina je zelo raznolik: dva učitelja navajata, da je zadovoljiv, eden, da se od generacije do generacije spreminja, trije pa, da je majhen oz. tudi če interes obstaja, je na koncu premalo prijav. Eden od učiteljev zelo slikovito opiše situacijo v šoli: »interes vodstva šole in učiteljice je velik, interes učencev zadovoljiv, interes staršev pa manjši, saj je konkurenčen izbirni predmet nemščina, ki ji starši dajejo prednost«. Kot smo že uvodoma pisali, starši raje izberejo prestižnejši oz. »koristnejši« jezik. Zanimivo je, da 7 od 8 učiteljev navaja, da so glavna motivacija učencev za izbiro izbirnega predmeta hrvaščina občasni stiki z jezikom, npr. med počitnicami na morju, 4 od 8 učiteljev kot motivacijo navaja tudi hrvaščino kot prvi (materni) jezik enega od staršev ter 2 od 8 prvi (materni) jezik drugih sorodnikov. Rezultati so prikazani v Grafu 4. Po mnenju učiteljev učenci niso izbrali predmet hrvaščina kot nadomestni predmet za dopolnilni pouk maternega jezika.

6 od 8 učiteljev navaja, da so tudi sami motivirali učence za izbiro hrvaščine, in sicer z različnim promocijskim gradivom, z vključevanjem dejavnosti, ki jih imajo učenci radi, ali pa s poudarjanjem pomena učenja tujih jezikov in uporabnostjo znanja hrvaščine. Eden od učiteljev kot pomembno motivacijo navaja tudi ekskurzijo na Hrvaško, kjer učenci v praksi preizkusijo znanje jezika.

Grafikon 4: Motivacija učencev za izbiro izbirnega predmeta hrvaščina.



Rezultati ankete kažejo, da morajo učitelji vložiti precej energije in truda, da pritegnejo vsaj nekaj učencev, ki si bodo med pestro ponudbo izbirnih predmetov izbrali ravno hrvaščino. Še težje je zagotovo prepričati starše, zlasti brez širše družbene podpore, ki bi spodbujala raznojezičnost in bi delovala v prid majhnim jezikom. Zaključimo lahko z mislijo enega od učiteljev: »ne vem, kako jih motivirati, ker učenje drugih tujih jezikov zahtevajo starši, poleg tega se obljublja ekskurzije z zabavišnimi parki v tujini ..., hrvaščine pa po mojih izkušnjah nihče ne dojema kot dejansko tuj jezik, ki pa ga mladi danes sploh več ne razumejo, vendar v njem tudi ne vidijo vrednosti (če ga primerjajo z nemščino, francoščino ...)«.

4 Zaključek

Iz vsega navedenega je razvidno, da večjega interesa za majhne jezike, kot je npr. hrvaščina, v slovenskem izobraževalnem sistemu (vsaj za enkrat) ni. Čeprav je slovenska izobraževalna jezikovna politika z uvajanjem pestre ponudbe tujih jezikov v šolski kurikulum odprla vrata ideji o raznojezičnosti in interkulturnem izobraževanju, se bodo te ideje brez podrobno izdelanega koncepta, analize stanja in potreb ter kontinuirane promocije majhnih jezikov in prepoznavanja njihove uporabne vrednosti ne le za posameznika, temveč za celotno družbo, težko uresničile. Poleg medijske in širše družbeno-politične podpore bi bilo v prihodnje treba intenzivneje promovirati pomembnost učenja majhnih jezikov med ravnatelji, učitelji in učenci, predvsem pa med starši, ki v precejšnji meri (neposredno ali posredno) vplivajo na odločitve svojih otrok, na drugi strani pa bi bilo treba uskladiti delovanje pristojnih institucij in bolj sistematično koordinirati tudi majhne jezike. Trenutno se zdi, da sta teorija in praksa v slovenski izobraževalni jezikovni politiki vsaka na svojem bregu, vendar pa razkorak med njima ni nepremostljiv. S premišljenim delovanjem bi majhni lahko ujeli korak z velikimi.



VIRI IN LITERATURA

- Tatjana BALAŽIC BULC, Vesna POŽGAJ HADŽI, 2017. Zauvijek susjedi – ali i sustanari: hrvatski jezik u kontekstu slovenske jezične politike. *RASPRAVE Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovje* 43/1. 1–17.
- Michael BYRAM, 2009. Plurilingualism, education for plurilingualism and the languages in and of education. *Jeziki v izobraževanju*. Ur. M. Ivšek. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 19–26.
- Robert L. COOPER, 1989. *Language planning and social change*. New York: Cambridge University Press.
- Slavica ČERNOŠA, 2012. Razvoj sistema izobraževanja v Sloveniji v luči uresničevanja skupnih evropskih ciljev. Analiza uresničevanja ciljev »Izobraževanje in usposabljanje 2010« 2000–2010. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Mike FLEMING, 2010. *The Aims of Language Teaching and Learning. Plurilingual and intercultural education*. Languages in/for education. Strasbourg: Council of Europe.
- From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe, 2007. Strasbourg: Council of Europe.
- Liljana KAČ, 2009. Obvezni drugi tuji jezik v osnovni šoli: nuja na poti do večjezičnosti ter priložnost za oblikovanje šolske politike učenja jezikov. *Sodobna pedagogika* 1/2009. 82–93.
- Monika KALIN GOLOB, Marko STABEJ, Mojca STRITAR KUČUK, Gaja ČERV, Samo KROPIVNIK, 2014. *Jezikovna politika in jeziki visokega šolstva v Sloveniji*. Ljubljana: FDV.
- Janez KREK, Mira METLJAK, (ur.), 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Peter LENZ, Raphael BERTHELE, 2010. *Assessment in Plurilingual and Intercultural Education. Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Satellite study n° 2*. Strasbourg: Council of Europe.
- Joseph LO BIANCO, 2009. Systematic planning for overlapping communication needs of 21st century Slovenian–European–World citizens. *Jeziki v izobraževanju*. Ur. M. Ivšek. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 9–17.
- Mirjam MILHARČIČ HLADNIK, 2011. Šola kot institucija izenačevanja razlik v precepu multikulturne raznolikosti. *IB Revija* 1–2/2011. 13–18.
- Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018. *Uradni list RS* 62/2013.
- Riitta PIRI, 2002. Teaching and learning less widely spoken languages in other countries. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Reference Study. Strasbourg: Council of Europe.
- Vesna POŽGAJ HADŽI idr., 2012. *Izzivi kontrastivnega jezikoslovja* (Kam je izginila srbohrvaščina?). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Vesna POŽGAJ HADŽI, Tatjana BALAŽIC BULC, Vlado MIHELJAK, 2009. Srbohrvaščina v Sloveniji: nekoč in danes. *Med politiko in stvarnostjo: jezikovna situacija v novonastalih državah bivše Jugoslavije*. Ur. V. Požgaj Hadži, T. Balažic Bulc, V. Gorjanc. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 27–40.



- Vesna POŽGAJ HADŽI, Mirjana BENJAK, 2002. Hrvatski jezik kao izborni predmet u slovenskoj devetogodišnjoj osnovnoj školi. *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini I.: prikazi, problemi, putokazi*. Ur. M. Kovačević, D. Pavličević Franič. Zagreb: Naklada Slap.
- Sonja RUTAR, 2014. Večjezično učenje in poučevanje kot načelo inkluzivne prakse. *Sodobna pedagogika* 1/2014. 22–37.
- Janez SKELA, 2011. Opredelitev tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti v Skupnem evropskem jezikovnem okviru. *Sodobna pedagogika* 2/2011. 114–33.
- Janez SKELA, Urška SEŠEK, 2012. Od globalnih smernic do lokalnih kontekstov: učenje in poučevanje tujih jezikov v Sloveniji. *Jezik in slovstvo* 57/3–4. 63–82.
- Klara SKUBIC ERMENC, 2010. Med posebnimi pravicami in načelom interkulturalnosti. *Sodobna pedagogika* 2/2010. 268–79.
- Bernard SPOLSKY, 2010. Introduction. What is Educational Linguistics? *The handbook of educational linguistics*. Ur. B. Spolsky in F. M. Hult. Oxford: Wiley–Blackwell. 1–9.
- Marko STABEJ, 2010. *V družbi z jezikom* (Slovenščina – kaj še ostane velikim?). Ljubljana: Trojina, zavod za uporabno lingvistiko.
- , 2009. Večjezičnost: vojna, tekma, sožitje? *Jeziki v izobraževanju*. Ur. M. Ivšek. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 61–9.
- James W. TOLLEFSON, 1991. *Planning language, planning inequality: language policy in the community*. London, New York: Longman.
- James W. TOLLEFSON, Amy B. M. Tsui, 2014. Language Diversity and Language Policy in Educational Access and Equity. *Review of Research in Education* 38. 189–214.

SUMMARY

The issue of foreign languages is one of the current issues in the field of language education policy. It is evident from the curricula and other accompanying documents, e.g. the *White Paper on Education in the Republic of Slovenia* (2011) and the *Resolution on the National Programme for Language Policy 2014–2018* (2013), that Slovene language policy follows the principles of the Council of Europe on the plurilingualism and importance of minority and neighbouring languages. It is most noticeable in primary school, where the first foreign language (traditionally, English or to a lesser extent, German) becomes an optional elective subject in the 1st grade and a compulsory subject in the 2nd grade, while the second foreign language is offered as an optional elective subject from the 4th to the 9th grade. The range of offered foreign languages is in accordance with the guidelines of Slovene language policy; however, the question is how these subjects are implemented in practice. The results of the previous research show that English and German are dominant languages both as the first and second foreign languages in Slovene primary school. In this paper, we focus on the status of South Slavic languages in Slovene education system, in particular, on Croatian, which has the status of minority language in Slovenia, but also the status of neighbouring language. However, it (and similarly also Serbian and Macedonian) has to strengthen its position in Slovene education system among much more attractive and economically more successful languages. In the research, we try to discover how Croatian is being implemented in practice. We are particularly interested in which participants in the learning process decide on the implementation of these languages, whether there is an interest in learning these languages, and finally, how the state actually promotes learning of “small” languages.