



**POTI IN STRANPOTI
POUČEVANJA TUJIH JEZIKOV
V SLOVENIJI**

Ljubljana, 2019

POTI IN STRANPOTI POUČEVANJA TUJIH JEZIKOV V SLOVENIJI

Urednice: Tatjana Balazič Bulc, Jana Kenda, Meta Lah, Vesna Požgaj Hadži

Recenzentki: Mirjana Benjak, Ina Ferbežar

Lektorica besedil v slovenščini: Mojca Hudolin

Lektor povzetkov v angleščini: Paul Steed

Fotografija na naslovnici: Jeff Koons, Tulips (iz arhiva studiobotas)

Oblikovanje naslovnice: studiobotas

Tehnično urejanje in prelom: Eva Vrbnjak

Založila: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Izdala: Oddelek za slavistiko in Oddelek za romanske jezike in književnosti

Za založbo: Roman Kuhar, dekan Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Tisk: Birografika Bori, d. o. o.

Ljubljana, 2019

Prva izdaja

Naklada: 150 izvodov

Cena: 24,90 EUR



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca. / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

Prva e-izdaja. Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/>

DOI: 10.4312/9789610602774

Kataložna zapisa o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

Tiskana knjiga

COBISS.SI-ID=302942464

ISBN 978-961-06-0278-1

E-knjiga

COBISS.SI-ID=302938880

ISBN 978-961-06-0277-4 (pdf)

Vsebina

Uvodna beseda	5
Razvojni tokovi poučevanja in učenja angleščine v Sloveniji kot alegorija Guliverjevih potovanj v deželo velikanov in palčkov	9
<i>Janez Skela</i>	
Bolgarski jezik in književnost v slovenskem akademskem in kulturnem prostoru.	27
<i>Ljudmil Dimitrov</i>	
Češčina na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani in v slovenskem prostoru nekoč in danes	35
<i>Petra Stankovska</i>	
V iskanju vedno bolj izgubljenega jezika: francoščina v slovenskem šolskem prostoru	45
<i>Meta Lab</i>	
Hetitščina kot učni predmet pri študiju indoevropskega primerjalnega jezikoslovja	61
<i>Metka Furlan</i>	
Hrvaščina, srbsščina, bosanščina in črnogorščina v slovenskem izobraževanju – novi jeziki z dolgo tradicijo.	71
<i>Tatjana Balažic Bulc, Vesna Požgaj Hadži</i>	
Poučevanje in študij starih (klasičnih) jezikov na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani: primer indoiranistike	81
<i>Luka Repanšek</i>	
Quo vadis, italijanščina? Položaj italijanščine v slovenski družbi in sistemu vzgoje in izobraževanja.	93
<i>Jana Kenda</i>	
Japonsščina v Sloveniji	109
<i>Chikako Shigemori Bučar</i>	
Položaj kitajščine v Sloveniji	119
<i>Mateja Petrovčič</i>	
Korejščina v Sloveniji.	131
<i>Hyeonsook Ryu, Chikako Shigemori Bučar</i>	

Latinsčina in grščina: včeraj, danes, jutri	139
<i>Matej Hriberšek, Andreja Inkret, Jerneja Kavčič</i>	
Poučevanje madžarščine kot tujega jezika na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani	155
<i>Tamás Kruzslicz</i>	
Makedonščina v slovenskem prostoru	167
<i>Namita Subiotto</i>	
Poti in stranpoti nemščine na Slovenskem	175
<i>Brigita Kosevski Puljič, Andreja Retelj</i>	
Nizozemski jezik in kultura na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani	187
<i>Anita Srebnik</i>	
Mesto poljščine v slovenski družbi in izobraževanju	199
<i>Maria Wtorkowska</i>	
Položaj poučevanja portugalščine v Sloveniji	211
<i>Mojca Medvedšek, Blažka Müller Pograjc</i>	
Romunščina na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani	223
<i>Ioana Carmen Jieanu</i>	
Vloga in pomen učenja ruščine v slovenski družbi in izobraževanju	235
<i>Janja Urbas</i>	
Položaj in perspektive slovaščine v slovenski javnosti s poudarkom na visokošolskem prostoru.	249
<i>Darija Pivk, Špela Sevšek Šramel</i>	
Slovenščina med jeziki Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani	259
<i>Nataša Pirih Svetina</i>	
Stara cerkvena slovanščina – prvi slovanski knjižni jezik.	273
<i>Vanda Babič</i>	
Poučevanje in učenje španščine v Sloveniji	283
<i>Marjana Šifrar Kalan</i>	
Švedščina na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.	297
<i>Mita Gustinčič Pabor</i>	
Tuji jeziki na pragu enojezičnosti: primer slovenske mature	307
<i>Marko Marinčič</i>	
Imensko kazalo.	317

Uvodna beseda

Poučevanje tujih jezikov ima v Sloveniji dolgo tradicijo, in vsak jezik, ki je del te tradicije, pripoveduje svojo zgodbo. Monografija, ki jo imate v rokah, povezuje zgodbe posameznih jezikov v zgodbo z zgovornim naslovom *Poti in stranpoti poučevanja tujih jezikov v Sloveniji*, ki ga je navdihnil prispevek o nemščini. Ko govorimo o tujejezikovnem poučevanju, ne moremo prezreti pomembne vloge – čeprav to ni vedno najbolj očitno – Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, ki omogoča študij ali učenje več kot 30 različnih jezikov in hkrati izobražuje bodoče učitelje jezikov. Tu poteka tudi bogato znanstveno-raziskovalno delo na področju različnih filologij in visokošolske kot tudi osnovno- in srednješolske didaktike poučevanja tujih jezikov. Z vsemi temi dejavnostmi je Filozofska fakulteta danes v slovenskem prostoru na področju poučevanja jezikov edinstvena. Ob njeni ustanovitvi leta 1919 so bile med ustanovnimi študijskimi skupinami slavistika, romanistika, germanistika, klasična filologija in primerjalno jezikoslovje, pozneje pa so se jim pridružili še afriško-azijski jeziki, prevajalstvo in tolmačenje ter slovenistika kot samostojna študijska skupina. Danes, ob stoletnici Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, je izvrstna priložnost, da se študijske skupine med seboj povežemo, priložnost, da izmenjamo izkušnje ter strokovno in širšo javnost opozorimo na izzive, s katerimi se srečujemo pri svojem delu. Dejstvo je namreč, da globalne družbene spremembe in sodobni migracijski tokovi zahtevajo vse bolj premišljeno izobraževalno jezikovno načrtovanje, ki bo spodbujalo medkulturni dialog in omogočilo učenje čim bolj pestre palete jezikov, hkrati pa bo znalo na temelju analize stanja in potreb argumentirano odgovoriti, zakaj in na kateri ravni se določenega jezika učiti v slovenskem prostoru.

K pisanju smo povabile kolegice in kolege, predstavnice in predstavnike jezikov, ki se trenutno poučujejo na naši fakulteti, velik del pa tudi na osnovnošolski in srednješolski ravni, v želji, da skupaj predstavimo problematiko poučevanja tujih jezikov pri nas. Ob tej priložnosti se vsem avtoricam in avtorjem iskreno zahvaljujemo za sodelovanje, saj smo v monografiji zbrale kar 26 zgodb o jezikih. V duhu medoddelčnega povezovanja so jeziki v monografiji razvrščeni po abecedi in ne po študijskih skupinah, kot bi morda kdo pričakoval. Tako angleščini, ki ima kot globalni jezik tudi drugačen status od ostalih tujih jezikov, sledijo bolgarščina, češčina, francoščina, hetitsščina, hrvaščina, skupaj s srbščino, bosanščino

in črnogorščino, indoiranski jeziki, italijanščina, japonsščina, kitajščina, korejščina, latinščina in grščina na splošno in na maturi, madžarščina, makedonščina, nemščina, nizozemščina, poljščina, portugalsščina, romunščina, ruščina, slovaščina, slovenščina, stara cerkvena slovanščina, španščina in švedščina. S tem seznam zagotovo ni popoln, vendar pa dobro prikaže pestrost jezikovne ponudbe na fakulteti, ki zajema tako sodobne kot klasične in stare jezike. Namen monografije je prikazati razvoj poučevanja na visokošolski ravni in predstaviti aktualna vprašanja, s katerimi se posamezni jezik spopada predvsem v izobraževanju (tako na fakultetni kot na osnovno- in/ali srednješolski ravni) ter v družbi. Opozoriti skušamo predvsem na nove možnosti, ki bi lahko prispevale k boljšemu položaju posameznih jezikov v slovenski družbi. Seveda celotne problematike v eni monografiji ni moč zajeti, tako so na primer ostala odprta vprašanja poučevanja jezikov stroke, prevajanja in tolmačenja, jezikovnega testiranja, ne nazadnje tudi znakovnega jezika.

Glede na problematiko, s katero se posamezni jeziki srečujejo pri poučevanju, se v prispevkih izrisujeta dve temeljni skupini. V prvo lahko razvrstimo jezike, ki jih poučujemo samo na visokošolski ravni, v drugo skupino pa sodijo jeziki, ki jih poučujejo tudi na osnovno- in/ali srednješolski ravni. Pri jezikih prve skupine (češčina, hetitsščina, indoevropski jeziki, japonsščina, korejščina, poljščina, slovaščina, stara cerkvena slovanščina) se pri poučevanju pogosto soočamo s pomanjkanjem ustreznih jezikovnih priročnikov, vendar pa so najbolj pereča formalno-pravna vprašanja, npr. kadrovska podhranjenost ali finančna odvisnost od drugih institucij ali države študijskega jezika. Jeziki, kot je japonsščina, si poskušajo zagotoviti mesto v celotni izobraževalni vertikali, smiselno pa se zdi tudi interdisciplinarno povezovanje z drugimi strokami. Nekateri jeziki v tej skupini (bolgarščina, nizozemščina, portugalsščina, romunščina, švedščina) so organizirani samo kot lektorati in si prizadevajo predvsem za formalizacijo poučevanja v smislu ustanovitev katedre ali samostojnega študijskega programa, hkrati pa tudi za kontinuirano izvedbo lektorskih vaj, kar včasih, predvsem zaradi varčevalnih ukrepov, ni povsem samoumevno.

Avtorice in avtorji prispevkov o jezikih druge skupine (angleščina, francoščina, hrvaščina, italijanščina, kitajščina, latinščina, madžarščina, makedonščina, nemščina, ruščina, slovenščina, srbsščina, španščina) se bolj osredotočajo na izvajanje jezikovnega pouka na nižjih ravneh izobraževanja. Opozarjajo na nezadovoljstvo učiteljev s trenutno organiziranostjo neobveznih in obveznih jezikovnih izbirnih predmetov v osnovni šoli, ki učencem omogoča vstop v predmet (in izstop) v katerem koli razredu, zato je oblikovanje skupin po jezikovnem (pred)znanju

težavno. Zastavlja se tudi vprašanje kontinuiranega nadaljevanja učenja jezika na srednješolski ravni ter možnost izbire drugega tujega jezika na maturi. Druga težava, kot lahko beremo, je nespodbujanje poučevanja manjših jezikov ter ponudba izbirnih predmetov glede na kadrovsko zasedbo in ne glede na potrebe in zanimanje učencev. Kar nekaj avtoric in avtorjev meni, da bi se raznojezičnost precej bolj udejanjala ob bolj premišljenem tujejezikovnem načrtovanju, hkrati pa bi bili dobrodošli strokovnjaki na Zavodu RS šolstvo, ki bi skrbeli za vse jezike. Vprašanje je tudi, koliko so učni načrti, metode in ne nazadnje programi začetnega in stalnega izobraževanja prilagojeni potrebam današnjega učenca.

S pričujočo monografijo želimo opozoriti slovensko strokovno javnost in tudi načrtovalce jezikovne politike na vlogo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani pri razvoju izobraževalne jezikovne politike ter spodbuditi razpravo o mestu in vlogi jezikov v šolskem sistemu, politiki in gospodarstvu. Posebej pomemben se nam zdi premislek o jezikih, ki so v slovenskem izobraževanju manj uveljavljeni, vendar pa se v družbi kaže potreba po njih. Izjemen odziv kolegic in kolegov potrjuje, da v tej ideji nismo same.

Urednice

Ljubljana, oktober 2019

Razvojni tokovi poučevanja in učenja angleščine v Sloveniji kot alegorija Guliverjevih potovanj v deželo velikanov in palčkov

Janez Skela

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za anglistiko in amerikanistiko

Pričujoči prispevek z zgodovinske perspektive osvetljuje ključne razvojne smernice v okviru dosedanje prakse in politike poučevanja/učenja angleščine v Sloveniji. Zaradi zapletenosti in obširnosti tematike je izris razvojnih tokov, ki so odločilno sooblikovali današnje stanje na tem področju, narejen z zelo debelim čopičem. Prispevek ima zgradbo »kač in lestev«. Zasnovan je kot preplet uradnih izobraževalnih dokumentov oz. učnih načrtov (tj. glavna lestev), ob tej »lestvi« pa se kronološko »vijejo« učbeniki, ki so se uporabljali v obravnavanih obdobjih. Učbeniki iz preteklosti imajo namreč zelo pomembno dokumentarno vlogo, saj so nekakšne »časovne kapsule«, ki dokaj zanesljivo dokumentirajo poučevanje nekega časa. Prispevek se izteče s kratkim povzetkom trenutnega globalnega in lokalnega stanja poučevanja angleščine.

Ključne besede: poučevanje/učenje angleščine, metode poučevanja jezikov, zgodovinski pregled, učbeniki angleškega jezika

Taking a historical perspective, this article highlights key developments and milestones of previous practice and language policy guidelines concerning the teaching/learning of English in Slovenia. Due to the scope and complexity of the subject matter, the outline of the advances that have significantly shaped the current state of the field is drawn as a very broad-brush summary. The article has a »snakes and ladders« structure, i.e. the core ladder of foreign language policy documents (i.e. syllabuses) is intertwined with a spiralling snake of course books that are representative of various historical periods. Course books from past times can be said to document common practice in a given period, and as such act as time capsules which afford an invaluable insight into what language teaching/learning looked like at a given time. Finally, the current teaching of English – both globally and locally – is briefly discussed.

Keywords: teaching/learning English, language teaching methods, historical overview, English language learning coursebooks

1 Uvod

Poučevanje in učenje tujih jezikov ima v Sloveniji razmeroma dolgo tradicijo, ki so jo na vseh razvojnih stopnjah pomembno sooblikovala tako tuja kot domača teoretična, znanstveno-raziskovalna in praktična spoznanja jezikovne pedagogike oz. uporabnega jezikoslovja. Zato moramo trenutno stanje tujejezikovnega izobraževanja pri nas videti kot nasledek, preplet in sintezo najpomembnejših zgodovinskih razvojnih tokov, prizadevanj in stremeljenj na področju poučevanja tujih jezikov.

V Sloveniji nimamo celovitega zgodovinskega prikaza poučevanja tujih jezikov, kar je tudi eden od razlogov za nedosledno tujejezikovno politiko. Oblikovanje tovrstnega zgodovinskega pregleda je težavno opravilo, ker so povezave med teorijo in prakso razredne vsakdanjosti nejasne in zelo posredne. Zgodovinski pregledi poučevanja tujih jezikov redko razlikujejo med zgodovino zamisli o jezikovnem poučevanju in razvojem prakse. Res je sicer, da so včasih pogledi teoretikov in reformatorjev izraz njihovega odzivanja na trenutno prakso, vendar se moramo ob prebiranju tovrstne literature zavedati, da je dejanska praksa v glavnem nedokumentirana in vplivi teoretičnih razmišljanj nanjo težko merljivi. V tem smislu je dobro »pokrita« teorija jezikovne pedagogike oz. metod poučevanja tujih jezikov, medtem ko praksa poučevanja ni in ne more biti. Zato bi morali, ko govorimo o zgodovini poučevanja tujih jezikov, v resnici govoriti o zgodovini teorije tujejezikovnega poučevanja, ne pa o zgodovini samega poučevanja, ki ga razmeroma zanesljivo dokumentirajo samo učni načrti in predvsem učbeniki. Ti nam lahko dajejo veliko bolj zanesljiv vpogled v prakso poučevanja v nekem obdobju kot teoretične in znanstvene razprave, iz katerih so sicer razvidni »miselni parametri« nekega obdobja, ki pa ne opisujejo nujno takratne splošne prakse. Tudi predpostavka, da so učbeniki tujih jezikov bolj ali manj dosledna odslíkava sprememb, ki se odvijajo na področju uporabnega jezikoslovja (z vsemi njegovimi »dovajalnimi« znanstvenimi disciplinami), je izjemno vprašljiva, saj analize kažejo, da se teoretične zamisli in učbeniki pogosto ne »ujemajo« (Littlejohn 1992; Tomlinson 2013). Zato imajo učbeniki iz preteklosti zelo pomembno dokumentarno vlogo, saj so nekakšne »časovne kapsule«, ki dokaj zanesljivo dokumentirajo poučevanje nekega časa in nam kot takšne omogočajo vpogled, kako je bilo morebiti videti poučevanje tujega jezika v nekem obdobju. Seveda samo do neke mere, saj vsak učitelj učbenik uporablja in interpretira na podlagi lastnih prepričanj.

2 Kratek zgodovinski oris najpomembnejših razvojnih tokov na področju poučevanja tujih jezikov

Ker so poučevanje tujih jezikov v Sloveniji pomembno sooblikovala predvsem tuja oz. globalna teoretična, znanstveno–raziskovalna in praktična spoznanja jezikovne pedagogike oz. uporabnega jezikoslovja, moramo za njegovo lažje razumevanje osvetliti nekaj najpomembnejših zgodovinskih razvojnih tokov na tem področju.

Poučevanje/učenje tujih jezikov ima dolgo in znamenito zgodovino, za katero je značilno vsaj dvoje: (a) poučevanje/učenje tujih jezikov je imelo svojo »zlato dobo«, ko so bile stvari jasne in preproste; (b) »ideološko klimo« poučevanja/učenja tujih jezikov so v času od konca 19. stoletja do 90. let 20. stoletja najodločilneje oblikovale različne metode poučevanja.

Povedano drugače, zgodovina jezikovnega poučevanja je v veliki meri zgodovina iskanja »prave metode«. Veljalo je prepričanje, da nekje obstaja čudežna metoda, ki bo ustrezala večini ali celo vsem učencem v vseh okoljih in da bo z odkritjem takšne metode jezikovno poučevanje enkrat za vselej razrešilo svoje težave. Pri tem iskanju smo pogosto sledili načelu »novejše je boljše« in prepričanju, da pomeni sprejetje nekega načina poučevanja sočasno tudi avtomatično odpravo vsega, kar je bilo pred tem. Vse kaže, da je ravno ta skozi dolgo zgodovino trajajoča pristranskost v prid »novega« razlog, da se jezikovno poučevanje ni razvijalo kumulativno, ampak smo pogosto nanovo odkrivali ali izboljševali pozabljene/ukinjene načine poučevanja, ki jih nikoli ne bi bili smeli zavreči. Nasledek omenjenega iskanja »prave metode« je bila množica »novih« metod poučevanja tujih jezikov (Richards in Rodgers 2001), pogosto takšnih, ki so si bile v popolnem filozofskem nasprotju, kot je razvidno iz spodnjega kronološkega pregleda (v oklepaju je navedba obdobja prevlade posamezne metode):

- slovnično–prevajalna metoda (1800–1900),
- direktna metoda (1890–1930),
- strukturalna metoda (1930–1960),
- bralna metoda (1920–1950),
- slušno–govorna oz. avdiolingvalna metoda (1950–1970),
- situacijska metoda (1950–1970),
- komunikacijski pristop (1970–danes).

Četudi je gornji kronološki pregled razvoja metod izjemno poenostavljen, nam vendarle lahko služi kot osnovni kažipot skozi zgodovinski metodološki blodnjak. V resnici razvoj metod ni potekal tako kumulativno in premočrtno od »tradicionalnega« do »modernega« (Hall 2011: 79). Stvari so (bile) veliko bolj zapletene, saj so bile metode v uporabi sočasno in so si veliko »izposojale« druga od druge, pri čemer so nastajale številne različice. Metode so bile »nasledek svojega časa« – nastale so v določenem času in v določenih okoljih na podlagi družbenih in izobraževalnih filozofij, ki so takrat prevladovale (Hall 2011: 102). Četudi je razmeroma težko določiti, do kakšne mere so učitelji dejansko sledili prevladujočim metodam poučevanja, lahko o tem vsaj posredno sklepamo na podlagi učbenikov iz preteklosti. Najbolj »živahno« obdobje v zgodovini metod je bil čas od 50. do 80. let, ko je bilo zaupanje v različne metode zelo močno in ko so njihova načela razmeroma zvesto »prevajali« v učbenike. Tesne povezave med posameznimi metodami in učbeniki so pogosto vidne že iz zelo eksplicitnih naslovov učbenikov, npr. *A Direct Method English Course* (Gatenby 1952).

Precejšnja neučinkovitost teh metod v praksi, ki so jih tržili skoraj kot blagovne znamke, je velike upe »zlate dobe« postopoma razblinila. Z razvojem in razmahom uporabnega jezikoslovja v 60. in 70. letih je prišlo do radikalnih sprememb na področju jezikoslovja in psihologije, kar je sčasoma pripeljalo do zatona avdiolingvalizma. Eden od najmočnejših razvojnih tokov tega obdobja je bil odmik od metode kot načina konceptualizacije poučevanja jezikov (Stern 1983: 109). Okrog leta 1970 so se raziskovalci in teoretiki zavedli izgube smeri. To je bil čas zmedenosti in negotovosti; obdobja iskanja »prave« metode je bilo očitno konec. Številni strokovnjaki in učitelji, naveličani stalnega metodološkega predpisovanja, so začeli zmanjševati dotakratni pomen metod z utemeljitvijo, da so metode preozke in kot takšne neprimerne kot teorije poučevanja jezikov in da bi se morali osredotočiti na pomembnejše vidike jezikovnega učenja.

Sledilo je obdobje zapletenih razprav, katerih značilnosti so bile: pojav pragmatike, koncept sporazumevalne zmožnosti, pojmovno-funkcijski učni načrti (npr. sporazumevalni pragi), komunikacijski pristop, angleščina kot svetovna *lingua franca* in z njo povezana storitvena industrija itd. Vse to je povzročilo, da smo se pomaknili od preprostosti k zapletenosti, poučevanje tujih jezikov pa se je spremenilo v nekakšen mozaik, ki se hitro, stalno in nepredvidljivo spreminja. Količina nakopičenega teoretičnega, empiričnega in pedagoškega védenja na področju tujejezikovnega poučevanja je dosegla takšno stopnjo sofisticiranosti, da tega védenja ne moremo več konceptualizirati z vidika metod. Vse to nas je pomaknilo v t. i.

»post-metodno« stanje (Kumaravadivelu 1994), katerega glavna značilnost je nekakšen preudaren eklekticizem. Zaradi izjemno različnih kontekstov poučevanja tujih jezikov in številnih parametrov, ki ga oblikujejo, je prevladalo prepričanje, da je nemogoče govoriti o enem samem »uzakonjenem« pristopu in da »uniformni načini poučevanja sodijo v muzej«.

Zato »post-metodna« pedagogika za učitelje tujih jezikov predstavlja velik izziv – v svojem kontekstu naj bi bili zmožni izbirati, prilagajati in razvijati lastne teorije in prakse poučevanja.

3 Poučevanje in učenje angleščine v Sloveniji

Preden nadaljujemo s pregledom poučevanja angleščine v Sloveniji, je treba izpostaviti dve pomembni dejstvi:

1. Za začetek institucionaliziranega poučevanja in učenja angleščine v Sloveniji štejemo šol. l. 1945/46, ko smo angleščino kot šolski predmet prvič uvedli v slovenske šole.
2. V letu 1989 so šolske oblasti odpravile dotedanjo omejitev o rabi tujih učbenikov in tako smo tega leta začeli v slovenskih osnovnih in srednjih šolah uporabljati tudi oz. predvsem britanske učbenike za angleščino. Povedano drugače, v celotnem obdobju od 1945 do 1989 smo v Sloveniji v javnem šolstvu uporabljali samo domače učbenike za pouk angleščine (in drugih tujih jezikov). Ob tem je treba poudariti, da so domača učbeniška gradiva za pouk angleščine nastajala tako pred letom 1945 kakor tudi po letu 1989, ko smo začeli za pouk angleščine uporabljati predvsem britanske učbenike.

3.1 Učna gradiva za angleščino v pred- in medvojnem času

Četudi je res, da »pred drugo svetovno vojno angleški jezik ni bil učni predmet na nobeni slovenski šoli« (Umek 1988: 26), pa to seveda ne pomeni, da se v predvojnem obdobju na področju učenja/poučevanja angleščine ni nič dogajalo. Kot navaja Stanonik (1987: 79), se je v Sloveniji poglobljeno zanimanje za angleški jezik prvič pojavilo ob koncu 18. stoletja in nato spet v Prešernovi dobi. Ob močnem izseljevanju Slovencev v ZDA so v drugi polovici 19. stoletja nastali prvi angleški učbeniki, slovnice in slovarji za potrebe slovenskih izseljencev (za več podrobnosti glej Stanonik 1969: 265–69; Stanonik 1987: 79; Dolgan 1998: 78–79; Skela 2013). Žal je to obdobje še vedno slabo raziskano.

Že v medvojnem času je izšel eden najzgodnejših učbenikov za angleščino, in sicer *Učbenik angleškega jezika. I. del. Vadnica* (Kotnik 1943a) in *Učbenik angleškega jezika. II. del. Slovnica* (Kotnik 1943b). Drugi zvezek tega učbeniškega kompleta (tj. *Slovnica*) dopolnjuje prvega, saj v učbeniku ni (skoraj) nobenih slovničnih pojasnil, ampak vsebuje samo kazalke in napotila, ki učence usmerjajo na slovnične razlage v *Slovnici*. *Slovnica* je napisana v slovenščini in uporablja dvojezično (tj. angleško in slovensko) slovnično terminologijo. Po svoji zasnovi učbenik temelji predvsem na slovnično-prevajalni metodi.

Dejstvo, da sta Kotnikova učbenika izšla med vojno, je vsekakor zelo zanimivo. Ker ni povsem jasno, katere tuje jezike so učili na srednjih šolah zasedene in razkosane Slovenije, če sploh katerega razen italijanskega in nemškega, ostaja nejasno, komu sta bila učbenika namenjena in v kakšnih okoliščinah so ju uporabljali.

3.2 Uvedba angleščine v slovenske šole v prvem povojnem šolskem letu (1945/46)

Do uvedbe enotne in obvezne osemletne osnovne šole l. 1958 sta obstajala dva vzporedna izobraževalna sistema (Umek 1988). Po štirih letih osnovne šole so učenci šolanje lahko nadaljevali na osemletni nižji (starost 11–15 let) in višji (starost 15–19 let) gimnaziji preko izbirnega sprejemnega izpita ali pa na osemletni osnovni šoli. Leta 1958 je stopila v veljavo šolska reforma, s katero je bila uzakonjena enotna in obvezna osemletna osnovna šola, ki so jo nadgrajevale dve- ali štiriletne poklicne in/ali strokovne šole in seveda tudi (splošne in klasične) gimnazije. Povedano drugače – osemletna gimnazija, ki se je delila v nižjo in višjo, je bila ukinjena.

Angleščina je bila v šol. l. 1945/46 uvedena kot drugi tuji jezik (poleg francoščine in nemščine) samo v štiri razrede višje gimnazije (starost 15–19 let), kar je ustrezalo današnji srednji šoli, leta 1950 še v nižje gimnazije, najverjetneje pa tudi v višje razrede osnovnih šol. Prvi tuji jezik na gimnazijah je bila ruščina, in to vseh osem let. V šolskem letu 1948/49 so ruščino vpeljali tudi v višje razrede osnovnih šol in jo začeli učiti v 5. razredu (Umek 1988: 35).

Uvedba angleščine v slovenske (srednje) šole je brez dvoma pomenila veliko novost in izziv. Po vojni se je namreč Oddelek za germanistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani »znašel pred nalogami, ki so se zdele komaj izvedljive« (Stanonik 1969: 267). V srednjih šolah je bila uvedena angleščina, toda anglistov, usposobljenih za srednješolski pouk, ni bilo. Oddelek za germanistiko

je bil glede anglističnega kadra izjemno podhranjen, poleg tega je v študijskih učnih načrtih v povojnem obdobju »prevladovala historična usmerjenost oz. germanska filologija« (Stanonik 1969: 267), kar pomeni, da so posvečali zelo malo pozornosti modernemu angleškemu jeziku in fonetiki. Raven znanja (pogovorne) angleščine je bila zato pri diplomantih, ki so izšli iz takšnih študijskih programov, precej nizka. Splošno pomanjkanje učiteljev angleščine in njihova razmeroma slaba jezikovna ter pedagoška usposobljenost nas lahko utrdita v prepričanju, da so bili učitelji zelo odvisni od takratnih učbenikov in so jim pri poučevanju verjetno razmeroma zvesto sledili.

V šolskem letu 1945/46, ko je bila angleščina uvedena kot drugi tuji jezik v višje gimnazije, je bila *Angleška vadnica. Prva stopnja* (Žgur idr. 1945) edini učbenik angleškega jezika, zato so ga uporabljali za vse štiri stopnje začetnikov od 5. do 8. razreda gimnazij. Zadrego s pomanjkanjem ustreznih učbenikov so reševali z naslednjim navodilom v *Začasnem predmetniku* za šolsko leto 1945/46: »Za vse žive jezike se smatrajo vsi razredi kot početni, torej je snov v vseh razredih ista z razliko, da se v zadnjih dveh razredih obravnava slovniško gradivo obširneje in bolj sistematsko« (str. 39). Za šolsko leto 1947/48 je že bila na voljo *Angleška vadnica. Druga stopnja* (Žgur idr. 1947), leta 1950 pa je izšla še *Angleška vadnica. Tretja stopnja* (Žgur in Skalický 1950), ki je bila namenjena 7. in 8. razredu gimnazije. Učbeniki iz serije *Angleška vadnica* so »tipični primeri in zrcalo metodskih nazorov tistega časa v Evropi« (Umek 1988: 32). Temeljijo na nekakšni modificirani slovnično-prevajalni metodi, saj poleg očitnih značilnosti slovnično-prevajalne metode (npr. deduktivna razlaga slovnice v slovenščini, prevajanje, književna besedila), vsebujejo tudi zelo obširen uvodni pregled angleške ortografije in izgovorjave (npr. povezave med glasovi in črkami, intonacija, stavčni poudarek, razzlogovanje ipd.), kar pa je bolj značilno za avdiolingvalno oz. direktno metodo. Ni povsem jasno, kako so se učitelji lotevali tega obširnega fonetičnega začetka, skoraj zagotovo pa so bili ti uvodi v enaki meri kot učencem namenjeni samim učiteljem, ki glede tega niso bili (v zadostni meri) usposobljeni med študijem.

3.3 Uvedba angleščine v nižje gimnazije oziroma osnovne šole

Ko je bila leta 1950 angleščina uvedena v nižje gimnazije in višje razrede osnovnih šol, je nastala zadrega z učbenikom. Kot učbenik za angleški jezik je učni načrt predpisal učbenik *Angleška vadnica. Prva stopnja* (Žgur idr. 1945) za 5. in 6. razred.

Tako je sedaj učbenik, ki je bil prvotno namenjen učencem med štirinajstim in devetnajstim letom, začel služiti tudi deset- in enajstletnikom.

Zadrega z učbenikom za nižjo gimnazijo (in višje razrede osnovne šole) je prenehala leta 1952, ko sta izšla nova učbenika za angleški jezik za 1. in 2. razred nižje gimnazije avtorja Antona Grada (Grad 1952a, 1952b). Leta 1953 je sledil še učbenik za 3. razred (Grad 1953), leta 1954 pa še za 4. razred nižjih gimnazij oziroma za 8. razred osnovnih šol (Grad 1954). Gradova učbeniška serija je bila po svojem didaktičnem pristopu in zasnovi učnih enot zelo podobna predhodnim učbenikom iz serije *Angleška vadnica* avtoric Žgur idr. Razlika je predvsem v stopnji težavnosti, uporabi črno-belih ilustracij, ki jih v učbenikih Žgurjeve ni, lekcije v Gradovih učbenikih so krajše, ravno tako bralna besedila, in manj je slovnčnih vsebin.

3.4 Sprememba ciljev pouka tujih jezikov in uvedba direktne metode

Predmetnik in učni načrt za osnovno šolo, ki je stopil v veljavo leta 1958, je – kot rečeno – uzakonil enotno in obvezno osemletno osnovno šolo, veliko sprememb pa je prinesel tudi za pouk tujih jezikov. Cilji pouka tujih jezikov so poudarjali »sposobnost aktivne uporabe tujega jezika s pravilno izgovorjavo« (Umek 1988: 46). Navodila so zahtevala pouk po čisti direktni metodi, ki je poudarjala razvijanje govorne zmožnosti in izključevala rabo materinščine. Hitro je postalo jasno, da pouka, kakršnega so zahtevala navodila v novem učnem načrtu, ne bi bilo mogoče izvajati ob učbenikih Antona Grada. Pobudo je sprejela Sonja Pestotnik in leta 1959 je izšla *Angleška vadnica za 5. razred osnovne šole* (Pestotnik 1959), leta 1961 za 6. razred, leta 1962 pa še za 7. razred, ki »je ostala v ciklostilu in ni bila v šolah nikoli v rabi« (Umek 1988: 47). Vadnici Sonje Pestotnik sta bili predpisani za 5. in 6. razred, v 7. in 8. razredu pa sta ostala v rabi učbenika Antona Grada. Prehod na didaktično drugače zasnovan učbenik je povzročal učencem velike težave (Umek 1988: 49).

3.5 Sprememba ciljev pouka tujih jezikov in uvedba avdiolingvalne metode

Ko je leta 1966 stopil v veljavo nov predmetnik in učni načrt za osnovno šolo, v navodilih k učnim načrtom ni več govor o direktni metodi, pač pa je v njih viden vpliv avdiolingvalnega pristopa, katerega jezikoslovna sestavina izhaja iz (ameriškega) strukturalističnega jezikoslovja, psihološka pa iz behaviorizma. Na avdiolingvalni metodi temelječ pouk angleškega jezika so začeli uvajati v osnovno šolo

leta 1967 z *Angleškimi vadnicami* Milene Kos in Lučke Pilgram. Vadnice so si sledile v hitrem zaporedju enega leta (Kos in Pilgram 1967; Kos in Pilgram 1968; Kos in Pilgram 1969; Kos idr. 1970), tako da so učenci končali osnovno šolo ob didaktično enotno zasnovanem pouku (Umek 1988: 50).

Novi predmetnik in učni načrt za osnovno šolo iz leta 1973 je tujim jezikom v celoti odvzel skoraj četrtino ur, zato je bilo temu treba prilagoditi učbenike. Ker je didaktična zasnova obstoječih vadnic še popolnoma ustrezala, sta morali avtorici gradivo samo skrčiti in prerazporediti. Najopaznejša razlika je bila, da sta vse štiri učbenike razdelili v dva zvezka – v učbenik in delovni zvezek. Prvi komplet učbenika, delovnega zvezka in priročnika za učitelja za 5. razred z naslovom *English 1. Angleški učbenik za 5. razred osnovne šole* je izšel leta 1974, za 6. razred leta 1977, za 7. razred leta 1979 in za 8. razred leta 1982. Angleške vadnice Milene Kos in Lučke Pilgram so bile (v obeh izdajah) v uporabi od leta 1967 do 1989, ko sta bila potrjena in uvedena v osnovne šole prva britanska učbenika – za 5. in 6. razred *Project English 1* (Hutchinson 1985) in za 7. in 8. razred *Project English 2* (Hutchinson 1986) založbe Oxford University Press. Učitelji so bili nad britanskima učbenikoma večinoma navdušeni, saj sta bila vizualno izjemno privlačna in didaktično sodobna.

3.6 Poenotenje pouka angleščine za ves čas njegovega trajanja – v osnovni in srednji šoli

Kot navaja Umekova (1988: 53), je bil pomemben korak v smeri poenotenja pouka angleščine za ves čas njegovega trajanja (tj. v osnovni in srednji šoli) storjen, ko je leta 1972 začela izhajati serija učbenikov z naslovom *MAP*.¹ Serijo so sestavljali trije učbeniki – *MAP 1* (Knight idr. 1972), *MAP 2* (Knight idr. 1973) in *MAP 3* (Knight idr. 1974). Učbeniki so bili didaktično skladni z angleškimi vadnicami za osnovno šolo, saj so temeljili na avdiolingvalnem pristopu in upoštevali predznane, ki so ga učenci pridobili v osnovni šoli.

Pozoren bralec je verjetno opazil, da pri ustvarjanju srednješolskih učbenikov zeva precejšnja praznina med dvema učbeniškim serijama – *Angleškimi vadnicami* (prva, druga in tretja stopnja) avtoric Žgur idr., ki so izšle v letih 1945, 1947 in 1950, ter učbeniško serijo *MAP* (1, 2, 3) avtorjev Knight idr., ki je izšla v letih 1972, 1973 in 1974. Angleške vadnice avtoric Žgur idr. so sicer (v delno dopolnjenih in

1 *MAP* je akronim za *Moderniziran angleški pouk*.

popravljenih izdajah) tiskali do vključno leta 1969, so pa v tem času v srednjih šolah uporabljali tudi druge učbenike za pouk angleščine – *Angleška vadnica IV* (Grad 1954), ki je bila v osnovi namenjena za 4. razred nižjih gimnazij oz. za 8. razred osnovnih šol, v uporabi pa je bilo tudi nekaj t. i. »lokaliziranih« učbenikov, npr. *English for Today, Book Three: The Way We Live* (The National Council of Teachers of English, 1964) in pa učbeniška serija avtorjev Jolande Brihta in Berislava Grgića (*A Fifth-Year (Sixth-Year/Seventh-Year/Eighth-Year) English Course*, 1965–68), ki jo je izdala Školska knjiga Zagreb.

3.7 Zaton avdiolingvalizma in vzpon pojmovno-funkcijskih učnih načrtov

Delo številnih jezikoslovcev, ki so jezik proučevali kot funkcijo in ne kot obliko, je ob koncu 60. let 20. stoletja pripeljalo do korenitih sprememb na področju uporabnega jezikoslovja in do zatona avdiolingvalizma. Dozorelo je spoznanje, da avdiolingvalna metoda urjenja slovničnih struktur daje premalo priložnosti za razvijanje ustrezne oz. funkcionalne komunikacije. Oblikovanje pojmovno-funkcijskega učnega načrta (Wilkins 1976) je med prvimi skušalo pokazati, kako naj bi bil videti premik od izključnega poudarka na slovničnih strukturah (npr. glagoli, zaimki, pridevniki) k specifikaciji njihovih pomenov in funkcij oz. govornih dejanj (npr. pozdravljanje, opisovanje, povabilo).

Nove poglede na pouk tujih jezikov so razmeroma hitro upoštevali tudi sestavljavci prenovljenih učnih načrtov v Sloveniji. Prvič se komunikacijske funkcije oz. govorna dejanja eksplicitno pojavijo v učnem načrtu *Družboslovno-jezikovni vzgojnoizobraževalni program v srednjem izobraževanju* iz leta 1980, za osnovno šolo pa v učnem načrtu, ki je stopil v veljavo s šolskim letom 1984/85. Prvi učbenik za srednje šole, ki je upošteval pojmovno-funkcijske kategorije oz. govorna dejanja, je bil *Angleški jezik 1* (Knight idr. 1981) in *Angleški jezik 2* (Knight idr. 1982). Ob tem je treba poudariti, da je to zadnji domači učbenik za pouk splošne angleščine v srednjih šolah. Ob izobilju zelo kakovostnih britanskih učbenikov za jezikovni stopnji B1 (raven sporazumevalnega praga – ang. *threshold*) in B2 (višja raven – ang. *vantage*) je malo verjetno, da bomo še kdaj dobili domači srednješolski učbenik splošne angleščine. Prva britanska učbenika za pouk angleščine v naših srednjih šolah sta bila uvedena leta 1989, in sicer *Headway Intermediate* (Soars in Soars 1986) in *Headway Upper-Intermediate* (Soars in Soars 1987).

Prva domača učbeniška serija za pouk angleščine v osnovi šoli, ki je temeljila na funkcijskem oz. komunikacijskem pristopu, je bila *Touchstone* (Skela in Berce 1991;

King-Videtič idr. 1992; King-Videtič in Skela 1993; Marendič in Skela 1994). Če so bila 70. leta v znamenju strukturalizma in slovničnih učnih načrtov, potem so bila 80. brez dvoma v znamenju jezikovnih funkcij in pojmovno-funkcijskih učnih načrtov. Funkcijski duh ni bil viden samo pri snovanju učbenikov, ampak tudi pri številnih dodatnih učnih gradivih, kot je npr. *A Collection of Functional Dialogues – Zbirka angleških dialogov z vajami* (Berce 1986). Zbirka dialogov in vaj je bila namenjena urjenju konverzacije oz. jezikovnih funkcij v življenjskih in povsakanjenih situacijah.

4 Poučevanje in učenje angleščine danes

Poučevanje/učenje angleščine v Sloveniji danes poteka, tako kot drugod, v zelo različnih kontekstih – javno šolstvo, zasebne šole itd. (več v Skela in Sešek 2012).

V Sloveniji od zgodnjih 90. let dalje učni načrti za tuje jezike opredeljujejo razvijanje sporazumevalne zmožnosti kot glavni cilj poučevanja/učenja tujih jezikov, komunikacijski pristop pa je priporočen kot norma za tujejezikovno poučevanje. Na podlagi tovrstnih priporočil in smernic učnih načrtov nastajajo domači učbeniki angleščine (predvsem za osnovno šolo ali kot jezik stroke za strokovne srednje šole) oz. se potrjujejo tuji, zato lahko vse učbenike od leta 1990 v grobem označimo za komunikacijske. Seveda je pojem *komunikacijski učbeniki* zelo širok in se zato pojavljajo v zelo različnih »izvedbah«. Vključujejo lahko številne mešane izobraževalne »poganjke« (ang. *crossover educational off-shoots*), kot na primer na opravih temelječe izobraževanje (ang. *task-based instruction*), nevrolingvistično programiranje (NLP), teorija mnogoterih inteligentnosti (ang. *multiple intelligences*), vsebinsko in jezikovno celostno učenje (ang. *content and language integrated learning* oz. *CLIL*), učenje učenja (ang. *learning strategy training*), leksikalni pristop (ang. *lexical approach*) itd.

Angleščina je danes svetovna *lingua franca* in njen neustavljivi globalni pohod izjemno močno vpliva na poučevanje in učenje. Predvsem vlada splošno prepričanje, da je znanje angleščine potrebno za uspešno delovanje v globaliziranem svetu in da prinaša družbene in ekonomske koristi. Angleščina prevladuje in zapolnjuje prostor v tujejezikovnem razdelku kurikulumov po vsem svetu ter izpodriva tradicionalne »prve tuje jezike« (Mitchell 2009: 92). Popolna prevlada angleščine in njena vsesplošna »zaželenost« imata velik vpliv tudi na jezikovno politiko. Večina držav, ne glede na svoj družbenopolitični in zgodovinski kontekst, danes angleščino sprejema z mešanimi občutki. To je razumljivo, saj so soočene z nenavadnim

paradoksom: na eni strani se vlade trudijo zadostiti vse večjim potrebam po učinkovitem učenju/poučevanju angleščine, na drugi strani pa se morajo ukvarjati s preživetjem in razvojem jezikov, ki niso angleščina. Zato so vedno glasnejša opozorila, da je treba politiko in prakso poučevanja angleščine presoјati ne samo z vidika učinkovitosti in/ali koristi, temveč tudi oz. predvsem glede na moralne razsežnosti odločitev in pobud v zvezi z njenim poučevanjem (Cummins in Davison 2007: xxiii). Širjenje angleščine – tako v preteklosti kot danes – namreč v veliki meri reproducira kulturne konstrukte imperalizma, zato je poučevanje tega jezika vsaj toliko kot pedagoška tudi ideološka dejavnost (glej Phillipson, 1992, 2010; Pennycook, 1994, 1998; Canagarajah, 1999).

Mitchell (2009) navaja dve temeljni izobraževalni spremembi, ki ju je sprožila globalna zaželenost angleščine, in sicer: (1) zniževanje začetne starosti poučevanja tujih jezikov, in (2) povečanje izpostavitve ciljnemu jeziku, in sicer z uporabo angleščine kot učnega jezika (npr. CLIL, dvojezično izobraževanje, programi jezikovne kopeli). To pomeni, da povsod nastajajo nekakšni hibridni modeli poučevanja angleščine, ki v različnih preoblikah združujejo značilnosti angleščine kot tujega ali drugega jezika, pa tudi angleščine kot *lingue francae*.

Zaradi tolikšne izpostavljenosti angleščini se brišejo tradicionalne meje med angleščino kot tujim jezikom (ang. *EFL – English as a Foreign Language*) in angleščino kot drugim jezikom (ang. *ESL – English as a Second Language*). Učenci namreč veliko jezika (nezavedno) usvojijo zunaj razreda, kar ima oz. naj bi imelo vpliv na način poučevanja v razredu. Zato učenci (in starši) pogosto niso več zadovoljni s »tradicionalnim« načinom poučevanja angleščine, ki prepogosto temelji na (prekomernem) poučevanju slovnice in ne razvija v zadostni meri funkcionalnih in sporazumevalnih spretnosti.

Precej očitno je, da spremembe, ki se dogajajo na področju poučevanja angleščine, ne izvirajo toliko iz raziskovalnih izsledkov, ampak iz mednarodnega družbenega konteksta, tj. globalizacije in prevlade angleščine. Situacija spominja na alegorijo o Guliverju v Liliputu. Liliputanci (tj. raziskovalci, učitelji angleščine, učenci) si domišljajo, da lahko Guliverja (tj. angleščino) zvežejo in obvladajo, kar je seveda nemogoče. Guliver se je osvobodil in poučevanje angleščine je že zdavnaj postalo storitvena industrija, ki jo veliko bolj kot pedagoška poganjajo ekonomska načela. Angleščina je namreč glavni »izvozni izdelek« anglosaksonskih centrov, in sicer v obliki učnih gradiv, usposabljanja učiteljev in ostale s tem povezane ekspertize. Če torej mednarodni družbeni položaj angleščine določa način njenega poučevanja,

potem ni odveč pomembno opozorilo. Ker se velika večina strokovne literature nanaša na poučevanje angleščine, lahko učitelji podležejo prepričanju, da so načini, na katere se poučuje angleščina, enako primerni za poučevanje katerega koli jezika. Vendar moramo razlikovati med psiholingvističnimi vidiki učenja jezika, ki dejansko lahko imajo določene skupne univerzalne značilnosti, in sociolingvističnimi vidiki (npr. izpostavitve), ki pa se lahko od jezika do jezika zelo razlikujejo (Hall in Cook 2012: 272).

Položaj za učitelje angleščine danes ni enostaven, saj »post-metodna« jezikovna pedagogika od njih zahteva zelo veliko, obenem pa se srečujejo s številnimi protislovji. Poučevali naj bi kritično, preudarno eklektično in reflektivno z učbeniki, ki pa so zaradi vse večje »McDonaldizacije« (Littlejohn 2012) v glavnem »nekritični, nevtralizirani in očiščeni neželenih vsebin« (Akbari 2008: 647). Zaradi pritiskov zunanjega preverjanja znanja (npr. matura), ki poudarja predvsem (ali samo) instrumentalne cilje pouka tujih jezikov in daje prednost razvijanju praktičnih jezikovnih spretnosti, ostane ob prenatrpanih učnih načrtih zelo malo prostora za obravnavo »progresivističnih« vsebin (npr. medkulturna zmožnost, metajezikovno ozaveščanje itd.). Zato se današnji »post-metodni« čas kvalitativno ne razlikuje veliko od obdobja, ko so poučevanje jezikov predpisovale metode, ki jih je danes nadomestila na učbenikih temelječa praksa.

5 Zaključek

S pričujočim prispevkom smo želeli z zgodovinskim pregledom slovenskih učbenikov angleščine osvetliti temeljne značilnosti učenja in poučevanja angleščine na Slovenskem v obdobju od leta 1945 do danes. Preučevanje preteklosti morda ne odpira zaprtih vrat prihodnosti, je pa seznanitev s tem, kar je bilo, brez dvoma ključ do razumevanja tega, kakšne so stvari danes in zakaj so takšne, kakršne so.

Današnji družbeni položaj angleščine kot dokončno uveljavljene globalne *lingue france* postavlja učitelje pred številne izzive. Navdušenje za učenje angleščine namreč marsikje prehiteva možnosti, ki jih trenutno lahko zagotavljajo izobraževalni sistemi, čeprav določene prakse poučevanja že sedaj brišejo meje med formalnim in neformalnim učenjem. Po mnenju nekaterih je razširjenost angleščine danes že tolikšna, da o njej ne moremo več govoriti kot o *tujem jeziku*, vsaj v tradicionalnem pomenu besede ne. Angleščina je namesto tega postala *osnovna spretnost oz. temeljno znanje* in v tej vlogi nastopa kot pomemben in samostojen »dejavnik v

okviru družbene in politične distribucije dvojezičnosti – bodisi odvzematne bodisi dodajalne – današnjega sveta» (Lo Bianco 2008: 13-14).

Lahko bi rekli, da je današnji čas najslabši in hkrati najboljši za pouk tujih jezikov. Najslabši zaradi tako rekoč neobvladljivo hitro rastočega védenja o procesu učenja jezikov, najboljši pa zaradi številnih privlačnih možnosti za poučevanje, ki jih novo védenje omogoča. Živimo v obdobju informacijskega pretiravanja, ki uspešno ustvarja vtis nenehnih sprememb, pri učiteljih pa pogosto povzroča negotovost in občutek, da so se znašli v vrtincu vrtočlave zmede. Kakršenkoli že je naš odziv na to stanje, se moramo zavedati, da je to najverjetneje vzdušje, v katerem se bodo bodoči učitelji tujih jezikov usposabljali za svoj poklic. Zato je ključno vprašanje, ali so naši programi začetnega in stalnega izobraževanja učiteljev tujih jezikov ustrezni.

Literatura

- Akbari, Ramin (2008). Postmethod discourse and practice. *TESOL Quarterly* 42 (4). 641–652.
- Canagarajah, A. Suresh (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Cummins, Jim; Davison, Chris (ur.) (2007). *International Handbook of English Language Teaching. Part 1. Preface*. New York: Springer Science + Business Media, LLC.
- Dolgan, Milan (1998). Slovnice drugih jezikov v slovenščini. *Enciklopedija Slovenije*, 12. zvezek. Ljubljana: Mladinska knjiga. 78–79.
- Hall, Graham (2011). *Exploring English Language Teaching: Language in Action*. London: Routledge.
- Hall, Graham; Cook, Guy (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching* 45 (3). 271–308.
- Kumaravadivelu, Bala (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly* 28 (1). 27–48.
- Littlejohn, Andrew (1992). *Why are English Language Teaching materials the way they are?* <http://www.andrewlittlejohn.net/website/books/Littlejohn%20phd%20chapter%201.pdf> (10. 6. 2019).
- Littlejohn, Andrew (2012). Language teaching materials and the (very) big picture. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 9 (1). 283–297. <http://e-flt.nus.edu.sg/v9s12012/littlejohn.pdf> (12. 5. 2019).
- Lo Bianco, Joseph (2008). Systematic planning for overlapping communication needs of 21st century Slovenian–European–World citizens. *Jeziki v izobraževanju: Zbornik prispevkov s konference* (ur. M. Ivšek). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 9–17.

- Mitchell, Rosamond (2009). Foreign language teaching and educational policy. *Handbook of foreign language communication and learning* (ur. K. Knapp, B. Seidlhofer). Berlin: Walter de Gruyter. 79–108.
- Pennycook, Alastair (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Routledge.
- Pennycook, Alastair (1998). *English and the Discourses of Colonialism*. London: Routledge.
- Phillipson, Robert (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, Robert (2010). *Linguistic imperialism continued*. London: Routledge.
- Richards, C. Jack; Rodgers, S. Theodore (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skela, Janez; Sešek, Urška (2012). Od globalnih smernic do lokalnih kontekstov: učenje in poučevanje tujih jezikov v Sloveniji. *Jezik in slovstvo* 57 (3/4). 63–82.
- Skela, Janez (2013). A retrospective view of English language learning materials produced in Slovenia from 1945 to the present. *ELOPE* 10 (2). 97–124.
- Stanonik, Janez (1969). Germanistika. *Petdeset let Slovenske univerze v Ljubljani: 1919–1969* (ur. R. Modic). Ljubljana: Univerza v Ljubljani. 265–69.
- Stanonik, Janez (1987). Anglistika. *Enciklopedija Slovenije, 1. zvezek*. Ljubljana: Mladinska knjiga. 79.
- Stern, Hans Heinrich (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomlinson, Brian (2013). Introduction: Applied linguistics and materials development. *Applied linguistics and materials development* (ur. B. Tomlinson). London: Bloomsbury. 1–7.
- Umek, Fedora (1988). Od metodskih načel do njihove realizacije v naših učbenikih za angleški jezik. *Vestnik* 26 (1–2). 25–59.
- Wilkins, A. David (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

Učbeniki, vključeni v besedilo

- Berce, Sonja (1986). *A Collection of Functional Dialogues*. Maribor: Obzorja.
- Brihta, Jolanda; Grgić, Berislav (1965). *A Fifth-Year English Course*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brihta, Jolanda; Grgić, Berislav (1966). *A Sixth-Year English Course*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brihta, Jolanda; Grgić, Berislav; Angeli Radovani, Anka (1967). *An English Reader: A Seventh-Year English Course*. Zagreb: Školska knjiga.

- Brihta, Jolanda; Grgič, Berislav (1968). *An English Reader: An Eighth-Year English Course*. Zagreb: Školska knjiga.
- Gatenby, Edward Vivian (1952). *A Direct Method English Course*. London: Longmans, Green.
- Grad, Anton (1952a). *Angleška vadnica. Prva stopnja. Za I. razred nižjih gimnazij*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Grad, Anton (1952b). *Angleška vadnica. Druga stopnja. Za II. razred nižjih gimnazij*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Grad, Anton (1953). *Angleška vadnica. Tretja stopnja. Za III. razred nižjih gimnazij*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Grad, Anton (1954). *Angleška vadnica. Četrta stopnja. Za IV. razred nižjih gimnazij*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Grad, Anton (1959). *Angleška vadnica. IV. Za 8. razred osnovnih šol*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Hutchinson, Tom (1985). *Project English 1*. Oxford: Oxford University Press.
- Hutchinson, Tom (1986). *Project English 2*. Oxford: Oxford University Press.
- King-Videtič, Lori; Mavrič, Valter; Skela, Janez (1992). *Angleški jezik 2. Touchstone 2*. Ljubljana: Tangram.
- King-Videtič, Lori; Skela, Janez (1993). *Angleški jezik 3. Touchstone 3*. Ljubljana: Tangram.
- Knight, Richard; Knight, Margaret; Kobilica, Tončka (1972). *MAP 1*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Knight, Richard; Knight, Margaret; Kobilica, Tončka (1973). *MAP 2*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Knight, Richard; Knight, Margaret; Krašček, Tončka (1974). *MAP 3*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Knight, Richard; Kobilica, Tončka; Knight, Margaret; Kožar, Erna (1981). *Angleški jezik*. Maribor: Založba Obzorja.
- Knight, Margaret; Kobilica, Tončka; Knight, Richard (1982). *Angleški jezik 2*. Maribor: Založba Obzorja.
- Kos, Milena; Pilgram, Lučka (1967). *Angleška vadnica za peti razred osnovne šole*. Maribor: Založba Obzorja.
- Kos, Milena; Pilgram, Lučka (1968). *Angleška vadnica za šesti razred osnovne šole*. Maribor: Založba Obzorja.
- Kos, Milena; Pilgram, Lučka (1969). *Angleška vadnica za sedmi razred osnovne šole*. Maribor: Založba Obzorja.
- Kos, Milena; Knight, Richard; Pilgram, Lučka (1970). *Angleška vadnica za osmi razred osnovne šole*. Maribor: Založba Obzorja.

- Kos, Milena; Pilgram, Lučka (1974). *English 1*. Angleški učbenik za 5. razred osnovne šole. Maribor: Založba Obzorja.
- Kos, Milena; Pilgram, Lučka (1977). *English 2*. Angleški učbenik za 6. razred osnovne šole. Maribor: Založba Obzorja.
- Kos, Milena; Pilgram, Lučka (1979). *English 3*. Angleški učbenik za 7. razred osnovne šole. Maribor: Založba Obzorja.
- Kos, Milena; Pilgram, Lučka (1982). *English 4*. Angleški učbenik za 8. razred osnovne šole. Maribor: Založba Obzorja.
- Kotnik, Janko (1943a). *Učbenik angleškega jezika. I. del. Vadnica*. Ljubljana: Knjigarna tiskovne zadruga v Ljubljani.
- Kotnik, Janko (1943b). *Učbenik angleškega jezika. II. del. Slovnica*. Ljubljana: Knjigarna tiskovne zadruga v Ljubljani.
- Marendič, Eleonora; Skela, Janez (1994). *Angleški jezik 4. Touchstone 4*. Ljubljana: Tangram.
- Pestotnik, Sonja (1959). *Angleška vadnica za 5. razred osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Pestotnik, Sonja (1961). *Angleška vadnica za 6. razred osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Skela, Janez; Berce, Sonja (1991). *Angleški jezik 1. Touchstone 1*. Maribor: Založba Obzorja.
- Soars, John; Soars, Liz (1986). *Headway Intermediate: Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Soars, John; Soars, Liz (1987). *Headway Upper-Intermediate: Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.
- The National Council of Teachers of English (1964). *English for Today, Book Three: The Way We Live*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Žgur, Adela; Pestotnik, Sonja; Skalický, Eliza (1945). *Angleška vadnica. Prva stopnja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Žgur, Adela; Skalický, Eliza; Kos, Milena (1947). *Angleška vadnica. Druga stopnja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Žgur, Adela; Skalický, Eliza (1950). *Angleška vadnica. Tretja stopnja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Učni načrti in uradni dokumenti (urejeni v časovnem zaporedju)

Začasni učni načrt na gimnazijah in klasičnih gimnazijah Slovenije za šolsko leto 1945/1946. 1945. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Učni načrt za osnovne šole. 1950. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Učni načrt za I. in II. razred gimnazije. 1950. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Predmetnik in učni načrt za osnovne šole. 1959. *Objave*, posebna izdaja.

Predmetnik in učni načrt za osnovno šolo. 1966. *Objave*, XVII (2, 3, 4, 5).

Osnovna šola. Vsebina vzgojno-izobraževalnega dela (učni načrt). 1973. Ljubljana: Zavod za šolstvo SRS.

Gimnazija. Predmetnik in učni načrt. 1975. Ljubljana: Zavod za šolstvo SR Slovenije.

Družboslovno-jezikovni vzgojnoizobraževalni program v srednjem izobraževanju. 1980. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.

Predmetnik in učni načrt za osnovne šole. 1983. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

Gimnazija. Učni načrti za tuje jezike. 1992. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

Bolgarski jezik in književnost v slovenskem akademskem in kulturnem prostoru

Ljudmil Dimitrov

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slavistiko

V članku je predstavljena zgodovina poučevanja bolgarskega jezika, literature in kulture v Sloveniji (na Univerzi v Ljubljani). Obravnavana so različna obdobja prisotnosti bolgarske kulture in literature, odvisno od političnih odnosov med Bolgarijo in Jugoslavijo oz. Bolgarijo in Slovenijo po letu 1991 ter ideoloških omejitev, značilnih za obdobje železne zavese. Opisani so motivi, ki določajo zanimanje slovenskih študentov za bolgarski jezik, pa tudi prevajalsko delo lektorata in dejavnosti, ki jih izvajajo različni bolgarski lektorji.

Ključne besede: bolgarski jezik, slovenska kultura, prevod, lektorat

В статията се представя историята на преподаването на български език, литература и култура в Словения (в Люблянския университет). Засягат се различните по интензивност етапи на присъствие на българската култура и литература в зависимост от политическите отношения между България и Югославия и България и Словения след 1991 г. и идеологическите ограничения, характерни за времето на Желязната завеса. Описани са мотивите, определящи интереса на словенските студенти към българския език, както и преводаческата работа на Лектората и дейността, извършена от различните български лектори.

Ключови думи: български език, словенска култура, превод, лекторат

The article presents the history of teaching Bulgarian language, literature and culture in Slovenia (Ljubljana University). The different stages of the presence of Bulgarian culture and literature, depending on the political relations between Bulgaria and Yugoslavia and Bulgaria and Slovenia after 1991, and the ideological restrictions characteristic of the Iron Curtain period are outlined. The motives that determine the interest of Slovenian students in the Bulgarian language are described, as well as the translation work of the Lectorate and the activities performed by the various Bulgarian lecturers.

Keywords: Bulgarian language, Slovenian culture, translation, proofreading

Prisotnost bolgarskega jezika, književnosti in kulture ter njihovo poučevanje in populariziranje v Sloveniji predstavljajo dolg, neenakomeren in zapleten proces, ki zahteva resnejšo analitično razlago.

Obojestranski prodor se je začel s čisto naravno pritegnitvijo pozornosti in izražanjem simpatij do Bolgarov med bitkami za osvoboditev narodov na Balkanu v zadnji tretjini 19. stoletja, ko se v slovenski klasični književnosti ne samo pojavi, ampak samostojno razvija (dobesedno do danes) posebna *bolgarska tema*, ki se je izrisala kot fenomen zanimanja dveh sorodnih narodov, umetno razdeljenih zaradi geopolitičnih ciljev, ambicij in ideologij. Bolj intenzivne in neposredne stike lahko opazimo v obdobju med 1. in 2. svetovno vojno. Takrat se pojavijo prvi slovenski prevodi bolgarskih književnih del in obratno – v bolgarščini izhajajo predvsem besedila iz (takrat) sodobne slovenske književnosti. Moč je opaziti nekaj, kar bi lahko imenovali strategija za izmenjavo najboljših primerkov iz naših dveh književnosti. Prevajanje je potekalo zavzeto in neposredno iz naših jezikov, ne glede na to, da prevajalci takrat niso bili ne slovenisti ne bolgaristi, ampak so enostavno znali in brali drugi jezik, obiskovali državo, v kateri se ta jezik govori, komunicirali z nosilci jezika in se posvetovali z njimi, za prevajanje nejasnih mest in stereotipov pa so si delno pomagali s posredništvom srbohrvaščine, nemščine in francoščine. (Izredno žalostno je dejstvo, da kljub posameznim, večinoma neuspešnim poskusom profesionalni bolgarsko-slovenski in slovensko-bolgarski slovar še do danes ni izšel.)

Toda že prej, konec 19. in na začetku 20. stoletja, lahko opazimo nepričakovan pozitiven precedens v naših odnosih, povezan z bolgarskim jezikom in književnostjo. Glavni junak dvostranskih povezav v tem obdobju je Anton Bezenšek (1854–1915), ki ga uradne oblasti po osvoboditvi Bolgarije povabijo za glavnega stenografa novoustanovljene Narodne skupščine v Kraljevini Bolgariji – in Bezenšek tam dela od leta 1879 do svoje smrti. Profesorjeva ogromna zasluga ni le to, da je vzpostavil bolgarsko stenografijo; leta 1914 je napisal in v Sofiji izdal prvo slovnico bolgarskega jezika, namenjeno Slovincem (*Bolgarska slovnica in čitanka s slovensko-bolgarskimi razgovori: priloženih 5 tablic s cirilsko pisavo*). Prav tako je v bolgarščino prevajal slovensko poezijo, jo objavljajl v periodiki in izdajal pri svoji založbi in knjigarni Čebela (Пчела) v Plovdivu. Navdihujoče je tudi njegovo delo *Bolgarija in Srbija* (1897), ki je bilo prodano v za konec 19. stoletja rekordni nakladi 70 tisoč izvodov in je pripomoglo, da so njegovi rojaki bolje spoznali naše običaje, naravo, zgodovino in kulturo ter se jim približali.

Po koncu 2. svetovne vojne se bolgarski jezik (na žalost le za kratek čas) vlije v akademski tok, potem ko je bil leta 1948 na Ljubljanski univerzi sprejet sklep o odprtju petih novih slovanskih lektoratov. Kot piše Aleš Gabrič, »... so o novih lektoratih razpravljali 23. oktobra 1948 na prvi seji fakultetnega sveta Filozofske fakultete v študijskem letu 1948/49. Predstojnik oddelka za slovanske jezike Rajko Nahtigal je predlagal imenovanje lektorjev za bolgarščino in češčino. [...] Sprejet je bil prvi Nahtigalov predlog in soglasno je bil izbran prof. Simeon Stef. [anov] Hesapčiev, bolgarski državljani, za lektorja bolgarskega jezika na filozofski fakulteti« (Gabrič 2016: 225–226). Podatki o Simeonu Hesapčievu so skromni. V tistih časih je bil zagotovo poslan kot »zaupanja vreden«, torej predan idejam komunizma, toda kdo in na kakšen način ga je z bolgarske strani določil za to mesto, ostaja neznano. Pomembnejše je, kot se je izkazalo, da je edini tujec, ki so ga v Ljubljani odobrili za lektorja – druge slovanske jezike je prevzel domači kader. O Hesapčievu je znano, da je prevajal iz ruščine in da je eden izmed avtorjev bolgarsko-esperantskega slovarja, ki je izšel v Sofiji leta 1963, ter učbenika in priročnikov za esperanto. Zanimivo je, da je »pedagoške obveznosti na lektoratu za bolgarščino opravljal v realni gimnaziji na Vegovi ulici. [...] V seznamu predavanj za poletni semester 1949 je bilo najavljeno, da so ure bolgarskega lektorata namenjene vsem slušateljem slovanske filologije, po dogovoru pa naj bi Hesapčiev pripravil tudi posebne vaje za neslaviste. Poudarek njegovih predavanj je bil na slovnici sodobnega bolgarskega knjižnega jezika in na zgodovini sodobne bolgarske književnosti, na seminarskih vajah pa naj bi se ukvarjal z besedili iz del bolgarskih klasikov. Na posebnih vajah, ki so bile namenjene tudi prevajalcem iz bolgarskega jezika, so jim bili za izhodišče praktičnega dela dotedanji prevodi iz bolgarščine v slovenski jezik« (Gabrič 2016: 226).

Gabrič citira iz arhiva Filozofske fakultete (ZAMU, I) tudi druge pomembne podatke o prvem bolgarskem lektorju v Sloveniji. Na primer to, da je Hesapčiev v zimskem semestru akademskega leta 1949/50 predlagal nov in znanstveno precej dobro zasnovan učni načrt: »[on] je učni načrt razdelil v več sklopov s po okvirno 16 urami, prikaz Bolgarije in bolgarske kulture pa je vklopil v zgodovino. [...] sledila pa sta zgodovina bolgarskega naroda do preporoda in obdobje preporoda bolgarskega naroda. V tem delu je izpostavil imeni Paisija Hilendarskega in Sofronija Vračanskega. V drugi sklop je Hesapčiev uvrstil ožje kulturno področje, v pregled bolgarske kulturne zgodovine pa ob 'začetek nove bolgarske poezije' uvrstil bolgarsko gledališče in dramatiko, pripovedno literaturo in politične ideje. Osredotočil se je zlasti na literaturo in ideje Hrista Boteva in Ivana Vazova.

V zgodovinske teme je uvrstil tudi pregled novejše zgodovine od rusko-turške vojne do življenja v svobodni Bolgariji» (Gabrič 2016: 226–227). Manjkajo pa podatki, koliko študentov je obiskovalo predavanja, kakšni so bili rezultati in učinki oz. posledice ukvarjanja z bolgaristiko ipd.

V tem primeru je škoda, da je lektorat deloval le eno akademsko leto – zaradi hudega poslabšanja odnosov med Bolgarijo in Jugoslavijo je bil namreč leta 1950 ukinjen. Gabrič poskuša zamegljeno, toda neprepičljivo in brez utemeljevanja z resnimi argumenti prikazati kot razlog ne toliko politično situacijo, ampak tehnično pomanjkanje predavalnic in materialnih sredstev, saj so se takrat odpirali tudi drugi lektorati (angleški, francoski, italijanski, nemški in ruski), zato so seveda morali nekateri (verjetno tisti, za katere ni bilo dovolj zanimanja) odpasti. Popolnoma kategorično lahko ugovarjam podobnim trditvam. Da se je ohranil ruski lektorat, ni pomenilo, da je bil bolgarski ukinjen, ker ni bilo moč najti mesta za njegovo izvajanje. Razlogi so bili seveda povsem politični: eni so izhajali iz hegemonije srbske politike, drugi pa iz močno zaostrelega (in ideološko vpeljevanega zoper Bolgarijo) makedonskega vprašanja in potrebe, da se v mejah Jugoslavije popularizira makedonistika, na žalost na račun bolgaristike. In čeprav se nam z današnje perspektive zdi podobna odločitev nesprejemljiva, je bila v tedanjem zgodovinskem kontekstu popolnoma razumljiva. To seveda ni bilo dobro, saj je bila tako največja samostojna južnoslovanska kultura ignorirana, dostop Slovencev do bolgarskega jezika, književnosti in umetnosti pa je bil prekinjen za več kot štiri desetletja, pri čemer so potihoma (zahrbtno) ali pa kar odkrito potekale spodbude in spekulacije za zlora- bo zgodovinskih podatkov, virov in dokumentov v korist trenutnemu ideološkemu razpoloženju. Takoj dodajam pomembno pojasnilo, da takšno stanje ni bilo izzvano, niti kaj preveč odobravano s strani Slovencev; enostavno je bilo rezultat navodil in direktiv centralizirane federalne oblasti v Beogradu za izvajanje protibolgarske kulturne politike. Bolgarija je bila za dolgo časa pozabljena in edino osebni stiki med posameznimi kulturniki so preprečevali, da bi proces našega medsebojnega spoznavanja preko književnosti popolnoma zamrl. Za to so ti posamezniki potrebovali pogum in veliko njihovih dejanj, ki so bila izraz prijateljstva in dobronamer- nosti, ni ostalo nekaznovanih. Med njimi so bili prevajalci, publicisti in raziskovalci – s slovenske strani France Bevk, Matej Rode, Tone Potokar, Alojzij Bolhar, Živan Žun in Katja Špur, z bolgarske pa Stiljan Čilingirov, Elisaveta Bagrjana, Dimiter Pantelev, Venceslava Jordanova, Gančo Savov in Ivan Kolarov.

Stvari so se močno spremenile, ko je 25. junija 1991 Slovenija postala neodvisna. Proces, ki so se začeli konec leta 1989 s padcem Berlinskega zidu in zlomom

totalitarnih režimov v Vzhodni Evropi, so postopoma normalizirali odnose med našima državama, na silo razdeljenima več kot pol stoletja. Po razpadu Jugoslavije se je odnos bivših federalnih republik do Bolgarije delno uravnovesil, Slovenci pa so obudili staro naklonjenost in s tem postopoma povečevali tudi zanimanje za našo kulturo, turizem, blagovno menjavo, proizvodnjo in šport.

Že leta 1992 je bil formalno ponovno vzpostavljen (v resnici je bil na novo ustanovljen in postavljen na sodobnih znanstvenih temeljih) lektorat bolgarskega jezika, književnosti in kulture na Oddelku za slavistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Ta je do danes edino pooblaščenno mesto za poučevanje bolgarščine. Zaradi številnih vzrokov, predvsem pa zaradi prekinjenih tradicij in omejenega števila bolgarskih državljanov ali otrok iz mešanih zakonov, ki živijo v Sloveniji, bolgarski jezik v nobeni obliki ni predstavljen v srednjih šolah in gimnazijah, niti kot obvezni niti kot izbirni predmet. Glede poučevanja na univerzi lahko od začetkov do danes opazimo številne spremembe, aktualno stanje lektorata pa bom predstavil v nadaljevanju.

Lektorat delno financira Ministrstvo za izobraževanje in znanost Republike Bolgarije (kakršna je praksa tudi pri lektoratih bolgarskega jezika v drugih državah) in delno Univerza v Ljubljani. Bolgarska stran izbira in predlaga lektorja, pri čemer upošteva zahteve Filozofske fakultete UL, slovenska pa ga odobri ali, v nasprotnem primeru, zavrne. V 17-letnem obdobju od ustanovitve so bili lektorji bolgarskega jezika, književnosti in kulture v Ljubljani:

- 1992–1996: Viktorija Menkadžieva (Sofijska univerza Sv. Klimenta Ohridskega);
- 1996–2001: Elena Tomova (Bolgarska akademija znanosti);
- 2001–2005: Najda Ivanova (Sofijska univerza Sv. Klimenta Ohridskega);
- 2005–2010: Ljudmil Dimitrov (Sofijska univerza Sv. Klimenta Ohridskega)
- 2009–2012: Najda Ivanova (Sofijska univerza Sv. Klimenta Ohridskega);
- 2012–2014: Lilija Ilieva (Jugovzhodna univerza Neofita Rilskega – Blagoevgrad);
- 2014–2019: Ljudmil Dimitrov (Sofijska univerza Sv. Klimenta Ohridskega).

Bolgarski jezik se predava na dveh študijskih stopnjah: na prvi (bakalaver) in drugi stopnji (magister). Na prvi stopnji študijskega programa Južnoslovanski študiji izvajamo obvezni predmet Bolgarski jezik, družba in kultura ter izbirni predmet Južnoslovanske družbe in kulture 3: Bolgarija, kjer je poudarek na književnosti in

kulturi (gledališče, kino, glasba, sociokulturna kompetenca, tradicionalne jedi in vedénjski stereotipi, zgodovina, zgodovinske in naravne znamenitosti ...). Prav tako je mogoče izbrati bolgarščino kot izbirni lektorat drugega slovanskega jezika, ki lahko traja od dveh do šestih semestrov. Namenjen je predvsem študentom slavistom, lahko pa ga brez omejitev izberejo tudi študenti drugih študijskih programov. V zadnjih letih so obiskovali vaje in opravljali izpite študenti gradbeništva, arhitekture, turizma, prevajalstva, bibliotekarstva, ekonomije, prava, matematike, muzikologije idr. Na drugi stopnji za študente študijskega programa Južnoslovanski študiji v okviru predmeta Južnoslovanski jeziki 2 izvajamo še dodatne jezikovne vaje. Da bi maloštevilne in krepko nezadostne ure optimizirali, na začetku določimo interesna področja študentov in program uskladimo z njihovi željami. V času mojih dveh mandatov (2005–2010 in 2014–2019) smo vaje izvajali na prevajalski smeri, na kateri se je število študentov gibalo med 5 in 8 (do 10) in kjer smo se ukvarjali s prevajanjem literarnih besedil, predvsem umetniških. V tem sodelovanju so nastale sledeče pomembnejše izdaje:

Морето. Петнайсет български поети. / Morje. Petnajst bolgarskih pesnikov. Dvojezična izdaja – v bolgarščini in slovenščini. Prevajalci: Namita Subiotto, Ana Drk, Metod Čepar, Miha Amon, Gašper Zupančič, Jaro Samobor, Borut Omerzel, Eva Šprager, Jelena Miljković, Ivana Angelova, Matej Molan, Goran Majstorović, Angelika Ergaver, Nina Čakarić. Ljubljana, Mladinska knjiga, 2007.

Antologija bolgarske književnosti 1. Prevajalci: Ivana Angelova, France Bevk, Metod Čepar, Ana Drk, Angelika Ergaver, Robert Grošelj, Katja Horvat, Tea Hozjan, Tea Letonja, Goran Majstorović, Matej Meterc, Domen Mezeg, Jelena Miljković, Sandra Oman, Borut Omerzel, Neža Perko, Anja Poberžnik, Tone Potokar, Tanja Radović, Matej Rode, Jaro Samobor, Anže Strehar, Eva Šprager, Katja Špur, Gašper Zupančič, Živan Žun. Ljubljana, Znanstvena založba, Filozofska fakulteta, 2008.

Antologija bolgarske književnosti 2. Prevajalci: Dimitar Anakiev, Ivana Angelova, Alojzij Bolhar, Izidor Cankar, Malka Čeh, Metod Čepar, Ana Drk, Angelika Ergaver, Robert Grošelj, Katja Horvat, Lovro Kozamernik, Goran Majstorović, Matej Molan, Sandra Oman, Borut Omerzel, Katja Pistor, Tone Potokar, Jaro Samobor, Namita Subiotto, Eva Šprager, Katja Špur, Nina Zavašnik, Gašper Zupančič, Maja Žvokelj. Ljubljana, Znanstvena založba, Filozofska fakulteta, 2009.

Rumen Leonidov: *Z vrha jezika.* Dvojezična izdaja – v bolgarščini in slovenščini. Prevajalci: Namita Subiotto, Borut Omerzel, Metod Čepar. Ljubljana, Študentska založba. Knjižna zbirka Beletrina, 2009.

Slovanske sončne zgodbe. Ljubljana, Znanstvena založba, 2009. Sestavil skupaj z Namito Subiotto idr. Vključuje idilo Petka J. Todorova *Слънчова женитба* (*Sončna svatba*) v prevodu Mateja Meterca in Domna Krvine, 31–40 strani.

Slovensko-bolgarski in bolgarsko-slovenski priročnik / Българско-словенски и словенско-български разговорник. (V soavtorstvu z Ivano Angelovo, Ano Drk, Lovrom Kozamenikom, Sandro Oman in Jarom Samoborom). Ljubljana, *Znanstvena založba*, 2010.

Šest bolgarskih dram. Zbornik (Petko Todorov, Zidarji; Anton Strašimirov, Vampir; Račo Stojanov, Mojstri; Jordan Radičkov, Januar; Stefan Canev, Zadnja Sokratova noč; Jana Dobрева, Novembrska vročina). Prevod iz bolgarščine: Sandra Oman, Katja Horvat, Gašper Zupancič, Metod Čepar, Nina Zavašnik, Jaro Samobor. Sofija, Fabel, 2012.

Petelinček kratkorepec in druge bolgarske ljudske o živalih. Izbral Ljudmil Dimitrov. Uredila Slavica Remškar. Ilustrirala Jelka Godec Schmidt. Prevedli iz bolgarščine: Magdalena Cvetkova, Jure Gende, Petra Meterc, Matej Tratnik, Urška Vidmar, Nina Zavašnik, Gašper Zupancič. Ljubljana, Mladinska knjiga, 2018.

Kljub tem zares razveseljujočim uspehom pa številni problemi še čakajo na rešitev. Z nekoliko razočaranja moram poudariti, da od vseh slovanskih jezikov, ki se jih poučuje na Oddelku za slavistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, bolgarščina (poleg ukrajinščine, beloruščine in obeh lužiških srbščin) sploh nima samostojne katedre – kar je nerazumljivo še posebej zato, ker je del južnoslovanske skupine in prvi kodificiran slovanski jezik. To stanje bi bilo treba urediti na recipročen način in lektorate preoblikovati v samostojne študijske programe: bolgaristiko na Univerzi v Ljubljani in slovenistiko na Univerzi v Sofiji.

Neregulirano, toda precej pogosto različne jezikovne in ostale šole (vključno z gimnazijami) iščejo pomoč bolgarskega lektorja ali študentov z višjo ravno znanja jezika za organiziranje tečajev za določeno področje – ali intenzivno ciljno izobraževanje skupine zaposlenih pri določenem podjetju, ki je napotena na delo v podružnico v Bolgarijo, oz. poučevanje učencev, ki s starši za krajši ali daljši čas živijo v Sloveniji, končujejo srednjo šolo in morajo po zakonodaji Evropske unije opraviti pisni izpit (maturu) v svojem maternem jeziku. Ker Bolgarija nima kulturnega centra v Ljubljani, pogosto lektor kompenzira vlogo kulturnega atašeja tudi pri obiskih uradnih delegacij ali pri pripravi dokumentov in raznovrstnih besedil po potrebi prevaja in pomaga za lažji potek komunikacije.

Osnovna tendenca v naših dvostranskih stikih, vključno z jezikovnimi, je optimistična, saj vsako leto slovenski študentje obiskujejo oba poletna jezikovna tečaja za tuje bolgariste v Sofiji in Velikem Trnovu, naraščajoča potreba po književnih prevajalcih pa spodbuja vse bolj resno in dolgotrajno ukvarjanje z bolgarskim jezikom.

Literatura

Gabrič, Aleš (2016). Simeon Hesapčiev – prvi lektor bolgarščine na Univerzi v Ljubljani. *Slovenci in Bolgari med zahodnimi in vzhodnimi vplivi* (ur. Ž. Lazarevič, A. Gabrič). Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino. 219–234.

Češčina na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani in v slovenskem prostoru nekoč in danes

Petra Stankovska

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slavistiko

Kulturne in gospodarske povezave med Čehi in Slovenci so bile več stoletij bogate zaradi sobivanja v Avstro-Ogrski in zavesti o skupnih slovanskih koreninah. Češki lektorat je bil leta 1922 eden prvih, ki so se odprli na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Čeprav politična situacija po drugi svetovni vojni ni podpirala stikov med obema narodoma, se je češki lektorat obdržal in po spremembah v Evropi po letu 1990 so nastali ugodni pogoji za ustanovitev študijske smeri Češki jezik in književnost (2004). Ker se kulturno, gospodarsko in akademsko sodelovanje krepi, je vprašanje pouka češčine v Sloveniji na različnih ravneh znanja vse bolj pomembno.

Ključne besede: češčina, izobraževanje, kultura, jezik, slavistika

Kulturní a hospodářské styky mezi Čechy a Slovinci byly po několik staletí velmi bohaté díky soužití v Rakousko-uherské monarchii a díky povědomí o společných slovanských kořenech. Lektorát češtiny byl jako jeden z prvních na Filozofické fakultě Univerzity v Lublani založen r. 1922. Politická situace po druhé světové válce sice nepřála stykům mezi oběma národy, český lektorát však byl zachován a po změnách v Evropě po roce 1990 vznikly příhodné podmínky pro založení studijního oboru Český jazyk a literatura (2004). I nadále se kulturní, hospodářská a akademická spolupráce rozvíjí, a proto je stále důležitější otázka výuky češtiny ve Slovinsku na nejrůznějších znalostních úrovních.

Klíčová slova: čeština, vzdělávání, kultura, jazyk, slavistika

Cultural and economic relations between the Czechs and Slovenes have been very rich for several centuries thanks to coexistence in the Austro-Hungarian monarchy and due to the awareness of common Slavic roots. The Czech Lectorate was founded as one of the first at the Faculty of Arts of University of Ljubljana in 1922. Although the political situation after World War II did not favour relations between the two nations, the Czech Lectorate was preserved and after the changes in Europe after 1990 the conditions became

convenient for establishing a study of Czech language and literature (2004). As cultural, economic and academic cooperation continues to develop, the issue of teaching Czech in Slovenia at various levels of knowledge is increasingly important.

Keywords: Czech, education, culture, language, slavistics

1 Uvod

Želja po učenju tujega jezika izhaja iz praktičnih potreb komunikacije, ki lahko temeljijo na gospodarskih povezavah, trajni ali začasni preselitvi v drugo državo (npr. zaradi dela ali študija), osebnih ali profesionalnih stikov s pripadniki drugega naroda, zanimanja za kulturo ali književnost ipd. Vsi ti razlogi so bili v zgodovini zanimanja Slovencev za učenje češčine prisotni v različnih obdobjih v različni meri in tudi možnosti za študij češčine so se v Sloveniji skozi čas spreminjale. V prispevku bomo skušali podati kratek pregled morebitnih vzrokov za potrebe po pouku češčine tako z zgodovinskega kot tudi s sodobnega vidika ter podati premislek, kako lahko razmere za učenje češčine izboljšamo.

2 Zgodovinske, kulturne in intelektualne povezave Čehov in Slovencev

Kulturni, gospodarski in intelektualni stiki med Čehi in Slovenci imajo dolgo tradicijo in dobra podlaga za njihov razvoj je bilo dolgoletno (1526–1918) sobivanje v eni državi – habsburški monarhiji – na eni strani, na drugi strani pa skupne slovanske korenine češčine in slovenščine, kar je pripomoglo k občutku bližine obeh narodov in omogočalo razmeroma hitro usvajanje drugega jezika.

2.1 Stiki med Čehi in Slovenci glede na znanje in uporabo obeh narodnih jezikov do leta 1918

O stikih obeh narodov do 18. stoletja imamo malo podatkov zaradi pomanjkanja zapisov in težavnosti prepoznavanja narodnostne pripadnosti v njih omenjenih oseb. Približno predstavijo nam lahko posredujejo npr. zapisi o študentih praške Karlove univerze, na katero je bilo v letih 1560–1610 vpisanih 12 študentov,¹ ki jih

1 Slovenskih študentov na praški univerzi je bilo več v 14. in 15. stoletju, ko je bila še katoliško usmerjena, v 16. stoletju se je najbrž zaradi utrakvistične usmeritve univerze število Slovencev, ki so se šolali na tej ustanovi, znižalo (Petráčeková 1992: 165).

je mogoče identificirati kot Slovence. Na Univerzi v Olomoucu med letoma 1576 in 1690 jih je bilo okoli 30 (Petráčková 1992: 167).

Kulturni stiki med Čehi in Slovenci so se začeli krepiti v obdobju razsvetljenstva, ko so se slovanski narodi v avstrijski monarhiji začeli zavedati svoje jezikovne in kulturne avtonomije, ki jo je bilo mogoče gojiti zlasti ob idejah panslavizma, torej zavesti o skupnem poreklu Slovanov in zato tudi o njihovi povezanosti, s katero so dobili potrebno moč in zagon za nadaljnje razvijanje svojega knjižnega jezika, književnosti in kulture v maternem jeziku. Zato so med drugim gojili medsebojne stike znanstveniki, npr. Jernej Kopitar z Josefom Dobrovskim (Berkopec 1961-62b), književniki, npr. France Prešeren in Matija Čop z Ladislavom Čelakovskim² (Berkopec 1961-62a), in mnogi drugi (Kidrič 1930, Lipovec 1992).

V drugi polovici 19. stoletja so v Ljubljano prihajali tudi številni češki glasbeniki, npr. Anton Foerster, strokovnjaki, npr. inženir Josef Ressel, ali arhitekti in gradbeniki, ki so gradili javne stavbe, kot so sedanja Opera (Jan Hráský in Anton Hrubý), Deželni dvorec – sedanja glavna stavba Univerze v Ljubljani (Jan Hráský in Josip Hudetz), Narodni dom – sedanja Narodna galerija (František Edmund Škabrouť) in mnoge druge (Urbančič 1995: 20, 36, 42). Slovenci pa so na Češko pogosto odhajali zaradi študija in navezovali dolgotrajna prijateljstva s Čehi, npr. Fran Gerbič, ki je študiral na praškem konservatoriju, s pesnikom Janom Nerudo (Petr 1959: 57), nekateri pa so tam tudi ostali, npr. Jan Lego, ki je Slovincem, željnim učenja češčine, pomagal tako, da jim je pošiljal češke slovnice, slovarje in knjige. Po drugi strani so se razvijale skupinske dejavnosti, npr. delovanje Sokola, ki je bil na Češkem ustanovljen leta 1862, njegova ideja pa je bila poleg telovadbe vzgajati mlade ljudi v ideji slovanstva. V slovanske dežele so ideje sokolstva najbolj širili slovanski študenti v Pragi, med njimi tudi Slovenci (Bárta 1948: 289). Zelo kmalu je začelo združenje delovati v Ljubljani (1. 10. 1863), za tesne stike obeh narodnih Sokolov pa je skrbel zlasti Viktor Murnik (Urbančič 1995: 23). Vse to je spodbudilo željo po usvajanju češčine zlasti potem, ko je praška Karlova univerza leta 1882 pridobila še večji ugled med slovanskimi narodi z ustanovitvijo češke univerze, na katero so prihajali študirat Slovani iz različnih dežel (Gantar Godina

2 Zlasti je šlo za Prešernova prizadevanja, da njegovi deli *Nova pisarija* in *Gazele* izidejo v češkem prevodu v Pragi (Berkopec 1961-62a: 228). Stiki so bili tudi osebni, npr. leta 1834 je obiskal Ljubljano češki naravoslovec Jan Svatopluk Pressl in se srečal tudi s Prešernom, podobno kot češki pesnik Karel Hynek Mácha leta 1836 ali v istem letu Matija Čop, ki se je srečal s Čelakovskim v Pragi (Berkopec 1961-62a: 230). Komunikacija pa je potekala v nemščini.

2002: 11), v velikem številu tudi Slovenci.³ Še en motiv za učenje je bilo razvijanje osebnih stikov, npr. Anton Aškerc⁴ z Josefom Karásekom, Jaroslavom Vrchlickim, Svatoplukom Čechom idr. (Berkopec 1974: 103), tako da se je Aškerc pridno učil češko.⁵ Na splošno se je v tem času razvil tudi precejšen interes Slovencev za češko leposlovje, ki je trajal še vso prvo polovico 20. stoletja (Berkopec 1961). Specializiranih pripomočkov za učenje češčine ni bilo veliko: leta 1867 je pri Slovenski matici v nakladi 1000 izvodov izšla *Češka slovnica* Franja Marna (Urbančič 1995: 25, 27), šele 1908 in 1910 pa slovarčka Antonína Zavadila (Zavadil 1908, 1910) v obsegu približno 12.000 gesel ter leta 1917 slovarček Františka Frýdeckega (Frýdecký 1917). V Trstu je leta 1918 novejšo češko-slovensko primerjalno slovnico izdal Josip Vuga⁶ (Vuga 1918).

2.2 Češčina in Čehi v Sloveniji po letu 1918

Po razpadu Avstro-Ogrske so se tesni stiki obeh narodov nadaljevali in tudi na novoustanovljeni ljubljanski univerzi je na različnih področjih delovalo nekaj Čehov, npr. Jan Luňák (Filozofska fakulteta v letih 1920–29), Miroslav Kasal in Alojzij Král (Tehnična fakulteta). Tudi Slovenci so se uveljavili na čeških univerzah, npr. psiholog Mihajlo Rostohar (Urbančič 1995: 45–46).

Potrebe po pouku češčine v Sloveniji so po prvi svetovni vojni izhajale iz gospodarske prisotnosti čeških podjetij oz. kapitala v Sloveniji (*Kolinska tovarna hranil, Češka industrialna banka Slavija*, tovarna *Jugočeška* idr. – gl. Urbančič 1995: 6) in še vedno zaradi zanimanja mladih ljudi za študij na Češkem, zlasti na Karlovi univerzi v Pragi⁷ (Burian 1948). Zato so bili po prvi svetovni vojni organizirani

3 Na primer leta 1907 je v Pragi študiralo 70 Slovencev, leta 1910 že 220 in med letoma 1901 in 1918 je pridobilo doktorat znanosti na Karlovi univerzi 91 Slovencev, takrat večinoma (84) pravnikov (Urbančič 1995: 27).

4 Stiki so se najbrž poglobili ob Aškercovem prvem obisku Prage leta 1885. Od takrat je precej cenil Čeha in so nanj močno vplivali (Berkopec 1974: 100).

5 Npr.: »Aškercovi stiki s Prago in Čehi so se po tistem obisku (= leta 1885) močno poglobili. Še z večjo vnemo se je učil češčine in bral češke revije in knjige«; iz pisma učiteljice V. Milek v Šmarju iz marca 1886: »Gorazd je še vedno zelo navdušen za Čeha; kar gori za nje. Vadi se pridno v češkem jeziku ...« (Berkopec 1974: 101). V pismu Janu Legu se zahvaljuje za poslano češko slovnico (Berkopec 1974: 108).

6 Josip Vuga se je v akademskem letu 1912/13 vpisal na praško Filozofsko fakulteto Karlove univerze, zaradi prve svetovne vojne pa je študij končal šele leta 1920 na novoustanovljeni ljubljanski univerzi (Gantar Godina: 12).

7 Med letoma 1917 in 1939 je bilo na Karlovi univerzi v doktorje znanosti promoviranih 95 Slovencev, od tega največ (65) na medicinski fakulteti (Ribnikar 1992: 521).

tečaji češčine v mnogih slovenskih mestih in število udeležencev se je v tridesetih letih 20. stoletja močno zviševalo – leta 1930 jih je bilo 400–500, leta 1938 pa navajajo 1600 udeležencev na petdesetih tečajih; približno polovica jih je potekala v Ljubljani (Urbančič 1995: 47). Kot pripomoček za pouk češčine je izšel *Učbenik češkega jezika* (Zpěvák 1928), ki vsebuje nekaj preglednic sklanjatvenih tipov samostalnikov, pridevnikov, zaimkov in oblike števnikov. Glavnino učbenika pa predstavljajo besedila večinoma iz češkega leposlovja, pogosto opremljena s prevodom izbranih besed. Malo kasneje izide še slovarček klasičnega filologa Frana Bradača (Bradač 1929) ter učbenika Antona Ovna (Oven 1937) in Jana Šedivega (Šedivý 1938).

2.3 Pouk češčine na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani

Pomembnosti študija češčine na Univerzi v Ljubljani za omogočanje nadaljnjega razvoja akademskih stikov so se zavedali tudi slavisti, ki so bili v skupini za pripravo načrtov za organizacijo študija na Univerzi v Ljubljani in so že od samega začetka načrtovali vzpostavitev katedre za srbohrvaščino in češčino, ker so pričakovali ustanovitev katedre jugoslavistike na Karlovi univerzi v Pragi (Zbornik 1999: 225); to se je 22. julija 1920 tudi zgodilo, ko je novo stolico za južnoslovanske jezike in književnosti v Pragi zasedel Slovenec Matija Murko. Na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani pa je bila ustanovljena samo katedra za srbohrvaški jezik in književnost, o češkem jeziku je sprva v okviru primerjalne slovnice slovanskih jezikov predaval Rajko Nahtigal (Urbančič 1995: 47), leta 1922 pa je bil ustanovljen lektorat češkega jezika, ki ga je od poletnega semestra 1922 do leta 1940 vodil Václav Burian. Struktura pouka v okviru lektorata se je ustalila na dveh jezikovnih tečajih (I. za začetnike, II. za nadaljevalce), tretjina ur pa je bila namenjena študentom »vseh fakultet« in na njih je bila obravnavana večinoma češka književnost. Poleg tega je o novejši češki književnosti vsako četrto leto predaval tudi Ivan Prijatelj v okviru predavanj o slovanskih književnostih, po njegovi smrti leta 1937 pa je predavanja o češki književnosti prevzel Václav Burian (Zbornik 1999: 231).

Od študijskega leta 1941/42 do upokojitve na začetku sedemdesetih let je bil lektor češkega jezika Boris Urbančič (Zbornik 1999: 232), razen obdobja od 1950/51 do 1953/54, ko je lektorat vodil France Bezlaj (Zbornik 1999: 237). Zasnova lektorata je ostala približno enaka – jezikovni tečaji za različne stopnje znanja jezika (od dveh do štirih), znotraj tega praktična obravnava najpomembnejših čeških literarnih del – branje, prevajanje in literarnozgodovinski pregled. Od leta 1969/70

so se domačemu lektorju pridružili tuji lektorji – rojeni govorce (Zbornik 1999: 241–242), ki so prihajali praviloma za dve do štiri leta na podlagi meddržavne pogodbe. Tako so imeli študentje poleg ur domačega lektorja še ure konverzacije pri rojenem govorcu. Od leta 1975 do upokojitve l. 1998 je lektorat vodila Albinca Lipovec, zatem je lektorica za češki jezik postala Bojana Maltarić.

V povojnem obdobju sta bila za potrebe lektorata izdana *Češka čitanka* (Urbančič 1967) in priročnik *Češčina* (Urbančič in dr. 1980) z osnovnimi razlagami zlasti češke fonetike in oblikoslovja, dopolnjenimi z izbranimi učnimi besedili. Poleg tega je izšel še slovar (Škerlj 1976 in 1981), ki pa ima precej omejitev pri uporabi.

3 Trenutni stiki med Čehi in Slovenci, pouk češčine po letu 2000

V času po drugi svetovni vojni pa vse do devetdesetih let 20. stoletja so bili češko-slovenski stiki omejeni zaradi politične situacije in precej okrnjenih možnosti potovanja iz ene dežele v drugo. Tradicija študija Slovencev v Pragi se je nadaljevala v veliko manjši meri kot v času pred drugo svetovno vojno, morda z izjemo praške Akademije za filmsko umetnost (FAMU), ki je k študiju pritegnila nekaj Slovencev zlasti v šestdesetih letih (Urbančič 1995: 65); zanimanje za ta študij se je ohranilo do danes, npr. režiser Olmo Omerzu (na FAMU 2004–2011) ali sedanji študent Lun Sevnik (od 2017), ki je pred tem študiral češčino na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.

Stiki med obema narodoma so se ponovno začeli razvijati v devetdesetih letih 20. stoletja in bolj dinamično po letu 2000, čeprav so še vedno nemalokrat obremenjeni z določenimi stereotipi, ki so se oblikovali v drugi polovici 20. stoletja. Danes torej želja Slovencev po učenju češčine izvira iz drugih razlogov kot pred (skoraj) stotimi leti, s tem pa je delno povezano tudi to, da zanimanje ni tako množično kot npr. v tridesetih letih 20. stoletja, ko je bil najpomembnejši motiv študij na Češkem; danes so motivi, npr. študij, poslovne ali osebne povezave in drugi interesi, enakomerno razporejeni.⁸ Drugi vzrok je splošno stanje globalizacije, v katerem je vlogo »univerzalnega« jezika prevzela angleščina, ki je velikokrat tudi jezik komunikacije pri pogajanjih, zlasti v gospodarstvu (npr. med menedžerji podjetij)⁹,

8 To potrjuje tudi zastopanost razlogov npr. pri udeležencih tečajev češkega jezika za javnost na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Po podatkih lektorice Bojane Petković: zaradi poslovnih stikov približno četrtnina tečajnikov, četrtnina zaradi študija, četrtnina zaradi osebnih vezi in četrtnina zaradi potovanja oz. splošnega zanimanja.

9 To je sicer delno res – ko gre za pogajanja vrhunskih menedžerjev, ta pogosto potekajo v angleščini, potem pa je pri dejanskem poslovanju, ko komunikacijo opravlja zaposleno osebje, večinoma neizogibna uporaba skupnega jezika – ali češčine ali slovenščine. Tu pa je seveda potreba po

s tem pa je povezano včasih zmotno prepričanje, da pri poslu vse lahko opravimo z angleščino. Tretji vzrok je, morda paradokсно, v prepričanju, da sta si jezika podobna, zato se češčine ni treba učiti, saj se govorci obeh jezikov lahko sporazumejo tudi brez tega.

3.1 Možnosti za učenje češčine na Slovenskem po letu 2000

Do akademskega leta 2004/05 se je bilo mogoče učiti češčine v okviru lektorata na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, ki je bil predviden predvsem za študente te fakultete, v manjši meri tudi za študente drugih fakultet univerze ali za zunanje interesente. V tem času je bila ponudba ostalih tečajev, npr. v okviru zasebnih šol ali zasebnih ponudb individualnega pouka, precej okrnjena, ponudnikov tovrstnih uslug malo in večinoma ni bilo lahko priti do informacij oz. učitelja češčine.

Precejšnjo spremembo je prineslo študijsko leto 2004/05, ko je bila ustanovljena Katedra češkega jezika in književnosti (zdaj Katedra za bohemistiko) in prvič razpisana samostojna študijska smer Češki jezik in književnost na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Zanimanje za študij je bilo dokaj veliko. V prvih letih (do 2008/09), ko je študij potekal po predbolonjskem študijskem programu, je bilo 35 vpisnih mest v prvi letnik vedno zapolnjenih na prvem vpisnem roku, vsaj dve tretjini študentov sta napredovali v višje letnike in po štirih letih izvedbe po predbolonjski shemi je študij uspešno dokončala več kot polovica prvič vpisanih študentov. Univerzitetna študijska smer ponuja popolnoma drugo razsežnost usvajanja jezika kot lektorat, ki je bil vedno usmerjen v obvladovanje praktičnega jezika in praktičnih veščin prevajanja. Pri študiju je preučevanje razlik med obema jezikovnima sistemoma bolj poglobljeno, študent pridobi tudi teoretična znanja o jeziku in jezikovnem sistemu ter o književnosti, vse to pa se potem odraža v bolj temeljitom poznavanju jezika in možnosti uporabe znanja pri pouku, prevajanju in drugih rabah češčine.

Vpeljava diplomskega študija češčine v Ljubljani je najbrž posredno pripomogla k zvišanju ponudbe jezikovnih tečajev češčine tudi na ljubljanskih (ali na splošno slovenskih) jezikovnih šolah,¹⁰ na katerih večinoma poučujejo ravno diplomanti

Slovincih, ki znajo češko, precejšnija. Perspektive za tovrstno sodelovanje se stalno izboljšujejo, ker se blagovna menjava med Češko in Slovenijo vsako leto viša in tudi kazalci gospodarskega razvoja Češke so dobri (<https://www.izvoznookno.si/drzave/ceska/poslovno-sodelovanje-s-slovenijo/>; 28. 6. 2019).

10 Trenutno nudi tovrstne tečaje le nekaj jezikovnih šol.

smeri Češki jezik in književnost oz. bolonjske smeri Bohemistika s Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Samostojna katedra je poleg pedagoškega središča postala tudi mesto, ki ima strokovni potencial za izdelavo kakovostnih jezikovnih priročnikov za pouk češčine pri Slovencih. V letih obstoja samostojne katedre in študija so izšli temeljni pripomočki za poglobljen praktični in teoretični študij jezika: *Češka slovnica za bohemište* (Stankovska 2009), *Skladnja češkega jezika* (Stankovska 2013) in vadnica *Češko glasoslovje, besedotvorje in oblikoslovje* (Kohoutková 2018) ter pripomoček za pouk literature: *Antologija starejše češke književnosti* (Antologija 2012).

3.2 Potrebe, pogoji in možnosti za izboljšanje pouka češčine v Sloveniji

Kar zadeva pouk češčine v Sloveniji, se ta zdaj ponuja v dveh različicah. Ena je praktična, usmerjena v usvajanje praktičnega jezika in razvijanje predvsem sporazumevalnih veščin, ter služi temu, da so posamezniki zmožni sporazumevanja v češčini. To je ponudba tečajev za javnost (zasebne šole, posamezniki, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani) in zanjo je vedno (bilo) največ zanimanja (predvidevamo, da gre za približno 20 oseb letno). Druga je praktično-teoretična, s poglobljenim študijem književnosti in kulture, ki jo ponuja univerzitetna študijska smer Češki jezik in književnost in služi za izobraževanje specialistov jezikoslovcev, ki so teoretično in metodološko podkovani za uspešno izvajanje pouka jezika, kakovostno prevajanje ali delovanje na različnih področjih, kjer se kaže potreba po rabi obeh jezikov na višji ravni.

Kaj torej manjka? Kaj bi lahko izboljšali?

1. Če povzamemo, trenutno že obstaja dovolj sodobnih priročnikov za študij češčine na univerzitetni ravni, manjka pa predvsem priročnik, izdelan posebej za Slovence, za pouk praktičnega jezika tako na različnih tečajih kot tudi pri lektorskih vajah na Filozofski fakulteti. Trenutno pouk namreč še vedno večinoma temelji na angleško-čeških učbenikih, čeprav niso povsem ustrezni, saj je izhodišče iz slovanskega maternega jezika povsem drugačno kot iz angleščine. Zato bi bilo dobrodošlo, če bi na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani izdali še učbenik češčine, prilagojen za Slovence, vsaj do stopnje B1, B2.
2. Učitelji tečajev češčine so pri metodologiji pouka, izbiri pripomočkov in gradiva prepuščeni sami sebi. Zato bi lahko na katedri za bohemistiko Filozofske

fakultete v Ljubljani ustanovili neformalni center za podporo pouku češčine v Sloveniji, ki bi posredoval tako lastno gradivo in metodologijo kot morda tudi gradivo iz drugih bohemističnih središč.

3. Odprto je vprašanje organiziranja tečajev češkega jezika (pravopis, slovnica) za češko govoreče otroke, ki živijo v Sloveniji. V zadnjih dvajsetih letih je kar veliko čeških (ali mešanih) družin, ki začasno ali stalno stanujejo v Sloveniji; otroci govorijo češko, vendar v Sloveniji ne obstaja organiziran pouk češčine za šoloobvezne otroke. Zato bi bilo smiselno organizirati popoldanski pouk v okviru drugih ustanov.
4. Ravno tako že vrsto let ostaja nerešeno vprašanje izdelave novega, sodobnega in kakovostnega češko-slovenskega in slovensko-češkega slovarja. Slovensko-češki slovar srednjega obsega s 25.000 gesli je eden od projektov Slovanskega inštituta Češke akademije znanosti v Pragi in poteka že več let. Dolg slovenske bohemistike pa je češko-slovenski slovar v podobnem obsegu. Tudi to je naloga, ki jo lahko delno prevzame bohemistika na Filozofski fakulteti v Ljubljani, največja ovira pa je žal pomanjkanje oz. nezmožnost pridobitve finančnih sredstev za takšen projekt.

Literatura

- Bárta, Rudolf (1948). Sokol a slovanství. *Slovanský přehled* 34 (5–6). 288–289.
- Berkopec, Oton (1961). Marie Majerová a Slovinci. *Slovanský přehled* 47. 367–368.
- Berkopec, Oton (1961–62a). Doneski k stikom Prešerna s Čelakovskim in Palackim. *Slavistična revija* 13 (1–4). 225–240.
- Berkopec, Oton (1961–62b). Kopitarjevi prepisi slovenskih ljudskih pesmi v zapuščini Josefa Dobrovskega. *Slavistična revija* 13 (1–4). 253–267.
- Berkopec, Oton (1974). Aškerčeva pisma Čehom. *Slavistična revija* 22 (1). 99–121, 220–239, 360–380.
- Burian, Václav (1948). Slovinci na universitě Karlově. *Slovanský přehled* 34. 140–151.
- Gantar Godina, Irena (2002). Josip Vuga, slovenski znanstvenik v Čeških Budějovicah. *Dve domovini* 16. 9–20. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-VZNIIDLLL>.
- Kidrič, France (1930). *Dobrovský in slovenski prepis njegove dobe*. Ljubljana: Znanstveno društvo.
- Lipovec, Albinca (1992). Češka književnost v slovenskem kontekstu. *Slovenski jezik v stiku s slovanskimi in neslovanskimi jeziki in književnostmi* (ur. M. Orožen, M. Hočevar). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport. 168–177.

- Petr, Jan (1959). Fran Gerbič a Češi. *Slovanský přehled* 45. 57.
- Petráčková, Věra (1992). Slovenci na českých univerzách před tridesetletno vojno. *Zgodovinski časopis* 46 (2). 165–170.
- Ribnikar, Peter. Slovenci doktorji, promovirani na Karlovi univerzi v Pragi 1917–39. *Zgodovinski časopis* 46. 517–537.
- Urbančič, Boris (1995). *Česko-slovinské kulturní styky*. Praga: Euroslavica.
- Zbornik (1999). *Zbornik Filozofske fakultete: 1919–1999* (ur. J. Šumi). Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Slovnice in priročniki

- Bradač, Fran (1929). *Česko-slovenski slovar*. Novo mesto: Jugoslovanska knjigarna v Ljubljani.
- Frydecký, František (1917). *Slovníček slovinsko-český a česko slovinský*. Praga: Bačkovský – Slovanské knihkupectví.
- Kohoutková, Zdeňka (2018). *Česko glasoslovje, besedotvorje in oblikoslovje: delovni zvezek*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Marn, Franjo (1867). *Česka slovnica*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Oven, Anton (1937). *Češki učbenik*. Ljubljana: Izvršilni odbor Jugoslovansko-češko-slovaških lig.
- Stankovska, Petra (2009). *Česka slovnica za bobemiste*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Stankovska, Petra (2013). *Česka skladnja*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Šedivý, Jan (1938). *Zakaj se naj učimo češčine?* Maribor: T. sv. Cirila: 1938.
- Škerlj, Ružena (1976). *Slovensko-češki slovar*. Ljubljana: DZS.
- Škerlj, Ružena (1981). *Česko-slovenski slovar*. Ljubljana: DZS.
- Antologija (2012). *Antologija starejše češke književnosti* (ur. A. Rozman, J. Šnytová). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Urbančič, Boris (1967). *Česka čitanka*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Urbančič, Boris; Jedlička, Alois; Hauser, Přemysl (1980). *Češčina*. Maribor: Obzorja.
- Vuga, Josip (1918). *Kratka slovnica češkega jezika za Slovence/Stručná mluvnice jazyka českého pro Slovince*. Trst/Příbram.
- Zavadil, Antonín (1908). *Slovinsko-český slovník*. Praga: J. Otto.
- Zavadil, Antonín (1910). *Česko-slovinský slovník*. Praga: J. Otto.
- Zpěvák, František, Orožen, Janko (1928). *Učbenik češkega jezika (Učebnice češtiny)*. Ljubljana: Jugoslovanska knjigarna.

V iskanju vedno bolj izgubljenega jezika: francoščina v slovenskem šolskem prostoru

Meta Lah

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za romanske jezike in književnosti

Prispevek obravnava mesto francoščine v slovenskem šolskem sistemu. Francoščina se na Univerzi v Ljubljani poučuje od njene ustanovitve, prav tako pa je prisotna na nižjih stopnjah šolanja: v srednjih šolah večinoma kot drugi tuji jezik, v osnovni šoli v glavnem kot neobvezni izbirni predmet v tretjem triletju, na nekaterih šolah pa tudi na nižjih stopnjah. Število učencev v zadnjih letih upada, bolj na srednješolski kot na osnovnošolski stopnji, upada tudi število vpisanih na študij francoščine.

Po kratkem zgodovinskem pregledu in predstavitvi položaja francoščine v Sloveniji smo skušali osvetliti razloge za upadanje zanimanja za učenje in študij francoščine. Analizo stanja smo naslonili na mnenja učiteljev na različnih stopnjah poučevanja.

Ključne besede: francoščina kot tuji jezik v Sloveniji, poučevanje francoščine na različnih stopnjah šolskega sistema, zanimanje za francoščino

L'article traite de la place de la langue française dans le système scolaire slovène. Enseigné à l'Université de Ljubljana depuis l'établissement de celle-ci, le français est également présent aux niveaux secondaire et primaire : dans les lycées et dans les collèges, notamment comme deuxième langue étrangère. Ces dix dernières années, l'on a pu observer une baisse du nombre d'élèves, plus importante au niveau secondaire qu'au primaire, entraînant dès lors, une diminution du nombre d'étudiants de français à la faculté.

Après une brève présentation historique de la position du français dans le contexte slovène, nous tenterons de justifier ce manque d'intérêt pour l'apprentissage et l'étude de la langue française, en basant notre analyse sur des données statistiques et sur les opinions recueillies auprès des enseignants de français à différents niveaux d'enseignement.

Mots-clés : français langue étrangère, enseignement du français à des niveaux différents, intérêt pour le français

The article discusses the position of the French language within the Slovene school system. Being taught at the University of Ljubljana from its very establishment, French is also present at lower educational levels: at secondary schools as a (primarily) second language, at primary schools in the third three-year cycle and, in some cases, at lower levels as well. A decrease in the number of pupils has been observed, more at the secondary than at the primary school level, consequently resulting in a decline in the number of those who opt for the study of French.

After a brief historical overview of the position of French in the Slovenian area, the article aims to further clarify the reasons for the waning interest in learning and studying French. The analysis itself rests upon statistical data and opinions gathered from teachers at various educational levels.

Keywords: French as a foreign language, teaching French at various levels of education, motivation for learning French

1 Uvod

Francoščina v slovenskem šolskem prostoru spada v nabor jezikov, ki se poučujejo v celotni izobraževalni vertikali; v osnovni šoli kot obvezni ali neobvezni izbirni predmet in v srednji šoli kot drugi ali tretji tuji jezik. Študirati jo je mogoče na dveh oddelkih Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, Oddelku za romanske jezike in književnosti in Oddelku za prevajalstvo, pa tudi v programih Fakultete za humanistične študije Univerze na Primorskem. Ker je glavni poudarek tega prispevka na francoščini v šolskem sistemu, se bomo osredotočili na Oddelek za romanske jezike in književnosti, kjer se izobražujejo bodoči učitelji francoščine.

Število učencev in študentov francoščine v zadnjem desetletju upada na vseh stopnjah šolanja. Kot bo razvidno iz številčnih podatkov, upad ni povsod enako velik in morda za zdaj ni drastičen, je pa konstanten. O možnih vzrokih zanj bomo razpravljali v nadaljevanju.

Članek bomo začeli z orisom položaja, ki ga je imela francoščina v slovenskem prostoru, zlasti v šolskem sistemu, skozi zgodovino, nadaljevali bomo s pregledom današnjega stanja in zaključili s predstavitvijo nekaterih problemov in možnih rešitev.

2 Francoščina skozi zgodovino

Čeprav o francoščini na slovenskem ozemlju vemo manj kot o nekaterih drugih jezikih, kot piše Skubic (2010: 37), je imela francoščina zaradi Ilirskih provinc v

preteklosti kljub vsemu poseben položaj. Za Slovence je bila glavna jezikovna posledica kratkega obdobja francoske nadvlade (1809–13) ta, da je bila slovenščina priznana kot učni jezik v osnovnih in nižjih srednjih šolah (Okoliš 2010), je pa bilo to obdobje pomembno tudi za francoščino. Kot piše Okoliš (prav tam), so Francozi še pred uvedbo nove šolske zakonodaje želeli čim prej razširiti znanje francoskega jezika in je bila »uvedba francoščine kot učnega predmeta njihov prvi ukrep. V nadaljevanju so si prizadevali, da bi vsaj na šolah višje stopnje postala tudi učni jezik, medtem ko so za učni jezik osnovnih in nižjih srednjih šol postavili 'deželni jezik'.«

Skubic (2010: 37) nadaljuje, da so imeli od leta 1848, ko se je gimnazija razširila od poprejšnjih šest na osem let, status neobveznega predmeta tudi tuji jeziki, med njimi francoščina. Ugotavlja, da je bilo v drugi polovici 19. stoletja »poznavanje francoščine očitno zaželeno«, saj je na primer Josip Stritar pisal bratu z Dunaja, da ima veliko inštrukcij, predvsem zaradi znanja francoščine. Tudi po prvi svetovni vojni je francoščina ostala cenjena, na Slovenskem je »postajala jezik kulture, bila je tudi prvi tuji jezik na srednji šoli, gotovo kot protiutež poprej prevladujoči nemščini«. (Pogačnik, 1999: 295) Jezik se je pojavljal tudi zunaj šolskega prostora, v obliki različnih društev in krožkov. Kot primer navedimo kamniški Krožek prijateljev Francije v Kamniku (Cercle des amis de la France à Kamnik), ustanovljen ob koncu leta 1932. (Ftičar, 1983: 54, Klobčar, 1998: 241)

Na ljubljanski univerzi je francoščina prisotna od ustanovitve. Skubic (2010: 38–41) navaja, da je Juvančič kot honorarni sodelavec začel s predavanji iz historične slovnice francoskega jezika, seminarjem iz romanske filologije in predavanjem o zgodovini francoskega gledališča že v prvem akademskem letu rednega delovanja, 1920/21. V tem in naslednjem letu je v Ljubljano iz Zagreba kot gostujoči profesor prihajal Petar Skok, kot neplačani sodelavec pa je v letu 1921/22 historično slovnico francoskega jezika predaval Franc Šturm. Šturm je bil leta 1927 habilitiran za docenta, med drugo svetovno vojno pa je bil do svoje smrti leta 1944 – ubit je bil kot žrtev fašističnega nasilja – dekan Filozofske fakultete. Med prvimi predavatelji omenimo še uglednega francoskega jezikoslovca Luciena Tesnière, ki je v Ljubljani deloval na začetku dvajsetih let prejšnjega stoletja. (Pogačnik, 1999: 295)

Francoščina je bila v času, ko je bila ustanovljena Filozofska fakulteta, pomemben jezik v šolah. Skubic zapiše (2010: 37), da je bila pomembna naloga FF tiste dobe »vzgojiti kader za poučevanje na srednji šoli. Francoščina je postala kar nanaglooma prvi tuji jezik, a za francoščino usposobljenih ljudi ni bilo dovolj in gimnazijski

profesorji, tudi če so že poučevali neki jezik, so si, gotovo z veliko muko, pridobivali znanje francoskega jezika, da so ga potem posredovali dijakom.« Pomembno mesto je ohranila tudi po drugi svetovni vojni, saj je bila do začetka šestdesetih let na določenih šolah tudi prvi tuji jezik. Zadnja generacija, ki se je francoščine učila osem let, je končala gimnazijo na začetku 60. let.

Poučevanje francoščine je zaznamovalo veliko predanih učiteljev, razporejenih po vsem ozemlju Slovenije. V skrbi, da ne bi katerega od njih izpustili, omenimo le Marijo Saje, ki je francoščino poučevala na različnih gimnazijah, najdlje na Šubičevi, današnji gimnaziji Jožeta Plečnika, bila pa je tudi pedagoška svetovalka. Znana je bila po svojih inovativnih pristopih, ki bi ji jih marsikateri učitelj lahko zavidal še danes. Med drugim je dijake za francoščino motivirala tudi s francoskim gledališkim krožkom. (Pogačnik 2012: 13–14) Francoščino je v pozni starosti, tako rekoč do smrti, poučevala na Univerzi za tretje življenjsko obdobje. (Findeisen 2011: 11–12)

3 Izobraževanje učiteljev na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani

Bodoči učitelji francoščine se za svoj poklic v Sloveniji lahko izobražujejo le na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Pisnih virov o izobraževanju učiteljev nismo zasledili, je pa interno raziskavo naredil Skela (2019), ki ugotavlja, da je bil verjetno prvi specialni didaktik za pouk tujih jezikov Dušan Čop, ki je predmet Specialna metodika pouka tujih jezikov poučeval od leta 1960 do 1988. Prvi specialni didaktiki, specializirani za posamezni jezik, so začeli delovati v začetku 80. let prejšnjega stoletja. Na francistiki je didaktiko francoščine od leta 1984 do leta 2004 poučevala Elza Jereb, ki je predmet postavila in ga zasnovala v skladu s sodobnimi trendi ter napisala tudi pedagoško slovnico Francoska slovnica po naše. Leta 2005 sem jo nasledila podpisana.

Z uvedbo bolonjskih programov se je pedagoški študij spremenil: od prej enovitega štiriletnega študija, v katerem so bili pedagoško-psihološki predmeti razporejeni na tri leta, smo prešli na dvoletni magistrski študij. Sprememba ima prednosti in slabosti; zagotovo pa je prednost ta, da je specialno didaktičnih vsebin več kot v prejšnjem programu (prej le en predmet v 4. letniku študija, zdaj štirje semestrski predmeti), zlasti pa je pomembno dejstvo, da je pedagoška praksa postala samostojen predmet s svojim učnim načrtom, umeščena v predmetnik v zadnjem semestru študija.

4 Francoščina v šolskem sistemu

Francoščina je prisotna v celotni vertikali: v osnovnih šolah kot obvezni in neobvezni izbirni predmet, v gimnazijah kot drugi in tretji tuji jezik, na fakulteti pa na Oddelku za romanske jezike in književnosti ter na Oddelku za prevajalstvo. Na Oddelku za romanske jezike in književnosti jo je mogoče študirati kot dvopredmetni dodiplomski, eno- in dvopredmetni magistrski nepedagoški ter dvopredmetni magistrski pedagoški študij. Kot tečaj se izvaja tudi v nekaterih vrtcih, vendar zanj nimamo podatkov.

Prav tako nimamo novejših podatkov za prvo triletnje OŠ: zadnji dostopni podatki so za šolsko leto 2007/08, ko se je francoščina kot interesna dejavnost v prvem triletnju poučevala na 13 osnovnih šolah (to je predstavljalo 3,5 % šol), v pouk pa je bilo vključenih 173 učencev (Pižorn 2009: 41).

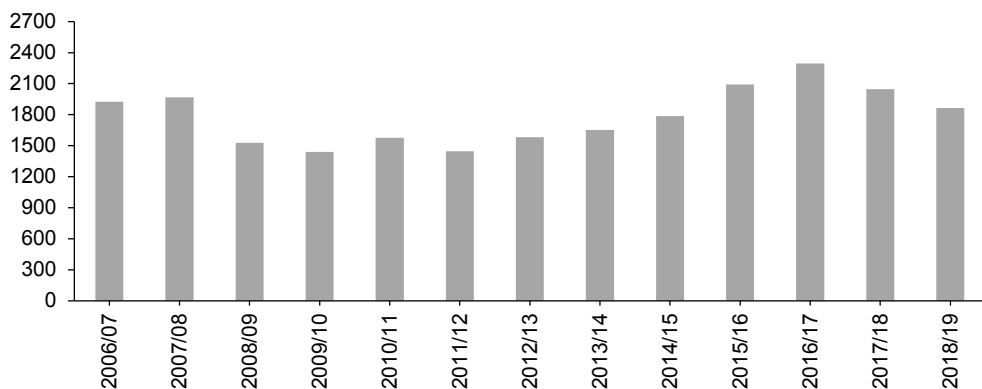
Natančnejši podatki o številu učencev so dostopni za obvezni in neobvezni izbirni predmet, ki se izvajata v drugem in tretjem triletnju osnovne šole, in za srednjo šolo. Za osnovno šolo imamo podatke od leta 2006 do 2019, za srednjo šolo pa od leta 2006 do 2018.¹

Iz statističnih podatkov je razvidno, da število učencev upada na obeh ravneh. V osnovni šoli se je število učencev od leta 2006 do 2018 zmanjšalo s 1927 na 1864 in je upad torej zaznati, vendar razlika ni drastična. V srednji šoli pa se je število učencev od leta 2006 do 2018 več kot prepolovilo – 4328 učencev leta 2006 in 2094 učencev leta 2017, kar je zelo zaskrbljujoče.

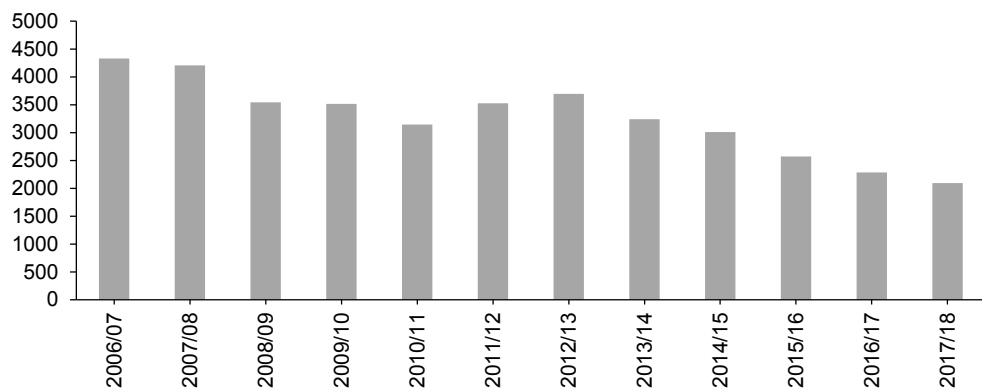
Šolsko leto	Srednja šola	Osnovna šola OIP	Osnovna šola NIP	Osnovna šola (OIP, NIP skupaj)
2006/07	4328	1927		1927
2007/08	4205	1967		1967
2008/09	3545	1527		1527
2009/10	3515	1439		1439
2010/11	3142	1578		1578
2011/12	3526	1446		1446
2012/13	3694	1583		1583
2013/14	3240	1654		1654
2014/15	3011	1351	435	1786
2015/16	2572	1186	906	2092
2016/17	2284	987	1310	2297
2017/18	2094	884	1163	2047
2018/19	Ni podatka	792	1072	1864

Tabela 1: Število učencev – osnovna in srednja šola

1 Za podatke se zahvaljujem gospe Bronki Straus z Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport.



Graf 1: Število učencev – osnovna šola (OIP, NIP skupaj)



Graf 2: Število učencev – srednja šola

Kar je iz podatkov za srednjo šolo še posebej vidno, je konstanten in velik upad števila učencev po rahlem dvigu leta 2012/13. Število učencev v teh letih se zmanjšuje od 190 do 454 letno, kar je za slovenske razmere ogromen osip.

Znižuje se tudi število dijakov, ki so francoščino izbrali na maturi. Če primerjamo leto 2006, ko je bilo število najvišje, in leto 2018, ko je bilo najnižje, vidimo, da je razmerje dijakov, ki so maturo izbrali na osnovni ravni 120 (2006) proti 97 (2018) oz. 101 (2019), še veliko slabše pa je razmerje na višji ravni: 56 (2006) proti 11 (2018) oz. 15 (2019). Res je, da se v zadnjih letih zmanjšuje tudi populacija maturantov (leta 2014 na primer 7389 kandidatov na splošni maturi; leta 2018 le

6255), vendar je upad na višji ravni kljub temu nesorazmerno velik. Zagotovo je eden od razlogov za upad ta, da dijaki ne morejo več izbrati dveh jezikov na višji ravni oz. se od obeh jezikov na višji ravni tisti s slabšim rezultatom pretočuje na osnovno raven. Sprememba je bila uvedena leta 2013.

Leto	Osnovna raven	Višja raven	Skupaj
2005	84	60	144
2006	120	56	176
2007	112	53	165
2008	100	65	165
2009	114	60	174
2010	112	58	170
2011	112	41	153
2012	126	34	160
2013	123	23	146
2014	109	23	132
2015	117	28	145
2016	125	16	141
2017	100	10	110
2018	97	11	108
2019	101	15	116

Tabela 2: Število dijakov pri maturi iz francoščine

Tako kot se zmanjšuje število dijakov na srednjih šolah in tistih, ki izbirajo francoščino na maturi, se zmanjšuje tudi število študentov francoščine².

Šolsko leto	Francistika ³	Francistika z romanistiko	Skupaj
2012/13	50 (od tega 16 ponovno)	20 (od tega 3 ponovno)	70 (19 ponovno)
2013/14	47 (od tega 11 ponovno)	19 (od tega 10 ponovno)	66 (21 ponovno)
2014/15	44 (od tega 12 ponovno)	14 (od tega 6 ponovno)	58 (18 ponovno)
2015/16	40 (15 ponovno)	9 (2 ponovno)	49 (17 ponovno)
2016/17	33 (2 ponovno)	13 (2 ponovno)	46 (4 ponovno)
2017/18	35 (9 ponovno)	Ni vpisa (2 ponovno)	35 (11 ponovno)
2018/19	30 (5 ponovno)	Ni vpisa	30 (5 ponovno)

Tabela 3: Število študentov francoščine

2 Za podatke se zahvaljujem gospema Sabini Čarman in Manueli Volmajer, strokovnima tajnicama Oddelka za romanske jezike in književnosti. Upoštevali smo le prvič in ponovno vpisane študente, pavzerje smo iz števila izločili.

3 Francistika je dvopredmetni, Francistika z romanistiko pa enopredmetni študij.

Do leta 2017/18 je bilo francoščino na prvi stopnji študija mogoče študirati eno-ali dvopredmetno. Ob uvedbi bolonjskega študija se je zdela uvedba enopredmetnega študija Francistika z romanistiko smiselna odločitev. Žal je število študentov skozi leta padalo, pojavljali so se pomisleki o zaposljivosti, enopredmetni študentje tudi niso mogli nadaljevati študija na pedagoškem magistrskem programu, ki je le dvopredmetni. Zaradi vseh teh razlogov enopredmetnih študentov na prvi stopnji z letom 2017/18 nismo več vpisali, še vedno pa je francoščino mogoče izbrati kot enopredmetni nepedagoški program na drugi stopnji.

5 Problemi, povezani s poučevanjem francoščine na različnih stopnjah šolanja

S prošnjo za mnenje o problemih, povezanih s poučevanjem francoščine, sem se obrnila na kolegice, ki jezik poučujejo v osnovni in srednji šoli. Preden sem dobila njihove odgovore, sem predpostavljala, da bodo problemi naslednji:

- na osnovnih šolah: problemi, povezani s številom učencev, ki francoščino vpisujejo kot izbirni predmet, in problemi, povezani s heterogenimi skupinami,
- na srednjih šolah: huda konkurenca drugih jezikov, zlasti nemščine in španščine, in upad prijavljenih na maturo kot posledica ukinitve dveh tujih jezikov na višji ravni,
- na fakulteti: upad števila študentov, zlasti tistih s primernim predznanjem za študij francoščine.

Prošnjo za sodelovanje sem v juniju poslala po elektronski pošti 30 kolegicam, večinoma tistim, s katerimi večkrat sodelujem v okviru prakse za naše študente ali na različnih izobraževanjih. Vprašanje sem zastavila zelo odprto, ker učiteljic nisem želela napeljevati na določene odgovore.

Dobila sem 12 odgovorov, odpisalo mi je 5 učiteljic z osnovnih šol in 7 učiteljic s srednjih šol. Število odgovorov je bilo predvidljivo, saj je bil trenutek zelo neugoden – učitelji so bili ob koncu šolskega leta preobremenjeni z delom. Statistično torej vzorec ni relevanten, vendar iz njihovih odgovorov lahko kljub temu razberemo, kateri so glavni problemi, povezani s posamezno stopnjo šolanja. Omenimo še, da so bili odgovori večinoma dolgi več kot stran, nekateri celo več strani, kar kaže na to, da problemi učiteljice res težijo. Ena od njih je zapisala: »Naj te opozorim, da je zapis podoben izbruhu vulkana, ni strukturiran, zapisan je v več časovnih zamikih in je mešanica zadovoljstva, nezadovoljstva, jeze in osebnega pridiha.« (OŠ3)

5.1 Osnovna šola

Po predvidevanjih je vseh pet sodelujočih učiteljic omenjalo probleme z oblikovanjem skupin in težavno delo v heterogeni skupini. Šole namreč zaradi majhnega števila učencev, vpisanih k izbirnemu predmetu, dovoljujejo, da se učenci skupini priključijo leto ali celo dve kasneje, prav tako pa tudi, da od pouka odstopijo. Diferenciran pouk je zelo težko izvajati, saj so v skupini ne le učenci z različnim predznanjem, pač pa tudi učenci različnih starosti, kar v tem starostnem obdobju pomeni veliko razliko: »Prišlo je tudi že do tega, da sem znotraj ene ure hkrati delala diferenciacijo za učence 7. razreda, ki so se francoščino učili prvo leto, učence 8. razreda, ki so se učili drugo leto in učence 9. razreda, ki so predmet poslušali tretje leto.« (OŠ1) Druga učiteljica dodaja: »Učenci se v isti skupini zelo mešajo po znanju, vedno imam v skupini začetnike, učence, ki se učijo drugo in tretje leto. Letos sem učila v razredu NIP z razponom v 'znanju' štirih let – začetnike in učenca, ki se je učil francoščino četrto leto.« (OŠ3) Ista učiteljica še dodaja, da tak način dela ne omogoča kontinuitete. Dve učiteljici sta omenili učni načrt: zdi se jima dobro, da je zastavljen dovolj odprto, da lahko omogoča delo v mešanih skupinah.

Učiteljice so omenjale tudi težave z motivacijo za vpis k predmetu. Odločilni dejavnik je mnenje staršev:

Naslednji problem je dejstvo, da v veliki večini primerov o vpisu odločajo starši in ne učenci sami. To nesporno vpliva na njihovo motivacijo. /.../ Se mi je že zgodilo, da sem imela kar nekaj interesentov za vpis, zraven pa komentar: 'Rada bi prišla na francoščino, vendar ne smem, saj mama misli, da mi bo nemščina bolj koristila'. (OŠ1)

Pri pridobivanju vpisanih se morajo učitelji zatekati k skoraj marketinškim pristopom:

Največja težava je sploh pritegniti otroke, da izberejo francoščino. V našem okolju prevladuje nemščina in starši praviloma vpišejo otroke na nemščino. Bolje je, če otroke učim in me poznajo in se potem oni odločajo. Tako se na krožku v 6. razredu trudim, da se igramo veliko iger, povezanih z jezikom, in tako pridobim čim več otrok. (OŠ2)

Problem je prepričanje večine staršev, da lahko otrokom v življenju pride prav samo nemščina. Vsako leto imam kar nekaj učencev, ki mi pridejo povedat, da jih starši ne pustijo k francoščini, ker si s tem jezikom ne bodo našli službe. (OŠ4)

Učiteljice omenjajo tudi neprimerne urnike, za učence in učitelje. Izbirni predmeti so na urniku pred ali po pouku, ravno zaradi dejstva, da so vanje lahko vključeni

učenci iz različnih razredov. Učiteljice navajajo, da imajo učenci težave z zbranoostjo, saj zjutraj še niso dobro zbujeni, po pouku pa so že zelo utrujeni. Kar dve omenjata tudi probleme učiteljev, ki pouk dopolnjujejo na različnih šolah:

Biti učitelj tujega jezika je naporno, saj jih je malo, ki bi imeli poln delovni čas na eni šoli. /.../ Jaz sem se v določenem obdobju vozila na pet šol, pa še nisem imela polne zaposlitve, drugi pa opravljajo mnoga druga dela na šoli in tako zmanjka časa, da bi se v celoti posvetili svojemu alfa predmetu in program naredili nadstandarden oz. bolj privlačen. Smo pa učitelji tujega jezika tisti, ki smo običajno na šoli od jutra do večera, tekamo s polnimi torbami iz razreda v razred in imamo največ nepredvidenih suplenc: zaposlitev in nadomeščanj. (OŠ3)

Francoščino poučujem na osnovni šoli, natančneje na petih osnovnih šolah. /.../ Poučevanje na več šolah se mi zdi zaradi nezadostnega števila ur popolnoma logično, zahteva pa veliko fleksibilnosti glede urnikov tudi med samimi šolami. /.../ Urnik je včasih izdelan zelo na tesno, ker pač druge možnosti ni in je pogosto tako tesen, da imam za prehod oz. prevoz na drugo šolo samo pet minut, torej le odmor med urami. Načeloma se je doslej vedno nekako izšlo, ker so šole dokaj blizu, problem pa je pozimi, ko zaradi vremenskih razmer ne moreš priti točno, kar povzroča velik stres. (OŠ5)

Pri izbiri francoščine ne pomagata dejstvi, da francoščina velja za težko in da jezik ni prisoten v okolju. »Pri učenju pa se nekaj strahu ali odpora pojavi ob spoznanju, da se glasovna podoba francoščine bistveno razlikuje od njenih pravopisnih zakonitosti. Učenci se tega na začetku ustrašijo, težave pa poskušam omiliti tako, da jim te zakonitosti predstavim prek pesmi, asociacij in kakšnih izštevank.« (OŠ1) »Problem je pa seveda raba jezika, ki se žal v Sloveniji v vsakdanjem življenju ne uporablja tako kot angleščina, ki je že skoraj drugi materni jezik naših otrok.« (OŠ4) Učiteljica, ki uči na dvojezičnem območju, opozarja še na dejstvo, da je izbirni tuji jezik za učence na tem območju v resnici tretji tuji jezik, kar bi bilo treba upoštevati pri normativih za oblikovanje skupin.

5.2 Srednja šola

Nekatere teme se v odgovorih profesorice s srednjih šol prekrivajo s temami, ki so jih že omenile profesorice z osnovnih šol. Prva taka je problem izbire francoščine, ki je »večina ne prepozna kot jezika, ki bi bil pomemben za naš prostor, češ da je nepraktičen«. (SŠ5) Nekateri zapisi so grenki, na primer:

Vstop Slovenije v EU in evropski oddelki so dali francoščini zagon, saj so jo dijaki, predvsem pa starši, videli kot uporabno, jezik, ki ti odpira pot do službe v institucijah

EU. Danes tako mnenje ne velja več. /.../ Zadnjič mi je kolegica povedala: moja hči je končala medicino. Učila se je francoščino. Žal, če bi se učila nemščino, bi dobila boljšo in bolje plačano službo v Nemčiji, tako kot njena prijateljica, ki se je učila nemščino. (SŠ1)

Zanimivo je, da se kljub vsem virom, ki so danes zlahka dostopni, tudi na tej stopnji ponavlja mnenje, da je francoščina premalo prisotna v okolju. »Dijaki pravijo, da francoščine nikjer ne slišijo, ne po televiziji ne po radiu – za razliko od španščine.« (SŠ7) »Dijaki francoščino premalokrat slišijo, ni prave jezikovne kopeli, zato je francoščina jezik, ki jim je tuj.« (SŠ2)

Ena izmed težav je tudi izpostavljenost jeziku. Populacija, ki jo učimo, ne gleda ravno francoskih filmov na nacionalki. Da bi deloma rešili upad števila dijakov, bi vsekakor pomagale serije tipa 'Rebelde', ki bi jezik približale osnovnošolcem in srednješolcem, pa tudi čim več predvajanja in popularizacije glasbe. (SŠ5)

Šest učiteljic je zapisalo, da se dijakom francoščina zdi težka oziroma celo pretežka. »Med dijaki pogosto prevladuje mnenje, da je francoščina težka, da je učenje tega jezika zelo zahtevno.« (SŠ2) Ena od učiteljic omenja tudi problem kampanjskega učenja in domačih nalog, ki jih dijaki ne delajo, ter sklene: »Pri poučevanju se mi zdi, da je najtežje najti ravnovesje med zahtevnostjo in všečnostjo. Ker je francoščina izbirni⁴ predmet, si ne morem privoščiti, da bi bil predmet strah in trepet.« (SŠ2) Dve od sedmih sodelujočih menita tudi, da je matura iz francoščine težja kot matura iz drugih jezikov, prav tako pa so po njunem mnenju višje tudi zahteve na tekmovanjih: »Še vedno imamo občutek, da so zahteve na maturi in tekmovanjih pri nekaterih drugih jezikih nižje.« (SŠ1)

Zdi se mi, da bi morali spremeniti tudi sistem podeljevanja priznanj na tekmovanju iz francoščine. Najboljšim dijakom je tekmovanje velika motivacija in so pripravljene veliko narediti za uspeh. Vendar dijaki opažajo, da so pri podeljevanju priznanj pri tujih jezikih velike razlike. (SŠ2)

Večkrat se pojavlja tudi zapis o izmenjavah. »Potrebni bi bilo več izmenjav, ki bi bile finančno bolj dostopne dijakom.« (SŠ5) »Zelo težko najdemo šolo za izmenjavo v Franciji.« (SŠ3)

Dve profesorici omenjata tudi pozitivno stran manjšega števila dijakov: »Sicer je poučevanje francoščine super, ker so majhne skupine, in če je interes, je res užitek delati z dijaki.« (SŠ7)

4 Tu je verjetno mislila, da dijaki jezik izberejo na začetku – sicer francoščina v gimnazijskem programu ni izbirni predmet.

Za konec pa bi rada poudarila, da zelo rada poučujem francoščino. Vsaka medalja ima dve plati – ker je dijakov manj, imamo zelo prijetne skupine. Dijaki so ustvarjalni, radi prepevajo, se ukvarjajo z gledališčem in je delo zelo prijetno. (SŠ2)

5.3 Fakulteta

Glavni problem študija je, da se, ker je število vpisanih majhno in zato ni omejitve, nanj vpisujejo študentje z zelo različnim predznanjem, nekateri celo brez njega. Kot je razvidno iz tabele 3, se v prvi letnik ponovno vsako leto vpiše precej študentov, kar pomeni, da znanje ob koncu prvega letnika ne zadostuje za prehod v višjega, pogosto ravno zaradi slabega vstopnega znanja. V tabelo nismo vključili pavzerjev, ki jih je zelo veliko (leta 2017/18 je na primer takih, ki so obtičali v prvem letniku brez statusa, kar 20, kar je več kot polovica tistih, ki so vpisani prvič ali ponovno).

Drugi problem je zaposljivost študentov. Zaenkrat načrtno še ne spremljamo njihove poti po zaključku študija, to nameravamo delati bolj sistematično z vzpostavitvijo mreže alumnov, vendar je, glede na odzive bivših študentov, malo takih, ki po zaključku študija v dognednem času najdejo službo v stroki.

Marsikaj bi bilo mogoče izboljšati tudi pri samih programih: npr. študentom ponuditi bolj specifična znanja. Ena možnost bi bila ponuditi izbirne predmete, ki bi bili usmerjeni bolj praktično in bi se pri njih znanje francoščine povezovalo z drugimi znanji. Ena od profesorric na srednji šoli je zapisala svoj predlog:

Zdi se mi, da krvavo potrebujemo povezovanje med francoščino in študijem prava, mednarodnih odnosov itn. /.../ Francoščine mladi ne gredo študirat, če ni jasno, da bodo lahko našli službo. S tem praktičnim povezovanjem bi se to stanje bistveno izboljšalo. (SŠ4)

Ideja je zanimiva, vprašanje pa je, kako jo ob vedno manjšem številu študentov, finančnih pogojih in trenutni kadrovski zasedbi tudi izpeljati.

Problem pedagoškega magistrskega študija pa je, da na drugi stopnji preprosto ni dovolj prostora za jezikovne predmete. Študentje imajo v dveh letih le en obvezen jezikovni predmet in nekaj, ki jih lahko izberejo, če so razpisani. Problem smo omilili tako, da bomo od naslednjega študijskega leta ponujali tudi izbirni predmet Francoščina za pedagoge, ki bo nadaljevanje lektorskih vaj na dodiplomskem študiju. Žal je ta sprememba le kaplja v morje; ob slabšem predznanju študentov ob vstopu na fakulteto jih na prvi stopnji na žalost večinoma ne moremo pripeljati do zadosti visoke jezikovne ravni in bi zato na drugi stopnji nujno potrebovali še

strokovne predmete. Na problematiko jezikovni oddelki opozarjamo že od začetka bolonjskega študija.

6 Predlogi rešitev in zaključek

Čeprav na Filozofski fakulteti nimamo v rokah škarij in platna in so odločitve odvisne od drugih instanc, vseeno skušajmo podati našo vizijo nekaterih sprememb in izboljšav. Večina rešitev bi zadevala vse tuje jezike, ki se poučujejo kot drugi tuji jeziki v osnovni in srednji šoli.

V osnovni šoli bi bilo nujno doseči, da učenci jezik izberejo za celo triletje in ni vmesnega vstopanja ali izstopanja. V *Beli knjigi* je to za neobvezni izbirni predmet zapisano kot priporočilo, za obvezni izbirni predmet pa je dikcija določnejša:

Učenke in učenci lahko kot neobvezni izbirni predmet izberejo drugi tuji jezik, ki ga mora šola ponuditi od 4. razreda dalje, v obsegu dveh ur tedensko. Če učenka ali učenec izbere drugi tuji jezik, ga mora obiskovati do konca šolskega leta. Priporočamo, da se ga uči vsaj do konca triletja. V 3. triletju šola drugi tuji jezik ponudi učencem tudi v okviru obveznih izbirnih predmetov. Če učenec izbere drugi tuji jezik kot obvezni izbirni predmet, ga praviloma izbere za tri leta. (Krek in Metljak 2011: 135)

Obveza obiskovanja pouka jezika skozi tri leta bi učiteljem omogočala homogenejše skupine po znanju in bistveno lažje delo.

Treba bi bilo razmisliti tudi o promociji tistih jezikov, pri katerih pada število učencev. Kot primer dobre prakse bi lahko navedli projekt *Vzpodbujanje učenja in poučevanja francoščine v osnovni šoli* (VUPFOŠ), katerega cilj je bil promovirati učenje francoščine kot izbirnega predmeta in je potekal v letih 2003–2005. Projekt je bil zelo uspešen; v dveh letih se je število šol, na katerih se je francoščina ponujala kot izbirni predmet, povečalo z 2 na 85; ob koncu projekta se je francosko učilo 2047 učencev. V okviru projekta je nastala tudi mreža šol pod okriljem Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, pripravili so seminarje za učitelje, nabavili didaktična gradiva in pripravili priporočila za poučevanje ter promocijsko brošuro.⁵ Seveda je pretenciozno in nepravilno pričakovati, da se podoben projekt pripravi le za en jezik, morda pa bi lahko vsakemu od manj prisotnih jezikov namenili sredstva za podoben projekt in jih izvajali ciklično. Če bi imeli možnost za kaj podobnega, bi bilo treba tudi temeljito razmisliti, kako po koncu projekta ohraniti pridobljeno in kako vzdrževati

5 http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/urad_za_razvoj_in_kakovost_izobrazevanja/sektor_za_razvoj_izobrazevanja/razvojna_podrocja/jezikovno_izobrazevanje/ (10. 7. 2019).

mrežo šol z določenim jezikom, da ne bi število učencev spet upadlo, kot se kaže na primeru francoščine.

Na srednjih šolah bi bilo najprej nujno poskrbeti za tiste učence, ki z znanjem francoščine prihajajo že iz osnovne šole, in jim ponuditi nadaljevalno učenje. V *Beli knjigi* je bilo to predvideno:

/.../ učenje drugega tujega jezika poteka na dveh ravneh, na nadaljevalni in na začetni. Poučevanje teh jezikov morajo šole ponuditi na obeh ravneh. Za zagotovitev jezikovne raznolikosti in čim večjega obsega nadaljevalnega učenja drugega tujega jezika pristojno ministrstvo sprejme ukrepe, denimo omogočanje izvajanja pouka v manjših skupinah, oblikovanje šol v regijah, ki izvajajo pouk posameznega jezika za širše okolje, usposabljanje ravnateljev kot dejavnih sooblikovalcev nacionalne jezikovne politike idr. (Krek in Metljak 2011: 218).

Zaenkrat je možno z učenjem francoščine nadaljevati le na eni ali dveh ljubljanskih gimnazijah. Res je, da se nekateri dijaki odločijo, da se kljub predznanju vpišejo v začetno skupino, da bi jim šlo lažje. Tistim, ki bi želeli nadaljevati z učenjem (dobro bi jih bilo za to motivirati čim več), pa bi bilo smiselno ponuditi to možnost, saj bi na ta način ob koncu srednje šole lahko dosegli bistveno višjo jezikovno raven.

K popularizaciji francoščine in drugih manj izbiranih jezikov bi zagotovo pripomoglo tudi, če bi dijaki spet lahko izbirali dva jezika na višji ravni mature. Ukinitev te možnosti leta 2013 je povzročila zmanjšanje zanimanja za maturo in zagotovo ne gre v smer priporočil Evropske unije, naj bi vsak prebivalec govoril dva tuja jezika. Namesto ukinjanja višje ravni pri drugem tujem jeziku bi bilo veliko bolj smiselno razmisliti o vpeljavi višje ravni pri vseh predmetih, kot je zapisano tudi v *Beli knjigi*. (Krek idr. 2011: 219)

Pri odločanju o naboru jezikov imajo poleg staršev veliko vlogo ravnatelji šol, ki ponudbo tujih jezikov na posamezni šoli prilagajajo svoji kadrovski zasedbi. Takšne odločitve so razumljive, bi pa bilo, seveda ob podpori financerjev, treba razmisliti o možnosti manjših skupin pri manj izbiranih jezikih.

Na fakultetni ravni ne predstavlja problema le število vpisanih študentov v prvi letnik, pač pa tudi slaba prehodnost med letniki. Zagotovo bi bila oba problema manjša, če bi se na študij vpisali zgolj motivirani študentje z boljšim vstopnim znanjem, na kar žal ne moremo vplivati. Rešitev bi bila boljša povezava z gimnazijami in natančnejša predstavitev zahtev študija bodočim študentom, kar bi lahko izvedli sodelavci oddelka. Glede prehodnosti med letniki bi lahko pomagale

dodatne vaje – po vzoru »corso integrativo« na italijanščini – in bolj učinkovita vzpostavitev tutorskega sistema, pri katerem bi študentje višjih letnikov pomagali šibkejšim študentom nižjih letnikov. Zagotovo pa bi k večji privlačnosti študija najbolj prispevalo zavedanje, da so študentje ob koncu študija zaposljivi, tako tisti, ki končajo nepedagoško smer kot bodoči učitelji.

Naj s temi mislimi sklenemo članek, v katerem smo skušali predstaviti glavne probleme, povezane s poučevanjem francoščine na različnih stopnjah šolanja. Naslov prispevka je morda preveč dramatičen, vendar odraža dvome in strahove učiteljev francoščine.

Literatura

- Findeisen, Dušana (2011). Razmišljanja o profesorici Mariji Saje, starosti, učenju in kulturi. *Profesorica Marija Saje: preplet človeka, kulture in učenja* (ur. M. Cizelj). Ljubljana: Društvo za izobraževanje za tretje življenjsko obdobje. 11–12.
- Ftičar, Marjanca (1983). *Društva in prireditve v Kamniku, 1914–1941*. Kamnik: Kulturni center Kamnik.
- Klobčar, Marija (1998). *Kamničani med izročilom in sodobnostjo*. Ljubljana: ZRC SAZU.
- Krek, Janez; Metljak, Mira (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Okoliš, Stane (2010). *Šolstvo v Ilirskih provincah*. Zgibanka ob razstavi Šolstvo v Ilirskih provincah. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Pižorn, Karmen (2009). *Dodatni tuji jeziki v otroštvu*. [https://www.zrss.si/projekti-ess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj-jezik-v-prvemtriletju/Strokovni%20%C4%8Dlanki%20in%20prevodi/dodatni%20tuj%20jeziki%20v%20otro%C5%A1tvu%20\(eval.studija\)_%20pizorn.pdf](https://www.zrss.si/projekti-ess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj-jezik-v-prvemtriletju/Strokovni%20%C4%8Dlanki%20in%20prevodi/dodatni%20tuj%20jeziki%20v%20otro%C5%A1tvu%20(eval.studija)_%20pizorn.pdf) (10. 7. 2019)
- Pogačnik, Vladimir (1999). Oddelek za romanske jezike in književnosti. *Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta – Zbornik 1919–1999* (ur. J. Šumi). Ljubljana: Filozofska fakulteta. 295–301.
- Pogačnik, Vladimir (2012). *Ob 25-letnici delovanja francoskega dramskega krožka pod vodstvom prof. Sajetove*. (ur. J. Pirc). *Hommage profesorici Mariji Saje*. Radovljica: Didakta. 16–29.
- Poročila o poteku splošne mature 2010–2018*. https://www.ric.si/splosna_matura/predmeti/francoscina/ (12. 7. 2019)
- Skela, Janez (2019). *Pedagoško usposabljanje učiteljev tujih jezikov in prvi specialni didaktiki*. Ljubljana: neobjavljeno gradivo.
- Skubic, Mitja (2010). *Romanistika na Slovenskem*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Hetitsčina kot učni predmet pri študiju indoevropskega primerjalnega jezikoslovja

Metka Furlan

*Znanstvenoraziskovalni center SAZU, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša
Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za primerjalno in splošno jezikoslovje*

Prispevek najprej predstavlja hetitsčino, v širših krogih Slovenije manj znan star indoevropski jezik, ki se uvršča v anatolsko skupino indoevropske jezikovne družine, nato pa se osredotoči na predstavitev hetitsčine kot predmeta raziskovanja slovenskih raziskovalcev in kot aktualnega učnega predmeta na Oddelku za primerjalno in splošno jezikoslovje FF UL, ki je bil kot samostojen predmet po zaslugi profesorja Bojana Čopa uveden sredi šestdesetih let prejšnjega stoletja.

Ključne besede: hetitsčina, klinopisni jezik, anatolski jeziki, indoevropsko primerjalno jezikoslovje, Oddelek za primerjalno in splošno jezikoslovje

The contribution has a dual purpose, seeking first to familiarise the wider (Slovenian) readership with the notion of Hittite, the best known representative of the Anatolian branch of the Indo-European language family, while it also makes sure to promote the enduring research and teaching tradition of specifically Slovenian participation in the field, established in the mid-1960s at the Department of Comparative and General Linguistics (Faculty of Arts, University of Ljubljana) by Bojan Čop, who, in a crucial move, granted Hittite the status of an independent object of academic study.

Keywords: Hittite, cuneiform languages, Anatolian languages, Indo-European comparative linguistics, Department of Comparative and General Linguistics

1 Hetitsčina, v širših krogih manj znan klinopisni jezik drugega tisočletja pred našim štetjem

Ko je letos v počastitev 100. obletnice ljubljanske univerze v Ljubljani med 4. in 7. junijem potekal kongres, letno delovno srečanje mednarodnega indoevropeističnega društva Indogermanische Gesellschaft z naslovom *vácámšī mišrá kṛṇavāmahai*:¹ 100 let indoevropskega primerjalnega jezikoslovja na Univerzi v Ljubljani, je med 75 prijavljenimi referati² kar 16 že v naslovu napovedovalo tematiko, ki se je neposredno dotikala hetitskega jezika ali katerega od njegovih bližnje sorodnih jezikov anatolske skupine kot dela indoevropske jezikovne družine, med predstavljenimi referati pa so bili bolj izjeme tisti, ki hetitskega ali drugega anatolskega gradiva pri argumentiranju interpretacij niso vsaj navedli. To dejstvo zgovorno ilustrira, kako aktualna in nepogrešljiva je pri študijah indoevropskega primerjalnega jezikoslovja dandanes hetitsčina s svojimi bližnjimi sestrskimi palajščino, klinopisno luvijščino, hieroglifno luvijščino, lidijščino, likijščino, karijščino, sidetščino in pizidijščino.

1.1 Od arheološkega odkritja do prepoznanja hetitsčine kot indoevropskega jezika leta 1917

Odkrivanje Hetitov in dokazovanje njihovih indoevropskih korenin sta v 19. stoletju sprožili najdbi na geografsko dveh različnih območjih, in sicer ena v osrčju Male Azije, druga pa v egipčanski El Amarni okoli 300 km južno od Kaira, ki je bila kratkotrajna rezidenca Amenofisa IV. (1365–1348 pr. n. št.). Na obsežne razvaline blizu turške vasi Boğazköy³ je leta 1834 opozoril francoski arheolog Charles Felix-Marie Texier, Francoz Ernest Chantre pa je na tem najdišču med letoma 1893 in 1894 našel prve glinene tablice, popisane s klinopisno pisavo, ki so jo sicer znali prebrati,⁴ a ker jezika niso poznali, zapisanega niso razumeli. Ko je bil leta 1887 v El Amarni odkrit arhiv faraona Amenofisa IV., sta bili med klinopisno diplomatsko korespondenco najdeni tudi dve pismi v takrat še neznanem jeziku. Odkritje državnega arhiva v prestolnici hetitske države

1 V prevodu iz stare indijščine: Izmenjajmo si besede!

2 V to število niso vključeni referati, ki so bili v okviru kongresa Indogermanische Gesellschaft prijavljeni kot del priključenega 12. zasedanja International Workshop on Balto-Slavic Accentology.

3 Turško ime vasi *Boğazköy* (iz *boğaz* 'soteska, tesen' + *köy* 'vas') je bilo kasneje uradno spremenjeno v *Boğazkale* (iz *boğaz* 'soteska, tesen' + *kale* 'trdnjava, utrdba'), a se ni prijelo.

4 Klinopis je leta 1802 na podlagi trijezičnega babilonsko-elamitsko-staroperzijskega napisa v Behistanu dešifiral Nemeč Georg Friedrich Grotefend (1775–1853).

Hatuši (hetitsko *Hattuša-*) v neposredni bližini sodobne turške vasi Boğazköy sega že v 20. stoletje, ko je leta 1905 Hugo Winkler ugotovil, da je arheološko najdišče, na katerega je leta 1834 opozoril Texier, pravzaprav nekdanja hetitska prestolnica Hatuša. V nadaljnjih nekaj letih je skupaj s Theodorjem Makridijem in Ottom Puchsteinom odkril okoli 10.000 kosov glinenih tablic. Danes jih je na razpolago več kot 30.000.

Čeprav je Norvežan Jørgen Alexander Knudtzon v sodelovanju z indoevropeistoma Sophusom Buggejem in Alfom Torpom že leta 1902 z monografijo *Die zwei Arzawa-Briefe, die ältesten Urkunden in indogermanischer Sprache*⁵ dokazoval, da je jezik obeh elamarnskih pisem indoevropski, je strokovna, predvsem indoevropeistična javnost dejstvo, da sta obe elamarnski pismi in večina glinenih tablic najdenih v hatuškem državnem arhivu popisani v istem jeziku indoevropskega izvora, sprejela šele, ko je Čeh Bedřich Hrozný sprva leta 1915 v članku *Die Lösung des hethitischen Problems*,⁶ dve leti kasneje pa z monografijo *Die Sprache der Hethiter, ihr Bau und ihre Zugehörigkeit zum indogermanischen Sprachstamm. Ein Entzifferungsversuch*⁷ (1917) dokazoval isto kot pred njim Knudtzon s sodelavcema.

Danes se leto 1917 (ali pa tudi 1915) zato šteje za rojstno letnico hetitologije, ki pa kljub mladosti ni nič manj kompleksna veda, kot so slavistika, germanistika, romanistika itd. Termin ne združuje le številnih specializiranih področij⁸ obravnave hetitskega jezika in kulture indoevropskega ljudstva v Mali Aziji s kontinuirano pisno tradicijo v času obstoja Hetitske države med 17. in 13. stoletjem pred našim štetjem, ampak tudi jezik in kulturo drugih narodov indoevropskega izvora na tem področju, ki so združeni v samostojno anatolsko skupino indoevropskih jezikov. Jezikovna skupina je ime dobila po zemljepisnem imenu Anatolija,⁹ vanjo pa so ob hetitsčini vključene tudi klinopisna luvijščina (16.–13. st. pr. n. št.), hieroglifna luvijščina (15.–8. st. pr. n. št.), palajščina (16.–15. st. pr. n. št.), lidijščina (7.–4. st. pr. n. št.), likijščina z arhaično varianto milijščino, tj. likijščino B (5.–4. st. pr. n. št.),

5 V prevodu Dve arcavski pismi, najstarejša dokumenta v indoevropskem jeziku.

6 V prevodu Rešitev hetitskega problema.

7 V prevodu Jezik Hetitov, njegova zgradba in njegova pripadnost indoevropski jezikovni družini: Poskus dešifriranja.

8 Npr. hetitska filologija, hetitska kultura, hetitska arheologija, hetitsčina diahrono, hetitsčina sinhrono itd.

9 Ime s turškim ustreznikom *Anadolu* je grškega izvora in v etimološkem smislu pomeni 'dežela vzhajajočega sonca'.

karijščina (4.–3. st. pr. n. št.), pizidijščina (2.–3. st. n. št.) in sidetščina (3. st. pr. n. št.). Osrednje mesto v vedi vendarle zavzema preučevanje Hetitov in hetitščine, ker je hetitskega gradiva v primerjavi z drugimi omenjenimi jeziki neprimerno več znanega.

1.2 Relevantnost hetitščine in njenih bližnjih sorodnih jezikov pri preučevanju drugih indoevropskih jezikov in indoevropskega prajezika

Na koncu 19. stoletja in še nekaj časa v 20. stoletju indoevropske strokovne javnosti ni močno presenetilo le spoznanje, da je že v 2. tisočletju pred našim štetjem na maloazijskem območju obstajalo več jezikov indoevropskega izvora in da primat najstarejšega potrjenega indoevropskega jezika pripada prav hetitščini, ampak so raziskave, ki so kmalu in v vedno večjem številu sledile Hroznýjevi monografiji, njihova vehementnost pa še do dandanes ni pojenjala, pokazale, da so anatolski jeziki s hetitščino na čelu v primerjavi z drugimi znanimi starimi indoevropskimi jeziki, kot so stara indijsščina, stara grščina in latinščina, v slovničnem in leksikalnem sestavu zelo različni. Izredno velik odmev v indoevropistični stroki in zato še večje zanimanje za hetitščino s sestrskimi jeziki je leta 1927 sprožil Jerzy Kuryłowicz, ko je dokazal, da so od Ferdinanda de Saussurja le strukturalno, tj. teoretično predpostavljene praindoevropski fonemi, danes znani kot laringali, ki so v neanatolskih indoevropskih jezikih prepoznavni le posredno, v hetitščini ohranjeni v svoji prvotni soglasniški funkciji. Hetitski samostalnik *ḫuḫḫa-* pomeni enako kot latinski *avus* 'ded' in z enakopomenskim klinopisnoluvijjskim *ḫūḫa-* in likijskim *xuya-* odraža star indoevropski sorodstveni termin z osnovo $*H_2euH_2-$,¹⁰ ki je vsebovala dva laringala.

Ob arhaični potezi ohranjanja enega od praindoevropskih laringalov v še vidni soglasniški funkciji imajo anatolski jeziki binarni sistem slovničnega spola, pri čemer splošni spol ustreza moškemu in ženskemu slovničnemu spolu drugod, srednji spol pa je prekriven s srednjim spolom, nimajo dvojine. Heteroklitični samostalniki, ki jih v drugih indoevropskih jezikih lahko prepoznavamo le kot jezikovne relikte, so v hetitščini še oblikotvorno živi, med njimi pa je več skupin tudi besedotvorno živih. Nasprotno pa ima v primerjavi s klasičnimi indoevropskimi jeziki izredno preprost sistem slovničnih časov, saj ima samo dva nesestavljena časa, sedanjik in

10 Ta samostalnik se kot izpeljanka ohranja v praslovanski sorodstveni oznaki **ujb* 'stric (po materini strani)', ki je v slovenščini brez izpeljave znana le v rezijanskem narečju, kot izpeljanka *ujec* pa je v drugih narečjih dobro potrjena.

preteklik, med nakloni le povednega in velelnega, toda glagoli se spregajo po dveh spregatvenih vzorcih, kar predstavlja med neanatolskimi indoevropskimi jeziki unikum, npr. *ēš-mi* 'sem', toda *da-ḥhi* 'vzamem'.

Drugačnost hetitščine in anatolskih jezikov na splošno ter sama starost anatolskega gradiva sta v indoeuropeistiki sprožila vrsto vprašanj, temeljna pa so: Ali sta bila datacija in sistem indoevropskega prajezika, kakršen je bil pred odkritjem indoevropskosti hetitščine rekonstruiran predvsem na podlagi stare indijščine in grščine, potrebna revizije, če imamo že v prvi polovici drugega tisočletja dokumentiran jezik, ki se od rekonstruiranega prajezičnega precej razlikuje, saj ima izredno preprost slovnični sistem na eni strani in izredno arhaične poteze na drugi? Ali preprostost slovnične strukture ob arhaizmih kaže, da se je tisti del Indoevropejcev, iz katerih se je kasneje izoblikovala anatolska skupina, odcepil od indoevropskega prajezika, ko nekatere slovnične kategorije (npr. triadni sistem spola, četverni naklonski sistem, opozicija aorist/imperfekt : prezent ipd.) še niso bile izoblikovane? Ali je preprostost slovnične strukture ob arhaizmih znak, da je anatolska veja podedovani prajezični sistem poenostavila?

2 Hetitščina in njej bližnje sorodni jeziki kot predmet raziskovanja slovenskih raziskovalcev

Fran Ramovš (1890–1952) je bil po sili razmer prvi predavatelj primerjalnega jezikoslovja na novoustanovljeni ljubljanski univerzi, z letnim semestrom 1922. pa ga je nasledil mladi Karel Oštir (1888–1973), ki je med slovenskimi strokovnjaki prvi v svoje razprave vključil tudi jezik Hetitov, Lidijcev, Likijcev in Karijcev (Oštir 1919: 62), a jih žal še ni uvrstil med indoevropske, ampak v obširno substratno alarodsko jezikovno skupino.

Kot raziskovalec pravne zgodovine in profesor na pravni fakulteti se je Viktor Korošec (1899–1985) že v svojem zgodnjem obdobju začel posvečati staroorientalskim klinopisnim spomenikom pravne vsebine in zato ob sumerščini in akadščini tudi hetitščini ter na tem področju dosegel izredne mednarodno priznane uspehe s številnimi deli; med njimi naj bosta izpostavljeni Hethitische Staatsverträge: Ein Beitrag zu ihrer juristischen Wertung¹¹ (1931) in Keilschriftrecht¹² (1964).

11 V prevodu Hetitske državne pogodbe: prispevek k njihovemu pravnemu ovrednotenju.

12 V prevodu Klinopisno pravo.

Ko je bil dolgoletni profesor indoevropskega primerjalnega jezikoslovja na ljubljanski Filozofski fakulteti Karel Oštir jeseni leta 1959 nenadoma upokojen, ga je nasledil njegov dotedanji asistent Bojan Čop (1923–1994), ki je ostal predavatelj na istem oddelku do upokojitve leta 1990. Verjetno je prav Viktor Korošec »kriv«, da se je raziskovanja hetitskega jezika in kasneje tudi klinopisne luvijščine oprijel Bojan Čop in na področju diahronne obravnave hetitskega jezika tako kot Viktor Korošec na področju pravne zgodovine požel svetovno slavo, po njem pa je od leta 1994 dalje poimenovan tudi Čopov zakon, pravopisno-glasoslovni zakon, ki pojasnjuje pojavnost praindoevropskih zaporedij *-éC- v klinopisnoluvijških zapisih.¹³

Bojan Čop je kot dolgoletni predstojnik skrbno načrtoval vsebinski razvoj Oddelka za primerjalno jezikoslovje in orientalistiko (danes Oddelek za primerjalno in splošno jezikoslovje) in v zvezi s tem predvideval, da bo po dokončanem doktorskem študiju področje hetitoloških raziskav ob sumerskih in akademskih študijah nadaljeval Silvin Košak, a se Čopov načrt ni uresničil, ker je Silvin Košak leta 1975 po opravljenem doktoratu odšel v tujino in tam na področju hetitologije dosegel lep uspeh, najbolj pa je znan po izvedbi večletnega projekta Konkordanz der Keilschrifttafeln¹⁴ (1992–1999), ki je dostopen tako v knjižni obliki kot na spletu.

Hetitski oziroma anatolski problematiki s področja indoevropskega primerjalnega jezikoslovja in etimologije se v prispevkih posveča Metka Furlan. Tematike s področja hetitske opisne slovnice in hetitsčino v luči teorije diskurza obravnava Marina Zorman. Marko Snoj je objavil prispevek o vprašanju odrazov praindoevropskega samoglasnika *e v klinopisni luvijščini.

3 **Hetitsčina kot predmet pri študiju indoevropskega primerjalnega jezikoslovja**

Promotor uvedbe študija hetitsčine na ljubljanski univerzi je bil nedvomno Viktor Korošec, ki ga je k usvajanju hetitsčine pripeljalo raziskovanje staroorientalskih klinopisnih besedil pravne vsebine. Iz dostopnih virov pa ni bilo mogoče zanesljivo ugotoviti, kdaj in na kateri fakulteti, pravni ali filozofski, je študentom začel predavati hetitsčino, precej verjetno pa je, da sprva ni bila samostojen predmet, ampak je bila priključena študiju akadskega in sumerskega jezika. Čop je namreč leta 1977 zapisal, da je Korošec »v/ okviru Pravne fakultete /.../ dolga leta poučeval interesirane

13 Čop je o tem pravopisno-glasoslovnem pojavu pisal leta 1965 in 1970.

14 V prevodu Konkordanca klinopisnih besedil.

študente v branju klinopisnih tekstov, tako akadjskih kot hetitskih (1952–1971)« (Čop 1977: 30), v Enciklopediji Slovenije (5, 272) pa lahko preberemo, da je na Filozofski fakulteti med letoma 1951 in 1968 predaval akadski jezik in od 1957 hetitski jezik ter zgodovino starega Vzhoda med 1953 in 1982. Gotovo je, da je Čopa kot indoevropista k učenju hetitščine uvedel prav Korošec, da je Čop klinopis vadil že okoli 1952. leta, ko je služil vojaški rok na vzhodu Srbije (Čop 1977: 33),¹⁵ in da ga je podrobnejši študij hetitščine spodbudil, da bi jo bilo zaradi strukturnih razlik v odnosu do drugih indoevropskih jezikov treba uvesti kot poseben predmet pri študiju indoevropskega primerjalnega jezikoslovja. To se je zgodilo v študijskem letu 1964/65, ko je hetitščina kot samostojen predmet z dvema tedenskima urama v prvem letniku sicer še kot del študijske usmeritve Stara orientalistika navedena v predmetniku Oddelka za primerjalno jezikoslovje in orientalistiko.¹⁶ Od tega študijskega leta dalje se hetitščina¹⁷ kot samostojen predmet praviloma pojavlja v vseh predmetnikih oddelka, deloma najavljena v obliki vaj ali predavanj ali obojega in praviloma v obsegu dveh ur tedensko. V študijskem letu 1970/71 je poučevanje hetitščine prevzel Silvin Košak, po njegovem odhodu v tujino leta 1975 pa ponovno prof. Čop. Po njegovi upokojitvi 1990 je predmet izvajala Marina Zorman, leta 1994 pa se ji je pridružila Metka Furlan. Od tedaj se poučevanje hetitščine kot obveznega predmeta na študijski smeri Indoevropsko primerjalno jezikoslovje Oddelka za primerjalno in splošno jezikoslovje izvaja tako, da Zormanova študente ob branju besedil seznanja s hetitsko opisno slovnico (sinhrona obravnava), medtem ko Furlanova predava historično slovnico hetitskega jezika, v katero so vključeni tudi posamezni elementi drugih anatolskih jezikov, predvsem klinopisne luvijščine, palajščine in likijščine, da bi se uzavestili položaj, povednost in pomen hetitščine in anatolske jezikovne skupine v odnosu do jezikov drugih skupin indoevropske družine (diahrona obravnava). Študentje se s hetitščino pri predmetih Hetitščina I in Hetitščina II seznanjajo v 2. in 3. letniku prve stopnje bolonjskega študija; 4 ure tedensko so v drugem letniku razdeljene na 2 uri sinhrono in 2 uri diahrono obravnave, v tretjem letniku sta 2 uri tedensko pri predmetu Hetitščina II namenjeni diahroni obravnavi, 2 uri pri predmetu Hetitski seminar pa sta posvečeni seznanjanju klinopisa, osnovam akadse slovnice in podrobnejši analizi hetitskih besedil.

15 V drugem letniku študija primerjalnega jezikoslovja sem po nenadnem Košakovem odhodu v tujino na učenje klinopisa tudi jaz s kolegi iz istega letnika hodila k prof. Korošču.

16 Seznam predavanj za študijsko leto 1964–1965: 31.

17 Včasih naslovljena tudi kot Hetitski teksti. Le v treh študijskih letih 1979/80, 1980/81 in 1981/82 je Čop študiju hetitskega jezika dodal še predmet Uvod v maloazijske jezike (1979/80, 1980/81) oziroma Uvod v maloazijske jezike zunaj hetitščine (1981/82).

3.1 Perspektiva

Hetitščina se kot samostojen in obvezen učni predmet na Oddelku za primerjalno in splošno jezikoslovje izvaja že 40 let, kar je v primerjavi z drugimi centri po svetu zavidanja vredna in zgledna tradicija, ki se je kljub močni turbulenci po Košakovem odhodu ohranila, a se tako kot vsa katedra za indoevropsko primerjalno jezikoslovje dandanes bori z močno kadrovsko podhranjenostjo; nemalo ur se zato izvaja »na pogon entuziazma«, ki pa ne more biti večer. Hetitščino izvajata sicer dve profesorici, a nobena ni domicilna na katedri za indoevropsko primerjalno jezikoslovje. Osrednja dejavnost Zormanove je splošnojezikoslovna, Furlanova pa je od leta 1994 katedri v pomoč, njena obremenitev močno presega uradno, saj je za poln delovni čas zaposlena drugod. Tako stanje naravnost kliče po podmladku, ki bi se lahko v celoti posvečal hetitološki in anatolski problematiki v raziskovalnem in pedagoškem smislu. Dosedanji mednarodno odmevni dosežki na področju slovenske hetitologije ne zavezujejo le pedagoških delavcev k podajanju čim bolj kakovostnega in aktualiziranega znanja, ampak tudi financerje, da podprejo to dejavnost na Filozofski fakulteti, če želijo, da bi se mednarodna konkurenčnost Univerze v Ljubljani povečevala, ne pa stagnirala ali celo nazadovala.

Literatura

- Čop, Bojan (1965). Sur une règle phonétique de la langue louvite. *Linguistica* 7. 99–123.
- Čop, Bojan (1970). Eine luwische orthographisch-phonetische Regel. *Indogermanische Forschungen* 75. 85–96.
- Čop, Bojan (1977). Oris slovenske orientalistike. *Orientalistika in neuvrščeni svet* 1. 29–33.
- Die zwei Arzawa-Briefe: Die ältesten Urkunden in indogermanischer Sprache.* Von J. A. Knudtzon mit Bemerkungen von Sophus Bugge und Alf Torp. Leipzig 1902: J. C. Hinrichs'sche Buchhandlung.
- Enciklopedija Slovenije* 5. Ljubljana 1991: Mladinska knjiga.
- Furlan, Metka (2005). *Hetitščina: Priročnik I/1.* Ljubljana.
- Hrozný, Friedrich (1915). Die Lösung des hethitischen Problems. *Mitteilungen des Deutschen Orientgesellschaft* 56. 17–50.
- Hrozný, Friedrich (1917). *Die Sprache der Hethiter: ihr Bau und ihre Zugehörigkeit zum indogermanischen Sprachstamm: Ein Entzifferungsversuch.* Leipzig: J. C. Hinrichs'sche Buchhandlung.

- Korošec, Viktor (1931). *Hethitische Staatsverträge: Ein Beitrag zu ihrer juristischen Wertung*. Leipzig: T. Weicher.
- Korošec, Viktor (1964). *Keilschriftrecht*. Leiden: E. J. Brill.
- Košak, Silvin (1992–1999). *Konkordanz der Keilschrifttafeln I–III*. Wiesbaden: O. Harrassowitz (<https://www.hethport.uni-wuerzburg.de/hetkonk/>).
- Kuryłowicz, Jerzy (1927). ə indoeuropéen et ḫ hittite. *Symbolae grammaticae in honorem Ioannis Rozwadowski* I. Cracovie. 95–104.
- Oštir, Karel (1919). *Uridg. langvokal. Intransitiv. Exkurs über griech. ἵππος (Beitrag zur alarodischen Sprachwissenschaft)*. Gradec (disertacija).
- Seznam predavanj za študijsko leto 1964–1965*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.

Hrvaščina, srbščina, bosanščina in črnogorščina v slovenskem izobraževanju – novi jeziki z dolgo tradicijo

Tatjana Balažic Bulc, Vesna Požgaj Hadži

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slavistiko

Hrvaščina, srbščina, bosanščina in črnogorščina so nasledniki srbohrvaščine, ki je bila do 90. let prejšnjega stoletja v nekdanji skupni državi kot dominantnejši jezik pogosto tudi jezik sporazumevanja. Po osamosvojitvi so bili ti jeziki v slovenski družbi negativno zaznamovani, danes pa si postopoma utirajo pot bodisi kot jeziki manjšinskih skupnosti, hrvaščina tudi kot sosedski jezik, bodisi kot tuji jeziki. V prispevku poskušamo osvetliti, zakaj so ti jeziki za slovensko družbo pomembni, kakšne so njihove možnosti vključevanja v slovenski izobraževalni sistem in kako se te možnosti udejanjajo v praksi. Ugotavljamo, da je zavedanje o pomembnosti teh jezikov za slovensko družbo tako v družbenem kot kulturnem in medkulturnem smislu še vedno premajhno.

Ključne besede: južna slavistika; srbohrvaščina; hrvaščina, srbščina, bosanščina in črnogorščina; izbirni predmeti v osnovni šoli; jeziki v lokalnih skupnostih

Hrvatski, srpski, bosanski i crnogorski naslednici su srpskohrvatskog jezika koji je do 1990-ih godina u nekadašnjoj zajedničkoj državi bio dominantnim jezikom, a često i jezikom sporazumijevanja. Nakon osamostaljenja ti su jezici u slovenskome društvu negativno obilježeni, a danas postupno utiru put kao manjinski jezici, hrvatski također kao susjedni jezik, a istovremeno i kao strani jezici. U radu se pokušava odgovoriti na pitanja zašto su ti jezici važni za slovensko društvo, kakve su mogućnosti njihova uključivanja u slovenski obrazovni sustav i kako se te mogućnosti ostvaruju u praksi. Zaključuje se da je svijest o važnosti tih jezika za slovensko društvo u društvenom, kulturnom i međukulturnom pogledu još uvijek nedostatna.

Ključne riječi: južna slavistika; srpskohrvatski; hrvatski, srpski, bosanski i crnogorski; izborni predmeti u osnovnoj školi; jezici lokalnih zajednica

Croatian, Serbian, Bosnian and Montenegrin are the successor languages of Serbo-Croatian, which was until the 1990s the language of communication in former Yugoslavia, mainly because of its dominant status. After Slovenia became independent, these languages were negatively marked in the society, but today they are gradually paving their way as languages of minority groups and foreign languages, while Croatian is also a neighbouring

language. The paper tries to explain why these languages are important for Slovenian society, whether and to what extent it is possible to integrate them in the Slovenian education system, and also how these possibilities are put into practice. It is concluded that awareness of the social, cultural and intercultural importance of these languages for Slovenian society is still relatively low.

Keywords: South Slavic studies; Serbo-Croatian; Croatian, Serbian, Bosnian and Montenegrin; elective subjects in primary school; languages in local communities

1 Uvod

Morda je nekoliko nenavadno, da so v enem poglavju obravnavani kar štirje jeziki: hrvaščina, srbsščina, bosanščina in črnogorščina. Vendar nas dejstvo, da izhajajo iz jezika, ki se je do razpada skupne države SFR Jugoslavije imenoval srbohrvaščina in so se pod okriljem skupnega policentričnega standardnega jezika razvijali kot jezikovne variante (hrvaščina in srbsščina) ali jezikovni izrazi (bosansko-hercegovski in črnogorski), napeljuje na razporeditev v skupno poglavje. Glede na to, da so nasledniki nekdanje srbohrvaščine, imajo v slovenski družbi še vedno poseben status. V nekdanji skupni državi je bila namreč srbohrvaščina kot večinski jezik tudi jezik sporazumevanja, zato lahko rečemo, da je bil slovenski prostor (vsaj delno) dvojezičen, kar se še danes potrjuje v jezikovnih kompetencah v srbohrvaščini oz. njenih naslednikih predvsem na receptivni, pogosto pa tudi na produktivni ravni (gl. Požgaj Hadži in dr. 2009). Na drugi strani je ob osamosvojitvi Slovenije srbohrvaščina kot eden najvidnejših simbolov razpadajoče skupne države, pa tudi kot jezik agresorske vojske, postala izrazito negativno zaznamovana in je izginila iz javnega življenja, sčasoma pa se je odnos do jezikov naslednikov nevtraliziral. Jezikovno situacijo na področju nekdanje Jugoslavije smo intenzivno spremljali tudi na Katedri za hrvaški in srbski jezik in jo slovenski strokovni javnosti kritično predstavili na simpoziju *Med politiko in stvarnostjo*, ki ga je pospremila monografija (Požgaj Hadži in dr. 2009), pa tudi v različnih znanstvenih člankih (gl. npr. Požgaj Hadži in Balažic Bulc 2013, 2015).

V prispevku je v središču pozornosti vprašanje srbohrvaščine in njenih naslednikov v slovenskem izobraževanju, tako na univerzitetni kot na nižjih ravneh, predvsem v osnovni šoli, saj ti jeziki niso vključeni v srednješolsko izobraževanje. Nekoliko več pozornosti bomo namenili hrvaščini in srbsščini, ki se na teh ravneh poučujeta, pa tudi v matičnih državah se jima, za razliko od bosanščine in črnogorščine, precej pozornosti posveča kot tujima ali drugima jezikoma.

2 Na Univerzi v Ljubljani: od ustanovitve Stolice za srbohrvatsko literaturo in zgodovino knjižnega jezika do danes

Srbohrvaščina, ki se je kot skupni jezik oblikovala od 19. stoletja dalje (gl. npr. Požgaj Hadži 2019), je bila večinski jezik v skupnih državah skoraj vse 20. stoletje, tako v Kraljevini Srbov, Hrvatov in Slovencev oz. Kraljevini Jugoslaviji kot v SFR Jugoslaviji. O pomembnosti vključevanja srbohrvaškega jezika v slovensko izobraževanje priča tudi njegova vloga pri ustanavljanju Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani: »Fakulteta je od prvega početka smatrala za potrebno, da posveti največo pažnjo proučevanju razvoja srbskega in hrvaškega naroda, zato je ustanovila posebno stolico za zgodovino Srbov in Hrvatov in pa za srbohrvatski jezik ter književnost« (Zgodovina 1929: 286). V tem smislu ustanovitelja jezikoslovnega dela slavistike Rajko Nahtigal in Fran Ramovš že leta 1920 razpravljata o lektoratu srbohrvaščine, ideja pa kaj kmalu preraste v idejo o ustanovitvi Stolice za srbohrvatsko literaturo in zgodovino knjižnega jezika. Tako že leta 1921, po priporočilu Aleksandra Belića, začne z delom na katedri prvi predavatelj srbohrvaškega jezika ter hrvaške in srbske književnosti Aleksandar Stojičević, ki delo opravlja do svoje smrti leta 1952 (Modic 1969: 243). Njegovo delo so nadaljevali profesorji Emil Štampar, Janko Jurančič, Janez Rotar ter asistenta Miha Mate in Aleš Gulič, od leta 1987 do upokojitve leta 2013 pa Vladimir Osolnik. Danes vodi Katedro za hrvaško in srbsko književnost Đurđa Strsoglavac. Lektorat srbohrvaškega jezika je začel delovati leta 1953. Na mestu lektorja so se zvrstili Dalibor Brozović (1953–1956), Vatroslav Kalenić (1957–1972), ki je postal profesor srbohrvaškega jezika (1972–1981) in Vesna Požgaj Hadži (1982–1996). Leta 1972 je bilo odprto tudi profesorsko mesto, ki ga je najprej zasedel Vatroslav Kalenić (1972–1981), sledil mu je Alojz Jembrih (1983–1996), od leta 1996 pa Vesna Požgaj Hadži, ki danes vodi Katedro za hrvaški in srbski jezik ob lektorici in docentki Tatjani Balažic Bulc ter hrvaškem izmenjavnem lektorju (od l. 2000/2001).

Če izvzamemo nekaj sprememb pri poimenovanju študijskega programa, lahko rečemo, da poteka študij srbohrvaškega jezika ter pripadajočih književnosti kontinuirano, brez večjih pretresov. V štud. letu 1961/62 se mu pridruži še lektorat makedonskega jezika, ki se je v štud. letu 1984/85 preoblikoval v Katedro za makedonski jezik in književnost (več o tem v članku Namite Subiotto). Od ukinitve študijskega programa srbohrvaški jezik in književnosti na Pedagoški akademiji v Ljubljani in Mariboru (danes Pedagoški fakulteti) leta 1985 je Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani tudi edina ustanova, ki omogoča študij

južne slavistike v Sloveniji. Študijski program, pedagoške in nepedagoške smeri, se je do leta 2009/10 imenoval Hrvaški, srbski in makedonski jezik s književnostmi (HSM) in se je kot dvopredmetni študijski program povezoval z vsemi programi na Filozofski fakulteti, pa tudi s programi drugih fakultet (npr. Fakultete za družbene vede, Teološke fakultete ipd.). Študijski program se je sčasoma spreminjal in dopolnjeval ter se s tem prilagajal družbenim potrebam, še posebej v 90. letih prejšnjega stoletja. Z bolonjsko prenovo v štud. letu 2009/2010 pa se je nekoliko razširil še na področje bolgarskega jezika in kulture, zato je dobil tudi novo ime Južnoslovanski študiji.

Na prvi stopnji študenti pridobivajo sporazumevalne zmožnosti v južnoslovanskih jezikih ter postajajo kompetentni poznavalci južnoslovanskih literatur in kultur. Na drugi stopnji se specializirajo za prevajanje ali kulturologijo, medtem ko je pedagoški študijski program z bolonjsko prenovo zaradi administrativnih prepovedi obtičal v predalu Univerze v Ljubljani, kljub temu da so hrvaščina, srbsčina in makedonščina, kot bomo videli v nadaljevanju, del osnovnošolskega izobraževanja.

V čem se razlikujemo od drugih južnoslavističnih programov? Za razliko od večine študijev južne slavistike zajema naš študijski program širše področje južnoslovanskih jezikov, literatur in kultur. Prednost pred ostalimi imamo tudi zaradi skupnega jezikovno-kulturnega prostora in regijske povezanosti. Glede na to, da hrvaščina, srbsčina, bosanščina in črnogorščina temeljijo na istem, štokavskem narečju, so si med seboj zelo podobne, zato ne poučujemo vsakega jezika posebej. Tradicionalno je v ospredju hrvaščina, saj so vse do danes profesorji vedno prihajali iz Hrvaške, ostale tri jezike pa študenti spoznajo primerjalno na vajah in v seminarju, pogosto jih predstavijo tudi gostujoči profesorji. Seveda pa tradicija ni edini razlog za izvajanje samo enega od štirih jezikov. Na to vpliva tudi dvopredmetnost študijskega programa in posledično polovični obseg števila ur in kreditnih točk, pa tudi vse manjše zanimanje za študij slovanskih jezikov. Sorodnost slovenščine ter hrvaščine, srbsčine, bosanščine in črnogorščine narekuje kontrastivni pristop pri jezikovnem poučevanju in izdelavo posebnih didaktičnih gradiv (gl. npr. Požgaj Hadži 2001, Požgaj Hadži in Balažic Bulc 2004, Požgaj Hadži 2008 itd.).

Da bi študentom lahko omogočili usvajanje dodatnih znanj in na drugi strani k nam pritegnili čim večje število študentov, se v okviru različnih programov mobilnosti (npr. Ceepus, Erasmus+ ipd.) povezujemo s slavistikami v regiji (npr. Zagreb,

Reka, Split, Zadar, Osijek, Beograd, Novi Sad, Sarajevo, Nikšić), hkrati pa tudi s slavističnimi centri v Evropi, Aziji in Ameriki. Študente tudi aktivno vključujemo v kulturno življenje z organiziranjem pogovorov in intervjujev s pisatelji, igralci, drugimi umetniki itd.

3 V osnovnošolskem izobraževanju

V nekdanji skupni državi je bila srbohrvaščina kot šolski predmet glede na število ur bolj na stranskem tiru, kljub temu da je imel jezik v državi dominantno vlogo. Če je imela še v 50. letih v predmetniku dve uri tedensko v vseh osmih razredih osnovne šole, se je od 70. let pa vse do njene ukinitve v šol. letu 1993/94 morala zadovoljiti z vsega dvema urama v 5. razredu. Že od konca 70. let je imela sloves »neresnega« predmeta, ki bi ga bilo treba preoblikovati, saj je bilo učbeniško gradivo zastarelo, predmet pa so poučevali učitelji z neustrezno izobrazbo. Po podatkih Zavoda RS za šolstvo in šport (dopis št. 601-1/92, 23. 10. 1992) je imelo v šol. letu 1991/92 samo 46,2 % učiteljev srbohrvaščine ustrezno izobrazbo. Vendar se s tem vprašanjem pristojne institucije niso pretirano ukvarjale in so bili učitelji prepuščeni sami sebi (gl. npr. Požgaj Hadži in dr. 2007: 49–50).

Težave je »odpravila« družbeno-politična situacija v 90. letih – razpad Jugoslavije in nastanek samostojnih držav. Kot že rečeno, je bil to čas izrazite nestrpnosti do srbohrvaščine in vsega, kar je prihajalo z »juga«, kar se je odražalo tudi pri šolskem predmetu (več o tem npr. Balažic Bulc in Požgaj Hadži 2017: 10). Zaradi pritiska slovenske javnosti, predvsem pa staršev, je Zavod RS za šolstvo in šport leta 1991 oblikoval predlog o ukinitvi predmeta, ki so ga poleg najpomembnejših slovenskih institucij obravnavali jezikoslovci in širša javnost, vendar niti javna razprava niti anketa v časopisu *Jezik in slovstvo* o položaju hrvaškega/srbskega jezika v osnovni šoli¹ nista obrodili sadov, saj so bila mnenja deljena. Na 3. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, ki je potekala 17. decembra 1992, je bil predmet srbohrvaščina v osnovni šoli ukinjen.

Vendar se je kmalu pokazala priložnost za nov začetek. Osnovnošolska kurikularna reforma je konec 90. let prejšnjega stoletja odprla vrata številnim izbirnim predmetom v tretji triadi (7.–9. razred), med katerimi je tudi hrvaščina. Učni načrt² je bil

1 Anketa o položaju hrvaščine/srbsčine v slovenski šoli, *Jezik in slovstvo*, 38/3, 1992/93, 95–105.

2 Učni načrt za izbirni predmet Hrvaščina (2004), ur. V. Požgaj Hadži in dr.; https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/3-letni/Hrvascina_izbirni.pdf (15. 10. 2019).

potrjen leta 2000 (gl. npr. Benjak in Požgaj Hadži 2005), leta 2007 pa se mu pridruži še srbsščina³ (poleg makedonščine). Kot jezikovna izbirna predmeta se izvajata 2 uri tedensko v treh razredih, vendar učenci niso obvezani vsako šol. leto izbrati isti izbirni predmet.

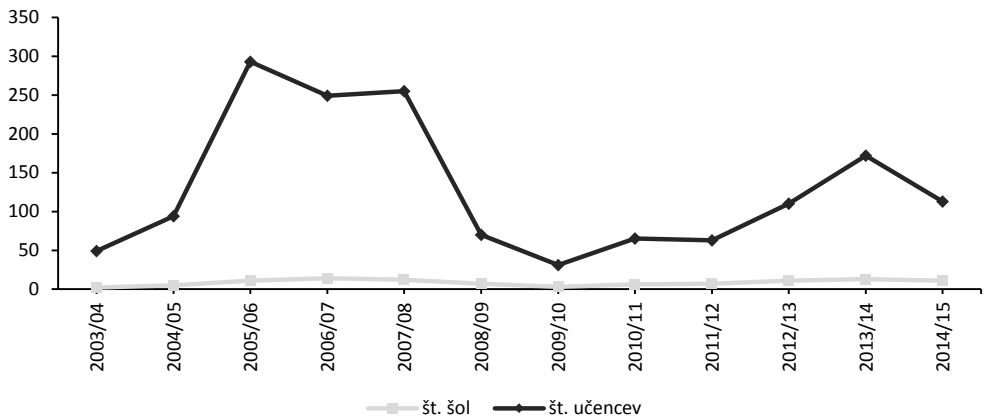
Kot sosedski jezik je bila hrvaščina, skupaj z angleščino, nemščino, francoščino, italijanščino in madžarščino, na listi izbirnih jezikov pri *Obveznem izbirnem predmetu Drugi tuji jezik*, ki se je od šol. leta 2008/2009 do šol. leta 2014/2015 poskusno izvajal v tretji triadi v tretjini osnovnih šol. Leta 2013 pa je bil potrjen tudi učni načrt za *Drugi tuji jezik kot neobvezni izbirni predmet* v drugi in tretji triadi (4.–9. razred) z dvema urama tedensko in enakim naborom jezikov. Kot je razvidno iz Grafa 1, se je od šol. leta 2003/04 do 2014/15 obvezni izbirni predmet Hrvaščina izvajal vsako leto v približno 10 šolah. Po podatkih Ministrstva RS za izobraževanje, znanost in šport se je predmet do sedaj izvajal vsaj eno šol. leto v 45 osnovnih šolah (pribl. 10 % vseh osnovnih šol v Sloveniji), obiskovalo pa ga je pribl. 1500 učencev (gl. Balažič Bulc in Požgaj Hadži 2018).

Podatki za obvezni izbirni predmet Srbščina so malo manj spodbudni, saj se je predmet v enakem časovnem obdobju izvajal le na dveh osnovnih šolah, obiskovalo pa ga je 64 učencev.

Torej lahko rečemo, da je učenje oz. poučevanje hrvaščine in srbsščine formalno sicer omogočeno, vendar se v praksi redko izvaja. Vzroki za to so različni. Zagotovo je eden od pomembnejših tekmovanje med jeziki, kjer so manjši jeziki postavljeni ob bok večjim, prestižnejšim in/ali strateško pomembnejšim jezikom. Za primer pogledjmo, katere jezike so kot obvezni izbirni predmet v osnovni šoli poučevali v šol. letu 2009/10: nemščino je izbralo 13.789 učencev oz. 8,60 % celotne populacije osnovnošolcev, francoščino 1439 oz. 0,89 %, španščino 1306 oz. 0,81 %, italijanščino 1037 oz. 0,65 %, hrvaščino 31 oz. 0,02 %, angleščino 1245 oz. 0,77 % (Skela in Sešek 2012: 75).⁴ Kot je razvidno iz navedenih podatkov, je delež hrvaščine v primerjavi z ostalimi jeziki v osnovni šoli minimalen, srbsščina pa je še v slabšem položaju (Kač 2009: 84).

3 Učni načrt za izbirni predmet Srbščina (2007), ur. V Požgaj Hadži in dr.; http://mizs.arhiv-https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/3-letni/Srbščina_izbirni.pdf (15. 10. 2019).

4 Avtorja ne navajata vseh jezikov, ki so se izvajali kot izbirni predmeti. Jeziki s potrjenim učnim načrtom so (razvrščeni po abecedi) angleščina, francoščina, hrvaščina, italijanščina, latinščina, makedonščina, nemščina, ruščina, srbsščina in španščina.



Graf 1. Število šol in število učencev pri obveznem izbirnem predmetu Hrvaščina v tretji triadi OŠ

Dejstvo je, da se je nemogoče primerjati s konkurenčnimi jeziki, in ne smemo pozabiti, da so v tej zgodbi poraženci celo jeziki, kot sta francoščina in italijanščina. Seveda obstajajo tudi druge težave, npr. vprašanje kakovosti poučevanja zaradi organizacijskih, strokovnih in sistemskih razlogov, kot so neustrezen razpored ur (pred poukom ali po pouku), drugačen odnos učencev do izbirnih predmetov itd. (Holc, cit. po Kač 2009: 84). Pri hrvaščini in srbsčini kot izbirnih predmetih je velik problem tudi pomanjkanje didaktičnih gradiv (kontrastivni učbeniki, delovni zvezki, priročniki za učitelje itd.), zato so učitelji prepuščeni lastni iznajdljivosti. Prav tako ni seminarjev strokovnega izpopolnjevanja.

Pri uvajanju hrvaščine kot obveznega izbirnega predmeta v osnovno šolo smo intenzivno sodelovali tudi profesorji z Oddelka za slavistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Do leta 2005 smo sodelovali pri promociji predmeta tako v osnovnih šolah kot v družbi ter pripravljali seminarje strokovnega izpopolnjevanja in strokovne ekskurzije na Hrvaško. S finančno podporo Ministrstva za izobraževanje RH smo šolam podarili različna didaktična gradiva (učbeniki, slovarji ipd.), učitelji pa so lahko svoje znanje izpopolnjevali tudi na poletnih seminarjih za učitelje hrvaškega jezika v zamejstvu in izseljenstvu. Vendar lahko na fakulteti nudimo samo strokovno pomoč, za sistemske rešitve za predmete, kot sta hrvaščina in srbsčina, pa bi morale skrbeti pristojne institucije (Zavod RS za šolstvo, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport). Ko so vse dejavnosti zamrle, kot lahko vidimo iz Grafa 1, je po nekaj letih zamrlo tudi zanimanje za učenje in poučevanje hrvaščine. Anketa, ki smo jo leta 2018 izvedli med

učitelji hrvaščine, je potrdila naša predvidevanja (gl. Balažic Bulc in Požgaj Hadži 2018). Konkurenca med jeziki je namreč zelo velika, zato se morajo učitelji zelo zavzemati, da pritegnejo vsaj nekaj učencev, ki bodo med pestro ponudbo izbirnih predmetov izbrali ravno hrvaščino. Še težje kot učence pa je prepričati starše. Eden od učiteljev pravi:

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 ...).

Torej lahko sklenemo, da brez dobro premišljene strategije pristojnih institucij in širše družbene podpore, ki bi spodbujala raznojezičnost in bi delovala v prid majhnim jezikom, ne bo šlo.

4 Kako naprej?

V novem tisočletju hrvaščina, srbsščina, bosanščina in črnogorščina v slovenski družbi počasi izgubljajo negativni predznak. Čeprav ti jeziki postajajo tuji jeziki, jih še vedno spremlja vrsta predsodkov in stereotipov, predvsem s strani starejših generacij. Za razliko od francoščine (kot lahko beremo v članku Mete Lah) so ti jeziki prisotni v slovenski družbi tudi kot jeziki manjšinskih jezikovnih skupnosti in jih lahko slišimo na vsakem koraku, vendar še vedno prevladuje mnenje, da se jih ni treba učiti. Prav tako se naša družba pogosto ne zaveda, da so ti jeziki pomembni tudi zaradi ekonomskih in kulturnih stikov z državami, kjer so v rabi. To potrjuje tudi vse večje zanimanje za jezikovne tečaje in ne nazadnje tudi število kandidatov za opravljanje izpitov iz znanja hrvaškega ali srbskega jezika.

Na osnovnošolski ravni bi bilo v prihodnje treba bolj natančno premisliti, kako poleg velikih tujih jezikov ponuditi čim širšo paleto družbeno pomembnih jezikov, s katerimi se spodbuja medkulturni dialog. Zato bi tudi za jezike, kot sta hrvaščina in srbsščina, v pristojnih institucijah nujno potrebovali svetovalce, ki bi kontinuirano skrbeli za razvoj predmetov, didaktičnih gradiv, strokovnega izpopolnjevanja itd. Tako institucije ne bi prelagale odgovornosti druga na drugo, kar se zdaj pogosto dogaja. Prav tako bi bilo treba razmisliti o uvajanju teh jezikov v srednješolske in gimnazijske izobraževalne programe, da bi učencem omogočili kontinuirano učenje jezika v celotni izobraževalni vertikali. In ne nazadnje ne

moremo mimo dejstva, da še vedno ni potrjen bolonjski študijski program, ki bi usposabljal učitelje teh jezikov. Šele tako bodo ustvarjene možnosti za kulturo strpnega sobivanja in medkulturni dialog.

Literatura

- Balažic Bulc, Tatjana; Požgaj Hadži, Vesna (2017). Zauvijek susjedi – ali i sustanari: hrvatski jezik u kontekstu slovenske jezične politike. *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje* 43 (1). 1–17.
- Balažic Bulc, Tatjana; Požgaj Hadži, Vesna (2018). Južnoslovanski jeziki v slovenskem izobraževanju: kaj preostane majhnim? *Slavistična revija* 66 (2). 91–105.
- Benjak, Mirjana; Požgaj Hadži, Vesna (2005). Sadržaji kulture i civilizacije u sklopu učenja hrvatskoga jezika kao stranog – instrumenti prevladavanja predrasuda i stereotipa. *Bez predrasuda i stereotipa* (ur. M. Benjak, V. Požgaj Hadži). Reka: ICR. 118–162.
- Kač, Ljiljana (2009). Obvezni drugi tuji jezik v osnovni šoli nuja na poti večjezičnosti ter priložnost za oblikovanje šolske politike učenja jezikov. *Sodobna pedagogika* 1. 82–93.
- Modic, Roman (gl. ur.) (1969). *Petdeset let slovenske univerze v Ljubljani 1919–1969*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Požgaj Hadži, Vesna (2001). Kako učiti srodne jezike? *Tabula* 4. 99–113.
- Požgaj Hadži, Vesna (2008). *Hrvatski jezik 1*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slavistiko.
- Požgaj Hadži, Vesna (2019). Hrvatski jezik: sve što želite znati o najbližem susjedu. *Slovenski jezik in njegovi sosjedje* (ur. M. Šekli, L. Rezoničnik). Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije. 66–74.
- Požgaj Hadži, Vesna; Balažic Bulc, Tatjana (2004). *Hrvatski jezik, srpski jezik: vodič za polaganje ispita na visokoj razini*. Ljubljana: Oddelek za slavistiko, Filozofska fakulteta.
- Požgaj Hadži, Vesna; Smolić, Marija; Benjak, Mirjana (2007). *Hrvatski izvana*. Zagreb: Školska knjiga.
- Požgaj Hadži, Vesna; Balažic Bulc, Tatjana; Gorjanc, Vojko (ur.) (2009). *Med politiko in stvarnostjo: jezikovna situacija v novonastalih državah bivše Jugoslavije*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete (Kultura sožitja).
- Požgaj Hadži, Vesna; Balažic Bulc, Tatjana; Mihaljek, Vlado (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 (Kultura sožitja). 27–40.

- Požgaj Hadži, Vesna; Balažic Bulc, Tatjana (2013). Jezik in moč v spremenjenih družbenopolitičnih okoliščinah. *Družbena funkcijskost jezika (vidiki, merila, opredelitve)*. Zbornik *Obdobja* 32 (ur. A. Žele). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 335–341.
- Požgaj Hadži, Vesna; Balažic Bulc, Tatjana (2015). (Re)standardizacija v primežu nacionalne identitete: primer hrvaškega, srbskega, bosanskega in črnogorskega jezika. *Slovenščina 2.0* 3/2. 67–94. http://www.trojina.org/slovenscina2.0/arhiv/2015/2/Slo2.0_2015_2_06.pdf.
- Skela, Janez; Sešek, Urška (2012). Od globalnih smernic do lokalnih kontekstov: učenje in poučevanje tujih jezikov v Sloveniji. *Jezik in slovnstvo* 3–4. 63–82.
- Zgodovina = *Zgodovina slovenske univerze v Ljubljani do leta 1929* (1929) (ur. rektor M. Vidmar, teh. ur. J. Plečnik). Ljubljana: Rektorat Univerze kralja Aleksandra prvega.

Poučevanje in študij starih (klasičnih) jezikov na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani: primer indoiranistike

Luka Repanšek

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za primerjalno in splošno jezikoslovje

Ker je poglobljeno sinhrono in diahrono obvladovanje več pomembnejših starih indoevropskih jezikov bistveno za uspešno znanstveno in filološko delo na področju indoevropistike, se na študijski smeri Primerjalno jezikoslovje predano in produktivno goji kompetence tudi na področju starih indijskih in iranskih jezikov, ki sodijo med jedrne filološke discipline vseh tovrstnih študijskih usmeritev. Gojenje starih filologij se ne sooča le z nenehno potrebo, da vzdržuje in vedno znova uveljavlja svoj jedrni položaj v humanistiki – odkrivati in vzpostavljati mora tudi učinkovite prijeme v svoji specifični pedagogiki, saj se pri tem ne more opirati na splošne in za svoj namen pomanjkljive konvencije v poučevanju tujih jezikov, kljub temu pa mora skrbeti za zasedranje tradicije poučevanja specifičnih filologij, ki morajo biti zastavljene metodološko dovolj rigorozno in pedagoško dovolj osmišljeno, da pri študentu vzdržujejo konsistentnost in učinkovitost pri absorpciji ter reprodukciji zahtevne jezikovne materije.

Ključne besede: indologija, iranistika, indoevropsko primerjalno jezikoslovje, filologija, stari jeziki

Since in-depth synchronic and diachronic knowledge of several fundamental ancient Indo-European languages is vital to successful scientific and philological work in the field of Indo-European studies, the Department of Comparative Indo-European Linguistics at the Faculty of Arts, University of Ljubljana, sought early on to incorporate into its programme a module focused on ancient Indo-Iranian languages – an unavoidable step given that ancient Indo-Iranian languages lie at the very core of the field. Old Indo-Iranian Philology, like any focused study of an ancient language in its cultural and historical framework, not only needs to continually reassert its constitutional and pivotal position within the humanities, but is put against the constant challenge to discover dynamically efficient approaches to its highly particular teaching methods, seeing that it cannot rely on the general and to this effect rather deficient current conventions in foreign-language

teaching, but nevertheless stays obliged to find a way to anchor what will be required to become first and foremost a »philological tradition« – one methodologically rigorous and pedagogically well-grounded enough to ensure consistency and efficiency in the intake and proliferation of knowledge.

Keywords: Indology, Iranian studies, Indo-European Comparative Linguistics, philology, ancient languages

1 Uvodne misli

Pri vsakršni, zlasti pa pri širši problemsko zastavljeni razpravi o položaju raziskovanja in poučevanja tujih jezikov v slovenskem prostoru, predvsem z ozirom na vlogo, ki jo pri tem nosi Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, se je treba z enako mero pozornosti posvetiti tudi starim filologijam. Stari jeziki so namreč s sodobnimi v vseh pogledih enakopravno področje študijskega in raziskovalnega zanimanja, ljubljanska Filozofska fakulteta pa strokovnjake s področja gotščine, hetitsčine, latinščine, (stare) cerkvene slovanščine, stare grščine, stare indijsčine, stare iranščine (avestijščine, stare perzijščine), stare irščine, v manjšem obsegu, torej v smislu podpornih področij stroki pa tudi stare angleščine, stare visoke nemščine in starih romanskih jezikov, kot edina slovenska za celoviti razvoj tega področja specializirana visokošolska ustanova goji že vse od svojih začetkov. Jedro njenega humanističnega poslanstva in njena glavna odlika torej nista le zagotavljanje študija danega jezika na najvišji možni akademski ravni, pač pa obenem tudi dejstvo, da se v študijsko-raziskovalni infrastrukturi enakovredno posveča jeziku in njegovi duhovni in materialni dediščini, ne glede na njegovo diahrono ali sinhrono vpetost. Tak širok diapazon specializiranih študijskih usmeritev je tudi v skladu s humboldtovskim duhom ustanove, ki jo v prvi vrsti predstavlja kot nenadomestljivi del univerze, torej vseučilišča. Da večina starih filologij (tj. dandanes razen latinščine, izjemoma stare grščine) nima mesta v gimnazijskem učnem procesu, je seveda pričakovana naravna posledica težavnosti in ozke specifičnosti materije, predstavlja pa glede na današnjo družbo, ki izgublja občutek za relevantnost časovne vpetosti, vsaj delen problem, saj je pretok informacij, ki bi pri bodočem študentu uzavestile tovrstne aspekte človekove kulturne dediščine, osiromašen, v redkejših primerih celo popolnoma prekinjen. Tako se ustvarja shizofrena in anahronistična situacija, v kateri obstaja mnogo več teoretičnega zanimanja za študij tudi starih jezikov, pa to ni pravočasno spodbujeno in pogosto nima najboljših priložnosti za dejansko manifestacijo.

Večinski del starih filologij, ki se jih goji na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani in s tem torej v slovenskem prostoru, je v domeni Oddelka za primerjalno in splošno jezikoslovje, prej Oddelka za primerjalno in splošno jezikoslovje ter orientalistiko, pred tem Oddelka za indoevropsko primerjalno jezikoslovje in staro orientalistiko, na začetku Seminarja za primerjajoče / primerjalno jezikoslovje. To je tudi v skladu z usmeritvijo in poslanstvom študijske smeri (Indoevropsko) primerjalno jezikoslovje, ki se zaradi jezikoslovne metodologije, s katero odgovarja na vprašanja o razvoju in strukturi jezika, primarno tistega jezikovnega sistema, katerega ustroj je posledica njegove genetske pripadnosti indoevropski družini jezikov, zanima za stare jezike Evrope, Starega Orienta, Indije in Srednje Azije. Ljubljanska indoeuropeistika se pri tem raziskovalno osredotoča (v abecednem vrstnem redu) na albanologijo, anatolistiko, indologijo, iranistiko, keltologijo, staro germanistiko, toharske študije in preučevanje reliktno izpričanih oz. onomastičnih indoevropskih jezikov, primarno, torej v svojem najstabilnejšem jedru in glede na svoje pedagoško delovanje, pa na anatolsko vejo s hetitsščino kot njenim najbolje in najdalj izpričanim predstavnikom ter indoiransko vejo s staro indijsščino, intenzivneje v zadnjem desetletju pa tudi avestijščino in staro perzijsščino. Ker sam raziskovalno in pedagoško bdim nad slednjim področjem, se prispevek osredotoča na specifiko poučevanja oz. študija stare indijsščine in starih iranskih jezikov ter na položaj preučevanja starih filologij v slovenskem akademskem prostoru gledano skozi njihovo prizmo, a vselej z zavedanjem, da je s tem podan le simptomatski zgled iz celovitejše problematike.

2 Zgodovina poučevanja starih indoiranskih jezikov na Filozofski fakulteti

Stara indijsščina¹ je vsaj v tisti svoji zvrstnosti, ki se je v stroki uveljavila pod imenom sanskrt, torej negovani socio- in pragmatolekt najvišjega sloja indijske družbene ureditve in s tem standardni jezik njene ustne in pisane literarne in neliterarne zapuščine, eno izmed jedrnih filoloških področij indoevropskega primerjalnega jezikoslovja, saj je evropskemu človeku šele spoznanje o sorodnosti sanskrta (najs

1 Širši pojem »stara indijsščina« je ekvivalenten vsem jezikovnim sistemom (gledano diatopično in diahrono) do vključno apabhramše (tj. do obdobja nastopa novoindoarijskih jezikov po 10. stoletju n. št.), ki po svojih strukturnih značilnostih genetsko pripadajo indoarijski veji indoevropskih jezikov, vendar se ga v slovenski stroki pogosto uporablja kot sopomenko za vedski in klasični sanskrt, tj. diatopično-raznočasijski sociolekt, v katerem je nastala večina literarnih in znanstvenih del Stare Indije.

bo vedske stare indijščine ali poznejšega klasičnega sanskrta) z drugimi klasičnimi jeziki indoevropskega izvora omogočilo izoblikovanje metodoloških principov, ki usmerjajo delo v primerjalnem jezikoslovju – ugotovitev torej, ki so v samem jedru (zgodnje) indoeuropeistike (gl., na primer, pregledno pri Lindner 2016). Skladno s tem je sanskrt oz. stara indijščina (pod slednjim preimenovanjem eksplicitno šele od šestdesetih let prejšnjega stoletja dalje) kmalu postal in z manjšimi prekinitvami do danes ostal osrednji del študijskega programa Primerjalno jezikoslovje na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. V času obstoja študijske usmeritve Stara orientalistika med letoma 1951 in 1995 je poleg starih maloazijskih jezikov indoevropske jezikovne družine (zlasti hetitščine) in sočasnih neindoevropskih klinopisnih jezikov tudi tam igral vlogo temeljnega predmeta v kurikulumu (prim. Čop 1977: 30): »Nekako na meji med primerjalnim jezikoslovjem in orientalistiko je indologija in sicer študij stare indijščine predvsem z jezikoslovnega stališča.«, *op. cit.* s. 31: »ta predmet [sc. stara indijščina] stoji takorekoč z eno nogo na jezikoslovni, z drugo na orientalistični strani oddelkove dejavnosti.«

Sprva² je sanskrt predaval Karel Oštir,³ in sicer v študijskem letu 1924/25 Panjčatantra (klasičnosanskrtsko zbirko poučnih basni, pisanih v preprostejšem slogu) ter nato med letoma 1928 in 1937 redno eno ali dve uri tedensko opisno slovnico (klasičnega) sanskrta. Od štud. l. 1931 naprej je začel diahrono slovnico sanskrta vključevati v predavanja o primerjalnem glasoslovju in oblikoslovju sanskrta, grščine, latinščine, germanščine in slovanščine. Ta dvojnični aspekt vključevanja stare indijščine v učni proces, v prvi vrsti torej filološki, opisnojezikoslovni, ki je temeljil na jezikovnem sistemu klasičnega sanskrta, na drugi strani pa diahrono usmerjeni strogo teoretičnojezikoslovni, ki se je opiral na značilnosti jezika tudi (v določenih kategorijah celo predvsem) predklasične, tj. vedske dobe, se je obdržal vse do danes, le da se je kasneje dodatno izčistil in osamosvojil v avtonomni sklop študijskega programa. Bojan Čop je staro indijščino predaval dve uri tedensko med letoma 1963 in 1973,⁴ nato je predmet prevzela Varja Cvetko Orešnik (takrat

2 Poročilo je pripravljeno po podatkih, objavljenih v Seznamu predavanj. Za dostop do tiskanih publikacij se zahvaljujem kadrovske službi Filozofske fakultete.

3 Med prve slovenske indologe in s tem tudi orientaliste in absolutne pionirje v strokovnem ukvarjanju s to tematiko na našem prostoru seveda sodi Karol Glaser, ki sanskrta na univerzitetni ravni ni dobil priložnosti predavati, tako da je tu neposredna kontinuiteta v slovenski indologiji dejansko prekinjena (gl. prikaz v Pacheiner Klander 2017).

4 V času zlatega obdobja študijske smeri Stara orientalistika je bil organiziran tudi lektorat hindijščine, ki ga je med letoma 1960 in 1965 vodil Branko Perko. Po tem času (tj. od leta 2009) se je hindi krajši čas predaval na Oddelku za azijske študije.

Varja Cvetko), ki je s tako zastavljeno shemo nadaljevala do leta 1985. Med letoma 1977 in 1982 je dodatno predavala vedsko staro indijsščino v okviru predmeta Branje vedskih tekstov (1 ali 2 uri tedensko) za višje letnike.

Z letom 1986 nastopi petnajstletno obdobje, ki ga zaznamuje bistveno močnejša zastopanost stare indijsščine v učnem programu, in sicer v seštevku do skupno desetih ur, s pojemajočo gostoto razporejenih skozi vse štiri letnike. Do leta 2015, torej tudi po tem obdobju, predavanja iz diahrona slovnice stare indijsščine vodi Varja Cvetko Orešnik, jezikovne vaje iz sinhrona slovnice pa 1985–1989 Tamarra Ditrich (ter za krajše obdobje ponovno kot štipendistka sklada Marie Curie), 1989–1991 Vlasta Pacheiner Klander, 1991–1996 Klara Gönc Močanin (z zagrebške Filozofske fakultete), 1996–2001 Mateja Lavrič, 2001–2012 Nataša Terbovšek Coklin, od 2012 dalje Luka Repanšek. Desetletje, torej med letoma 1991 in 2001, Vlasta Pacheiner Klander za višje letnike vodi seminar iz branja literarnih besedil klasične in v manjši meri vedske dobe v okviru predmeta Staroindijski teksti, kasneje Analiza staroindijskih literarnih besedil. Po letu 2001 je do bolonjske reforme študijskega programa 2009/2010 (efektivno 2011/2012) stara indijsščina zreducirana na 4 ure tedensko v prvem in 4 ure tedensko v drugem letniku, po prenovi programa pa ponovno zaživita predmeta Analiza staroindijskih besedil in Vedska stara indijsščina s tremi dodatnimi urami v tretjem letniku prve stopnje bolonjskega študijskega programa, skupno torej zopet 11 ur.

Do zadnje, tokrat radikalne spremembe v zasnovi tega učnega segmenta je prišlo v študijskem letu 2015/2016 pod novim skrbništvom in vodstvom stolice. Ta sicer ne zadeva neposredno strukturne zasnove poučevanja stare indijsščine, pač pa se tiče njegove vsebine. Ker program v prvi vrsti izobražuje bodoče indoevropeiste, ti pa morajo pri svojem znanstvenoraziskovalnem delu operirati z najstarejšimi izpričanimi razvojnimi stopnjami nekega jezika, je dejstvo, da se je do nedavnega v okviru vaj in seminarjev iz sinhrona slovnice stare indijsščine izhajalo iz jezika klasične dobe,⁵ dejansko stvar tradicije, ki se je uveljavila na Zahodu in ima svoj *raison d'être* v načinu, kako se je evropski človek s sanskrtom spoznaval. Prve čitanke in slovnice sanskrta, in tej tradiciji sledimo do danes, temeljijo na jezikovnem opisu klasičnega sanskrta in črpajo iz bogate literarne zakladnice prav tega obdobja. V odnosu do vedske stare indijsščine je jezik klasičnega obdobja (tj. po 5. stoletju pr. n. št.) seveda občutno mlajši in s tem za mnoge slovnične kategorije

5 Prim. Čop 1977: 31: »Uvod v staro indijsščino je bil sprva namenjen predvsem indogermanistom, da jim je razlagal glavne zakonitosti staroindijske slovnice in bistveni besedni zaklad klasične dobe.«

osiromašeni hronolekt, ob tem pa izkazuje nekatere skladenjske in zlasti stilistične prvine, ki vzniknejo kot posledica jezikove prevrednotene rabe in njegovega statusa kot dejansko mrtvega, a standardnega jezika. Pri tem je v študijskih programih, ki vključujejo staro indijsščino, jezik vedskega obdobja obravnavan periferno in praviloma sekundarno, zlasti pod predpostavko, da je zahtevnejši in na ravni opisne slovnice težje ulovljiv, pri čemer se sistematično obravnava tiste arhaizme, ki jih vedska stara indijsščina izkazuje v odnosu do klasičnega sanskrta. Produktivnejši in v sklopu diahronnega jezikoslovja logičnejši se zato zdi model, po katerem osnovo za spoznavanje opisne slovnice stare indijsščine predstavlja prav jezik literarnih spomenikov vedskega obdobja (tj. od 12. do 5. st. pr. n. št.), specifične spremembe v jezikovni strukturi, ki so sanskrt zajele do klasičnega obdobja, pa mu nato sopostavlja. Predmet Vedska stara indijsščina se torej s študijskim letom 2017/18 (efektivno 2020/21) smiselno preimenuje v Analiza vedske himnike, saj je že od bolonjske reforme dalje v resnici zasnovan kot seminar, ki študenta, ki je že pridobil kompetence na področju diahronne in sinhronne staroindijske slovnice, uvaja v samostojno delo z najzahtevnejšo jezikovno in literarno zvrstjo, tj. vedsko himniko. Ker so branju in analizi proznih besedil namenjene vaje v prvem in drugem letniku, se predmet Analiza staroindijskih besedil pretvori v Uvod v slovansko primerjalno jezikoslovje in staro cerkveno slovanščino, ki je bil z bolonjsko reformo izgubljen, a je za indoevropceista iz slovensko govorečega prostora bistven. Manko dodatnih dveh ur vaj iz branja staroindijskih besedil pa nadomesti Krožek študentov in ljubiteljev stare indoiranistike, ki se pod vodstvom Luke Repanška od št. leta 2015 redno srečuje enkrat tedensko. V njegovem okviru nastajajo prevajalski projekti (2019: *áva rohaty avikâ ná sûryah: komentirani prevodi izbranih rgvedskih himen*), v letu 2015 pa je bila začeta tudi tradicija uprizarjanja sanskrtske dramatike (2015: več krajših del v sklopu *Staroindijskega večera*, 2018: Bhása, *Válivadha*, 1. dejanje *Abhišekanátake*; 2019: Bhása, *Madhyama-vyáyoga*).

Oddelek redno skrbi tudi za izobraževanje zunanjih slušateljev na področju klasičnega sanskrta, saj vsako leto sodeluje v programu jezikovnih tečajev, ki jih Filozofska fakulteta kot del svojih tržnih dejavnosti ponuja zunanjim interesentom. V zadnjih letih se ljubljanska indoiranistika intenzivneje povezuje z Oddelkom za filozofijo (odsek za azijske filozofije) in Oddelkom za azijske študije (v sklopu predmeta Uvod v indijsko kulturo in hindi), ki se tudi zanimata za preučevanje indijske in iranske kulture, religije in filozofije. S tem so zagotovljeni kontinuiteta (obe predavateljici, Nina Petek in Tina Košir, sta alumnae indološkega segmenta ljubljanske indoevropceistike), vitalnost in trdnost tradicije poučevanja stare

indijščine na Filozofski fakulteti in ustvarjeni pogoji za razvejanost sfere njenega delovanja. Za interesente Oddelka za azijske študije Oddelek za primerjalno in splošno jezikoslovje sedaj ponuja predmeta Uvod v klasično in predklasično staro indijščino ter Klasična in predklasična stara indijščina II, s čimer se počasi uresničuje že stara ideja o meddisciplinarni in medoddelčni učni smeri s staroindijskim jezikoslovjem, literaturo in kulturo kot osrednjim predmetom (o tej misli prvič eksplicitno Čop 1977: 31).

Indološki del ljubljanske indoevropistike ima torej dve posebnosti, v katerih se razlikuje od norme v svetovnem merilu. 1) Obseg ur, ki so v okviru dodiplomskega študijskega programa v zadnjem petdesetletju namenjene privzgojitvi jezikovnih in jezikoslovnih kompetenc na področju stare indijščine na vseh jezikovnih ravneh, za sto, praviloma pa tudi za do dvesto odstotkov presega število ur, ki so zlasti staroindijski filologiji, pogosto pa tudi staroindijskemu jezikoslovju, namenjene na drugih primerljivih študijskih programih v Evropi in Združenih državah. 2) V najmlajšem obdobju ljubljanska indologija začena z novo, za zdaj še revolucionarno tradicijo poučevanja, ki tudi pri obravnavi sinhrone slovnice izhaja iz jezika vedskega obdobja. Skladno s tem je prvi učbenik sanskrta, napisan v slovenščini (in zaradi unikatnosti pristopa hkratno v angleščini) naslovljen *Berilo vedske proze* (2017, avtor Luka Repanšek). Ta študentu na prvih stopetdesetih straneh nudi strnjen opis gramatičnih značilnosti vedske stare indijščine, v drugem delu, ki je zasnovan kot čitanka, pa ga uvaja v branje vedskih proznih besedil (tj. obdobje srednje in pozne vedske stare indijščine med 10. in 5. st. pr. n. št.) kot priprave na poglobljeno filološko in jezikoslovno delo na vedskih himničnih pesnitvah. S tem je študent po zaključeni prvi stopnji bolonjskega študijskega programa Primerjalno jezikoslovje po ravni in zaokroženosti jeziko(slo)vnih kompetenc na področju stare indologije v najboljšem možnem položaju na svetovnem odru.

Stara iranistika je del študijskega programa postala šele v najmlajšem obdobju, torej po bolonjski reformi. Na to temo je pred tem predaval le Bojan Čop, in sicer ob edinstveni priliki v sklopu predmeta Indoiranski stari teksti, ki je bil napovedan za študijsko leto 1972/73. Ker se nobenemu od obeh jezikov staroiranskega obdobja, tj. (stari in mladi) avestijščini in stari perzijsščini ni mogoče suvereno približati brez čvrstih kompetenc na področju staroindijske zgodovinske slovnice in filologije, je predmet Avestijščina, stara perzijsščina predviden za prvi letnik magistrskega študijskega programa Primerjalno jezikoslovje. Tudi v tem primeru tako s prostorom, ki je v kurikulumu namenjen študijski materiji, kot z intenzivnostjo dela na obeh korpusih, ljubljanska indoevropistika prednjači pred ostalimi z njo primerljivimi programi.

3 Specifike poučevanja klasičnih jezikov in njihovih filologij

Študij katerega koli klasičnega jezika je za razliko od pristopa k študiju sodobnih, živih jezikov nujno dvoplasten. Če prvo plast imenujemo filološko, kar maksimalno zaobsega obvladovanje sinhrono slovnice preučevanega jezika (pogosto, in če so razmere v jeziku take, diatopično in plitvo diahronično), ustroja njegove literarne zapuščine in kulturno-zgodovinskih danosti, v katerem je nastajala, je drugi zorni kot (teoretično) jezikoslovni, in sicer zlasti diahroni. Tu seveda ne mislimo zgolj na poznavanje diahrono slovnice nekega jezika, ki sicer na mnogih mestih ekonomizira in olajša razumevanje sinhronih slovničnih razmer, a dejansko ni povsem neobhodna za usvojitve prve ravni, pač pa na celostno (tj. eksternoprimerjalno) vpeto zmožnost globinske diahrono interpretacije, ki rešuje temeljne probleme filološkega pristopa. Neživi jezikovni sistemi namreč niso tvarine z neomejenim jezikovnim korpusom, prav tako pa so njihove slovnične in leksikalne danosti vselej odvisne od interpretacije. Močnejše tradicije, zlasti tiste, ki so zasidrane v kulturni podstati evropskega človeka, ali pa tiste, ki so jim mlajši govorniki jeziki še dovolj blizu, da to bistveno olajša razumevanje besedilne tradicije, se tu soočajo z manjšim številom problemov, četudi ne z zanemarljivim, medtem ko druge, odmaknjene tako prostorsko in časovno kot kulturno, brez tovrstne podpore pogosto niti ne zmorejo celovite interpretacije. Manjši kot je korpus nekega klasičnega jezika in večja kot je časovna oddaljenost njegove izpričanosti, težje je k jezikovni materiji pristopati zgolj sinhrono. Kot uči Andreasov princip, so za zasidranje pomena danega leksema potrebne vsaj tri njegove kontekstualno neodvisne pojavitve. Če katera od koordinat umanjka, lahko tako vrzel zapolni le etimološka interpretacija. Tipična zgleda klasičnih jezikov, pri katerih brez stalnega nadzora z eksterno evidenco pri interpretaciji ni mogoče daleč priti, sta ravno oba staroiranska korpusa, avestijski in staroperzijski, pri prvem od teh zaradi zapletenosti Zaratuštrovega sloga zlasti staroavestijski, podobno pa velja tudi vsaj za (rg)vedsko himniko, ki je polna enopojavnic (hapaks legomena), ki se jim je mogoče približati zgolj etimološko. V skladu s tem je indološki del smeri Primerjalno jezikoslovje na ljubljanski Filozofski fakulteti že od svojih začetkov koncipiran v dveh snopih: pri predavanjih študenta priučimo specifičnega strokovnega znanja in metodoloških orodij, ki služijo diahronemu razumevanju stare indijsčine na vseh jezikovnih ravninah, pri vajah in seminarjih pa opisne slovnice. Enako je bila ob uvedbi v program koncipirana in do danes ostaja stara iranistika. V primeru ljubljanske indoiranistike gre torej za postopno usvajanje petih idiomov (vedska stara indijsčina, klasična stara indijsčina, stara in mlada avestijsčina, stara perzijsčina), od korpusno

najbolje zastopanega in najbolj celovito razumljenega do najbolj reliktno izpričanega od teh temeljnih klasičnih jezikov, ki so drug z drugim neločljivo povezani v smislu svojega diahronega ustroja in njihovo globinsko razumevanje lahko izide šele iz dejstev, ki jih generira uvid v praindoiranski izhodiščni sistem.

Tudi sicer, zgolj pa seveda glede na usvajanje filološko usmerjenih kompetenc, se v pedagoškem pristopu poučevanje starih jezikov sooča s povsem samosvojo problematiko. Ker je pri študentu poleg napredka v obvladovanju dejstev sinhrona gramatike potrebno spodbuditi izgradnjo besedišča, če naj bo pristop k jezikovni materiji suveren, ga je treba že od samega začetka navajati na kritično branje besedil. Usvajanje jezika skozi poglobljanje bralne kompetence je seveda učinkovit postopek tudi pri poučevanju sodobnih jezikov, a v tem drugem primeru integriteta jezika samega ne trpi ob zmanjšani stopnji težavnosti besedila pri začetnikih. V primeru klasičnih jezikov pa vsakršen v poenostavitev usmerjeni redakcijski odmik od izvirnih besedil nujno ustvari umetno jezikovno situacijo. Dilema, ki se tu pojavi, je torej, ali študenta soočiti le z izvirniki ali ga v branje uvajati postopoma. Ker ne glede na dejstvo, da je mera kompetenc, ki jih mora študent klasičnega jezika razviti pri sinhronem delu z jezikovnim materialom, primerljiva s tistimi, potrebnimi za delo s sodobnimi jeziki, akademsko usmerjena raba usvojenega znanja v praksi dejansko vedno ostaja pasivna, bi se bilo treba izreči proti metodi, ki uporablja sekundarne, namensko sestavljene tekste, saj ti ne morejo imeti druge vloge kot pri študentu zgolj utrjevati usvojenih slovničnih struktur, s čimer pa je vloga besedila kot osrednjega predmeta zanimanja vsake filološke tradicije popolnoma prevrednotena. Boljši je sicer pristop, ki bralno kompetenco gradi s pomočjo iz daljših besedilnih enot ciljno izbranimi eno- ali večstavčnimi povedmi, a se tu okrne razvijanje občutka za mehanizme koherence in kohezije.

4 Položaj in razvoj starih filologij v humanistiki

Stara filologija vsekakor ni veda, ki bi jo lahko silili v dajanje takojšnjih rezultatov, in tako kot vsaka resna in poglobljena znanost na znanju gradi počasi, saj je pri odkrivanju novih dejstev neizprosno natančna in izrazito neprovincialna, v vsem svojem početju vedno svetovljanska in maksimalno relevantna. S tem je najboljši zgled principov, po katerih mora delovati humanistika, če naj služi svojemu namenu. Študij katerega koli starega jezika in njemu pripadajoče filologije mora biti kontinuiran in rigorozen, matična ustanova, v katere varstvu se jih goji, pa mora skrbeti, da so vsi pogoji za to izpolnjeni. Ker je ravno ekspertiza na področju starih

filologij tista, ki druge humanistične in družboslovne stroke, v svojih temeljih odvisne od pisnih virov, napaja s spoznanji o duhovni dediščini človeka in tako kot primarna ponudi vpogled v preteklost, so stare filologije del kulturne podstatī vsakega samostojnega naroda. Naloga vsake je zgraditi trdno filološko tradicijo preko standardizacije in stabilizacije poučevalnih principov, vpeljuje terminologije, ki uspešno zaobjame specifične preučevane materije, poskrbeti mora za pripravo učbenikov, slovníc in beril ter kritičnih izdaj izvirnih besedil, vse to v maternem jeziku predavateljev in slušateljev. Njena glavna naloga je zagotavljanje interpretativno suverenih in kritičnih prevodov, ki ne nastajajo v soodvisnosti od prevodov v druge sodobne jezike (t. i. sekundarni prevodi, ki so sami nastali na temelju prevoda, proti čemur svari že tudi Čop 1977: 30), ampak te celo presegajo. Do študenta, zlasti dandanes, ko sta za vztrajanje pri v neekonomsko zazrtih strokah potrebna pogum in velika mera požrtvovalnosti, je lahko ob svoji zahtevnosti in brezkompromisnosti prijaznejša na način, da mu vliiva zavest o svoji vitalnosti – tj. predvsem preko umetniško usmerjenih projektov, kot so poustvarjanje v obliki gledališča (prim. rastočo tradicijo uprizarjanja del iz repertoarja staroindijske dramatike v sanskrtu v okviru Krožka študentov in ljubiteljev stare indoiranistike, ki deluje na Oddelku za primerjalno in splošno jezikoslovje), recitali, literarno prevajanje in tudi spodbujanje literarnega ustvarjanja samega (prim. zasnovo knjižne zbirke *Florilegium Indogermanicum*, ki študentom daje prostor za (so)objavo komentiranih literarnih prevodov del iz obsežnega opusa literarne zapuščine starih indoevropskih jezikov).

Literatura

- Čop, Bojan (1977). Oris slovenske orientalistike. *Simpozij Orientalistika in neuvrščeni svet: stanje in perspektive jugoslovanske orientalistike, Ljubljana, 4. in 5. dec. 1975* (ur. M. Štante, J. Kastelic) = *Orientalistika* 1. 29–33. Ljubljana: Slovensko orientalistično društvo.
- Lindner, Thomas (2016). *200 Jahre Indogermanistik. Monographisch–historiographischer Teil*. Salzburg, Dunaj: Edition Tandem.
- Pacheiner Klander, Vlasta (2017). *Karol Glaser. Prvi slovenski doktor sanskrta*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Repaňšek, Luka (2017). *Devās ca vā asurās cāspradhanta. Berilo vedske proze / Vedic Prose Reader* (= *Studia Indogermanica Labacensia* I. Series Indologica: instrumenta, I.). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Repaňšek, Luka (ur.) (2015). *Staroindijski večer: knjižica z besedili in prevodi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Repanšek, Luka; Petek, Nina (ur.) (2018). *Staroindijsko gledališče: hayé gámin mánsa tiṣṭha gbóša*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Repanšek, Luka (2019). *śatám śarádab: staroindijsko gledališče ob stoti obletnici Univerze v Ljubljani*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Repanšek, Luka (ur.) (2019). *áva robat,y avikâ ná sûryah: komentirani prevodi izbranih rgvedskih himen* (= Florilegium Indogermanicum I). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. V tisku.

Seznam predavanj na Univerzi v Ljubljani:

- v letih 1919–1929: *Catalogus lectionum Universitatis Labacensis: Seznam predavanj na univerzi kraljevine Srbov, Hrvatov in Slovencev*. Ljubljana: založila univerza;
- v letih 1929–1941: *Catalogus lectionum Universitatis Alexandrina: Seznam predavanj na univerzi kralja Alexandra I. v Ljubljani*. Ljubljana: založila univerza;
- v letih 1941–1943: *R. Università di Lubiana / Kr. Univerza v Ljubljani: Programmi dei corsi / Seznam predavanj*. Ljubljana: založila univerza;
- v letih 1943–1944: *Kr. Univerza v Ljubljani: Seznam predavanj*. Ljubljana: založila univerza;
- v letih 1945–1979: *Univerza v Ljubljani: Seznam predavanj*. Ljubljana: založila univerza;
- v letih 1979–1990: *Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani*. Ljubljana: založila univerza;
- v letih 1990–2006: *Univerza v Ljubljani: Seznam predavanj*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani;
- od 2006 do 2015 dostopno na <https://www.unilj.si/studij/koristne_informacije/seznam_predavanj/> (25. 6. 2019).

***Quo vadis, italijanščina?* Položaj italijanščine v slovenski družbi in sistemu vzgoje in izobraževanja**

Jana Kenda

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za romanske jezike in književnosti

V prispevku so predstavljeni položaj italijanščine v družbi in sistemu vzgoje in izobraževanja ter vidiki poučevanja v vsej izobraževalni vertikali. Država je uradno zagotovila pravično možnost do učenja italijanščine tako v dvojezičnem okolju kot tudi tam, kjer se zaradi bližine meje populacija srečuje s tem jezikom v vsakdanjem življenju in vzdržuje stik z italijansko kulturo, navsezadnje pa tudi v predelih Slovenije, kjer jo enačimo z večino ostalih *tujih* jezikov, ki jih zaznamuje raba pretežno le v šolskem, študijskem ali poslovnem okolju. A vendarle podatki kažejo na padec zanimanja za izbiro italijanščine v šolstvu in na opazno nižanje ravni znanja, ne glede na dolžino procesa učenja in situacijo v preteklosti. Prispevek poskuša orisati razloge za ta negativni trend.

Ključne besede: italijanščina kot drugi in tuji jezik, poučevanje italijanščine v izobraževalni vertikali, Italianistika na Slovenskem, izbirni predmeti v OŠ in SŠ

Vengono presentati la posizione dell'italiano nella società e nel sistema educativo di istruzione e formazione sloveno nonché gli aspetti del suo insegnamento nelle istituzioni scolastiche. Lo stato ha ufficialmente provveduto a garantire pari opportunità per imparare l'italiano sia sul territorio a statuto bilingue dove, grazie alla vicinanza del confine, la popolazione è in contatto quotidiano con la cultura e la lingua italiane, sia nelle altre parti della Slovenia, dove l'italiano ha lo status di lingua *straniera* ed è perciò confinato ad un uso prevalentemente scolastico e/o professionale. Tuttavia, i dati dimostrano un calo di interesse per l'italiano come materia a scelta nelle istituzioni scolastiche e una marcata riduzione del livello di conoscenza, indipendentemente dalla durata del processo di apprendimento e in confronto con la situazione nel passato. In questa sede si è cercato di delineare le ragioni di questa tendenza negativa.

Parole chiave: italiano come lingua seconda e lingua straniera, insegnamento dell'italiano nelle istituzioni scolastiche, Italianistica in Slovenia, materie a scelta nelle scuole primarie e secondarie

The paper presents the position of Italian in Slovenian society and system of education, as well as certain aspects of teaching it within educational institutions. The state has officially ensured equal opportunities to learn Italian both in the bilingual territory where, thanks to the proximity of the border, the population is in daily contact with Italian culture and language, and in the other parts of Slovenia where Italian has the status of a *foreign* language, and is therefore confined to a predominantly scholastic and/or professional use. However, the data show a decrease in interest in Italian as a subject of choice at schools, and a marked reduction in the level of knowledge, regardless of the length of the learning process and in comparison with the situation in the past. The paper tries to outline the reasons for this negative trend.

Keywords: Italian as second and foreign language, Italian in schools, Italian Studies in Slovenia, languages as elective classes at schools

1 Uvod

V naboru jezikov, ki jih obravnavajo prispevki v tej monografiji, je italijanščina (poleg madžarščine) drugačna od ostalih. Razlog za to trditev leži v dejstvu, da je iz slovenske perspektive ni mogoče definirati enoznačno, denimo kot ostale *tuje* jezike, o katerih je beseda, saj opredelitev njenega položaja v družbi in sistemu vzgoje in izobraževanja zahteva predstavitev nekaterih zgodovinskih, družbenih in političnih dejstev. Vpogled v različnost položajev, ki jih italijanščina uživa v slovenskem kulturno-političnem okolju, bo prispeval k razumevanju raznovrstnosti v percepciji, stopnje rabe in odnosa, ki ga imajo slovenski državljani do tega jezika.

2 Zgodovina poučevanja italijanščine na Filozofski fakulteti

Jezik prvih zahodnih sosedov je bil slovenski družbi znan že dolgo pred nastankom izobraževalnih institucij, na katerih so italijanščino pozneje poučevali. Kot dokaz, da jo je vsaj visoka družba 18. stoletja dodobra razumela, Skubic (2010: 37) navaja dejstvo, da so v ljubljanskih gledališčih predvajali komedije Carla Goldonija kar v originalu. Poleg tega je bila italijanščina eden izmed učnih jezikov v višji gimnaziji v času Ilirskih provinc (1809–1811), vendar je od l. 1848, ko je že slaba štiri desetletja v vlogi učnega jezika nastopala nemščina, v gimnaziji tako kot francoščina pridobila status neobveznega predmeta. Toda do ustanovitve Univerze v Ljubljani l. 1919 in istočasnega nastanka Oddelka za romanske jezike, učiteljev za italijanski jezik ni izobraževala nobena institucija na Slovenskem. Kot začetek italijanističnih študij na ljubljanski univerzi tako beležimo imenovanje Stanka Lebna

za lektorja za italijanski jezik v akad. l. 1937/38 (Kalenič idr. 2009: 346). Po obisku znanega italijanskega jezikoslovca Mattea Bartolija, ki se je oktobra l. 1940 odzval na vabilo Frana Ramovša in predaval o italijanskem jezikoslovju, se je vodstvo fakultete odločilo imenovati Lebna za docenta za italijanski jezik in Antona Grada za privatnega docenta. Poleg njiju je kot honorarni predavatelj italijanskega jezika in književnosti takrat deloval tudi Evelino Gasparini.

Med italijansko okupacijo je bilo Filozofski fakulteti ukazano poskrbeti za okrepitev predavanj italijanske zgodovine, jezika in književnosti za vse študente ter urediti izvolitve lektorjev italijanščine za druge fakultete, po kapitulaciji Italije l. 1943 pa so se razmere na fakulteti vrnile v stanje pred okupacijo (»odpadle so vse obveznosti glede študija italijanskega jezika, zgodovine in književnosti«, Skubic 2010: 44).

Po vojni je ljubljanska italijanistika veliko pridobila s prihodom Stanka Škerlja, ki je do l. 1946 deloval na beograjski Filozofski fakulteti. Škerlj je okreplil študij italijanskega jezikoslovja skozi delovanje na področju italijanske dialektologije (predvsem beneških narečij) in skladnje. Njegovo poslanstvo je najprej nadaljeval Mitja Skubic na področju študija beneških narečij, pozneje pa Tjaša Miklič na področju študija italijanske skladnje. Na katedri za italijansko književnost sta Stanka Škerlja nasledila Niko Košir, uveljavljeni književni prevajalec ne samo italijanskih, temveč tudi španskih in francoskih piscev, ter Atilij Rakar, poznavalec starejše, baroške in tržaške italijanske književnosti. Sestavni del učiteljskega kadra predstavljajo tudi lektorji, tako domači kot italijanski, ki jih že desetletja finančno in kadrovsko podpira italijanska vlada, ter predavatelji na področju didaktike italijanskega jezika.

3 Italijanščina v slovenski družbi in sistemu vzgoje in izobraževanja

3.1 Italijanščina kot drugi jezik

V Slovenski Istri živijo pripadniki avtohtone italijanske manjšine.¹ Italijanska narodna skupnost (INS) je že v času SFRJ uživala celovito zaščito manjšinskih pravic, po razpadu skupne države pa je tudi Republika Slovenija tako italijanski

1 Avtohtono italijansko prebivalstvo živi na območju celotne Istre, tako v slovenskem kot tudi hrvaškem delu, ter na Reki. Ob razpadu Jugoslavije l. 1991 in po nastanku nove državne meje med Slovenijo in Hrvaško je bila italijanska narodna skupnost politično in posledično administrativno razdeljena. Večji del te skupnosti je pripadel Hrvaški, manjši pa Sloveniji.

kot madžarski narodni skupnosti v *Temeljni ustavni listini o samostojnosti in neodvisnosti Republike Slovenije* (U. L. RS, št. 1-4/91-I) zagotovila vse pravice iz ustave RS in mednarodnih pogodb (Mikolič idr. 2016: 24; Burra in Debeljuh 2013: 23). Pravice INS tako obsegajo vsa področja javnega življenja na narodnostno mešanem območju občin Izola, Koper in Piran: dvojezične napise, dvojezično poslovanje v vseh podjetjih in javnih ustanovah (vsaj zakonsko, čeprav se ta pravica ne izvaja vedno), zagotovljeno število predstavnikov skupnosti v občinskih organih in v slovenskem parlamentu ter pravico do veta na vprašanja, ki zadevajo INS. Poleg navedenega na območju Slovenske Istre, kjer je italijanščina poleg slovenščine uradni jezik (oz. *drugi jezik*), *Ustava RS* zagotavlja pripadnikom manjšin pravico do vzgoje in izobraževanja v njihovem jeziku, *Zakon o osnovni šoli* in *Zakon o gimnaziji* pa določata, da se učenci v šolah s slovenskim učnim jezikom obvezno učijo italijanščine od 1. razreda do zaključka srednješolskega izobraževanja.

3.2 Italijanščina kot tuji jezik

Zunaj območja Slovenske Istre je italijanščina obravnavana kot *tuji jezik*, vendar obstajajo velike razlike med obmejnim območjem v zahodnem delu države in ostalimi predeli države. V zahodni Sloveniji se namreč populacija srečuje z italijanščino v vsakdanjem življenju (trgovine, hoteli, restavracije, aktivnosti v prostem času) in vzdržuje stik z italijansko kulturo (javna občila, kinematografija, glasba, literatura, kulinarika) zahvaljujoč bližini in veliki fluktuaciji obmejnega prebivalstva v obeh smereh. Čeprav ima italijanščina v tem predelu status tujega jezika, navzočnost italijanskih govorcev ter ekonomska in kulturna povezanost tega dela Slovenije s sosednimi predeli Italije dajejo italijanščini veliko uporabno vrednost. V ostalih predelih Slovenije se italijanščino lahko enači z večino ostalih *tujih* jezikov, ki jih zaznamuje raba pretežno le v šolskem, študijskem ali poslovnem okolju.

3.3 Italijanščina v sistemu vzgoje in izobraževanja

3.3.1 Osnovna in srednja šola

Na narodnostno mešanem območju Slovenske Istre je možno obiskovati tri vrtce, tri osnovne in tri srednje šole z italijanskim učnim jezikom, ki so odprti vsem zainteresiranim učencem, ne glede na njihovo etnično pripadnost. Vzgojitelji in učitelji na teh izobraževalnih institucijah so praviloma pripadniki italijanske narodne

manjšine; za tiste med njimi, ki želijo učiti v osnovni šoli, je na voljo prilagojen študijski program Razredni učitelj na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.

V šolah s slovenskim učnim jezikom v Slovenski Istri je italijanščina obvezni predmet od 1. razreda do splošne oz. poklicne mature. V vsakem od triletij v OŠ ji je namenjeno po 210 ur (v skupnem seštevku 630 ur), v strokovni gimnaziji 420, v splošni pa 350 ur. Presenetljiva je razlika med urami, ki so predvidene za pouk italijanskega jezika v strokovni gimnaziji, v primerjavi s splošno gimnazijo. Takšno nesorazmerje, ki se ga poskuša že leta brezuspešno uskladiti, ni v skladu z obsegom in stopnjo zahtevnosti splošne mature, zlasti na višji ravni,² saj bi učenci za priprave nanjo potrebovali več ur. Vsekakor pa kurikulum za gimnazije na narodno mešanem območju Slovenske Istre predvideva dve vrsti programa italijanščine, in sicer:

1. *nadaljevalni program* za dijake z narodno mešanega območja, ki so v OŠ obiskovali obvezen program italijanščine kot drugega jezika (v obsegu 630 ur), ali za dijake, ki se samostojno odločijo za ta program, kljub temu da niso obiskovali obveznega programa v OŠ, so pa pridobili znanje italijanščine na drugačen način (bivanje v tujini, jezikovni tečaji ipd.);
2. *začetni program* za dijake *i)* s področij, ki niso opredeljena kot narodno mešana, *ii)* ki niso imeli italijanščine v OŠ, *iii)* ki so se učili italijanščine kot izbirnega predmeta v zadnji triadi OŠ, *iv)* ki so sicer obiskovali pouk italijanščine kot drugega jezika na narodno mešanem območju, a zaradi različnih razlogov ne v vseh treh triadah.

V ostalih predelih Slovenije, kjer ima italijanščina status tujega jezika, jo učenci lahko izberejo v tretjem triletju OŠ kot obvezni ali neobvezni izbirni predmet in/ali šele v gimnaziji oz. strokovni šoli, saj ima italijanščina v gimnazijskem programu status drugega ali tretjega tujega jezika. Omeniti velja, da kontinuiteta učenja italijanščine kot tujega jezika v šolski vertikali večinoma ni zagotovljena, kar posledično pomeni, da se učenec, ki obiskuje program italijanščine v OŠ v kateremkoli možnem obsegu ur, razen na narodno mešanem območju Slovenske Istre, v 1. letniku SŠ jezika začneja učiti od začetka.

Sledi razpredelnica s ponazoritvijo fonda ur za italijanščino kot tuji jezik (povzeto po Šečerov in Zorman 2009: 7):

2 Glede na rezultate projekta *Umestitve nacionalnih izpitov iz italijanščine v skupni jezikovni okvir*, izvedenega v okrilju Državnega izpitnega centra, stopnja zahtevnosti poklicne mature in splošne mature na osnovni ravni dosega raven B1, splošne mature na višji ravni pa raven B2 (prim. Bitenc Peharc 2017).

Zadnje triletje OŠ		Moduli tujega jezika – gimnazijski program				
Št. ur	210 ur	70 ur	140 ur	210 ur	280–315 ur	350–420 ur
Položaj jezika	drugi tuji jezik	tretji tuji jezik	tretji tuji jezik	tretji tuji jezik	tretji tuji jezik	drugi tuji jezik, začetna ali nadaljevalna raven (nadaljevanje učenja iz OŠ) ³

Tabela 1: Italijanščina kot tuji jezik

Statistični podatki⁴ kažejo rast števila dijakov, ki se italijanščine učijo v OŠ, in sicer se je v skupnem seštevku število v obdobju l. 2006–2018 povečalo s 6357 na 8747. Ko pa podatke preučimo glede na zgoraj omenjene položaje italijanščine, opazamo različne trende. Na narodnostno mešanem območju Slovenske Istre beležijo stalno rast tako v dvojezičnih šolah (oz. šolah z italijanskim učnim jezikom) kot v osnovnih šolah s slovenskim učnim jezikom: v prvih se je število dijakov s 372 (2006) v l. 2018 povečalo za dobrih 60 % (597), v drugih pa s 4526 (2006) za dobrih 27 % (5798, l. 2018). Ti podatki so sicer spodbudni, vendar kažejo več ali manj sliko rasti populacije na tem območju, saj gre za obvezni predmet, ki ga mora obiskovati vsak osnovnošolec v treh dvojezičnih občinah v Slovenski Istri. Toda podatki, ki govorijo o zanimanju za italijanščino kot izbirni predmet, kažejo bolj zaskrbljujočo sliko: število dijakov se je dobesedno prepolovilo: s 1459 (2006) na 781 (2018). Ta razlika se sicer prelevi v pozitivno, ko upoštevamo dvig zanimanja za italijanščino kot neobvezni izbirni predmet: od l. 2014, ko je to opcijo izbralo 524 dijakov, je l. 2018 zabeleženih 1571.

3 Kot rečeno, kontinuiteta po vertikalni je uresničena v redkih primerih, poleg tega pa ne vsako šolsko leto.

4 Za posredovane statistične podatke o številu dijakov, ki se na slovenskih osnovnih in srednjih šolah učijo italijanščine, se zahvaljujem ge. Nataši Kabaj Bavdaž iz Zavoda za šolstvo RS.

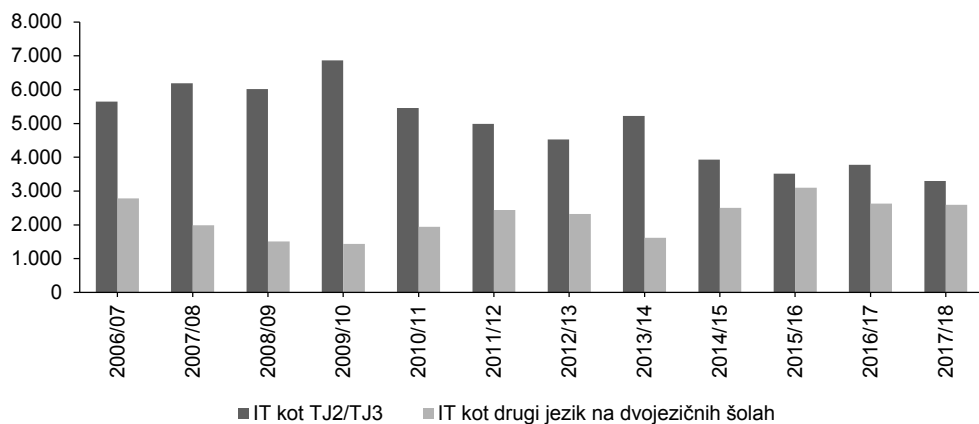
Šolsko leto	OIP	NIP	IT v šolah z ital. učnim jezikom	IT kot drugi jezik	IT TJ2	Skupaj
2006/07	1459		372	4526	0	6357
2007/08	1564		369	4528	0	6461
2008/09	1115		365	4595	101	6176
2009/10	1037		389	4603	208	6237
2010/11	1060		402	4658	311	6431
2011/12	1099		411	4708	344	6562
2012/13	1164		426	4756	377	6723
2013/14	1143		427	4873	387	6830
2014/15	1083	524	447	5089	248	7391
2015/16	996	1104	464	5298	99	7961
2016/17	1005	1560	477	5475		8517
2017/18	830	1707	564	5607		8708
2018/19	781	1571	597	5.798		8.747

Tabela 2: Italijanščina v OŠ

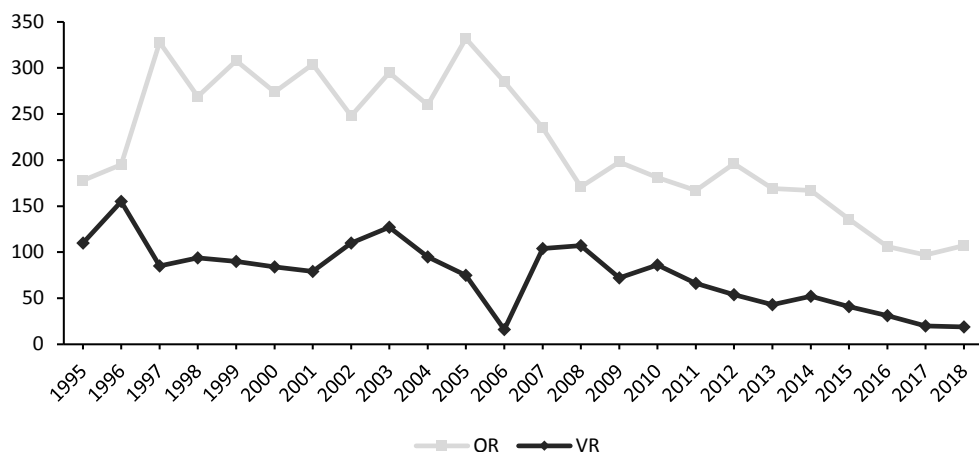
Padec zanimanja za učenje italijanščine se odraža tudi v številu dijakov, ki jo izbirajo kot drugi ali tretji jezik v SŠ. V časovnem obdobju 2006–2017 se je število zmanjšalo za okoli 42 % (s 5650 na 3298), medtem ko krivulja, ki prikazuje stanje na dvojezičnem območju Slovenske Istre, kljub vzponom in padcem vendarle kaže na dokajšnjo stabilnost. Skupno število dijakov, ki se učijo italijanščine kot drugega ali tujega jezika, tako variira med 8 % in 9,3 % celotne srednješolske populacije.

Analiza podatkov⁵ o številu kandidatov, ki so izbrali italijanski jezik na splošni maturi, priča o dokaj alarmantnem stanju: medtem ko se je za osnovno raven v letih 1997 in 2005 odločalo kar 328 oz. 332 dijakov, kar je največ od začetka splošne mature l. 1995, je število kandidatov l. 2008 padlo pod 200 ter nadaljevalo negativni trend vse do l. 2017, ko se je znižalo celo pod 100. Situacija na višji ravni je celo slabša: l. 2018 je bilo skoraj šestkrat manj kandidatov (19) kot začetnega l. 1995 (110).

5 Vir vseh podatkov v članku, ki se nanašajo na splošno maturo, je Državni izpitni center. Informacije so dostopne na: https://www.ric.si/splosna_matura/statisticni_podatki. (30. 7. 2019)



Graf 1: Italijanščina v SŠ



Graf 2: Italijanščina na splošni maturi

3.3.2 Italijanščina na slovenskih univerzah

Študij italijanskega jezika in književnosti je možen na Oddelku za romanske jezike in književnosti Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani kot prvostopenjski dvopredmetni in dvopredmetni magistrski nepedagoški in pedagoški študij ter v okviru študijskega programa Italijanistika na Fakulteti za humanistične študije Univerze na Primorskem. Na Oddelku za prevajalstvo Filozofske fakultete je možno študirati prevajanje na študijski smeri slovenščina-angleščina-italijanščina v okviru prvostopenjskega enopredmetnega in drugostopenjskega enopredmetnega magistrskega študija. Poleg že omenjenega

prilagojenega študijskega programa Razredni učitelj za učitelje italijanske manjšine na dvojezičnih osnovnih šolah na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem je predviden tudi program izpopolnjevanja za poučevanje italijanščine na zgodnji stopnji šolanja. Italijanščina kot jezik stroke je prisotna v obliki izbirnega ali obveznega predmeta na Fakulteti za družbene vede in Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani ter na Fakulteti za turistične študije Univerze na Primorskem.

Spodnja tabela vsebuje podatke o redno in ponovno vpisanih v 1. letnik programa Italijanski jezik in književnost na Filozofski fakulteti UL za devet generacij pred uvedbo bolonjskega študija 1. 2009/10 in deset po uvedbi:

Akademsko leto	Redno vpisani	Ponovno vpisani	Akademsko leto	Redno vpisani	Ponovno vpisani
2000/01	48	/	2009/10	44	19
2001/02	47	/	2010/11	46	14
2002/03	53	/	2011/12	43	23
2003/04	45	/	2012/13	37	17
2004/05	65	/	2013/14	44	5
2005/06	48	/	2014/15	27	15
2006/07	57	/	2015/16	30	14
2007/08	41	/	2016/17	25	7
2008/09	52	/	2017/18	27	6

Tabela 3: Vpisani v 1. letnik, FF UL

4 Realno stanje

V prejšnjem poglavju je predstavljeno stanje v zvezi s položajem, ki ga ima italijanski jezik na Slovenskem. Iz navedenih podatkov gre sklepati, da je država, oz. njeni pristojni resorji, uradno zagotovila pravično možnost do učenja italijanskega jezika v vseh zgoraj navedenih različicah (kar se nanaša predvsem na različne fonde ur in programe), a vendarle podatki kažejo na zmanjšanje števila tistih dijakov, ki imajo možnost izbire italijanščine v konkurenci z drugimi tujimi jeziki in, po mnenju pedagoškega kadra v OŠ in SŠ, predvsem na opazno nižanje ravni znanja italijanskega jezika, ne glede na dolžino procesa učenja tega jezika in upoštevanje pretekle situacije. Ker so me zanimali razlogi za ta negativni trend, sem prosila

profesorice⁶ italijanskega jezika v OŠ in SŠ, da mi prek odgovorov na vprašalnik pomagajo priti do zaključkov. Anketiranke sem povabila, da podajo svoja mnenja glede ravni predznanja in motivacije njihovih učencev, položaja italijanskega jezika v njihovi regiji, v izobraževanju in med mladimi, ter da opredelijo sodelovanje tako med samimi italijanisti v vsej izobraževalni vertikali kot tudi sodelovanje s pristojnimi institucijami. Moja odločitev, da se osredotočim natančno na te teme, izhaja iz neformalnih pogovorov, ki sem jih v svojem mandatu predsednice Društva učiteljev italijanskega jezika Slovenije (DUIS), med letoma 2012 in 2019, večkrat imela s številnimi člani. Odgovore profesorice povzemam v naslednjih razdelkih.

4.1 Osnovne šole

Z odgovori na vprašalnik je sodelovalo sedem profesorice, ki učijo v osnovnih šolah na Goriškem in v Obalno-kraški regiji (dve učita manj kot 5 let, vse ostale pa med 15 in 25 let). Vse predznanje italijanščine svojih učencev ocenjujejo kot pomanjkljivo, predvsem v Obalno-kraški regiji (kjer se učenci srečujejo z italijanščino že v vrtcu), le v redkih primerih imajo nekateri več predznanja. Po besedah učiteljic se v primerjavi s prejšnjimi generacijami izredno pozna pomanjkanje vpliva italijanske televizije, ki je včasih predstavljala močan vir stika z jezikom (do nekaj desetletij nazaj je italijanska televizija predvajala bistveno več risank in televizijskih programov za mlade kot domača, do mednarodnih televizijskih kanalov pa v tistem času nismo imeli dostopa), danes pa jo močno izrivajo programi in televizijski kanali v angleškem jeziku. Obenem profesorice soglasno ocenjujejo kot pomanjkljivo delo v vrtcih (»zelo sporadično, brez kontinuitete«) ter pogrešajo »bolj sistematičen pristop« k učenju jezika. Kar zadeva motivacijo, menijo, da gre predvsem za »prisilo staršev« ter da izbirnost negativno vpliva na motivacijo: italijanščina je izbirni predmet, pri katerem učenci težje dosežejo visoko oceno kot pri drugih izbirnih predmetih (športne in likovne delavnice v tem smislu zahtevajo manj truda za dobro oceno).

Eno izmed najbolj izpostavljenih težav, s katero se srečujejo v osnovnih šolah v Obalno-kraški regiji, povzroča sprememba strukture prebivalstva, ki smo ji priča v zadnjih dobrih dveh desetletjih. Na tem dvojezičnem območju je namreč prišlo do številnega priseljevanja, deloma iz ostalih slovenskih regij deloma iz tujine, denimo iz prostorov bivše skupne države, predvsem zaradi posledic vojne na Balkanu (1991–1995), v zadnjih letih pa tudi iz drugih držav (Rusija, Ukrajina, Albanija,

6 Ker skupino v celoti sestavljajo profesorice italijanskega jezika, bom v nadaljevanju obdržala ženski spol.

Bližnji vzhod). Priseljske družine seveda izhajajo iz drugačnih kulturnih sredin in pri priseljevanju vstopajo v prostor, ki zaradi zgodovinskih in družbenih dejstev narekuje učenje italijanščine v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah s slovenskim učnim jezikom. Za te družine je italijanščina tuji jezik, ki na noben način ni povezan z njihovo tradicijo, kulturo ali okoljem, iz katerega izhajajo. Poleg tega se otroci iz teh družin vključujejo v slovenski izobraževalni sistem v različnih razredih, kar pomeni, da vsak ob svojem času vstopajo v skupine, v katerih srečujejo dijake, ki se tega jezika učijo že leta ali ki ta jezik uporabljajo celo v družinskem krogu. Tako iz odgovorov na vprašalnik ugotavljam, da so na tamkajšnjih šolah prisiljeni oblikovati posebne skupine za poučevanje italijanščine za učence s statusom priseljenca, da bi jim ponudili dodatno pomoč pri premostitvi velikih razlik v znanju glede na njihove vrstnike. Ena izmed profesorice zato omeni, da izvajajo individualen oz. prilagojen pouk ter pripomni: »Gradivo učitelj ustvarja sam, fleksibilnost je nujna za sodobne generacije učencev in dijakov, prav tako diferenciacija in individualizacija.« Kot kaže, v teh šolah nujno potrebujejo delovno mesto za učitelja za poučevanje migrantov; na eni izmed šol so zadevo rešili z dodatno ponudbo tečaja italijanščine (dve leti 1 uro/teden).

Če po eni strani profesorice osnovnih šol poudarjajo pomen in uporabno vrednost italijanščine v obmejnih regijah Slovenije, ocenjujejo, da mlade privlačijo drugi tuji jeziki, predvsem angleščina, ki po mnenju mladih zadošča, zato niso pripravljene vložiti dodatnega navora v učenje jezika, ki se jim ne zdi pomemben: »prevladuje angleščina in angleška kultura, siromašenje, nezanimanje za italijansko popularno sceno (pevci, youtuberji ipd.)«, ravno zato, ker »ima večina učencev v OŠ v italijanščini težave z razumevanjem ter govornim in pisnim sporočanjem«, postaja spremljanje trendovske in pop kulture bolj zahtevno in zato manj zanimivo.

4.2 Srednje šole

Na vprašalnike o stanju v srednjih šolah je odgovorilo 14 profesorice, med njimi tri učijo italijanščino na ljubljanskih srednjih šolah, ostale pa na Goriškem in v Obalno-kraški regiji. Vpogled v razlike med njihovimi odgovori je zelo koristen, ker imajo njihovi dijaki drugačne predpogoje učenja italijanščine in zelo različno raven predznanja pred vstopom v srednjo šolo. Vse tri profesorice, ki učijo v ljubljanskih srednjih šolah, poročajo, da se dijaki vpisujejo v veliki večini brez kakršnegakoli predznanja, kar je razumljivo, saj v ljubljanskih osnovnih šolah

italijanščino ponujajo le ponekod in redkokdaj.⁷ Medtem pa profesorice iz Obalno-kraške regije, ki zaradi objektivnih razlogov upravičeno pričakujejo⁸ določeno raven predznanja po devetih (ali več) letih učenja italijanščine, soglasno izražajo razočaranje nad pomanjkljivim ali zelo pomanjkljivim predznanjem:

Predznanje: zelo slabo, veliko dijakov v prvem letniku ne dosega ravni A2, izjema so tisti, ki gledajo italijansko TV. Večina dijakov ne zmore minuto govoriti ali pisati v italijanščini o poljubno izbrani temi. Težave imajo predvsem pri tvorjenju povedi, tudi če poznajo besedišče, ki naj bi ga v povedi uporabili.

Te profesorice poročajo o velikih težavah dijakov pri vključevanju v pouk italijanščine (predvsem v skupinah z nadaljevalnim programom), saj je njihovo znanje tako šibko, da je v veliko primerih nemogoče izvajati pouk po veljavnem učnem načrtu.

Glede motivacije so odgovori profesoric raznovrstni: izkušnje nekaterih kažejo na »zadovoljivo« ali »dobro« motivacijo; ena od profesoric iz Ljubljane pravi, da je celo »visoka – sploh v manjših skupinah«, medtem ko večina meni, da je »nizka oz. slaba«, predvsem glede na razmerje med trudom, ki ga dijaki morajo vložiti v učenje, in njihovim dojetjem koristnosti tega jezika (ta problem je prisoten predvsem v Obalno-kraški regiji) v primerjavi denimo z angleščino: »Večina ljudi se sicer zaveda pomembnosti znanja italijanščine praktično na vseh področjih trga dela, toda hkrati je preveč prisotno mnenje, da z znanjem angleščine lahko to potrebo presežejo.« Srednješolske profesorice izražajo nezadovoljstvo s pomanjkanjem učinkovitega sodelovanja tako s kolegi italijanisti kot z institucijami. Kolegice iz Obalno-kraške regije tudi pojasnijo, da dobro sodelujejo samo z Zavodom za šolstvo, o stikih z italijansko skupnostjo pa pravijo: »Italijanska skupnost je rigidna, stiki so le, če jih mi poiščemo. Do sedaj so se vedno odzvali, a nikoli ni bilo iniciativ z njihove strani.« Pogrešajo več pobud z njihove strani, da bi povečali zanimanje za znanje italijanščine v njihovi regiji, toda »trenutna situacija ne kaže, da bi si želeli kakšnega izboljšanja«.

Dokaj kritični in konkretni so odgovori na vprašanje, od česa je odvisna izbira italijanščine kot učnega predmeta na šoli.⁹ Poleg osebnega zanimanja je večinoma

7 Izjema je OŠ Ivana Cankarja na Vrhniki, kjer italijanščino kontinuirano poučujejo že slabi dve desetletji.

8 Pričakovana raven znanja italijanskega jezika ob koncu obveznega šolanja na narodnostno mešanem območju Slovenije je A2 do B1 (prim. Sečerov in Zorman 2009: 28).

9 Tukaj so bili seveda izvzeti odgovori profesoric iz Obalno-kraške regije, kjer je italijanščina obvezni predmet.

izbira odvisna »od podpore ravnatelja«, ki se prilagaja povpraševanju (za vpis), v glavnem pa je po njihovih besedah nabor izbirnih predmetov odvisen le od kadrovske zasedbe na šoli.

Glede položaja italijanščine v regiji in državi na splošno profesorice iz Obalno-kraške regije menijo, da »ima uradno velik pomen, v praksi pa majhen«, ter da

zadnjih približno 15 let zelo pada tako znanje kot tudi zavedanje njene koristnosti. Dvojezičnost v regiji ni več dejanska, temveč le formalna. Večina prodajalcev, uradnikov in ostalih poklicev, ki imajo stik s pripadniki italijanske skupnosti v Sloveniji in z Italijani, ne govori italijansko. Italijansko pa še vedno dobro govorijo generacije nad 35-40 let, ki so vedno živele tu.

Ko obravnavamo stanje v srednjih šolah, moramo nameniti nekaj besed tudi maturi. Številčni podatki, navedeni v razdelku 2.3.1, kažejo na občutno znižanje zanimanja za prijavo na splošno maturo iz italijanskega jezika. Profesorice ocenjujejo, da obstaja niz razlogov, ki temu botrujejo. Zaradi vseh zgoraj navedenih razlogov se učenje italijanščine pogosto odvíja na nekontinuiran način, posebej v Obalno-kraški regiji zaznavajo nižanje ravni znanja predvsem pri dijakih, ki se italijanščine učijo od vrta, v srednjo šolo pa vstopajo z bistveno nižjim znanjem, kot je predvideno po programih (in konec koncev tudi glede na število ur in let, ki so uradno namenjeni učenju tega jezika), kar vpliva na oteženo učenje v srednji šoli. V povezavi s tem tudi poudarjajo, da za razliko od prejšnjih generacij, ko je bila italijanščina na tem območju dejansko drugi jezik oz. jezik okolja, je danes italijanščino prepričljivo izrinila angleščina, ki uživa višji ugled in ki ji je namenjen večji fond ur v OŠ in SŠ. Tudi takrat, ko se znanje obeh jezikov lahko primerja in bi ga lahko dokazali na višji ravni iz obeh jezikov, pravilnik o maturi določa, da se slabši pretočkuje na osnovno raven.

Razlog za manjšanje števila prijavljenih na višjo raven na maturi pa gre iskati v dejstvu, da kljub zadostnemu znanju marsikateri dijak raje izbere osnovno raven, ker se jim na izpit ni treba posebej pripravljati in ker za vpis na marsikatero fakulteto ne potrebujejo dodatnih točk. Naše upanje je, da se bo situacija spremenila z uvedbo izdaje certifikatov o znanju tujega jezika na ustrezni ravni,¹⁰ za katero se je Državni izpitni center odločil l. 2016. Ta potrdila dejansko predstavljajo splošno veljavne listine, za katere ne bo več treba odšteti dodatnih sredstev, saj bodo

10 Državni izpitni center je v skladu s *Pravilnikom o izdajanju certifikatov z evropsko ravno znanja tujega jezika* (Ur.l. RS št. 73/2016) začel z izdajo potrdil o umestitvi posameznih izpitov v SEJO. Za datum umestitve velja sprejem in objava zaključnega poročila na spletni strani https://www.ric.si/ostalo/umestitve_izpitov_iz_tujih_jezikov_v_sejo/. Za angleščino so potrdila izdali prvič za leto 2014 (retrogradno, s pošiljanjem potrdil kandidatom na dom), za ostale izpite pa leta 2017.

maturantje potrdilo o ravni znanja pridobivali »avtomatično« z dosego zastavljene praga znanja.¹¹

4.3 Italijanščina na fakulteti

Na študijski program Italijanskega jezika in književnosti se prijavlja relativno malo študentov, zato pri vpisu ni omejitev. Do študijskega leta 2008/09 je bil na Oddelku za romanske jezike FF pozitivno opravljen sprejemni izpit iz znanja italijanščine pogoj za vpis na študij; do takrat so se namreč vpisovali samo študentje s predznanjem iz tega jezika. Z uvedbo bolonjskega študija in ukinitvijo tega pogoja je možen vpis tudi brez predznanja. V prvem letniku se zato srečujemo z zelo heterogenimi skupinami (od popolnih začetnikov do tistih, ki so se italijanščine učili različno dolgo, od 2, 4 do 13 let), kar izredno otežuje delo in vpliva na slabo prehodnost iz 1. v 2. letnik. Velike razlike pri vstopnem znanju skušamo uravnovežiti z dodatno ponudbo prilagojenega pouka (Corso integrativo, ki smo ga začeli prvič izvajati v akad. l. 2016/17) v obsegu štirih tedenskih ur v 1. in dveh v 2. letniku. Corso integrativo je nastal na pobudo Darje Mertelj s Katedre za didaktiko italijanščine na podlagi znanstvenih glotodidaktičnih izsledkov, kar je botrovalo poudarku na sistematičnem in intenziviranem pristopu poučevanja ob rednem samostojnem delu študentov, ki je primerno ovrednoteno. Z (vsakomesečnim) pisnim in ustnim preverjanjem predavateljki nudijo študentom podporo pri usvajanju obravnavanega gradiva. Doseženi rezultati v prvem letniku kažejo na izredno koristnost te pobude, seveda le pri tistih posameznikih, ki se odločajo za dodaten vložek v izboljšanje lastnega znanja.

Osnovni problem, ki ga vidim v povezavi z magistrskim študijem, se nanaša na relativno nizek fond ur, ki so namenjene jeziku (zlasti na pedagoški smeri¹²), predvsem pa specifičnim znanjem, ki bi povezovala znanje italijanskega jezika z drugimi strokami, denimo politologijo, sociologijo, pravom, ekonomijo itd. Če bi nam kadrovska zasedba in finančni pogoji to omogočali, bi na ta način lahko obravnavali vsebine, ki bi za naše študente predstavljale dodano vrednost pri vstopu na

11 Državni izpitni center je v spomladanskem roku splošne mature l. 2019 izdal 53 potrdil za raven znanja B1 (skupno število kandidatov na OR je bilo 58) in 13 za raven znanja B2 (skupno število kandidatov na VR: 16).

12 Problem zapostavljenosti strokovnih predmetov za jezikoslovce je skupen problem na vseh pedagoških smereh jezikovnih oddelkov na FF. Nanj vsi skupaj opozarjamo že leta, ker pomembno (negativno) vpliva na kakovost znanja naših diplomantov, zlasti v tistih primerih, ko je predznanje ob vstopu na fakulteto slabo ali pa ga sploh ni.

trg dela, obenem pa bi dali možnost za praktično implementacijo pridobljenega znanja o jeziku in kulturi.

5 Razmišljanja o prihodnosti in optimizaciji stanja

Predstavljeni podatki pričajo o močni povezanosti vseh dejavnikov v vertikali in o pomembnosti vsakega sestavnega dela v tej verigi. V Sloveniji na področju izobraževanja za tuje jezike naredimo veliko, a je žal marsikakšno dejanje neučinkovito in potratno. Menim, da je začetek problema treba iskati v napačni strukturi in organizaciji učenja tujih jezikov predvsem na osnovnošolski ravni, ker se posledice pomanjkanja kontinuitete in slabega načina dela neizogibno prenašajo v vse sledeče faze in pravzaprav upočasnjujejo dosego načrtanih ciljev. Pravica do izbire vsebin v kurikulumu je sicer hvalevredna vrednota, a bi vendarle država morala delovati kot dober gospodar in imeti jezikovno politiko, katere primarni namen bi bil dosega določene ravni znanja tujih jezikov. Menim, da je sedanji sistem izbirnosti škodljiv prej kot koristen, ker povzroča kaos in veliko razpršitev energije, časa, dela, truda in konec koncev finančnih sredstev, ki ne pripeljejo do učinkovitih rezultatov. Uspešnost pri učenju in skrb za »popularnost« določenega tujega jezika tako prepuščamo pedagoškemu kadru, ki ne samo da dela v težkih pogojih (mešani razredi, nekontinuiran pouk, nenadzorovana fluktuacija dijakov), ampak se je prisiljen ukvarjati tudi z aktivnim bojem za »glavarino« oz. propagando, usmerjeno v prepričevanje otrok in staršev o »vščnosti« in koristnosti jezika, ker si pravzaprav mora izboriti dovolj ur, da bi preživel na delovnem mestu. Kot so intervjuvanke večkrat poudarile, je drugi velik problem tudi prepričanje mladostnikov o zadostnosti znanja angleščine kot edinega potrebnega tujega jezika, kar se v konkretnem primeru odraža na zanemarjanju italijanščine in njene uporabne vrednosti kot sosedskega jezika in navsezadnje jezika okolja v Obalno-kraški regiji. Zaključujem z besedami Borisa A. Novaka, ki naj služijo za premislek o nevarnosti izničevanja dosežkov dolgoletne tradicije kakovostnega poučevanja in učenja tujih jezikov na Slovenskem:

Angleščina je nedvomno današnja svetovna *lingua franca*, kar pa ne bi smel biti razlog za zanemarjanje drugih jezikov. Podatki kažejo, da je v Sloveniji v zadnjih desetletjih dramatično upadlo znanje vseh drugih jezikov, ki smo jih nekoč Slovenci odlično obvladali, npr. francoščine, in celo jezikov sosednjih dežel – italijanščine in nemščine. Žalostno je, da mlajše generacije ne govorijo več niti južnoslovanskih jezikov, v katerih smo svojčas znali komunicirati vsi Slovenci. Nekdanjo večjezičnost, značilno za slovenske intelektualce, je zamenjala izključna fiksacija na angleščino.

Na delu je torej katastrofalna jezikovna politika, ki se požvižga na komparativno prednost zemljepisnega položaja Slovenije na tromeji treh velikih jezikovnih skupin (romanske, germanske in slovanske) /.../ ¹³

Literatura

- Bitenc Peharc, Suzana (2017). *Umestitev nacionalnih izpitov iz italijanščine v skupni evropski jezikovni okvir: zaključno poročilo o izvedbi projekta*. Ljubljana: Državni izpitni center. <https://www.ric.si/mma/Zaklju%20%20no%20poro%20%20ilo%20IT%20kon%20%20no%202017/2017062810104572/>.
- Burra, Aleksandro; Debeljuh, Andrea (2013). *L'italiano nelle aree di confine: analisi e proposte per la sua rivitalizzazione/Italijanščina na obmejnem območju: analiza in predlogi za njeno oživitev*. Capodistria: Centro Italiano di Promozione, Cultura, Formazione, Sviluppo Carlo Combi / Koper: Promocijsko, kulturno, izobraževalno in razvojno italijansko središče Carlo Combi.
- Kalenič Ramšak, Branka; Lah, Meta; Pogačnik, Vladimir; Skubic, Mitja (2009). Oddelek za romanske jezike in književnosti. *Zbornik Filozofske fakultete 1919-2009*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 344–355.
- Mikolič, Vesna; Pertot, Susanna; Zudič Antonič, Nives (2006). *Med kulturami in jeziki / Tra lingue e culture*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče.
- Skubic, Mitja (2010). *Romanistika na Slovenskem*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Šečerov, Neva; Zorman, Anja. (2008). *Učni načrt. Italijanščina kot tuji in kot drugi jezik na narodno mešanem območju Slovenske Istre*. Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-OG9NCJ4L> (13. 8. 2019).
- Šečerov, Neva; Zorman, Anja (2009). *Učni načrt za izbirni predmet. Italijanščina kot tuji jezik*. Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-FYIYLQW7> (13. 8. 2019).

13 Boris A. Novak: »Slovenščina med Babilonom, Bledom in ledom«, <https://www.sodobnost.com/boris-a-novak-slovenscina-med-babilonom-bledom-in-ledom> (3. 9. 2019).

Japonščina v Sloveniji

Chikako Shigemori Bučar

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za azijske študije

Prispevek najprej predstavlja zgodovino poučevanja japonskega jezika v Sloveniji od 80. let prejšnjega stoletja do danes. Nato opisuje njegovo stanje in značilnosti v izobraževalnem sistemu ter vlogo v današnji slovenski družbi. Razpravlja tudi o prepoznavnosti japonskega jezika oz. Japonske v slovenski družbi in predstavlja dejavnosti Veleposlaništva Japonske, več akademskih in izobraževalnih ustanov, poslovnega kroga in Društva za didaktiko japonščine. Posebnosti japonskega jezika, ki zahtevajo posebno pozornost pri poučevanju, so sistem pisave, spoštljivi govor in poznavanje ozadja japonske družbe in trenutnih dogodkov. V prihodnje predlagamo možnost uvedbe pedagoške smeri in boljše povezovanje med različnimi strokami.

Ključne besede: japonologija, japonščina na Slovenskem, sistem pisave, spoštljivi govor, kulturno ozadje

本稿では、まず1980年代から現在までのスロヴェニアにおける日本語教育史を概観する。そして、日本語教育の現状と、スロヴェニアの教育制度における日本語教育の役割を考える。また、スロヴェニアにおいて、日本及び日本語の知名度を高めるためにどのような機関のどんな活動があるかを見る。他のヨーロッパ言語の学習に比べて、スロヴェニア人の日本語学習者が特に注意を払うべき部分は、日本語の正書法、敬意表現を含めたコミュニケーションにおける文体の選択、そして、時事問題や歴史・文化背景に関する知識を身につけることである。終わりに、今後の課題として、グローバル化が進む中での各専門領域の学際化がさらに進み、若い世代に専門家が育ちやすくなる環境を望む。

キーワード 日本研究、スロヴェニアの日本語教育、正書法、敬語、文化背景

The first part of this paper is an overview of the history of Japanese language teaching in Slovenia, from the 1980s up to today. Based on the present situation, the characteristics of language teaching and its meaning in Slovene society are discussed. There are

several institutions which contribute to people's awareness of Japan and Japanese language teaching in Slovenia. When compared to the learning process used with European languages, students must spend more time to learn the writing system, communication strategies and additional knowledge on the cultural and social background of Japanese. In the future, the Japanese language may be introduced in the lower levels of education, but at the same time, highly specialized teachers will be required.

Keywords: Japanese Studies, Japanese language teaching in Slovenia, writing system, honorifics, cultural background

1 Organizirani pouk japonščine v Sloveniji

1.1 Slovensko orientalistično društvo

Pouk japonskega jezika v organizirani obliki se je začel oktobra leta 1982, takrat še v SFR Jugoslaviji, pod okriljem Slovenskega orientalističnega društva (SOD) v Ljubljani. Že od leta 1978 je potekal tečaj kitajskega jezika v sekciji za Daljni vzhod v omenjenem društvu (Predin 2005: 33); japonski jezik je bil torej za Slovence drugi vzhodnoazijski jezik, za katerega je bil organiziran tečaj s sistematično vsebino. Tečajniki so se srečevali v poznih popoldanskih urah trikrat na teden, vsakič po dve šolski uri, v predavalnici na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Povprečno število tečajnikov v skupini je bilo v prvih letih med 25 in 30, do konca šolskega leta (junija) pa jih je po navadi ostalo manj kot polovica. Motivacija tečajnikov je bila velika, zato smo se takoj v naslednjem letu (leta 1979) odločili tudi za nadaljevalno skupino (štiri ure na teden). Od leta 1990 smo organizirali še poletni tečaj, ki so ga prostovoljno vodili tudi profesorji iz Japonske na obisku med poletnimi počitnicami. To so bili prijatelji prvih japonologov v Sloveniji in navdušeni mladi učitelji japonščine kot tujega jezika, ki so radi obiskovali evropske in balkanske države, ki so ustanovljale študijske oddelke za japonologijo oz. azijske študije. Od leta 1988 se učitelji japonskega jezika sestajamo vsako leto v avgustu ali septembru nekje v Evropi za dvodnevni simpozij o poučevanju japonskega jezika. Leta 1992 sta na primer gospod in gospa Tsuchiya z Univerze za tuje študije v Tokiu (Tokyo University of Foreign Studies) prišla v Ljubljano, kjer sta vodila poletni tečaj japonskega jezika, preden smo odšli v Lodž na Poljskem zaradi udeležbe na omenjenem simpoziju.¹ Z izjemo poletnega tečaja leta 1990/91, ki smo

1 Spletna stran simpozija, sicer samo v japonščini: <http://renrakukaigi.kenkenpa.net/> (12. 10. 2019).

ga morali odpovedati zaradi kratke vojne, se je organizirani tečaj v okviru Slovenskega orientalističnega društva nadaljeval v več skupinah prav do ustanovitve novega oddelka na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.²

1.2 Novi oddelek na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani

V sodelovanju s posamezniki, ki so se izpopolnjevali v Vzhodni Aziji, in s podporo z japonske strani (ministrstva, profesorji japonskega jezikoslovja idr.) je bil jeseni leta 1995 ustanovljen novi oddelek na Filozofski fakulteti, Oddelek za azijske študije.³ Ob ustanovitvi sta bili dve katedri, Sinologija in Japonologija. Na Japonologiji se je nadaljevalo poučevanje japonskega jezika na podlagi predhodne vsebine pri SOD, vendar seveda bolj intenzivno in akademsko. V četrto stoletje, od ustanovitve Oddelka do danes, se je tudi na področju poučevanja japonskega jezika veliko stvari razvilo in spremenilo. Prvih 13 let oddelka je študijski program potekal po starem visokošolskem sistemu: dvopredmetni štiriletni kurikulum s pisanjem diplomske naloge v absolventskem obdobju. To pomeni, da so študenti lahko zaključili študij po navadi v sedmem ali osmem letu. Med študijem so bili jezikovni predmeti na japonologiji Sodobni japonski jezik 1, 2 in 3 ter Razvoj pisave, poleg teh temeljnih predmetov pa še Japonsko jezikoslovje, Tehnika prevajanja 1 in 2 ter Uvod v klasično japonščino idr. Število študentov je bilo npr. v akademskem letu 2004/05 skupaj 195 (75 v 1. letniku, 21 v 2. letniku, 28 v 3. letniku, 17 v 4. letniku in 54 v absolventskem stažu).⁴

Po bolonjski prenovi se je čas dodiplomskega študija skrčil na tri leta, zato je bilo treba črtati nekaj jezikovnih predmetov (Prevajanje, Klasična japonščina idr.), ki jih po novem ponujamo šele na 2. stopnji študija. Novost v bolonjskem sistemu je tudi uvedba enopredmetnega študija poleg dotedanjega dvopredmetnega, zato smo od akademskega leta 2009/2010 začeli sprejemati poleg dvopredmetnih tudi enopredmetne študente. Od leta 2012/13 so nekateri študenti nadaljevali študij na drugi stopnji bolonjskega programa, zopet dvopredmetno kot tudi enopredmetno.

2 Več podrobnosti o tečaju pri SOD v Shigemori Bučar in Bekeš (2005).

3 Ime oddelka je bilo sprva Oddelek za azijske in afriške študije (z željo, da bi vključili čim več »neevropskih« vsebin). »Afriške« smo opustili šele več kot 10 let kasneje, ko se je izkazalo, da v zvezi z Afriko ni bilo dovolj konkretnih sodelovanj. Glej tudi Predin (2015: 39).

4 Učiteljev je bilo osem: 1 redni profesor, 2 docentki, 3 asistentke in 2 lektorici (Shigemori Bučar 2005: 77).

Značilnosti poučevanja japonskega jezika na Oddelku za azijske študije FF so:

- Vsi študenti v Sloveniji začnejo kot popolni začetniki z učenjem jezika v 1. letniku univerzitetnega študija. Do sedaj še vedno ni pouka japonskega jezika na osnovnošolski in srednješolski stopnji oz. japonski jezik ni eden od tujih jezikov, ki se poučujejo v okviru slovenskega šolstva (Straus 2018).
- Timsko poučevanje: za vse prve tri letnike jezika je organizirano učenje v skupini dveh ali treh učiteljev. Vsak študent v teh letih pride v stik z več učitelji za jezikovni pouk.
- Tedenski mini test v 1. in 2. letniku: vsak teden, po navadi v ponedeljek, pišejo študenti mini test za snov, ki so jo obravnavali v prejšnjem tednu, in tako skupaj z učitelji preverijo uspešnost učenja oz. potrebo ponavljanja snovi. (V 3. letniku mini teste pišejo na dva do tri tedne.)
- Močne so povezave z japonskimi univerzami, brez katerih visoke ravni poučevanja japonskega jezika v Sloveniji ne bi bilo. Gre za vključevanje mladih lektorjev iz Japonske, gostujoča predavanja in skupne projekte z japonskimi raziskovalci, izmenjavo študentov idr.⁵

1.3 Tečaj japonskega jezika po Sloveniji

Na Filozofski fakulteti v Ljubljani poteka tudi plačljiv tečaj za širšo publiko. V poznih popoldanskih urah se učijo japonščine študenti z drugih fakultet, srednješolci in tudi odrasli različnih poklicev. V primerjavi z rednim študijem na Oddelku za azijske študije je tempo učenja na tem tečaju počasnejši; večji je poudarek na pogovornem in praktičnem jeziku, ki ga potrebujejo posamezniki zaradi poslovnega ali turističnega obiska Japonske ali pa za pogovore oz. dopisovanje preko elektronskih medijev z japonsko govorečimi znanci ipd.

Tudi v Pionirskem domu v Ljubljani imajo že nekaj časa tečaj japonščine za osnovnošolce. Na nekaterih osnovnih in srednjih šolah po Sloveniji so krožki, v katerih se učijo japonskega jezika in japonske kulture. Na nekaterih jezikovnih šolah so tudi diplomanti japonologije, ki po potrebi poučujejo japonski jezik individualno ali v manjših skupinah.

5 Med drugimi Univerza v Tsukubi, Univerza v Gunmi, Visoka šola za socialno delo Tohoku. Več o živahnih mednarodnih povezavah v Bekeš (2005: 10–11).

1.4 Učna gradiva

Od ustanovitve Oddelka za azijske študije oz. katedre za japonologijo je nastalo na katedri več učbenikov in učnih pripomočkov za učenje japonščine. Čeprav je na Japonskem in tudi zunaj Japonske mnogo gradiv za poučevanje japonščine za tujce, je bilo treba za poučevanje v Sloveniji pripraviti nekaj knjig, ki so namenjene specifično slovensko govorečim študentom in učencem. Najprej sta nastali dve knjižici za osnovo japonske slovnice (Bekeš 2000, Bekeš 2003), nato učbenik za japonsko pisavo (Hmeljak Sangawa in dr. 2003 in ponatis 2007). Malo kasneje je nastal učbenik japonščine za začetnike v dveh knjigah (Hmeljak Sangawa in dr. 2012, ponatis 2014), kjer so zbrani slovnični vzorci, pragmatična pravila in osnovno besedišče za prvi semester učenja japonščine. Ker je slovnična razlaga v slovenščini in so na koncu knjige tudi rešitve vaj in slovarček besed v obeh smereh (japonsko-slovenski in slovensko-japonski), je učbenik uporaben tudi za samostojno učenje. Pri nastajanju tega učbenika je bilo najbolj pomembno, da izrazi in dialogi oz. pogovori ponazarjajo žive situacije v današnji slovenski družbi: tako je namen učbenika v tem, da študenti in učenci lahko takoj začnejo uporabljati izraze v svojem življenju.

Na Katedri za japonologijo nastajajo še drugi učbeniki in upam, da bodo kmalu izšli: predvidena sta nov priročnik za japonsko pisavo in monografija o japonski slovnici za nadaljevalce, oboje z razlagami v slovenščini.

2 Prepoznavnost, dejavnosti in sodelovanja

Japonski jezik je za Slovence še vedno kar precej eksotičen. To verjetno ne velja samo za Slovence, ampak za vse, katerih materni jezik je eden od evropskih jezikov. Mlajši v Sloveniji se začnejo zanimati za ta jezik v kontekstu pop kulture, mange, animacije ipd. V Ljubljani je bilo leta 2006 odprto Veleposlaništvo Japonske, ki se zavzema tudi za prepoznavnost Japonske v slovenski družbi, na primer z vsakoletno javno prireditvijo Dan Japonske (ponavadi julija v Ljubljani). V družbi je zadnje čase opaziti tudi nekakšno renesanso japonizma oz. ponovno odkrivanje tradicionalne japonske kulture v novem kontekstu: leta 2017 od meseca maja do novembra je bilo v okviru projekta JAPOM (=Japonska med nami) prirejenih več razstav, predavanj in gledaliških dogodkov v sodelovanju z večjim številom akademskih in izobraževalnih institucij v Sloveniji. Namen tega projekta je bil prikaz heterogenih področij japonske kulture in njihovo približevanje slovenski javnosti (več o projektu JAPOM v programski knjižici; Hrvatinić 2017).

Opažamo tudi več sodelovanj z Japonsko v poslovnih krogih. Marca 2019 smo drugo leto po vrsti priredili posvet z gospodarstveniki za študente Univerze v Ljubljani, »Javna predavanja o gospodarstvu in poslovnem okolju na Japonskem«.⁶

Na spletni strani Univerze v Ljubljani je trenutno na seznamu Mednarodnih krovnih sporazumov devet japonskih univerz,⁷ na seznamu Mednarodnih sporazumov članic Univerze v Ljubljani pa deset s Filozofsko fakulteto.⁸ Kandidatov za študij Japonologije na Filozofski fakulteti je vsako leto dovolj. Odkar smo omejili število študijskih mest, je vsako leto že januarja pred novim akademskim letom prijava za vpis v prvi letnik dodiplomskega študija nad 150 %.⁹

Kot dodatno spodbudo za poučevanje japonskega jezika naj omenimo še ustanovitev Društva za didaktiko japonsčine v Sloveniji leta 2017. To je organizacija, ki na področju jezikovnega izobraževanja prispeva h krepitvi osebnih in družbenih odnosov med Slovenijo in Japonsko.¹⁰ Pomembna dejavnost Društva je organizacija izpita JLPT (Japanese Language Proficiency Test) v Ljubljani enkrat letno. JLPT je mednarodno priznan izpit za japonski jezik s trajnim certifikatom, ki ga izvaja Japonska fundacija po vsem svetu.

Po naštetih podatkih lahko sklepamo, da je kljub eksotičnosti podlaga za poučevanje in učenje japonskega jezika v slovenski družbi dovolj trdna. To je povsem drugačna slika kot v 80. letih prejšnjega stoletja, ko je bil v Sloveniji pouk japonskega jezika prvič organiziran.

6 Na posvetu, ki se je odvil na Fakulteti za družbene vede v okviru EARL (East Asia Resource Library = Raziskovalno središče za Vzhodno Azijo), so leta 2018 sodelovali predstavniki Toyota Adrie, Mitsui & Co., Veleposlaništva Japonske v Sloveniji, slovenskega podjetja Sensum d.o.o., diplomanti japonologije, ki delujejo na področju turizma, prevajanja in tolmačenja; leta 2019 pa veleposlanik Japonske, župan občine Kočevje, generalni direktor Heliosa, predstavnik družbe ELES, predstavnice Genki centra ter posamezni prevajalci in tolmači.

7 Univerza Kōbe, Univerza Sophia, Univerza Tohoku fukushi, Univerza Tohoku, Univerza Miyazaki, Univerza Yamanashi, Univerza Waseda in Državna univerza Yokohama: <https://www.uni-lj.si/studij/partnerji/centralni/> (8. 7. 2019).

8 Univerza Aoyama gakuin, Univerza Fukushima, Univerza Gunma, Japonska ženska univerza (Nihon joshi daigaku), Univerza Nishikyūshū, Univerza Ochanomizu, Univerza Rikkyō, Tokijski inštitut za tehnologijo, Tokijska univerza za tuje študije (TUF) in Univerza Tōyō. <https://www.uni-lj.si/studij/partnerji/clanice/> (8. 7. 2019).

9 V trenutnem bolonjskem dodiplomskem študijskem programu je razpisanih mest letno 15 enopredmetnih in 15 dvopredmetnih.

10 <https://ddjas.si/> (8. 7. 2019).

3 Značilnosti japonskega jezika

Na podlagi dolgoletnega in sistematičnega poučevanja japonskega jezika, zlasti v visokem šolstvu na FF – že četrto stoletje –, smo dovolj dobro spoznali težavne točke pri učenju tega jezika, torej značilnosti japonskega jezika z vidika poučevanja specifično v Sloveniji, za slovensko govoreče učence.

Analizo v tem kontekstu najdemo v posebni številki revije *Linguistica* s tematiko *Skupni evropski jezikovni okvir – navzkrižni pogledi*, ki je izšla leta 2014. S katedre za japonologijo smo prispevali članek z naslovom »The CEFR and Teaching Japanese as a Foreign language (= SEJO in poučevanje japonščine kot tujega jezika)« (Shigemori Bučar in dr. 2014), v katerem smo najprej predstavili vplive uvedbe skupnega evropskega jezikovnega okvira na poučevanje japonskega jezika po svetu in »merilo Japonske fundacije za poučevanje japonščine«. Uvedba skupnega evropskega jezikovnega okvira (SEJO) za poučevanje jezikov je posredno vplivala tudi na reorganizacijo mednarodno uveljavljenega jezikovnega izpita za japonščino JLPT. V drugi polovici omenjenega članka pa smo predstavili našo interno raziskavo in njene rezultate o ravneh posameznih tečajev in letnikov, ki jih ponujamo na katedri.

Učitelji na katedri menimo, da študenti na koncu dodiplomskega študija približno dosežejo raven B1/B2 in na koncu druge stopnje študija C1. So pa težave pri presojanju ravni obstoječih jezikovnih predmetov glede na okvir SEJO: te se nanašajo na specifičnosti japonskega jezika, zlasti v zvezi s sistemom pisave, vpljivostnimi in pragmatičnimi strategijami ter učenčevim poznavanjem trenutnih dogodkov in ozadja japonske družbe (Shigemori Bučar in dr. 2014: 463–465).

Japonski sistem pisave je res eden najbolj zapletenih na svetu in zahteva pri učenju veliko ur vaj in koncentracije. Japonski jezik ni indoevropski in za vsakdanjo rabo ne uporablja latinične pisave. Treba se je naučiti dva sklopa fonetičnih znakov *hiragana* in *katakana* ter ideografske kitajske pismenke. Za gradnjo besedišča v japonskem jeziku je edino uporabno predhodno znanje kitajskega jezika, česar od slovensko govorečih učencev skoraj ni pričakovati.

Poznavanje elementov in formuliranja spoštljivega govora je pomembno zlasti v dvogovoru v različnih situacijah. Vpljivostne in pragmatične strategije glede na sogovorca in posamezno situacijo uvajamo v jezikovnem pouku postopoma, že od začetniške stopnje dalje. Tako v pogovornem kot tudi v pisnem jeziku je treba vedeti, katero slogovno različico izberemo v kateri situaciji.

Naši študenti v povprečju niso dovolj opremljeni s splošnim znanjem glede ozadja japonske družbe, še manj so seznanjeni s trenutnimi dogodki na Japonskem in širše v Aziji. Glede na posameznikovo zanimanje je v današnjem svetu mogoče pridobiti veliko podatkov, zato je morda tudi ta del izobraževanja odvisen od učiteljev, ki usmerjajo pozornost študentov in učencev na pravo izbiro informacijskih kanalov.

4 Izzivi in nadaljnje naloge

V Sloveniji, v majhni državi znotraj majhne Evrope, verjetno ne potrebujemo in ne bomo potrebovali prav veliko število ljudi, ki obvladajo japonski jezik. Glede na dejavnosti na gospodarskem in znanstvenem področju pa gotovo potrebujemo vedno vsaj nekaj strokovnjakov, ki dobro obvladajo jezik in njegovo ozadje, da bi posredovali potrebne informacije in aktivno ter učinkovito delovali na svojem mestu.

Če se bo položaj japonskega jezika spremenil v slovenskem šolstvu, bomo morali uvesti tudi pedagoško smer za poučevanje japonskega jezika na šolah. Ustrezno se bo moralo spremeniti znanje o Japonski in japonskem jeziku v širši slovenski družbi. Glede na izkušnje s kitajščino stroka meni, da je uvedba pouka japonščine v osnovno šolstvo odvisna tudi od sodelovanja političnih in gospodarskih krogov ter da gre za dolgotrajne in zahtevne procese (Straus: 2018: 23).

Trenutno sta v Sloveniji dva sodna tolmača za japonski jezik, za prevajanje literarnih del pa je kar nekaj diplomantov japonologije, ki sistematično prevajajo iz sodobne japonske književnosti. Nič ne bi bilo narobe, če bi se pojavili mladi posamezniki, ki bodo dobro osvojili japonski jezik in zraven obvladali še svojo stroko, na primer ekonomijo, pravo, medicino, kemijo, biologijo ipd. Takšnih študijskih kombinacij je bilo malo, morda delno zaradi izobraževalnega sistema.

Literatura

- Bekeš, Andrej (2005). Glavne poteze študija japonologije na Oddelku AAŠ in zgodovinske kontingence. *Azijske in afriške študije* 9 (1). 4–13.
- Hrvatina, Klara (ur.) (2017). *Japonska med nami: programska knjižica*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Moritoki, Nagisa (2005). 10 let japonskih študij v Sloveniji. *Azijske in afriške študije* 9 (1). Ljubljana: Filozofska fakulteta. 56–69.

- Predin, Andrej (2005). Pionirsko delo na področju sinoloških študij – intervju z izr. prof. dr. Mitjem Sajetom. *Azijske in afriške študije* 9 (1). 25–41.
- Shigemori Bučar, Chikako; Bekeš, Andrej (2005). Tečaj japonskega jezika pri Slovenskem orientalističnem društvu: pouk japonskega jezika v Ljubljani do ustanovitve Oddelka na FF. *Azijske in afriške študije* 9 (1). 50–55.
- Shigemori Bučar, Chikako (2005). Japanese Studies at the University of Ljubljana. *Acta Orientalia Vilnensia* 6 (1). 50–58.
- Shigemori Bučar, Chikako; Ryu, Hyeonsook; Moritoki Škof, Nagisa; Hmeljak Sangawa, Kristina (2014). The CEFR and teaching Japanese as a foreign language. *Linguistica* 54. 455–469.
- Shigemori Bučar, Chikako (2019). Image of Japan among Slovenes: Borrowed Words of Japanese Origin in Slovene. *Acta Linguistica Asiatica* 9 (1). 75–88.
- Straus, Bronka (2018). Poučevanje tujih jezikov v slovenskem šolskem sistemu: prostor tudi za japonščino? *Acta Linguistica Asiatica* 8 (1). 9–25.

Učna gradiva

- Bekeš, Andrej (2000). *Sodobna japonska slovnica za začetno stopnjo, Prvi koraki*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za azijske in afriške študije.
- Bekeš, Andrej (2003). *Sodobna japonska slovnica za začetno stopnjo. Del 2, Osnove*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za azijske in afriške študije.
- Hmeljak Sangawa, Kristina; Kobayashi, Reiko; Kumagai, Yoko; Shigemori Bučar, Chikako; Maeno, Yoshiaki; Shukuri, Yukiko (2003, 2007): *Uvod v japonsko pismo: hiragana, katakana in prvih 854 pismenk*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za azijske in afriške študije.
- Hmeljak Sangawa, Kristina; Ichimiya, Yufuko; Ida, Naomi; Koga, Michiru; Moritoki Škof, Nagisa; Ryu, Hyeonsook (2012, 2014): *Japonščina za začetnike 1*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za azijske in afriške študije.
- Hmeljak Sangawa, Kristina; Ichimiya, Yufuko; Ida, Naomi; Koga, Michiru; Moritoki Škof, Nagisa; Ryu, Hyeonsook (2012, 2014). *Japonščina za začetnike 2*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za azijske in afriške študije.

Položaj kitajščine v Sloveniji

Mateja Petrovčič

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za azijske študije

Prispevek obravnava umeščenost kitajščine v slovenskem šolskem sistemu, družbi in gospodarstvu. V prvem sklopu najprej predstavimo začetke poučevanja kitajščine pri nas in orišemo, na katerih stopnjah se je dandanes mogoče učiti kitajsko. V drugem poglavju položaj kitajščine v Sloveniji primerjamo z izobraževalnimi sistemi drugih držav Evropske unije, pri čemer vzamemo pod drobnogled obdobje zadnjih desetih let. Tretji sklop prispevka oriše prisotnost Kitajske v turizmu in gospodarstvu, v zadnjem sklopu pa izpostavimo nekatera vprašanja in izzive, ki nas morda čakajo v prihodnjih letih.

Ključne besede: kitajščina, sinologija, visokošolsko izobraževanje, srednješolsko izobraževanje, mednarodni jezikovni standardi

本文谈及对外汉语教学于斯洛文尼亚的教育体系与社会经济制度的角色地位。首先，就我国汉语教学的起源及现状作一概述，并关注学生选择汉语作为第三外语的动机以及教育形式。其次，对近十年来，我国及其他欧洲国家在汉语教学教育体系中的异同作一比较分析。再者，说明中国出境旅游发展及与我国经贸合作之现状，并于文章最后提出一些待解决且未来需持续关注之议题或挑战。

关键词：中文，汉学，高等教育，中等教育，国际语言标准

This paper discusses the position of Chinese as a foreign language in the Slovenian educational system, society and economy. In the first section, we present an overview of the beginnings of teaching Chinese in Slovenia, and outline the current situation. We are interested in two questions; first, at which level students may select Chinese as a foreign language, and second, in which form. The second section compares the status of Chinese in Slovenia with that in the educational systems of other European countries over the last ten years. The third section of the paper outlines the presence of China in tourism and economics, which leads to the last section that raises some questions and pays attention to some issues or challenges that we might face in the coming years with regard to Chinese and Slovenia.

Keywords: Chinese, sinology, tertiary education, upper-secondary education, international language standards

1 Kratek zgodovinski pregled poučevanja kitajščine v Sloveniji

1.1 Poučevanje kitajščine na univerzitetni ravni

Začetki poučevanja kitajščine v Sloveniji segajo v osemdeseta leta prejšnjega stoletja, ko je Slovensko orientalistično društvo organiziralo tečaje kitajskega jezika, družabna srečanja, predavanja, ogleda filmov in podobne dejavnosti, prek katerih se je javnost začela zavedati prisotnosti tega jezika in kulture v našem prostoru. Jeseni 1978 je Filozofska fakulteta Slovenskemu orientalističnemu društvu odstopila uporabo predavalnice za tečaje kitajščine, s čimer je ta jezik postal dostopnejši širšemu krogu študentov. Lektorate je vodil Mitja Saje, ki je leta 1981 tudi dobil redno delovno mesto lektorja na Filozofski fakulteti (Predin 2005: 32–33).

Zaradi maloštevilnih možnosti stika s tem jezikom je bilo kontaktnih ur pri lektoratih kitajščine več kot običajno. Namesto dveh srečanj tedensko so potekali lektorati kitajščine trikrat tedensko po dve šolski uri. Sprva sta obstajali dve težavnostni stopnji, kasneje pa se jim je pridružil še lektorat kitajskega jezika 3 (Predin 2005: 33).

Po dolgoletnih prizadevanjih za ustanovitev rednega študija sinologije, kar je z vsemi zapleti nazorno prikazano v Predin (2005), je v akademskem letu 1995/1996 stekel vpis v prvi letnik dodiplomskega programa Vzhodnoazijske študije. Študij je bil od samega začetka zasnovan kulturološko, kar je tudi nujno za celovito razumevanje kitajskega jezika in kulture. Pomen kulturnega konteksta, v katerega je postavljen jezik, je poudarjen tudi v Skupnem evropskem jezikovnem okvirju (SEJO), pri čemer se moramo zavedati, da je teh vsebin v stiku s kitajskim okoljem izredno veliko.

Celoten predmetnik študija sinologije v obdobju 1995–2005 je podrobneje predstavljen v Petrovčič (2005), na tem mestu pa se osredotočimo le na ožji vidik poučevanja jezika. Tabela 1 prikazuje, kako se je od leta 1995/96 spreminjal obseg jezikovnih ur po posameznih letnikih.

Akademsko leto	Število ur kitajskega jezika letno (tedensko)				
	1. letnik	2. letnik	3. letnik	4. letnik	
1995/96	180 (6)	-	-	-	
1996/97	180 (6)	180 (6)	-	-	
1997/98	180 (6)	180 (6)	0	-	
1998/99	240 (8)	180 (6)	0	0	
2000/01 do 2008/09	300 (10)	300 (10)	0	0	
Uvedba bolonjskega sistema	1. letnik dodipl.	2. letnik dodipl.	3. letnik dodipl.	1. letnik podipl.	2. letnik podipl.
2009/10 do 2013/14	360 (12)	300 (10)	120 (4)	60 (2)	0
od 2014/15 dalje ¹	360 (12)	240 (8)	120 (4)	60 (2)	0

Tabela 1. Pregled jezikovnih ur po letnikih od 1995/96 do 2018/19

Število kontaktnih ur pri jezikovnih predmetih se je z razvojem oddelka postopoma povečevalo, kar je v določeni meri tudi rezultat stalnega zaprosanja za zunanje financiranje in njegovega obnavljanja za dva do tri tuje lektorje letno.

Generacije zadnjih let, kjer vsako leto na dodiplomski študij sprejmemo 35 študentov, imajo torej v času dodiplomskega študija skupno 720 ur jezika.

Iz rezultatov študentskih anket opazamo potrebe in želje po dodatnih urah jezika, kar poskušamo uresničiti z obogatitvenimi vsebinami v spletnih učilnicah, vsakdo pa ima tudi možnost za pridobitev štipendije za izpopolnjevanje na Kitajskem ali na Tajvanu.

1.2 Poučevanje kitajščine na osnovnošolski in srednješolski ravni

Po razpoložljivih virih lahko presodimo, da je bila kitajščina kot interesna dejavnost prvič na voljo leta 2009 na Gimnaziji Jožeta Plečnika v Ljubljani, naslednje leto jo je ponudila tudi Osnovna šola Vič v Ljubljani (Straus 2018: 17), nadaljnji porast kitajščine v šolah pa je tesno povezan z ustanovitvijo Konfucijevega inštituta v Ljubljani (2010) in s sprejetjem učnega načrta za izbirni predmet kitajščina za osnovne šole (2011) in srednje šole (2013). Kot navaja Ilgo (2016), so bile med letoma 2013 in 2015 ustanovljene štiri Konfucijeve učilnice, in sicer Konfucijeva učilnica Maribor s sedežem na II. Gimnaziji Maribor, Konfucijeva učilnica Ljubljana s sedežem na Osnovni šoli Trnovo, Konfucijeva učilnica Kranj s sedežem

1 Študijski programi sinologije so se v letih 2018/19 in 2019/20 znova posodobili, vendar spremembe ne zadevajo jezikovnih predmetov.

na Gimnaziji Kranj in Konfucijeva učilnica Koper s sedežem na Univerzi na Primorskem. Poučevanje kitajščine, še dodaja Ilgo, poteka tudi po številnih vrtcih, osnovnih šolah ter različnih fakultetah v Sloveniji.

Straus (2018) z Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije navaja, da je kitajščina zadnji tuji jezik, ki je bil umeščen v slovenske vzgojno-izobraževalne programe. Obenem izpostavlja formalno težavo, da trenutni študij sinologije ne omogoča pedagoške izobrazbe, brez katere se v šolski prostor in učni proces ne da vstopiti (94.–100. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 1996).² Kot začasna rešitev je bila nakažana možnost pridobitve pedagoško-andragoške izobrazbe v okviru posebnega programa. Na podlagi potrjenega Učnega načrta za kitajščino v osnovni šoli (Istenič in Sernelj 2011)³ je minister za izobraževanje, znanost, kulturo in šport marca 2012 izdal Odredbo o spremembi vzgojno-izobraževalnega programa osnovna šola, s katero se v predmetnik osnovne šole doda nov izbirni predmet kitajščina. Prav tako je bil v decembru 2012 sprejet Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole, v katerega je bil dodan odstavek, da je »učitelj kitajščine lahko, kdor je končal univerzitetni študijski program vzhodnoazijske študije (smer sinologija) ali magistrski študijski program druge stopnje sinologija.«⁴

Učenci osnovnih šol so si lahko prvič izbrali kitajščino kot obvezni izbirni predmet v šolskem letu 2013/14. Straus (2018) v svojem prispevku predstavi podatke o številu učencev, ki so se za to opcijo odločili v letih od 2013/2014 do 2016/2017. Po teh podatkih naj bi začetnemu navdušenju sledil upad zanimanja, tako po številu otrok kot po številu šol, ki so kitajščino razpisale kot obvezni izbirni predmet v zadnji triadi osnovne šole. Straus tudi omenja, da se ti podatki razlikujejo od rezultatov raziskave, ki jih je pridobila Ilgo (2016). Primerjava podatkov je pokazala, da informacije o številu učencev in dijakov, ki so bili vpisani k izbirnemu predmetu kitajščina, sicer niso identične, vendar so primerljive. Obenem je pokazala, da zanimanje za kitajščino in kitajsko kulturo ne upada, saj je bilo število vpisanih

2 <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445> (20. 5. 2019).

3 https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/3-letni/Kitajscina_izbirni.pdf (8. 10. 2019).

4 Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole, *Uradni list RS*, št. 109/11, 10/12, 92/12, 49/13 in 75/15, člen 1. 2. 95. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV10943> (20. 05. 2019).

na interesno dejavnost Spoznavanje kitajske kulture in jezika vsako leto bistveno večje od vpisanih na obvezni izbirni predmet kitajščina (gl. Ilgo 2016: 87–90).

Poleg tega je iz najnovejšega internega poročila Konfucijevega inštituta za leto 2018/19⁵ razvidno, da se kitajščina izvaja prek celotne vertikale, od vrtca do fakultete. V tem letu potekajo aktivnosti v dveh vrtcih, desetih osnovnih šolah, devetih srednjih šolah in petih visokošolskih ustanovah.⁶

Večina zgoraj omenjenih tečajev poteka 2 do 4 ure tedensko na posamezno stopnjo. Konfucijeve učilnice organizirajo tudi tečaje za različne starostne skupine ter pouk za mlajše in starejše kitajske otroke.

Učenje kitajščine je (vsaj teoretično) razpisano tudi na Slovenski univerzi za tretje življenjsko obdobje in verjetno še marsikje, vendar za to nimamo zanesljivih podatkov. Prelet spletnih strani še pokaže, da tudi številne jezikovne šole širom Slovenije ponujajo tečaje kitajskega jezika, vendar nisem zasledila raziskave, ki bi predstavila dejansko stanje tečajev in tečajnikov.

2 Položaj kitajščine v vzgojno-izobraževalnih sistemih držav Evropske unije

Evropsko informacijsko omrežje na področju izobraževanja Eurydice vsakih nekaj let objavi poročilo o stanju poučevanja jezikov v Evropi. Podatki iz poročila leta 2017 kažejo, da je kitajščina prisotna v izobraževalnih sistemih desetih držav Evropske unije. Predhodno poročilo iz leta 2012 je poučevanje kitajščine zabeležilo v šestih državah.

Tabela 2 prikazuje, na katerih stopnjah se izvaja pouk kitajščine. Oznaka ISCED 1 poimenuje »primarno izobraževanje ali prvo obdobje osnovnega izobraževanja«,

5 Poročilo je interne narave in ni javno dostopno na spletu.

6 Ustanove po abecednem redu: vrtci Vrtec Hansa Christiana Andersena Ljubljana, Vrtec Otona Župančiča Slovenska Bistrica; osnovne šole: OŠ A. T. Linhartaradovljica (2. do 5. razred), OŠ Elvire Vatovec Prade (2. do 9. razred), OŠ Elvire Vatovec Prade, Podružnična šola Sv. Anton (3. do 4. razred), OŠ Franceta Prešerna Maribor (6. do 9. razred), OŠ Korte (3. do 5. razred), OŠ Orehek Kranj (7. do 9. razred), OŠ Savsko naselje Ljubljana, OŠ Stražišče Kranj (1. do 6. razred), OŠ Trnovo Ljubljana, OŠ Vojke Šmuc Izola (3. do 4. razred); srednje šole: Gimnazija Bežigrad Ljubljana, Gimnazija Jožeta Plečnika Ljubljana, Gimnazija Koper, Gimnazija Kranj, Gimnazija Ptuj, Gimnazija Šentvid Ljubljana, II. gimnazija Maribor, Konfucijeva učilnica Koper (9. razred OŠ do 2. letnik SŠ), Srednja šola Izola; fakultete: Ekonomska fakulteta UL, Fakulteta za družbene vede UL, Interdisciplinarni doktorski program Humanistika in družboslovje, področje Didaktika tujih jezikov, Rektorat Univerze v Mariboru, Fakulteta za turistične študije – Turistica UP.

kar z drugimi besedami pomeni 1. in 2. triada osnovne šole. ISCED 2 je oznaka za »nižje sekundarno ali drugo obdobje osnovnega izobraževanja«, kar je v našem sistemu 3. triada osnovne šole. ISCED 3 je ustreznica za »višje sekundarno izobraževanje« oziroma obdobje srednješolskega izobraževanja (Razvrstitev kategorij slovenskega sistema izobraževanja v kategorije po ISCED 1997 2012: 14).⁷

Država Evropske unije	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3
Malta		●	●
Belgija (francoski del)			●
Danska			○●
Francija	○●	○●	○●
Italija			○●
Madžarska	●	●	
Nizozemska		●	●
Portugalska			●
Slovenija		●	●
Turčija		○●	○●
Romunija			○
Norveška			○

○ podatki iz leta 2012

● podatki iz leta 2017

Tabela 2. Umestitev kitajščine v učne načrte po stopnjah ISCED 1 do ISCED 3⁸

Na Malti so šole *obvezane* ponuditi kitajščino kot tuji jezik, medtem ko se šole ostalih devetih držav s tega seznama *lahko* same odločijo, ali bodo kitajščino ponudile kot tuji jezik ali ne.

7 https://www.stat.si/Klasius/Docs/PretKLASIUS-SRV_%20ISCED97.pdf (1. 6. 2019).

8 European Commission/EACEA/Eurydice, (2013). Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2012 Edition. Eurydice Report. 48. DOI: 10.2797/83967 <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/26d366d8-031d-472c-bec6-81c8d258ce58/language-en> (1. 6. 2019).

European Commission/EACEA/Eurydice, (2017). Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 47. DOI: 10.2797/839825 <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF> (1. 6. 2019).

3 Kitajščina v povezavi s turizmom in gospodarstvom

Domače in tuje raziskave s področja turizma kažejo, da je Kitajska postala najhitreje rastoči izhodni turistični trg na svetu. Čeprav v Evropi največji obisk beležijo Francija, Nemčija, Anglija, Italija in Švica (Long-Haul Travel Barometer 1/2019),⁹ pa se tudi delež kitajskih turistov, ki prihajajo v Slovenijo, postopoma povečuje.

Iz letnih poročil Slovenske turistične organizacije (STO) razberemo, da število prihodov kitajskih turistov stalno narašča. Od leta 2006, ko je v Slovenijo prispelo okrog 3000 kitajskih gostov, se je njihovo število prihodov do leta 2015 povečalo na približno 38.000 letno (STO 2016: 24). Te številke se zadnja leta še povečujejo, kar prikazuje Tabela 3.

Leto	Prihodi turistov	Delež vseh prihodov	Prenočitve turistov	Delež vseh prenočitev
2016	45.324	1,05 %	65.038	0,58 %
2017	64.599	1,80 %	89.080	1,04 %
2018	87.171	1,97 %	136.440	1,22 %

Tabela 3. Število turističnih prihodov in prenočitev v letih 2016–2018¹⁰

Deleži prihodov in nočitev so – gledano v celoti – še vedno zelo majhni, vendar letno sprejeti 87 tisoč kitajskih turistov ni tako malo. Že s tega vidika ima znanje kitajščine močan potencial.

Iz razmerja prenočitev in prihodov lahko hitro razberemo, da kitajski turisti ostajajo v Sloveniji povprečno 1,57 dni, kar pomeni, da smo zanje le tranzitna dežela

9 <https://etc-corporate.org/reports/long-haul-travel-sentiment-survey-index-march-2019/> (2. 4. 2019).

10 Slovenska turistična organizacija (2016). Turizem v številkah 2015. https://www.slovenia.info/uploads/dokumenti/raziskave/spirit_tvs_2015_A4_SLO_dodatek_21688.pdf (1. 6. 2019).
Slovenska turistična organizacija (2017). Turizem v številkah 2016. https://www.slovenia.info/uploads/dokumenti/raziskave/2017_06_sto_tvs_2016_a4_slo_web.pdf (1. 6. 2019).
Slovenska turistična organizacija (2018). Turizem v številkah 2017. https://www.slovenia.info/uploads/dokumenti/tvs/tvs_turizem_v_stevilkah_2017.pdf (1. 6. 2019).
Slovenska turistična organizacija (2019). Turizem v številkah 2018. https://www.slovenia.info/uploads/dokumenti/raziskave/tvs_2018/tvs_interactive.pdf (1. 6. 2019).
Slovenska turistična organizacija (2019). Turizem v številkah. Prihodi in prenočitve, mesečni, letni 2018 (končni). https://www.slovenia.info/uploads/dokumenti/raziskave/statistini_podatki_2019/prihodi_in_prenocitve_turistov_po_drzavah_slovenija_2018_koncni_podatki.xlsx (1. 6. 2019).

v paketni ponudbi evropskih držav. Njihova potovanja naj bi namreč večinoma trajala 7–14 dni (Long-Haul Travel Barometer 1/2019).¹¹

Potencial našega turizma je verjetno v petični in luksuzni ponudbi, ki bi izpostavila prednosti naravnih lepot, kulturnih in zgodovinskih znamenitosti ter kulinarčnih izkustev, s poudarkom na osebni noti. Pri tem je za celovito razumevanje želja in potreb tujega gosta nujno poznavanje širšega kulturnega konteksta, za kar je zgolj poznavanje jezika premalo. Poleg tega bi bilo smiselno, da bi se specifičnih raziskav lotili neposredno in se s tem izognili nepotrebnim stereotipom. Poglejmo si samo obratno situacijo – kitajske restavracije pri nas ponujajo prirejeno, evropeizirano kitajsko hrano, ki naj bi ustrezala našim predstavam o kitajski kulinariki. Mi tako posledično sklepamo, da so jedi, ki jih ponuja vrsta kitajskih restavracij, avtentično kitajske. Kako naj ne bi bile, če pa isto jed ponujajo različne restavracije širom Slovenije. Z neposrednim stikom lahko odkrijemo številne druge dobrrote, ki so nam na račun vzajemnih zmotnih predstav skrite.

To ne pomeni, da negiramo pomen tujih raziskav, temveč da cenimo kader, ki je sposoben prebiti meje stereotipov in informacije ustrezno prestaviti v prakso. V raziskavi kitajskega izhodnega turističnega trga (World Tourism Cities Federation Ipsos)¹² najdemo vrsto podatkov o različnih profilih turistov, njihovih pričakovanjih, željah, navadah, preferencah in še mnogo več, kar lahko služi kot izhodišče v naših konkretnih primerih, za kar bi potrebovali tesno sodelovanje sinologov in drugih strokovnjakov. Menim, da se tega premalo zavedamo, ne le v turizmu, temveč tudi v gospodarstvu.

Na spletnih straneh SPIRIT Izvozno okno¹³ na primer preberemo, da sega gospodarsko sodelovanje s Kitajsko na različne gospodarske panoge, pri čemer bi imel kader z znanjem kitajskega jezika in kulture po predvidevanjih veliko konkurenčno prednost. Koliko od navedenih podjetij dejansko zaposluje sinologe, ni znano, vendar hiter pregled družbenih omrežij pokaže predvsem potrebe za krajša priložnostna prevajalska dela. Povpraševanje po kadru je sicer pozitivna stvar, vendar bi se morala podjetja zavedati, da bi bilo dolgoročno gledano bolj smiselno zaposliti

11 <https://etc-corporate.org/reports/long-haul-travel-sentiment-survey-index-march-2019/> (2. 4. 2019).

12 Market Research Report on Chinese Outbound Tourist (City) Consumption (2017–2018). <http://www.wtcf.org.cn/uploadfile/2018/0913/20180913025210427.pdf> (1. 6. 2019).

13 Za več informacij o gospodarskem sodelovanju s Kitajsko glej <https://www.izvoznookno.si/drzave/kitajska/predstavitev-drzave/> (15. 4. 2019).

določeno osebo in ji dati priložnost, da se izpopolni za specifične potrebe izbrane stroke. Študij sinologije, pri katerem študenti dosežejo najvišjo raven znanja kitajskega jezika in kulture v našem prostoru, ne izobražuje ozko usmerjenih prevajalcev, temveč diplomantom ponudi širino, ki je predpogoj za nadaljnjo usmeritev.

4 Izzivi

Eden od ključnih izzivov je torej ozavestiti javnost in delodajalce, da iskanje priložnostnih prevajalcev ni pravi pristop k sodelovanju s Kitajsko. Ob znanju jezika je potrebno še široko kulturološko znanje, ki že po formulaciji Skupnega evropskega jezikovnega okvirja »omogoča poznavanje kulturnega konteksta, v katerega je jezik postavljen«.

Prav tako je nemogoče pričakovati, da bi diplomirani sinologi ob koncu študija dosegali primerljivo raven jezikovnega znanja kot kolegi anglisti ali diplomanti ostalih indoevropskih jezikov, s katerimi se srečamo že skozi prvi ali drugi tuji jezik v osnovni in srednji šoli.

To nas pripelje do razmisleka, do katere stopnje se je mogoče kitajski jezik v danem obsegu ur naučiti. Učni načrti za splošne gimnazije predvidevajo, da se dijaki drugi tuji jezik učijo skupno 420 ur, pri čemer dosežejo raven B1. S 720 kontaktnimi urami, kolikor jih imamo v predmetniku dodiplomske in podiplomske sinologije, bi bilo s tega vidika mogoče doseči bistveno višjo raven, pri čemer ne smemo pozabiti na vprašanje pismenosti, ki dobi pri jezikih z nečrkovnimi pisavami povsem nov pomen. Za osnovno pismenost v kitajščini je namreč treba znati okrog 3500 pismenk, kar ni primerljivo z nekaj deset črkami abecede.

Kot zanimivost omenimo, da ameriško zunanje ministrstvo loči pet ravni jezikovne usposobljenosti.¹⁴ Osnovna usposobljenost (raven 1) pomeni zmožnost uspešnega sporazumevanja na potovanju, zmožnost branja osebnih in krajevnih imen, uličnih znakov, trgovskih oznak in števil. Minimalna jezikovna usposobljenost za poslovne stike nastopi na ravni 3. To pomeni, da govorec uporablja relativno natančne strukture in tematiki primerno besedišče. Poleg tega je na tej stopnji mogoče brati običajne časopise, rutinsko korespondenco in poročila. Ko govorec doseže polno strokovno usposobljenost (četrta stopnja), lahko govori in bere tekoče in natančno na vseh ravneh, ki ustrezajo potrebam izbranega dela. Peta raven je raven naravnih govorcev.

14 Klasifikacije so dostopne na številnih straneh, ena izmed njih je <https://careers.state.gov/faq-items/language-proficiency-definitions/> (17. 4. 2019).

Za doseganje ravni strokovne usposobljenosti naj bi za francoščino, italijanščino, španščino ali portugalsščino porabili 600–750 ur učenja, pri čemer se potrebni čas pri učenju arabščine, kitajščine, japonsčine ali korejščine podaljša na 2200 ur.¹⁵ Te smernice so sicer izdelane za govorce angleščine, vendar nam dajo okvirno predstavo, da ne moremo enačiti števila ur za različne jezike. V istem obsegu ur bi bila torej dosežena raven trikrat manjša. Poleg tega se samo po sebi poraja vprašanje, kaj ponujajo tečajji *poslovne kitajščine*, če je potrebno toliko ur za precej bolj osnovno sporazumevalno raven.

Pri nas torej učenci in dijaki že lahko izberejo kitajščino v osnovni in srednji šoli kot tretji tuji jezik, vendar v tem trenutku vertikalna povezanost od osnovne šole do fakultetne ravni še ni izdelana. Prav tako ni enotnih standardov, koliko naj bi se slušatelji v enem letu naučili. O predlogih za celovitejši učni načrt z vertikalno povezanostjo in predvidenih ravneh znanja jezika je bilo govora že v Petrovič (2018), a enovitih stališč o tem, kako doseči ravni znanja po SEJO, trenutno še ni. Vsi poznavalci kitajskega jezika se namreč strinjajo, da sta koncepta »raven A1« in predvidena zahteva, da naj bi govorec na tej stopnji znal »napisati razglednico, ki vključuje kratko in preprosto besedilo, npr. pošiljanje pozdravov z morja ali počitnic«, nezdržljiva. Prav tako ne moremo pričakovati, da bi govorec na ravni A1 znal »izpolniti dokument, ki zahteva osnovne podatke, na primer pri prijavi v hotel, kot so imena, priimki, naslovi, nacionalnosti in podobno«. Ko govorimo o komunikacijski zmožnosti v kitajščini, moramo ponovno razmisliti, kaj dejansko pomenijo posamezni kriteriji.

Poleg Evropskega referenčnega okvirja sta s kitajskega vidika pomembna še dva jezikovna standarda. Na programih sinologije od leta 2015 dalje, ko sta izšla učbenika *Sodobna kitajščina 1* in *Sodobna kitajščina 2*, poučevanje sodobnega kitajskega jezika usklajujemo z dvema mednarodnima standardoma, tj. s kitajskim standardom *Hanyu Shuiping Kaoshi* (HSK) in tajvanskim standardom *Test of Chinese as a Foreign Language* (TOCFL). Poleg tega poskušamo izboljševati učinkovitost učenja z različnimi metodami in obogatitvenimi dejavnostmi v spletnih učilnicah, s čimer korak za korakom zmanjšujemo razkorak med pričakovanji trga delovne sile in dejanskimi zmožnostmi v okviru študijskih programov.

15 Bolj natančna kategorizacija jezikov po težavnostnih stopnjah je na voljo na strani <https://www.state.gov/key-topics-foreign-service-institute/foreign-language-training/> (12. 4. 2019).

5 Kratke sklepne misli

Kitajščina je v slovenskem prostoru trdno prisotna na visokošolski ravni, do neke mere pa tudi v srednjih in osnovnih šolah. S tega vidika je stanje pri nas primerljivo z nekaterimi drugimi evropskimi državami. Glede na gospodarsko rast Kitajske bi pričakovali, da bodo podjetja prepoznala potencial sinologov, vendar po ponudbah za delo sodeč temu še zdaleč ni tako. Krajša priložnostna dela namreč ne omogočajo poglobljene specializacije v določeno smer. Po drugi strani se specialist določenega področja ne more v nekaj tečajih priučiti dovolj jezika in kulture. Nekaj prostora za izboljšave je še na področju izobraževanja, spremeniti pa bi se morala tudi pričakovanja, dojemanja in vizije delodajalcev.

Literatura

- Ilgo, Tina (2016). *Predstavitev rezultatov analize ankete o stanju na področju poučevanja kitajščine v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru v letu 2015/2016*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/Analiza-Stanja-Poucevanje-Kitajscine.pdf> (1. 6. 2019).
- Istenič, Saša; Sernelj, Tea (2011). Program osnovna šola. Kitajščina kot izbirni predmet. Učni načrt. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/izbirni/3-letni/Kitajscina_izbirni.pdf (20. 5. 2019).
- Petrovčič, Mateja (2005). Predmetnik od ustanovitve Oddelka do danes. *Azijske in afriške študije* 9 (1). 70–85.
- Petrovčič, Mateja (2018). Chinese as a Foreign Language in Slovene Upper Secondary Education and Outline of Curriculum Renewal. *Acta Linguistica Asiatica* 8 (1). 27–37. <https://doi.org/10.4312/ala.8.1.27-37>.
- Predin, Andrej (2005). Pionirsko delo na področju sinoloških študij. *Azijske in afriške študije* 9 (1). 25–41.
- Straus, Bronka (2018). Teaching Foreign Languages in Slovenian School System: Is There any Room for Japanese? *Acta Linguistica Asiatica* 8 (1). 9–25. <https://doi.org/10.4312/ala.8.1.9-25>.

Korejščina v Sloveniji

Hyeonsook Ryu, Chikako Shigemori Bučar

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za azijske študije

Prispevek najprej predstavlja zgodovino poučevanja korejskega jezika v Sloveniji, ki se je začelo šele na začetku 21. stoletja, in nato značilnosti tega jezika z vidika slovenskih učencev. Sledi opis prepoznavnosti Koreje v slovenski družbi ter zanimanja za Korejo in korejski jezik zlasti med mladimi. Ob pomoči korejskih ustanov in prek sodelovanja med evropskimi univerzami s koreanistično vsebino smo v tem kratkem času na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani dosegli nekaj dobrih rezultatov na področju korejskega jezikoslovja in koreanistike. Predvidevamo, da se bo večje povpraševanje po znanju korejskega jezika pojavilo v prihodnje, tudi v Sloveniji in Srednji Evropi.

Ključne besede: koreanistika, korejščina na Slovenskem, pisava hangul, izgovor, spoštljivi govor, zabavna industrija

이 논문에서는 먼저 슬로베니아 류블랴나대학교 인문대학에서 2003년부터 시작된 한국어 교육의 역사를 고찰한다. 한국어 학습자의 특징으로는 젊은 층의 학습자가 눈에 띄게 증가하고 있다는 것을 들 수 있다. 류블랴나대학교 인문대학에서는 한국학 관련 기관과 조직 그리고 유럽내 대학들과 협력하여 한국어와 한국어 교육 분야에 큰 성과를 이루었다. 앞으로 슬로베니아와 중유럽의 한국어에 대한 수요는 더 많아질 것으로 전망하고 있다.

키워드: 한국학, 슬로베니아의 한국어, 표기, 발음, 경어, 엔터테인먼트 산업

The first part of this paper is the history of Korean-language teaching in Slovenia. Korean was introduced at the Faculty of Arts, University of Ljubljana in 2003. Some characteristics of the Korean language are presented from the viewpoint of learners in Slovenia. Korea is becoming more and more visible in Slovene society, particularly among younger people. With the help of Korean institutions and cooperation with European universities, we have had some excellent achievements in the field of Korean linguistics and language teaching. We expect a greater demand for knowledge of the Korean language in Slovenia and in Central Europe in the future.

Keywords: Korean Studies, Korean in Slovenia, hangeul writing system, pronunciation, honorifics, entertainment industry

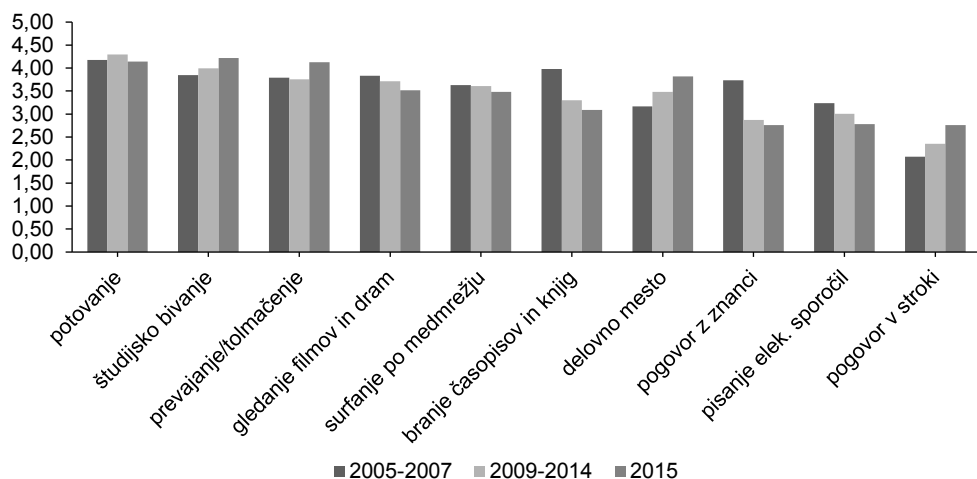
1 Pouk korejščine v Sloveniji: tretji vzhodnoazijski jezik na Filozofski fakulteti UL

Prvi pouk korejskega jezika v Sloveniji je bil organiziran na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani februarja 2003. To je bil predmet Sodobni korejski jezik 1, izbirni jezikovni predmet na Oddelku za azijske študije. Takoj v naslednjem akademskem letu mu je sledil Sodobni korejski jezik 2, čez nekaj časa, v letu 2008, pa smo uvedli še Sodobni korejski jezik 3, ker je bil s pomočjo Korejske fundacije (KF: Korea Foundation) omogočen prihod gostujočega profesorja za korejsko jezikoslovje.

Večina učencev oz. študentov, ki so se učili korejskega jezika na začetku, je bila z Oddelka za azijske študije. To so bili študenti v študijskem programu Japonologija ali Sinologija, ki so izbrali Sodobni korejski jezik kot izbirni predmet.

Z uvedbo bolonjskih študijskih programov leta 2009/10 smo na novo uvedli diplomski dvopredmetni študijski program Kulture Vzhodne Azije (KVA), v okviru katerega je nastal tudi korejski modul. Tako smo leta 2013 poleg treh osnovnih predmetov za korejski jezik uvedli še predmeta Korejska fonetika (s poudarkom na izgovorjavi in slušni sposobnosti) in Korejsko pisavo (poudarek na sposobnosti pisnega izražanja). Doslej so študenti, ki so se učili korejščine, hodili na pouk tega jezika zgolj zaradi zanimanja za dodaten jezik po izbiri, zato jih ni bilo veliko, ki bi nadaljevali z učenjem za globlje razumevanje jezikovnega sistema. V novem sistemu s celotnim študijskim programom korejskega modula pa so študenti nadaljevali z učenjem jezika tudi daljši čas. V tem času je tudi naraslo število študentov z drugih smeri in strok, ki so se zanimali za Korejo in učenje korejskega jezika. Leta 2015/16 je bila uradno ustanovljena smer Koreanistike znotraj dodiplomskega dvopredmetnega študijskega programa KVA. To je bilo omogočeno s podporo in pomočjo korejske strani, zlasti Korejske fundacije in Akademije za korejske študije (AKS: Academy of Korean Studies).

Skozi čas se je spreminjala tudi motivacija študentov, ki so se učili jezika. Na začetku (od leta 2005 do 2007) so povedali, da se želijo učiti tega jezika zaradi turističnega obiska ali za boljše razumevanje korejskih filmov ipd., se pravi za osebno zadovoljstvo s pomočjo osnovnega znanja jezika. Od leta 2009/10 pa je več študentov izrazilo željo za študijsko bivanje v Koreji, osvajanje jezikovne sposobnosti za tolmačenje in prevajanje ter druge poslovne ali strokovne namene. Kot prikazuje graf 1, je glavni razlog za učenje zdaj pogovor in komunikacija v lastni stroki (Ryua 2016a: 70-72).



Graf 1. Zakaj se želite učiti korejskega jezika?

Na Filozofski fakulteti od leta 2012/13 poteka tudi plačljivi tečaj za učenje korejskega jezika. Sprva je pouk potekal v eni skupini samo za začetnike, od leta 2017/18 pa ponujamo tudi drugo skupino za nadaljevalce. Polovica udeležencev plačljivega tečaja je srednješolcev, ki se zanimajo za korejsko kulturo, ostali so študenti z drugih fakultet in tudi zaposleni odrasli. Po navadi se oblikuje manjša skupina, ki je idealna za neobremenjeno učenje jezika s fokusom na sodobne tematike, za katere se zanimajo posamezni učenci.

Zadnje čase diplomanti in študenti z našega oddelka po potrebi poučujejo individualno ali v manjši skupini tudi zunaj Filozofske fakultete, npr. v jezikovnih šolah.

2 Značilnosti korejščine in težave pri učenju

Zgodovina poučevanja korejskega jezika v Sloveniji je krajša v primerjavi s poučevanjem drugih vzhodnoazijskih jezikov. Korejščina tudi nikoli ni bila kandidatka za tuji jezik za učenje na srednji šoli. Prepoznavnost Koreje (Republika Koreja [Južna Koreja] in Demokratične ljudske republike Koreje [Severna Koreja]) je tudi manjša v primerjavi z drugimi vzhodnoazijskimi državami. V Evropi si na splošno predstavljajo, da je korejski jezik podoben kitajskemu ali japonskemu jeziku. Dejansko pa korejski jezik jezikoslovno (tipološko oz. slovnično) sploh ni povezan z njima, čeprav je korejska nacija zgodovinsko in družbeno tesno povezana s Kitajsko in Japonsko.

Na korejskem polotoku so začeli uporabljati kitajske pismenke v 6. oz. 7. stoletju in nadaljevali z uporabo do izuma fonetične pisave hangul v 15. stoletju. V korejskem jeziku je veliko besed kitajskega izvora, vendar sta korejska pisava hangul in korejska slovnica popolnoma nesorodni s kitajskima.

Če primerjamo z japonskim jezikom, je slovnica korejskega jezika nekoliko podobna japonski, zlasti pri uporabi členkov in zgradbi stavkov oz. besednem redu (SOV: osebek – predmet – glagol). Tako kot v japonskem jeziku se ta stavčna razporeditev ne spremeni niti pri vprašalnih stavkih. Razviti so izrazi in oblike spoštljivosti, ki izražajo hierarhijo in družbene položaje posameznikov, vpletenih v komunikacijo. Tako je tudi besedišče bogato za imenovanje družinskih članov in izražanje sorodstvenih odnosov. Podobnost z japonskim jezikom je tudi v tem, da ni slovničnega in oblikoslovnega razlikovanja spolov in števil. Glede besedišča lahko rečemo, da je korejski jezik bogat s pridevniki in onomatopoetičnimi izrazi. Ker so prvotno kitajske besede (večina jih je sestavljenk več kitajskih pismenk, ki sta jih korejski in japonski jezik prevzela skozi čas) po zvoku podobne v korejskem in japonskem jeziku, je učenje sodobne korejščine za učence, ki že znajo japonski jezik, nekoliko lažje. Edina in pomembna razlika med jezikoma je morda oblikoslovno dejstvo, da se pridevniki spregajo kakor glagoli, da torej dobijo enake oblike končnic kakor glagoli.

Korejsko fonetično pisavo hangul je izumil kralj Sejong leta 1443, uradno pa so jo določili kot osnovno pisavo za korejski jezik šele leta 1894, torej 450 let po izumu. Na začetku so uporabljali hangul samo za prvotno korejske besede, za katere ni bilo ustaljenih zapisov v kitajskih pismenkah. Po drugi svetovni vojni, leta 1948, so bili urejeni pogoji za samostojnost Koreje in ustanovljena je bila nova korejska vlada. V novi ustavi in zakonih, kjer je omenjeno obvezno šolanje, je tudi določilo o uporabi pisave hangul za uradne listine. Čez nekaj časa so tudi časopisne hiše in založbe za publiciranje različnih knjig začele uporabljati hangul brez uporabe kitajskih pismenk. Z razvojem informacijske tehnologije v 80. letih 20. stoletja pa so zlasti v Južni Koreji za vsa besedila začeli uporabljati izključno hangul.

Pisava hangul je sestavljena tako, da se vsaka enota oz. zlog zloži z enim samoglasnikom in soglasniki okrog njega.¹ Takšen sistem pisave se lahko hitro in dobro prilagodi digitalnemu delovanju informacijske tehnologije. Na tipkovnici, ki je najbolj osnovno sredstvo za vpis podatkov, so vsi soglasniki nameščeni na levi polovici, vsi samoglasniki pa na desni, tako da pri pisanju besedil lahko

1 Obstajajo štiri možne zgradbe za enoto hangul: CV (소 /so/ 'krava'), VC (알 /al/ 'jajce'), CVC (강 /gang/ 'reka') in CVCC (닭 /dalg/ 'kokoš'). C= soglasnik; V=samoglasnik.

enakomerno uporabljamo levo in desno roko. Tudi za manjše aparate, na primer prenosni pametni telefon, ne potrebujemo veliko tipk. Hangul je sestavljen na osnovi petih osnovnih soglasnikov in treh osnovnih vokalov, za ostale zvoke pa se dodajajo druge poteze. Sistematičnost pisave hangul naj bi bila najbolj primerna za digitalno družbo.

Za učence v Sloveniji oz. Evropi pa so posebej zahtevni naslednji elementi korejskega jezika:

- tridimenzionalnost oz. nelinearnost pisave hangul,
- pravilna raba številnih členkov,
- spregatev glagolov in pridevnikov,
- izgovarjava (razločki med navadnimi, aspiriranimi in napetimi soglasniki² ter batchim³ v zvezi s sledečim glasom),
- spoštljivi govor in razločki med pogovornim in pisnim slogom, zlasti na nadaljevalni stopnji.

Učenje korejskega jezika ni posebno zahtevno, vendar je treba vedeti, da je drugačen od bolj znanih evropskih jezikov. Zato priporočamo na vseh ravneh učenja vztrajne in konstantne vaje.

3 Prepoznavnost, zanimanje in sodelovanje v slovenski družbi

V zadnjih letih je Koreja v globalnih medijih vedno pogosteje omenjena zlasti v kontekstu kulturne ustvarjalnosti (glasba, film in sodobna književnost), pa tudi zaradi političnih dogajanj s Severno Korejo. S tem se tudi spreminja splošna podoba Koreje med študenti: v prvem desetletju 21. stoletja so si jo predstavljali kot nacijo z dolgo zgodovino, napredno družbo z visoko razvito tehnologijo, vendar s političnim problemom med severom in jugom ipd. Nekje od leta 2012 pa se pri splošni sliki korejske družbe med mladimi v Sloveniji oz. Srednji Evropi pojavljajo dodatni elementi, na primer kulturna raznolikost na področju filma, drame in glasbe v zabavni industriji, pop kultura in kulinarika. Mladi so tudi veliko bolj informirani glede razlike med Severno in Južno Korejo – da je sever diktatorski in jug demokratičen ipd.

2 V angleščini: plain, aspirated or tense.

3 Batchim je zadnji del zaprtega zloga, C (en soglasnik) ali CC (zaporedje dveh soglasnikov), ki se glede na sledeči zlog spremeni: pojav sandhi, podobno kot francoski *liaison*.

Zanimanje za Korejo v slovenski družbi postaja raznoliko: nekateri se zanimajo za gospodarstvo, trgovino, kulturno industrijo, drugi za mednarodne odnose, razmerje med Severno in Južno Korejo, družinsko ureditev, spolnost, itd. Trenutno je Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani edina visokošolska ustanova, ki ponuja študij koreanistike, vendar je število predmetov še precej omejeno. Zaradi nezadostnega števila učiteljev je tudi težko povečati število izbirnih predmetov. S pomočjo korejskih ustanov, npr. Korejske fundacije, Akademije za korejske študije idr., lahko izvajamo razne projekte, prirejamo mednarodne simpozije in konference ter gostujoča predavanja, s čimer tudi dopolnjujemo manjkajoče dele študija.

Koreanistika kot študijski program je zadnje čase zelo priljubljena.⁴ Za ta študij, katerega pomemben del je poučevanje korejskega jezika, pričakujemo boljše razumevanje tudi s strani države Slovenije.

4 Strokovno delovanje in vizije za prihodnost

V sodelovanju z gostujočimi profesorji/raziskovalci in udeleženci mednarodnih simpozijev smo na oddelku objavili nekaj člankov na področju korejskega (in vzhodnoazijskega) jezikoslovja (gl. Lee 2011, Okimori 2014, Chang in Shigemori Bučar 2019). Ljubljanska koreanistika je leta 2018 gostila veliko evropsko koreanistično konferenco (Osrednje- in vzhodnoevropsko združenje za koreanistiko - CEESOK),⁵ na kateri so bili v zvezi z jezikom in poučevanjem jezika sklopi »jezik in jezikoslovje«, »učbenik in učne metode« ter »literatura in prevajanje«. Tako Ljubljana počasi postaja eno od središč za koreaniste, ki delujejo na visokošolskih in izobraževalnih ustanovah v evropskem prostoru. V času zimskih olimpijskih iger v Pjongčangu smo strokovnjaki na Oddelku za azijske študije sodelovali s slovenskimi lektorji in napovedovalci za izgovorjavo in zapis krajevnih in osebnih imen, ki se pojavljajo v novicah.⁶ V Sloveniji že nekaj časa delujejo korejski poslovneži – ne samo v Ljubljani, ampak tudi v Kopru, kjer je pomembno pristanišče za srednjeevropski prostor.

Koreja s svojo dolgo zgodovino ni bila posebej znana v slovenski družbi, z gospodarskim razvojem v zadnjih letih pa se je korejska družba stabilizirala. Odnosi s

4 Število kandidatov za študij je bilo za akademsko leto 2019/20 pri januarskem vpisu 230 % razpisanih mest. Na leto sprejmemo 30 študentov.

5 The 17th International Conference of CEESOK, 20. in 21. septembra 2019. <http://spletff.ff.uni-lj.si/node/12363> (12. 10. 2019).

6 Predlog za zapis in izgovor korejskih imen oz. besed; <http://pravopisna-komisija.sazu.si/Priporo%C4%8Dila.aspx> (12. 10. 2019).

Severno Korejo se tudi spreminjajo. Tako lahko pričakujemo nadaljnji razvoj korejske družbe, ki je zanimiva in raznolika na posameznih področjih. Vloga Koreje in Korejcev v mednarodnih odnosih bo pomembnejša, kar pomeni, da bo večje povpraševanje tudi po znanju korejskega jezika.

Koreja je Sloveniji podobna v smislu geografskega in političnega položaja: razmerno majhna država, obkrožena z večjimi silami. Na različnih področjih bi se lahko državi učili druga od druge, zato je zaželeno, da se izboljšajo študijski pogoji na visokošolski ravni. Zaželeno je tudi večja izmenjava med strokovnjaki, raziskovalci in študenti, ravno tako v krogu gospodarstvenikov in kulturnikov, zato pričakujemo tudi večje povpraševanje po strokovnjakih z znanjem korejskega jezika.

Literatura

- Chang, Minyoung; Shigemori Bučar, Chikako (2019). Korean Orthography of Loanwords and spelling problems with proper nouns from Slovenia. *Acta Linguistica Asiatica* 9 (2). 117–144.
- Lee, Yong (2011). Morphology and Syntax in Holes and Scratches: The Latest Stage of Kugyol Research. *Acta Linguistica Asiatica* 1 (1). 53–70.
- Okimori, Takuya (2014). Korean and Japanese as Chinese-Characters Cultural Spheres. *Acta Linguistica Asiatica* 4 (3). 43–70.
- Ryu, Hyeonsook (2016a). Lyubeulyana daehakkyo hangugeo il hakseopjaeu teukseong (= University of Ljubljana, Korean Language I, Students' Characteristics). *The 6th European Association for Korean language Education Workshop*. University of Copenhagen, Denmark 2016. 66–75.
- Ryu, Hyeonsook (2016b). *Korean language: students' characteristics. Teaching materials to promote Korean and East Asian Studies in Central Europe*. Department of Asian Studies, FF UL. 63–67.
- Shigemori Bučar, Chikako (2017). Achievements and prospects of Korean Studies in Ljubljana, Slovenia : diploma theses and students' interests. *Achievements & Prospects of Korean Studies in the East and the West*. Keimyung University, Daegu, Korea. 32–37.
- Zirald, Iva; Kroflič, Jasmina (2013). Problems of hangeul Romanization into Slovene. *Acta Linguistica Asiatica* 3 (3). 71–84.

Latinščina in grščina: včeraj, danes, jutri

Matej Hriberšek, Andreja Inkret, Jerneja Kavčič

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za klasično filologijo

Klasična jezika se poučujeta na Univerzi v Ljubljani vse od njene ustanovitve. Še posebej po 2. svetovni vojni je njun pouk – na univerzitetni in drugih stopnjah – doživel korenite sistemske spremembe, vzporedno z njimi pa je nenehno potekal tudi vsebinski razmislek o ciljnih in metodiki poučevanja. V kontekstu sodobnega izobraževanja gre poudariti, da je pouk stare grščine in latinščine zaradi kulturno-civilizacijske vloge klasičnih jezikov kot medijev antične kulture v temelju interdisciplinaren in kot tak ohranja velik potencial z vidika sodobnih didaktičnih smernic. To velja tudi za obravnavo odnosa med staro in novo grščino. Možnosti vključevanja novogrških elementov v pouk starogrškega jezika obravnava projekt *Greek Ancient and Modern*, ki skuša spoznanja zgodovinskega jezikoslovja združiti z jezikovno didaktiko.

Ključne besede: klasični jeziki, latinščina, grščina, nova grščina, didaktika klasičnih jezikov

Classical languages have been taught at the University of Ljubljana ever since it was established. Especially after World War II, the teaching of such languages – at university and other levels – was subject to fundamental systemic changes; in parallel, the objectives and methodology of the teaching have been constantly and substantially reconsidered. In the context of modern education, it has to be underlined that the teaching of Classical Greek and Latin is – due to the role of classical languages as the media of ancient culture and civilization – interdisciplinary at its core, and thus holds significant potential from the perspective of contemporary didactics. This also applies to research concerning the relationship between Classical and Modern Greek. The possibilities of integrating the elements of Modern Greek into the teaching of Ancient Greek are addressed by the project *Greek Ancient and Modern* which attempts to combine the findings of historical linguistics with language didactics.

Keywords: Classical languages, Latin, Classical Greek, Modern Greek, didactics of Classical languages

1 Kratek zgodovinski očrt pouka klasičnih jezikov v 20. stoletju

Pouk latinskega in grškega jezika je v obliki, kot jo imamo danes, naslednik dolgoletnega procesa, začetega že leta 1849, ko je z reformo avstrijskega šolstva nastala klasična gimnazija, ki je postala vzorec in podlaga za šolske sisteme vse do danes (Hriberšek 2005: 46–62). Avstrijska klasična gimnazija, na kateri so latinščino poučevali od prvega razreda naprej, grščino pa od tretjega, je že od samega začetka predvidevala vsaj 6 ur pouka latinščine tedensko v vsakem letniku in vsaj 4 ure grščine (Entwurf 1849: 22–28; Baumeister 1897: 22). Strog sistem klasičnega gimnazijskega pouka, v katerem je bilo kar 45 % učnih ur namenjenih pouku klasičnih jezikov, so postopoma blažile gimnazijske reforme, še najbolj pa uvedba realnih gimnazij, ki so bile spreten kompromis med konceptom klasične gimnazije in realke (prav tam: 63–65). Poleg velikega števila ur je gimnazijski pouk klasičnih jezikov dolgo bremenila tudi ujetost v precej rigidne in zakostenele metodološke okvire, ki so od učencev zahtevali ogromno zapomnitve (prav tam: 95–119). Za napredek na tem področju je bilo treba vzgojiti ustrezno usposobljen učiteljski kader; za to so skrbeli novoustanovljeni oddelki za klasično filologijo (zlasti na Dunaju in v Gradcu). Sočasno z razvojem filološke stroke sta se kljub pogosti ostri opoziciji bolj konservativnih učiteljskih krogov razvijali didaktika in metodika obeh klasičnih jezikov: oblikovali sta nove koncepte poučevanja, uvajali nove metode, vse večji poudarek so dobivale literarne, kulturne in civilizacijske vsebine, nastajali so učbeniki in učni pripomočki, prilagojeni vedno novim pravilom in zahtevam. Z vsako reformo se je obseg učne snovi krčil, poudarek pa je dobivala kakovost obravnave (prav tam: 81–94). Države, nastale po razpadu avstrijske monarhije, so kot dediščino dobile soliden in dodelan sistem gimnazijskega šolstva, ki so ga lahko razvijale vsaka po svoje. Za srednje šolstvo na slovenskem narodnostnem ozemlju je bilo v tem obdobju značilno prizadevanje za uvedbo slovenščine kot učnega jezika (za nižjo stopnjo pouka je bila slovenščina kot učni jezik uveljavljena že od časa Ilirskih provinc). To je spodbudilo nastajanje učbenikov in učnih pripomočkov za klasične jezike v slovenskem jeziku; pri tem so slovenski učitelji dokaj uspešno lovili korak s svojimi nemškimi kolegi, včasih na lastno pobudo, največkrat pa ob podpori deželnih šolskih oblasti (prav tam: 120–223). Glavna težava pri obeh jezikih je bila, da ni bilo na voljo slovarjev; pri latinščini so si učitelji pomagali s pripravo priročnih slovarčkov, pri grščini pa so dijaki slovar dobili leta 1915. Grščina je bila tudi zadnji predmet, ki so ga avstrijske oblasti dovolile poučevati v

slovenščini (tik pred koncem vojne 1918) (prav tam: 213); prva gimnazija, ki je imela slovenski učni jezik tudi pri pouku klasičnih jezikov, je bila leta 1905 ustanovljena klasična gimnazija v Šentvidu.

Po prvi svetovni vojni je pouk obeh klasičnih jezikov še nekaj let potekal po načelih, ki so veljala v času avstrijske monarhije; razmere so se urejale počasi, kajti kljub temu, da je bilo učiteljskega kadra dovolj, je skušala nova prosvetna oblast čim bolj poenotiti pouk na celotnem ozemlju novonastale države, kar je bilo zaradi različnih učnih sistemov in pristopov težko (prav tam: 224–265). Vse predlagane ali uvedene spremembe so bile usmerjene v krnjenje pouka latinščine in grščine, predvsem zaradi velikega števila ur, ki so jima bile namenjene; oba jezika sta v navzkrižju različnih interesov med zagovorniki klasičnega šolstva v karseda neokrnjeni obliki in med projugoslovansko usmerjenimi šolniki, ki so temu nasprotovali, postala jabolko spora in predmet polemik med zagovorniki klasične izobrazbe in njihovimi nasprotniki. V tem obdobju so bile na Slovenskem samo še tri klasične gimnazije: v Ljubljani, Mariboru in v Šentvidu; prevladovala so realne gimnazije, na katerih so poučevali latinščino, ne pa tudi grščine (oziroma le izbirno) (Turk 1939: 183–184; Vajda 1921: 452). Število ur, namenjenih gimnazijskemu pouku latinskega in grškega jezika, se je zgolj malenkostno zmanjšalo, večinoma pa je ostalo na približno enaki ravni kot prej; oba jezika sta bila tudi gimnazijska obvezna maturitetna predmeta. Obdobje med obema vojnama je zaznamovala tudi ustanovitev oddelka za klasično filologijo na novoustanovljeni ljubljanski univerzi, ki pa zaradi kadrovske podhranjenosti kar nekaj časa ni imel vidnejšega vpliva na oblikovanje gimnazijskega pouka. Didaktika obeh jezikov je v obdobju med obema vojnama večinoma temeljila še na dognanjih avstrijskih strokovnjakov; tudi učbeniki so bili tako vsebinsko kot metodološko še vedno zakoreninjani v avstrijskem sistemu. Kljub temu pa je v tem obdobju nastalo nekaj inovativnih učnih pripomočkov, ki so tako z vsebinskega kot tudi z metodološkega vidika pomenili znaten napredek in so bili kakovostne in širše primerljive didaktične novitete. Pouk je enako kot v prejšnjem sistemu kazal izrazito tendenco k poenostavljanju snovi in njeni čim večji pestrosti. Enako kot avstrijsko šolstvo so tudi medvojno jugoslovansko gimnazijsko šolstvo pogosto bremenile socialne stiske dijakov in tudi učiteljev. Med drugo svetovno vojno pouk klasičnih jezikov ni zastal; še vedno je potekal na vseh delujočih klasičnih in realnih gimnazijah ter na nekaterih partizanskih srednjih šolah. Za potrebe pouka je v tem času nastalo tudi nekaj priredb učbenikov za latinščino in grščino (prav tam: 266–267, 201–303).

Po vojni so bile klasične gimnazije z obema klasičnima jezikoma takoj na udaru (v Sloveniji sta ostali dve: v Ljubljani in Mariboru); vse bolj so se srečevale z očitki elitizma, nekoristnosti in zunanje socialne diferenciacije (Gabrič 1991, Gabrič 1994). Povojna leta so bila leta negotovosti, ker se je število ur obeh predmetov vse bolj zmanjševalo; kljub številnim konferencam in zasedanjem na vprašanje, kaj storiti s klasičnim šolstvom, ni bilo odgovora, saj nova oblast na tem področju ni imela ne interesa ne načrta in ne cilja (Hriberšek 2002: 205–219). V klasično šolstvo je najbolj zarezala ukinitvev osemletnih klasičnih gimnazij, do katere je prišlo z uveljavitvijo *Splošnega zakona o šolstvu* junija 1958 (UL FLRJ, št. 28, 16. 7. 1958: 746–761); s tem je bila prekinjena stoletna tradicija klasičnih gimnazij pri nas: štiri nižje gimnazijske letnike so nadomestili zadnji štirje razredi osnovne šole, štirje višji gimnazijski razredi pa so bili izenačeni z drugimi srednjimi šolami (Hriberšek 2016). Šestdeseta in sedemdeseta leta so bila obdobje životarjenja in poskusov popolne ukinitve še zadnjih ostankov pouka latinščine (najhuje je bilo sredi sedemdesetih let); grščina je bila od ukinitve gimnazij povsem izrinjena iz predmetnikov (Gantar 1971). Pouk latinščine je bil omejen le na nekaj srednjih šol, ki so bile naslednice nekdanjih klasičnih gimnazij, na zdravstvene šole ter na nekaj osnovnih šol (Gimnazija 1964: 60–61). Do srede osemdesetih so položaj reševali s fakultativnim poukom latinščine (grščine ni bilo v programu), so se pa klasične gimnazije ohranile v zamejstvu (Trst, Gorica, Celovec) (Hriberšek 2002: 227). Prvi znaki počasnega preobrata so se pokazali sredi osemdesetih let: pobudo pri ponovnem uvajanju pouka je prevzela Gimnazija Poljane, ki je uvajala latinščino v redni pouk, z letom 1988 pa je sledila uvedba klasično-humanistične smeri (Hriberšek 2002: 238–239). Leta 1993 je bila ponovno obujena škofijska klasična gimnazija v Šentvidu (Kurinčič 1992; Gantar 1995) z obvezno latinščino in izbirno grščino, leta 1996 pa je zasebnemu šolstvu sledilo tudi državno; klasična gimnazija kot posebna inačica splošne gimnazije z razširjeno ponudbo splošno-izobraževalnih predmetov in z obveznim poukom latinskega jezika je s šolskim l. 1998/99 postala javni gimnazijski program (gimnazije so se različno odločale za to opcijo) (Pavlič Škerjanc 2000: 101–102). Osnovnošolski pouk latinščine je dobil ponoven zagon s šolskim l. 1991/92, ko so začeli na petih slovenskih osnovnih šolah izvajati eksperimentalni projekt *Učenje latinskega jezika v osnovni šoli* (zaključil se je l. 1999); na teh šolah so latinščino poučevali z namenom, da bi našli učinkovit model za kakovostno poučevanje latinskega jezika v osnovni šoli in znova vzpostavili osemletni cikel pouka. Z devetletko se je pouk latinščine žal znatno zmanjšal; »latinska trdnjava« ob tem ostaja OŠ Prežihov Voranc Ljubljana

(Pirkmajer Slokan 2016: 145–177).¹ Oba klasična jezika sta postala tudi maturitetna predmeta. Gimnazije se danes za pouk klasičnih jezikov različno odločajo; latinščina ostaja še na zdravstvenih šolah kot predmet medicinska terminologija.

2 Kaj učimo in kako učimo? Cilji in metode poučevanja klasičnih jezikov v sodobni šoli

2.1 Uvod

Učne cilje in metodiko pouka klasičnih jezikov zaznamuje dejstvo, da se latinščina in stara grščina v smislu vsakdanje komunikacije praviloma ne uporabljata več. Sodobni učni načrti tako kot osrednji cilj učenja latinščine in stare grščine definirajo branje besedil, pisanih v klasičnih jezikih, obenem pa poglobljeno poznavanje antične literature, kulture in civilizacije ter posledično tudi zavedanje in poznavanje korenin in vpliva antike na kasnejša obdobja in našo sodobnost. Obenem so klasična jezika (sploh latinščino) vselej poučevali kot jezikovni paradigmi, ki s svojo sintaktično strukturo in leksiko olajšata razumevanje in učenje modernih jezikov, hkrati pa učencem omogočita zavedanje jezika v smislu splošnega sistema. Čeprav je bila kot slovnična paradigma v didaktičnem smislu vplivna predvsem latinščina, ki je v šolskem kurikulumu tudi bolj prisotna, ne gre pozabiti, da se pouk slednje zaradi grškega vpliva na rimsko kulturo v temelju prepleta s spoznavanjem starogrških jezikovnih in kulturno-civilizacijskih prvin.

2.2 Metode

Didaktična metoda, ki se po tradiciji povezuje s poučevanjem klasičnih jezikov, njene skrajne oblike pa še vedno botrujejo številnim predsodkom o zastarelosti in neživljenjskosti pouka latinščine in stare grščine, je slovnično-prevajalska oziroma gramatikalna metoda. Čeprav pouk klasičnih jezikov, kot bomo poudarili v nadaljevanju, zaradi svojih specifičnih ciljev ohranja večji in bolj sistematičen slovnični fokus kot sodobni pouk modernih jezikov, gre podčrtati, da so davno mimo časi mehničnega, samemu sebi namenjenega urjenja slovničnih paradigem in apliciranja gramatičnih pravil na prevajanje

1 Latinščina je trenutno vključena tudi v projekt Jeziki štejejo (2017–2022); več na: <https://www.zrss.si/objava/jest-jeziki-stejejo>.

iz konteksta iztrganih stavkov. Sodobni pouk klasičnih jezikov je načeloma in praktično utemeljen na kontekstualnem pristopu, v skladu s katerim »učenje izhaja iz konteksta oz. vsebinsko integralnega besedila, ne pa slovnične oblike« (Pavlič Škerjanc 2000: 6).²

Na neki način je paradoks, da so imeli na tradicionalno metodo vpliv pristopi, ki so nastali kot njena protiutež. Verjetno so bile v tem smislu daleč najbolj vplivne stari grščini in latinščini prilagojene različice naravnih in komunikacijskih metod, ki gradijo na ideji o jeziku kot komunikacijskem sredstvu med bralcem in (literarnim) besedilom ter v fokus postavljajo razvijanje večine branja starogrških oziroma latinskih besedil, pri čemer so vsi elementi jezikovnega pouka temu podrejeni. Čeprav so takšni pristopi vplivali na to, kako latinščino in staro grščino poučujemo danes, in so se ponekod uveljavili kot osrednji način poučevanja,³ je pouk klasičnih jezikov vendarle kot tipično svojski element ohranil poudarek na jeziku kot čim bolj preglednem sistemu. Zdi se, da prav na tej podlagi zavestno in neposredno razvija kompetence, kot so – če si lahko izposodimo nekaj besednih zvez iz učnega načrta za izbirni predmet Latinščina v osnovni šoli (2004: 9, 6) – »abstraktno mišljenje«, s tem pa tudi »jezikovno samozavest« in bolj »suvereno obvladovanje jezika«. V kontekstu pouka klasičnih jezikov bi tako lahko trdili, da je razvijanje jezikovnih kompetenc v splošnem smislu enako pomemben cilj kot bralno razumevanje.⁴ Ob tem ni nepomembno, da je branje daljših latinskih in starogrških besedil v izvirniku cilj, ki ga lahko dosežejo le tisti, ki se teh jezikov učijo daljši čas in dovolj intenzivno, torej gimnazijski dijaki v višjih letnikih in študenti. Na drugi strani je razvijanje jezikovne analitičnosti vpeto v pouk klasičnih jezikov praktično od začetkov dalje. Prav razvijanje te splošne lingvistične, v pomanjkanju boljšega izraza bi lahko dejali – »čezjezikovne« kompetence, lahko tudi označimo za presežno vrednost načina, ki temelji na sistematičnem podajanju jezika kot sistema; izkušnje, ki jih s kolegi na fakulteti delimo pri začetnih tečajih latinščine in stare grščine, kažejo, da tovrstnega vpogleda učenci in dijaki ne dobijo pri pouku drugih predmetov.

2 Kot kažejo posodobitveni seminarji za učitelje klasičnih jezikov, ki jih vsako leto organiziramo na Oddelku za klasično filologijo FF, metodika poučevanja klasičnih jezikov ostaja izziv, ki se zdi dragocen tudi zato, ker omogoča živahne debate brez končnih in zakoličenih odgovorov.

3 Tak primer je »bralni pristop« (»reading approach«) v anglosaksonskih deželah.

4 Sodobni projekti in raziskave potrjujejo pomen klasičnih jezikov za razvoj jezikovne kompetence v maternem oziroma primarnem jeziku šolanja (prim. npr. »Iris project«: <http://irisproject.org.uk/index.php/literacy-through-latin>) ter tudi v povezavi z znanjem tujih jezikov (Rutar Leban idr. 2012: 43, 50).

2.3 Kompetence

Če poskusimo zgoraj naznačeno »čezjezikovno« kompetenco podrobneje razdelati, lahko v grobem opozorimo na tri med seboj prepletena področja. Prvo je vezano na sistematično spoznavanje morfologije in sintakse klasičnih jezikov; na tej podlagi nato učenec prepozna in vzporeja slovnične lastnosti klasičnih jezikov z materinščino in drugimi tujimi jeziki. Drugi vidik zadeva poznavanje leksike klasičnih jezikov ter posledično prepoznavanje besed starogrškega in latinskega izvora v materinščini in tujih jezikih, s tem pa tudi boljše obvladovanje besedišča tujih jezikov in materinščine. Slednje velja ne le za neposredne naslednike stare grščine in latinščine, moderno grščino⁵ in romanske jezike, temveč tudi za jezike drugih jezikovnih skupin, na katere sta imela vpliv klasična jezika: slovanske (večinoma tujke) in germanske (v prvi vrsti velja izpostaviti angleščino, ki vsebuje več kot 60 % besedišča starogrškega oziroma latinskega izvora; gl. Green 2015: xi.). Tretja oblika se navezuje na poglobljeno razumevanje pojmov in besedil oziroma na sposobnost njihovega umeščanja v kontekst antične kulture in smiselno tudi postantične recepcije. To je zaradi časovne oddaljenosti nujno; pouk kulture in civilizacije pri klasičnih jezikih v veliki meri prerašča vsebino in pomen tovrstnega pouka pri živih jezikih, saj mora biti veliko bolj organsko vpet v proces učenja jezika. Poznavanje kulture in civilizacije je v veliki meri namreč temeljna sestavina, celo predpogoj za razvijanje jezikovne kompetence, in to že na najosnovnejši ravni (zgolj kot primer: razumevanje besed, kot sta denimo »forum« in »templum«, mora vključevati tudi poznavanje civilizacije). Obenem pouk kulture in civilizacije velikokrat presega zgolj podatke o antičnih fenomenih; poučevanje klasičnih jezikov v veliki meri pomeni opozarjanje na to, koliko se antika dotika naših temeljev, in pogosto tudi kritičen premislek, na kakšne načine se vpenja v naš svet. Pouk latinščine in stare grščine tako pomeni tudi »poglobljanje zavesti o kulturno-civilizacijskem pomenu antike, kar sploh rezultira v celovitejšem in bolj poglobljenem znanju o kulturi in civilizaciji nasploh« (Žmavc 2016: 191). V tem kontekstu torej ne govorimo le o razvijanju zaradi časovne distance v temelju specifičnih medkulturnih kompetenc, temveč morda tudi o razvijanju splošne, »čezkulturne« kompetence, saj časovna oddaljenost pogosto pogojuje oza-veščanje in nemalokrat tudi premoščanje vnaprejšnjih konceptov in predstav, ukoreninjenih v našem časovnem obdobju in prostoru.⁶

5 O tem več v razdelku 3.

6 Zdi se, da se pouk klasičnih jezikov v tem smislu lepo navezuje na smernice poučevanja modernih jezikov, in sicer predvsem na poudarek o nujnosti razvijanja transkulturne kompetence; to strokovnjaki povezujejo v prvi vrsti z zavedanjem lastnih in sprejemanjem drugačnih kulturnih vrednot (prim. Lázár et al. 2007: 26).

»Čezjezikovna« kompetenca torej dopolnjuje bralno kompetenco, ki je – kot sledi iz učnih načrtov – prepoznana kot najvišji cilj pouka klasičnih jezikov. A tudi bralno razumevanje besedil, kot ga spodbujamo pri pouku klasičnih jezikov, ima svoje specifikke. Ko govorimo o branju izvirnih starogrških in latinskih besedil v izobraževalnem kontekstu, imamo večinoma v mislih besedila klasičnih obdobij, torej zahtevna, literarna besedila, ki so v največji meri tudi del kanona svetovne književnosti. Zgolj v primerjavo: branje primerljivih literarnih besedil je pri modernih jezikih predvideno šele na najvišji stopnji, po evropski jezikovni lestvici (SEJO) torej na stopnji C (literarna besedila se sicer uvajajo na stopnji B2, a tam v obliki sodobnih literarnih del, ki so učencu jezikovno in tudi idejno najbližja). Čeprav je branje daljših izvirnih besedil pri pouku klasičnih jezikov, kot že omenjeno, zares možno šele v zadnjih letnikih gimnazije in na fakulteti, učbeniki krajša izvirna besedila uvajajo že od prvih ur dalje. Tip besedil narekuje poseben tip poučevanja; literarna didaktika se zato zdi eden pomembnejših izzivov na področju specialne didaktike pouka klasičnih jezikov. Ob tem se zdi razveseljivo, da je tudi v sodobni jezikovni didaktični teoriji opaziti tendenco po ponovnem vključevanju literarnih besedil v pouk modernih jezikov, premislek o »tujosti«, »nelagodju v/ob literaturi« (prim. Šlibar 2008) pa se zdi inspirativen tudi v kontekstu klasičnih jezikov.

2.4 Interdisciplinarnost

Kategorija tujih jezikov, kamor šolski kurikulum uvršča klasična jezika, le delno ustreza njuni specifični vlogi; poglobitvi razlog za to je kulturno-civilizacijska vloga stare grščine in latinščine kot medijev antične kulture. Gimnazijski učni načrt za latinščino tako podčrta, da latinščino (in enako velja za staro grščino) »učni cilji in vsebine določajo kot samostojno in svojevrstno podkategorijo, ki presega tradicionalno predmetno razdrobljenost in specializiranost znanj« (2008: 5). Interdisciplinarnost, koncept, ki ga imajo sodobne didaktične smernice s tendencami po medpredmetnem povezovanju na moč rade, je torej – predvsem z razvijanjem »čezjezikovne« in medkulturnih oz. »čezkulturne« kompetence – vpisan v samo jedro pouka klasičnih jezikov. Teme se namreč tako na ravni jezikovnega pouka kot pri pouku kulture in civilizacije ter književnosti vselej dotikajo plejade vsebin, s katerimi se učenci, dijaki in študenti srečujejo pri vrsti drugih predmetov in disciplin. Temeljni izziv specialne didaktike pouka klasičnih jezikov je zato zagotovo, kako vsebinsko in metodološko čim bolj plodno in privlačno izkoristiti to

presežno vrednost, ki se ponuja s poukom klasičnih jezikov, in to na vseh ravneh izobraževanja.⁷

Na področju šolskega sistema je žal ta specifika vse premalo upoštevana, kar lahko opazimo na vseh ravneh izobraževanja. V devetletki latinščina kot izbirni predmet nastopa kot konkurenca modernim tujim jezikom, kar je glede na naravno zvezanost latinščine z modernimi tujimi jeziki in zgoraj opisane cilje pouka klasičnih jezikov popoln nesmisel, pripomoglo pa je tudi k drastičnemu zmanjšanju pouka latinščine v osnovni šoli (Pirkmajer Slokan 2016: 171–177). Na gimnazijski ravni je sicer razveseljivo, da skuša novi predlog posodobitve izobraževalnega programa klasične gimnazije preseči okostenelost in togost, ki onemogočata bolj organizirano, fleksibilno in premišljeno vsebinsko načrtovano medpredmetno povezovanje, a pri možnostih odločanja za izbirne predmete ob maturi naletimo na podoben problem kot v osnovni šoli.⁸ In ne nazadnje, krčenje lektoratov klasičnih jezikov na fakultetni ravni krči tudi možnosti, da bi se na podlagi interdisciplinarnosti širila in zviševala kakovost študijske ponudbe.

3 Stara in nova grščina

Kot je bilo rečeno v prejšnjem poglavju, je eden od pomembnih vidikov učenja stare grščine oz. klasičnih jezikov na splošno boljše obvladovanje besedišča materinščine in drugih modernih jezikov. Ko govorimo o pouku stare grščine, imamo pri tem v mislih zlasti njenega naslednika – novogrški jezik, in temu vidiku poučevanja klasičnih jezikov je posvečen pričujoči razdelek.

Nova grščina je še eden v paleti tujih jezikov, ki jih poučujejo na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Začetki sodijo v devetdeseta leta 20. stoletja, ko je tečaj tega jezika (in sicer na Oddelku za sociologijo FF UL) vodila Svetlana Slapšak (prim. Slapšak 1992). Kasneje se je pouk uveljavil na Oddelku za klasično filologijo, kjer je sprva fakultativne tečaje nove grščine vodil prof. dr. Matjaž Babič. Danes je ta jezik mogoče študirati okviru študijskih programov Grški jezik, književnost in kultura ter Antični in humanistični študiji, po sporazumu z grško državo pa od študijskega leta 2006/2007 na oddelku deluje tudi lektorica za novogrški jezik; sprva je bila to Vasiliki Varsamakidou, ki jo je leta 2014 nasledila Konstantina Agnantopoulou.

7 Na moč inovativne praktične odgovore nam ponujajo domiselni in zanesenjaški učitelji, ki svoje pogosto naravnost pionirske ideje gradijo prav na interdisciplinarni komponenti: prim. npr. Pirkmajer Slokan (2016: 159–162), Ratajc (2016).

8 Več o tem v prispevku Marka Marinčiča.

Priznati je treba, da umestitev nove grščine v študijski program starogrškega jezika odpira vrsto teoretičnih in praktičnih vprašanj. Neogrecistika in klasična filologija ostajata ločeni vedi in le redkokdaj študijski programi s področja klasične filologije vključujejo tudi učenje novogrškega jezika; res pa je, da študij neogrecistike zaradi specifičnosti novogrškega knjižnega jezika praviloma vključuje učenje stare grščine. A če upoštevamo vse, kar je bilo do sedaj povedanega o kompetencah učenja klasičnih jezikov, in pustimo ob strani vidike, ki neogrecistiko ločujejo od klasične filologije, se zdi vsaj s teoretičnega, jezikoslovnega vidika umestitev elementov novogrškega jezika v študij klasične filologije razmeroma neproblematična. Obenem ne gre pozabiti, da lahko na ta način pri pouku stare grščine osvojimo vsaj nekaj znanja jezika, ki v mnogih okoljih ostaja razmeroma slabo poznan (čeprav gre med drugim za enega od uradnih jezikov Evropske unije). Tako morda ni presenetljivo, da učbeniki, ki združujejo pouk stare grščine z elementi novogrškega jezika, obstajajo. Kot primer naj navedemo nemški učbenik za staro grščino *Kairos*, ki skuša po besedah avtorjev opozoriti na »moderno evropsko dimenzijo« grščine (Heber idr. 2013: 4).⁹ A v jezikovnem smislu gre za močno pomanjkljiv poskus. Vsebuje denimo v novi grščini povsem nesprejemljive primere, kot je stavek Εἶδα αὐτόν συχῶά στο στάδιο του Μόναχου, v katerem se kršijo pravila novogrškega besednega reda, rabe poudarjenih osebnih zaimkov in glagolskega vida (Heber idr. 2013: 62).

Tovrstni poskusi (in predvsem njihove pomanjkljivosti) kličejo k intenzivnejšemu sodelovanju med disciplinama klasične filologije in neogrecistike, v prvi vrsti na jezikoslovnem področju. To je vsebina projekta z naslovom *Greek Ancient and Modern*, ki poteka v sodelovanju med Ohio State University v ZDA ter Oddelkom za klasično filologijo FF UL in skuša združiti spoznanja sodobne zgodovinske slovnice in zgodovine grškega jezika s povsem praktičnimi vprašanji poučevanja novogrškega jezika.¹⁰ O njem bo več govora v nadaljevanju.

Projekt temelji na predpostavki, da v novi grščini obstajajo besede, ki se – niti v formalnem niti v semantičnem smislu – ne razlikujejo bistveno od starogrških ustreznic, ob čemer pa zanemarimo naglasno razliko (nova grščina ima namreč za razliko od stare dinamični in ne tonemski naglas). Ideja izhaja iz dela ameriškega jezikoslovca Briana D. Josepha, ki je tovrstne besede poimenoval z izrazom

9 Elemente novogrškega jezika najdemo tudi v učbeniku za staro grščino Elliger et al. (1986), ki je poznan tudi v slovenskem prostoru, ter v italijanskem učbeniku Agnello in Orlando (1998).

10 Več o tem projektu na spletni strani <https://u.osu.edu/greek/>.

carryovers, v slovenščini pa jim pravimo prenešenke.¹¹ Za prenešenke veljajo besede, sestavljene izključno iz glasov, ki se tako v stari kot novi grščini zapisujejo s črkami α , ι ter κ , λ , μ , ν , ξ , π , ρ , σ , τ in ψ in katerih pomen je v novi grščini v osnovi enak starogrškemu.¹² Med prenešenke sodijo samo besede, ki so v stari grščini vsebovale kratka glasova a in i (zapisana s črkama α in ι), pri čemer sta oba samoglasnika lahko pridihnjena s šibkim pridihom. Pri semantični analizi se naslanjamo na etimologije največjega slovarja novogrškega knjižnega jezika (LKN).

Če upoštevamo zgornjo definicijo, je prenešenk razmeroma malo; primeri so $\mu\acute{\iota}\alpha$ »ena«, $\kappa\alpha\kappa\acute{\alpha}$ »slaba« (im./tož. mn. sr. sp. prid. $\kappa\alpha\kappa\acute{o}\varsigma$ »slab«), $\pi\iota\sigma\tau\acute{\alpha}$ »zvesta« (im./tož. mn. sr. sp. prid. $\pi\iota\sigma\tau\acute{o}\varsigma$ »zvest«).¹³ To obenem pomeni, da je malo tudi besed, ki se jih lahko naučimo pri pouku stare grščine in jih (pravilno) uporabimo v novi grščini – pri čemer velja poudariti, da je s tem mišljena raba pri ustnem (in ne pisnem) sporazumevanju v tem jeziku. A slednje obenem drži samo ob predpostavki, da se stara grščina pri pouku izgovarja povsem enako, kot so jo v antiki izgovarjali materni govorniki. Ker je predpostavka napačna – šolska izgovarjava stare grščine dandanes pozna vrsto različic, ki sicer temeljijo na modernih spoznanjih o izgovarjavi starogrškega jezika, a so obenem pod vplivom izgovarjave modernih jezikov, vključno z novogrškim – v projektu analiziramo tudi vpliv posameznih različic starogrške ali Erazmove izgovarjave na usvajanje novogrškega besedja.¹⁴ Za starogrške besede, ki imajo v teh različicah (formalne in semantične) ustreznice v novi grščini, uporabljamo izraz prenešenke v širšem pomenu besede.

Tudi izgovarjava stare grščine, kakršna je v rabi v slovenskem prostoru, ne odraža v celoti današnjega vedenja o izgovarjavi stare grščine; morda paradoksalno se prav zaradi svoje nedoslednosti nekoliko približa novogrški izgovarjavi, kar ima

11 Prim. Joseph (1987: 369), ki omenjene besede opredeljuje, ne uporabi pa termina *carryovers*.

12 Ob tem velja poudariti, da se izraz »stara grščina« nanaša na atiščino (s primesmi jonščine) oz. jezik, ki ga praviloma učijo na različnih šolskih stopnjah pri pouku stare grščine, medtem ko se izraz »nova grščina« nanaša na knjižno novo grščino in ne na njena narečja (ki imajo pogosto precej drugačno glasoslovno podobo kot knjižni jezik).

13 Kot rečeno, v analizi zanemarimo dejstvo, da je naglas v novi grščini dinamičen in ne tonemski. To pomeni, da se pri tako rekoč vseh prenešenkah novogrška in starogrška izgovarjava razlikujeta po naravi (a ne tudi mestu) naglasa. Kot besede brez kakršnih koli pomembnejših razlik v izgovarjavi bi kljub temu morda lahko šteli prenešenke, ki so bile v stari grščini naglašene z gravisom (npr. $\kappa\alpha\kappa\acute{\alpha}$, $\pi\iota\sigma\tau\acute{\alpha}$), to pa je odvisno od interpretacije tega naglasnega znamenja (prim. Allen 1968: 115).

14 Več o teh različicah: Allen (1968: 125–144), Petrunias (2001: 952–954).

pomemben vpliv tudi na število prenešenk v širšem pomenu besede.¹⁵ Analiza najpomembnejšega slovenskega priročnika za pouk stare grščine (Mihevc Gabrovec 2016) pokaže, da je tovrstnih besed 444 (pri tem se izraz »beseda« nanaša na vse pregibne oblike slovarskih gesel). Čeprav te besede predstavljajo razmeroma majhen delež besedja istega učbenika (manj kot 1 %), velja poudariti, da mednje sodijo številne v novi grščini razmeroma visoko pogostne besede; denimo nekatere oblike glagola »imeti«, določnega člena, nižjih števnikov ter pridevnikov κακός (»slab«) in πολός (»mnog«).¹⁶ Še več, uporabimo jih lahko tudi v povsem sprejemljivih novogrških stavkih in krajših dialogih, kakršni je naslednji:

- Το όνομά σου; (Tvoje ime?)
- Πέτρος. (Peter.)

Analiza tudi pokaže, da se poleg prenešenk v ožjem in širšem pomenu besed pri pouku stare grščine naučimo tudi besed, katerih novogrški pomen je bistveno drugačen od starogrškega pomena, čeprav ohranjajo enako obliko (t. i. »lažni prijatelji«). V učbeniku Erike Mihevc Gabrovec je teh besed – če se naslonimo na prej opisano metodo formalne in semantične analize – precej manj, kot je prenešenk v širšem pomenu besede, namreč 24. Mednje sodijo besede μάλιστα (stgr. »najbolj«, ngr. »seveda, tako je«), κράτος (strg. »moč«, ngr. »država«), καλός (strgr. »lep«, ngr. »dober«). Spet druge besede ohranjajo – zaradi starinskosti novogrškega pravopisa – enak pravopis kot v stari grščini, pri čemer pa sta se spremenila njihova izgovarjava ali pomen (ali oboje); slednjič obstajajo starogrške besede, ki v novi grščini niso pustile pomembnejših sledov in so jih nadomestile druge grške besede ali izposojenke.

Navedeni podatki dajejo osnovne teoretične in didaktične smernice za učenje nove grščine v primeru predznanja starega jezika – kar pa, kot rečeno, velja za večino študentov nove grščine na Oddelku za klasično filologijo. Prenešenke v teoretičnem smislu potrjujejo koristi, ki jih prinaša znanje stare grščine pri učenju novogrškega jezika, medtem ko je v didaktičnem procesu mogoče te besede (ter iz njih sestavljene stavke) uporabiti na začetni stopnji, ne da bi pouk vključeval razlago kakršnih koli pravil novogrške izgovarjave, oblikoslovja ali skladnje in ne

15 Med te nedoslednosti sodijo: odsotnost ločevanja med dolgimi in kratkimi samoglasniki ter med tonemi, priporniška izgovarjava starogrških pridihnenih zapornikov φ in χ, izgovarjava digrafa ou kot [u] itd.

16 Nizka relativna pogostnost prenešenk je brez dvoma povezana z dejstvom, da pouk stare grščine zahteva učenje velikega števila predvsem glagolskih oblik, ki se do nove grščine niso ohranile (npr. nedoločnikov, deležnikov, optativa, konjunktiva).

da bi opozarjali na pomenske razlike med besedjem stare in nove grščine. Zgoraj navedeni dialog lahko denimo študentje (ali učenci) uporabijo na začetni stopnji usvajanja nove grščine, pa tudi pri pouku stare grščine in se na ta način drug drugemu predstavijo. Gre za primere, ki jih skuša v pedagoško prakso uvajati že omenjeni učbenik za staro grščino *Kairos*. Preostale zgoraj navedene kategorije besed po drugi strani opozarjajo, da znanje stare grščine lahko pripelje do napak pri sporazumevanju v novi grščini, zato mora didaktični proces opozarjati tudi nanje. Pisna oblika novogrškega stavka »με παιδεύει« se denimo na podlagi starogrškega pomena v njem uporabljenih besed interpretira kot »vzgaja me«; a stavek v novi grščini v resnici pomeni »preganja me«. ¹⁷ Sodeč po naši analizi pa je vsaj kategorija lažnih prijateljev bistveno manj pogostna od prenešenk, kar posledično nakazuje, da so v splošnem prednosti znanja stare grščine pri učenju modernega jezika najverjetneje številčnejše, kot utegnejo biti iz njega izhajajoče napake. To je obenem vsaj delna empirična potrditev dolgo znane domneve o učinkih znanja stare grščine pri usvajanju modernega jezika.

4 Klasična jezika med danes in jutri

Projekt *Greek Ancient and Modern* opozarja na še enega izmed interdisciplinarnih vidikov učenja klasičnih jezikov, da je namreč mogoče preko obravnave razmerij med staro in novo grščino opozoriti na mlajša obdobja v zgodovini grškega jezika (pa tudi kulture) ter učenje starogrškega jezika obogatiti z vsaj nekaj vsebinami, ki so iz našega izobraževalnega sistema tako rekoč povsem odsotne. Kot smo poudarili zgoraj, se prav interdisciplinarnost po drugi strani kaže kot tista kategorija, ki je zaradi kulturno-civilizacijske vloge latinščine in stare grščine povsem naraven del pouka klasičnih jezikov, kar tako latinščino kot staro grščino vzpostavlja kot potencialno vez med na videz včasih povsem različnimi predmeti izobraževalnega kurikulumuma.

Zdi se, da prav v pouku klasičnih jezikov kot možni osnovi za preseganje parcialnosti specializiranih znanj leži eden izmed pomembnejših izzivov za jutri. V smislu stroke se ta v prvi vrsti izrisuje v obliki didaktično-metodoloških vprašanj, namreč, kako latinščino in staro grščino karseda učinkovito in privlačno

17 V tem primeru se je sicer glagolska oblika, zapisana kot παιδεύει, v stari grščini izgovarjala drugače kot danes (stgr. [pajdeúō] : ngr. [peđévo]), medtem ko je razlika v pravopisu zgolj v tem, da se prenešenka με v novogrškem pravopisu piše brez naglasa. Dodatni primeri vključevanja stare grščine v didaktiko novogrškega jezika se nahajajo v internem gradivu Kavčič (2015), dostopnem na Oddelku za klasično filologijo FF UL.

poučevati in na kakšen način ju obenem vpenjati v druge izobraževalne vsebine. Ob tem gre poudariti, da Oddelek za klasično filologijo s študenti in drugimi sodelavci v zadnjih letih ob različnih priložnostih izvaja številne delavnice za osnovnošolce in gimnazijce;¹⁸ te dokazujejo, da po eni strani ne primanjkuje znanja, inovativnih idej in volje s strani izvajalcev tovrstnih dogodkov, po drugi strani pa tudi ne zanimanja za spoznavanje takšnih vsebin s strani posameznikov in šol. Zdi se torej, da temeljni izziv za prihodnost pravzaprav leži na sistemski ravni izobraževalne politike, izpiše pa se predvsem v vprašanje, kako možnosti pouka klasičnih vsebin v prihodnje učencem, dijakom in študentom razpirati, ne pa jih omejevati in krčiti.

Sklenemo lahko, da smo pri poučevanju obeh klasičnih jezikov v zadnjih dvajsetih letih presegli dolgo zakoreninjene pristope k poučevanju, ki so temeljili na izrazito slovničnem pouku. Z alternativnimi pristopi k izobraževanju učiteljev klasičnih jezikov in s sodobnimi, na interdisciplinarnosti temelječimi metodami poučevanja na vseh ravneh izobraževanja je dobilo poučevanje obeh jezikov nov fokus, s katerim skušamo slovnični pouk nadgraditi s kar največ različnimi dopolnilnimi literarnimi ter kulturno-civilizacijskimi vsebinami. S tem pa se dosegajo osnovni nameni sodobnega poučevanja, ki so: učencem z osnovnim, a še vedno dovolj poglobljenim znanjem jezika odpirati vpogled v kar najširši nabor vsebin s področja antične kulture in civilizacije; seznanjati jih z antično književnostjo ter jih naučiti pravilnega vrednotenja te in prepoznavanja ter razumevanja njenega vpliva v poznejših obdobjih; naučiti jih na kar največ področjih prepoznati odmeve antike v današnjem času in jih znati pravilno ovrednotiti; v njih vzbujati zanimanje za antične vsebine v najširšem smislu, jim privzgojiti osnove za njihovo pravilno, pa tudi kritično vrednotenje in aktualnost za sedanjost in prihodnost. Dodatni načini razširjanja teh vsebin (interdisciplinarno povezovanje z drugimi predmeti in vsebinami, poletne šole, tekmovanja iz latinskega jezika, projekt »Noč raziskovalcev« idr.) pa so namenjeni nadgradnji vsega naštetega, animiranju tistih, ki jih te vsebine posebej zanimajo, ter predstavitvi pomena klasike tudi širši javnosti.

18 To so v prvi vrsti gostovanja v obliki jezikovnih delavnic po osnovnih šolah, delavnice v okviru Noči raziskovalcev – Festival Antika, delavnice za gimnazijce na 25. slovenskem festivalu znanosti, ki ga organizira Slovenska znanstvena fundacija (2019). O podrobnostih glej <https://ff.classics.si/2019/11/11/predstavitve>. Podobne aktivnosti izvajamo tudi v okviru poletnih šol klasičnih jezikov v Grčiji; te so namenjene gimnazijcem in jih na Oddelku za klasično filologijo v soorganizaciji Društva za antične in humanistične študije organiziramo vsako leto.

Literatura

- Agnello, Giacinto; Orlando, Arnaldo. (1998). *Manuale del greco antico con un profilo di greco moderno*. Palermo: G. B. Palumbo.
- Allen, Sydney W. (1968). *Vox Graeca*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baumeister, August (1897). *Die Einrichtung und Verwaltung des höheren Schulwesens in den Kulturländern von Europa und in Nordamerika*. München: C. H. Beck.
- Elliger, Winfried; Fink, Gerhard; Heil, Günther; Meyer, Thomas (1986). *Kantharos*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich*. (1849). Dunaj: Vom Ministerium des Cultus und Unterrichts.
- Gabrič, Aleš (1991). Šolstvo na Slovenskem v letih 1945–1951. *Zbornik za zgodovino šolstva in prosvete* 24. 67–91.
- Gabrič, Aleš (1994). Temeljne značilnosti šolske reforme 1953–1962. *Šolska kronika* 3. 79–89.
- Gantar, Kajetan (1995). Pohabljena gimnazija. *Slovenska šola in njen čas* (ur. D. Ocvirk). Ljubljana: Družina. 94–100.
- Gantar, Kajetan (1971). Poročilo na seji Pedagoško-znanstvenega sveta FF 25. oktobra 1971 (Arhiv FF).
- Gimnazija. Gradivo za sestavo predmetnika in učnega načrta*. (1964) Ljubljana: Zavod za napredek šolstva.
- Green, Tamara M. (2015). *The Greek & Latin Roots of English*. Lanham, Boulder, New York, Toronto, London: Rowman & Littlefield (5. izd.).
- Heber, Markus; Gatzky, Thorsten; Hass, Petra; Hobohm, Rüdiger; Meyerhöfer, Herbert; Ott, Georg; Vogel, Günter; Weileder, Andreas (2013). *Kairos. Griechisches Unterrichtswerk*. Band 1. Bamberg: C.C. Buchner.
- Hriberšek, Matej (2002). *Analiza metodičnega pristopa v slovenskih osnovnošolskih in srednješolskih učbenikih in priročnikih za klasične jezike od 1850 do 2000*. Doktorska disertacija. Ljubljana: FF UL.
- Hriberšek, Matej (2005). *Klasični jeziki v slovenskem šolstvu: 1848–1945*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Hriberšek, Matej (2016). Od Skile proti Karibdi: Krnjenje slovenskega klasičnega šolstva (1945–1959). *Šolska kronika* 25 (1–2). 56–80.
- Instructionen für den Unterricht an den Gymnasien*. (1884). Dunaj.
- Joseph, Brian D. (1987). Greek. *The World's Major Languages* (ur. B. Comrie). Cambridge: Cambridge University Press. 347–373.
- Kavčič, Jerneja (2015). *Nova grščina: vaje za študente s predznanjem starogrškega jezika*. Ljubljana: Oddelek za klasično filologijo FF UL. Interno gradivo.

- Kurinčič, Jože (1992). Zavržena in spet najdena klasika. Pogovor s prof. dr. Kajetanom Gantarjem. *Tretji dan* 3. 33–37.
- Lázár, Ildikó; Huber-Kriegler, Martina; Lussier, Denise; Matei, Gabriela S.; Peck, Christiane (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence: A guide for language teachers and teacher educators*. Strasbourg: Council of Europe.
- LKN: *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*: <http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/> (13. 1. 2017).
- Mihevc Gabrovec, Erika. (2016). *Grščina. Teksti in vaje za pouk klasične grščine*. Peta, prenovljena izdaja. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Pavlič Škerjanc, Katja (2000). Klasično izobraževanje v Sloveniji. *Keria* 2 (1). 101–108.
- Petruias, Evangelos B. (2001). Η προφορά της αρχαίας ελληνικής στους νεότερους χρόνους. *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας* (ur. A.-Φ. Χριστίδης). Solun: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 947–957.
- Pirkmajer Slokan, Aleksandra (2016). Pregled pouka latinščine v slovenski javni osnovni šoli (1958–2016). *Šolska kronika* 25. 105–180.
- Ratajc, Ana (2016). Latinščina na OŠ Trnovo. *Šolska kronika* 25. 275–284.
- Rutar Leban, Tina idr. (2012). Povzetki rezultatov Evropske raziskave o jezikovnih kompetencah (ESLC 2011). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Slapšak, Svetlana (1992). Novogrški jezik v Ljubljani. *Didakta* 3–4. 69.
- Šlibar, Neva (2008). Sedmero tujosti literature – ali: O nelagodju v/ob literaturi. *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode: 25. simpozij Obdobja: metode in zvrsti* (ur. B. Krakar-Vogel). Ljubljana: Filozofska fakulteta, 15–36.
- Turk, Josip (1939). Kultura. A. Prosveta. *Spominski zbornik Slovenije. Ob dvajsetletnici kraljevine Jugoslavije*. Ljubljana: Jubilej.
- Učni načrt za izbirni predmet: Latinščina* (2004). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Učni načrt – Latinščina: Gimnazija – Splošna, klasična gimnazija* (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- UL FLRJ – Uradni list Federativne ljudske republike Jugoslavije*.
- Vajda, Franc (1921). Srednje in slične šole v Sloveniji. *Glasnik Jugoslovenskog profesorskeg društva* 1. 332–335, 452–456.
- Žmavc, Janja (2016). Jezikovna raba in pedagoški proces ali zakaj je učenje latinščine danes še vedno smiselno? *Šolska kronika* 25. 181–199.

Poučevanje madžarščine kot tujega jezika na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani

Tamás Kruzslicz

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za primerjalno in splošno jezikoslovje

Ta članek podaja pregled učnega načrta za pouk madžarščine na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, v katerega se vedno znova vnašajo spremembe. Ker naj bi učni načrt ustrezal potrebam študentov, želi ta članek predstaviti tudi njihove motive za učenje madžarščine, ki so različni. Lektorat madžarskega jezika se povečini prilagaja interesom študentov z Oddelka za primerjalno in splošno jezikoslovje, vendar pa so vselej prisotni tudi študentje, ki po rodu izhajajo z Madžarske, in potrebujejo drugačen učni načrt. Po kratki predstavitvi zgodovine lektorata članek predstavlja učne načrte, prilagojene potrebam različnih skupin študentov. Nazadnje članek predstavi še nekatere poglede na oblikovanje učnega načrta.¹

Ključne besede: madžarščina kot tuji jezik, poučevanje jezika v neciljno-jezikovnem akademskem okolju, oblikovanje kurikuluma, madžarščina kot jezikovna dediščina, poučevanje madžarščine v Sloveniji

A tanulmány középpontjában a Ljubljánai Egyetemen zajló magyar mint idegen nyelvi órák tanmenet-tervezésének bemutatása áll. A tanmenet folyamatosan változik a hallgatói igényekre reagálva. A tanulmány ezt a kölcsönhatást mutatja be a tanulói motivációk feltárásán keresztül. Bár a magyar lektorátus az Összehasonlító és Általános Nyelvészeti Tanszéken működik, de az általános nyelvész szakos hallgatók érdeklődése mellett az általános nyelvtanulási igényeket, sőt a magyar származásnyelvi hallgatók nyelvi mentorálását is igyekszik kielégíteni. A lektorátus történetének rövid bemutatása után a tanulmány a tanmeneteket elemzi a fenti, sokrétű tanulói igények tükrében. Végül néhány jövőbeli lehetőséget is felvázol a magyar nyelvi tantervek kialakítására.

Kulcsszavak: magyar mint idegen nyelv, nyelvtanítás nem célnyelvi, akadémiai környezetben, tanmenet-készítés, magyar mint származásnyelv, magyar nyelv tanítása Szlovéniában

1 Za pomoč pri prevodu članka v slovenščino bi se rad zahvalil Petru Černetu, Zali Erklavec in Blažu Božiču.

This paper aims to provide an overview of the constantly changing curricula of Hungarian language lessons at the Faculty of Arts, University of Ljubljana. As the curricula should respond to the needs of students, the paper also seeks to identify their motivations to learn Hungarian. The Lectorate mainly caters for the student's needs at the Department of Comparative and General Linguistics, but it always has students of Hungarian origin, who also need a special curriculum. After a short introduction to the history of the Lectorate, the paper presents curricula for the above special purposes. Finally, it presents some views on curriculum design.

Keywords: Hungarian as a foreign language, language teaching in a non-target language academic environment, curriculum design, Hungarian as a heritage language, teaching Hungarian in Slovenia

1 Ciljne skupine in izzivi

Madžarski jezik so na Univerzi v Ljubljani vselej poučevali rojeni govorniki madžarščine (Orešnik 2009: 301). Uradno gre za izbirni predmet, ki se imenuje Neindoevropski jezik. Vključen je v kurikulum dodiplomskega študijskega programa Splošno jezikoslovje² in je na voljo tudi drugim študentom dodiplomskih programov na Filozofski fakulteti. K prilagodljivosti je delno pripomogel bolonjski sistem študija in študentje to možnost z veseljem izkoriščajo. To privede do različnosti v zanimanju in pristopih študentov do jezika. Študentje z Oddelka za primerjalno in splošno jezikoslovje se pri učenju madžarščine osredotočajo tudi na strokovno jezikoslovno analizo jezika, medtem ko se tisti z drugih oddelkov madžarščine učijo zgolj zato, ker jo želijo uporabljati v komunikaciji. Še več, pouku naravnega govornika prisostvujejo tudi študentje iz Prekmurja, katerih materni jezik je madžarščina in tega jezikovnega znanja ne želijo pozabiti. Jasno je torej, da so potrebni različni pristopi do poučevanja in različni načini oblikovanja kurikuluma ter učnega gradiva, da je mogoče ugoditi vsem potrebam.

Ta članek želi predstaviti nekatere alternative in izzive, in sicer z namenom poiskati ustrezno rešitev, ki bo zadostila vsem različnim zanimanjem in motivom. Tako problemi kot tudi možne rešitve bodo predstavljeni v kontekstu poučevanja madžarskega jezika skupaj s kratkim povzetkom o stanju te učne dejavnosti na Univerzi v Ljubljani v sedanjosti in o preteklem dogajanju.

2 https://spj.ff.uni-lj.si/uploads/programi/SJ/SJ1_2019-20_predstavitveni_zbornik.pdf (25. 8. 2019)

2 Zgodovinski pregled

Na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani se madžarski jezik poučuje od leta 1981. Za ta predmet je bil ves čas odgovoren Oddelek za primerjalno in splošno jezikoslovje. Od ustanovitve leta 1919 se je oddelek ukvarjal s primerjalno analizo evropskih jezikov in z etimologijo, pri čemer je bil poudarek na indoevropskih jezikih in jezikih, s katerimi so bili le-ti v stiku. Na oddelku je bilo ustanovljenih več lektoratov tujih jezikov. Oddelek je bil je prvi, ki je nudil pouk arabščine (od leta 1961) in kitajščine (od leta 1981; lektorat je bil ustanovljen istega leta kot lektorat madžarščine, kasneje pa ga je prevzel Oddelek za azijske in afriške študije) (Orešnik 2009: 299–301). Tradicija madžarskega lektorata obsega 38 let. Ko je oddelek leta 1988 razširil svoje področje raziskovanja in odprl študijsko smer splošnega jezikoslovja, je študijski program Splošno jezikoslovje kot izbirni predmet pokrival tudi neindoevropske jezike. Od tedaj je študentom oddelka na voljo tudi pouk madžarščine (Schwetter 2019 prihajajoči).³

Preden je januarja leta 2016 v Ljubljani začel delovati Balassijev Inštitut, je bil lektorat za madžarski jezik v Ljubljani glavna ustanova, odgovorna za ohranjanje kulturnih in izobraževalnih vezi med Slovenijo in Madžarsko. Bil je ključnega pomena za prirejanje madžarskih kulturnih dogodkov v Ljubljani, za razvoj programov, katerih namen je bil pomagati ljubljanski madžarski manjšini, ohraniti njeno kulturo in jezik, in za pouk madžarščine za otroke madžarskega rodu. Glavna naloga lektorata pa je bila (in še vedno je) poučevati madžarski jezik in kulturo na jezikovnih učnih urah (prav tam, 5).

S širjenjem svojih dejavnosti in področja delovanja sta našete naloge prevzela že omenjeni Balassijev Inštitut in Madžarsko kulturno društvo »József Attila«, kar je pripomoglo k medsebojnemu povezovanju Madžarov v Ljubljani (IBB Ljubljana 2019). Lektorat se tako osredotoča predvsem na univerzitetno delo. Uradni predmetnik poleg pouka jezika ne ponuja drugih z Madžarsko povezanih učnih vsebin. Po drugi strani pa tudi nekateri drugi oddelki Filozofske fakultete z Madžarsko vzdržujejo veliko vezi in tako sprejemajo gostujoče predavatelje, ki prirejajo predavanja o različnih temah s področja hungaristike. Tudi lektor na univerzi sam prireja predavanja, katerih osrednja tema povezuje določeno znanstveno panogo s tem področjem. Lektorat igra ključno vlogo v navezovanju odnosov med Slovenijo in Madžarsko na področju visokega šolstva, pri izvajanju skupnih

3 Rad bi se zahvalil Évi Schwetter, ki mi je omogočila vpogled v rokopis svoje prihodnje študije.

raziskovalnih projektov (predstavljanje ponudb in partnerjev za sodelovanje) in pri spodbujanju raziskovalne dejavnosti v okviru hungaristike (lektorat prireja gostujoča predavanja, organizira razne delavnice, prireja razprave za predstavnike različnih znanstvenih panog), in sicer na različnih področjih znanosti (še posebej na področju humanistike).

3 Skupine pri vajah madžarščine

Kot je bilo že omenjeno zgoraj, je pouk madžarskega jezika na voljo kot izbirni predmet za študente dodiplomskega študijskega programa Splošno jezikoslovje (druge možne izbire za predmet Neindoevropski jezik so: japonsščina, korejščina in kitajščina). Pri pouku je zato v ospredju predvsem teoretski, jezikoslovni vidik, tj. spoznavanje in razumevanje slovničnih struktur in pojavov, kljub temu da študentje v okviru vaj usvajajo praktično večino komunikacije v madžarščini. Poučevanje madžarščine poteka v dveh 90-minutnih učnih urah tedensko. Sprva smo predmet izvajali le en semester, od 2018/19 pa pouk poteka celo študijsko leto. Študentje imajo nato možnost, da z učenjem madžarščine nadaljujejo v naslednjih dveh letih dodiplomskega programa z enakim številom ur. Te učne ure so na voljo tudi drugim študentom z dodiplomskih študijskih programov na univerzi. Izvajamo tudi izpopolnjevalni tečaj za rojene govorce madžarščine, ki študirajo v Ljubljani (ti prihajajo predvsem iz Prekmurja). Ta tečaj obsega eno 60-minutno učno enoto tedensko.

3.1 Število študentov, povpraševanje

V študijskem letu 2018/19 se je madžarščine na lektoratu učilo skupno 22 študentov: 9 iz prvih letnikov na dodiplomskih programih (2 s splošnega jezikoslovja, 2 s prevajalstva in tolmaštva, 2 z anglistike, 1 s filozofije, 1 z etnologije in kulturne antropologije in 1 z Oddelka za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo) in 4 iz drugih letnikov (vsi iz splošnega jezikoslovja). Poleg tega je 1 dodiplomski študent tretjega letnika iz Prekmurja obiskoval učne ure za utrjevanje jezikovnega znanja. Tem učnim uram je prisostvovalo še 8 študentov z magistrskih študijskih programov, ki so prihajali iz Prekmurja in pouk obiskovali kot obštudijsko dejavnost. Povpraševanje študentov po učenju madžarskega jezika je konstantno ali pa celo narašča. Število študentov, ki so se učili madžarščine kot tujega jezika v prejšnjem akademskem letu (2017/18), je bilo 8 – trenutno je takšnih 13 –, v letu 2016/17 je bila ta številka 14, v letu 2015/16

10 ter v letu 2014/15 15. Hkrati pa so, kot kažejo zgornji podatki, študentje splošnega jezikoslovja, ki učne ure obiskujejo kot del svojega kurikulumuma, vse bolj v manjšini. Pri teh jih od vseh jezikov, ki so ponujeni v okviru predmeta Neindoevropski jezik, največ izbere madžarščino. Po drugi strani se več študentov splošnega jezikoslovja (programa, kjer je slušateljev malo) pri izbiri neindoevropskega jezika odloči za madžarščino v primerjavi z drugimi jeziki, ki jih predmetnik še ponuja.

Vse več študentov si želi uporabljati madžarščino v okviru poklicne kariere. Pri tem gre lahko za raziskovalno delo ali pa za prevajanje in tolmačenje. Zato bi radi dosegli najvišjo raven jezikovnih spretnosti v najkrajšem časovnem obdobju. Majhno pa je število študentov jezikoslovja, ki želijo madžarščino strokovno analizirati in opisovati. Ti študentje občasno celo izberejo določeno jezikoslovno vprašanje kot temo svoje zaključne naloge. V obeh navedenih skupinah je zanimanje študentov, ki obiskujejo pouk, jezikoslovne narave, kar je dobra podlaga za uspešno izvedbo vaj s prevajanjem literarnih besedil, za organizacijo raznih strokovnih ekskurzij in za ponudbo precej priljubljenih možnosti za študij in raziskovalno delo na Madžarskem. Z Oddelkom za hungarologijo Univerze v Zagrebu že dolgo gojimo dobre odnose in študentje madžarščine z obeh univerz se letno srečujejo. Poleg tega lektorat madžarščine v Ljubljani vzdržuje tesno povezavo z Oddelkom za madžarski jezik in književnost Univerze v Mariboru. V študijskem letu 2018/19 se je 5 študentov prijavilo na poletne šole madžarskega jezika in kulture, ki jih na Madžarskem prirejajo različne tamkajšnje univerze, pa tudi na Madžarskem je povpraševanje po vključevanju v razne tečaje stalno prisotno.

4 Oblikovanje kurikulumuma

Pri oblikovanju kurikulumuma je treba najprej določiti vse pogoje za prisostvovanje in za dokončanje tečaja, tj. začetno točko in cilj učnega procesa. Različni učni cilji zahtevajo različno oblikovanje kurikula (Munby 1978). Končni cilj pri učenju katerega koli jezika je razviti komunikacijske sposobnosti v danem ciljnim jeziku (Hymes 1971). Praktična aplikacija jezikovnega znanja je seveda zapleten postopek. Da je mogoče doseči najvišjo stopnjo učinkovitosti, je nujno razvijanje vseh področij komunikacijske sposobnosti, vključno s štirimi osnovnimi zmožnostmi (branje, pisanje, poslušanje, govorjenje) in pragmatičnimi sposobnostmi, tj. raba jezika v dani situaciji. Jezikovne učne ure morajo zaobsegati

tudi usvajanje besedišča in obvladovanje slovničnih struktur, ki so za rabo jezika nujno potrebne (van Ek idr. 1980).

Sporazumevanje v tujem jeziku je najbolj učinkovito, če se je mogoče jezika učiti z realističnimi modeli sporazumevalnih situacij, v katerih morajo učenci dokazati svoje sposobnosti v ciljnem jeziku (Illés idr. 2017). Tako je jasno, da morajo biti učne enote osnovane na temah, ki se pojavljajo v praktični komunikaciji. Te teme se morajo ujemati s tematsko urejenimi seznanji besedišča, slovničnimi pojavi, kulturnimi vsebinami, torej z vsemi jezikovnimi in nejezikovnimi prvinami, ki so potrebne za uspešno sporazumevanje. Seveda pa morajo obravnavane splošne komunikacijske situacije ustrezati učenčevi stopnji jezikovnega znanja. Določanje zgornjih elementov zelo olajša Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO),⁴ ki podaja opis jezikovnih spretnosti za vsako raven. Ta referenčni okvir natančno določa usvojene spretnosti, tako da lahko učitelj med oblikovanjem kurikulumu za vsako stopnjo znanja določi obvezne tematske enote. Medtem ko za bolj razširjene jezike [npr. angleščino (Harrison idr. 2015) in nemščino (Glaboniat idr. 2017)] obstajajo vnaprej pripravljene tematski seznanji za vsako raven v skladu s priporočili referenčnega okvirja in celo referenčno gradivo, ki uvaja besedišče in slovnične strukture za dano raven znanja, za poučevanje madžarščine takšen priročnik ne obstaja za nobeno od ravni [prim. Erdős 2000, ki je v madžarščini podal primer za angleško raven sporazumevalnega praga (Threshold Level) še pred pojavom SEJO]. Prav zato je za učitelje ključnega pomena, da oblikujejo lastne učne načrte, čeprav na odločitve glede tega že tako vpliva tudi izbira posameznih specifičnih gradiv za izvajanje pouka.

Sledeči razdelki se osredotočajo na učne ure madžarščine na lektoratu in predstavljajo učne načrte zbirnih predmetov skupaj z njihovimi težavami in možnostmi za napredovanje. Da bi lahko ustregli različnim potrebam študentov, je v okviru pouka treba vpeljati razlikovanje med praktično rabo jezika, teoretskim pristopanjem do jezika in poukom kulturnih vsebin. Vsako od teh področij mora podajati posebno znanje. To bi omogočilo hitrejše razvijanje jezikovnih spretnosti in posredovanje drugih vsebin, ki bi zadostile potrebam znanstvenega in profesionalnega značaja. Sedanji učni načrt pa je zasnovan kot splošen jezikovni tečaj, ki se osredotoča na jezikoslovne teme; to je vidno predvsem v razlagah, ki jih prinaša vsaka posamezna lekcija, tako v načinu kot v naboru vaj.

4 <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/SEJO-komplet-za-splet.pdf> (15. 8. 2019)

4.1 Trenutni učni načrt – hibridna rešitev

Prvi semester je namenjen usvajanju osnov jezika. Z 52–54 kontaktnimi urami na semester lahko študentje dosežejo raven A1 po SEJO do konca prvega semestra ter približno A2 do konca drugega semestra. Trenutni učni načrt je sestavljen glede na potrebe študentov jezikoslovja in je osredotočen na slovnico, vendar skuša obenem zadovoljiti tudi potrebo po grajenju tematskega besedišča in razvoju splošnih komunikacijskih kompetenc. Hkrati so komunikacijske teme vedno osnovane na slovnici. Predmet se osredotoča zlasti na razvoj jezikovnih sposobnosti, prioriteta pa je tudi izboljšanje zavesti o slovnici, da bi študentje lahko raziskovali in predstavljali slovnične fenomene madžarskega jezika s pomočjo metod primerjalnega in splošnega jezikoslovja. Univerzitetni Učbenik madžarščine za Slovence 1 (Schwetter idr. 2018) je bil narejen za učni načrt predmeta in zajema učno gradivo prvega semestra. V času nastanka tega članka je v pripravi druga izdaja učbenika, ki bo vsebovala tudi učno gradivo drugega semestra in tako pokrila celoten dvosemestrski predmet Madžarščina 1.

Trenutni učni načrt se osredotoča na slovnične pojave s tematskimi enotami, ki temeljijo na slovnici. Seveda te pogosto sovpadajo s komunikacijskimi situacijami, povezanimi s posameznimi ravni, še posebej na ravni popolnih začetnikov. Hkrati pa prikazujejo drugačen odnos in s tem tudi drugačen metodološki pristop ter spodbujajo boljšo slovnično ozaveščenost, kar je ključen poudarek v poučevanju madžarskega jezika za jezikoslovce. Po drugi strani učenje, ki poudarja splošno komunikacijo, že na začetni ravni postavlja v ospredje učne ure osnovne situacije z vsakdanjo konverzacijo, ne glede na s tem povezane slovnične oblike.

V primeru madžarskega jezika to na začetni ravni pogosto povzroča težave, saj bogata skladnja jezika terja uporabo velikega števila slovničnih elementov (najpogosteje različne končnice), tudi za najpreprostejše strukture. Na začetni stopnji je ena najosnovnejših komunikacijskih situacij preprosta prošnja v danem jeziku (na primer med nakupovanjem ali naročanjem v restavraciji), za katero je najbolj preprosta možna oblika (za vljudno prošnjo) sestavljena iz pogojnika, nedoločnika in samostalnika v vlogi predmeta v tožilniku: *Egy kávéért szeretnék kéri* ('Rad/a bi kavo'). Če sledimo slovničnemu pristopu k učenju, moramo študente najprej naučiti pogojnika, nato nedoločniško končnico *-ni* ter nato še tožilniško končnico, da bi lahko sestavili stavek. V trenutnem načrtu to pomeni konec prvega semestra, tudi če obliko *szeretnék* ('Rad/a bi') učimo kot leksikalno

in ne morfološko enoto. Ta beseda ima tudi visoko komunikacijsko vrednost, zato je po komunikacijskem pristopu študentom predstavljena približno ob koncu prvih dvajsetih učnih ur (ali celo prej).

Prejšnji primer nam jasno prikazuje, katere odločitve je treba sprejeti pri oblikovanju učnega načrta glede na različne učne cilje. Slovnici učni pristop seveda ne izključuje učenja komunikacije jezika, vendar pa vpliva na bistveno drugačno hitrost napredka, saj študenti postanejo jezikovno opravični na določeni ravni mnogo kasneje. Da bi pospešili proces, bi morali zasnovati drugačen učni načrt z večjim številom učnih ur.

5 Druge specifične potrebe študentov

Učenje študentov, ki želijo madžarščino v prihodnosti uporabiti za raziskovalne namene, zahteva drugačen tip običajne ali posebne učne ure. Zanje je pomembno učenje ne le jezikovnih znanj, potrebnih za vsakdanjo komunikacijo, temveč tudi seznanjanje s terminologijo in akademskim diskurzom. Učenje takšnih sposobnosti zahteva več časa, kot ga predvideva časovni okvir običajne učne ure jezika, čeprav so zdaj delno predstavljene na najvišji ravni. Hkrati skuša rojeni govorec (lektor) glede na želje študentov vključiti čim več elementov akademskega diskurza v učno gradivo.

Ravno tako mora biti tudi za študente zasnovan poseben učni načrt, za katere je madžarščina materni jezik, predvsem iz prekmurske regije. Ti imajo kompetence maternih govorcev, vendar običajno uporabljajo jezik doma ter za potrebe neformalne komunikacije. Mnogi izmed njih so dokončali srednjo šolo in vsi nato nadaljevali šolanje na univerzi v slovenskem jeziku. So dvojezični, madžarščino uporabljajo kot manjšinski jezik in slovenščino za uradne zadeve in pogosto med seboj. Pogosto uporabljajo madžarščino za komunikacijo s svojimi družinami doma, kar pomeni, da jo uporabljajo le ustno in redko, če sploh, pisno. (Kolláth idr. 2013). Zaradi tega bi moral biti ključni cilj nadaljnjega razvoja lektorata izboljšanje sociolingvističnih kompetenc študentov z uvedbo več različic madžarskega jezika in osredotočenje na razvoj pisnih sposobnosti. Poleg ozaveščanja o jeziku in razvoja kompetenc igra ključno vlogo predstavitev kulturnih vsebin, predvsem madžarske sodobne vsakodnevne kulture. To naj bi pripomoglo k ohranitvi madžarske identitete študentov in jih vključiti, kolikor je le mogoče, v vsakdanjo kulturo mladih ljudi njihove starosti, ki živijo na Madžarskem.

6 Možnosti za učenje madžarščine na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani v prihodnosti

Različni cilji slušateljev madžarščine z različnimi ozadji in interesi ne predstavljajo zgolj težav, kot so bile opisane zgoraj, marveč ponujajo tudi veliko priložnost za prihodnost učenja madžarskega jezika na Univerzi v Ljubljani. Trenutno je mogoče na več načinov ustreči specifičnim zahtevam v okviru jezikoslovja, npr. z organiziranjem dodatnih strokovnih predavanj in z vabljenjem gostujočih predavateljev jezikoslovcev. Te priložnosti lahko vključujejo tudi delavnice o določenih raziskovalnih vprašanjih. Tudi potrebi po študiju madžarščine, ki je nejezikoslovne narave in ni neposredno povezana z učenjem jezika, je lahko zadoščeno z vabljenjem gostujočih predavateljev in z organiziranjem konferenc. Druge možnosti so tudi specializacija predmetov ali nekaj dodatnih dogodkov, predvsem za študente določenih programov, ki si želijo razširiti znanje o akademskem diskurzu ali splošni kulturi, neposredno povezani s področjem specializacije (na primer književnostjo ali zgodovino).

Vključevanje ali delna integracija madžarščine v programe prevajalstva in tolmačenja ponuja velike možnosti za zaposlitev. Na obeh področjih je prisotna precejšnja potreba po strokovnjakih, ki govorijo in razumejo slovensko na visoki ravni. Seveda bi izobraževanje za ta namen moralo vsebovati intenziven razvoj splošnih jezikovnih sposobnosti z jezikovnimi vajami s področja prevajalstva in tolmačenja. Posebne in literarne vaje iz prevajanja so že bile vključene v učne ure, med drugim sta dva študenta nedavno v slovenščino prevedla pesem Attila Józsefa.⁵ Lektorat poskuša študentom s takšnimi interesi to omogočiti, kljub majhnemu številu ur, ki jih ima na voljo.

Obstaja torej mnogo možnosti za vzdrževanje in razširitev študija. Upam, da bo smernice v prihodnosti določalo veliko zanimanje študentov. Tako univerza kot njena madžarska partnerica sta odprti za takšne možnosti, zato lahko pričakujemo, da se bodo smernice za vse učne programe, povezane z madžarskim jezikom, prej ali slej izrisale, kar bo nato določilo tako vsebino kot tudi administrativno ozadje učenja madžarskega jezika.

5 <https://spj.ff.uni-lj.si/index.php?page=commemoration-of-our-students-the-national-poetry-day-in-hungary> (25. 8. 2019).

7 Zaključek

Slovenija in Madžarska imata kot sosednji državi pomembne kulturne, znanstvene in ekonomske odnose (glej Slovenija Summit 2002).⁶ Poleg tega je madžarščina v Sloveniji uradno priznan manjšinski jezik, ta status si deli z italijanščino (*Ustava Republike Slovenije*).⁷ Madžarsko prebivalstvo prekmurske regije predstavlja v Sloveniji znatno manjšino. Učenje jezika drugega naroda pomaga poglobljati odnose in navezuje nove ter nam pomaga učiti se drug o drugem. Univerza v Ljubljani igra ključno vlogo pri vzdrževanju znanstvenih odnosov med obema državama in po svojih zmožnostih deluje kot jezikovni mediator učenja madžarskega jezika.

Povezava med obema državama odpira tudi pomemben trg za diplomante, ki obvladajo ter tekoče govorijo madžarsko. Da bi to dosegli, pa moramo pripraviti bolj intenziven in komunikacijsko orientiran učni načrt učenja madžarščine. Lektorat igra pomembno vlogo pri raziskavah madžarskega jezika, predvsem za študijske namene, za povečevanje in vzdrževanje zanimanja za raziskave v madžarskih študijah, ter za širjenje in predstavitev znanja o madžarski kulturi in jezikoslovju.

Literatura

- Erdős, József (ur.) (2000). *Küszöbszint: Magyar mint idegen nyelv*. Budimpešta: Műegyetemi Távoktatási Központ.
- Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Rusch, Paul; Schmitz, Helen; Wertenschlag, Lukas (2017). *Profile deutsch: gemeinsamer europäischer Referenzrahmen: Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1-A2, B1-B2, C1-C2*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Harrison, Julia; Barker, Fiona (2015). *English Profile in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, Dell H. (1971). *Towards communicative competence*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Illés, Éva; Akcan, Sumru (2017). Bringing real-life language use into EFL classrooms. *ELT Journal* 1. 3–12.
- Inštitut Bálinta Balassija (2019). <http://www.ljubljana.balassiintezet.hu/sl/> (25. 8. 2019).

6 Slovenija Summit – 9th Meeting of Presidents of Central-European States (2002). <http://www.summit2002.gov.si/eng/bilateral-relations/hungary/> (25. 8. 2019)

7 <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=USTA1#> (29. 9. 2019).

- Kolláth, Anna; Gasparics, Judit; Gróf, Annamária; Horvat, Livija (2013). *Hungarian in Slovenia: An Overview of a Language in Context*. Mainz: Research consortium EL-DIA: Northern European and Baltic Languages and Cultures (SNEB): Johannes Gutenberg-Universität. <https://services.phaidra.univie.ac.at/api/object/o:102622/diss/Content/get> (25. 8. 2019).
- Munby, John (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Orešnik, Janez (2009). Oddelek za primerjalno in splošno jezikoslovje. *Zbornik Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani 1919–2009*. (ur. V. Bucik, A. Černe, M. Germ, R. Kranjčec, M. Peharc, J. Šumi, K. Zajc). Ljubljana: Znanstvena založba. 298–309.
- Schwetter, Éva; Šušnik, Miha; Božič, Blaž (2018). *Učbenik madžarščine za Slovence 1*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Schwetter, Éva (2019). A ljubljanaí magyar lektorátus. *THL2*. (v pripravi).
- van Ek, Jan Ate; Alexander, L. G. (1980). *Threshold level English*. Oxford: Pergamon.

Makedonščina v slovenskem prostoru

Namita Subiotto

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slavistiko

Prispevek obravnava zgodovino poučevanja makedonščine v slovenskem izobraževalnem sistemu, pri čemer se osredotoča predvsem na obdobje od leta 1991 do danes. Makedonščina je v slovenskem osnovnošolskem sistemu prisotna od šolskega leta 1993/94, a le v obliki dopolnilnega pouka na nekaterih šolah, čeprav je bil leta 2008 akreditiran tudi izbirni predmet Makedonščina, ki bi se lahko izvajal v zadnjih treh razredih devetletke. Pouka makedonskega jezika se ne izvaja na srednjih šolah (razen na nekaterih mednarodnih gimnazijah, a le za makedonske državljane), ampak le v visokošolskem izobraževanju od študijskega leta 1961/62. Prispevek vključuje tudi podatke o prisotnosti makedonščine v slovenskih medijih.

Ključne besede: makedonščina, izobraževalni sistem, dopolnilni pouk, študijski programi, tuji jeziki

Прилогот содржи информации за историјатот на изучувањето на македонскиот јазик во образовниот систем во Република Словенија, со фокус на периодот по 1991 година. Македонскиот јазик се изучува во неколку словенечки основни училишта од 1993/94 година како дополнителна настава, иако во 2008-та година е акreditиран и изборен предмет Македонски јазик за VII, VIII и IX одделение. Во средните училишта се изучува само на некои меѓународни гимназии и само за македонски ученици, а во рамките на универзитетска настава сè од 1961/62 година. Во прилогот се даваат и податоци за (не)присутноста на македонскиот јазик во словенечките медиуми.

Клучни зборови: македонски јазик, образовен систем, дополнителна настава, студиски програми, странски јазици

This article deals with the history of teaching the Macedonian language in the Slovenian education system, focusing mainly on the period from 1991 to present. Macedonian has been present in the Slovenian elementary school system since the school year 1993–94, but only as a supplementary class at some schools. In 2008, a Macedonian language programme was accredited as an elective in the last three grades of primary education, but it has still not been offered in any school. Macedonian is not taught in secondary schools

(except for some international high schools, and only for Macedonian citizens), but it has been taught in higher education since the academic year 1961–62. The article also contains information on the presence of Macedonian in the Slovenian media.

Keywords: Macedonian language, education system, supplementary classes, study programmes, foreign languages

1 Makedonščina v slovenskem izobraževalnem sistemu

Makedonščina je bila eden od uradnih jezikov v bivši Jugoslaviji, vendar ni bila vključena v slovenski osnovnošolski (ali srednješolski) izobraževalni sistem kot poseben predmet kot na primer srbohrvaščina. Po osamosvojitvi Republike Slovenije in Republike Makedonije (danes Republika Severna Makedonija) leta 1991 ima makedonščina v Sloveniji status tujega jezika, tudi status priseljskega jezika.¹

V slovenskem osnovnošolskem sistemu je makedonščina kot samostojen predmet redno prisotna od šolskega leta 1993/94 v obliki dopolnilnega pouka na nekaterih šolah, ki jih obiskujejo učenci, ki jim je makedonščina materni jezik ali pa je to materni jezik njihovih staršev. V šolskem letu 2018/19 je na primer dopolnilni pouk makedonskega jezika potekal na osnovnih šolah OŠ Livada v Ljubljani, OŠ Dragomirja Benčiča – Brkina v občini Hrpelje-Kozina, OŠ Milojke Štrukelj v Novi Gorici, OŠ Jakoba Aljaža v Kranju, OŠ Koper, OŠ dr. Bogomirja Magajne v Divači in OŠ Danila Lokarja v Ajdovščini; obiskovalo ga je šestdeset učencev. Dopolnilni pouk makedonščine se izvaja po letnem programu za dopolnilni pouk maternega jezika in kulturne dediščine Republike Severne Makedonije za izobraževanje otrok državljanov Republike Severne Makedonije v tujini (od 1. do 9. razreda).² Za uvedbo makedonščine v obliki dopolnilnega pouka so si prizadevali predvsem člani makedonskih kulturnih društev v Sloveniji (Dimitrovski 2014). Zveza makedonskih kulturnih društev si v okviru Zveze zvez kulturnih društev konstitutivnih narodov in narodnosti nekdanje SFRJ v Sloveniji (EXYUMAK) prizadeva tudi za ustavno in zakonsko ureditev statusa in kolektivnih pravic narodnih skupnosti nekdanje SFRJ v Republiki Sloveniji – Albancev, Bošnjakov, Črnogorcev, Makedoncev in Srbov (Dimitrievski 2018: 19), ki bi jim zagotovile boljše pogoje za uresničevanje kulturnih dejavnosti in negovanje maternih jezikov.

1 O statusu priseljskih jezikov v Sloveniji do leta 2012 gl. Medvedšek in Bešter 2012.

2 Podatki iz poročila o delovanju dopolnilnega pouka v reviji *Makedonski zbor* 2 (2), 2018, 18.

Leta 2008 je bil akreditiran učni načrt za izbirni predmet Makedonščina (Subiotto in dr. 2008), ki bi se lahko izvajal v zadnjih treh razredih devetletke. To pomeni, da ima makedonščina v slovenskih osnovnih šolah tudi status izbirnega predmeta, ki ga šole lahko razpišejo za zainteresirane učence. Predmet se lahko izvaja tri leta po dve uri tedensko, skupaj 204 ure, učenci pa ga lahko izberejo tudi samo eno leto oziroma vsako leto posebej. Pri pripravi učnega načrta smo njegove avtorice upoštevale, da sta makedonščina in slovenščina sorodna (južnoslovanska) jezika in da je makedonščina eden od jezikov bivše skupne jugoslovanske države. Učni načrt, ki predvideva poučevanje makedonščine kot tujega jezika, vključuje tudi komunikacijsko-kontrastivni pristop, saj je posebna pozornost posvečena razlikam med makedonščino in slovenščino, kar pomeni, da lahko učenci z učenjem makedonščine hkrati izboljšajo tudi znanje slovenščine. Toda akreditirani izbirni predmet Makedonščina do sedaj še ni bil razpisan.

Makedonščina je torej v slovenskih osnovnih šolah formalno-pravno izbirni predmet, ki pa se ne izvaja, čeprav bi bil zaradi jezikovne sorodnosti s slovenščino, podobno kot drugi južnoslovanski jeziki, morda za učence zanimiv in bi si ga izbrali, če bi bil ponujen. Po drugi strani pa imamo v Sloveniji petindvajsetletno tradicijo poučevanja makedonščine v obliki dopolnilnega pouka za otroke makedonskih državljanov v tujini. Na tem mestu bi bilo dobro premisliti, ali bi bilo mogoče in smotrno uskladiti učni načrt izbirnega predmeta (čeprav je zasnovan kot poučevanje tujega jezika) z učnim načrtom makedonščine kot dopolnilnega pouka za potomce makedonskih državljanov v tujini (čeprav je zasnovan kot poučevanje maternega jezika in kulturne dediščine), kar bi lahko v obliki izbirnega predmeta ponudili tako otrokom priseljencev kot ostalim zainteresiranim učencem.

V okviru srednješolskih programov se pouk makedonščine ne izvaja (niti v obliki dopolnilnega pouka) niti ni akreditirana kot učni predmet. Izvajal pa se je na nekaterih mednarodnih gimnazijah, na primer na II. Gimnaziji Maribor ali Gimnaziji Bežigrad, a le za makedonske državljane, ki so opravljali maturitetni predmet iz književnosti v maternem jeziku. Tu pravzaprav ne gre za pouk jezika, temveč za obravnavo literarnih del, ki poteka v makedonščini (dijakovi materinščini).

Na slovenskih visokih šolah je (bilo) makedonščino mogoče študirati na Pedagoški akademiji v Mariboru (kasneje prestrukturirani v Pedagoško fakulteto),³ od leta

3 V biografskem zapisu v knjigi *Makedonistički pogledi* je navedeno, da je Dragi Stefanija petnajst let poučeval makedonščino tudi na Pedagoški akademiji v Mariboru (Stefanija 2016: 530), v posebni

2006 pa tudi na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru (kot izbirni lektorat v okviru programa Slovenski jezik in književnost) in na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, kjer ima študij makedonskega jezika, literature in kulture najdaljšo tradicijo.

Lektorat makedonščine je na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani začel delovati v akademskem letu 1961/62 v okviru »katedre za sh. jezik in književnosti« (Toporišič 1970: 119). Prvi lektor makedonskega jezika na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani je bil Blaže Ristovski (1931–2018), ki pa je leta 1965 doktoriral in se odločil nadaljevati akademsko kariero v Skopju. Ristovski je bil imenovan za lektorja že 26. 10. 1960 (Toporišič 1970: 119), vendar je delovno mesto zasedel šele 1. 6. 1961.⁴ Ustanovitev lektorata makedonskega jezika na Filozofski fakulteti v Ljubljani je najbrž povezana s predhodno vzpostavitvijo lektorata slovenskega jezika na Filozofski fakulteti (danes Filološka fakulteta Blaže Koneski) Univerze sv. Cirila in Metoda v Skopju v študijskem letu 1959/60 na Oddelku za makedonski jezik in južnoslovanske jezike (Arizankovska 2019: 153) s predavateljico Bistrico Mirkulovsko. Leta 1967 je Ristovskega nasledil Dragi Stefanija (1933–2019) in pod njegovim vodstvom je leta 1984/85 lektorat prerasel v katedro za makedonski jezik in književnost, predmeti s področja makedonskega jezika (ki so poleg lektorskih vaj vključevali predavanja iz slovnice makedonskega jezika) in književnosti pa so postali obvezni del reformiranega študijskega programa Hrvaški, srbski, makedonski jezik in književnosti. Leta 2009 so ti predmeti postali del (prvo- in drugostopenjskega) programa Južnoslovanski študiji, akreditiranega po načelih bolonjske reforme. Predmeti s področja makedonistike so obvezni za vse študente, vpisane na ta program, nekateri (predvsem začetni in nadaljevalni lektorat makedonščine) pa so odprti tudi za druge študente Univerze v Ljubljani ali študente na študijskih izmenjavah.

Filozofska fakulteta od študijskega leta 2008/9 razpisuje tudi začetni tečaj makedonščine za zunanje udeležence, ki pa je bil zaradi manjšega zanimanja (pogosto se za tečaj zanima le en kandidat letno) doslej izveden le dvakrat. Udeleženci

številki *Revije za elementarno izobraževanje*, posvečeni petdesetletnici Univerze v Mariboru, pa da za študijsko leto 1984/85 »žal (pa) skupščina PIS za pedagoško usmeritev ni razpisala tudi visokošolskega študija srbohrvaškega/hrvaškosrbskega jezika s književnostmi z doslej uveljavljenimi vezavami« (Haramija 2011: 37), iz česar sklepam, da je tam pouk makedonščine potekal nekako med letoma 1968/99 in 1983/84, v študijskem letu 1993/94 pa je na tej instituciji predaval gostujoči predavatelj z zagrebške Filozofske fakultete Borislav Pavlovski.

4 Podatek iz njegove osebne mape, ki vsebuje tudi dve pismi, na podlagi katerih sklepam, da zaradi določenih zapletov službe ni mogel nastopiti prej.

začetnega tečaja makedonščine so bili poslovno povezani z Makedonijo ali pa je bila makedonščina materni jezik njihovih staršev in prijateljev.

Različne tečaje makedonščine na svojih spletnih straneh v Sloveniji ponuja veliko jezikovnih šol, vendar mi ni uspelo raziskati, na katerih jezikovnih šolah se tečaji dejansko izvajajo. Pridobila sem le nekaj podatkov od izvajalke tovrstnih tečajev, ki je poročala, da gre predvsem za individualne, večinoma štirideseturne tečaje za kandidate različnih poklicev, ki se makedonščine učijo, da bi izboljšali komunikacijo z makedonskimi poslovnimi partnerji ali s sorodniki in prijatelji iz Severne Makedonije.

2 Makedonščina v slovenskem medijskem prostoru

V slovenskem medijskem prostoru je makedonščina od leta 1991 prisotna le v skromnih odmerkih, in sicer v posameznih prispevkih v televizijski oddaji *Na Glas!* in radijski oddaji *Sami naši*. Oddaja *Na Glas!* Informativnega programa Televizije Slovenija spremlja življenja pripadnikov narodnih skupnosti z območja nekdanje Jugoslavije, ki živijo v Sloveniji, torej tudi Makedoncev. Gre za petnajstminutno oddajo, ki je na sporedu od januarja 2015 vsak drugi teden na prvem programu Televizije Slovenija.⁵ »Eden od ciljev oddaje je negovanje jezikov in kulturnega izročila narodnih skupnosti Albancev, Bošnjakov, Črnogorcev, Hrvatov, Makedoncev in Srbov v Sloveniji, zato v oddaji poleg slovenskega slišimo tudi jezike skupnosti,« je zapisal Izak Košir ob jubileju oddaje (stote po vrsti) v tedniku *Mladina*.⁶ Radijska oddaja *Sami naši* je polurna oddaja, ki je na sporedu prvega programa Radia Slovenije in je prav tako namenjena pripadnikom etničnih skupnosti s prostora nekdanje Jugoslavije.⁷ Tudi tu nekateri gostje govorijo makedonsko, ker pa gre za radijski medij, slišimo le nekaj sekund na začetku in na koncu njihovih izjav, sicer pa jih prekrije slovenski prevod.

V tiskanih medijih se makedonščina v Sloveniji pojavlja v glasilih makedonskih kulturnih društev, in sicer *Naše sonce*, ki ga v dveh številkah letno izdaja Makedonsko kulturno društvo Sv. Ciril in Metod iz Kranja, in *Makedonski zbor*, ki ga od leta 2017 enkrat letno izdaja Zveza makedonskih kulturnih društev Slovenije.

Kulturne prireditve, ki jih organizirajo makedonska kulturna društva, so večinoma dvojezične (v makedonščini in slovenščini). Makedonščino pa v slovenskem

5 Glej: <https://www.rtvsllo.si/sporocila-za-javnost/informativna-oddaja-naglas/357415> (27. 5. 2019).

6 Glej: <https://www.mladina.si/193042/slovenija-kot-multikulturna-druzba/> (27. 5. 2019).

7 Glej: <https://radioprvi.rtvsllo.si/sami-nasi/?page=3> (27. 5. 2019).

javnem prostoru lahko slišimo tudi na literarnih in gledaliških festivalih (ob prevodih v slovenščino) in beremo v festivalskih zbornikih in dvo- ali večjezičnih knjižicah, v katerih se predstavljajo makedonske avtorice in avtorji. V obdobju od leta 2000 do 2018 je na primer v Sloveniji na literarnih festivalih (Vilenica, Slovenski dnevi knjige, Dnevi poezije in vina, Fabula, Lirikonfest, Slovanski most, Literodrom, Mlade rime, Revija v reviji), pisateljskih rezidencah in na prireditvi Prešernovo oro⁸ nastopilo triinštirideset makedonskih literarnih umetnic in umetnikov. V tem obdobju je izšlo okrog dvajset samostojnih knjižnih prevodov njihovih del (Subiotto 2019: 13), skoraj vsi pa so svoja dela objavili v festivalskih zbornikih, literarnih revijah ali na spletnih portalih.

3 Zaključek

Makedonščina je v slovenskem izobraževalnem prostoru od leta 1991 prisotna kot priseljenski jezik (v okviru dopolnilnega pouka za otroke makedonskih državljanov na nekaterih osnovnih šolah) in kot tuji jezik (v obliki akreditiranega, a ne izvajanega izbirnega predmeta Makedonščina za zadnje tri razrede osnovne šole ter v okviru obveznih in/ali izbirnih predmetov na univerzitetnih študijskih programih na Filozofski fakulteti v Ljubljani in na Filozofski fakulteti v Mariboru). V medijskem prostoru lahko makedonščino v skromnih odmerkih slišimo na nacionalni televiziji in radiu v oddajah, namenjenih predvsem pripadnikom etničnih skupnosti s prostora nekdanje Jugoslavije, na kulturnih prireditvah makedonskih kulturnih društev ter na literarnih festivalih, na katerih nastopajo makedonski literarni umetniki. Makedonščino lahko beremo v glasilih in drugih publikacijah makedonskih kulturnih društev, festivalskih zbornikih in dvo- ali večjezičnih publikacijah, ki promovirajo literarno ustvarjanje priseljencev v maternih jezikih. Če bi se uresničila prizadevanja Zveze zvez kulturnih društev konstitutivnih narodov in narodnosti nekdanje SFRJ v Sloveniji za ustavno in zakonsko ureditev statusa in kolektivnih pravic narodnih skupnosti nekdanje SFRJ v Republiki Sloveniji, s katero bi bili priznani kot manjšinske narodne skupnosti, bi se utrdil tudi položaj makedonščine kot priseljskega jezika, predvsem na področju izobraževanja in kulture.

V prihodnje bi bilo zanimivo raziskati ponudbo in zanimanje za učenje makedonščine na slovenskih jezikovnih šolah, potrebo po tem jeziku v gospodarstvu, izkušnje sodnih prevajalcev in tolmačev itd.

8 Prireditev organizira Makedonsko kulturno društvo Sv. Ciril in Metod iz Kranja.

Literatura

- Arizankovska, Lidija (2019). Slovenistikata vo univerzitetските studijski programi na Filološkiot fakultet »Blaže Koneski« pri UKIM. *Bolgarija – Makedonija – Slovenija: medkulturni dialogi v 21. stoletju* (ur. L. Dimitrov, N. Subiotto). Sofija: Nacionalno izdatelstvo za obrazovanje i nauka »Az-buki«. 153–161.
- Bucik, Valentin in dr. (ur.) (2009). *Zbornik Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani 1919–2009*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Dimitrievski, Ilija (2014). Ob 10-letnici delovanja EXYUMAK in Makedonci v Sloveniji. *Kdo so narodne manjšine v Sloveniji* (ur. V. Kržišnik-Bukić). Ljubljana: Zveza zvez kulturnih društev narodov in narodnosti nekdanje SFRJ v Sloveniji. 15–24.
- Dimitrievski, Ilija (2018). Od deklaracije do zakona o uresničevanju kulturnih pravic narodnih skupnosti pripadnikov narodov nekdanje SFRJ v Republiki Sloveniji. *Makedonski zbor 2* (2). 19–21.
- Dimitrovski, Krste (ur.) (2014). *Dvajset let dopolnilnega pouka makedonščine v Sloveniji*. Ljubljana: Zveza makedonskih kulturnih društev.
- Haramija, Dragica (ur.) (2011). 50 let Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta. *Revija za elementarno izobraževanje, letn. 4, posebna številka*. Maribor: Založba PEF, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru. <https://pef.um.si/content/O%20fakulteti/Zbornik_50let_PEF.pdf> (10. 1. 2019).
- Kržišnik-Bukić, Vera (ur.) (2014). *Kdo so narodne manjšine v Sloveniji*. Ljubljana: Zveza zvez kulturnih društev narodov in narodnosti nekdanje SFRJ v Sloveniji.
- Medvedšek, Mojca; Bešter, Romana (2012). Položaj priseljskih jezikov v Sloveniji. *Jezik in slovstvo 57* (3–4). 5–27. <<http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-MFJ38ZFO/a3f8c843-ec1c-490f-a524-9910622c68a4/PDF>> (27. 9. 2019).
- Mohorič, Vesna (2014). *Makedonski jezik v Sloveniji: diplomsko delo*. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Stefanija, Dragi (2016). *Makedonistički pogledi*. Ohrid: NU Zavod za zaščita na spomenicite na kulturata i Naroden muzej.
- Subiotto, Namita; Arizankovska, Lidija; Dolžan, Sonja (2008). *Učni načrt, Izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja, Makedonščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. <http://mizs.arhiv-spletisc.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_izbirni/Makedonscina.pdf> (27. 9. 2019).
- Subiotto, Namita (2014). Makedonski jezik v slovenskem visokem šolstvu in perspektive za pouk makedonščine v osnovnih šolah. *Dvajset let dopolnilnega pouka makedonščine v Sloveniji* (ur. K. Dimitrovski). Ljubljana: Zveza makedonskih kulturnih društev. 47–51.

Toporišič, Jože (1970). Petdeset let jezikoslovne slavistike na ljubljanski Filozofski fakulteti. *Jezik in slovnost* 15 (15). 113–121. <<https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-JCYEGKR0/9af8a7e7-9179-4e7c-ade6-ac53f761375d/PDF>> (27. 9. 2019).

Subiotto, Namita (2019). Gostovanja bolgarskih in makedonskih literarnih umetnikov v Sloveniji med letoma 2000 in 2018. *Bolgarija – Makedonija – Slovenija: medkulturni dialogi v 21. stoletju* (ur. L. Dimitrov, N. Subiotto). Sofija: Nacionalno izdatelstvo za obrazovanje i naauka »Az-buki«. 6–15.

Poti in stranpoti nemščine na Slovenskem

Brigita Kosevski Puljić, Andreja Retelj

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za germanistiko z nederlandistiko in skandinavistiko

Politične in družbene okoliščine so vedno odločale o tem, v kolikšnem obsegu in za kakšne namene so uporabljali nemščino na Slovenskem oz. izvajali njen pouk. V prispevku prikažemo kratek opis zgodovinskih dejstev, ki so vplivala na položaj nemščine, kar se je seveda najbolj odražalo v izobraževanju. Pri tem je od vsega začetka, tj. leta 1919, odigrala najpomembnejšo vlogo takratna »Germaniska filologija«, sedanji Oddelek za Germanistiko z nederlandistiko in skandinavistiko Filozofske fakultete. Kaj se je dogajalo v vmesnem času z nemškim jezikom na našem področju, kako se je spreminjal njegov status, kje smo zdaj in kam gremo, poskuša na kratko predstaviti pričujoči prispevek.

Ključne besede: zgodovina, germanistika, nemščina na Slovenskem, današnje stanje

Immer haben die politischen und gesellschaftlichen Umstände darüber entschieden, in welchem Umfang und zu welchem Zweck die deutsche Sprache auf dem slowenischen Gebiet verwendet wurde. Daher werden im Beitrag zunächst kurz die historischen Fakten hervorgehoben, die sich auf den Status des Deutschen auswirkten, was sich folglich in der Bildung manifestierte. Die damalige »Germanische Philologie«, die heutige Abteilung für Germanistik mit Niederlandistik und Skandinavistik, spielte hierbei bereits von ihren ersten Anfängen im Jahre 1919 die wichtigste Rolle. Was in der Zwischenzeit mit der deutschen Sprache auf slowenischem Gebiet passierte, wie sich ihr Status bis heute veränderte und wohin der Weg weiterhin führt, dies versucht der vorliegende Beitrag teilweise zu erläutern.

Schlüsselwörter: Geschichte, Germanistik, Deutsch auf dem slowenischen Gebiet, aktueller Stand

The extent and purpose of the use of German in what is now Slovenia have always been determined by the political and social circumstances. For this reason, the paper offers a short description of the historical facts that influenced the position of German, which is of course best reflected in what has happened with the German language throughout

these years, how its status has changed, where we are, and where we are headed in terms of education. From the very start, in 1919, it was the role of what was then called »German Philology« and what is today the Department of German and Scandinavian Studies at the Faculty of Arts that has played the most important role. The paper aims to present a brief overview of these developments, up to the present day.

Keywords: history, German Studies, German in Slovenia, the current situation

1 Uvod

Prispevek o nemškem jeziku v jubilejni monografiji ob stoletnici Univerze v Ljubljani, Filozofske fakultete ter Oddelka za germanistiko s skandinavistiko in nederlandistiko je velika čast in obveza, da napišeš nekaj, kar bo resnično izkazovalo poklon tem stotim letom, hkrati pa moraš zelo tenkočutno premisliti, kako boš izrazil vse, kar se je v teh letih dogajalo zaradi nemščine in z nemščino na slovenskih tleh. V prispevku bomo najprej predstavili kratek zgodovinski pregled dogajanja v zvezi z nemščino kot tujim jezikom na Slovenskem, se dotaknili študija in učenja nemščine na Filozofski fakulteti v Ljubljani in na kratko omenili učenje nemščine na nekaterih drugih fakultetah, pa tudi problematiko stanja nemščine v osnovni in srednji šoli. Zaradi neustreznih rešitev pri realizaciji pouka nemščine kot obveznega izbirnega predmeta oz. neobveznega izbirnega predmeta v osnovni šoli bomo na koncu prispevka tej temi posvetili malo več pozornosti, kolikor nam pač dopušča prostor.

2 Pogled nazaj

V zgodovini naše sedanje države se je dogajalo marsikaj, kar je bilo vedno povezano tudi s tujimi jeziki, ki so bili Slovencem nemalokrat vsiljeni, vendar se ta kratek kronološki opis nanaša samo na nemščino.

V Kraljevini Jugoslaviji so se Slovenci prvič po več stoletjih osvobodili nadvlade nemške kulture in nemščine kot učnega jezika, kar se je očitno zrcalilo tudi v šolstvu. Učni jezik v osnovnih in srednjih strokovnih šolah je bil slovenski, nemški otroci so se morali poleg nemščine učiti tudi slovenščino.

V času nemške okupacije v drugi svetovni vojni je na določenih področjih postala učni jezik in s tem vedno tudi uradni jezik spet nemščina, po kapitulaciji Italije pa so se ta področja potem še razširila. So pa pod okriljem narodnega odpora nastajale partizanske šole s slovenskim učnim jezikom.

Na okupiranih področjih so delovale nemške osnovne šole, kjer je bil učni jezik izključno nemški. Da bi učenci lahko sledili pouku, so pred vstopom v šolo zanje organizirali tečaje nemščine, seveda vse z namenom čim bolj učinkovite nemške asimilacije. Glavni predmeti v šoli so bili petje nemških pesmi, športna vzgoja in jezikovne vaje (Ostanek 1969).

Z osvoboditvijo leta 1945 se je končno zaključila tudi germanizacija Slovenije. V prvih povojnih letih je nemščina za nekaj časa popolnoma izginila iz šol, kasneje pa se je začela postopoma pojavljati v gimnazijah, potem v srednjih strokovnih šolah in na določenih območjih tudi v osnovnih šolah. V prejšnjem stoletju, približno zadnjih 30 let, so se v osnovni šoli učenci lahko učili nemščino tudi kot prvi tuji jezik. V samostojni Sloveniji pa je nemščino kot prvi tuji jezik vedno bolj izrivala angleščina oz. so se vodstva šol tudi pod pritiski staršev odločala raje za angleščino. V sekundarnem izobraževanju skoraj praviloma igra nemščina vlogo drugega ali tretjega tujega jezika.

3 Germanistika in nemščina na Filozofski fakulteti v Ljubljani

Od ustanovnega leta Univerze in Filozofske fakultete v Ljubljani govorimo o »Germanski filologiji«, kasneje pa o »Germanskih jezikih in literaturah«. Predavanja na germanistiki so se začela v letnem semestru 1920. Do leta 1938 je na germanistiki diplomiralo 79 študentov.

Med drugo svetovno vojno v času italijanske okupacije so bila predavanja lahko v slovenščini, večinoma pa so morala imeti povzetke v italijanščini. Po kapitulaciji Italije in zasedbi nemških okupatorjev leta 1943 na Univerzi ni bilo novih vpisov niti predavanj, dotedanji študenti pa so lahko opravljali izpite in pisali svoje zaključne naloge.

Leto 1945 pomeni osvoboditev izpod nemške okupacije in jasen mejnik med preteklostjo in prihodnostjo. Vprašanje, kako obravnavati jezik okupatorjev – takrat je bila nemščina »lingua non grata« –, je dobilo odgovor v preusmeritvi na angleščino, ki naj bi bila nujno potrebna za izobraževanje številnih učiteljev in učiteljic angleščine, saj jih je po vojni primanjkovalo. Takratna nova država je potrebovala čas, da si je opomogla tudi v odnosu do nemškega jezika.

3.1 Nove generacije germanistike

Posledično se je germanistika kot znanost o nemškem jeziku in literaturi začela znova pojavljati v petdesetih letih prejšnjega stoletja, ko je prišla druga generacija učiteljev slovenske germanistike. Ta je bila že bolj povezana s prakso, saj so prihajali na oddelek tudi učitelji s predhodno dolgoletno prakso iz šol. To je pomenilo tudi večjo zastopanost jezikovnih vaj po eni strani in izenačeno ponudbo jezikovnoteoretičnih in literarnozgodovinskih predavanj po drugi strani. S prihodom tretje, četrte in nazadnje pete generacije germanistov nastopi obdobje specializacij posameznih znanosti. Leta 1998 se skupni oddelek za germanistiko in anglistiko razcepi na dva oddelka in tako nastaneta Oddelek za anglistiko in amerikanistiko in Oddelek za germanistiko z nederlandistiko in skandinavistiko. Na slednjem so nastale katedre za starejšo nemško literaturo, za novejšo nemško literaturo, za sodobno nemško literaturo, za jezikoslovje in nazadnje še za didaktiko nemščine.

Nemščina je bila (ponekod še vedno je) del univerzitetnih programov prve, ponekod tudi druge stopnje nekaterih univerzitetnih programov na nejezikovnih oddelkih Filozofske fakultete, na primer na oddelkih za etnologijo in kulturno antropologijo, za zgodovino, za primerjalno književnost, za umetnostno zgodovino, za muzikologijo, kjer so poučevali (ali še poučujejo) lektorji z oddelka za germanistiko. Nemščina kot tuji jezik je del programov tudi na nekaterih drugih fakultetah, akademijah in visokih šolah, na primer na Ekonomski fakulteti, Fakulteti za humanistiko, Turistični fakulteti (Turistica), Fakulteti za management in pravo, Akademiji za glasbo. Žal pa se je v zadnjih letih kar nekaj oddelkov na FF UL, pa tudi drugih fakultet, odločilo, da v njihovih študijskih programih ni več prostora za nemščino kot tuji jezik.¹

Na Oddelku za germanistiko z nederlandistiko in skandinavistiko je v vseh teh letih diplomiralo veliko germanistk in germanistov, ki so do 90. let prejšnjega stoletja vpisali vedno vsaj dve smeri študija: predmet A in predmet B, lahko pa tudi predmet C. Pozneje so se predmeti oz. študijske smeri izenačile, tako da so diplomantke in diplomanti dobili po opravljenih diplomah univerzitetna naziva za dve stroki (ali celo tri). Na germanistiki so pridobili naziv profesorica ali profesor nemškega jezika, saj je bil ves študij do leta 1988 tudi pedagoški. Zato so večinoma delali kot učno osebje v jezikovnih, osnovnih in srednjih šolah ali centrih za tuje jezike, pa tudi kot prevajalci, v podjetjih ali v medijskih hišah in založbah. Po letu

1 Več podatkov o tem najdemo v raziskavi Melite Djurić (1993).

1988 so se programi ločili na nepedagoške in pedagoške. Predvsem pri slednjih so se vedno močnejše in glasneje začele pojavljati zahteve po uresničevanju praktičnih znanj, ki so izhajala iz teoretičnega védenja. Pedagoški programi na FF UL so končno dobili malo več vsebin, ki so bile nujno potrebne tudi za bodoče učiteljice in učitelje nemščine.

3.2 Magistrski pedagoški študijski programi Nemščina in Nemcistika

V skladu z bolonjsko prenovo smo na oddelku zasnovali in izdelali nove univerzitetne programe prve in druge stopnje. Magistrski enopredmetni pedagoški študijski program Nemščina in magistrski dvopredmetni pedagoški študijski program Nemcistika sta s prenovo učnih načrtov pridobila ne samo večji obseg kontaktnih ur znotraj posameznega programa, temveč sta se tudi vsebinsko spremenila v smislu večje specializacije posameznih tujejezičnih didaktičnih področij. Tako študentke in študenti danes razen obveznih predmetov, kot so Didaktika nemščine, Literarna didaktika, Zgodnje učenje in poučevanje tujega jezika in Raziskovanje tujejezičnih učnih procesov izbirajo v obeh letih študija tudi med naslednjimi predmeti: Informacijsko-komunikacijska tehnologija pri pouku tujih jezikov, Preverjanje in vrednotenje znanja pri pouku nemščine, Razvijanje jezikovnih zmožnosti in Razvijanje ustvarjalnega pisanja pri pouku nemščine. Vsi predmeti potekajo v nemščini.

Povezovanje med nekaterimi specialnimi didaktikami pa omogoča tudi našim študentom, da pridobijo znanja zunaj obstoječih tem, ki jih obravnavamo na katedri, tako da na ta način pridobijo še dodatna poglobljena znanja iz nekaterih tem. Tukaj je treba poudariti odlično sodelovanje med didaktiko nemščine in didaktiko francoščine (mikropoučevanje,² teme iz zgodnjega učenja in poučevanja tujega jezika). Na srečo se je z bolonjsko prenovo moral spremeniti tudi odnos do konkretnih znanj, ki jih potrebujejo prihodnji učitelji in učiteljice. Tako se je končno uresničila želja vseh sodelujočih v tem procesu, da se poveča količina strnjene neposredne pedagoške prakse študentov.

Glede na vsakoletne evalvacije po končani pedagoški praksi so študentke in študenti zadovoljni s pridobljenimi kompetencami v novih programih, še posebej s specifičnimi profesionalnimi kompetencami, ki jih pridobivajo v okviru didaktike nemščine. K temu zagotovo pripomore tudi sodelovanje visokošolskih didaktičark

2 Več o tem v Retelj in Kosevski Puljić (2016).

v različnih fakultetnih ali drugih projektih, kjer se védenja in znanja povezujejo in nadgrajujejo. Mednarodno sodelovanje z didaktikami in metodikami na tujih fakultetah prav tako prinese s seboj nove izkušnje in spoznanja, ki spodbujajo reflektivno razmišljanje o lastnem izobraževalnem delu na fakulteti.

Zelo intenzivno sodelovanje poteka na Katedri za didaktiko nemščine tudi s srednjimi in osnovnimi šolami, natančneje z mentoricami in mentorji pri pouku nemščine, kjer se urijo prihodnji učitelji in učiteljice nemščine na pedagoški praksi.

Katedra za didaktiko nemščine je v zadnjih 30 letih pod okriljem Centra za pedagoško izobraževanje FF UL izvedla tudi številne programe izpopolnjevanja učiteljic in učiteljev nemščine. Tako je bilo na seminarjih med drugim usposobljenih preko 100 mentorjev in mentoric za spremljanje praktikantov in praktikantk med šolsko prakso pri pouku nemščine.

4 Stanje nemščine na šolah

V nadaljevanju se natančneje posvečamo stanju nemščine na osnovnih šolah, ki je kamen spotike že več kot deset let. Rezultati tega stanja pa se zagotovo odražajo tudi v srednjih šolah, kjer je, z izjemo gimnazijskih programov, nemščina kot drugi tuji jezik malodane izginila iz obveznega dela programa. Zelo očitno se to kaže pri upadanju števila kandidatov in kandidatke, ki opravljajo splošno maturo iz nemščine. Leta 2000 jih je splošno maturo iz nemščine opravljalo 2110, leta 2018 pa le še 616. Vzroki za to so zelo različni, eden izmed njih je zagotovo nižja nataliteta v določenem obdobju, obstajajo pa tudi malo bolj kompleksni vzroki, na primer ukinitve možnosti upoštevanja najvišjih doseženih točk pri dveh tujih jezikih na višji ravni. Naslednji vzrok pa je prav gotovo povezan z osnovno šolo, kjer se status nemščine skoraj nenehno spreminja, in to na račun kakovosti znanja.

Poglejmo si natančneje spremembe urejanja statusa pouka nemščine kot tujega jezika v osnovni šoli. Če spremljamo pravne podlage³ za uvajanje nemščine v osnovno šolo od leta 1996 (mimogrede: teh pravnih podlag, ki temeljijo na *Zakonu o osnovni šoli* in njegovih spremembah, je v osmih letih kar za šest strani), ko je bil sprejet *Zakon o osnovni šoli* (*Uradni list RS, 12/1996 z dne 29. 2. 1996*) in s tem pravna podlaga za postopno uvajanje devetletke od leta 1998/99 dalje, z njo pa tudi za izbirne predmete, so učenci in učenke lahko izbrali tudi nemščino. 17. člen

3 <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO4918#> (30. 7. 2019).

Zakona govori o izbirnih predmetih, gre pa pravzaprav za obvezne izbirne predmete. Tako so morale šole v 7., 8. in 9. razredu izvajati pouk tudi iz izbirnih predmetov. V 25. členu *Zakona* piše, da šola »za razvijanje različnih interesov učencev organizira interesne dejavnosti, ki jih določi z letnim delovnim načrtom«.

Zadnje šole v Sloveniji so začele z uvedbo devetletke in s tem z izvajanjem izbirnih predmetov (tudi nemščine) v letu 2001/2002. V tem obdobju je bila nemščina kot obvezni predmet prisotna le na nekaterih šolah. Na šolah z ustrežno kadrovsko zasedbo se je začela izvajati kot obvezni izbirni predmet. V letu 2001 je bil spet sprejet *Zakon o spremembah zakona osnovni šoli (ZOs-B, Uradni list RS, št. 59/2001 z dne 19. 7. 2001)*, ki je zamaknil postopnost uvajanja devetletke do leta 2003/2004, saj verjetno povsod ni bilo ustrezne kadrovske zasedbe. Leta 2007 je bil sprejet *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOs-F), (Uradni list RS, št. 102/2007 z dne 19. 11. 2007)*, v katerem je bilo mogoče v osnovni šoli uvesti nemščino kot drugi tuji jezik, in sicer kot obvezni predmet. Nekaj šol se je odločilo za ta korak. Po *Zakonu o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli (ZOs-H)*, s katerim je bilo določeno, da lahko šole tuji jezik (tudi nemščino) ponudijo kot neobvezni izbirni predmet, je bila ponekod nemščina ponujena v prvem razredu učencem, ki so se nemščino učili kot prvi tuji jezik. Ker pa učencem neobveznih izbirnih predmetov ni treba izbrati, če tega ne želijo, je bilo po tem zakonu možno učencem ponuditi nemščino v drugi in tretji triadi. V tej zakonski podlagi pa je bila ponujena še ena možnost: učenci se prvi tuji jezik (ponekod je to lahko tudi nemščina) lahko začnejo učiti že od drugega razreda dalje kot obvezni predmet. Dinamiko uvajanja je določal *Pravilnik o postopnem uvajanju prvega tujega jezika v drugi razred osnovne šole*. Do leta 2014 je bilo še nekaj sprememb, ki pa jih tukaj ne bomo navajali. Kot vidimo iz pričujočega besedila, področje poučevanja tujega jezika, pri katerem gre v večini primerov za nemščino, urejajo najrazličnejše zakonske podlage, najbolj jasno pa se pojavljanje različnih oblik poučevanja nemščine vidi prav skozi spreminjanje *Zakona o osnovni šoli* in *Zakona o uravnoteženju javnih financ*, ki je povzročil še večji kaos na škodo učencev in učenk, ki so se želeli učiti nemščino. To področje je z vidika večine udeleženi-
nih popolnoma neprimerno urejeno.

Če povzamemo dinamiko uvajanja nemščine v osnovno šolo od leta 1996, je potekala tako:

- interesna dejavnost in obvezni predmet (na nekaterih šolah v Sloveniji, drugod je angleščina);

- obvezni izbirni predmet v devetletni OŠ;
- poskus uvedbe obveznega drugega tujega jezika – se ne uveljavi množično;
- neobvezni izbirni predmet v devetletki.

Poglejmo natančneje, kaj to dejansko pomeni: šole večinoma ponujajo nemščino 2-krat na teden po eno uro, in sicer v drugem razredu osnovne šole kot interesno dejavnost, v 4., 5. in 6. razredu kot interesno dejavnost ali obvezni izbirni predmet, s tem da je omogočeno učenje popolnim začetnikom v 4. ali 5. razredu. Tako imamo praktično lahko tri različne stopnje znanja v eni skupini (če se pridružijo še tisti, ki so izbrali v drugem razredu interesno dejavnost). Velika večina šol ima zgolj eno skupino za učenje nemščine na tej stopnji. V tretji triadi šole ponujajo nemščino kot obvezni izbirni ali neobvezni izbirni predmet. Na ta način lahko najdemo v 7. razredu čiste začetnike, ki jih nemščina sploh ne zanima, in nadarjene učenke in učence, ki so že usvojili znanje na ravni A1 in so večinoma tudi najbolj motivirani. Kaj lahko sklepamo iz vsega povedanega? Čarobna kombinacija po nasvetih raznih strokovnjakov (teoretikov) je kombinirana skupina.

Na to nepregledno in nerazumno stanje nemščine v osnovnošolskem programu so se z veseljem odzvali zasebniki, ki so takoj ponudili številne rešitve za učenje nemščine.

Iz podatkov je razvidno, da je v vseh jezikih, za katere obstajajo tudi javno veljavni programi, v programih, ki niso javno veljavni, več udeležencev in več izvedenih ur. Največ udeležencev se izobražuje po programih iz splošnega jezika, ki niso javno veljavni. To kaže, da se jezikovne šole prilagajajo potrebam udeležencev izobraževanja in prilagajajo izobraževalne programe povpraševanju.⁴

Zasebne jezikovne šole danes ponujajo raznovrstne jezikovne tečaje za otroke in mladostnike, ki so izjemno dobro obiskani. Učenci pridobijo tujejezično znanje zunaj javno veljavnega programa, saj se marsikateri starši zavedajo, kako pomembno je znanje tujih jezikov. Ne gre pa zanemariti dejstva, da se na tak način še bolj poglobljajo razlike med učenci, saj si učenja tujega jezika za plačilo ne more privoščiti vsaka družina.

Da bi si lažje ustvarili sliko stanja nemščine v praksi, smo v juniju 2019 opravili polstrukturirane intervjuje s tremi učiteljicami. Zastavili smo jim šest vprašanj,

⁴ Nacionalno poročilo MŠZŠ *Prerezi politike jezikovnega izobraževanja v Sloveniji iz leta 2004* (Grosman in dr.).

ki se nanašajo na programe, v katerih poučujejo, na njihove dosedanje izkušnje v zvezi z izvedbo pouka nemščine in z možnimi dejavniki, ki vplivajo na uspeh pri učenju. Vprašali smo jih tudi, kaj menijo o kombiniranem pouku, kako trenutni pogoji vplivajo na njihovo delo in motivacijo za poučevanje, kaj jih pri delu v šoli posebej moti in kaj jih veseli.

Vse učiteljice poučujejo nemščino kot obvezni izbirni predmet v tretji triadi, dve pa tudi nemščino kot neobvezni izbirni predmet v drugi triadi. Poleg tega dve učiteljici poučujeta tudi angleščino kot prvi tuji jezik, kar jima omogoča objektivno primerjavo med obema jezikoma glede motivacije, kontinuitete pouka, ur pouka, umeščenosti v urnik in obveznosti do predmeta. Učiteljice poučujejo od tri do dvajset let.

Pri vprašanju o opredeljevanju dosedanjih izkušenj učiteljice največ govorijo o motivaciji oz. o njenem pomanjkanju pri učencih in učenkah. Medtem ko dve učiteljici z daljšim stažem omenjata prisotno motivacijo v razredu, učiteljica, ki poučuje nemščino in angleščino, opaža pomanjkanje motivacije pri nemščini v primerjavi z angleščino. V tem vidi tudi vzroke za slabše znanje nemščine, doda pa še, da so za to krive tudi kombinirane ure pouka in nekontinuirani pouk.

Druga učiteljica sicer govori o pozitivnih izkušnjah, razloži pa, kaj po njenem mnenju zavira še večjo uspešnost usvajanja jezika. Na prvo mesto postavi razliko med notranjo in zunanjo motivacijo (starši). Takoj ponudi tudi rešitve za to.

Nemotivirani učenci večinoma ne vztrajajo dolgo pri tem izbirnem predmetu, pa tudi sama staršem odsvetujem, da otroka silijo hoditi na izbirni predmet, ki ga otroci ne želijo obiskovati. Srednje motivirane učence je lažje pridobiti. Zelo motiviranih učencev je tudi kar nekaj. S takimi je najbolj fajn, ker jih nemščina veseli, delajo naloge, radi hodijo in se učijo ter v učenju vidijo smisel. Za take, zelo motivirane, mi je najbolj škoda, da zanje na voljo nimam dovolj ur, kot na primer pri angleščini, kjer posamezniki po koncu OŠ dosežejo res visok nivo znanja.

Pri motivaciji tretja učiteljica izrazi zelo podobno mnenje, prav tako pa navede še druge vzroke za zmanjšano zanimanje za nemščino.

Vedno več staršev in učencev se zaveda pomena znanja tujega jezika in lepo je videti in poučevati učence, ki se z zanimanjem učijo še enega tujega jezika. Žal so izbirni predmeti na urniku kot predura ali prva ura ter zadnja ura (včasih celo blok ura), kar ne vpliva tako pozitivno na učence in njihovo zbranost. Zato je zelo pomembno, kako učitelj naredi učno uro zanimivo in pestro. Prav tako ima izbirni predmet minus predznak, ker se ne upoštevajo ocene pri vpisu v srednje šole in tako posledično nekateri učenci niso motivirani za učenje, znanje in doseganje dobrih ocen.

S kombiniranimi skupinami imajo različne izkušnje. Dve učiteljici izvajata kombinirane ure, ena pa nima kombiniranih razredov, ker poučuje v šoli, kjer imajo v vsakem razredu dovolj kandidatov in kandidatke za nemščino. So pa vse tri proti tako organiziranemu pouku, sploh če je potem v razredu tudi 26 učencev in učenek. Učiteljica z daljšim stažem je bila glede tega zelo kritična:

Kombinirane skupine so nebuloza par excellence. Kdor se je domislil tega in to uzakonil, ni imel niti najmanjšega pojma, o čem govori, in očitno ni niti pomislil, kako bo to izgledalo v praksi. /.../ S takimi zakoni učence namenoma oškodujejo za obiskovanje dobrega in kvalitetnega pouka, kar je njihova osnovna pravica.

Na vprašanje, kaj jih vseeno veseli pri njihovem poklicu, je najmlajša učiteljica, ki poučuje tudi angleščino, svoj intervju zaključila z besedami »Veseli me delo z otroki, ne glede na jezik. Verjamem, da me bogati.«

Učiteljica, ki je bila v svojih izjavah o organizaciji pouka nemščine malo bolj kritična, pa je na to vprašanje odgovorila:

Najlepše je, ko vidiš, kako učenci napredujejo, se razvijajo, s svojo glavo razmišljajo in to znajo povedati tudi v tujem jeziku. Super je, ko mi kdo pove, kako je kje uporabil jezik in se je spomnil to in ono, kar sem mu govorila, čudovito je videti rezultate NPZ-jev, ki so nad slovenskim povprečjem. Neprecenljivo je, ko mi kak bivši učenec reče, da je bilo pri meni super in da se je veliko naučil in mu je prišlo prav v gimnaziji ali kaki drugi srednji šoli, kjer ni imel nobenih težav.

Tretja učiteljica je povedala:

Veseli me, da nekateri učenci, ki so šibki in imajo težave pri učenju tujega jezika, kljub temu vztrajajo, se trudijo in obiskujejo nemščino do konca svojega šolanja. Veseli me, da si učenci poleg bralne značke, kjer so predpisane knjige, sposodijo tudi druge nemške knjige, ki bi sicer samevale na knjižnih policah v knjižnici. Veseli me, da so učenci pripravljene se dobiti po pouku in sestaviti mini gledališko predstavo v nemščini za starše, bratce in sestrice. Veseli me, da sem učiteljica nemščine v osnovni šoli.

Na vprašanje, kako trenutna situacija vpliva na samo izvedbo pouka in kaj bi bilo treba spremeniti, so vse intervjuvanke enotnega mnenja, ki je v skladu tudi s številnimi drugimi učiteljicami nemščine, s katerimi smo imeli neformalne pogovore. Po njihovem so največje težave, ki preprečujejo kakovostno poučevanje in učenje nemščine kot izbirnega predmeta v osnovni šoli, sledeče: prvič, neprimerna umeščenost v urnik, drugič, kombinirani oddelki (čisti začetniki in nadaljevalci, med katerimi so nekateri že na stopnji A2), tretjič, število učencev v kombiniranih oddelkih, in četrtič, posledica možnosti vpisa v vsaki triadi v začetniško skupino, kar povzroča »večno začetništvo« ipd.

Kot smo že omenili, se to prenaša tudi v srednje šole, kjer se vpišejo dijaki in dijakinje, ki so se že učili nemščino vsaj tri leta, pa tudi takšni, ki so se na tečajih učili morda že več let, ali pa čisti začetniki. Tudi takšno stanje vpliva na izgubo volje in motivacije do učenja pri dijakih in na nezadovoljstvo pri starših, seveda pa tudi pri učiteljih.

5 Zaključek

Zelo na hitro smo se sprehodili skozi zadnjih sto let, ko je bil nemški jezik na Slovenskem prisoten na različne načine. Ne glede na to, v kakšni obliki se nemščina pojavlja v izobraževalnih programih, ne moremo mimo dejstva, da je to jezik naših sosedov, poslovnih partnerjev, študijskih kolegov itd., zato je še toliko manj razumljivo in sprejemljivo, da položaja nemščine kot tujega jezika (in seveda tudi drugih tujih jezikov) ni mogoče smiselno in smotrno uvesti v izobraževalni sistem in ga urediti po celotni vertikali. Ad hoc rešitve in rešitve za vsako ceno so se na primeru drugega tujega jezika v Sloveniji pokazale za zelo škodljive. Vse več mladih se uči nemščino in tudi druge jezike v različnih programih, ki niso javno veljavni. Iz tega očitno izhaja, da šola svojega poslanstva na tem področju ne opravi. Škoda in hkrati nedopustno dejstvo. Kljub večletnim prizadevanjem učiteljc in učiteljev nemščine, da bi uredili to nevzdržno stanje, vedno zmanjka politične volje ali še boljše poguma, morda pa tudi motivacije pri odgovornih, da bi kaj ukrenili, potem ko bi se morda končno na lastne oči prepričali o resničnosti opozoril vseh, ki so vpeti v ta vrtiljak nedomišljenih in nespametnih odločitev. Torej, stroka pozna rešitve, le tisti, ki odločajo, jim morajo že vendar enkrat prisluhniti!

Literatura

- Bergant, Milica. (1958). *Poizkusi reforme šolstva pri Slovencih 1919–1929*. Ljubljana: Pedagoška knjižnica.
- Djurić, Melita. (1993). *Motivacija za učenje tujega jezika na nekaterih nejezikoslovnih višjih in visokih šolah*. Neobjavljeno magistrsko delo.
- Grosman, Meta in dr. (2004). Prerezi politike jezikovnega izobraževanja v Sloveniji. Nacionalno poročilo. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. Projekt Sveta Evrope.
- Miladinović Zalaznik, Mira; Samide, Irena (ur.) (2010). *Zur Linde hier, sich dort zu Eiche wende: 90 Jahre Germanistik an der Universität Ljubljana*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, Oddelek za germanistiko z nederlandistiko in skandinavistiko.

- Ostanek, France (1969). Pregled razvoja osnovne šole na slovenskem ozemlju od 1869–1969. *Ob stoletnici osemletne obvezne osnovne šole na Slovenskem 1869–1969*. Ljubljana: Razstava v Slovenskem šolskem muzeju.
- Retelj, Andreja; Kosevski Puljič, Brigita (2016). »Potrebujemo več prakse!«: kako bodoče učiteljice in učitelji nemščine vrednotijo svoje izkušnje z mikropoučevanjem? = »We need more practice!«: how future teachers evaluate their experiences with micro-teaching?. *Revija za elementarno izobraževanje*, 9 (4). 139–154.

Nizozemski jezik in kultura na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani

Anita Srebnik

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za germanistiko z nederlandistiko in skandinavistiko

Prispevek obravnava poučevanje nizozemskega jezika, ki na Filozofski fakulteti v Ljubljani poteka že trideset let. Zanimanje med študenti je vsako leto veliko, vendar pa se je z uvedbo bolonjskega študijskega programa in drugih administrativnih preprek občutno zmanjšalo. Na trgu so stalne potrebe po zaposlitvi diplomantov z znanjem nizozemščine, predvsem na področju strokovnega in knjižnega prevajanja in poučevanja na jezikovnih šolah oz. individualnega poučevanja. Še pomembnejša pa je osnovna potreba po večjezično in široko izobraženih, zato je še toliko bolj pomembno, da univerza zagotovi kontinuiranost jezikovnega izobraževanja ter še posebej skrbno načrtuje pridobivanje znanja tujega jezika na najvišjih ravneh. To velja zlasti za manjše jezike. V nasprotnem primeru se v prihodnosti poučevanje manjših jezikov na lektoratih ne bo bistveno razlikovalo od jezikovnih tečajev na jezikovnih šolah.

Ključne besede: nederlandistika, germanistika, večjezičnost, medkulturnost

Het Nederlandse lectoraat van de Afdeling voor Germanistiek met Neerlandistiek en Skandinavistiek aan de Letterenfaculteit van de Universiteit van Ljubljana werd gesticht dertig jaar geleden. Het interesse onder de studenten om het Nederlands te studeren was altijd groot. Maar het aantal studenten die ook officieel ingeschreven staat, is in feite verminderd door de introductie van de bamastructuur die enkele administratieve hindernissen tot gevolg heeft. Er is in Slovenië een aanhoudende behoefte aan vertalers en leraren Nederlands. Het is van uiterst belang dat de universiteit de continuïteit garandeert van de studie van vreemde talen op het hoogste niveau – in het bijzonder van kleinere talen. Anders gaat de studie van vreemde talen op de universiteit (behalve van grote wereldtalen) niet wezenlijk verschillen van een taalcursus op een talenschool.

Sleutelwoorden: neerlandistiek, germanistiek, meertaligheid, interculturaliteit

Teaching Dutch at the Department of German, Dutch and Swedish of the Faculty of Arts at the University of Ljubljana started in 1989. The Dutch lectorate has organised numerous extracurricular activities and its international network is diverse. As a result of the introduction of the bachelor-master system the Dutch language became an optional course, i.e. the second foreign (Germanic) language. The interest in studying Dutch has not diminished over the years, and is still relatively large. However, the number of students registered has in fact fallen due to the new system, which instead of opening up, gave rise to some administrative obstacles. However, there remains a constant need for graduates with knowledge of Dutch, especially concerning translation and teaching. It is thus all the more important for the University to guarantee the continuity of foreign language study – especially for smaller languages – at the highest levels. Otherwise studying a foreign language (other than the few world languages) will not differ fundamentally from a language course offered at a language school.

Keywords: Dutch Studies, German Studies, multilingualism, cross-culturality

1 Zgodovina lektorata

Temelji lektorata za nizozemski jezik in kulturo so bili postavljeni jeseni 1989 s prihodom nederlandista in umetnostnega zgodovinarja profesorja Paula van den Heuvla z Nizozemske v Ljubljano. Sprva smo študentje nizozemščino obiskovali kot prostovoljni jezikovni tečaj Oddelka za germanske jezike in književnosti, nato pa je leta 1991 nizozemščina postala del študijskega programa kot izbirni drugi tuji jezik. Študentje germanistike, anglistike in drugih smeri Filozofske fakultete ter občani pa so jo še naprej v velikem številu obiskovali prostovoljno. Z uvedbo bolonjskih študijskih programov leta 2008 je postala izbirni predmet kot drugi tuji jezik oz. drugi germanski jezik. Preoblikovala se je v dva celoletna predmeta na prvi stopnji: Nizozemski jezik in kultura I in II, ter na dva semestrski predmeta na drugi stopnji: Nizozemski jezik in Uvod v nizozemsko literaturo ter Nizozemska družba in kultura.

Po odhodu profesorja Van den Heuvla na Univerzo v Bratislavo je vodenje lektorata oktobra 1996 prevzela anglistka, nemcistka in nederlandistka Anita Srebnik, ki je nizozemščino študirala na Univerzi v Utrechtu in kasneje v okviru magistrskega študija na Univerzi v Leidnu na Inštitutu za Nizozemsko leksikologijo INL. Lektorat je še naprej ostal v rokah enega samega lektorja.

Leta 2001 je lektorica Anita Srebnik zagovarjala magistrsko delo na temo dvojezičnega slovaropisja. Praktični rezultat tega dela je bil prvi nizozemsko-slovenski

slovar, ki je izšel v letu 2007. Leta 2013 je zagovarjala doktorsko disertacijo o uporabi jezikovnih tehnologij v povezavi z dvojezičnim slovaropisjem, ki je v letu 2015 predelana izšla v knjižni obliki.

1.2 Spremembe na lektoratu z uvedbo bolonjskih programov

Uvedba bolonjskih programov je globoko zarezala v dotedanji študij nizozemščine. Odslej velika večina študentov nizozemščine študira germanistiko (na eno-predmetni smeri), ki je tudi edina študijska smer z nizozemščino (ali švedščino) kot drugim (germanskim) jezikom. Študentov je manj kot prej, med drugim zaradi manjšega vpisa na germanistiki. Kot izbirni predmet jo sicer lahko izberejo tudi študentje drugih oddelkov Filozofske fakultete in študentje drugih fakultet, vendar se kljub navidezni izbirnosti težko vključijo zaradi pogostega prekrivanja urnikov ali drugih administrativnih preprek, pri čemer gre predvsem za preseganje dovoljenega nabora kreditnih točk. Študenti, ki bi se – največkrat poleg svojega rednega študijskega programa – želeli naučiti še enega tujega jezika, tako ne dobijo spodbude in so preprosto odvrnjeni od študija nizozemščine, saj tudi rahlo višje število točk, kot jih predpisuje sistem, ni dovoljeno. Obiskovanje nizozemščine postane zanje plačljivo, prav tako pa je plačljivo za študente z drugih fakultet, razen s FDV. Za študente je to zadosten razlog, da naposled študija nizozemščine sploh ne vpišejo. Nizozemski lektorat je bil do uvedbe bolonjskega sistema že po tradiciji odprt za študente vseh smeri Filozofske fakultete ter drugih fakultet. Zato v primeru nizozemščine težko govorimo o pravi izbirnosti predmeta. Ravno takšnim študentom, ki si poleg rednega študijskega programa želijo usvojiti dodatna znanja ali še en tuji jezik, in ki so praviloma boljši študenti, bolj nadarjeni, motivirani in širše razgledani, bi morali omogočiti večjo izbirnost in uradno priznavanje kreditnih točk, tudi če presegajo predpisano mejo.

1.3 Študija o uspešnosti poučevanja nizozemščine na srednjeevropskih univerzah

Ena od mednarodnih potrditev, da lektorat že dolga leta dobro deluje, je obsežna raziskava o uspešnosti poučevanja nizozemščine na univerzah po Srednji Evropi, opravljena na Univerzi v Utrechtu in objavljena leta 2014. Ljubljanski lektorat se je uvrstil na četrto mesto po uspešnosti, pri čemer je treba posebej poudariti, da so bili v raziskavo razen ljubljanskega lektorata, kjer nizozemščina ni glavni predmet, vključeni le najuspešnejši samostojni oddelki za nederlandistiko. Študija je bila

objavljena v okviru doktorske disertacije na Univerzi v Utrechtu, kjer je izšla tudi v knjižni obliki. (Kříž 2014: 33–47)

1.4 Ukrep z daljnosežnimi posledicami

Leta 2015 je bil kot posledica varčevanja sprejet ukrep, da se od akademskega leta 2015/16 nizozemščina in švedščina v tretjem (tj. najvišjem) letniku izvajata le vsako drugo leto. Lektorat je zaradi tega v letu 2016/17 deloval okrnjeno, brez svojega tretjega letnika. Naslednje leto se je program tretjega letnika sicer izvajal, vendar le v zimskem semestru po 4 ure skupaj na teden, kar študentom ni omogočilo zadostne priprave na mednarodni izpit ob koncu akademskega leta. Zaradi 25 let neprekinjenega in tudi mednarodno uspešnega delovanja lektorata je takšen ukrep še toliko bolj nerazumljiv.

Z akademskim letom 2018/19 so se postopoma začeli uvajati predmeti, ki bodo odslej samo semestrski, pri čemer bodo študentje germanistike z nizozemščino kot delom svojega rednega programa po novem začeli že v prvem letniku germanistike, sicer pa jo bodo lahko izbrali tudi študentje drugih oddelkov. Na prvi stopnji bo na voljo pet predmetov (Nizozemski jezik in kultura 1–5), na drugi pa semestrski predmeta Nizozemski jezik, literatura in kultura v kontekstu 1 in 2. V tem letu je lektorat v svojem prvem letniku zato imel dve različni skupini, semestrsko in celoletno. Pedagoških ur v tretjem letniku nizozemščine oz. pri predmetu Nizozemski jezik, literatura in kultura 1 zato v tem letu še ni bilo mogoče izvajati. Študentje, ki lani niso mogli nadaljevati z nizozemščino na najvišji stopnji, lahko v letu 2019/20 po enoletnem premoru z njo nadaljujejo. Po preteklih izkušnjah jih prekinjena kontinuiteta in predolga odsotnost stika z nizozemščino pogosto odvrneta oz. jim vzmeta pogum za nadaljevanje študija. Prav tako bo spet oteženo opravljanje mednarodnega izpita iz nizozemščine, saj imajo pedagoške ure (enkrat po tri ure tedensko) študentje le v zimskem semestru, izpit pa se izvaja ob koncu akademskega leta v mesecu maju.

2 Mednarodno sodelovanje

2.1 Mednarodne dejavnosti lektorice

Lektorica Anita Srebnik se redno udeležuje mednarodnih nederlandističnih konferenc in drugih mednarodnih konferenc, kjer sodeluje z referati. Prevaja nizozemsko književnost v slovenščino in je za svoje prevajalsko delo večkrat prejela

štipendije Nizozemskega sklada za književno produkcijo in prevajanje. Leta 1999 je na Univerzi v Münstru prejela mednarodno priznanje Alfred Töpfer Stiftung, ki ga podeljujejo za izjemne dosežke na področju družboslovja v nizozemskem, belgijskem in severnonemškem prostoru. V obdobju 2001–03 je vodila slovenski del mednarodnega projekta EU Evropska literarna dediščina v kontekstu v sklopu širšega projekta EU Kultura 2000. Izdala je prvi nizozemsko-slovenski slovar. Ob izidu ga je oktobra 2007 slovesno izročila prestolonasledniškemu paru Kraljevine Nizozemske, tedanjemu princu Willemu-Alexandru in princesi Máximi med njunim državniškim obiskom v Sloveniji, in se odzvala povabilu na sprejem pri tedanjem predsedniku države dr. Janezu Drnovšku.

V akademskih letih 2009–10 in 2010–11 je bila kot gostujoča lektorica na Univerzi L'Orientale v Neaplju nosilka in izvajalka celoletnega predmeta Nizozemski jezik II. Poleg študijskih obiskov na nizozemskih univerzah se predvsem posveča organizaciji mednarodnih dogodkov za študente (poletne šole in seminarji, strokovne ekskurzije) in kulturnih dogodkov (literarni in filmski večeri), pri čemer pogosto sodeluje z veleposlaništvom Kraljevine Nizozemske. Je članica Mednarodne zveze nederlandistov in Zveze nederlandistov Srednje Evrope Comenius.

2.2 Sodelovanje s tujimi univerzami

Sodelovanje s kolegi s tujih univerz se stalno krepi, zato lahko ljubljanski lektorat pojmuje kot stičišče mnogih nederlandistik po Evropi. Redno smo sodelovali oz. sodelujemo z naslednjimi univerzami: Univerza v Utrechtu, Amsterdamu, Gentu, Antwerpnu, Leidnu, Groningenu, Leuvnu, Lovain-la-Neuve, Bruslju (Erasmushogeschool), na Dunaju, v Trstu, Bologni, Neaplju (L'Orientale), Beogradu, Zagrebu, Budimpešti (ELTE, KGRE), Debrecenu, Brnu, Olomoucu, Pragi, Bukarešti, Poznanu, Wroclawu, Varšavi, Berlinu itd.

Sodelovanje poteka v različnih oblikah; od številnih gostovanj tujih predavateljev do skupnih projektov, delavnic, seminarjev in različnih dogodkov, ki jih ndr. popestrijo tudi nizozemski novinarji, politiki, kulturologi itd.

2.3 Mednarodni seminarji nizozemskega jezika in kulture

Na Filozofski fakulteti so v obdobju 1993–2000 v mesecu aprilu tradicionalno potekali enotedenski seminarji nizozemskega jezika in kulture, ki so se

jih udeležili študentje iz Slovenije, Italije, Avstrije, Hrvaške, Srbije, Slovaške, Češke, Madžarske, Rusije, Romunije in Bolgarije, posamezne seminarje pa so vodili profesorji in lektorji iz Nizozemske, Belgije, Avstrije, Italije, Nemčije in Slovenije.

Vlogo tovrstnih enotedenskih seminarjev je nato prevzela organizacija *Come-nius*, ki s podporo Nizozemske jezikovne unije zadnja leta organizira regionalni poletni tečaj nizozemščine za študente nederlandistike iz sedemnajstih univerz Srednje Evrope. Redno se jih udeležujejo tudi študentje ljubljanske nederlandistike.

2.4 Literarna srečanja z nizozemskimi in flamskimi pesniki in pisatelji

Od leta 1996 so se na literarnih srečanjih s študenti zvrstili naslednji ugledni nizozemski in belgijski pisatelji: Herman de Coninck (1996), Toon Tellegen (2001, 2004, 2018), Cees Nooteboom (2004, 2017), Joost Zwagerman (2004), Manon Uphoff (2004), Abdelkader Benali (2004), Mensje van Keulen (2005), Tom Lanoye (2007), Adriaan van Dis (2008), Joris Luyendijk (2010), Joke van Leeuwen (2012), Johan de Boose (2014), Guus Kuijer (2014), Stefan Hertmans (2015) in Anna Woltz (2016).

Posebej naj izpostavim gostovanja Toona Tellegena, enega najuglednejših nizozemskih pisateljev za mladino in odrasle, pesnika in dramatika, ki se je s študenti srečal kar trikrat. Nazadnje nas je obiskal januarja 2018 ob izidu svoje knjige, ki jo je v slovenščino prevedla Anita Srebnik. Tudi v Sloveniji zelo priljubljeni pisatelj je na literarnem večeru v Vodnikovi domačiji pritegnil polno dvorano, dan prej pa smo z njim organizirali srečanje s študenti.

2.5 Prevajalske delavnice

Na lektoratu smo organizirali različne prevajalske delavnice z gosti iz Nizozemske, Belgije in od drugod. Med letoma 1992 in 1996 so potekale v več sklopih čez vse leto. Prevedena besedila so bila nato objavljena v časopisju, literarnih revijah in tudi na t. i. pesniških razglednicah (*Poëziekaarten*). Kasneje so bile prevajalske delavnice tematske ali pa smo se posvečali enemu samemu avtorju (med drugim tudi Toonu Tellegenu).

2.6 Mednarodne študentske izmenjave

Doslej se je s pomočjo mednarodnih štipendij na tujih univerzah v znanju nizozemskega jezika in kulture izpopolnjevalo okoli 150 študentov ljubljanske nederlandistike. Študentje so lahko semester ali dva študirali nederlandistiko ali pa so se udeležili mednarodnih poletnih šol in seminarjev nizozemskega jezika in kulture. V prvih letih delovanja so študirali na Univerzi v Utrechtu, nato je bilo možnosti za študij vedno več, sprva v sklopu programov Tempus in Socrates, ki so ju čez nekaj let nadomestili Ceepus (prvotno mrežo A-004 je pozneje nadomestila CIII-AT-0012) in Erasmus ter Erasmus plus. S programi Erasmus pa je postal študij nizozemščine privlačnejši predvsem za študente germanistike, ki lahko na nemških, nizozemskih, belgijskih ter drugih univerzah kombinirajo študij nemščine še z nizozemščino.

Možnosti za obisk poletnih tečajev s pomočjo štipendije na Nizozemskem in v Belgiji je zadnja tri leta vse manj. Od 2016 tovrstno štipendijo nudi le še Univerza v Gentu. Zato se je pred nekaj leti Združenje nederlandistov Srednje Evrope Comenius odločilo za organizacijo regionalnih poletnih tečajev, ki se jih redno udeležujejo po dva ali trije študenti iz Slovenije.

2.6.1 *Praktikanti iz Nizozemske in Belgije na lektoratu*

Novost je študijski program Erasmus plus za usposabljanje študentov v tujini. Zadnjih pet let na lektoratu gostimo praktikante, večinoma študente višjih letnikov nederlandistike iz Nizozemske in Belgije, ki del svojega študijskega programa po en semester opravijo na našem lektoratu pod mentorstvom lektorice Anite Srebnik. Lektorica v sodelovanju z njihovimi mentorji ali samostojno pripravi zanje študijski program, po opravljenih obveznostih na koncu semestra ali akademskega leta pa njihovemu mentorju ali koordinatorju poda končno oceno dela študentov. Po navadi zahtevajo zelo obširno opisno oceno in končno oceno.

Praktikanti seveda še niso usposobljeni za samostojno poučevanje, zato v prvih tednih predvsem hospitirajo pri urah nizozemščine in med konzultacijami z lektorico pridobijo najprej teoretično znanje iz poučevanja nizozemščine kot tujega jezika. Odvisno od posameznika nato dobivajo nasvete in naloge za individualno delo s študenti, postopno pa se pripravljajo tudi na krajše naloge za delo s študenti v skupini. Uspešnost je odvisna tudi od njihovega zanimanja za poučevanje nizozemščine kot tujega jezika. Pri tem poskušamo vzbuditi tudi njihovo občutljivost za drugačno jezikovno in kulturno ozadje slovenskih študentov.

Tuji praktikanti študentom pod lektoričnim vodstvom med drugim pomagajo pri pripravi prezentacij, npr. pri izgovorjavi, besedišču, slovnici itd. Pomembna so tudi neformalna srečanja s slovenskimi študenti, ki imajo s tem veliko možnosti za konverzacijo v nizozemščini.

Naj ob robu še omenimo, da so možnosti za neformalne stike z nizozemskimi študenti še večje ob sodelovanju z Nizozemskim veleposlaništvom v Ljubljani, ki vsako leto začasno zaposli po dva študenta praktikanta, ki se lahko preko lektorata povežeta s študenti nederandistike. Tovrstni stiki so bili v preteklih letih zelo intenzivni, saj so slovenski študentje lahko obogatili znanje nizozemskega jezika in kulture tudi z družabnimi srečanji s svojimi vrstniki.

Poglavitno pri vsem je, da tako praktikanti kot študentje izkusijo diskurz med tujimi kulturami ob uporabi manjšega jezika in ne prevladujoče angleščine ali »globalščine«.

2.7 Mednarodni izpit iz nizozemskega jezika (Certificaat Nederlands als Vreemde Taal)

Anita Srebnik je po odhodu Paula van den Heuvla pridobila akreditacijo za izvajanje mednarodnega izpita iz nizozemskega jezika in kulture. Neprekinjeno smo ga izvajali od leta 1990 do 2016. Študentje so izpit opravljali v velikem številu, pri čemer so dosegali zelo dobre rezultate. Ti rezultati so nas po že omenjeni študiji, opravljeni na Univerzi v Utrechtu, po uspešnosti uvrstili na četrto mesto kot edini lektorat med samostojnimi oddelki za nederlandistiko v Srednji Evropi.

2.8 Mednarodni študentski narek

Od leta 2015 Univerza v Wroclawu organizira Mednarodni študentski narek za študente nederlandistike iz Srednje Evrope, ki se ga udeležuje 17 srednjeevropskih univerz. Sodeluje tudi ljubljanska univerza (edina brez glavnega študija nederlandistike), pri čemer so slovenski študentje zelo uspešni.

3 Raznovrstne dejavnosti

Lektorat zelo dobro sodeluje z veleposlaništvom Kraljevine Nizozemske, do nedavnega pa tudi z veleposlaništvom Kraljevine Belgije, dokler ta svojih poslov ni preselil na Dunaj. Študenti so pogosto vabljeni na raznovrstne dogodke, ki jih organizira nizozemsko veleposlaništvo.

Na lektoratu organiziramo tudi literarne in filmske večere, strokovne ekskurzije ipd. Največ dodatnih dejavnosti poteka v bolj intimnem vzdušju le ob udeležbi študentov: tradicionalno miklavževanje po nizozemskih šegah in navadah, kvizi, branje nizozemske književnosti, mini delavnice nizozemske poezije, branje lastnih literarnih stvaritev v nizozemščini, koncerti nizozemske glasbe (igranje na razne instrumente in petje, izvajanje skladb franko-flamske šole), igranje tradicionalnih nizozemskih družabnih iger, diskusije o različnih temah, skupni ogledi razstav, druženja z gostujočimi predavatelji, praznovanja ob zaključku predavanj, pikniki ipd.

Nizozemski lektorat ima tudi svojo spletno stran (www.nizozemscina.si), ki jo trenutno posodabljam, in svojo stran na Facebooku (Nederlandistika Ljubljana – Neerlandistiek Ljubljana), kjer lahko študentje in vsi, ki jih to zanima, redno spremljajo dogodke na lektoratu.

4 Vprašanja o prihodnosti lektorata

Zaželeno je, da bi fakulteta v bodoče zagotovila kontinuirano, tj. vsakoletno izvajanje rednega pedagoškega procesa na vseh stopnjah, s čimer bi bili izpolnjeni pogoji za doseganje visokega znanja iz nizozemskega jezika in kulture. Tako bodo lahko še naprej uspevale tudi številne obštudijske dejavnosti.

Pomembno je, da študentom v čim krajšem času pomagamo doseči čim višjo jezikovno raven. Do leta 2015 so najboljši študenti na mednarodnem izpitu dosegali raven C1. Zadnja štiri leta je bila na lektoratu zaradi omenjenega ukrepa dosežena najvišja raven B1, v redkih primerih B2. Ker se novi predmeti uvajajo postopno, se v tej začetni fazi pojavlja vprašanje, ali bodo študentje lahko na koncu študija nizozemščine dosegli raven C1, kakor so jo dosegali nekoč.

Kako in kdaj bodo proti koncu študija vzeli v roke nizozemski roman, se poučili o zgodovini nizozemske književnosti, se z gostujočimi pisatelji in pesniki lahko v nizozemščini pogovarjali o njihovih delih, s tujimi gosti razpravljali o poljubni temi, se na mednarodnih poletnih šolah po znanju uvrstili v najvišje skupine, prebirali zahtevnejše članke iz nizozemskega časopisja, si na nizozemski ali belgijski televiziji ogledali televizijski dokumentarec ali prevedli nizozemsko (književno ali strokovno) besedilo v slovenščino – vsa ta vprašanja ostajajo še odprta.

V izobraževalnem sistemu so le dolgoročno zastavljeni cilji pogoj za dobre odločitve in rezultate. Ti v primeru poučevanja nizozemščine šele po treh letih obrodijo

prve sadove, ko jezikovne kompetence študentov dosežejo raven B2/C1 Skupnega evropskega referenčnega okvira za jezike (SEJO).

Glede potreb za zaposlitev diplomantov oz. magistrantov z znanjem nizozemščine izkušnje kažejo, da so stalne potrebe predvsem na področju prevajanja, tako strokovnega kot knjižnega, ter poučevanja na jezikovnih šolah oz. individualnega poučevanja. Nizozemščina je drugi, najpogosteje pa tretji ali četrti tuji jezik študentov. V preteklosti se je prav zaradi dobrega znanja nizozemščine uveljavilo veliko prevajalcev v prevajalskih in drugih službah evropskih institucij, pa tudi književnih prevajalcev. Nekaj študentov je nadaljevalo študij na Nizozemskem in v Belgiji, pri čemer jim je na lektoratu pridobljeno znanje zelo koristilo. Zato je še toliko bolj pomembno, da fakulteta zagotovi kontinuiranost jezikovnega izobraževanja ter še posebej skrbno načrtuje pridobivanje znanja tujega jezika na najvišjih ravneh. To še zlasti velja za manjše jezike. V nasprotnem primeru se v prihodnosti poučevanje manjših jezikov na lektoratih ne bo bistveno razlikovalo od jezikovnih tečajev na jezikovnih šolah.

Usvajanje nizozemščine gre na lektoratu z roko v roki z najnovejšimi dognanji na področju didaktike nizozemščine kot tujega jezika (lektorica se redno udeležuje didaktičnih seminarjev za nederlandiste) in se jim z uporabo najrazličnejših metod tudi hitro prilagaja. Zaradi narave usvajanja tujega jezika bi bilo morda bolj smiselno razpoložljivih 12 kontaktnih ur porazdeliti na tri leta po štiri ure na teden in s tem zagotoviti dovolj ur v zadnjem letniku, ko študentje dosežejo že večjo mero samostojnosti in lahko začnejo brati neskrajšana ali neprilagojena besedila v izvirniku ter pridobijo prve izkušnje v prevajanju. Dodatno motivacijo pa bi jim zagotavljala tudi možnost opravljanja mednarodnega izpita iz nizozemskega jezika.

Če želimo, da študentje tujega jezika uspešno delujejo v družbeni resničnosti, je poleg dobrega poznavanja maternega in enega ali več tujih jezikov potrebno tudi, da so uspešni v vseh njenih delih. Pri tem je ključen mednarodni kontekst, saj je vsak posameznik tudi del večkulturne in globalizirane družbe. Večjezičnost odpira poti do svetovnega državljanstva, medkulturne zmožnosti pa omogočajo, da posamezniki razvijejo odprt, širok, družbeno občutljiv in kritičen pogled na svet. Zato je sposobnost komunikacije v tujih jezikih dragocena, ker posamezniku odpre razumevanje za ljudi iz drugih kulturnih okolij. Pri študiju nizozemščine to upoštevamo in spodbujamo študente ne samo k usvajanju jezikovnih spretnosti in zavedanju o svojem in tujem jeziku, temveč jih ves čas tudi urimo v medkulturnih

komunikativnih spretnostih. Kljub temu da v Evropi govorimo 24 uradnih in še več regionalnih manjšinskih in drugih različnih jezikov, se na evropskih univerzah na splošno ukinja ali občutno omejuje poučevanje tujih jezikov. »Kako lahko govorimo o uniji, če vso pot od Stockholma do Aten drug drugega komaj razumemo, razen če se ne sporazumevamo v uborni angleščini,« ugotavlja mlada filozofinja Alicija Gescinska (2019).

Z večjim posluhom za potrebe številnih nadarjenih študentov po učenju tujih jezikov ter za potrebe številnih prizadevnih lektorjev, ki se trudijo za zagotavljanje učinkovitejšega poučevanja tujih jezikov, še zlasti manjših, bi Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani lahko storila preboj, če bi znanje jezikov spet postavila na tisto mesto, ki so ga včasih že imeli in ga znotraj združene Evrope znova pridobivajo.

Literatura

- Gescinska, Alicja (2019). Wat het onderwijs en de samenleving nodig hebben: meer tijd voor taal. *De Morgen* (5. 4. 2019).
- Kříž, Milan (2014). *Onderwijs Nederlands in Centraal-Europa. Zes gevalsbeschrijvingen van effectieve NVT-instellingen*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Srebnik, Anita (2007). *Nizozemsko-slovenski slovar*. Ljubljana: DZS.
- Srebnik, Anita (2015). *Jezikovnotehnološki postopek obračanja dvojezičnih slovarjev*. Praga: Verbum.

Mesto poljščine v slovenski družbi in izobraževanju

Maria Wtorkowska

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slavistiko

Prispevek opisuje pot od lektorata poljskega jezika, katerega začetki segajo v leto 1947, do ustanovitve polonistike kot študijske smeri, s katero se je leta 2004 izpopolnila vsebinska ponudba slavistike na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Mesto poljščine in potrebo po njej v slovenski družbi (v šolskem sistemu, politiki, gospodarstvu, turizmu, kulturi) smo nakazali s predstavitvijo področij, na katerih danes delujejo nekdanji slušatelji lektorata poljskega jezika ter diplomanti polonistike, med drugim prevajanje in tolmačenje ter poučevanje poljskega jezika. Sledi opis številnih možnosti, ki se ponujajo sedanjim in nekdanjim študentom na področju študija in izpopolnjevanja v okviru poletnih šol poljskega jezika, literature in kulture ter raznovrstnih štipendij.

Ključne besede: poljski jezik, lektorat poljskega jezika, polonistika, poljsko-slovenski (kulturni) stiki

Artykuł opisuje drogę od lektoratu języka polskiego, którego początki sięgają 1947 roku, do ustanowienia polonistyki jako kierunku studiów, która w roku 2004 uzupełniła propozycje studiów slawistycznych na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu w Lublinie. Miejsce języka polskiego i jego potrzeba w słoweńskim społeczeństwie (systemie szkolnictwa, polityce, gospodarce, turystyce, kulturze) zostały przedstawione wraz z prezentacją obszarów, w ramach których obecnie działają byli słuchacze lektoratu języka polskiego oraz absolwenci polonistyki, między innymi przekładoznawstwo i tłumaczenie, nauczanie języka polskiego. Przedstawiono również propozycje skierowane do obecnych i byłych studentów w dziedzinie nauki i doskonalenia języka polskiego w ramach letnich szkół języka polskiego, literatury i kultury oraz rozmaitych stypendiów.

Słowa kluczowe: język polski, lektorat języka polskiego, polonistyka, polsko-słoweńskie kontakty (kulturowe)

The article describes a journey from the Polish course, which began in 1947, to the establishment of Polish Studies (Polonistics) as a field of study, which improved the offer of Slavic studies at the Faculty of Arts of the University of Ljubljana in 2004. The place and need for the Polish language in Slovenian society (school system, politics, economy, tourism, culture) is indicated with the presentation of the various fields that former students of the Polish course and Bachelors of Polish Studies are active in, among which are translating, interpreting, and teaching of the Polish language. Next is a description of numerous possibilities that are offered to present and former students with regard to their field of study, and improvements within the framework of summer schools on the Polish language, literature and culture, and different kinds of scholarships.

Keywords: Polish language, Polish course, Polish studies (Polonistics), Polish-Slovenian (culture) relations

Poučevanje poljskega jezika in polonistika kot veda o poljskem jeziku in kulturi imata na Slovenskem dolgo in bogato tradicijo.¹ Začetki segajo v drugo polovico 18. stoletja, se krepijo skozi 19. stoletje, v 20. stoletju (leta 1910) pa je bilo ustanovljeno Društvo prijateljev poljskega naroda,² z namenom »v ožjem krogu zbrati ljudi in dati slovenski mladini priložnost, da se uči poljskega jezika« (Lenard 1911: 1), ki je posebej aktivno delovalo v letih 1932–1936.³ Ker je društvo skrbelo za krepitev prijateljskih in kulturnih vezi med poljskim in slovenskim narodom in za vzbujanje zanimanja za poljski jezik, literaturo in kulturo, so bili v okviru društva organizirani tudi občasni tečaji poljščine, ki so jih vodili Slovenci, študirajoči ali delujoči na Poljskem, npr. Vojeslav Molè, France Vodnik ali Tine Debeljak. Cikel predavanj prvega profesorja za slovanske književnosti na ljubljanski univerzi Ivana Prijatelja o poeziji Mlade Poljske, izveden v študijskem letu 1921/1922 (Prijatelj 1923), ter zagovor polonistične disertacije Tineta Debeljaka (Debeljak 1936) leta 1935 pa kažeta na prve zametke načrtovane slovenske visokošolske polonistike. Izbruh 2. svetovne vojne je prekinil obetavne začetke, zlasti sodelovanje med

1 O poljsko-slovenskih stikih ter ljubljanskem lektoratu poljskega jezika in polonistiki so pisali mdr. Božena Ostromęcka-Frączak (1988, 1996, 1998, 2005), Nikolaj Jež (1995, 2009a, 2009b), Božena Tokarz (2011), Maria Wtorkowska (2011, 2013, 2017), Maria Wtorkowska, Ana Źabkar Šalić (2018).

2 V Krakovu je bilo 30. aprila 1911 ustanovljeno Društvo prijateljev Jugoslovanov kot odgovor na slovensko društvo, kar priča o živahnem sodelovanju med poljskim in slovenskim narodom tistega časa (Lenard 1911: 1).

3 V tem času ga je vodil Rudolf Molè (1883–1969), slavist in prevajalec romanov *Z ognjem in mečem* (1923) in *Potop* (1926–1928) Henryka Sienkiewicza ter *Źivljenje in prigode male opice* (1929–1932) Ferdynanda Ossendowskega.

poljskimi in slovenskimi intelektualci, Društvo prijateljev poljskega naroda pa je prenehalo delovati leta 1941 (ARS⁴).⁵

Logično nadaljevanje bogatih stikov in velik korak naprej v organizirani obliki ohranjanja poljsko-slovenskih vezi je bila leta 1947 ustanovitev lektorata poljskega jezika na Oddelku za slovanske jezike in književnosti na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Prva domača lektorica je bila Rozka Štefan (1913–2011), izjemna prevajalka poljske književnosti, avtorica pregleda poljske literarne zgodovine *Poljska književnost* (1960) in *Učbenika poljskega jezika* v soavtorstvu z Władysławom Łaciakom (1969) ter leta 2001 dobitnica Sovretove nagrade za prevajalski opus. Lektorat je najprej vodila sama, od leta 1963 pa so na podlagi bilateralne pogodbe o kulturnem sodelovanju začeli prihajati lektorji,⁶ kot naravni govorniki delegirani iz različnih poljskih univerzitetnih središč (Varšava, Krakov, Katovice, Lodž). Rozka Štefan je bila učiteljica več generacijam slovenskih polonistov, izjemna poznavalka poljske književnosti, nagrajena s poljskimi, slovenskimi in jugoslovanskimi priznanji. Leta 1977 je vlogo lektorja poljskega jezika prevzel njen učenec – Nikolaj Jež⁷ (ob nadaljnji podpori lektorjev iz Poljske),⁸ tudi dobitnik Sovretove nagrade za prozna prevoda Gombrowicza in Kapuścińskiego (2000), ki je za zasluge širitve poljske kulture prejel veliko priznanj. Lektorat za poljski jezik (kot tudi lektorata za češki in slovaški jezik) je takrat deloval v okviru Oddelka za slovanske jezike in književnosti in je bil med slovenskimi študenti Filozofske fakultete zelo priljubljen. Od študijskega leta 2002/2003, po razcepitvi Oddelka za slovanske jezike in književnosti na Oddelek za slovenistiko in Oddelek za slavistiko, se je lektorat za poljski jezik (tudi češki, slovaški in bolgarski) nadaljeval v okviru Oddelka za slavistiko ob treh študijskih smereh: primerjalno slovansko jezikoslovje, ruski jezik in književnost ter hrvaški, srbski, makedonski jezik in književnosti. Obiskovali so ga ne le slavisti in slovenisti, za katere je lektorat predstavljal fakultativno izbiro dodatnega slovanskega jezika, ampak tudi študenti drugih študijskih smeri ali drugih članic Univerze v Ljubljani. Lektorat so obiskovali tudi

4 ARS = Arhiv Republike Slovenije (Republika Slovenija, Ministrstvo za kulturo). <http://arsq.gov.si/Query/deskriptordetail.aspx?ID=24415> (20. 6. 2019).

5 Leta 1997 je nastalo Društvo slovensko-poljskega prijateljstva s sedežem v Ljubljani.

6 V tem času so to bili: Władysław Kupiszewski (1963–1965), Władysław Lubaś (1965–1966), Władysław Łaciak (1966–1969), Eugeniusz Czapplewicz (1969–1971), Kazimierz Woźniak (1971–1976) in Urszula Kowalska (1976–1979).

7 Pregled znanstvene poti Nika Ježa najdemo mdr. v članku Ane Žabkar Šalić (2018).

8 To so bili v času njegovega vodenja lektorata Zofia Adamczyk (1979–1983), Bożena Oströmęcka-Frączak (1983–1991), Joanna Sławińska (1991–1999) in Maria Wtorkowska (1999–2005).

tuji študenti, ki so študirali na Filozofski fakulteti v okviru različnih mednarodnih štipendij, profesorji sodelavci na Filozofski fakulteti, pa tudi ljubitelji poljščine zunaj študentskih krogov, mdr. otroci poljske diaspore v Sloveniji, ki so predvsem zaradi sentimentalnih razlogov želeli pridobiti oziroma poglobiti znanje poljščine. Študentom je ponujal ne le spoznavanje poljskega jezika, ampak tudi poljske književnosti, kulture in zgodovine, lektorji so študente spodbujali k prevajalskemu delu, hkrati pa so jim bile na voljo štipendije za poletne šole poljskega jezika, literature in kulture na Poljskem.

Nikolaj Jež se je ob vodenju lektorata in številnih prevodih iz poljske književnosti zavzemal, da bi na FF UL poljski jezik postal študijska smer. Pomemben dogodek za razvoj Oddelka za slavistiko, ki je nastal l. 2002 kot posledica razdružitve Oddelka za slovanske jezike in književnosti, je bila ustanovitev Enote za zahodnoslovanske jezike in književnosti s tremi katedrami: Katedra za češki jezik in književnost, Katedra za poljski jezik in književnost ter Katedra za slovaški jezik in književnost, za kar so zaslužni domači lektorji, predvsem Nikolaj Jež in Andrej Rozman, s katerimi se je obogatila ponudba študijskih programov na slavistiki. Po odločitvi slovenskega ministra za visoko šolstvo, da se bohemistika, polonistika in slovakistika uvedejo kot študijske smeri, je v študijskem letu 2004/2005 na Filozofski fakulteti prvič potekal vpis na zgoraj omenjene študijske programe. Slavnostna otvoritev novih kateder in novih študijskih smeri se je zgodila 7. oktobra 2004.

Tudi študijski program, kot prej lektorat, temelji na poučevanju praktičnega znanja jezika v rokah domačega in tujega lektorja.⁹ Prvi dvopredmetni, nepedagoški program je bil po vzorcu takratnih štiriletnih programov dodiplomskega študija akreditiran z imenom Poljski jezik in književnost, v študijskem letu 2011/2012 pa je bil po uvedbi bolonjskega programa ukinjen. Po tem programu je študij končalo skupno še pet naslednjih generacij študentov (2004/2005–2008/2009).¹⁰

Poljski jezik se je občasno pojavil tudi na drugih slovenskih fakultetah. Na Oddelku za slovanske jezike in književnosti na Filozofski fakulteti v Mariboru¹¹ je bil uveden oktobra 2002, ko je lektorat poljskega jezika na rednih in izrednih

9 Od začetka študijskega programa so bile tuje lektorice Agata Kruszec (2005–2008), Maria Magdalena Nowakowska (2008–2013) in sedanja lektorica Maria Wacławek (2013–).

10 V teh sedmih letih, od leta 2004, je ljubljanska polonistika sprejela 238 študentov.

11 Do leta 2005 na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru, nato pa na novo ustanovljeni Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru.

študijih tri leta izvajala takratna tuja lektorica poljskega jezika z ljubljanske Filozofske fakultete Maria Wtorkowska (2002/2003–2004/2005). Pozneje je njeno delo prevzel Marcin Baniowski (2005/2006–2008/2009), po njem pa je poljski jezik poučevala Agata Głaz (2009/2010–2013/2014). V Sloveniji obstajata še dve univerzi – Univerza na Primorskem v Kopru in Univerza v Novi Gorici, ki ne ponujata možnosti učenja poljskega jezika, čeprav ima program koprške univerze poljski jezik v svoji ponudbi izobraževanja.

Od študijskega leta 2009/2010 je Oddelek za slavistiko v Ljubljani v prizadevanjih za prilagoditev evropskim standardom akademskega izobraževanja, ki jih pri-
naša t. i. bolonjski proces, namesto štiriletnih študijev uvedel triletno dodiplom-
ske študije, od 2012/2013 pa še njihovo nadaljevanje – dvoletni magistrski študij. Dodiplomski študij je osnovan na dvopredmetnem, nepedagoškem programu z imenom Polonistika.

Ker so v okviru dvopredmetnih študijev študenti vedno pogosteje izbirali dva za-
hodnoslovanska jezika, je v študijskem letu 2010/2011 prvič potekal vpis na nov,
enopredmetni program Zahodnoslovanski študiji. Študenti tega študijskega pro-
grama so lahko izbrali dva zahodnoslovanska jezika v poljubnih kombinacijah. Študijski program po petih letih delovanja (2010/2011–2014/2015), zaradi racio-
nalizacije študija na FF UL, ni bil ponovno akreditiran.

V okviru dvodisciplinarnih magistrskih študijev lahko študent polonističnega
programa nadaljuje na nepedagoški ali pedagoški smeri. V prvi različici progra-
ma je študent lahko izbral med dvema moduloma – modul jezikoslovje ter mo-
dul književnost, zgodovina in kultura, oba pa sta bila ukinjena v študijskem letu
2015/2016, po čemer je program postal enoten.

Oblikovanje polonistike, pa tudi bohemistike in slovakistike, na Filozofski fakulteti
Univerze v Ljubljani ter dolgoletni znanstveni stiki te fakultete s partnerskimi uni-
verzami v tujini (s Filološko fakulteto Jagelonske univerze v Krakovu, Filozofska
fakulteto Karlove univerze v Pragi in Filozofska fakulteto Univerze Komenskega v
Bratislavi) so prispevali k nastanku projekta *Kvadrilateral*, v okviru katerega je bil
na pobudo takratnega prodekana in hkrati polonista Nikolaja Ježa ustvarjen skupni
program Srednjeevropske študije za vse štiri omenjene fakultete, ki študentom teh
univerz omogoča študij na omenjenih fakultetah in pridobitev enake diplome.

Študenti polonistike na Univerzi v Ljubljani imajo možnost za različne študijske
izmenjave (eno- ali dvosemestrsk) in tudi poletne šole. Ljubljanska polonistika
namreč sodeluje z mnogimi tujimi fakultetami, kar vsakemu študentu potencialno

zagotavlja vsaj eno študijsko izmenjavo na Poljskem v okviru bilateralnih izmenjav ter programov Ceepus in Erasmus plus. Študenti, ki študirajo dva zahodnoslovenska jezika, imajo možnost študijske izmenjave v obeh državah, kar jim omogoča, da pridobljeno znanje z obeh smeri povezujejo in primerjajo različne metode poučevanja. Rezultat tega je tudi veliko zanimanje za primerjalne diplomske naloge. Izmenjave so zelo priljubljene med študenti, saj jim omogočajo neposreden stik s poljsko kulturo in vsakdanjim življenjem. Izkoristijo jih tako na začetku svoje poti za spoznavanje poljskega jezika kot tudi pozneje med študijem za poglobljanje in izboljšanje znanja ter na koncu študija za izpopolnjevanje in zbiranje potrebnega gradiva za diplomsko, magistrsko ali tudi doktorsko nalogo in konzultacije s poljskimi strokovnjaki.

Katedra ohranja stike s študenti tudi po zaključku študija. Diplomanti polonistike so prevajalci (sodni, tehniški in književni), delujejo v slovenskih ali poljskih podjetjih, nekateri pa so se odločili za znanstveno kariero. Zadnje čase opažamo, da si veliko število študentov med študijem v času bivanja v okviru štipendije že najde službo na Poljskem in se odloči za nadaljnje življenje (začasno ali stalno) v državi Fryderyka Chopina. Zaposleni so v gospodarskih panogah (npr. Sitel Polska Sp. z o.o., Cognizant Technology Solutions Poland Sp. z o.o.), kjer se ukvarjajo predvsem s prevajanjem, ali na veleposlaništvih (naša diplomantka je redno zaposlena na Veleposlaništvu Republike Poljske v Ljubljani, naš študent pa dela pogodbeno na Veleposlaništvu Republike Slovenije v Varšavi). Diplomanti polonistike so prevajalci, posredniki poljske književnosti in kulture¹² (mdr. absolventi poljskega lektorata Jana Unuk, Tatjana Jamnik, Klemen Pisk, diplomantke polonistike Staša Pavlovič, Petra Meterc, Tina Podržaj), pa tudi sodni prevajalci.¹³ Vredno je omeniti diplomante polonistike, na katere smo še posebej ponosni, saj so se odločili za nadaljevanje svoje raziskovalne poti v

12 Na slovenskem knjižnem trgu vsako leto izide štiri do pet knjižnih prevodov iz poljske književnosti; tako je v zadnjih petih letih izšlo 26 naslovov pretežno sodobnih avtorjev, npr.: leta 2014 šest knjig proze in poezije (Lem, Huelle, Myśliwski, Tokarczuk, Franczak, Szymborska), v letih 2015 in 2016 štiri do pet knjig (mdr. Szczygiorski, Tulli, Schilling, Piwowski, Twardoch, Lem), 2017 pet prevodov (Karpowicz, Tokarczuk, Schulz, Bator, Tulli), leta 2018 poleg odmevnega romana Joanne Bator *Temno, skoraj noč* in drugega prevoda proze mlajšega avtorja Jerzysja Franczaka *Da capo* dve pesniški zbirki (Świrszczyńska, Kielar), v letošnjem letu pesniška zbirka *Gospod Cogito* Zbigniewa Herberta in pričevanje Ostachowicza *Noč živih Židov*.

13 Naša diplomantka, ki je postala sodna prevajalka, se je udeležila prvega Strokovnega izpopolnjevanja tolmačev za sodišča in urade (TOLM), organiziranega na FF UL. Program je pod okriljem CPI potekal od oktobra 2018 do marca 2019. V prvi generaciji je bilo 21 udeležencev s kar 10 različnimi jeziki, mdr. hrvaščino, poljščino, ruščino, ukrajinsščino. Več o programu na: http://www.ff.uni-lj.si/dejavnosti/Center_za_pedagogsko_izobrazevanje/Programi_za_izpopolnjevanje/TOLM.

okviru doktorskega študija. Naj omenim Lidijo Rezoničnik, ki se je od leta 2018 pridružila Katedri za polonistiko, Mojco Kumin Horvat, Januško Gostenčnik, Domna Krvino, Borisa Kerna, ki so zaposleni na Inštitutu za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU, ali doktorandke Marijo Sotnikovo Štravs, Ano Žabkar Šalić (v Sloveniji), Pio Šlogar (na Poljskem) in mladega raziskovalca na Oddelku za prevajalstvo FF UL Janža Snoja. Diplomanti polonistike so (bili) tudi lektorji slovenskega jezika v poljskih akademskih središčih, npr. Janja Vollmajer, Mateja Gojkošek in Boris Kern na Univerzi v Lodžu.¹⁴

Katedra za polonistiko, tudi v sodelovanju z Veleposlaništvom Republike Poljske v Ljubljani,¹⁵ pripravlja literarna in znanstvena srečanja; med dosedanje prireditve v organizaciji Katedre za polonistiko sodijo slavnostni simpozij ob 100. obletnici rojstva Czesława Miłosza *Czesław Miłosz – pričevalec stoletja* (maj 2012) v počastitev Miłoszewega leta,¹⁶ simpozij in razstava ob 200-letnici Korytkovega rojstva (november 2013),¹⁷ pesniška srečanja, posvečena delu Wisławe Szymborske (Maribor, junij 2014; Radovljica, maj 2015; Ljubljana, april 2018), poljsko narodno branje (november 2016, oktober 2019), slovesnost ob življenjskem jubileju profesorja Nikolaja Ježa in 70. obletnici poučevanja poljskega jezika na Univerzi v Ljubljani (oktober 2018),¹⁸ razstava ob 180-letnici smrti mladega poljskega izgnanca Emila Korytka¹⁹ v preddverju velike dvorane Državnega zbora (junij

-
- 14 Med lektorji (poljskim v Sloveniji in slovenskim na Poljskem) potekajo različna sodelovanja z namenom povezovanja poljskih in slovenskih študentov; nazadnje je tak projekt spodbudil dopisovanje med slovenskimi študenti ljubljanske polonistike in slovenisti na Šlezijški univerzi.
- 15 Vredno je omeniti dobro sodelovanje med našima državama, katerega plod je bilo mdr. 22. marca 2018 ob nekdanji vojaški karavli na Sabotinu odkritje spomenika poljskim vojakom, ki so se borili in mnogi tudi padli na soški fronti. Spominu so se poklonili na pobudo državnega sveta RS in senata Republike Poljske predsednik Državnega sveta RS Alojz Kovšca in predsednik Senata RP Stanisław Karczewski, postavilo pa ga je Veleposlaništvo Republike Poljske v Ljubljani ob stoti obletnici ponovne poljske samostojnosti.
- 16 Pomemben del simpozija o Miłoszu je bila tudi razglasitev rezultatov prevajalskega natečaja, namenjenega mladim, katerega predmet je bilo prevajanje Miłoszevega *Uvoda v Pesniški traktat* v slovenščino.
- 17 Razstavo je zasnovala Marzena Krajewska (nekdanja sodelavka Veleposlaništva RP v Ljubljani), ki je bila tudi pobudnica nastanka spominske plošče v čast Emila Korytka, odkrite 4. junija 2014 na Kongresnem trgu v Ljubljani skupaj s priložnostno razstavo, posvečeno njegovi zapuščini. Po Korytku, ki je pokopan na ljubljanskem Navju, je poimenovana Korytkova ulica v Ljubljani.
- 18 Ob jubileju je v okviru zbirke *Slavica Slovenica* izšel zbornik »Sedemdeset let poučevanja poljskega jezika v Ljubljani, posvečeno Nikolaju Ježu«. Ob slovesnosti je bila tudi odprta razstava prevodov prof. Nika Ježa »Niko Jež – predavatelj, prevajalec in posrednik poljske književnosti«.
- 19 Razstavo, pri kateri so sodelovali Veleposlaništvo RP, NUK Ljubljana in FF UL, je ob letošnji 180-letnici smrti vsebinsko dopolnil Niko Jež, ki je na odprtju predstavil vlogo Emila Korytka v slovenski kulturni zgodovini. <http://www.ds-rs.si/?q=novice/otvoritev-razstave-o-emilu-korytku> (14. 6. 2019).

2019).²⁰ Zahvaljujoč prizadevanjem lektorice poljskega jezika Marie Magdalene Nowakowske, je bil pod pokroviteljstvom Veleposlaništva Republike Poljske tudi trikrat (leta 2010, 2011, 2012) izveden izpit za certifikat iz poljščine kot tujega jezika, ki se ga je skupaj udeležilo 42 oseb, izšel je knjižni prevod poljskih otroških pesmi *Kaj sončece vidi*, ki so ga pripravili študenti ljubljanske polonistike (Ljubljana 2014). V ponudbi Centra za pedagoško izobraževanje FF UL je tudi jezikovni tečaj poljščine mdr. za zunanje kandidate, ki ga vodijo naši diplomanti, z možnostjo opravljanja izpita iz znanja poljskega jezika. Na pobudo Poljakov, živečih v Sloveniji, so se letos maja začele izvajati delavnice iz poljskega jezika za otroke poljske diaspore, ki jih organizira Veleposlaništvo Republike Poljske v Ljubljani ob podpori poljskega Ministrstva za zunanje zadeve ter v sodelovanju in izvedbi sodelavcev Katedre za polonistiko. Poleti 2019 je športno društvo »Pajki«, ki ga vodi poljsko-slovenska družina, v sodelovanju in ob podpori Zgornjega doma poljskega parlamenta, poljskega sklada »Fundacija Wolność i Demokracja« ter Veleposlaništva RP v Ljubljani, na Planini ob Jezeru organiziralo poljski tabor za otroke in mladino, ki jim je skupno življenje na prepletu dveh kultur in jezikov. Na njem so ob planinarjenju, najbolj razširjeni prostočasni dejavnosti v Sloveniji, preko igre spoznavali tudi poljski jezik, poljsko kulturo in zgodovino. Promocija poljskega jezika poteka tudi na osnovnih šolah, doslej v Kranju, na Vrhniki, Škofljici, v Grosuplju, mdr. v okviru dneva evropskih jezikov. Poljščina bi lahko, podobno kot npr. ruščina in nemščina, postala del šolskega programa kot ponudba enega izmed izbirnih predmetov.

Polonisti dejavno sodelujejo v skupnih prireditvah Enote za zahodno slavistiko, kot so vsakoletni, že tradicionalni zahodnoslovanski božični večer, prevajalski natečaj iz češčine, poljščine in slovaščine (doslej izveden dvanajstkrat, zadnji z naslovom »Blišč in beda mladosti«), filmski večer – predstave čeških, poljskih in slovaških filmov, za katere študentje v okviru lektoratov pod mentorstvom svojih lektorjev prevajajo podnapise, srečanja s pisatelji in njihovimi prevajalci,²¹ strokovne ekskurzije na Češko, Poljsko in Slovaško, gostovanja profesorjev s čeških,

20 Slovesnost sta s svojo prisotnostjo in nagovorom počastila predsednik Republike Slovenije Borut Pahor in predsednik Republike Poljske Andrzej Duda v spremstvu predsednikov Državnega zbora in Državnega sveta, Dejana Židana in Alojza Kovšce, ter Jacka Czaputowicza (poljskega ministra za zunanje zadeve) in Krzysztofa Szczerskega (vodje kabineta predsednika RP).

21 Nazadnje se je odvil literarni večer z dobitnico ugledne mednarodne bookerjeve nagrade Olgo Tokarczuk (sedaj že Nobelovo nagrajenko) in prevajalko njenih del v slovenščino Jano Unuk, prej pa mdr. z Ignacyjem Karpowiczem, Jerzyjem Franczakom, Joanno Bator, Bronko Nowicko, Adamom Zagajewskom in drugimi.

poljskih in slovaških univerz s predavanji, razstave ob priložnostnih dogodkih oz. praznikih in drugi dogodki. V okviru Oddelka za slavistiko pa se predstavlja jo na vsakoletnem tematsko oblikovanem slovanskem večeru, ki je bil nazadnje posvečen avantgardi pri Slovanih,²² prav tako pa so dejavno sodelovali pri sejmu akademske knjige Liber.ac (maj 2012 in maj 2017).

Pomemben skupni projekt Enote za zahodno slavistiko Oddelka za slavistiko FF UL je bila organizacija mednarodne znanstvene konference z naslovom *Individualni in kolektivni bilingvizem*, ki je potekala od 20. do 22. oktobra 2011 v okviru ciklusa Slovanska srečanja. Na konferenci so poleg domačih strokovnjakov, sodelavcev in izvajalcev študijskih programov češčine, poljščine in slovaščine nastopili tudi predstavniki partnerskih univerz iz vseh treh držav. Ob praznovanju 10. obletnice ustanovitve bohemistike, polonistike in slovakistike na FF UL je Enota za zahodno slavistiko v sodelovanju z veleposlaništvu Češke republike, Republike Poljske in Republike Slovaške 14. maja 2015 organizirala mednarodni strokovni jubilejni simpozij z naslovom *Zahodnoslovanski jeziki v času in družbi – razvojne vizije*, ki je potekal na FF UL. Osrednja tema simpozija je bila vloga zahodnoslovanskih študijev v širši srednjeevropski regiji. V okviru okrogle mize o pomenu študija zahodnoslovanskih jezikov, literatur in kultur na Slovenskem se je zvrstilo nekaj prikazov novih pristopov k preučevanju zahodnoslovanskih jezikov in književnosti. Namen okrogle mize je bila diskusija in razmislek o pomenu študija zahodnoslovanskih jezikov, literatur in kultur na Slovenskem, predvsem pa izpostavitve dodane vrednosti, ki jo je ta študij prinesel na ljubljansko Filozofsko fakulteto in v slovenski kulturni prostor kot celoto. Okroglo mizo smo oblikovali predvsem zato, da izpostavimo pomen teh študijev za slovensko okolje, in sicer s pogledom v preteklost, sedanost in tudi prihodnost, ki bo morala biti odprta tako v svetovni kot tudi slovenski prostor. Zato smo k sodelovanju povabili profesorje, predstavnike ministrstev in vodstev fakultet v Sloveniji, na Slovaškem, Češkem in Poljskem, pa tudi naše študente in doktorande, ki so ta študij spremljali, preizkusili in so kot kompetentni strokovnjaki izpostavili tako prednosti kot predloge za izboljšanje določenih slabosti, ki bodo študij še okrepili. Smo odprti za pričakovanja novega študenta, zato vsako leto organiziramo okrogle mize, kjer študenti izrazijo svoja mnenja o študijskih smereh. Njihove predloge smo že večkrat upoštevali in posledično (pre)oblikovali programe ter učne načrte.

22 Prejšnje teme so mdr. miti in legende slovanskih narodov, Slovan – gostitelj, slovanske ljudske v novi embalaži, študentski prevodi iz slovanskih jezikov, promocijski filmi študijskih programov »Študent slavistike sem!«.

Poljska je kot hitro rastoča država in članica EU tudi pomembna gospodarska partnerica Slovenije. Po številu prebivalcev je približno dvajsetkrat večja od Slovenije, zato nudi še veliko neizkoriščenih možnosti na različnih področjih. Možnosti za nadaljnji razvoj in poglobljanje gospodarskih stikov je veliko, ne samo pri gospodarski menjavi, temveč tudi v gospodarskih investicijah v obeh smereh. Skupno članstvo v EU Poljske in Slovenije kaže dodatno perspektivo za gospodarske odnose tudi v prihodnje.²³ Poljska je postala domovina številnim slovenskim umetnikom in kulturnikom: za vedno je osvojila srce režiserja Mitje Okorna, ki pravi, da je »poljski režiser, rojen v Sloveniji«, ter plesalke Janje Lesar, ki na Poljskem živi svoje plesne sanje. Tudi Poljaki najdejo svoj dom v Sloveniji, mdr. glasbenice: sopranistka Izabela Kniaź ter saksofonistki Weronika Partyka in Joanna Blejwas, slikarki: Marysia Szmatała Černe in Joanna Zajac Slapničar, ilustratorka Kasia Riźnar, koreografinja in plesalka Magdalena Reiter.

Poljaki so doslej zaradi slabih neposrednih stikov na splošno slabo poznali Slovenijo in Slovence. Razlogov za to je bilo več, poleg geografske oddaljenosti in ozemeljsko razmeroma majhne države je mogoče najti vzrok tudi v zgodovinskih okoliščinah, saj so se Slovenci, ki so bili dolga stoletja brez lastne državnosti, pojavili na političnem zemljevidu Evrope šele v zadnjem desetletju 20. stoletja. Posledično je bil to tudi razlog za slabo razvit turizem, ki naj bi bil načrtno usmerjen v izmenjavo med obema deželama. Slovenci so razmeroma redko izbrali Poljsko kot destinacijo za počitnice in dopuste. Podobno tudi Poljaki v Slovenijo niso prihajali na dopust, kvečjemu so jo asociirali z visokimi cenami in majhnim dostopom do morja, saj so jo večinoma poznali kot tranzitno deželo na poti do Hrvaške. Zdaj se to vendarle spreminja.

Vedno več poljskih turistov obiskuje Slovenijo, ki ponuja predvsem naravne znamenitosti v pestri pokrajinski in kulturni razčlenjenosti na razmeroma majhnem ozemlju med panonsko nižino, alpskim svetom in mediteransko klimo. Slovincem sta bili zaradi bližine vedno dostopni Slovaška in Češka, Poljska pa je veljala za precej oddaljeno in razprostranjeno deželo, ki zahteva več časa za samo potovanje. Zato je bil slovenskim turistom bolj znan le bližnji, južni del Poljske s Krakovom. Zdaj pa so v agencijskih ponudbah in zasebnih načrtih potovanja na Poljsko načrtovana »na obroke«, turistom poleg pokrajinskih atrakcij (Tatre na jugu, baltska obala na severu, vmes pa območje z mnogimi jezeri) ponujajo predvsem zgodovinske znamenitosti poljskih regij z glavnimi postanki v zgodovinskih središčih – Krakovu, Auschwitzu, Varšavi in Gdansku – in/ali romarskih krajih

23 https://lubiana.msz.gov.pl/sl/informacje/poljsko_gospodarstwo/ (14. 6. 2019).

(mdr. Częstochowa, Licheń, Łagiewniki, Kalwaria Zebrzydowska, Wadowice).²⁴ Pri tem postaja za obe strani vse pomembnejši dejavnik turistične promocije oživljanje zgodovinskih vezi, segajočih do srednjeveških sorodstvenih povezav med vladarskimi dinastijami nekdanje srednje Evrope, domovine Poljakov in Slovencev.

Poljska, ki leži v srcu Evrope, kjer so se nekoč križale poti starodavnih trgovcev, danes predstavlja transportno središče med severom in jugom ter vzhodom in zahodom te celine, zato si prizadevamo, da bi bila skupaj s svojim bogatim jezikom tudi v srcih Evropejcev, mdr. Slovencev. Tako srednjeevropske študije kot tudi nepedagoški in pedagoški programi polonistike predstavljajo privlačno didaktično ponudbo ljubljanske slavistike, ki jo koristijo ne le slovenski, katerim je v glavnem namenjena, ampak vedno bolj tudi študenti iz drugih slovanskih dežel. Sodelavci Katedre za polonistiko s svojim strokovnim, znanstvenim in izobraževalnim delom vodijo študente v poljski družbeni prostor in jim približujejo dosežke poljske kulture, Poljakom pa odpirajo pot v slovenski prostor. Vsaka študijska smer zahteva izobražen kader, dobro zasnovan program, dostop do kakovostnega gradiva in ustrezen prostor, predvsem pa zahteva samostojnega, za stroko odločenega kandidata, ki je odprt in pripravljen sprejemati raznovrstne ponudbe in možnosti v današnjem svetu brez meja ter se pogumno podati na pot spoznavanja in raziskovanja novega. Za tovrstne kandidate odpira svoja vrata tudi ljubljanska polonistika.

Literatura

- Debeljak, Tine (1936). *Reymontovi »Kmetje« v luči književne kritike: inauguralna disertacija*. Ljubljana: Papirnica Vera Remec.
- Jež, Niko (1995). Polonistika. *Enciklopedija Slovenije*. Zv. 9. Ljubljana: Mladinska knjiga. 123–124.
- Jež, Niko (2009a). Oddelek za slavistiko. *Zbornik Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani 1919–2009* (ur. V. Bucik in dr.). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. 397–406.
- Jež, Niko (2009b). Lovorov venec zmage in žalost zmagoslavja: Tine Debeljak in slovenska polonistika v diaspori. Wierzyński, Kazimierz: *Olimpijski venec. Gradivo za bibliografijo Tineta Debeljaka*. Škofja Loka: Muzejsko društvo, Knjižnica Ivana Tavčarja. 73–98.
- Lenard, Leopold (1911). Nastanek in pomen krakovskih dni. *Slovenec: političen list za slovenski narod* 39 (106). 1.

24 Kot apostolski nuncij v Sloveniji je sedem let (2011–2018) deloval poljski nadškof Juliusz Janusz.

- Ostromęcka-Frączak, Bożena (1988). Czterdziestolecie lektoratu języka polskiego na tle kontaktów polsko-słoweńskich. *Poradnik Językowy* 7. 518–523.
- Ostromęcka-Frączak, Bożena (1996). Lektorat języka polskiego w Lublanie i jego współpracownicy. *Acta Universitatis Lodziensis, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 6. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. 93–98.
- Ostromęcka-Frączak, Bożena (1998). Promocja języka i kultury polskiej w Słowenii. Rys historyczny. *Promocja języka i kultury polskiej w świecie* (ur. J. Mazur). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 165–173.
- Ostromęcka-Frączak, Bożena (2005). Tradycja sięgająca XV wieku. Polonistyka na Uniwersytecie w Lublanie, słowenistyka na Uniwersytecie Łódzkim. *Kronika. Pismo Uniwersytetu Łódzkiego* 90/1. 5.
- Prijatelj, Ivan (1923). Poezija »Mlade Poljske«. *Ljubljanski zvon* 43 (1–5). 16–25, 83–94, 147–157, 210–219, 268–278.
- Poljska – v srcu Evrope. *Dnevnik*. Oglasna priloga. Sobota, 10. 11. 2018. 37–48.
- Štefan, Rozka (1960). *Poljska književnost*. Ljubljana: DZS.
- Štefan, Rozka; Łaciak, Władysław (1969). *Učbenik poljskega jezika*, Ljubljana: DZS.
- Tokarz, Bożena (2011). Wspomnienie o Rozce Štefan (1913–2011). *Przekłady Literatur Słowiańskich* 2 (1). 7–12.
- Wtorkowska, Maria (2011). Rozka Štefan (1913–2011) – ambasador literatury polskiej w Słowenii. *Południowosłowiańskie Zeszyty Naukowe. Język – Literatura – Kultura* 8. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. 188–192.
- Wtorkowska, Maria (2013). Polonistyka i nowe programy studiów na slawistyce w Lublanie. *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych* (ur. J. Mazur; A. Małyska; K. Sobstyl). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. T. 1. 75–82.
- Wtorkowska, Maria (2017). Od lektorata do študijske smeri – ob deseti obletnici ustanovitve bohemistike, polonistike in slovakistike na Filozofski fakulteti v Ljubljani. *Jezik in slovstvo* 62 (2–3). 7–14.
- Wtorkowska, Maria; Žabkar Šalić, Ana (2018). Rozka Štefan in razvoj polonistike v Ljubljani. *Sedemdeset let poučevanja poljskega jezika v Ljubljani, posvečeno Nikolaju Ježu* (ur. M. Wtorkowska, M. Waclawek, L. Rezoničnik). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 13–23.
- Žabkar Šalić, Ana (2018). Niko Jež, prevajalec in posrednik poljske književnosti. *Sedemdeset let poučevanja poljskega jezika v Ljubljani, posvečeno Nikolaju Ježu* (ur. M. Wtorkowska, M. Waclawek, L. Rezoničnik). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 25–35.

Položaj poučevanja portugalščine v Sloveniji

Mojca Medvedšek, Blažka Müller Pograjc

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za romanske jezike in književnosti

Prispevek obravnava zgodovino poučevanja portugalščine na Filozofski fakulteti, vse od začetkov ustanovitve Hispanistike pa do danes, način poučevanja v slovenskem izobraževalnem sistemu, porast zanimanja med študenti za portugalski jezik in za luzofono kulturo zaradi vse večje pomembnosti portugalskega jezika v svetu ter zaradi naraščajočih potreb po poznavalcih portugalščine, pa tudi civilizacij in kultur v portugalskem jeziku v Sloveniji.

Članek bo tako pokazal na nujnost uvedbe sistematičnega študija portugalščine ter predstavljal dosedanje sodelovanje z Institutom Camões s Portugalske, ki finančno podpira poučevanje portugalskega jezika na univerzitetni ravni ter skrbi za opremljenost z ucnim in študijskim gradivom in sodelovanje z najvidnejšimi univerzami luzofonega sveta.

Ključne besede: portugalščina, zgodovina poučevanja, univerzitetni študij, tuji jeziki, luzofonija

Este artigo apresenta a história do ensino de português na Faculdade de Letras da Universidade de Ljubljana e na Eslovênia, desde o início até hoje em dia. Mostra a posição da língua portuguesa no sistema do ensino esloveno, ilustra o crescente interesse em aprender a língua portuguesa e a sua cultura em geral, devido à sua crescente importância, e também a necessidade de especialistas em língua portuguesa.

O artigo mostra a necessidade de introduzir um estudo sistemático da língua portuguesa no nível acadêmico e apresenta a colaboração existente com o Instituto Camões que apoia o ensino do português no nível universitário. Também apresenta a cooperação entre a Faculdade de Liubliana e as universidades mais relevantes do mundo lusófono.

Palavras chave: Português, história do ensino, estudos universitários, línguas estrangeiras, lusofonia

This article presents the history of teaching Portuguese at the Faculty of Arts at the University of Ljubljana and in Slovenia, from its beginnings until today. It shows the position of Portuguese in the Slovene education system, as well as the growing interest in learning

the language and related culture in general, due to its increasing importance, as well as the need for trained teachers of Portuguese.

The article will show the necessity of introducing the systematic study of Portuguese language at the academic level, and will present an existing collaboration with the Instituto Camões, financially supporting the teaching of Portuguese at the university level, and encouraging cooperation between the Faculty in Ljubljana the most visible universities of the lusophone world.

Keywords: Portuguese, history of teaching, university studies, foreign languages, lusophonia

1 Zgodovina poučevanja portugalščine v slovenskem prostoru

Poučevanje portugalskega jezika v splošnem izobraževalnem sistemu se je pričelo z uvedbo lektorata za portugalski jezik na Oddelku za romanske jezike in književnosti, ki je začel delovati v študijskem letu 1986/87 pod vodstvom lektorice Tinke Golob; lektorico je k sodelovanju povabil Mitja Skubic (1926–2015).¹ Lektorat, namenjen študentom hispanistike, francistike in italijanistike, pa tudi drugim študentom Univerze v Ljubljani, so kasneje, leta 2005, za kratek čas nadomestili z jezikovnimi tečaji za zainteresirano javnost. Učenje portugalskega jezika je bilo že od vsega začetka torej mogoče zgolj na fakultetni ravni, ne pa na srednješolski ali osnovnošolski.

Golobova je lektorat vodila do leta 1998, ko sta poučevanje v enaki obliki prevzeli lektorici Blažka Müller Pograjc in Mojca Medvedšek, ki sta se vrnila z enoletne študijske izmenjave Erasmus/Tempus s Portugalske in se v Zagrebu vpisali na Filozofsko fakulteto, smer Portugalski jezik in književnost.

Delovanje lektorata so pokrivali iz sredstev, ki jih je od Univerze v Ljubljani za izvajanje programov prejemale Katedra za španski jezik in književnosti. Ko so se zaradi širitve hispanistike pojavile težave s financiranjem, je vodstvo Oddelka za romanske jezike in književnosti sklenilo, da se honorar izvaja lektorata krije iz t. i. študijskih najav hispanistike. Leta 2004, ko je dosledno izvajanje *Uredbe o financiranju* finančno prizadelo vse tri programe (francistiko, italijanistiko, hispanistiko) na Oddelku za romanske jezike, je usahnil ta finančni vir in posledično možnost organiziranja brezplačnega lektorata.

1 Prim. Černe, Andrej; Bucik Valentin (ur.) (2009). *Zbornik Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (1919–2009)*, Orožen, Martina (ur.) (1995) *Informativni kulturološki zbornik*.

Tako lahko konec prve oblike lektorata za portugalski jezik in poučevanja ter splošne dostopnosti do znanja portugalsčine za študente zabeležimo v leto 2004; v študijskem letu 2004/05 se je lektorat preoblikoval v jezikovni tečaj,² katerega obiskovanje so morali tako študenti Filozofske fakultete kot zunanji obiskovalci plačevati po ceni, ki jo je sprejel upravni odbor FF.

Vodstvo Oddelka za romanske jezike in književnosti se je odločilo, da čim prej začne iskati možnosti za nadaljevanje večletne tradicije brezplačnega lektorata, zato je decembra 2005 na pobudo lektorice za portugalsčino organiziralo sestanek s tedanjo veleposlanico Portugalske republike v Ljubljani in vodstvom Filozofske fakultete, ki je predstavilo finančni načrt za ponovno vzpostavitev lektorata. Veleposlanica se je zavezala k iskanju pomoči ter rešitev za nastali položaj začela iskati na Portugalskem.

Junija 2006 sta portugalski Inštitut Camões in Filozofska fakulteta v Ljubljani podpisala *Sporazum o sodelovanju* v višini 14.000 € za ponovno vzpostavitev in izvajanje brezplačnega lektorata za portugalski jezik na Filozofski fakulteti, ki je kmalu, z uvedbo bolonjske reforme, postal izbirni strokovni predmet Portugalščina (1, 2 in 3) in zunanji izbirni predmet Oddelka za romanske jezike in književnosti.

Z načinom financiranja se je v študijskem letu 2006/2007 spremenil tudi položaj lektorice Müller Pograjc in Medvedšek, ki sta začeli delovati tudi kot lektorici (docentes) Inštituta Camões in s tem prevzeli do inštituta, kakor izhaja iz *Sporazuma o sodelovanju*, enake dolžnosti kot drugi lektorji portugalske narodnosti, ki delujejo na univerzah po svetu. Poleg kulturnih dejavnosti (vsaj pet dogodkov letno), ki sta jih dolžni organizirati, morata vsako leto Inštitutu Camões oddati tri poročila: Poročilo o začetku študijskega leta (Relatório do Início do Ano Lectivo), Polletno poročilo (Relatório Semestral) in Zaključno poročilo študijskega leta (Relatório da Conclusão do Ano Letivo), na podlagi katerih se finančna podpora dodeli za naslednje študijsko obdobje.

Zaradi kontinuiranega financiranja s strani Inštituta Camões so leta 2010 na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani redno zaposlili lektorici s polovičnim delovnim časom. Delita si eno delovno mesto, ki ga je vodstvo fakultete predvidelo na podlagi obstoječega stanja.

Obenem sta leta 2011 pripravili prvi predlog programa za akreditacijo študijskega programa Portugalski jezik in književnost, ki pa je bil zavržen s strani Univerze zaradi neustrezne kadrovske vizije.

2 http://www.ff.uni-lj.si/dejavnosti/Jezikovni_tecaji_drugi_seminarji/Jezikovni_tecaji (20. 6. 2018).

Do leta 2016 sta lektorici pridobili vsaka svoj naziv – Blažka Müller Pograjc je postala doktorica znanosti s področja jezikoslovja, Mojca Medvedšek pa doktorica literarnih znanosti, kar je začelo širiti področje znanstvenega ukvarjanja s temami, ki se dotikajo portugalskega jezikoslovja ali literature.

2 Položaj portugalskega jezika v slovenskem izobraževanju in poučevanje portugalsčine v Sloveniji

Med letoma 1998 in 2006 se obseg ur in obveznosti študentov nista spremenila, pač pa se je spremenila zahtevnostna stopnja, saj sta lektorici spodbujali študente k intenzivnejšemu študiju (doseganje ravni B2-C1 po SEJO na višjih dveh ravneh) zaradi veliko večjih možnosti študentskih izmenjav med slovenskimi in portugalskimi visokošolskimi institucijami, kjer študij v angleškem jeziku ni bil mogoč. Uvedli sta tudi višjo stopnjo poučevanja (Lektorat portugalskega jezika 3), kamor so se vključevali predvsem študentje, ki so prihajali z izmenjav s Portugalske, ali pa so se želeli vključevati v delovne prakse po zaključenem študiju. Višja raven poučevanja je slušatelje skušala pripraviti in spodbuditi tudi k opravljanju in iskanju dela, ki je bilo povezano s portugalskim jezikom (prevajanje, turistična vodenja, delovanje v korporacijah, kjer je znanje portugalskega jezika absolutna prednost: denimo Google ipd.).

V tem obdobju se je ponudba poučevanja portugalskega jezika pojavila tudi v različnih jezikovnih šolah (MINT, ŠOLT, CTJ), vendar se nobena s poučevanjem portugalsčine ni ukvarjala zelo sistematično; povsem enako bi položaj lahko opisali tudi danes.

Drugo formalno spremembo je prinesla uvedba bolonjske reforme, s katero je lektorat portugalskega jezika 1 in 2 postal izbirni strokovni predmet Portugalsčina (1, 2) na Filozofski fakulteti ter obenem zunanji izbirni predmet Oddelka za romanske jezike in književnosti. S tem je bilo učenje portugalskega jezika omogočeno študentom, ki so redno vpisani na Filozofsko fakulteto oziroma na Univerzo v Ljubljani, število mest v skupini pa je postalo omejeno (20).

Od leta 2007 torej formalno poučevanje portugalskega jezika na fakultetni stopnji poteka na treh zahtevnostnih stopnjah, ki ustrezajo predmetom Portugalsčina 1, 2 ali 3 v obsegu 60 ur. Na prvi zahtevnostni stopnji so študentje brez predznanja jezika razvrščeni v tri skupine. Dve skupini sta neformalno namenjeni zlasti študentom vseh (ne le romanskih) jezikovnih smeri (denimo jezikoslovja, prevajalstva

ipd.). Predmet je semestralen, izvaja se dvakrat tedensko po dve uri, študentje tako po enem semestru in opravljenem izpitu dosežejo raven A2-B1 po SEJO. Podobna formalna izvedba velja tudi za predmet Portugalsčina 2; po zaključenem semestru in opravljenem izpitu študentje lahko dosežejo jezikovno raven B2 po SEJO.

Predmet Portugalsčina 3 lahko obiskujejo študentje, ki so opravili predmeta Portugalsčina 1 in 2 ali pa so se jezika učili na študijskih izmenjavah na Portugalskem. Po opravljenem izpitu ob koncu študijskega leta študentje dosežejo raven C1 po SEJO. Pri vseh treh predmetih je mogoče doseči največ 3 KT.

Študentje pri vseh treh izbirnih predmetih imajo možnost sodelovati pri fakultativnih dejavnostih, ki so dodatna motivacija za učenje in spoznavanje luzofonske kulture in jih lektorici organizirata na Filozofski fakulteti ali pa v različni kulturnih institucijah v Ljubljani. Pogosto gre za predstavitve knjig (predstavitve prevodov, prevajalcev, avtorjev), skupne ogledе filmov, razstav ali izbranih predavanj s področja jezikoslovja, literature, zgodovine ali civilizacij, ki jih izvajajo gostujoči predavatelji ali portugalski lektorji z Univerz v regiji, s katerimi sta lektorici povezani v okviru projekta *Jornadas de Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas da Europa Central e de Leste*.³

2.1 Mednarodna sodelovanja in krepitev pomembnosti položaja portugalskega jezika v Sloveniji

Glede spreminjanja položaja portugalsčine v različnih obdobjih obstoja univerzitetnega poučevanja bi lahko kot prvi večji korak, ki je vodil k preseganju zgolj poučevanja jezika in širjenja luzofonske kulture in civilizacije na lektoratu in v okviru predmetov Portugalski jezik 1, 2 in 3, navedli znanstveno povezovanje s strokovnjakinjami na portugalskih univerzah, zlasti v okviru bilateralnega projekta *Kontrastivni pristopi pri analizi slovenskega in portugalskega jezika (2010–2011)* med Slovenijo in Portugalsko.

Tako je kot plod sodelovanja med dvema fakultetama in dvema univerzama, Filozofsko fakulteto Univerze v Ljubljani in Fakulteto za družbene vede in humanistiko Nove lizbonske univerze leta 2013 nastal univerzitetni učbenik *Opisi in primerjave. Poglavja iz slovnice portugalskega jezika s kontrastivnimi ponazoritvami*

3 Gre za združenje lektorjev za portugalski jezik na območju Srednje in Vzhodne Evrope. Podpira ga Instituto Camões, srečanja, na katerih si visokošolski učitelji izmenjujejo izkušnje, potekajo vsaki dve leti: <http://www.portugalistyka.filg.uj.edu.pl/jornadas> (20. 6. 2018).

v slovenščini (*Descrições e Contrastos Tópicos de Gramática Portuguesa com Exemplos Contrastivos Eslovenos*), ki ga je založila Znanstvena založba Filozofske fakultete v Ljubljani. Avtorice učbenika so profesorice z Nove lizbonske univerze, Clara Nunes Correia (nosilka projekta na portugalski strani), Maria Francisca Xavier, Maria Teresa Brocardo in Maria Antónia Coutinho, z Oddelka za romanske jezike in književnosti Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani pa Jasmina Markič (nosilka projekta na slovenski strani) ter lektorici za portugalski jezik in kulturo Blažka Müller Pograjc in Mojca Medvedšek. *Opisi in Primerjave. Poglavja iz slovnice portugalskega jezika s kontrastivnimi ponazoritvami v slovenščini* je zbornik besedil, sestavljen iz treh delov in devetih neodvisnih poglavij, v njem pa se prepletajo teme in ustrezni opisi, ki osvetlujejo posamezna védenja o slovnici portugalskega jezika. Izbrana poglavja – določni in nedoločni člen, nenaglašeni zaimki, pregibanje glagola, vrednosti in raba glagolskih časov in analiza besedil – so, vsaj tako se je izkazalo v praksi, tiste teme, ki povzročajo največ težav pri poučevanju in usvajanju tega jezika med slovenskimi študenti, včasih pa predstavljajo tudi didaktične zagate. Zaradi tega so razlage podane delno kontrastivno, prav te kontrastivne analize pa naj bi ponazorile specifičnosti tako portugalske kot slovenske slovnice. Učbenik je prvo tovrstno delo v slovenskem prostoru in prva študija na področju jezikoslovja, ki se osredotoča na interdisciplinarno kontrastivno analizo teh dveh jezikov, kot tak pa predstavlja mejnik v delovanju lektorata in statusu portugalsščine kot znanstvenega področja ljubljanske univerze.

Iz sodelovanja z Novo lizbonsko univerzo so izšle nove povezave, sprva na Portugalskem, potem pa tudi v Braziliji.

Tako imamo v mednarodnem okolju že več kot desetletje večje število strokovnih in znanstvenih sodelovanj z najvidnejšimi univerzami iz Portugalske, z že omenjeno Novo lizbonsko univerzo, pa tudi z Univerzo v Lizboni in Univerzo v Portu. Inštitut Camões na podlagi *Sporazuma o sodelovanju* od junija 2006 finančno podpira izvedbo lektorata za portugalsščino na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, v študijskem letu 2017/18 pa smo podpisali dogovor o nadaljnjem financiranju, ki je predvideno tudi po uvedbi predlaganega študijskega programa.

Do leta 2019 je Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani na pobudo in zaradi delovanja lektorice Blažke Müller Pograjc in Mojce Medvedšek podpisala dva sporazuma z dvema vidnima brazilskima univerzama, in sicer *Sporazum o sodelovanju med Filozofsko fakulteto Državne Univerze Rio de Janeiro* in *Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani* z dne 10. 01. 2018 in *Sporazum med Filozofsko*

Fakulteto Univerze v Ljubljani in Filozofsko Fakulteto Univerze v São Paulu z dne 16. 9. 2016. Obe brazilski univerzi sodita med najprestižnejše brazilske univerze v smislu poučevanja in raziskovanja portugalskega jezika in književnosti. Dolgoročno sodelovanje z njima bi bilo za položaj portugalsčine v Sloveniji izjemno pomembno, saj Oddelek za romanske jezike in književnosti Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani v akademskem letu 2021/22 predvideva vzpostavitev študija Portugalskega jezika in književnosti, v okviru katerega bi bilo nujno vzdrževati sodelovanje z najbolj relevantnimi središči poučevanja in raziskovanja portugalskega jezika in književnosti tudi v odnosu do drugih jezikov. Sodelovanje, ki že poteka in ki se ga nadejamo v še večji meri, bi zagotovilo trajnejše povezave in pripomoglo h kvalitetnejšemu zagonu in razvoju novega študijskega programa, hkrati pa utrdilo možnost seznanjanja z najsodobnejšimi dognanji stroke in razvojem področij, s katerimi se ukvarjata slovenski strokovnjakinji s področja luzitanistike. Tovrstno povezovanje predvideva tudi izmenjavo znanj v procesih poučevanja in možnost predstavljanja izsledkov raziskav s področja jezikovnih in literarnih stikov med portugalsčino in slovenščino v relevantnem akademskem okolju.

Rezultat znanstvenega in strokovnega delovanja, ki izhaja tako iz poučevanja kot tudi proučevanja portugalskega jezika na Filozofski fakulteti v Ljubljani, so tudi znanstveni članki in številni literarni prevodi v avtorstvu obeh učiteljic portugalsčine na tej ustanovi, pa tudi članstvo Blažke Müller Pograjc in Jasmine Markič v raziskovalnem projektu *Gramática e Texto* raziskovalnega centra Centro da Linguística da Universidade Nova de Lisboa (Centra za jezikoslovje Nove lizbonske univerze).

3 Problematika sistematičnega študija portugalskega jezika v Sloveniji

Poglaviti problem položaja portugalsčine v slovenskem izobraževanju je dejstvo, da možnost učenja in študija portugalsčine v smislu osnovnošolskega, srednješolskega in univerzitetnega izobraževanja v Sloveniji ni sistemsko rešena.

Kljub dolgoletnemu obstoju lektorata portugalskega jezika (gl. razdelek 1 tega prispevka) in izbirnih predmetov Portugalsčina 1, 2, 3 na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani ter močni tradiciji enega prvoustanovljenih oddelkov ljubljanske univerze, Oddelka za romanske jezike in književnosti s sekcijami francoščina, italijanščina in hispanistika, ki ponujajo študij vseh najpomembnejših romanskih

jezikov, nimamo možnosti sistematičnega študija portugalsčine zaradi neobstoja študijskega programa Portugalski jezik in književnost na tem oddelku. Dejstvo je, da je Slovenija med redkimi državami Evropske unije, kjer študij portugalsčine na institucionalni ravni ne obstaja.

Pri pregledu položaja portugalskega jezika v izobraževalnih sistemih držav Evropske unije opazimo, da je portugalsčina, in sicer tako jezik kot književnosti v portugalskem jeziku, kot dodiplomski univerzitetni študijski program vključena v visokošolske sisteme skoraj vseh držav članic Evropske unije.⁴

Na tem mestu bi veljalo izpostaviti dolgoletno navzočnost portugalsčine na področju izobraževanja v državah, ki mejijo na Slovenijo oz. pripadajo ozemljem podonavske osi in srednje Evrope. Portugalsčina in književnost v portugalskem jeziku ima več kot tridesetletno izročilo (ustanovljena je bila l. 1982) na Filozofski fakulteti Univerze v Zagrebu.⁵

Vzpostavitev študija tega jezika v slovenskem prostoru je nujnost, saj je portugalski jezik po številu govorcev v svetu na četrtem mestu,⁶ od l. 1986 pa je tudi uradni jezik Evropske unije⁷ ter uradni jezik več pomembnih gospodarskih mednarodnih organizacij (Mercosur, OAS, ECOWAS in AU).

Prav tako je pomembno opozoriti, da v Sloveniji tako gospodarske kot negospodarske panoge, pa tudi institucije EU, zlasti zaradi konteksta političnega trenutka, povezanega z evropskimi integracijami in napovedanim skupnim predsedovanjem Slovenije in Portugalske v letu 2021, izkazujejo potrebo po storitvah strokovnjakov, prevajalcev in tolmačev s področja portugalskega jezika, ki trenutno na trgu dela ne obstajajo.

4 Natančnejši podatki o lektoratih, podpisanih protokolih o sodelovanjih v Evropi in v svetu ter delujočih Centrih za portugalski jezik (CPL) Instituta Camões oz. v več kot sedemdesetih državah sveta so dostopni na spletni strani <http://www.instituto-camoes.pt/ensinar-portugues/leitRADOS>.

5 Poleg Hrvaške imajo sekcije za portugalski jezik tudi v Avstriji (Dunaj, Salzburg, Gradec), na Poljskem (Krakov, Varšava), Češkem (Praga, Brno, Olomouc), Slovaškem (Bratislava), Madžarskem (Budimpešta, Pecs, Szeged), v Romuniji (Bukarešta, Cluj) in Bolgariji (Sofija, Burgas, Plovidv, Veliko Tarnovo).

6 Portugalski jezik je uradni jezik na Portugalskem, v Braziliji, Zelenortskih otokih, v Gvineji, Angoli, Mozambiku, na otočju São Tomé in Príncipe. Ima status souradnega jezika v Vzhodnem Timorju, Macau in Ekvatorialni Gvineji, v javnem življenju pa ga uporabljajo še v nekaterih drugih delih Azije (Goa, Diu, Indonezija, Malezija). Kakor navaja Instituto Camões, je portugalsčina materni jezik 223 milijonov prebivalcev, kot drugi jezik pa jo v javnem življenju uporablja 40 milijonov govorcev. Prim. www.instituto-camoes.pt (20. 6. 2010).

7 Prim. https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-languages_en (20. 6. 2010).

3.1 Potrebe po znanju portugalskega jezika

Potrebe, tako gospodarske, politične kot tudi kulturne, po poznavalcih portugalsčine in civilizacij ter kultur v portugalskem jeziku so v Sloveniji nedvomno navzoče. Spot (slovenska poslovna točka), ki jo financira Ministrstvo za gospodarski razvoj in tehnologijo Republike Slovenije, je podjetniški portal investicij v Sloveniji, ki je na svoji spletni strani⁸ objavil analizo pregleda gospodarskih gibanj v državi Portugalski ter rezultate poslovnega sodelovanja s Slovenijo v letih 2013–2019. Dostopni so podatki o slovenskih podjetjih, ki kot izvozniki sodelujejo s Portugalsko; največji delež podjetij na portugalskem trgu imajo podjetja Hidria Imp Klima, Krka Farmaceutica Unipessoal in Istra Eneco-Iskra Contadores de energia. Iz analize, ki kaže, da je blagovna menjava Slovenije s Portugalsko dosegla vrhunec v letih 2017 in 2018, da slovenski uvoz s Portugalske presega slovenski izvoz na Portugalsko, da število podjetij, ki sodelujejo s Portugalsko, narašča, lahko sklepamo, da bodo potrebe po znanju in govorcih portugalsčine ne le navzoče, pač pa v porastu.

Enake ugotovitve ponuja spletna stran,⁹ na kateri so dostopni podatki o poslovnem sodelovanju Slovenije in Brazilije in o blagovni menjavi med tema dvema državama.

Kar zadeva negospodarske panoge v smislu kulture in izmenjave na tem področju, analiza, objavljena v članku iz leta 2018,¹⁰ kaže na porast objav prevodov iz književnosti v portugalskem jeziku v zadnjem desetletnem obdobju in priča o načrtih posameznih založb za objavo prevodov kanonskih del portugalskega jezika, ki so delno že v pripravi, s tem pa potrjuje potrebo po strokovnjakih za to jezikovno področje.

Podobno je s potrebami po tolmačih in sodnih prevajalcih za jezikovno kombinacijo slovenščina–portugalsčina, saj sta v ustrezna razvida¹¹ vpisani le dve tolmački oz. sodni prevajalki, potrebe pa so ne le stalne, temveč tudi naraščajoče zaradi intenzivnejših stikov in povezovanj.

8 <https://www.izvoznookno.si/drzave/portugalska/poslovno-sodelovanje-s-slovenijo/> (6. 6. 2019).

9 <https://www.izvoznookno.si/drzave/brazilija/poslovno-sodelovanje-s-slovenijo/> (6. 6. 2019).

10 <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/issue/view/1904/showToc> (5. 6. 2019).

11 <https://stp.mp.gov.si/tolmaci.html> (27. 6. 2019).

4 Uvedba dvopredmetnega študijskega programa Portugalski jezik in književnost v Sloveniji

Problem, ki smo ga opredelili v prejšnjem razdelku pričujočega članka, bi bilo mogoče rešiti z uvedbo dvopredmetnega študijskega programa Portugalski jezik in književnost v Sloveniji, s katerim bi uvedli študijsko in znanstveno področje.

Uvedba dvopredmetnega študijskega programa Portugalski jezik in književnost je že načrtovana, saj se zdajšnje vodstvo Filozofske fakultete zavzema, da bi z racionalizacijo izvajanja študijskih programov uvedlo nove študijske programe. Tako je v pripravi akreditacija dvopredmetnega študijskega programa Portugalski jezik in književnost, ki predvideva izobraževanje študentk in študentov na splošnem humanističnem področju in njihovo usposobitev za prenos usvojenega znanja v različne vrste in oblike delovanja.

Diplomantke in diplomanti bodočega študijskega programa portugalskega jezika in književnosti na prvi stopnji bi pridobili znanja in medkulturne jezikovne zmožnosti, ki po mednarodnih standardih veljajo kot temeljna znanja in zmožnosti diplomanta dvopredmetnega programa portugalsčine (raven B2-C1 po SEJO) ter bi bili usposobljeni za kritično in fleksibilno uporabo pridobljenih znanj v povezavi z drugim predmetom ali področjem njihovega študija in skladno z okoliščinami delovanja oz. raznih oblik medjezikovnega in medkulturnega posredovanja glede na zastavljene cilje.

Diplomanti programa Portugalski jezik in književnost bodo, kot kažejo dosedanje analize in evalvacije, zaposljivi zlasti v gospodarskih organizacijah, npr. na področju upravljanja in ravnanja s človeškimi viri, mednarodnih tržišč, stikov z javnostmi, turizma, knjigotrštva in založništva, pa tudi na vseh ravneh izobraževanja, kulturnega življenja, raziskovalne dejavnosti, javne uprave, medijev, prevajalstva in tolmačenja.

5 Zaključek

Avtorici v prispevku ugotavljata, da je zaradi vse večje globalne pomembnosti portugalskega jezika v Evropi, Južni Ameriki in Afriki, zaradi ugodnega političnega trenutka, povezanega z evropskimi integracijami in bodočim skupnim predsedovanjem Slovenije in Portugalske EU, zaradi naraščajočih potreb, tako gospodarskih, političnih kot tudi kulturnih, po poznavalcih portugalsčine, pa tudi civilizacij in kultur v portugalskem jeziku, ki so v Sloveniji nedvomno navzoče,

uvedba dvopredmetnega študijskega programa Portugalski jezik in književnost v prihodnosti nujna.

Članek obravnava predvsem zgodovino poučevanja, specifik in problematiko, povezane z izobraževanjem na univerzitetni ravni, vendar velja na tem mestu izpostaviti tudi nove izzive, ki jih prinaša prihodnost: razmislek o tem, kako portugalski jezik postaviti ob bok drugim romanskim jezikom tudi v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju.

Literatura

- Černe, Andrej; Bucik Valentin (ur.) (2009). *Zbornik Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (1919-2009)*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 344–347.
- Orožen, Martina (ur.) (1995). *Informativni kulturološki zbornik*. Ljubljana: Seminar slovenskega jezika, literature in kulture pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Romunščina na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani

Ioana Carmen Jieanu

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za romanske jezike in književnost

Lektorat romunščine, ki temelji na medinstitucionalnem in medvladnem sporazumu, je bil ustanovljen leta 1978. V štiridesetih letih njegovega obstoja so tu poučevali profesorji Richard Sârbu, Marius Ilie Oroş, Eva Catrinescu, Florica Hrubaru, Gabriela Biriş, Florin Cioban, Nicolae Stanciu in Ioana Jieanu. Izbirne predmete romunščina 1, 2 in 3 (A1, A2, B1) obiskujejo študenti Filozofske fakultete v Ljubljani, tako na dodiplomskem kot tudi podiplomskem študiju. Nekateri izmed njih uspejo na koncu lektorata doseči znanje romunskega jezika na stopnji C1. V okviru lektorata romunskega jezika so bili izvedeni razni prevajalski in številni raziskovalni jezikoslovni projekti

Ključne besede: romunščina kot tuji jezik, romunsko-slovenski literarni prevodi, jezikoslovne raziskave, lektorat romunskega jezika v Ljubljani.

Lectoratul a fost inițiat în 1978 și are ca bază legală un protocol interinstituțional și un acord interguvernamental, de-a lungul anilor, desfășurându-și activitatea aici profesorii: Richard Sârbu, Marius Ilie Oroş, Eva Catrinescu, Florica Hrubaru, Gabriela Biriş, Florin Cioban, Nicolae Stanciu și Ioana Jieanu. Cursurile opționale de limba română 1, 2 și 2 (A1, A2, B1) sunt frecventate de studenții Facultății de Litere din Ljubljana de la nivelele I și II de studii, unii dintre ei ajungând să cunoască limba română la nivelul C1. Lectoratul de limba română a dezvoltat proiecte de traduceri și proiecte de cercetare în domeniul lingvisticii cu instituții românești.

Cuvinte cheie: limba română ca limbă străină, traduceri literare româno-slovene, cercetări lingvistice, studii românești la Ljubljana.

Romanian studies in Ljubljana were initiated in 1978, based on an interinstitutional protocol and intergovernmental agreement. Since then, several professors from Romania have taught teaching here: Richard Sârbu, Marius Ilie Oroş, Eva Catrinescu, Florica Hrubaru, Gabriela Biriş, Florin Cioban, Nicolae Stanciu and Ioana Jieanu. The optional courses of Romanian 1, 2 and 3 (A1, A2, B1) are attended by students of the Faculty of Arts from Ljubljana, with some reaching the C1 level. The Romanian

language teachers have developed translation projects, as well as research projects in the field of linguistics.

Keywords: Romanian as a foreign language, Romanian studies in Ljubljana, Slovene-Romanian translations, research in linguistics.

1 Zgodovina lektorata romunščine v Sloveniji

Lektorat romunskega jezika na Univerzi v Ljubljani je bil ustanovljen leta 1970 z bilateralnim sporazumom med Romunijo in SFRJ, v katerem je bilo določeno, da lektorat deluje na podlagi vzajemnosti. Problemi s potovanji v Romunijo in iz nje so med letoma 1970 in 1980 prekinili delovanje lektorata romunskega jezika v Ljubljani in slovenskega v Bukarešti. Prvi slovenski lektor Peter Pal je s svojim delom na Univerzi v Bukarešti začel leta 1978, v istem času pa kot lektor romunskega jezika Richard Sârbu v Ljubljani. Po treh letih se je delovanje lektorata spet prekinilo, leta 1984 je delo lektorice v Romuniji prevzela gospa Vida Rus in na tem mestu ostala do leta 1996.

1.1 Romunski lektorji v Ljubljani

Prva predavanja oz. ure iz romunščine je v program Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani uvedel Mitja Skubic in do leta 1988 tudi sam poučeval. Sledila sta mu profesor Richard Sârbu (Zahodna univerza v Temišvaru) od septembra 1978 do septembra 1982 in Marius Ilie Oroş (Univerza Babeş-Bolyai v Cluju-Napoci) od decembra 1982 do septembra 1986.

Po štiriletnem premoru je Ministrstvo za izobraževanje na podlagi natečaja za lektorja romunskega jezika na Univerzi v Ljubljani imenovalo Evo Catrinescu, ki je na fakulteti poučevala med novembrom 1990 in septembrom 2001. Od oktobra 2001 do septembra 2004 je bila lektorica romunščine na Univerzi v Ljubljani Florica Hrubaru (Univerza Ovidius v Constanţi). Med študijskim letom 2004/2005 je romunščino poučevala Gabriela Biriş (Univerza v Craiovi). Po enem semestru premora, ko predavanj niso izvajali, je lektorat romunskega jezika prevzel Florin Cioban (Univerza v Oradei). Od oktobra 2007 do septembra 2012 je romunski jezik, kulturo in civilizacijo poučeval Nicolae Stanciu, nasledila pa ga je Ioana Jieanu (Univerza Petrol-Gaze v Ploieştiju), ki trenutno poučuje romunščino na Univerzi v Ljubljani.

1.2 Delovanje lektorata skozi čas

Začetki lektorata romunskega jezika v Ljubljani so bili izrazito raziskovalno naravnani. Profesorja Richard Sârbu in Marius Oroş sta bila člana lingvističnega krožka Filozofske fakultete. Oba sta objavljala v reviji *Linguistica*. Richard Sârbu se je ukvarjal z istroromunščino, Marius Oroş pa je raziskoval romunsko-slovanske toponimske interference na dvojezičnih območjih. Oba sta pripomogla k umeščanju romunske književnosti v slovenski prostor. Tako je izšla antologija romunske poezije, v sodelovanju s Katjo Špur pa so nastali prevodi del *Človek Človeku* (*Arta Conversatiei*: Ileana Vulpescu), *Delirij* (*Delirul*: Marin Preda) in *Samoljubje* (*Orgolii*: Augustin Buzura). V slovenskih revijah so znanstvene članke objavljali vsi lektorji romunskega jezika v Ljubljani.

Od leta 1990 so profesorji romunskega jezika Filozofske fakultete v Ljubljani v okviru sodelovanja med Univerzo v Ljubljani in številnimi univerzami v Romuniji izvedli številne didaktične in raziskovalne projekte, ki so tako slovenskim kot tudi romunskim profesorjem in študentom omogočili študijske in raziskovalne štipendije v obeh državah.

Vsi lektorji romunskega jezika v Ljubljani, ki sta jih podpirala Veleposlaništvo Romunije v Republiki Sloveniji in Romunski inštitut (Institutul Limbii Române), so bili vključeni v kulturne projekte, katerih namen je bil promocija Romunije in romunske kulture, jezika ter književnosti v Sloveniji. Organizirali so konference, literarna srečanja, filmske večere, pevske večere (petje koledniških pesmi), gledališke krožke, prav tako pa praznovali romunski državni praznik, praznik mărţişor, dan knjige, evropski dan jezikov, božič, sv. Miklavža, romunski kulturni dan ... Lektorji so skupaj s študenti obiskali filmske in knjižne festivale, sejeme romanskih kultur, razstave romunskih umetnikov, literarna srečanja z romunskimi pisatelji in radijske ter televizijske oddaje.

Za bogato promocijo romunskega jezika in kulture je poskrbela Eva Catrinescu, ki je delovala kot prevajalka in tolmačka iz slovenščine v romunščino. Eden njenih študentov je tudi najpomembnejši prevajalec romunske književnosti Aleš Mustar, ki je pod mentorstvom Eugena Simiona doktoriral iz filozofije na Univerzi v Bukarešti. Florin Cioban je s svojimi študenti romunščine objavil knjigo v slovenščino prevedenih pesmi Luciana Blage in z Ireno Santoro sodeloval pri pripravi prvega romunsko-slovenskega in slovensko-romunskega slovarja. Nicolae Stanciu se je poglobljeno ukvarjal z didaktičnimi in znanstvenimi dejavnostmi, organiziral je prevajalske krožke, debate na temo kulture, večere romunskega filma in se skupaj

s študenti udeleževal kulturnih dogodkov, posvečenih Romuniji in romunščini. Podobno se tudi njegova naslednica Ioana Jieanu vključuje v številne projekte, ki promovirajo Romunijo, prav tako pa organizira konference, na katere so vabljeni profesorji iz Romunije, usposablja nove generacije prevajalcev in strokovnjakov ter ima dejavno vlogo pri sklepanju dogovorov med Univerzo v Ljubljani in romunskimi univerzami.

1.3 Predavanja romunščine na Filozofski fakulteti

Predavanja romunščine so se na Filozofski fakulteti v Ljubljani začela pred prihodom prvega lektorja romunskega jezika v Slovenijo. Cristina Formagiu, študentka romunske narodnosti, vpisana na Filozofsko fakulteto v Ljubljani, je za nekatere profesorje, med njimi sta bila Mitja Skubic in Elza Jereb, pripravila in izvajala predavanja iz romunščine. Mitja Skubic je v svoja predavanja iz romanskega jezikoslovja vključeval mnoge informacije o romunskem jeziku. Kljub temu da so bile dejavnosti prvih lektorjev romunščine v Ljubljani osredotočene na znanstvene aktivnosti in promocijo romunske književnosti, so organizirali tudi predavanja iz romunskega jezika, ki so se jih udeleževali tako študentje kot profesorji.¹ Predavanj se tudi dandanes udeležujejo predvsem profesorji z Oddelka za romanske jezike, med drugim Agata Šega, Marjeta Prelesnik, Mirjam Premrl, Nicolas Hanot, Alejandro Rodriguez Diaz del Real. Zanimanje profesorskega kadra za romunski jezik je pomagalo pri krepitvi položaja romunščine med drugimi jeziki Oddelka za romanske jezike in hkrati prispevalo k oblikovanju strokovnjakov in prevajalcev za romunski jezik v Sloveniji. Prav večje zanimanje profesorjev za študij romunskega jezika je močno vplivalo na to, da so študenti začeli na romunščino gledati kot na eno izmed možnosti pri svojem izobraževanju.

Leta 1990 je romunski jezik postal splošni izbirni predmet za študente Univerze v Ljubljani, leta 2006 pa strokovni izbirni predmet za študente francistike in romanistike. Lektorat romunskega jezika Univerze v Ljubljani deluje v okviru Oddelka za romanske jezike Filozofske fakultete. Kot predmeti se na FF ponujajo Romunščina 1 (stopnja A1) in Romunščina 2 (stopnja A2), od leta 2017 pa še Romunščina 3 (stopnja A2/B1). Na predavanja romunščine se v največji meri vpisujejo študenti z Oddelka za romanske jezike in književnosti, pa tudi drugi študenti dodiplomskih in podiplomskih programov Filozofske fakultete. Ne glede na to, da

1 Število študentov, ki so prisostvovali predavanjem, in stopnja, na kateri se je poučeval romunski jezik, nista znana.

uradno študij romunščine ne presega srednje stopnje znanja jezika (A2/B1),² so vsi lektorji romunskega jezika organizirali dodatna predavanja za študente, ki so želeli izpopolniti svoje znanje romunščine, poleg tega pa so študentom pomagali pridobiti štipendije za šolanje na poletnih šolah v Romuniji. Prav tako so se skozi leta nekateri slovenski študenti uspeli naučiti romunski jezik na višji stopnji in pozneje postali prevajalci, sodelovali so v romunsko-slovenskih znanstvenih projektih ali pa so se zaposlili v romunsko-slovenskih podjetjih.

2 Predmet romunščina

Posebnost romunščine na Univerzi v Ljubljani je, da se osredinja na jezik v praksi in usvajanje veščin različnih vrst. Poglavitna naloga lektorja, kot govorca materega jezika, je, da študentom nudi prikaz živega jezika in da je sam odraz trenutnega stanja tega govorjenega jezika. Prav zato je učna zasnova predmeta romunščina, v skladu s Skupnim evropskim jezikovnim okvirom, sledila razvoju jezikovnih kompetenc prek ustnega in pisnega izražanja ter bralnega in slušnega razumevanja. Teme, didaktične strategije in splošne vsebine so obravnavale tudi razvoj sociolingvističnih, diskurzivnih in družbenokulturnih kompetenc v romunščini in so bile izbrane tako, da bi bile čim bolj aktualne in zanimivejše, pa tudi ustrezne za stopnjo znanja in zanimanje študentov. Za učenje romunščine so uporabljali že obstoječe priročnike romunščine kot tujega jezika, pa tudi strokovna dela, ki so jih lektorji in različne romunske ustanove podarili knjižnici Filozofske fakultete. Vsi lektorji so si ustvarili tudi svoje didaktično gradivo, prilagojeno znanju in zanimanju študentov. V splošnem se praktični del predmeta romunščina osredotoča na pridobivanje govornih jezikovnih zmožnosti, so pa lektorji v predavanja vedno vnašali še elemente iz romunske kulture in civilizacije ter skupaj s študenti preučevali prilagojene odlomke iz romunske književnosti.

2.1 Dejavnosti za promocijo romunskega jezika in kulture

Učno dejavnost lektor romunskega jezika dopolni s promocijo romunskega jezika, kulture in zgodovine. S temi orodji skuša ustvariti realno sliko Romunije, obogatiti študentovo poznavanje romunske kulture in seveda pritegniti študente za študij romunščine. Promocija romunske kulture predpostavlja močno prizadevanje lektorja romunskega jezika, saj v Sloveniji romunščina nima pravega kulturnega

2 V skladu s stopnjami znanja, kot jih določa jezikovna lestvica Skupnega evropskega okvira (2001).

centra, veleposlaništvo pa se osredinja na razvoj ekonomskih stikov med državama. Lektorji dejavno skrbijo za promocijo romunskega jezika, kulture in zgodovine ter organizirajo romunske večere, konference na temo kulture, praznovanja romunskega državnega praznika in praznika mărțișor, si skupaj s študenti ogledajo romunske filme na filmskih festivalih, pojejo koledniške pesmi itd. Na romunskih srečanjih, ki običajno potekajo enkrat mesečno, udeleženci po ogledu romunskih filmov debatirajo o temah, ki jih je film obravnaval, ter o Romuniji na splošno, poskušajo romunske jedi in pijače ter se, kar je najpomembnejše, pogovarjajo v romunščini.

Za promocijo romunskega jezika v Ljubljani je pomembno tudi branje v romunščini na bralnem maratonu, ki poteka v vseh romanskih jezikih in ga Oddelek za romanske jezike prireja ob svetovnem dnevu knjige. Tako so leta 2013 brali Boccacciov Dekameron, 2014 Moderato Cantabile pisateljice Marguerite Duras, leta 2015 roman Mircea Cărtărescuja Zakaj ljubimo ženske, leta 2016 Don Kihota, 2017 poezijo Fernanda Pessoae, 2018 dela slovenskih pisateljev, prevedenih v romanske jezike, in leta 2019 pesnitev Lucifer Mihaia Eminescuja.

Promociji romunščine je vsako leto posvečen mesec maj, ko se odvijajo različne konference o romunskem jeziku in kulturi, na katerih so v sklopu programa izmenjav Erasmus sodelovali povabljeni profesorji iz Romunije. V zadnjih šestih letih so tako na Filozofski fakulteti v Ljubljani predavali naslednji profesorji: Loredana Netedu, Cristina Iridon, Cristina Gafu, Mihaela Badea, Arleen Ionescu, Adelina Farias, Adina Nicolae, Diana Rînciog, Domnița Tomescu, Alina Bako, Dragoș Bako, Simona Georgescu, Dragoș Varga, Mirela Ocinic, Răzvan Săftoiu, Silvia Stoian, Loredana Ilie, Diana Presadă, Mihaela Duma in Diana Paraschiv.

Za promocijo romunščine, pa tudi zato, da bi študente pritegnili za učenje tega jezika, so pomembna predavanja na Poletni šoli romanskih jezikov: Uvod v romunski jezik ter projekt Humanistica, to si ti! – Noč raziskovalcev, ki ju organizira Oddelek za romanske jezike Filozofske fakultete v Ljubljani. Prav tako so za promocijo romunske kulture pomembni dogodki na sejmu akademske knjige Liber.ac: plesni spektakel tradicionalnih plesov, ki jih je predstavila plesna skupina Somejana iz Deja (2011), uprizoritev gledališke igre Migraaanti Mateja Višnieca in romunsko-slovenski literarni pogovor (2019).

2.2 Študijske štipendije v Romuniji

Pogodbe Erasmus in CEEPUS na institucionalni ravni in medinstitucionalni sporazumi predstavljajo eno izmed oblik sodelovanja, ki prinaša koristi tako

študentom kot profesorjem in jim pomaga, da stopijo v stik z romunskim jezikom in kulturo. Lektorat romunskega jezika v Ljubljani je olajšal podpis nekaterih sporazumov v okviru projektov Erasmus, omogočil pridobitev štipendij Erasmus za študente in profesorje ter pomagal pri sprejemu slovenskih študentov in raziskovalcev na poletnih šolah romunskega jezika, na tečajih prevajanja ali doktorskem študiju na Univerzi v Bukarešti.

3 Romunščina na Filozofski fakulteti v Ljubljani – težave in možne rešitve

Kot lektorici romunščine in kulturni promotorki Romunije v Sloveniji se mi zdi največja težava, s katero se soočam, majhno število študentov, vpisanih na predavanja romunščine. Za ponazoritev bom tako predstavila število študentov, vpisanih na predavanja iz romunščine v zadnjih sedmih letih: 2012–2013 – 8 študentov, 2015–2016 – 38 študentov, 2016–2017 – 41 študentov, 2017–2018 – 21 študentov, 2018–2019 – 24 študentov. Tem študentom se vsako leto pridruži nekaj zunanjih študentov (ki so pred kratkim končali študij ali tistih z absolventskim stažem), pa tudi 2 ali 3 študenti iz profesorskih vrst, ki si želijo bolj poglobljenega študija romunščine in za katere lektorji romunskega jezika organizirajo dodatna zunajštudijska predavanja: Romunščina 4 ali Gledališki krožek.

Razlogi za manjšanje vpisa na lektorat romunščine se vsako leto razlikujejo in bi lahko bili:

1. zmanjševanje prebivalstva in posledično zmanjšanje števila vpisanih študentov na Oddelek za romanistiko;
2. ukinitve študijskega programa Francistika z romanistiko, v okviru katerega je bila romunščina strokovni izbirni predmet;
3. zmanjšanje števila študentov, vpisanih na študijskih programih Slavistika in Primerjalno splošno jezikoslovje (od tu prihaja večina študentov, ki obiskujejo romunščino);
4. slaba prepoznavnost izbirnih predmetov na fakulteti.

Rešitve, ki sem jih našla in jih udejanjila, so bile že predstavljene (glej zgoraj 2). Kot predavateljica stremim k izboljšanju, predavanja skušam narediti čim zanimivejša, dinamična in zelo praktična, vsebino sem zasnovala v skladu s SEJO (2001) in dopolnilnim izvidom SEJO (2018) ter s številnimi zunajštudijskimi dejavnostmi promovirala Romunijo in romunski jezik. Poleg tega sem romunščino vključila

v študijsko ponudbo študentov, ki prihajajo v Ljubljano na študijsko izmenjavo Erasmus. Rezultati študentov, ki obiskujejo predavanja iz romunščine, so zelo dobri, odzivi v vprašalnikih za ocenjevanje pa pozitivni, kar kaže na to, da so predavanja romunščine koristna in pomembna. Kot pravi ena izmed študentk, so predavanja »zanimiva in vzdušje v razredu je zelo prijetno, zato sem rada obiskovala ta izbirni predmet«. (I 4) Kljub naštetemu pa število študentov zadnji dve leti, v primerjavi s študijskim letom 2016/2017, pada. Da bi lažje razumela razloge za upad študentov in poskušala ponuditi ustrezne rešitve za prihodnost, sem študente, ki so obiskovali predavanja iz romunščine v zadnjem študijskem letu, prosila, da predstavijo probleme, s katerimi se srečujejo, in poskušajo z njihovega vidika ponuditi možne rešitve.

Na vprašalnik je odgovorilo šest študentov (odgovarjali so v slovenščini in angleščini, navedki iz angleščine so prevedeni v slovenščino), ki so kot glavni razlog za majhno število študentov pri predmetu romunščina navedli, da vzrok ni pomanjkanje zanimanja, pač pa pomanjkanje informacij: »Marsikdo sploh ne ve, da imamo lektorat za romunski jezik in zato niti ne pomisli, da bi se lahko učil romunščine.« (I 1) »Premalo reklame na sami romanistiki. Veliko se govori o latinščini, med študenti veliko o zahodnih jezikih, ampak o romunščini je malo govora.« (I 3) »Le malo študentov ve, da se lahko učijo romunščino na Filozofski fakulteti (...) glavni razlog je, da mnogi ne vedo, da romunščina obstaja, ali pa se jim jo zdi nesmiselno izbrati namesto recimo italijanščine ali španščine.« (I 2) »Ker sam jezik ni tako poznan in razširjen kot ostali romanski jeziki, kar se mi zdi škoda, saj je izredno lep in zanimiv.« (I 6) študentka I 4 poleg tega izpostavlja »nepoznavanje romunskega jezika med študenti« in dodaja: »Ko se pogovarjam s sošolci, ugotavljam, da nihče ne ve, da se na naši fakulteti lahko uči romunščino.«

Druga razlaga za majhen obisk predavanj je, da večina študentov raje študira jezike, s katerimi so stopili v stik že v predhodnem študiju ali med potovanji: »Filozofska fakulteta ponuja številne jezike, s katerimi so študenti že imeli stik v srednji ali celo osnovni šoli, zato se raje odločajo za nemščino, francoščino, italijanščino itd., ker že poznajo osnove jezika ali pa vsaj kulture. Romunščina je v slovenskem prostoru nekoliko eksotična.« (I 1)

Prej omenjenim razlogom lahko dodam še, da veliko študentov ne ve, da je romunščina romanski jezik: »Veliko ljudi je začudenih, ko slišijo, da je romunščina romanski jezik (mislim, da bi študente pritegnil študij tega romanskega jezika, če bi vedeli, da tak predmet na fakulteti obstaja).« (I 2)

Dodaten razlog bi lahko bil tudi urnik predmeta romunščina. V prvem semestru predavanja romunščine potekajo v poznih urah, od 18.50 do 19.40, ali pa zelo zgodaj, ob 8.00 (I 2).³

Vsi anketirani študenti so ponudili enake rešitve: boljše informiranje študentov v zvezi z izbirnimi predmeti na splošno in še posebej v zvezi z romunščino: »Prenizek vpis bi lahko reševali s promocijo, za začetek predvsem na oddelku za romanistiko, saj je za študente romanskih jezikov verjetneje, da se bodo vpisali na romunski lektorat.« (I 1) »Morda bi se lahko v prvem tednu predstavilo vse jezike prvim letnikom, neposreden kontakt z jezikom, da vidijo, da je zanimiv, bi pomagal.« (I 3) »Fakulteta bi lahko na začetku ali na koncu leta organizirala dogodek, na katerem bi bili predstavljeni predmeti, ki so manj popularni, in tako informirala študente o njihovem obstoju in vsebini.« (I 2)

Majhno število študentov vpliva tudi na izvajanje nekaterih projektov. Na primer, v drugem semestru študijskega leta 2018/2019 sem se pri gledališkem krožku morala odpovedati uprizoritvi enega izmed prizorov Višniecovega gledališkega dela, ker nisem imeli na razpolago dovolj študentov: »Če bi imeli več študentov, bi mogoče lahko izvajali še kakšne projekte (npr. gledališki krožek, filmski večeri ...).« (I 4)

Tako lahko, kot je razvidno iz komentarjev študentov, majhno število študentov, ki obiskujejo romunščino, razložim v kontekstu pomanjkanja informacij in promocije na institucionalni ravni. Drugi razlogi, ki sem jih opazila, na primer dojetje romunščine kot evropskega jezika in dojetje Romunije kot države članice Evropske unije, zmanjševanje prebivalstva itd., so le dodatni, glavni razlog se mi zdi slaba obveščenost.

Na podlagi rešitev, ki jih navajajo študenti, bom v prihodnosti skušala v sodelovanju s študenti iz Univerze v Romuniji, študenti romunščine z drugih evropskih univerz in študenti romunščine Filozofske fakultete v Ljubljani realizirati nove projekte in razširiti ter okrepiti promocijo romunskega jezika in kulture.

Kljub temu da majhno število študentov predstavlja glavni problem romunščine na Filozofski fakulteti v Ljubljani, pa moram poudariti tudi pozitivne vidike dela v majhnih skupinah. Pri delu v skupinah z 2–10 študenti je stopnja poznavanja romunskega jezika po enem letu študija (Romunščina 1 in Romunščina 2) A2+, slovenski udeleženci na poletnih šolah v Romuniji pa so enako uspešni kot tisti, ki študirajo romunščino na drugih univerzah na dodiplomskem študiju.

3 »Da bi rešila problem z urnikom, sem v drugem semestru študijskega leta 2018/2019 dodala predavanja za lažje obiskovanje predmeta Romunščina 2.«

4 Priložnosti

V aktualnem evropskem sociolingvističnem kontekstu je študij romunščine na največji slovenski univerzi zelo pomemben, tako za primerjalno raziskovanje romanskih jezikov, za balkanske študije in za razvoj romanskega jezika v predominantno slovanskem prostoru kot tudi za ohranjanje in razvoj sodelovanja med slovenskimi in romunskimi ustanovami ter za kulturno, družbeno, ekonomsko in politično promocijo teh dveh držav članic Evropske unije.

V tej luči menim, da bi lahko študentom v prihodnosti v Ljubljani omogočili študij romunščine vsaj na stopnji dodiplomskega študija in jim tako olajšali dostopnost aktualnega študijskega področja, glede študija romunščine pa pripomogli k uskladi-tvi Univerze v Ljubljani z ravnimi evropskih univerz. Romunščino na dodiplomski, podiplomski in ponekod celo na doktorski stopnji je mogoče študirati na univerzah v Avstriji, Belgiji, Bolgariji, na Hrvaškem, v Franciji, Nemčiji, Grčiji, Italiji, na Poljskem, v Združenem kraljestvu, na Češkem, Slovaškem, v Španiji, na Švedskem, Madžarskem, v Srbiji in Makedoniji.

Po vseh teh letih ne morem pozabiti vprašanja izjemne študentke (Nike Kovačič), ki je, ko je zaključila s predavanji iz romunščine na Filozofski fakulteti, po poletni šoli romunskega jezika, kulture in civilizacije v Iașiu, tečaju za mlade prevajalce v Bukarešti in intenzivnem študiju romunščine v okviru izmenjav Erasmus na Univerzi Inalco v Franciji, vprašala: »In sedaj, kaj sledi?« Zanj in za druge motivirane slovenske študente še vedno nimamo odgovora. Kljub temu da lektorat romunskega jezika ponuja zunajštudijska, dodatna predavanja in razne krožke za utrjevanje in rabo romunščine, se stopnja znanja romunskega jezika tem študentom ne more priznati z diplomom.

V Sloveniji je trenutno dovolj strokovnjakov (profesorjev Filozofske fakultete, nekdanjih študentov lektorata romunskega jezika z doktoratom iz romunske filologije), da bi lahko akreditirali tudi študij romunskega jezika in kulture.

Predavanja so na voljo vsem tistim, ki želijo izboljšati znanje romunščine. Organiziranje kulturnih dogodkov in konferenc na temo Romunije in romunščine ter razni projekti z romunskimi ustanovami prispevajo k izoblikovanju strokovnjakov romunščine v Ljubljani, ki so neutrudni promotorji romunskega jezika, kulture in književnosti v Sloveniji in drugod. Največja naloga lektorja romunskega jezika je ohranjanje živega zanimanja za učenje romunščine na predavanjih v majhni državi s samo dvema milijonoma prebivalcev, in to v času, ko humanistični študij pri odločanju za poklic ni več prva izbira mladih.

Literatura

Informacije iz prvega dela (1) so bile pridobljene v korespondenci z Ivanko Repinc, Richardom Sârbujem, Evo Catrinescu, Alešem Mustarjem, Florico Frubaru, Gabrielo Biriş, Florinom Ciobanujem, Nicolaejem Stanciujem, prav tako pa iz pripovedi Marjete Prelesnik Drozg, Agate Šega in Mitja Skubica, ki se jim na tem mestu zahvaljujem.

V tretjem delu (3) sem uporabila odgovore iz vprašalnika o težavah, s katerimi se srečuje romunščina na Filozofski fakulteti v Ljubljani; odgovarjali so: Lara Potočnik (informator 1), Lana Garin (informator 2), Jasna Gornik (informator 3), Neja Breskvar (informator 4), Blaž Andoljsek (informator 5), Rok Špacapan (informator 6) – študenti romunščine v študijskem letu 2018/2019, ki se jim zahvaljujem za pomoč in hitro odzivnost.

Catrinescu, Eva Georgeta (1988). *Iskanje absolutnega v »obdobju dvoma«: primerjalna študija o poeziji šestdesetih let v Sloveniji, Franciji in Romuniji*. Ljubljani: Univerza Edvarda Kardelja, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

CEFR (2001): *Council of Europe, Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97> (30. 8. 2019).

CEFR Companion Volume (2018). *Council of Europe, Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (29. 5. 2019).

Hrubaru, Florica (2005). *Manual de limba română pentru Sloveni*. Ljubljana: Študentska založba.

Santoro, Irena (2006). *Romunsko-slovenski in slovensko-romunski slovar*. Ljubljana: Orbis.

Sârbu, Richard (1991). Present-day tendencies in the morpho-syntax of Istró-Romanian dialect. *Linguistica* 30. 141–154.

Sârbu, Richard (1994). Observations sur le lexique istro-roumain actuel. *Linguistica* 34 (2). 73–80.

Stanciu, Nicolae (2011). Some difficulties experienced by Slovenian students learning Romanian. *Vestnik za tuje jezike* 3 (1/2). 197–207.

Stanciu, Nicolae (2011). Studiile româneşti la Universitatea din Ljubljana, Slovenia, *Philologica Jassyensia* 1 (13). 281–283.

Vloga in pomen učenja ruščine v slovenski družbi in izobraževanju

Janja Urbas

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slavistiko

Prispevek obravnava vlogo, pomen in specifično učenje ruščine v slovenski družbi in šolskem sistemu. Čeprav je bila rusistika vse od ustanovitve Filozofske fakultete pomemben sestavni del slavistike, se je položaj ruskega jezika v slovenskem šolskem sistemu v zadnjih 100 letih dramatično spreminjal: od vzcveta znanstveno-raziskovalne dejavnosti na univerzi v času Rajka Nahtigala (1919–1952) do povojnega obveznega učenja ruščine v šolah v 50. letih in posledično postopnega upadanja zanimanja za ruščino vse do konca 80. let prejšnjega stoletja, ko je bila ruščina praktično ukinjena na vseh slovenskih gimnazijah. Pri ponovni popularizaciji učenja ruščine v gimnazijah in kasneje osnovnih šolah ter oza-veščanju pomena znanja jezika za kulturno, gospodarsko in politično sodelovanje med Slovenijo in Rusijo na prelomu 21. stoletja je imela in ima ključno vlogo prav Filozofska fakulteta oz. katedri za ruski jezik in književnost.

Ključne besede: ruščina, popularizacija učenja ruščine, učbenik

В статье представлена специфика, роль и значение изучения русского языка в словенской системе образования. Несмотря на то, что русистика являлась неотъемлемой частью славистики со дня учреждения Философского факультета, положение русского языка в словенской образовательной системе за последние 100 лет драматично менялось: от бурной научно-исследовательской деятельности в области славистики во времена Райко Нахтигала (1919- 1952 гг.) до введения обязательного обучения русскому языку в школах в послевоенные годы и резкого падения интереса к изучению языка в конце 80-ых гг. 20-ого века, когда русский язык был вытеснен практически из всех словенских гимназий. При популяризации русского языка в гимназиях и позже основных школах на рубеже 21 века решающую роль сыграла кафедра русского языка и литературы Философского факультета Люблянского университета.

Ключевые слова: русский язык, популяризация изучение русского языка, учебник

The article presents the role, importance and specifics of learning the Russian language in Slovenian society and educational system. Even though Russian has been an important part of Slavistics since the establishment of the Faculty of Arts in Ljubljana, the position of the language has changed dramatically over the past 100 years: it started with the rise of scientific and research activities during the time of Rajko Nahtigal (1919-1952), then continued to become an obligatory subject in schools during the post-war period in the 1950s, and later there was a period with a gradual loss of interest in learning the language in the late 1980s, when Russian classes were ended in almost all Slovenian high schools. It was the Faculty of Arts, and specifically the Department for Russian Language and Literature, that played a key role in renewing interest in Russian in high schools and later primary schools at the turn of the 21st century, and later also in raising awareness of the importance of language skills for cultural, economic and political cooperation between Slovenia and Russia

Keywords: Russian language, popularisation of learning Russian, textbook

1 Kratak zgodovinski oris poučevanja ruščine v Sloveniji

1.1 Kulturnozgodovinsko obeležje učenja ruščine od ustanovitve univerze leta 1919 do 90. let 20. stoletja

Poučevanje ruščine na Slovenskem ima dolgo zgodovino, v šolski sistem pa je stopila skozi univerzitetna vrata. Začetki zanimanja za Rusijo in ruščino pri nas segajo sicer daleč nazaj pred ustanovitev univerze v Ljubljani, v čas prvih diplomatskih stikov z Rusijo v 16. stoletju in še zlasti v obdobje razsvetljenstva in romantike, ki je spodbudilo znanstveno-raziskovalno dejavnost na področju zgodovine, jezikoslovja in književnosti.¹

Tako je tudi prvo formalno sistemsko poučevanje ruščine v slovenskem prostoru bilo omejeno na fakultetni študij in se je začelo leta 1919, ko je bila ustanovljena univerza v Ljubljani in je ruščino v okviru slovanske filologije začel predavati profesor Rajko Nahtigal. V skladu s takratno jezikoslovno tradicijo se je Nahtigal posvečal predvsem historičnim vidikom poučevanja jezika, za pouk modernega ruskega jezika pa je leta 1922 v Ljubljano kot lektorja povabil Nikolaja Fjodoroviča Preobraženskega, ki je na univerzi deloval vse do upokojitve leta 1959 (Skaza 1998).

1 Pri kratkem zgodovinskem pregledu poučevanja jezika smo se osredotočili predvsem na ključne prelomnice, ki so ruščini zagotovile status enakopravnega predmeta v sodobnem izobraževalnem sistemu. Podrobneje o zgodovini rusistike v prispevku *Slovenska rusistika* (Skaza 1998).

V času med obema vojnama ni dokumentiranih podatkov o poučevanju ruščine zunaj fakultete. Rusko so se takrat po vsej verjetnosti učili le zagreti posamezniki, o čemer pričata prva dva učbenika ruščine za Slovence: *Ruska začetnica za Slovence* (Blumenau 1927) in *Ne bojmo se ruščine* (Isačenko 1939), poljuden uvod v ruski jezik za samouke, učbenik slovitega ruskega profesorja, ki je kratek čas (1940/1941) predaval rusko zgodovinsko slovnico na Filozofski fakulteti.

Oba učbenika sta nastala pod vplivom prevajalno-slovnice metode in slonita na kontrastivni analizi slovenske in ruske slovnice ter prevajanju in učenju na pamet leposlovnih besedil.

Po 2. svetovni vojni postane ruščina glede na takratne politične razmere v Jugoslaviji in močno navezovanje na Sovjetsko zvezo obvezen tuj jezik v slovenskih nižjih gimnazijah (danes 5., 6. 7. in 8. razred) in dobi status izbirnega maturitetnega predmeta ob angleščini in latinščini na višji gimnaziji.²

Tako leta 1946 za potrebe pouka v novih okoliščinah izideta dva učbenika: *Ruski jezik v poljudnoznanstveni luči* Rajka Nahtigala (1946) in *Первый шаг* Preobraženskega (1946). Kljub spodbudnim naslovom in želji po poljudnem podajanju snovi za dijake učbenika ostajata, podobno kot njuna predhodnika, zavezana tradiciji kontrastivne historične analize slovanskih jezikov oz. slovnčnih struktur v slovenščini in ruščini, besedila lekcij so pretežno odlomki iz leposlovnih del, ki so pogosto težko razumljivi in povsem nepovezani s slovnčnim delom posamezne lekcije. Edine naloge, ki utrjujejo podano teoretično znanje, so prevodi.

Za ljudi, ki so se učili rusko v povojni Jugoslaviji in se danes z veseljem vračajo na tečaje v tretjem življenjskem obdobju, je značilno, da znajo na pamet cele odlomke iz Puškinovih pesnitev, Lermontovega *Junaka našega časa* ali celo Turgenjeva. V pogovoru jih sicer močno zanese v nekdanjo »srbohrvaščino«, ruske leposlovne odlomke pa citirajo vneseno in povsem pravilno. Po vsej verjetnosti so jim ljubezen do ruske književnosti in intonacijo predali ruski emigranti, ki so tiste čase poučevali rusko in so metodološko sledili komparativni razlagi in učenju na pamet besedil in slovnčnih paradigem ter prevajanju kot ozaveščanju razlik med obema jezikoma.

Leta 1954 je ruski jezik z literaturo postal diplomski predmet na ljubljanski univerzi, leta 1962 je v okviru Oddelka za slovanske jezike in književnosti dobil

2 Vir ni dokumentiran. Podatek smo zabeležili v 90. letih, ko je na FF kot lektor poučeval Jože Sever, ki je v 70. letih aktivno sodeloval z Zavodom za šolstvo, in na podlagi izjav nekaj starejših tečajnikov, ki so iz ruščine maturirali leta 1954 po osemletnem pouku (4 leta nižja gimnazija in 4 leta višja).

samostojno katedro (Skaza 1998). V sledečih 30 letih so bili postavljeni strokovni temelji za pouk modernega ruskega jezika in književnosti na fakulteti, na rusistiko se je letno vpisovalo do 15 študentov.

Po Nahtigalu je jezikovne predmete na katedri prevzel Franc Jakopin (1960–1983), ki je leta 1968 izdal *Rusko-slovenski šolski slovar* (1965) in prvo moderno sinhrono *Slovnico ruskega knjižnega jezika* (Jakopin 1968). Leksikografsko delo je nadaljeval Jože Sever, ki je deloval kot lektor na FF od 1981 do 1995 in izdal dva slovarja: *Rusko-slovenski učni slovar* (Sever idr. 1977) in *Rusko-slovenski in Slovensko-ruski slovar* (Sever in Plotnikova 1990). Raziskovalno in pedagoško Jakopinovo delo je kot predstojnica katedre za ruski jezik nadaljevala Aleksandra Derganc, temelje za sodobno raziskovalno in pedagoško dejavnost na katedri za rusko književnost pa je za Vero Brnčič nadgradil Aleksander Skaza (Skaza 1998).

Pri lektorskih vajah se vzpostavi praksa vzporednega dela domačega in tujega lektorja, kjer domači prevzame aplikativni del teoretičnih jezikovnih predmetov, ruski naravni govorec pa konverzijske ure, ki so vsebinsko prepuščene vsakokratnemu lektorju.

V 70. in 80. letih se tako kot drugod po Jugoslaviji nadaljuje tradicija poučevanja ruščine na gimnazijah. Ruščina ostaja maturitetni predmet vse do ukinitve mature leta 1980 z usmerjenim izobraževanjem.

1.2 Strokovna in civilna pobuda za ohranitev ruščine v šolskem sistemu na prelomu v 21. stoletje

Na začetku 90. let v času tranzicije in ob začetkih globalizacije se je ruščina v Sloveniji znašla v precej nenavadnem položaju. Po eni strani se je z razpadom Sovjetske zveze in z odpiranjem čedalje večjih možnosti za gospodarsko sodelovanje začelo povečevati zanimanje za študij ruščine na fakulteti in tečajih za odrasle. Leta 2001 smo po rekordnem številu 80 vpisanih študentov zaradi omejenih kadrovskih možnosti in neuravnoteženega položaja ruščine v šolskem sistemu morali omejiti vpis na 40 študentov, saj so se slednji večinoma vpisali brez ustreznega predznanja jezika. Po drugi strani je zanimanje za učenje jezika v gimnazijah kljub naklonjenosti in podpori Ministrstva za znanost, izobraževanje in šport tako upadlo, da je bila ruščina kot drugi tuji jezik ukinjena na vseh srednjih šolah. Potrebno je bilo veliko truda in prizadevanj Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, kateder za ruski jezik in književnost, ravnateljev, učiteljev in širše javnosti, da se je na prelomu v 21. stoletje ponovno vzpostavila izobraževalna vertikala.

Skoraj dve desetletji smo se prosvetni delavci soočali s problemom motivacije dijakov za učenje ruščine in ponovno umestitev predmeta v šolski sistem. Ključno vlogo pri tem sta odigrali dve republiški komisiji:

1. Republiška maturitetna komisija, imenovana leta 1993 (danes Državna predmetna komisija za splošno matura, DPK SM za ruščino), ki jo je najprej vodil Jože Sever in nato Janja Urbas, je ruščini poleg ponovne uvrstitve med tuje jezike v predmetniku zagotovila status maturitetnega predmeta. V sestavi komisije so bile do 2008 v različnih mandatih poleg predstojnice Aleksandre Derganc vse lektorice za ruski jezik na FF (Janja Urbas, Tatjana Komarova, Marina Spanring-Poredoš) in profesorice gimnazij Mira Avsec, Ana Brvar in Ines Vozelj Štehnar. Leta 1995 smo pozdravili prva dva maturanta iz ruščine.

2. Predmetna kurikularna komisija (1998), katere člani so bili Janja Urbas, Jože Sever in Ines Vozelj Štehnar, je izdelala prenovljen učni načrt za ruski jezik v gimnaziji in kasneje še v osnovni šoli. Na temeljih učnega načrta iz leta 1998 je bil napisan posodobljen *Učni načrt, Ruščina: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija: obvezni predmet in matura (420 ur), izbirni predmet (140 ur)* (Urbas in Vozelj 2008). Za potrebe poučevanja ruščine v osnovni šoli je bil izdelan *Učni načrt za izbirni predmet. Ruščina* (Vozelj in Urbas 2009).

Leta 2007 je bila pod okriljem Slavističnega društva Slovenije ustanovljena Sekcija učiteljev ruščine (predsednica Janja Urbas). Po ukinitvi Društva za tuje jezike je prevzela organizacijo Republiškega tekmovanja iz ruščine za gimnazijce, ki se je sicer brez prekinitev izvajalo več kot 30 let, tudi leta 1995, ko so ruščino poučevali na eni sami gimnaziji in je tekmovalo le 8 dijakov. Zahvaljujoč vztrajnosti in požrtvovalnosti lektorice na katedri za ruski jezik ter izjemnim izobraževalnim nagradnim potovanjem v Rusijo za zmagovalce, ki so jih financirala slovenska izvozna podjetja, je tako ruščina lovila korak z drugimi tujimi jeziki in pridobivala veljavo med dijaki.

Hkrati je na Zavodu za šolstvo RS od 1997 do 2007 kot svetovalka za ruščino delovala Ines Vozelj Štehnar, ki je vodila nastajajočo študijsko skupino za profesorje ruščine na gimnazijah in prevzela naloge glavne ocenjevalke na Predmetni maturitetni komisiji. Za njo je kratek čas na Zavodu delala Marjeta Petek Ahačič, potem pa do leta 2017 nismo imeli svetovalca za ruski jezik. Danes to funkcijo skupaj s španščino združuje Mojca Ekart.

Pomembno vlogo pri popularizaciji učenja ruščine v Sloveniji v začetku 21. stoletja je imela civilna oz. družbena pobuda. Leta 2007 je bila med Društvom Slovenija

Rusija, Veleposlaništvom RF v Sloveniji in Ministrstvom za znanost, izobraževanje in šport podpisana *Deklaracija o sodelovanju pri promociji ruščine na slovenskih osnovnih in srednjih šolah v Republiki Sloveniji*, na podlagi katere je bil ustanovljen sklad Toneta Pavčka, ki s pomočjo sponzorskih sredstev (Krka, d.d., Novo mesto, Riko, d.o.o. in Društvo Slovenija Rusija s partnerji) podpira promocijske in izobraževalne projekte slovenskih gimnazij in osnovnih šol.

V letu 2018 je Sklad odobril 13 projektov (60 % gimnazijskih in drugih srednjih šol, 40 % osnovnošolskih in vrtčevskih) in stalne projekte: festival Veseli veter, Vesolje za slovenske najstnike (obisk Zvezdnega mesta v Rusiji) in organizacija okrogle mize ter Večera ruske kulture, ki je potekal 3. decembra 2018 (Društvo Slovenija Rusija, 2019).³

2 Položaj ruščine v Sloveniji danes

S povrnitvijo statusa maturitetnega predmeta in vzpostavitvijo celotne izobraževalne vertikale je ruščina v slovenskem prostoru po letu 2000 ponovno zavzela enakopraven položaj med drugimi tujimi jeziki. Danes se ruščina poučuje na različnih ravneh in za praktično vse ciljne skupine. Počasi si utira pot v osnovne šole, z vsakim šolskim letom narašča zanimanje za učenje ruščine na gimnazijah, univerzah, v jezikovnih šolah in tečajih za tretje življenjsko obdobje. Sem ter tja se nakazuje tudi že zanimanje za učenje otrok v predšolskih ustanovah.

2.1 Ruščina v osnovnih šolah

Prvi učni načrt za učenje ruščine v osnovnih šolah je bil narejen v okviru Razširjene predmetne komisije za ruski jezik leta 1998, eno leto pred uvedbo devetletne osnovne šole 1999/2000, prvi uradni podatki o številu učencev, ki so ruščino izbrali kot izbirni predmet, pa so na voljo od leta 2007/2008, ko so posamični primeri izbire jezika postali ustaljena praksa.

Tako kot pri drugih izbirnih jezikih učni načrt predvideva triletno učenje ruščine v 7., 8. in 9. razredu in se izvaja v obsegu dveh ur tedensko, kar zneso 204 ure v treh letih in lahko postane zelo dobra osnova za nadaljevanje učenja na gimnaziji. Čeprav je število učencev, ki izbirajo ruščino kot izbirni predmet, še zelo

3 Društvo Slovenija Rusija: <http://drustvo-sloru.si/wp-content/uploads/2015/06/Zaklju%C4%8Dno-poro%C4%8Dilo-Sklad-Toneta-Pav%C4%8Dka-2018.pdf> (13. 7. 2019).

skromno, lahko morda v prihodnosti ob vpeljavi obveznega drugega tujega jezika v OŠ upamo, da se bo ruščino mogoče učiti tudi bolj poglobljeno, saj *Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2019–2023*, ki je trenutno v pripravi,⁴ predvideva, da bodo lahko osnovnošolci za drugi tuji jezik izbirali med vsemi tistimi jeziki, ki so na maturi, torej tudi ruščino.

Največja težava, s katero se danes soočajo učitelji ruščine na OŠ, je popolno pomanjkanje ustreznih učbenikov za to ciljno skupino. Redki ruski učbeniki, ki naj bi bili namenjeni tujejezičnim osnovnošolcem, so koncipirani predvsem za učenje dvojezičnih ruskih otrok, ki živijo v ruskih diasporah po svetu in so povsem neprijemni za pouk ruščine pri nas.

2.2 Položaj ruščine na gimnazijah

Od leta 1990, ko se je v vsej Sloveniji ruščino učilo samo 5 dijakov na Poljanski gimnaziji, do danes, ko rusko kot drugi, tretji ali neobvezni tuji jezik poučujejo na 16 gimnazijah, smo prehodili dolgo pot. Število dijakov, ki se odločajo za učenje jezika, iz leta v leto raste, kar je razvidno iz neobjavljenih podatkov iz spodnje tabele, ki jo znotraj študijske skupine za ruščino na Zavodu RS z šolstvo vodi svetovalka za ruščino in žal ne vsebuje informacije o fakultativnih tečajih in krožkih, ki jih dodatno ponujajo skoraj vse gimnazije in še niso bili predmet nobene raziskave.

Leto	Št. dijakov
2007/2008	360
2008/2009	449
2009/2010	634
2010/2011	667
2011/2012	676
2012/2013	764
2013/2014	831
2014/2015	876
2015/2016	810
2016/2017	877
2017/2018	1378

Tabela 1. Število dijakov ruščine v srednjih šolah od leta 2006 do 2018

4 Ministrstvo za kulturo: <https://uprava.gov.si/.download/edemokracija/datotekaVsebina/367913?disposition=inline> (13. 7. 2019).

Tako kot pri drugih tujih jezikih se dijaki glede na ponudbo šole lahko odločijo za učenje ruščine v naslednjih modulih:

- Modul 70 ur – tretji/četrti tuji jezik začetni – A1
- Modul 140 ur – tretji/četrti tuji jezik začetni – A1+
- Modul 210 ur – tretji/četrti tuji jezik začetni – A2
- Modul 315 ur – tretji tuji jezik začetni – A2+
- Modul 420 ur – drugi tuji jezik začetni – B1

Spodbudno dejstvo je, da se čedalje več dijakov uči rusko kot drugi tuji jezik. V štirih letih se jezika naučijo tako dobro, da brez težav opravijo maturo iz ruščine. Dinamika udeležbe dijakov na ruski maturi kaže, da se je začetno vzorčno število maturantov od 10 do 15 v prvih desetih letih mature v obdobju od 2008–2010 podvojilo, do danes potrojilo, iz ruščine pa letno maturira v povprečju 60 dijakov, v letu 2018 na maturi 65 kandidatov, 46 na osnovni ravni in 19 na višji. (Maturitetna letna poročila, 1995–2018).⁵

Velik korak v priznanju pridobljenega znanja in s tem tudi spodbuda za poglobljeno učenje jezika na gimnaziji je prav gotovo umestitev nacionalnih izpitov iz ruščine v Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO) z možnostjo pridobitve certifikata, ki ga od leta 2019 prejmejo vsi dijaki, ki so na maturi dosegli potrebno število točk za dosego ravni B1.

O premiku v motivaciji za učenje ruščine pri mladih zgovorno priča izjava nekdanjega dijaka Poljanske gimnazije, ki jo je podal za Sekcijo učiteljev ruščine:

Ob vpisu na Gimnazijo Poljane sem se odločil za ruščino, ker je bila izbira malo drugačna in se mi je zdelo prav poleg učenja romanskih in germanskih jezikov spoznati tudi svojo širšo slovansko dediščino.

V tretjem letniku smo se po državnem tekmovanju iz znanja ruščine z ostalimi nagrajenci udeležili nagradnega potovanja v Sankt Peterburg in preživeli odličen teden v ruski prestolnici kulture na delavnicah o ruskem jeziku in zgodovini. Sodeloval sem tudi na mednarodni olimpijadi iz znanja ruščine v Moskvi novembra 2016 in osvojil tretjo nagrado med Mladimi govorniki (Юный оратор).

Prav na podlagi znanja ruščine so se na plesnih tekmovanjih v akrobatskem rock'n'rollu spletla številna poznanstva in prijateljstva z ruskimi tekmovalci, ki so pregovorno vedno v večini. Po gimnaziji nadaljujem z učenjem ruščine na tečaju,

5 Državni izpitni center, Maturitetna letna poročila, https://www.ric.si/splosna_matura/statisticni_podatki/ (13. 7. 2019).

ker želim še naprej razvijati in nadgrajevati svoje znanje ter ostati v stiku z jezikom, prav tako vidim velik potencial ruščine na svojem bodočem poklicnem področju biomedicine in farmacije. (Vrevc Žlajpah, Jaka)

2.3 Univerzitetni študij ruščine

Danes ruščino v Sloveniji poučujejo na dveh univerzah, v Ljubljani in na Primorskem. Dvostopenjski dvopredmetni visokošolski diplomski in magistrski študij ruskega jezika in književnosti je mogoč samo na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Magistrski študij se izvaja na dveh smereh: prevajalski in pedagoški. Glede na nedavni težavni položaj ruščine v gimnazijah se je tudi danes še mogoče vpisati na študij ruščine brez ustreznega predznanja jezika, čeprav imajo pri vpisu prednost študenti z opravljeno maturo iz ruščine. Tako je izenačitev znanja študentov v prvih dveh letih pouka, zlasti na lektoratih, vsa leta ena ključnih težav. Drug problem, ki se nakazuje, je, da smo morali pred leti zaradi prevelikega povpraševanja vpis omejiti na 40 študentov, medtem ko se za nadaljevanje študija na drugi stopnji odloča le polovica. V letu 2018/2019 se je v 1. letnik 2. stopnje vpisalo 18 študentov na prevajalsko smer in 6 na pedagoško. Poleg rednega pouka se vedno več študentov drugih smeri odloča za ruščino kot obvezni izbirni drugi tuji jezik, zunanji udeleženci pa se množično vpisujejo na plačljive tečaje v okviru FF.

Na Fakulteti za družbene vede v Ljubljani se ruščina poučuje dve leti kot drugi tuji strokovni jezik na Katedri za mednarodne odnose v obsegu 60 ur letno. Po navedbi nosilke, Larise Gabrovšek, se na lektorat vsako leto vpiše med 10 in 15 študentov.

Po podatkih nekaterih raziskav »se ruščina na Univerzi na Primorskem poučuje od leta 2006« (Makarova Tominec 2015:162) in ima status izbirnega jezika. Redni pouk ruščine izvajata dve članici Univerze na Primorskem – Fakulteta za humanistične študije UP FHŠ in Fakulteta za turistične študije UP FTŠ (izvajalka Irina Makarova Tominec), v letu 2018/2019 pa se je na omenjeni fakulteti vpisalo skupaj 44 študentov.

2.4 Učbeniki in učna gradiva

V slovenskih gimnazijah trenutno ni enotnega predpisanega učbenika za poučevanje ruščine. Do leta 1990 so uporabljali slovenski učbeniški komplet za pouk

ruščine na gimnazijah, *Ruska jezikovna vadbica I-III*, Vlaste Tominšek, kasneje pa so vsi gimnazijski učitelji v Sloveniji prešli na učbenike tujih založb (nemškega *Okno*, češkega *Raduga* in ruskega *Pojehali*).

Po raziskavi (Frank 2015) sicer danes v Sloveniji na različnih ravneh vertikale uporabljajo kar 11 učbenikov ruskih založb oz. kombinacijo več učbenikov na tečajih, medtem ko so bili na matični Filozofski fakulteti za potrebe lektorata in študija ruskega jezika izdani trije slovenski komunikativni učbeniki modernega ruskega jezika *Situacii, mnenija, upražnenija* (Urbas 2006), *Ja i ty mi in vi: učebnik dlja načinajuščih* (Spanring-Poredoš 2014), *Uroki russkogo 1: sem'ja?* (Komarova 2014) in *Ruska slovnica po naše* (Sever in Derganc 2006). Na katedri za rusko književnost sta v pomoč študentom pri študiju ruske književnosti v širšem zgodovinskem in kulturnem kontekstu izšla *Zlati vek ruske kulture* (Javornik 2018) ter *Pregled ruske kulturne zgodovine* (Podlesnik 2018).

2.5 Mednarodno sodelovanje med slovenskimi in ruskimi izobraževalnimi ustanovami

Zelo pomemben del učnega programa gimnazij predstavljajo mednarodne izmenjave s šolami iz Rusije (Gimnazija Nova Gorica, Gimnazija Poljane, II Gimnazija Maribor, III Gimnazija Maribor) ter strokovne ekskurzije v Moskvo in Sankt Peterburg. Kar nekaj gimnazij ima podpisane sporazume o sodelovanju z ruskimi šolami s poudarjenim učenjem tujih jezikov: Poljanska gimnazija s Peterburgom in Stavropolom, Gimnazija Nova Gorica z Dubno. V dogovorih so nakazane smernice za izvajanje izmenjav med učitelji in dijaki ter skupni kulturni in izobraževalni projekti.

Ključno podlago za sodelovanje na tem področju predstavlja *Sporazum med Vlado Republike Slovenije in Vlado Ruske federacije o sodelovanju v kulturi, znanosti in izobraževanju*, ki je bil podpisan v Moskvi novembra 1995, v skladu z njim pa strani podpisujeta dvoletne programe sodelovanja na omenjenih področjih (*Program sodelovanja v kulturi, znanosti, izobraževanju in športu v obdobju 2016–2018*).

Tako Filozofska fakulteta v Ljubljani sodeluje z Moskovsko državno univerzo in Inštitutom Puškina, do leta 2010 je organizirala tudi vsakoletno poletno izobraževanje v Moskvi, ki se ga je udeleževalo do 10 študentov.

Univerza na Primorskem je leta 2016 podpisala sporazum o sodelovanju z Moskovsko državno univerzo o ustanovitvi skupnega izobraževalno-raziskovalnega

Središča Lomonosov, ki bo delovalo kot predstavništvo ruske univerze. V letošnjem letu so že v teku novi izobraževalni programi z možnostjo pridobitve dvojne diplome. Leta 2017 je Fakulteta za družbene vede v Ljubljani podpisala memorandum o sodelovanju s Severno-kavkaško federalno univerzo.

Od leta 2011 v Ljubljani deluje Ruski center znanosti in kulture,⁶ ki je s svojo razvejano dejavnostjo in številnimi formalnimi in neformalnimi izobraževalnimi programi močno podprl prizadevanja slovenskih izobraževalnih ustanov in društev v promociji ruskega jezika in kulture ter v celoti prevzel organizacijo in izvedbo poletnih šol ruskega jezika, pa tudi izbor kandidatov za podelitev okoli deset vsakoletnih šestmesečnih državnih štipendij Ruske federacije slovenskim študentom za študij na ruskih univerzah. V letu 2018/2019 je na različnih univerzah v Rusiji polletne štipendije prejelo 11 študentov: 8 rusistov in 3 študentje drugih fakultet.

Na pobudo in v organizaciji Ruskega centra znanosti in kulture v Ljubljani se gimnazijci in osnovnošolci udeležujejo različnih projektov in tekmovanj, kjer vse stroške projekta pogosto krije ruska vlada.

2.6 Vstop ruščine v tretje življenjsko obdobje

V zadnjih 10 letih postaja ruščina zanimiva tudi za najstarejšo ciljno skupino. Čeprav nobena študija do zdaj ne nudi ustreznih podatkov, se po naših opažanjih vedno več upokojencev vpisuje na tečaje ruščine. Na spletni strani Ljubljanske univerze za tretje življenjsko obdobje (2019)⁷ je nekaj let zapored zaslediti, da se ruščina postavlja ob bok drugim tujim jezikom. V letošnjem letu 2018/2019 so tako na urniku jezikovnih tečajev poleg 51 skupin angleščine, 14 skupin nemščine in 11 skupin španščine tudi 4 skupine ruščine, kar se presenetljivo ujema z razmerjem med ruščino in tujimi jeziki na gimnazijah.

To ugotovitev smo v zadnjih dveh letih s pridom izkoristili na Katedri za ruski jezik pri organizaciji študentske prakse pri predmetu Didaktika ruščine, saj so naklonjeni in vedoželjni upokojenci idealna ciljna skupina za pridobivanje prvih izkušenj študentov.

6 Ruski center znanosti in kulture, <http://svn.rs.gov.ru/sl/activities/293> (13. 7. 2019).

7 Univerza za tretje življenjsko obdobje, <http://www.utzo.si/utzo-ljubljana/studijski-programi-utzolj/> (13. 7. 2019).

2.7 Tečajji ruščine v jezikovnih šolah

Danes ruščino poučujejo na skoraj vseh jezikovnih šolah za vse ciljne skupine. Kolikor nam je znano, ni uradnih podatkov o številu ljudi, ki se v Sloveniji rusko učijo na tečajih, približna ocena pa se vrti okrog 2500.

2.8 Ruska diaspora v Sloveniji in pouk dvojezičnih otrok

Po podatkih nekaterih raziskav (Lončar 2016) je v letu 2016 v Sloveniji živelo okoli 1500 Rusov. Veliko otrok ob pouku v slovenskih šolah obiskuje dopolnilni pouk maternega jezika in kulture za ruske in dvojezične otroke, ki ga v sodelovanju z Ministrstvom za izobraževanje, znanost, kulturo in šport od leta 2006 organizira zasebna ustanova Zavod Vesela dRuščina⁸ (ustanoviteljica Julija Mesarič). V letu 2016 je bilo k pouku vpisanih 149 otrok.

3 Sklepne ugotovitve o stanju ruščine v Sloveniji na današnji dan

- Ruščina je na prelomu v 21. stoletje ponovno zavzela enakopraven položaj med tujimi jeziki v Sloveniji, vzpostavljena je celotna vertikala v izobraževalnem sistemu, od osnovnih šol do tretjega življenjskega obdobja.
- Poučevanje in učenje ruščine ima močno podporo v slovenski družbi in s strani Rusije, krepi se mednarodno sodelovanje in motivacija za učenje ruščine na vseh ravneh.
- Na študij ruščine na Filozofski fakulteti se ob maturantih iz ruščine še vedno vpisujejo tudi začetniki, samo tretjina študentov pa nadaljuje študij na 2. stopnji, kar lahko delno pripišemo temu, da današnje generacije pri študiju vodijo pragmatični cilji, želijo več uporabnega jezikovnega znanja in manj znanstveno-raziskovalnih vsebin.
- Na vseh stopnjah jezikovnega pouka, razen za osnovne šole, so danes na voljo sodobni komunikativni učbeniki tujih založb z avdio-gradivom, ki pa ne upoštevajo specifičnosti pouka ruščine za slovenske učence. Slovenski učbeniki in študijska gradiva so narejeni samo za pouk na univerzitetni ravni. Glede na povečan obseg učenja ruščine v gimnazijah bi v prihodnosti veljalo razmisliti bodisi o izboru učbenika, ki bi ustrezal večini gimnazij, bodisi o

8 Zavod Vesela dRuščina, <http://ruskasola.si/ruska-sola-za-otroke/> (13. 7. 2019).

sestavi novega učbeniškega kompleta za pouk ruščine za slovenske dijake. Odprt ostaja tudi problem ustreznega učbenika za osnovne šole.

- Po uvedbi bolonjskega študija ob sicer povečanem zanimanju za študij ruščine na Filozofski fakulteti opazamo, da se je kakovost znanja študentov znižala, študentje so v povprečju pripravljene vložiti v študij manj truda oz. pogosto postavljajo v ospredje nabiranje kreditnih točk in ne znanj.
- Glede zaposlovanja diplomantov ruščine ni uradnih podatkov, saj je študij dvopredmeten in se lahko zaposlijo z enim ali drugim predmetom. Večina si jih, sodeč po vpisu na prevajalsko smer, želi delati v gospodarstvu, kulturi in turizmu.

Literatura

- Blumenau, Maksim (1927). *Ruska začetnica za Slovence*. Maribor: anonimno.
- Frank, Meta (2015). Poučevanje ruščine kot tujega jezika v slovenskem prostoru. *Vestnik za tuje jezike* 7 (1). 229-253.
- Isačenko, Aleksander (1939). *Ne bojmo se ruščine! Poljuden uvod v rusi jezik za samouke*. Ljubljana: Modra Ptica.
- Jakopin, Franc (1965). *Rusko-slovenski šolski slovar*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Jakopin, Franc (1968). *Slovnica ruskega knjižnega jezika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Javornik, Miha (2018). *Zlati vek ruske kulture*. Ljubljana: Beletrina.
- Komarova, Tatjana (2014) *Uroki ruskega 1: sem'ja? -> [s'ijá] = 7«ja»: vvodnyj fonetiko-razgovornyj kurs*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Lončar, Andreja (2016). *Koliko Rusov živi v Sloveniji*: <https://siol.net/novice/slovenija/koliko-rusije-je-v-sloveniji-infografika-422510> (13. 7. 2019).
- Makarova Tominec, Irina (2015). Ruščina in slovenščina: jezikovna odstopanja v ruščini pod vplivom slovenščine kot jezika okolja. *Jezikoslovni zapiski* 21/2. 159-189.
- Nahtigal, Rajko (1946). *Ruski jezik v poljudnoznanstveni luči*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Podlesnik, Blaž (2018). *Pregled ruske kulturne zgodovine*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Preobraženski, Nikolaj (1946). *Prvi korak*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Sever, Jože; Pirogova, Lidija; Orožen, Božena (1977). *Rusko-slovenski učni slovar*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Sever, Jože; Plotnikova, Olga (1990). *Rusko-slovenski in slovensko-ruski slovar*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

- Sever, Jože; Derganc, Aleksandra (2006). *Ruska slovnica po naše* (Zbirka Jezikovni priročniki). Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Skaza, Aleksander (1998). Slovenska rusistika. *Bilten Društva Slovenija-Rusija*. Ljubljana: DRS (65–70).
- Spanring-Poredoš, Marina (2014): *Ja i ty mi in vi: učebnik dlja načinajuščih*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Tominšek, Vlasta (1978). *Ruska jezikovna vadnica za prvi in drugi razred gimnazij*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Tominšek, Vlasta (1979). *Ruska jezikovna vadnica III*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Urbas, Janja (2006) *Situacii, mnenija, upražnenija. Situacije, mnenja, vaje*. Ljubljana: Bartus.
- Urbas, Janja; Vozelj, Ines (2008). *Učni načrt. Ruščina: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija: obvezni predmet in matura (420 ur), izbirni predmet (140 ur)*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod RS za šolstvo. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_RUSCINA_gimn.pdf. (13. 7. 2019).
- Urbas, Janja; Vozelj, Ines (2009). *Učni načrt za izbirni predmet. Ruščina: osnovna šola*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod RS za šolstvo. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_izbirni/Ruscina_izbirni.pdf (13. 7. 2019).

Položaj in perspektive slovaščine v slovenski javnosti s poudarkom na visokošolskem prostoru

Darija Pivk, Špela Sevsšek Šramel

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slavistiko

Prispevek obravnava položaj in status slovaškega jezika v slovenskem prostoru s poudarkom na obdobju zadnjih treh desetletij. Ustavlja se pri historiatu poučevanja slovaščine v visokošolskem sistemu, predvsem na Univerzi v Ljubljani od leta 1947, in poskuša na novo razbrati kontinuirano širjenje slovaščine kot znanstvenega in strokovnega jezika in jezika poučevanja ter slovaške kulture in družbe. Cilj razprave je osvetliti položaj jezikov z manjšim številom govorcev, ki je po svojem statusu in zgodovinsko izkazani kulturnoreprezentativni vlogi lahko v veliki meri primerljiv s položajem slovenskega jezika. Prispevek poskuša odgovoriti na vprašanje, kako lahko iz rabe, položaja in statusa slovaškega jezika v nedomačem okolju opazujemo slovensko jezikovnopolitično situacijo na področju šolstva.

Ključne besede: slovaščina v Sloveniji, zgodovina lektorata, slovenski visokošolski prostor, slovaščina kot drugi jezik, slavistika

Prispevek pojednava postavenie a status slovenského jazyka v slovinskom priestore s akcentom na období posledných troch desaťročí. Začína sa pohľadom do začiatkov vyučovania slovenčiny vo vysokoškolskom vzdelávaní predovšetkým na Filozofickej fakulte Univerzity v Lubľane od roku 1947. Je pokusom o nový pohľad na kontinuálne šírenie slovenčiny ako jazyka s menším počtom používateľov a jeho postavenia ako jazyka vedy a výuky. Slovenčina svojím statusom, historickým etablovaním kulturnoreprezentatívnej funkcie je v podstatnej miere porovnateľná so slovínčinou. Prispevek je zároveň pokusom o aktualizovaný pohľad na slovinskú jazykovopolitickú situáciu v oblasti školstva na pozadí jej komparácie so slovenčinou a jej postavením v nedomácom prostredí.

Kľúčové slová: slovenčina v Slovinsku, historiat lektoratu, slovinský vysokoškolský systém, slovenčina ako cudzí jazyk, slavistika

The article deals with the situation and the status of the Slovak language in the Slovene territory, putting an emphasis on the period of the last three decades. It follows the history of teaching Slovak in the higher education system, especially at the University of Ljubljana since 1947, and tries to reassess the spread of Slovak as a scientific and professional language as well one of instruction. The aim of the article is to explain the position of languages with a smaller number of speakers, one of them being Slovak, which, by its status and historically demonstrated culture-representational role, can be to a large extent comparable with the Slovene case. The article attempts to answer the question how the Slovene language policy situation in the field of education can be observed in the use, situation and status of the Slovak language in a non-domestic environment.

Keywords: Slovak language in Slovenia, history of lectureship, Slovenian higher education system, Slovak as a second language, Slavic studies

1 Uvod

Položaj slovaščine v 21. stoletju je primerljiv z drugimi evropskimi jeziki. Proces jezikovne samoidentifikacije od prvega skupnega knjižnega jezika (1843) zaznamujejo spreminjajoče se vloge jezika v javnosti skozi 19. in 20. stoletje, bolj kot kontinuiteta pa ta proces zaznamujejo prekinitve, posrednost in kompleksnost (Dudok 2013: 17). Slovaščina se je na podlagi »kontaktnih jezikov in na podlagi lastnih potencialov uveljavila kot samostojni slovanski in srednjeevropski jezik, s katerim se danes identificira približno pet milijonov govorcev na Slovaškem ter po nekaterih podatkih še pol toliko zunaj meja Slovaške« (ibid.). K raznolikosti in razslojenosti slovaščine prispeva tudi raba in razvoj jezika v tradicionalnih narodnih skupnostih (Madžarska, Srbija-Vojvodina, Romunija, Češka) in drugod po svetu v več kot tridesetih državah. Slovaščina kot drugi jezik ima svojo specifiko razvoja; po podatkih Centra za slovaščino kot drugi jezik se je učijo ali jo študirajo v 23 univerzitetnih središčih po svetu.¹ Slovaščina je državni jezik na Slovaškem ter eden od štiriindvajsetih uradnih jezikov Evropske unije. Njen status uradnega jezika na Slovaškem določa rabo v javnem položaju, tega pa določa zakon o državnem jeziku Slovaške republike iz l. 1996 (z dopolnitvami vse do l. 2016).²

1 Center za slovaščino kot tuji jezik SAS, <https://dls.e-slovak.sk/lectorate/other> (10. 10. 2019).

2 Zakon o državnem jeziku, <http://www.culture.gov.sk/posobnost-ministerstva/statny-jazyk/zakon-o-statnom-jazyku-c2.html> (15. 7. 2019).

Izhodiščna vprašanja prispevka se osredotočajo na spreminjajočo se vlogo in položaj tega slovanskega jezika v slovenskem univerzitetnem prostoru, zato izpostavlja nekatere etape v zgodovini poučevanja slovaščine in razvoja slovistikotike kot samostojne znanstvene discipline znotraj slavistikotike in humanistikotike. Ob upoštevanju družbenopolitične situacije po letu 1991 se zastavlja vprašanje jezikovnopoliitične strategije in širše političnega, gospodarskega, kulturnega in izobraževalnega povezovanja v srednjeevropskem prostoru. Osebno zavzetost posameznikov, ki se v zgodovini slovensko-slovaških odnosov v 20. stoletju kaže kot ključna, postopoma dopolnjuje tudi institucionalizacija odnosov, ki prispeva k bolj utrjenim in zavezujočim povezavam ter dolgoročni prisotnosti slovaške stvarnosti v slovenskem prostoru.

2 **Zgodovinski pregled poučevanja slovaščine na Filozofski fakulteti v Ljubljani**

Poučevanje slovaščine kot tujega jezika v okviru slavistikotike in postopen razvoj slovistikotike kot znanstvene stroke v slovenskem univerzitetnem prostoru lahko razumemo kot dinamičen proces. V okviru lektorata, ki je bil ustanovljen leta 1947, se slovaščine učijo študenti slavistikotike in slovenistikotike ter drugih študijskih smeri na Filozofski fakulteti v okviru izbirnega lektorata slovanskega jezika; slovaščina je učni jezik in predmet preučevanja na študijskem programu Slovistikotika od leta 2004/05; izbirni predmeti s področja slovistikotike (bilingvizem, slovaška književnost) omogočajo širjenje vedenja in študentske komparativne študije; slovaški jezik, književnost in zgodovina pa so tudi predmet znanstvenih raziskav slovenskih raziskovalcev (prim. Pivk 2017).

2.1 Ustanovitev slovaškega lektorata v Ljubljani in njegov razvoj

Začetke poučevanja slovaščine na fakultetni ravni lahko datiramo že v čas med obema vojnama. Na takratnem seminarju za slovansko filologijo je bil ustanovljen lektorat češkega jezika, povezan s tedanjimi trdnejšimi gospodarskimi in kulturnimi stiki med novonastalima državama Češkoslovaško in Jugoslavijo (prim. Pallay 2013: 221).³ Viktor Smolej (1910–1992), ki je osrednje ime slovistikotike pri nas, se je v času študija na Filozofski fakulteti v Ljubljani srečeval s češčino in slovaščino, v študijskem letu 1933/34 pa se je pod okriljem organizacije Pax Romana

3 O intenzivnem dvostranskem sodelovanju obeh držav priča ustanovitev konzulata Češkoslovaške v Ljubljani leta 1920, ki je deloval vse do marca 1939 in je imel poleg spremljanja politične situacije izrazito kulturno agendo. Prim. Gašparič 2010.

postdiplomsko izpopolnjeval v Bratislavi. V letnem semestru študijskega leta 1947/48 je bil na Filozofski fakulteti v Ljubljani ustanovljen lektorat za slovaški jezik, ki ga je vodil sprva kot lektor, od leta 1962 pa kot predavatelj vse do leta 1976.⁴ Kot raziskovalec, prevajalec, avtor publicističnih besedil in predavatelj je slovakistično delo zaokrožil s *Slovaško-slovenskim slovarjem* (1976) in *Slovensko-slovaškim slovarjem* (1983).

Druge generacijo povojnih slovakistov predstavlja Andrej Rozman, ki se je po študiju slovaščine in ruščine na Univerzi v Bratislavi slovakistiki posvetil najprej skozi prevajanje, od leta 1988 pa je vodil lektorat slovaščine na ljubljanski slavistiki. Po zagovoru doktorata se je habilitiral kot docent, leta 2012 pa je bil imenovan za rednega profesorja in je tako prvi slovenski profesor s področja slovakistike. Avtorjevo delo lahko razvrstimo med prevajalsko (leposlovje in znanstvena literatura), znanstveno in pedagoško ter organizacijsko delo na področju slovensko-slovaških odnosov ter odnosov s slovanskimi kulturami. Prav njemu gre glavna zasluga za dolgoletno navezovanje in utrjevanje diplomatskih odnosov med Slovenijo in Slovaško, katerih rezultat je ustanovitev Katedre za slovaški jezik in književnost ter akreditacija študijskih programov zahodnoslovanskih jezikov na Filozofski fakulteti UL v študijskem letu 2004/2005.

Šele po geopolitičnih spremembah v devetdesetih letih 20. stoletja, ko sta tudi novonastali republiki Slovenija in Slovaška navezali diplomatske odnose, je po sprejeti meddržavni pogodbi zaznati močnejše sodelovanje na področju kulture, znanosti, izobraževanja, športa in gospodarstva. Leta 1995 je bilo v Ljubljani ustanovljeno tudi Veleposlaništvo Slovaške Republike v Sloveniji.

Posledica sprejete meddržavne pogodbe, ki predvideva tesno sodelovanje na področju znanosti, kulture in šolstva med Slovenijo in Slovaško, je bil v Ljubljano poslan tuji lektor slovaškega jezika, kar se odraža tudi v dvigu ravni slovaščine. Prva tuja lektorica slovaškega jezika Anna Rýzková je na Filozofski fakulteti delovala od leta 1995, s študijskim letom 1998/99 je vodila tudi lektorat slovaščine na tedanji Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.⁵ Za slovenske študente je napisala visokošolski učbenik *Slovaščina za Slovence: Slovenščina pre Slovincov* (1998). Njen naslednik Juraj Vaňko je leta 1999 za štiri leta prevzel lektorat in

4 Po upokojitvi je Viktor Smolej vodil lektorat honorarno za slaviste in etnologue, čemur sledi 11-letna prekinitve lektorata slovaščine.

5 Lektorat kot obvezni izbirni predmet na študijski smeri slovenski jezik in književnost na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru sta nato vodila še Jozef Pallay in Ol'ga Ambróšová vse do leta 2006.

je poleg pedagoškega udejstvovanja pustil neizbrisen pečat z visokošolskim učbenikom *Slovaška slovnica za Slovence* (2004) ter monografijo *Slovaško-slovenska homonomija* (2003).

2.2 Od lektorata k študiju slovakistike

Oddelek za slavistiko se je jeseni 1. 2004 razširil z novoustanovljeno Enoto za zahodnoslovanske jezike in književnosti s tremi študijskimi smermi: češki, poljski in slovaški jezik. Z uvedbo dvopredmetnega študijskega programa Slovakistika se je v Sloveniji še bolj intenzivno odprl širši srednjeevropski prostor tako na področju šolstva in kulture kot gospodarstva in turizma (prim. Pivk 2017: 53), razširilo se je polje poučevanja in raziskovanja slovakistov. Področje jezikoslovja je prevzel Jozef Pallay, učenje praktičnega jezika domača lektorica Darija Pivk in tuja lektorica, slovaški književnosti pa se znanstveno in pedagoško posvečata Andrej Rozman in Špela Šramel.

Od študijskega leta 2008/2009 poteka študij slovakistike po bolonjskem programu na dveh stopnjah, združuje pa slovenske in slovaške raziskovalce, predavatelje in lektorje, ki v nenehnem stiku s slovenskim in slovaškim kulturnim, znanstvenim in akademskim svetom omogočajo dinamičen pretok informacij in spodbujajo k študijskim, raziskovalnim izmenjavam študentov in profesorjev. Lektorico Ol'go Ambróšovo je po štirih letih lektorskega udejstvovanja za leto dni nadomestila Júlia Hansmanová, po njej je tuji lektor za slovaški jezik postal Marián Milčák, od leta 2015 pa je na tem mestu Eva Tibenská, ki je leta 2019 izdala visokošolski učbenik *Gramatika slovenského jazyka pre nositeľ'ov slovínskeho, chorvátskeho a srbského jazyka. Diel 1, Morfológia*.

Ob pregledu zgodovinskega razvoja slovakistike na Filozofski fakulteti v Ljubljani lahko ugotovimo, da so začetki povezani z eno samo osebo, položaj pa je omejen zgolj na lektorat. V teku let se je situacija spreminjala, spremenile so se tudi razmere na političnem zemljevidu Evrope, prav tako potrebe po poznavalcih slovaškega jezika, literature in kulture. Odgovor na te potrebe je bila tudi ustanovitev samostojne katedre za slovaški jezik in književnost, posledično pa se povečuje tudi število slovakistov, ki delujejo v različnih institucijah neodvisno od katedre za slovaški jezik in književnost, se pa z njo povezujejo ob organizacijah znanstvenih, strokovnih in kulturnih dogodkov v Sloveniji in na Slovaškem. Lahko torej trdimo, da položaj slovaščine kot tujega jezika in slovakistike kot raziskovalnega področja znotraj slavistike ni več domena enega ali dveh posameznikov, temveč je eden od slovanskih

jezikov, ki je s svojo tradicijo in rezultati zavestno in trdno prisoten v slovenskem visokošolskem prostoru. Tako je danes mogoče na Filozofski fakulteti študirati slovaščino kot dvopredmetni študijski program na prvi stopnji, na drugi stopnji v okviru pedagoškega in nepedagoškega programa in na doktorskem študiju znotraj programa Slavistični študiji (Humanistika in družboslovje). Slovaščino je mogoče študirati tudi v okviru enopredmetnega magistrskega študijskega programa Srednjeevropske študije, skupnega programa Univerze Komenskega v Bratislavi, Jagelonske univerze v Krakovu ter Karlove univerze v Pragi. Trajni potencial in bogato zgodovino pa ohranja lektorat slovaščine kot izbirni predmet, ki je del akreditiranih programov zahodne slavistike, primerjalnega slovanskega jezikoslovja in slovenistike, kot izbirni predmet pa je vključen v fakultetno in univerzitetno ponudbo izbirnih predmetov.

3 Slovaščina v slovenski javnosti danes

Položaj slovaščine v slovenskem javnem prostoru je danes primerljiv z regionalno bližnjimi in po številu govorcev manjšimi jeziki, specifičnost situacije v danem primeru pa jasno artikulirajo dobro raziskani slovensko-slovaški odnosi v 20. stoletju (Kregar 2008, Kragelj 2019). V Republiki Sloveniji ima po podatkih statističnega urada Ministrstva za notranje zadeve RS iz leta 2018 stalno ali začasno prebivališče ok. 450 državljanov Slovaške republike, število govorcev slovaščine kot maternega ali drugega jezika v Sloveniji je višje. Slovaščina ni jezik manjšine; kot eno od skupin Slovakov v slovenskem prostoru lahko definiramo potomce slovaške manjšine v Vojvodini, ki danes živijo v Sloveniji in katerih prvi/materni jezik je slovaščina. Institucionalni predstavnik slovaških državljanov pri nas je Veleposlaništvo Slovaške republike v Sloveniji z diplomatsko, politično, ekonomsko in kulturno-šolsko službo ter Društvo slovensko-slovaškega prijateljstva, ustanovljeno v času veleposlanika Romana Paldana leta 2002. V zadnjem desetletju je v porastu neformalno vzpostavljanje stikov in udejstvovanje Slovakov v slovenskem profesionalnem oz. poklicnem okolju. Slovaščina se posledično tudi ne poučuje kot drugi jezik v osnovnih ali srednjih šolah, prav tako ni jezik tradicionalnih medijev.⁶ Prisotnost slovaščine pa se je intenzivno povečala ob

6 V slovenskem medijskem prostoru je problematika slovaščine tema dnevnega revijalnega tiska ter radijskih in televizijskih oddaj informativnega, strokovnega in umetniškega programa, denimo v zvezi s slovaško-madžarsko dvojezičnostjo, slovaško kulturno prestolnico, turizmom, slovensko-slovaškimi kulturnimi odnosi, temo soške fronte ter slovaško književnostjo v prevodih skozi portrete, intervjuje, kritike idr. Izkušnjo bivanja Slovakov v Sloveniji prinaša dokumentarni film *Slovaki na tujem* (Košice 2012).

geopolitičnih spremembah po letu 2004, ki so vzpostavile temelje za pospešene stike in intenzivnejši gospodarski razvoj. V regiji se namreč povišuje denarna menjava med državama.⁷ Posledično se zvišuje tudi potreba po kompetentnih govorcih, prevajalcih in medjezikovnih posredovalcih z jezikovnimi kompetencami v slovaščini in slovenščini.⁸

3.1 Slovaščina v znanosti

V slovenskem visokošolskem okolju in znanstveno-raziskovalnih institucijah⁹ se slovaščina kot jezik raziskovanja, predmet raziskav in metajezik v pedagoškem procesu kultivira in širi, vendar postopoma. Bolj intenzivno lahko ta proces evidentiramo od sredine devetdesetih let, ko institucionalna podlaga omogoči dolgoročno načrtovanje stikov med Slovenijo in Slovaško na področju kulture, šolstva in znanosti. Rezultati meddržavne pogodbe, podpisane l. 1995, so prepoznavni: mesto tujega lektorja za slovaški jezik in kulturo na univerzi, štipendije Ministrstva za šolstvo za študij na slovaških univerzah, štipendije za poletno šolo slovaškega jezika in kulture ter razpisi bilateralnih raziskovalnih projektov. Večjo podporo in pospešitev sodelovanja med državama sicer omogočijo razmere po letu 2004 ob skupnem vstopu v Evropsko unijo, vendar so področja kulture, znanosti in šolstva ranljivejša, zato je toliko bolj pomembno ustvarjanje pogojev za njihov kontinuiran razvoj.

Od sredine devetdesetih let 20. stoletja je slovaški prostor postal najprej predmet zanimanja zgodovine in literarne zgodovine. Prva doktorska disertacija se

7 Po podatkih Veleposlaništva Slovaške republike v Sloveniji leta 2019 se blagovna menjava med državama nenehno povečuje in znaša skoraj milijon evrov na letni ravni, izpostavljene panoge so avtomobilska, strojna, elektrotehnična in farmacevtska industrija. Slovaški kapital je prisoten v približno 80 slovenskih podjetjih oz. podružnicah slovaških podjetij v Sloveniji s področja informatike, finančnega svetovanja, gradbeništva, prometa, nepremičninskega trga idr. O intenzivnem stiku med državama priča tudi podatek, da imamo za prevajanje in tolmačenje med slovenščino in slovaščino v Sloveniji trenutno tri prevajalke in tolmačke s statusom sodnega tolmača.

8 Podatki obsežnejšega anketiranja diplomantov slovakistike (2014) izpričujejo naslednje: slovakisti, ki ostajajo v stiku s slovaškim jezikom, imajo možnost zaposlitve v podjetjih in pri medijih v slovenskem prostoru, kjer so potrebne tudi jezikovne in prevajalske kompetence v slovaščini in slovenščini; v podjetjih, ki pokrivajo t. i. vzhodne trge, so dobrodošle jezikovne kompetence iz vsaj dveh ali treh slovanskih jezikov. Diplomanti se zaposlujejo tudi v slovenskih podjetjih v tujini (Slovaška, Poljska), diplomanti, zaposleni v šolah (s še drugo študijsko kombinacijo), pa kompetentno širijo vednost in razumevanje srednjeevropskega prostora s poznavanjem drugega, sorodnega jezika, književnosti in kulture. Poučevanje slovaščine kot drugega/tujega jezika poteka tudi individualno za poslovne namene in občasno v jezikovnih šolah.

9 Prispevek se s primeri znotraj humanistike omejuje na področja jezikoslovja, literarne vede in zgodovine.

tako ukvarja s slovensko-slovaškimi kulturnimi stiki od začetkov 19. stoletja do leta 1918 (Rozman, 1999), sledijo ji študije, diseratacije in monografije s področja politične, gospodarske in socialne zgodovine. Literarnovedni diskurz slovaške književnosti je izrazito žanrsko razslojen – od znanstvenih razprav in študij vse do razlagalnih kulturoloških in interpretacijskih spremnih besedil k prevodom slovaškega leposlovja ter enciklopedičnih antologij in revijalnih projektov. Poleg znanstvenih revij in zbornikov konferenc in simpozijev ponujajo relevanten prostor razprave in objave nekatere specializirane založbe in revije (Apokalipsa, Sodobnost, Literatura). Področje jezikoslovja danes pokrivajo štirje visokošolski učbeniki, ki predstavljajo temelj študijske literature, ob kateri manjka še sodobni dvojezični slovar.¹⁰ Slovaščina je v slovenskem znanstvenem diskurzu naredila velik preskok s področjem frazeologije, kjer je sistemsko obravnavana v paramioloških raziskavah, slovaški korpus je tako uporabljen kot referenčni jezik. Slovaščina je danes v slovenskem znanstvenem prostoru ne le jezik preučevanja, temveč tudi predmet komparacije v slovenskem in evropskem kontekstu slovenskih in slovaških raziskovalcev (mednarodne raziskovalne projekte in monografije beležimo na področju arheologije, etnologije, zgodovine, slovenistike in slavistike na univerzi v Ljubljani, Mariboru in Kopru ter znanstveno-raziskovalnem inštitutu SAZU idr.). Sklenemo lahko, da je slovaška znanost prehodila pot od prvega seznanjanja v slovenski javnosti ter prevodov in posredovanja vse do vpeljave novih metodoloških pristopov ter individualnih in skupinskih raziskovalnih dosežkov, ki so relevantni tako v slovenski in slovaški kot v evropski znanstveni sferi.

4 Zaključek

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani je edina institucija v Sloveniji, ki nudi prostor slovakistiki in omogoča pogoje za poučevanje in raziskovanje slovaščine. Poleg tega je jasna usmerjenost slovakistike v razširitev ponudbe poučevanja slovaščine kot enega od uradnih jezikov Evropske unije za študente humanističnih usmeritev, zlasti jezikoslovnih in prevajalskih smeri znotraj filozofske fakultete ter univerze. Položaj slovaščine kot tujega jezika na Univerzi v Ljubljani je vendarle primerljiv s tendencami na drugih tujih univerzah, kjer se izpostavlja vključevanje slovaščine v prevodoslovne in kulturološke študijske programe (prim. Pekarovičová

10 Slovakistika šteje 21 jezikoslovnih diplomskih in magistrskih del, 30 literarnovednih zaključnih del, in 5 doktorskih disertacij, poleg teh pa še večje število komparativnih zaključnih nalog iz humanistike in družboslovja.

2017: 65). V šolstvu se kažejo strategije in potenciali slovaščine kot slovanskega esperanta v razvijanju naslednjih dejavnosti: fakultativni pouk tujega jezika na osnovnih in srednjih šolah (v okviru izbirnih vsebin in medpredmetnega povezovanja), spodbujanje projektnega in raziskovalnega dela s področja slovaške kulture, zgodovine, filma v okviru srednješolskega gimnazijskega programa. V globalnem smislu ima potencial poučevanje slovaščine za prevajalce, v poslovnem svetu in turistični panogi, vključevanje v študentske raziskovalne projekte z gospodarskimi in negospodarskimi institucijami ter spodbujanje k študentski praksi v tujem okolju.

Rezultate zastavljenih ciljev promocije slovaščine in slovaške kulture v slovenskem prostoru v zadnjih desetih letih lahko prepoznamo že danes: številne komparativne in kontrastivne diplomske, magistrske naloge in doktorske disertacije, prisotnost slovakistične stroke na znanstvenih konferencah in simpozijih, obravnava slovaške problematike znotraj drugih znanstvenih strok, dvanajstletna tradicija prevajalskega natečaja zahodnoslovanskih književnosti in prevajalnice v okviru JSKD, projekt Noč raziskovalcev s slovakistično temo (2018–19), vključenost slovaške umetnosti na osrednje slovenske literarne in gledališke festivale, tematske radijske oddaje, nagrajeni vrhunski književni prevajalci in kritiki, kulturni posredniki, zaposleni na različnih delovnih mestih, znanstveni raziskovalci na raziskovalnih inštitutih, tečaji in prevajalnice slovaščine. Razslojenost in raznolikost ter institucionalizacija slovensko-slovaških odnosov se v 21. stoletju znotraj Evropske unije kažejo za nujno potrebne pri boljšem poznavanju in razumevanju regionalno in zgodovinsko primerljivih jezikovnih skupnosti.

Literatura

- Dudok, Miroslav (2013). Podoby slovenčiny vo svete. *Slovenčina vo svete: súčasný stav a perspektívy* (ur. J. Pekarovičová, E. Hargašová) Bratislava: SAS. 15–21.
- Gašparič, Jure (2010). Češkoslovaški konzulat v Ljubljani (1920–1939). *Slovinci in Čehi v dobi moderne – Češi a Slovinci v moderní době* (ur. J. Gašparič). Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino, Praga: Nova tiskárna Pelhřimov. 133–150.
- Kragelj, Miha (2019). *Vloga kulture pri razvoju političnih in gospodarskih odnosov med Slovenijo in Slovaško*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Kregar, Tone (2007). *Med Tatrami in Triglavom. Primerjave narodnega razvoja med Slovenci in Slovaki 1948–1938*. Celje: Zgodovinsko društvo Celje.
- Pallay, Jozef (2013). Slovenský jazyk a slovakistika v Slovinsku. Dejiny, súčasnosť a perspektívy. *Slovenčina vo svete: súčasný stav a perspektívy* (ur. J. Pekarovičová, E. Hargašová). Bratislava: SAS. 220–227.

- Pivk, Darija; Kmecová, Svetlana (2017). Slovenščina v Bratislavi in slovaščina v Ljubljani – kaj ju ločuje in kaj združuje. *Sedemdeset let slovakistike v Ljubljani* (ur. J. Pallay, Š. Sevšek Šramel). Ljubljana: Znanstvena založba FF. 49–73.
- Pekarovičová, Jana (2017). Slovinská slovakistika v kontexte Studia Academia Slovaca. *Sedemdeset let slovakistike v Ljubljani* (ur. J. Pallay, Š. Šramel). Ljubljana: Znanstvena založba FF. 64–73.
- Rozman, Andrej (1997). Slovaško-slovenski kulturni odnosi. *Enciklopedija Slovenije*. Ljubljana: Mladinska knjiga. 159–164.
- Rýzková, Anna (1998, 2001). *Slovaščina za Slovence*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Smolej, Viktor (1976, 1983). *Slovaško-slovenski slovar, Slovensko-slovaški slovar*. Ljubljana: DZS.
- Vaňko, Juraj (2004). *Slovaška slovnica za Slovence*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Slovenščina med jeziki Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Nataša Pirih Svetina

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko

Prispevek opozori na prisotnost slovenščine tudi med tujimi jeziki (TJ), ki jih poučujejo na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Vključevanje slovenščine kot TJ v programe Filozofske fakultete je bilo v preteklosti precej sporadično in nesistematično, saj so se vsebine s področja slovenščine kot TJ v redne študijske programe na slovenistiki umestile šele z bolonjsko reformo. Kljub dobro razviti infrastrukturi pa slovenščina kot drugi jezik (J2) še vedno ni našla pravega mesta v osnovno- in srednješolskih programih slovenskega javnoizobraževalnega sistema.

Ključne besede: slovenistika, slovenščina kot tuji jezik, slovenščina kot drugi jezik, Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik

The article would like to remind readers that Slovene as an FL exists among other languages taught at the Faculty of Arts. The introduction of the Slovene language as an FL in the programmes of Slovene studies in previous decades was more or less sporadic and unsystematic. Since the Bologna reform Slovene studies programmes have changed, and the topics from the field were introduced more systematically. Despite the fact that infrastructure in the field of Slovene as an L2 is very well developed, the subject itself still has not found its place in the curricula of Slovene public schools at all levels (primary, secondary, higher).

Keywords: Slovene studies, Slovene language, Slovene as FL, Slovene as L2, Center for Slovene as Second and Foreign Language

1 Uvod

Čeprav je zgodovina slovenščine kot tujega jezika dolga in pestra (Zemljarič Miklavčič in Pirih Svetina 2008), je bilo njeno vključevanje v programe Filozofske fakultete (FF) v preteklosti bolj stvar entuziazma in vizionarskih misli posameznikov, naključij in podjetnih idej v času, ko o podjetništvu še nismo govorili, ter vedno tudi nekoliko zamujenih odzivov na priložnosti in potrebe, ki so se kazale v družbi. O bolj sistematičnih premikih na področju lahko govorimo od začetka devetdesetih let 20. stoletja, ko so se posamezne dejavnosti na področju slovenščine kot tujega jezika povezale v Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik (od tu dalje CSDTJ).¹ Že proti koncu 20. stoletja so se dejavnosti razmahnile, predvsem na področjih certificiranja znanja slovenščine za različne namene in potrebe, poučevanja slovenščine na tečajih v Sloveniji in na lektoratih na univerzah v tujini, izdajanja didaktičnih gradiv in tudi nekoliko na področju raziskovalne dejavnosti. Počakati pa je bilo treba še dobro desetletje, vse do uvedbe bolonjske reforme, da so se vsebine s področja slovenščine kot drugega (J2) in tujega jezika (TJ) umestile tudi v redne študijske programe na slovenistiki (Pirih Svetina 2011, 2009). Deset let pozneje kljub natančnim raziskavam stanja in potreb, izdelanim strategijam in smernicam ter razviti infrastrukturi slovenščina kot J2 še vedno nima zagotovljenega mesta v javnem izobraževalnem sistemu Republike Slovenije. Skozi opis sedanjega stanja na področju poskušamo prikazati tudi perspektive nadaljnje razvoja.

2 Pogled nazaj

Na Univerzi v Ljubljani (UL) sega organizirana ponudba učenja slovenščine za tujce v 60. leta 20. stoletja – prvo organizirano obliko je predstavljal vsakoletni *Seminar slovenskega jezika, literature in kulture*, ki je julija 2019 doživel svojo 55. izdajo.² Poleg vsega ostalega je ponudil prvo resnejšo možnost učenja slovenščine (tudi) kot TJ oziroma poletno, krajše dopolnilo k učenju slovenščine, ki je takrat že potekalo na nekaterih univerzah v tujini. V okviru takratnega Oddelka za slovanske jezike in književnosti je vsaj od leta 1968 dalje deloval lektorat slovenščine za tujce, ki ga je vodila Hermina Jug Kranjec; od leta 1970 pa do upokojitve leta 1993 je bila na istem oddelku zaposlena kot lektorica, docentka

1 Center je z delovanjem začel v sestavi takratnega Oddelka za slovanske jezike in književnosti, nadaljuje pa v sestavi sedanjega Oddelka za slovenistiko; <https://www.slov.si/> (10. 10. 2019).

2 Poročila, programi, zborniki in celotni arhiv teh prireditev je dostopen na <https://centerslo.si/seminar-sjlk/> (24. 7. 2019).

in višja predavateljica za slovenski jezik in stilistiko, vseskozi pa je poučevala tuje študente.³ V letih pred njeno upokojitvijo je na Oddelku za slovanske jezike in književnosti krajši čas delovala tudi katedra za slovenščino kot tuji jezik. Za tuje študente, ki so prihajali na študij na UL predvsem iz neuvrčenih držav, je bilo pred začetkom rednega študija organizirano učenje slovenščine.⁴ Ob koncu 80. in na začetku 90. let je bila nato na FF ustanovljena Celoletna šola slovenskega jezika, ki se je pridružila nekoliko starejši Poletni šoli slovenskega jezika (Pogorelec 1999). Prva je omogočala do tedaj najbolj intenzivno učenje slovenščine, in sicer petkrat tedensko po štiri ure oz. 550 ali celo več ur učenja slovenščine v enem študijskem letu, drugo pa je sprva kot poletni dvo-, tri- ali štiritedenski počitniški tečaj slovenščine organizirala Slovenska izseljenska matica in je bila ob svojih začetkih v 80. letih najprej dvakrat izvedena v Kranju, kasneje pa prav tako »preseljena« na FF UL. Poletno šolo so sprva res obiskovali pretežno izseljenci, že na začetku 90. let pa se jim je s spremembo družbeno-političnih razmer v Sloveniji pridružila paleta zelo različnih udeležencev. Ponudba učenja slovenščine se je na podlagi velikega povpraševanja razširila tudi na mladostnike, tako da je leta 2006 začela delovati posebna Mladinska poletna šola slovenskega jezika.⁵ Udeleženci Celoletne šole so bili med drugimi zamejski, med njimi predvsem porabski Slovenci, ki niso imeli možnosti šolanja v slovenščini, so pa pridobili štipendije za študij v Sloveniji – pridobljena štipendija jim je omogočala, da so se leto dni pred začetkom študija intenzivno posvetili učenju slovenščine. Tako Poletna kot Celoletna šola sta z ustanovitvijo CSDTJ leta 1992 postali del dejavnosti te ustanove. Celoletna šola se je kasneje preoblikovala v Jesensko in Spomladansko šolo, CSDTJ pa je postopno in v skladu s potrebami na trgu začel razvijati različne druge vrste tečajev, med drugim tudi posebne tečaje slovenščine, namenjene študentom tujih univerz, ki so na UL prihajali na krajše ali daljše izmenjave.

3 Podatki iz Wikipedije, geslo Hermina Jug Kranjec (8. 5. 2019).

4 Arhiv Republike Slovenije hrani arhivsko gradivo o tujih študentih v Sloveniji; ker gre za osebne podatke študentov, gradivo do leta 2078 ni javno dostopno. Arhiv je gradivo prejel od predhodnikov sedanjega Ministrstva za znanost, izobraževanje in šport. To so bile različne službe in politično-organizacijske strukture, ki so med drugim skrbele za mednarodno znanstveno in tehnično sodelovanje; začetek njihovega delovanja sega v leto 1952, zadnja taka služba je bila ukinjena leta 1991. Eno od poimenovanih te službe je bilo npr. Zavod za mednarodno znanstveno in tehnično sodelovanje Socialistične republike Slovenije, ki je bil bolj poznan po svoji kratici ZAMTES (<http://arsq.gov.si/Query/detail.aspx?ID=25503>, 8. 5. 2019).

5 <https://centerslo.si/za-otroke/> (2. 9. 2019). Enega od jeder te šole vsako leto predstavlja skupina dijakov iz Argentine, maturantov sobotnega Srednješolskega tečaja ravnatelja Marka Bajuka iz Buenos Airesa <http://www.buenosaires.veleposlanistvo.si/index.php?id=1989> (2. 9. 2019).

V 90. letih so se s spremenjenimi zgodovinskimi, družbenimi in političnimi okoliščinami bistveno spremenile tudi potrebe na področju slovenščine kot J2 in TJ. Nova je bila npr. potreba mlade države, da si zagotovi lojalnost nekaterih javnih uslužbencev tudi tako, da preizkusi njihovo znanje slovenščine (Stabej 2004). Tovrstno preverjanje znanja je bilo najprej uvedeno za uslužbence na carini. Že v letu 1992 je država v svoj zakon o državljanstvu v člen o naturalizaciji vključila tudi zahtevo po t. i. aktivnem znanju slovenščine kot pogoju za vse, ki so po tem členu uveljavljali vstop v slovensko državljanstvo (Ferbežar 2012, 2009; Stabej 2004). Leta 1992 so bili na Strokovnem svetu za izobraževanje odraslih sprejeti *Standardi znanja slovenščine*, leta 1994 pa je Vlada RS pooblastila Izpitni center CSDTJ kot komisijo, pristojno za preverjanje znanja slovenščine. Decembra leta 2001 je bil na Strokovnem svetu za izobraževanje odraslih sprejet javnoizobraževalni program *Slovenščina za tujce* (Ferbežar in Pirih Svetina 2002).⁶ Ta je po eni strani vsebinsko usmerjal izvedbo tečajev, po drugi pa je bil v skladu z njim določen tudi nov certifikatni sistem: izpiti iz znanja slovenščine na treh ravneh zahtevnosti. UL je v skladu z omenjenim programom srednjo raven znanja slovenščine najprej prepoznala kot ustrezno za vpis tistih študentov, ki se niso šolali v slovenščini oz. niso imeli opravljene mature iz slovenščine (to je tujih študentov), s študijskim letom 2003/04 pa pogoj o znanju slovenščine nekoliko omilila z zahtevo, da potrdilo o doseženem znanju slovenščine na srednji ravni zadostuje kot pogoj za vpis v drugi letnik univerzitetnega študija (Ferbežar in Pirih Svetina 2004). Ta podatek po svoje priča, da je bilo na UL zaznано večje število študentov, za katere se je predvidevalo, da slovenščine ne znajo dovolj, da bi lahko sledili študijskemu procesu oz. da bi ga lahko uspešno dokončali. Sklepe Senata UL bi lahko vzporejali z ravnanjem sočasne politike na najrazličnejših ravneh, od migracijske in izobraževalne do zaposlovalne – lahko bi jih razumeli kot nekakšen filter, ki naj bi tistim, ki slovensko ne znajo, preprečeval udeležbo v vzpostavljenem sistemu.⁷ Zahteve po izkazovanju znanja slovenščine so bile

6 O tem programu več v zgoraj navedenih virih. Program je med drugim predvideval tri ravni zahtevnosti izpitov: na osnovni, srednji in visoki ravni, kar je bilo v skladu s smernicami kurikularne prenove iz leta 1998. Izpit na osnovni ravni je država prepoznala kot ustrezen za preverjanje znanja slovenščine pri prosilcih za slovensko državljanstvo. Izpit na visoki ravni so najpogosteje opravljali zdravniki, saj je zdravniška zbornica predvidela, da ta stopnja znanja zadostuje za opravljanje zdravniške dejavnosti v Sloveniji (več o tem v letnih poročilih CSDTJ, v poglavjih Izpitni center (<https://centerslo.si/knjige/letna-porocila/> (2. 9. 2019))).

7 Marko Stabej (2003): *Nacionalni jezik: zaviralec ali pospeševalec? – National Language, Filter or Fertilizer?*, predavanje na 26. rednem delovnem srečanju združenja ALTE, 11. 4. 2003 v Ljubljani; poročilo o dogodku: <https://www.jezikinslovstvo.com/pdf/2003-06-Ocene%20in%20porocila.pdf> (4. 9. 2019).

pred posameznika pogosto postavljene, še preden je ta dobil pravico do njegovega pridobivanja (Stabej 2004).⁸

3 Kaj je prinesla bolonjska reforma študija?

Situacija glede pogojev znanja slovenščine za študijske potrebe se je spremenila z uvedbo bolonjskega načina študija, saj UL pri postavljanju pogojev v zvezi z znanjem slovenščine ni več enotna. Po eni strani se povečuje število fakultet in njihovih programov, ki kot enega od vstopnih pogojev za študente tujce postavljajo znanje slovenščine na ravni B2, po drugi pa je zaznati pritisk in težnje po odpravi člena Zakona o visokem šolstvu, ki predvideva, da je učni jezik na javni univerzi v Sloveniji slovenski (z določenimi, zakonsko predvidenimi izjemami). Ta naj bi, po mnenju politike, preprečeval višjo stopnjo internacionalizacije slovenskega visokega šolstva, kar je od leta 2016 eden od glavnih strateških ciljev tako MIZŠ kot tudi javnih univerz (Aškerc Venigar in Flander 2016). Čeprav se morda zdi, da zadevi nista neposredno povezani, so v visokošolskem prostoru na delu nasprotujoče si silnice, ki delovanje (ljubljske) univerze navzven kažejo kot precej shizofreno. Na načelni ravni se UL zavzema za internacionalizacijo in si prizadeva za 10 % delež tujih študentov v svojih programih,⁹ istočasno se nekatere njene članice 'otepajo' tujih študentov z nerealnimi pričakovanji glede njihovega vstopnega znanja slovenščine, druge pa vabijo tuje študente v svoje angleške programe, katerih zelo omejeno število je posledica za njih 'spornega' člena o slovenščini kot učnem jeziku v Zakonu o visokem šolstvu, tem pa nasprotujejo glasni zagovorniki in branitelji slovenščine.¹⁰

Po eni strani se torej skuša tistim, ki ne znajo (dovolj) slovensko, preprečiti oz. celo onemogočiti dostop do univerzitetnega študija v Sloveniji, kar ni v skladu s strategijo internacionalizacije. Vedeti je namreč treba, da se kandidati za študij v Sloveniji pred prihodom težko sami naučijo dovolj slovenščine za potrebe

8 Učenje slovenščine je npr. za priseljence postalo organizacijsko in finančno dostopnejše šele v letu 2012. Takrat je bila sprejeta *Uredba o načinih in obsegu zagotavljanja programov pomoči pri vključevanju tujcev, ki niso državljani Evropske unije* (<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=URED5966>, 4. 9. 2019). V skladu s to uredbo je bilo prvič v zgodovini slovenske države večjemu številu tujih državljanov omogočeno brezplačno učenje slovenščine.

9 Strategija UL, https://www.ag.uni-lj.si/e_files/vsebina/STRATEGIJA%20UL%202012_2020_23%2010%2012.pdf (4. 9. 2019).

10 <http://www.zagovor-slovenscine.si/wp-content/uploads/2019/07/Dovolj-je-Odgovor-Ministrstvu-za-izobra%C5%BEevanjem-znanost-in-%C5%A1port-6.pdf> (4. 9. 2019).

študija, saj je pouk slovenščine v tujini po navadi na voljo le v večjih univerzitetnih središčih, pa še to ne v vseh državah, od koder večinoma prihajajo študenti v Slovenijo. Tudi učenje slovenščine na daljavo se intenzivneje razvija šele v zadnjem času.¹¹ Prav tako v večini primerov tudi ni možno, da bi lahko kandidati pred začetkom študija semester ali dva namenili učenju slovenščine v Sloveniji. Tega ne omogoča slovenska zakonodaja, saj ne predvideva pripravljalnega leta za tuje študente, prav tako pa bi bila taka možnost za večino kandidatov predraga. Ker vpisna služba na UL ni pristojna za preverjanje znanja slovenščine niti ne za ugotavljanje pristnosti oz. verodostojnosti potrdil o znanju slovenščine na ravni B2, kandidati za študij na programih in smereh z omejitvijo posegajo po različnih potrdilih, ki naj bi dokazovala njihovo znanje slovenščine na ravni B2. Za vpis ta sicer zadostujejo, ker pa dejansko ta potrdila niso tisto, kar naj bi v resnici bila, se seveda izkaže, da študenti nimajo ustreznega predznanja slovenščine, da bi lahko sledili ali celo aktivno sodelovali v študijskem procesu.

Zahtevo po znanju slovenščine na ravni B2 pred začetkom študija bi lahko do neke mere razumeli kot varovalko ohranjanja visoke ravni slovenščine v akademskem sistemu. Njej nasproti pa imamo zahtevo po odpravi zakonskega člena, ki določa slovenščino kot edini učni jezik slovenskega javnega visokega šolstva. Čeprav večina (slovenskega) akademskega sveta že dolgo ni več (Kalin Golob idr. 2017, 2014) – oz. sploh nikdar ni bila – enojezična, naj bi odprava tega člena odprla pot za, kot menijo njeni najbolj ostri nasprotniki, postopno anglizacijo celotnega univerzitetnega sistema in povzročila tako rekoč bliskovito izginotje slovenščine. Argumenti največjih nasprotnikov pogosto niso najbolj prepričljivi in bi jih lahko označili tudi kot ideološke in demagoške, zato se podrobneje z njimi ne bomo ukvarjali.¹² Namesto tega v nadaljevanju raje predstavljamo eno bolj umirjenih in ideoloških bojov osvobojeno možnost internacionalizacije slovenskega visokega šolstva.

11 Slovenščina na daljavo, https://www.slonline.si/_/4.9.2019.

12 Ni namreč jasno, kako in zakaj naj bi odprava člena o slovenščini kot edinem učnem jeziku lahko povzročila odpravo ali celo izginotje slovenščine. Sporno je tudi (ne)namerno mešanje in zamenjevanje pojmov kot npr. učni jezik z jezikom znanstvenih razprav ali govor v pedagoških vlogah z akademskim diskurzom. Poleg tega tovrstne razprave v času, ko si vsaj na načelni ravni prizadevamo za večjezičnost v družbi in raznojezičnost čim večjega števila posameznikov v njej – nenazadnje je tudi FF s svojim delovanjem in poslanstvom jezikovnih oddelkov usmerjena tako – delujejo neprimerno.

3.1 Slovenščina za tuje študente

V okviru Oddelka za slovenistiko in CSDTJ so daljši čas potekala prizadevanja za omogočanje pravice do učenja slovenščine tistim študentom, ki slovensko niso znali, so si pa želeli študirati na slovenski javni univerzi v slovenskem jeziku. Na FF, kjer so tovrstni programi nekdaj, kot opisujemo zgoraj, že imeli domovinsko pravico, je v času akreditacije prvostopenjskih slovenističnih programov prišlo do pobude in priprave učnih načrtov za izvedbo lektoratov slovenščine kot tujega jezika, namenjenih tujim študentom. Učni načrti so bili akreditirani leta 2013, zato smo v poletnem semestru študijskega leta 2013/14 lahko začeli s pilotno izvedbo predmeta Slovenščina kot tuji jezik – lektorat 1. Ta je obsegal 60 kontaktnih ur lektorskih vaj, ki so potekale ves semester dvakrat tedensko v obliki jezikovnega tečaja, ovrednotenega s tremi kreditnimi točkami. Z izvedbo smo nadaljevali tudi v nadaljnjih študijskih letih, čeprav financiranje ni bilo jasneje dorečeno vse do sredine leta 2016.

Ko je bil nato sredi poletja 2016 objavljen razpis projekta MIZŠ z naslovom *Izboljšanje procesov internacionalizacije slovenskega visokega šolstva 2016–2017*, je bila Univerza v Ljubljani, prav zaradi izkušenj FF, Oddelka za slovenistiko in CSDTJ, nanj pripravljena. UL se je s pomočjo CSDTJ na tem razpisu odlično odrezala, saj je skoraj izključno samo za izvedbo tečajev slovenščine za tuje študente pridobila 66.000,00 EUR, kar je bila najvišja vsota, namenjena učenju slovenščine do tedaj. V času trajanja projekta, od novembra 2016 do novembra 2017, se je slovenščino učilo 200 tujih rednih študentov UL.¹³ Po koncu uspešno izvedenega projekta so se na UL odločili, da tujim študentom še naprej omogočajo učenje slovenščine v obsegu in obliki kot v projektu, in sicer v sklopu nekakšnega pripravljalnega modula, ki je bil poimenovan Leto plus,¹⁴ njegova koordinacija pa zaupana FF. Za izvedbo Leto plus je UL v letih od 2017 do 2020 namenila sredstva iz razvojnega stebra financiranja in s tem programom zagotovila vsaj začasno redno in stabilno financiranje, ki omogoča tudi razvoj programa. Študijsko leto 2017/18 je bilo tako končano z eno zaposleno učiteljico lektorico za slovenski jezik in s polovično zaposlitvijo administrativne delavke ter z desetimi honorarnimi sodelavci, učitelji slovenščine kot tujega jezika, ki so v istem študijskem letu pridobili ustrezen

13 V istem obdobju je CSDTJ organiziral tečaje za tuje študente na izmenjavi na UL. Tudi njih je bilo po podatkih iz Letnega poročila CSDTJ za leto 2017 približno 200, kar skupaj pomeni 400 tujih študentov učečih se slovenščine na Univerzi v Ljubljani v enem študijskem letu.

14 <https://www.uni-lj.si/studij/leto-plus/> (4. 9. 2019).

habilitacijski naziv: lektor oz. lektorica za slovenščino. V študijskem letu 2017/18 se je slovenščino v okviru Leta plus učilo 320 študentov, v štud. l. 2018/19 pa se je k učenju slovenščine prijavilo več kot 420 študentov. Zato je bilo treba okrepiti tudi kadrovske moči; v študijskem letu 2019/20 naj bi tako 300 študentov v 30 skupinah (v enem semestru 15 skupin s po 20 študenti) poučevalo 5 redno zaposlenih učiteljic (štiri za polni, ena za polovični delovni čas), za organizacijo pa skrbi ena administrativna delavka.

Načrtov za razvoj tega programa je še precej. Med drugim poučevanje slovenščine za študente različnih strok na UL odpira za slovenščino kot TJ povsem novo področje, in sicer (tujega) strokovnega jezika (*ang. language for specific purposes*),¹⁵ saj skozi poučevanje slovenščine kot TJ za potrebe študija različnih strokovnih področij dejansko razvijamo slovenščino kot (tuji) jezik posameznih strok. Samo poučevanje slovenščine bo v prihodnje okrepljeno z dodatnimi vsebinami, kot so npr. obvladovanje računalniških programov in orodij za oblikovanje besedil, obvladovanje elektronskih virov in orodij za slovenščino, spoznavanje življenja in kulture v Sloveniji, branje strokovnih besedil, pisanje strokovnih besedil ipd. Študentom, prijavljenim v program, bomo poskusili omogočiti začetno učenje slovenščine že pred prihodom v Slovenijo in začetkom študija – s pomočjo interaktivnega tečaja za učenje slovenščine (gl. zgoraj), učenje slovenščine za tuje študente pa bo v prihodnosti še bolj podprto z rabo informacijsko-komunikacijske tehnologije, saj je v pripravi spletna učilnica z gradivi, namenjenimi prav tej populaciji. Ne nameravamo pa zanemariti niti raziskovalnega dela – namreč, prvič v zgodovini razvoja področja slovenščine kot neprvega jezika imamo dejansko možnost izvajati raziskave tudi na kvantitativno reprezentativnih vzorcih. Na podlagi izkušenj s korpusom KUST (Stritar Kučuk 2012) je v pripravi korpus besedil učečih se slovenščine kot tujega jezika, ki bo predstavljal pomembno izhodišče za nadaljnje raziskave procesov učenja slovenščine kot tujega jezika, hkrati pa prispeval podlago za pripravo novih didaktičnih gradiv za bodoče študente.

3.2 Študij slovenistike

Bolonjska reforma je prinesla številne spremembe tudi na področju študija slovenistike. Med drugim so bili prvič v zgodovini tega študija uvedeni študijski predmeti s področja slovenščine kot J2 in TJ (Pirih Svetina 2011, 2009). Pred tem se

15 Sodelavke programa smo bile zaradi te dejavnosti že povabljene k sodelovanju v Društvu slovenskih učiteljev tujih strokovnih jezikov (SDUTSJ).

namreč slovenisti sistematično na tem področju niso nikoli izobraževali, čeprav so bile potrebe po tovrstnih posebnih znanjih izražene vsaj v zadnjem desetletju 20. stoletja (Vidovič Muha 1999). Takrat je bil pripravljen, a nikoli udejanjen, tudi program posebnega specialističnega izobraževanja za bodoče učitelje slovenščine kot TJ. Ob uvajanju tristopenjskega bolonjskega študija je bilo pripravljenih in akreditiranih nekaj predmetov s področja slovenščine kot J2 in TJ,¹⁶ kot izbirna predmeta pa smo doslej izvajali dva: enega na prvi stopnji študija, drugega, bolj didaktične narave, pa na drugi stopnji. Ideja, ki se tudi glede na sprotne evalvacije študentov dobro udejanja, je namreč, da študenti na prvi stopnji študija dobijo nekakšen vpogled, orientacijo po tem razvejenem področju stroke, na drugi stopnji pa se, če jih to seveda zanima, lahko tudi bolj poglobljeno posvetijo študiju poučevanja slovenščine kot J2 in TJ. Od uvedbe bolonjskega študija se je povečalo tudi število zaključnih del s tega področja.¹⁷

Vsem, ki jih slovenščina kot J2 in TJ zanima oz. potrebujejo znanja s tega področja, je sicer na voljo vrsta izobraževanj, ki jih pripravljajo sodelavci Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik vsaj že od leta 1995 dalje (Pirih Svetina 2009) bodisi v sklopu izobraževanj za učitelje, ki poučujejo v programih CSDTJ (Tečajji slovenščine, STU), so pa odprta tudi za ostalo javnost, bodisi preko Centra za pedagoško izobraževanje FF UL (CPI).¹⁸

4 Slovenščina kot J2 na nižjih ravneh slovenskega javnoizobraževalnega sistema

Na nižjih ravneh slovenskega javnega šolstva do sedaj še ni prišlo do sistemskih prilagoditev, ki bi omogočale izvajanje pouka slovenščine kot J2 za tiste učence in dijake, ki to potrebujejo – ker njihov J1 ni slovenščina in ker posledično težko sodelujejo v učnem procesu, ki se odvija v slovenščini. Morda je, glede na to, da zdaj že končujejo svoj študij generacije slovenistov, ki so se vsaj do neke mere v

16 <https://www.slov.si/studijski-program/> (4. 9. 2019).

17 <https://www.uni-lj.si/repozitorij/> (4. 9. 2019).

18 Redna so tudi izobraževanja za testatorje oz. izpraševalce, ki sodelujejo na izpiti iz znanja slovenščine, prav tako pa se sodelavci CSDTJ pojavljajo kot izobraževalci na usposabljanjih za izvajanje različnih javnoeljavni izobraževalnih programov za odrasle (npr. Opismenjevanje v slovenščini za govorce drugih jezikov ali Začetna integracija priseljencev (<https://www.acs.si/knjiznica-in-viri/programoteka/> (4. 9. 2019), pa tudi v programih Zavoda za šolstvo RS, namenjenih učiteljem, ki poučujejo slovenščino v tujini. Gl. Letna poročila CSDTJ: <https://centerslo.si/o-nas/letna-porocila/> (4. 9. 2019).

času študija izobrazile tudi na področju slovenščine kot J2, končno pravi čas za sistemsko prenovo tudi na tem področju.

Če univerzo v zadnjem času zaznamujejo predvsem procesi internacionalizacije, so na nižjih ravneh izobraževanja vidni učinki globalizacije in pospešenih migracij. Na vseh ravneh izobraževanja se v izobraževalno sfero ob različnih J1, ki jih v naš izobraževalni sistem prinašajo njihovi nosilci, umešča tudi potreba po učenju in znanju slovenščine kot J2. Gre za situacijo, ki v Sloveniji ni novost. Z njo so se v tem prostoru srečevali vsaj od konca 60. let dvajsetega stoletja, ko je Slovenija postala privlačen cilj za delavce iz južnejših predelov takratne skupne države, ki so v Slovenijo pripeljali tudi člane svojih družin. Bolj pereča je ta problematika postala ob nastanku nove slovenske države, najprej kot politično vprašanje, v nadaljevanju pa zaradi balkanske begunske krize na začetku devetdesetih let prejšnjega stoletja tudi kot povsem praktično vprašanje. Od takrat število priseljencev v Slovenijo narašča, vsako leto pa se povečuje tudi število otrok, ki se vključujejo v obvezno osnovno šolo in se na osnovnošolski ali kasneje na srednješolski ravni šolajo v jeziku, ki ni njihov J1. Vključevanje teh otrok je, če že ne težavno, pa zagotovo velik izziv, s katerim se srečujejo pedagoški delavci pri svojem vsakdanjem delu. Kot kažejo številne izkušnje in tudi zbrani podatki (Knez 2016; Sinjur 2016) pedagoški delavci nanj niso najbolje pripravljene. Dejstvo je, da po skoraj 20 letih intenzivnega dela na tem področju še vedno ni celovitih sistemskih rešitev, posledično pa tudi ne (izbirnega) predmeta Slovenščina kot J2 na urnikih slovenskih osnovnih in srednjih šol v osrednjem slovenskem izobraževalnem sistemu.¹⁹ Čeprav so bile opravljene že številne zelo izčrpne raziskave (Vižintin 2018; Knez 2016; Sinjur 2016; Budinoska 2013; Ermenc S. 2003) in na podlagi njihovih rezultatov podani zelo dobri temelji za celovite rešitve (Jelen Madruša in Majcen 2018; Vključevanje otrok priseljencev ... 2017; Knez 2016; Novak 2012), pristojni problematiko še vedno rešujejo parcialno in zato nezadostno. Različni projekti (npr. *Slovenščina kot drugi jezik v slovenskih osnovnih šolah 2006–2009*, *Uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje za obdobje 2008–2011*,²⁰ *Le z drugimi smo*,²¹ *Izzivi medkulturnega sobivanja*²²) so dali številne zelo dobre rezultate (izobraževanja in usposabljanja za učitelje, učni načrti za slovenščino na

19 Drugače je v obeh obmejnih dvojezičnih sistemih slovenskega izobraževanja, kjer se slovenščina kot J2 poučuje kot jezik okolja za pripadnike italijanske oz. madžarske narodne skupnosti.

20 <https://centerslo.si/za-otroke/projekti/migranti/> (2. 9. 2019).

21 <https://lezdrugimismo.si/> (2. 9. 2019).

22 <http://www.medkulturnost.si/> (2. 9. 2019).

različnih ravneh znanja in za različne stopnje šolanja, didaktična gradiva ipd.), niso pa zagotovili trajne in sistemske ureditve področja, kar bi bilo glede na število priseljencev zdaj že različnih generacij in zaznano ter v prihodnosti pričakovano gibanje migracij edino smiselno.

5 Pogled v prihodnost

Področje slovenščine kot J2, ki je hkrati učni jezik številnim učencem priseljenecem na ravni obveznega osnovnega šolstva, v nadaljevanju pa tudi na srednjih šolah, že daljši čas predstavlja največ izzivov na področju slovenščine kot prvega jezika in si zasluži prednostno obravnavo ter trajne in sistemske rešitve. Ko bo do teh prišlo, bo krožnica, ki smo jo poskušali zarisati s prispevkom, nekako sklenjena.

Čeprav hiše ni mogoče začeti zidati pri strehi, se vseeno zdi, da je za zgodbo o slovenščini kot J2 in TJ prav, da se je začela pri vrhu, na univerzi. Da se je tam utrdila, umestila, si nabrala potrebno kilometrino in poskrbela tudi za izobrazbo tistih, ki bodo znanja znali uspešno predajati naprej in navzdol. Namreč, ko bo slovenščina kot J2 dokončno dobila svoj prostor kot učni predmet v slovenskem javnem izobraževalnem sistemu od osnovne šole naprej, bodo za njeno poučevanje potrebni usposobljeni učitelji, ki bodo svoja znanja lahko izkazovali tudi z ustreznimi 'papirji'. Enkrat za spremembo bomo na to ustrezno pripravljeni – že sedanje generacije magistrantov ljubljanske slovenistike imajo v prilogi k magisteriju (ang. *supplement*) lahko vpisana znanja in kompetence s področja slovenščine kot J2 in TJ, pridobljene med študijem. Tako se zdi, da bo s ponudbo sistematičnega poučevanja slovenščine kot J2 od osnovne šole dalje dokončno osmišljeno tudi izobraževanje učiteljev za njeno poučevanje.

Literatura

- Aškerc Venigar, Katarina; Flander, Alenka (ur.) (2016). *Strategija slovenskega visokega šolstva 2016–2020*. Ljubljana: CMEPIUS in MIZŠ. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/razpisi/Visoko_solstvo/Internacionalizacija_VS_2013/Strategija_internacionalizacije_slovenskega_visokega_solstva_SLO_2016-2020_WEB.pdf (20. 7. 2019).
- Budinoska, Ines (2013). *Jezikovna integracija otrok priseljencev v slovenski osnovni šoli. Doktorska disertacija*. Ljubljana: FF UL. <https://repositorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=99902>.

- Ermenc, Klara S. (2003). *Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti. Doktorska disertacija*. Ljubljana: FF UL.
- Ferbežar, Ina (2012). »Izrekam zvestobo moji novi domovini Republiki Sloveniji«: testiranje znanja slovenščine kot drugega in tujega jezika v Sloveniji. *Jezik in slovstvo* 57 (3/4). 29–45.
- Ferbežar, Ina (2009). »Je moj B1 tvoj B?« Ali kaj je novega na področju testiranja in certificiranja slovenščine kot drugega/tujega jezika. *Infrastruktura slovenščine in slovenistike* (ur. M. Stabej). Obdobja, Simpozij. Ljubljana: Znanstvena založba FF. 29–136. <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/28-Ferbezar.pdf>.
- Ferbežar, Ina; Pirih Svetina, Nataša (2002). *Izobraževalni programi, Izobraževanje odraslih, Slovenščina za tujce*. Ljubljana: MIZŠ in ZRSŠ. http://www.acs.si/programoteka/PDF/slo_za_tujce.pdf.
- Jelen Madruša, Mojca; Majcen, Ivana (ur.) (2018). *Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja*. Ljubljana: ISA institut.
- Kalin Golob, Monika; Stabej, Marko; Stritar Kučuk, Mojca; Červ, Gaja; Kropivnik, Samo (2014). *Jezikovna politika in jeziki visokega šolstva v Sloveniji*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV.
- Kalin Golob, Monika; Červ, Gaja; Stabej, Marko; Stritar Kučuk, Mojca; Kropivnik, Samo (2017). Stayin' Alive? National Language and Internationalisation of Higher Education. The Case of Slovenia. *Croatian Journal of Education* 19 (4). 1059–1104. <https://doi.org/10.15516/cje.v19i4.2412>.
- Knez, Mihaela (2016). *Jezikovna zmožnost v slovenščini pri otrocih migrantih, vključenih v drugo in tretjo triado slovenskih osnovnih šol*. Doktorska disertacija. Ljubljana: FF UL.
- Novak, Marta (ur.) (2012). *Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrte in šole*. Ljubljana: Zavod za šolstvo. http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2015/programi/media/pdf/smernice/cistopis_Smernice_vkljucevanje_otrok_priseljencev.pdf (2. 9. 2019).
- Pirih Svetina, Nataša (2011). Slovenski jezik v stiku – učitelji pa v njegovem središču: o sodobnih usmeritvah večjezičnega manjšinskega izobraževanja še s tega zornega kota. *Slovenski jezik v stiku: sodobne usmeritve večjezičnega in manjšinskega izobraževanja. Uporabno jezikoslovje* (ur. S. Novak Lukanovič, V. Mikolič). Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije. 72–86.
- Pirih Svetina, Nataša (2009). Izobraževanje za področje slovenščine kot drugega in tujega jezika. *Infrastruktura slovenščine in slovenistike, Obdobja* 28 (ur. Marko Stabej). Ljubljana: Znanstvena založba FF. 315–321. https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/28-Pirih_Svetina.pdf.

- Pogorelec, Breda (1999). Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. *Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik* (ur. M. Bešter, E. Kržišnik). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti FF. 7–15.
- Sinjur, Andreja (2016). *Specifični programi za podporo pri vključevanju priseljenkih učencev v osnovne šole v Sloveniji*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. [http://pefprints.pef.uni-lj.si/3964/1/DOKTORAT_\(Sinjur\).pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/3964/1/DOKTORAT_(Sinjur).pdf).
- Stabej, Marko (2004). Slovenščina kot drugi/tuji jezik in slovensko jezikovno načrtovanje. *Jezik in slovstvo* 49 (3/4). 5–16.
- Stritar Kučuk, Mojca (2012). *Korpusi usvajanja tujega jezika*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.
- Vidovič Muha, Ada (1999). Slovenščina na tujih univerzah. *Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik* (ur. M. Bešter, E. Kržišnik). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti FF. 27–33.
- Vizintin, Marijanca Ajša (2018). Otroci priseljenci in njihovo vključevanje v osnovne in srednje šole. *Pravna ureditev in programski dokumenti o jezikovni rabi in praksah jezikovnih uporabnikov v Republiki Sloveniji in uporabnikov slovenskega jezika v sosednjih državah in po svetu* (ur. N. Gliha Komac). Ljubljana: ZRC SAZU, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša: Založba ZRC. 135–152. https://zalozba.zrc-sazu.si/sites/default/files/pravne_podlage.pdf.
- Vključevanje otrok priseljencev v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem* (2017). Ljubljana: MIZŠ. http://mizs.arhiv-spletisc.gov.si/si/vkljucivanje_priseljencev_v_sistem_vzgoje_in_izobrazevanja/splosno/ (2. 9. 2019).
- Zemljarič Miklavčič, Jana; Pirih Svetina, Nataša (2008). In še slovenščina: kot drugi in kot tuji jezik. *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse* (ur. J. Skela). Ljubljana: Tangram. 707–715.

Stara cerkvena slovanščina – prvi slovanski knjižni jezik

Vanda Babič

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slavistiko

Stara cerkvena slovanščina je prvi knjižni jezik Slovanov. Nastala je v drugi polovici 9. stoletja in se je kot verski, s tem pa tudi kot knjižni jezik utrdila s prevodi bogoslužnih besedil iz grškega jezika. Najstarejši slovanski zapisi so tako ohranjeni večinoma v tem jeziku. To je torej najstarejša potrditev slovanskega slovstva, njegovih takratnih pojavnih oblik, slovničnih zakonitosti, besedišča, stilističnih zmožnosti, sociolingvističnega utripa itn. Zgodovina obstoja tega jezika je potekala, sicer različno na posameznih slovanskih območjih, skoraj tisoč let, njegova trdna jezikovna struktura pa je pomembno (predvsem v slovanskem pravoslavju) vplivala na oblikovanje posameznih slovanskih knjižnih jezikov in pisav. Prav zaradi tega se znanja s področja tega jezika študentom slavistike podajajo že od ustanovitve Univerze v Ljubljani leta 1919.

Ključne besede: stara cerkvena slovanščina, prvi slovanski knjižni jezik, slavistika, jezikoslovje

Old Church Slavonic was the first literary language of the Slavs. It was created in the second half of the 9th century and, as a religious and thus a literary language, it became entrenched due to translations of holy texts from Greek. The oldest Slavic records are thus mostly preserved in this language. This is, therefore, the oldest confirmation of Slavic literature, its manifestations, grammatical principles, vocabulary, stylistic abilities and sociolinguistic flashes of those times. The history of the existence of this language evolved throughout almost a thousand years, even if distinctively in different Slavic territories. Its solid linguistic structure (especially in Slavic Orthodoxy) has notably influenced the formation of individual Slavic literary languages and characters. This is the reason why the study of its historical overview, an acquaintance with Slavic letters and spelling, the linguistic structure and the rich literary tradition of this language have been offered to students of Slavic studies since the founding of the University of Ljubljana in 1919.

Keywords: Old Church Slavonic language, first literary language of the Slavs, oldest Slavic record, Slavic Studies, linguistics

1 Nastanek in pomen jezika

Stara cerkvena slovanščina je prvi knjižni jezik Slovanov. Nastala je v drugi polovici 9. stoletja, v obdobju aktivnega pokristjanjevanja srednjeevropskih ljudstev v veliki želji, da bi se cerkveno obredje pri Slovanih (natančneje na Velikomoravskem, kasneje pa še v Panoniji) izvajalo v jeziku vernikov – torej v domačem slovanskem jeziku. Omenjeni območji sta, sicer še pred razkolom krščanske cerkve na zahodno (rimskokatoliško) in vzhodno (pravoslavno) leta 1054, sodili pod okrilje rimskokatoliške cerkve. Ta je svetost in s tem primernost za bogoslužje priznavala zgolj trem jezikom: hebrejskemu, grškemu in latinskemu. Voditelj Velikomoravske kneževine knez Rastislav (842–871) pa je stremel po »odprtosti«¹ bizantinske cerkve, kjer so posamezna ljudstva bogoslužje lahko izvajala v svojem domačem jeziku, tj. v jeziku vernikov. Bizantinski cesar Mihail III. (842–867) je Rastislavovi prošnji ugodil in nalogo ustvarjanja slovanskega cerkvenega jezika zaupal bratoma Cirilu (826/827–869) in Metodu (814–885), ki sta se odlikovala po učenosti, modrosti in organizacijskih sposobnostih, poleg tega pa sta odlično znala slovansko narečje okolice Soluna.

In čeprav se zapisano zdi kot zanimiva zgodbica o jezikovni in verski zanesenosti nekaterih slovanskih voditeljev in učenjakov v zgodnjem srednjem veku, lahko z današnje perspektive, s pregledom nad bogato kulturno zgodovino Slovanov, oblikovanjem posameznih knjižnih slovanskih jezikov in velikim vplivom, ki ga je ta jezik s svojo trdno jezikovno strukturo ter ogromno prevodno in ustvarjalno dejavnostjo izpričeval pri ustvarjanju slovanskega slovstva, trdimo, da je bilo delo prvih slovanskih apostolov Cirila in Metoda v tistem času ne samo jezikovno dobro premišljeno in zrelo, ampak prelomno za vse slovanske narode. Vsi skupaj smo s prisotnostjo jezika in pisave pridobivali zavest o kulturnosti, pomembnosti slovanskega govora, o možnosti, da zaobjame vse zvrsti naše jezikovne dejavnosti, ne le v okviru pogovornega jezika in narečij, a tudi za izražanje najglobljih osebnih čustvovanj in podajanje znanstvenih izsledkov. In ne nazadnje, gradili smo (samo) zavest o kultiviranosti in primernosti naših jezikov za oblikovanje knjižne različice jezika in njenega uradno priznanega zapisa.

Ciril in Metod sta s svojim delovanjem Slovane že v 9. stoletju, ko so se s svojim lastnim knjižnim jezikom in pisavo lahko pohvalila le redka ljudstva, vpisala na »kulturni zemljevid«² in jih s tem usmerila v kulturni in napredni tok srednjega veka. Postavila sta trdno osnovo za oblikovanje slovanskega pismenstva, ki se je skozi stoletja postavilo ob bok razvitim književnostim, npr. antičnim, hebrejski,

egipčanski, srednjeveškim (bizantinski, latinski), zahodnoevropskim v domačih jezikih (starofrancoski, staroangleški) itn. (Dostál 1968: 227). Stara cerkvena slovanščina ni bila nikoli jezik medsebojnega sporazumevanja in tudi ne jezik katerega od slovanskih narodov. Bila je umetna jezikovna tvorba, ustvarjena za potrebe liturgije, a je okvire prvotne namembnosti kmalu prerasla in postala sčasoma tudi jezik znanosti in posvetne literature večinoma pravoslavnih slovanskih narodov (Babič 2003: 11).

Ker Slovani do takrat niso imeli svoje lastne pisave niti knjižne tradicije, sta solunska brata hkrati oblikovala tako knjižno različico slovanskega jezika (oz. sta eno izmed narečij nekultiviranega slovanskega jezika povzdignila na raven verskega jezika) kot za ta jezik ustrezen črkopis – glagolico.¹ Stara cerkvena slovanščina je bila kot knjižna različica jezika sprejeta pri večini slovanskih narodov v najzgodnejši dobi sprejetja krščanske vere, kar pomeni, da so najstarejši slovanski zapisi ohranjeni večinoma v tem jeziku. To je torej najstarejša potrditev slovanskega slovstva (poleg v latinici napisanih Brižinskih spomenikov), njegovih takratnih pojavnih oblik, slovničnih zakonitosti, besedišča, stilističnih zmožnosti, sociolingvističnega utripa itn. Čeprav se praslovanski razvoj poteguje v vse slovanske jezike, pa je stara cerkvena slovanščina in tisočletna literatura, ki danes ne pripada nobenemu slovanskemu narodu posebej (Dostál 1968: 225), temelj pismene kulture in daje oporo pri oblikovanju slovničnih struktur posameznih slovanskih jezikov. Skoraj polovica med njimi za svojo pisno podobo uporablja drugo slovansko pisavo – cirilico (Babič 2003: 11–12).

2 Zgodovina poučevanja stare cerkvene slovanščine na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani

Prav zaradi zgoraj navedenih dejstev je bila stara cerkvena slovanščina že od same ustanovitve Univerze v Ljubljani »paradni konj« med slavističnimi predavanji,² torej že od zimskega semestra 1919, ko sta jezikoslovni del slavistike prevzela dva profesorja

1 Stara cerkvena slovanščina je dejansko zadnji knjižni jezik, katerega ustvarjanje je potekalo istočasno s sestavljanjem ustreznega črkopisa.

2 Poročilo je pripravljeno po podatkih, objavljenih v Seznamu predavanj Filozofske fakultete in v zborniku *Petdeset let slovenske Univerze v Ljubljani* (Modic 1969). Za dostop do tiskanih publikacij se zahvaljujem kadrovski službi Filozofske fakultete.

– Rajko Nahtigal³ (profesor slovanske⁴ filologije) in Fran Ramovš (profesor za slovenski jezik). Rajko Nahtigal⁵ je študijsko leto 1919/1920 začel s predavanji: Stara cerkvena slovanščina (3 ure), Zgodovina slovanske filologije (2 uri) in Seminar: vaje iz stare cerkvene slovanščine (2 uri). Nujno moramo poudariti, da je Nahtigal za študente slavistike dolga leta pripravljala obsežna predavanja s kar se da širokim pregledom slovanskega jezikoslovja. Med naslovi predavanj in seminarjev, ki jih je redno izvajal od leta 1919 do svoje upokojitve s koncem študijskega leta 1952/1953, se izkristalizirata dve tematski področji: starocerkvenoslovanski jezik s pomembnejšimi spomeniki in posameznimi cerkvenoslovanskimi redakcijami ter primerjalna slovnica slovanskih jezikov, skupaj s slovnici posameznih slovanskih jezikov, med katerimi izstopa slovnica ruščine. Predavanja obeh tematskih sklopov je smiselno podpiral s seminarji in proseminarji, vse skupaj pa je od njega zahtevalo 6 ali 7 ur tedenske pedagoške obremenitve tako v zimskem kot poletnem semestru. To mu je dovoljevalo, da je vsebino predavanj prilagajal svoji raziskovalni dejavnosti. Zanj namreč velja, da je svoja predavanja prej ali slej tudi objavil. Tako se je na posamezna poglavja iz slovanske filologije z obogatim znanjem vračal šele čez nekaj let, redno pa je dodajal še nova. Naslovi predavanj, seminarjev in proseminarjev na seznamu predavanj se v skladu z novo vsebino iz leta v leto spreminjajo (v tridesetletnem obdobju njegove pedagoške dejavnosti na fakulteti so se le redka ponavljala), prav vsi pa izpričujejo,

-
- 3 Poleg začetnika »uradnega« slovenskega jezikoslovja v Ljubljani Rajka Nahtigala smo vsekakor dolžni omeniti vsaj še dva priznana slovenska jezikoslovca iz 19. stoletja, ki sta svoja vedenja s področja stare cerkvene slovanščine in slovanskega jezikoslovja podajala izven slovensko govorečega območja. Prvi je eden izmed velikih priznanih evropskih jezikoslovcev, skupaj z Josefom Dobrovským utemeljitelj znanstvene slavistike, Jernej Kopitar (1780–1844), cenzor za slovanske in novogrške knjige, skriptor v dvorni knjižnici na Dunaju ter njen prvi kustos, utemeljitelj panonske teorije, izdajatelj Clozevega glagolita ter pobudnik, da je bila leta 1817 na ljubljanskem liceju ustanovljena stolica za slovenski jezik (profesor je bil njegov nekdanji učenec Anton Metelko). Drugi jezikoslovec je utemeljitelj dunajske slavistike Franc Miklošič (1813–1891), ki je bil leta 1849 ob ustanovitvi Katedre za slovansko jezikoslovje na dunajski univerzi imenovan za profesorja za področje slovanske filologije in literature (predavatelj je ostal vse do leta 1885). Še prej je po smrti svojega učitelja in mentorja Jerneja Kopitarja postal glavni cenzor slovanskih, novogrških in romunskih rokopisov. Iz njegove bogate bibliografije omenimo zgolj obsežno primerjalno slovnico slovanskih jezikov. (gl. *Slovenski veliki leksikon* II: 606; *Enciklopedija Leksikografskog zavoda* 1–6: 342–343).
 - 4 V zborniku *Petdeset let slovenske Univerze v Ljubljani* (Modic 1969) je sicer zapisano *slovenske* filologije, a se predvideva, da gre glede na vsebino in naslove njegovih predavanj dejansko za slovansko filologijo (poimenovanji *slovenska – slovanska* filologija se npr. na strani 243 večkrat izmenjujeta).
 - 5 Rajko Nahtigal (14. april 1877 – 29. marec 1958) – prvi dekan Filozofske fakultete (1919/1920 in 1934/1935), prvi predsednik SAZU (1939–1942) ter eno leto rektor Univerze v Ljubljani (1927/1928), sicer pa znameniti slavist, raziskovalec starocerkvenoslovanskega jezika in pismenstva (*Euchologium sinaiticum I–II*. Ljubljana: 1941, 1942), primerjalnega slovanskega jezikoslovja in zgodovine slovanskih jezikov (*Slovenski jeziki*, Ljubljana, 1938, 1952) ter staroruske literature in ruskega jezika (*Staroruski ep Slovo o polku Igořevě*, Ljubljana, 1954) (gl. *Slovenski veliki leksikon* II: 690).

kako široko in pregledno so bila v Nahtigalovem obdobju zamišljena in izvedena poglavja iz slovanske filologije.

S področja stare cerkvene slovanščine je imel predavanja iz splošnega slovničnega ustroja tega jezika, glasoslovja in oblikoslovja, starocerkvenoslovanske skladnje in akcenta v starocerkvenoslovanskih paradigmah. Te vsebine je redno kombiniral s pregledom posameznih redakcij (najpogosteje hrvaške) in z analizo (staro)cerkvenoslovanskih spomenikov (npr. v predavanjih Paleografska in jezikovna interpretacija Kijevskih glagolskih odlomkov, Karakteristika najstarejše slovanske knjige, starocerkvenoslovanskega evangelistarja, Branje in interpretacija starocerkvenoslovanskega glagolskega Sinajskega psalterja, enako tudi Supraseljskega kodeksa, Glagolite Clozianus itn.). Predavanja iz zgodovine slovanske filologije so se dotikala bodisi splošnega pregleda (npr. Izbrana poglavja zgodovine slovanske filologije, Uvod v slovansko filologijo, Kratak pregled zgodovine slovanske filologije), ali pa se je predavatelj zadržal pri pomembnih očakih slavistične znanosti (npr. Miklošiču, Jagiću).

Raznovrstne vsebine je študentom slavistike predstavljal tudi na področju primerjalne slovanske slovnice. Obsegale so skoraj vse plasti jezikovnega ustroja. Najštejmo le nekaj naslovov: Glasoslovni razvoj praslovanščine iz indoevropsčine in slovanskih jezikov iz praslovanščine, Karakteristika praslovanščine, Prehod prehistorične dobe v historično, Glavne črte razmerja med slovanskimi jeziki, Izbrana poglavja iz primerjalne slovanske slovnice (predavanja so zajela oblikoslovje, besedotvorje, skladnjo, grafijo in fonetiko). Vključeval je tudi predavanja o naglasu v slovanskih jezikih in slovanskem besedotvorju, narečjih itn. Primerjalno se je ukvarjal z zahodno slovanščino, razmerjem češčine do slovaščine in slovenščine, s slovnico ruskega jezika v primerjavi s slovensko, z ruskim in slovenskim oblikoslovjem (poleg seveda pregleda posameznih slovanskih jezikov, npr. Ruski literarni jezik v znanstveni luči, Naglas v ruskem jeziku, Razvoj ruskega jezika, Slovnica poljskega jezika, enako bolgarskega). Tudi tu so bili seminarji in proseminarji smiselno oblikovani kot dopolnilo – kot slovanske lingvistične vaje, npr. v zvezi z zgodovino ruskega jezika, iz branja in razlage besedil, včasih s posebnim ozirom na grafijo in fonetiko itn. Mnogokrat (ne vedno) so bile celotne pedagoške ure v posameznih semestrih organizirane tako, da je bila vsaj ena vrsta izvajanj (predavanje, seminar ali proseminar) povezana s staro cerkveno slovanščino.

Slovanski seminar je asistenta dobil poleti 1929. (Zvonko) Anton Bizjak je bil sprva asistent pripravnik, od leta 1935 stalni asistent, naziv višji asistent mu je pripadel šele na začetku leta 1950. Njegovo ime se v seznamu predavanj Filozofske fakultete pojavi

še s študijskim letom 1949/1950, ko je v poletnem semestru (nato pa še v zimskem semestru naslednjega leta) zaradi študijskega dopusta Rajka Nahtigala izvajal vsa predavanja iz starocerkvenoslovanske gramatike, slovanske primerjalne gramatike in starocerkvenoslovanskega seminarja. Bizjak je Nahtigalova predavanja in seminarske vaje v celoti prevzel v študijskem letu 1951/1952, žal samo do hude bolezni spomladi 1952, ko je nato tudi kmalu preminil. Kratek čas naj bi pedagoško obveznost iz stare cerkvene slovanščine (v letu 1950/1951) opravljal tudi asistent Franc Jakopin (kasneje predavatelj na rusistiki).⁶ Po Nahtigalovem dokončnem odhodu z univerze je predavanja o primerjalni slovnici slovanskih jezikov (z omejitvijo na praslovanščino in staro cerkveno slovanščino z lingvističnega vidika) eno študijsko leto (1953/1954) izvajal Karel Oštir (sicer predavatelj na primerjalnem jezikoslovju), nato pa je predavanja pod svoje okrilje za skoraj dve desetletji (med študijskima letoma 1954/1955 in 1971/1972) končno prevzel France Tomšič.⁷ Ker se je osredotočal pretežno na poglavja iz stare cerkvene slovanščine, si je oddelek za leti 1955/1956 in 1956/1957 za primerjalno slovnico slovanskih jezikov pridobil honorarnega predavatelja Franca Bezlaja (1919–1993), ki je naslednje leto postal profesor za primerjalno slovansko jezikoslovje. S tem se je nekdanje veličastno Nahtigalovo delovno mesto dokončno razdelilo na dve samostojni predavateljski mesti za vsako področje posebej (za staro cerkveno slovanščino in primerjalno slovansko jezikoslovje). Bezlajeva zasluga je bila, poleg tega, da je utemeljil in utrdil stolico za primerjalno slovansko jezikoslovje,⁸ tudi oblikovanje samostojnega študijskega programa Primerjalno slovansko jezikoslovje. Ta je bil po njegovi ideji v obrisih zastavljen že v šestdesetih letih 20. stoletja, do njegove polne veljave in razcveta pa je prišlo v predavateljskem obdobju Bezlajeve naslednice Alenke Šivic-Dular, ki se je profesorju Bezlaju kot asistentka pridružila leta 1971 in leta 1981 prevzela vsa njegova predavanja.

France Tomšič je v začetnih letih predpisane vsebine iz stare cerkvene slovanščine podajal v enakem številu pedagoške obveznosti kot nekdanj Nahtigal, torej po 6 ur tedensko, kakšno leto celo po 7 ali 8 ur. V šestdesetih letih 20. stoletja pa v seznamu predavanj prvič zaznamo tako delitev predmetov po letnikih kot počasno zniževanje

6 Povzeto po *Petdeset let slovenske Univerze v Ljubljani* (Modic 1969: 244–245), ni pa zavedeno v seznamu predavanj Filozofske fakultete.

7 V letih 1961–1971 je sodeloval le še kot honorarni predavatelj, saj je leta 1961 postal znanstveni svetnik pri komisiji za slovensko gramatiko, filologijo in pravopis SAZU ter član uredniškega odbora pri Slovarju slovenskega knjižnega jezika (<https://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi710604/>; 3. 11. 2019).

8 Pod vodstvom Franca Bezlaja je »luč sveta« ugledeal *Etimološki slovar slovenskega jezika v štirih knjigah* (1976–2005).

pedagoške obveznosti. Tako so npr. v študijskem letu 1962/1963 študentje slavistike staro cerkveno slovanščino (predavanja) poslušali v prvem (2 uri v obeh semestrih) in tretjem letniku (2 uri v zimskem semestru), vaje iz tega predmeta pa v drugem letniku (1 ura v obeh semestrih), od leta 1964/1965 pa se za nekaj več kot desetletje pedagoške ure stare cerkvene slovanščine izvajajo pri predmetih Stara cerkvena slovanščina (1. letnik, 2 uri tedensko v obeh semestrih), Starocerkvenoslovanske vaje (2. letnik, 1 ura tedensko v obeh semestrih). To razporeditev predmetov je s študijskim letom 1972/1973 z vsem zanosom in ljubeznijo prevzel sprva znanstveni, kasneje strokovni svetnik Janez Zor, pred tem lektor za ruski jezik. Od leta 1976/1977 pa vse do uvedbe bolonjske prenove in vpisa prve generacije študentov v prvostopenjske dvodisciplinarni študijske programe slavistike leta 2009/2010 se je po posameznih študijskih smereh in letnikih izoblikovala naslednja shema predavanj in vaj iz stare cerkvene slovanščine: Stara cerkvena slovanščina (1. letnik dvopredmetni slovenisti, 1 ura predavanj v obeh semestrih), Stara cerkvena slovanščina (2. letnik enopredmetni slovenisti in študentje Hrvaškega, srbskega in makedonskega jezika s književnostmi, 1 ura predavanj in 1 ura vaj v obeh semestrih); Stara cerkvena slovanščina (2. in 3. letnik rusisti, 1 ura predavanj in 1 ura vaj v obeh semestrih); Stara cerkvena slovanščina (1. in 2. letnik Primerjalno slovansko jezikoslovje, 2 uri predavanj in 2 uri vaj v obeh semestrih). Medtem ko so se predavanja na študijskih programih slovenistike, rusistike ter Hrvaškega, srbskega in makedonskega jezika s književnostmi osredotočala na zgodovinski pregled in osnovna vedenja iz grafije, fonetike in oblikoslovja stare cerkvene slovanščine, so študentje Primerjalnega slovanskega jezikoslovja usvajali še vedenja iz glagolske in cirilske paleografije ter cerkvenoslovanskih redakcij. Predvsem vaje je v devetdesetih letih od profesorja počasi prevzemala takrat še asistentka Vanda Babič (npr. pri rusistih pregled vzhodnoslovanske redakcije cerkvene slovanščine), po njegovi upokojitvi leta 1996 pa so vse vsebine in predavanja s področja stare cerkvene slovanščine na vseh študijskih smereh postala njena pedagoška obveznost.⁹

3 Položaj stare cerkvene slovanščine po bolonjski prenovi

Podroben pregled razporeditve pedagoških ur stare cerkvene slovanščine (in primerjalne slovnice slovanskih jezikov) po študijskih smereh nam izriše jasno sliko, da se je nekdANJI (Nahtigalov) obseg pedagoških ur na slavistiki v dovolj

9 Študentje celotne slavistike so znanja slovanskih jezikov in književnosti dolga desetletja spoznavali pod okriljem enotnega oddelka. Šele s študijskim letom 2002/2003 se je takratni Oddelek za slovanske jezike in književnosti razdelil na dva samostojna oddelka, Oddelek za slavistiko in Oddelek za slovenistiko.

zadovoljivi obliki zadržal zgolj pri študijskem programu Primerjalno slovansko jezikoslovje. Večje število predmetov in vsebin z obeh raziskovalnih področij je seveda na študijskem programu, ki se je v sodobnem bolonjskem obdobju kot edini tovrstni v svetovnem merilu zadržal zgolj na naši univerzi, razumljivo in zaželeno. Predvsem na drugo stopnjo študijskega programa prihajajo študenti iz drugih evropskih, slovanskih in neslovanskih, držav. Praviloma gre za zelo sposobne in zagnane študente, ki v Slovenijo pripotujejo prav zaradi našega edinstvenega študija, mnogi npr. že z bogatim znanjem starocerkvenoslovanske slovnice. Dejstvo pa je, da se je na drugih slavističnih študijskih programih razpoložljivi čas za predstavitev tematike s področja stare cerkvene slovanščine (in primerjalne slovnice slovanskih jezikov) vztrajno zniževal z »opravičilom«, da saj se stroka v zadovoljivi meri ohranja s predavanji na njuni matični smeri, pozablja pa se na to, da tudi ti predmeti ustvarjajo odgovornega, razgledanega slavista (tudi rusistike, južne slavistike, zahodnih slavistik in slovenistike), ki z določenimi vsebinami ne le pridobiva dodatne kompetence za zaposlitev, ampak mu poznavanje historičnih prvin služi kot uporaben pripomoček za razumevanje sodobnega stanja v razvoju slovanskih jezikov, njihovega skupnega izhodišča in zgodovine.

Bolonjska prenova je že tako nizko prisotnost teh predmetov na študijskih smereh (izven študijskega programa Primerjalno slovansko jezikoslovje) praviloma še razpolovila. Rusisti poslušajo staro cerkveno slovanščino namesto nekdanjih 2 ur tedensko v dveh letnikih celo štud. leto zgolj 2 uri tedensko v zimskem semestru drugega letnika, delno pa se znanja izpopolnjujejo še v okviru Zgodovine ruskega jezika (kjer se večinoma predstavlja vzhodnoslovansko redakcijo cerkvene slovanščine). Enako število ur (2 uri v zimskem semestru drugega letnika) je obveznih tudi za študente Južnoslovanskih študijev (od nekdanjih 2 ur čez celo leto),¹⁰ medtem ko imajo študenti zahodnoslovanskih jezikov predmet v naboru izbirnih predmetov (2 uri v zimskem semestru 3. letnika). Vsebine iz stare cerkvene slovanščine so iz svojega bolonjskega študijskega programa povsem črtali slovenisti (le enopredmetni študijski program ima 2 uri tedensko v poletnem semestru drugega letnika predmet Od praslovanščine do stare cerkvene slovanščine, v izvedbi Mateja Šeklija; stare cerkvene slovanščine se pri tem predmetu dotaknejo zgolj v obrisih).

Stroka se, tako kot smo že zapisali, dalje razvija predvsem na študijskem programu Primerjalno slovansko jezikoslovje, kjer se v okviru razpoložljivih ur in cikličnega

10 Tako študentje Rusistike kot Južnoslovanskih študijev imajo kot izbirni predmet še Seminar iz stare cerkvene slovanščine (obe študijski smeri v poletnem semestru drugega letnika).

izvajanja programa (na prvi stopnji v prvem letniku 5 ur, v drugem in tretjem letniku po 3 ure v obeh semestrih ter na drugi stopnji po 2 uri v poletnem semestru v obeh letnikih) izmenjujejo vsebine iz zgodovinskega pregleda, fonetike, imenskega in glagolskega oblikoslovja, paleografije, (staro)cerkvenoslovanskega besediloslovja, skladnje ter južnoslovanskih in vzhodnoslovanske redakcije cerkvene slovanščine. Enako raznovrstne vsebine se študentom ponujajo tudi v okviru primerjalne slovnice slovanskih jezikov, svoje kompetence pa razširjajo še z izborom različnih lektoratov sodobnih slovanskih jezikov in z znanji s področja primerjalnega jezikoslovja. Bezljajeva ideja o posebnem slavističnem študiju na fakulteti tako »živi« še danes v obliki bolonjskega študija Primerjalno slovansko jezikoslovje prve in druge stopnje z dvema osnovnima katedrama: Katedro za staro cerkveno slovanščino, pod vodstvom Vande Babič, in Katedro za primerjalno slovansko jezikoslovje, pod vodstvom Mateja Šeklija (po upokojitvi Alenke Šivic Dular leta 2009 je prevzel vsa predavanja iz primerjalne slovnice slovanskih jezikov). Oba predavatelja se trudita, da bi v svojih predavanjih, seminarjih in vajah, kolikor je le mogoče, zaobjela čim bolj raznolike vsebine, kot je bilo v Nahtigalovih časih.

Če je prispevek vsaj v grobem prikazal, »kje« (in kdaj) se je predmet Stara cerkvena slovanščina začel in oblikoval do stopnje, »kjer« smo sedaj (tj. na zadovoljivi ravni zgolj v učnih programih Primerjalnega slovanskega jezikoslovja), pa si glede vprašanja »kam« želimo, v prihodnje želimo, da bi bila stara cerkvena slovanščina v študijskih programih slavistike prisotna vsaj v tolikšni meri, da bi bilo dovolj časa za razlago posameznih jezikovnih dejstev, za pregled in predstavitev raznovrstnih slovanskih besedil, pa tudi za primerjanje s sodobnim stanjem v slovanskih jezikih. Da bi študentje do naše pretekle skupne zgodovine lahko ustvarili pozitiven odnos, ne pa obtičali le pri površnem in hitrem vtisu o nečem, čemur se niso uspeli posvetiti. To še posebej v današnjem času »pavšalnega svetovljanstva«, ko se npr. Slovenec in Hrvat med seboj pogovarjata v angleškem jeziku, brez zavedanja, da sta si njuna jezika zelo sorodna, s skupnim prednikom in vsaj delnim skupnim razvojem. Ne nazadnje je za utrjevanje narodne zavesti premalo, da se svojih jezikovnih korenin v pravi luči zaveda zgolj peščica (sicer sposobnih) študentov Primerjalnega slovanskega jezikoslovja. Zavedamo se, da sodobni čas zahteva povsem drugačen profil slavista, kot ga je v svojem času ustvarjal Nahtigal. Namesto njegovega glasoslovca, oblikoslovca in akcentologa, po možnosti znanstvenika, potrebuje bolj jezikovnega praktika, ki se odlikuje po izvrstnem znanju sodobnega knjižnega in govornega jezika. To vsekakor zahteva veliko praktičnih ur usvajanja govornega jezika in spoznavanja sodobne slovnice, vseeno pa smo prepričani, da vsako poglobljeno znanje

jezika temelji tudi in predvsem na historični osmislitvi jezikovnih danosti in da bi s skupnimi močmi ter s poglobljenim premislekom lahko historičnim vedam vsaj deloma ponovno priznali nekdanji pomen pri oblikovanju sposobnega, samozave-
stnega in razgledanega slavista, tokrat sodobnega kova.

Literatura

Babič, Vanda (2003). *Učbenik stare cerkvene slovanščine*. Ljubljana: Filozofska fakulteta. Univerza v Ljubljani.

Bucik, Valentin idr. (2009). *Zbornik Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani 1919–2009*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Dostál, Antonín (1968). Stará církevněslovanská literatura, smysl jejího vývoje a literární problém. *Československé přednášky pro VI. mezinárodní sjezd slavistů*. Praga: Academia.

Modic, Roman, ur. (1969). *Petdeset let slovenske Univerze v Ljubljani*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. 1969. (Slavistika 243–252).

Seznam predavanj na Univerzi v Ljubljani

- v letih 1919–1929: *Catalogus lectionum Universitatis Labacensis: Seznam predavanj na univerzi kraljevine Srbov, Hrvatov in Slovencev*. Ljubljana: založila univerza;
- v letih 1929–1941: *Catalogus lectionum Universitatis Alexandrina: Seznam predavanj na univerzi kralja Alexandra I. v Ljubljani*. Ljubljana: založila univerza;
- v letih 1941–1943: *R. Univerzita di Lubiana / Kr. Univerza v Ljubljani: Programmi dei corsi / Seznam predavanj*. Ljubljana: založila univerza;
- v letih 1943–1944: *Kr. Univerza v Ljubljani: Seznam predavanj*. Ljubljana: založila univerza;
- v letih 1945–1979: *Univerza v Ljubljani: Seznam predavanj*. Ljubljana: založila univerza;
- v letih 1979–1990: *Univerza Edvarda Kardelja v Ljubljani*. Ljubljana: založila univerza;
- v letih 1990–2006: *Univerza v Ljubljani: Seznam predavanj*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani;
- od 2006 do 2015 dostopno na <https://www.uni-lj.si/studij/koristne_informacije/seznam_predavanj/> (3. 11. 2019).

Stankovska, Petra; Derganc, Aleksandra; Šivic-Dular, Alenka (ur.) (2019). *Rajko Nabtigal in 100 let slavistike na Univerzi v Ljubljani. Monografija ob 100. obletnici nastanka Oddelka za slavistiko Filozofske fakultete UL*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (Slavica Slovenica 5).

Poučevanje in učenje španščine v Sloveniji

Marjana Šifrar Kalan

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za romanske jezike in književnosti

Prispevek obravnava zgodovino poučevanja španščine kot tujega jezika in trenutni položaj španščine kot enega vodilnih jezikov s 577 milijoni govorcev, pa tudi položaj španščine kot tujega jezika v slovenski šolski vertikali – osnovna in srednja šola ter univerza. Izpostavljena je pomembna vloga hispanistov Oddelka za romanske jezike in književnosti Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani kot nosilcev strokovnega razvoja in izobraževanja hispanistov in učiteljev španščine od leta 1981. Prispevek se navezuje tudi na jezikovno politiko v Sloveniji in Evropski uniji ter zagovarja odprto in demokratično jezikovno politiko, ki bi v slovenskih šolah prihodnjim rodovom odpirala možnosti učenja oziroma izbire tujega jezika ter tako spodbujala razno- in večjezičnost.

Ključne besede: tuji jeziki v Sloveniji, španščina, večjezičnost, raznojezičnost, jezikovna politika

El presente trabajo pretende abordar la historia de la enseñanza de español como lengua extranjera y el papel actual del español como una de las lenguas líderes con 577 millones de hablantes, y por otro lado, su papel en la vertical educativa en Eslovenia: escuela primaria, secundaria y universidad. Se subraya el papel del Departamento de Lenguas y Literaturas Romances de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Liubliana como la entidad principal del desarrollo profesional de hispanistas y formación de profesores del español desde el año 1981. Asimismo, el artículo pone en cuestión la política lingüística en Eslovenia y en la Unión Europea, y aboga por una política lingüística abierta y democrática que permita a los futuros alumnos eslovenos elegir entre diferentes lenguas extranjeras y así fomentar multilingüismo y plurilingüismo.

Palabras clave: lenguas extranjeras en Eslovenia, español, multilingüismo, plurilingüismo, política lingüística

This paper aims to address the history of teaching Spanish as a foreign language and the current role of Spanish as one of the leading global languages with 577 million speakers, while also looking at its role in the educational vertical in Slovenia: primary school,

secondary school and university. The role of the Department of Romance Languages and Literatures of the Faculty of Arts of the University of Ljubljana is highlighted as the main entity for the professional development of Hispanic studies and teacher training of Spanish since 1981. The article also calls into question the language policy in Slovenia and European Union, and advocates an open and democratic language policy that would allow future Slovenian students to choose between different foreign languages, and thus encourage multilingualism and plurilingualism.

Keywords: foreign languages in Slovenia, Spanish, multilingualism, plurilingualism, language policy

1 Uvod

Evropska unija in Svet Evrope sta se v zadnjih desetletjih veliko posvečala področju jezikovne politike in poučevanja jezikov z zelo jasnim ciljem oblikovanja raznojezikovnega¹ evropskega prostora (ang. *plurilingualism*). Jezikovna politika je sicer avtonomija vsake države članice, ki evropske smernice prilagaja svojim možnostim, potrebam in željam. Na spletni strani Evropske unije lahko preberemo, da je njen cilj, da bi se bil vsak državljani zmožen sporazumevati v dveh tujih jezikih poleg materinščine.² Evropska komisija je formulo M+2 zapisala med Barcelonske cilje že leta 2002.

Ta ambiciozni cilj večjezičnosti je zapisan tudi v slovenski *Beli knjigi* z utemeljitvijo, da je večjezičnost »eno od načel delovanja sodobne družbe in temelj strpnosti med narodi in jezikovnimi skupnostmi ter hkrati najzanesljivejša pot k udeležanju medkulturnosti, ki se izraža v razumevanju in spoštovanju različnosti in drugačnosti.« (Krek in Metljak 2011: 34)

Študija *Evropska raziskava o jezikovnih kompetencah* (Rutar Leban idr. 2012) je pokazala, da smo še daleč od zastavljenega cilja M+2. Pri tem velja omeniti, da v 21. stoletju praksa kaže, da je drugi jezik oziroma prvi tuji jezik angleščina, ki je kot lingua franca postal jezik komunikacije in ne toliko jezik identifikacije (House

1 Raznojezičnost pomeni znanje več jezikov, večjezičnost pa soobstoj različnih jezikov v nekem okolju. Večjezičnost v okviru izobraževalnega sistema lahko spodbudimo preprosto tako, da povečamo število jezikov, ki so na voljo v vzgojno-izobraževalnem zavodu, ali tako, da učence spodbujamo k učenju več kot enega tujega jezika, ali tako, da zmanjšujemo prevlado angleščine v mednarodnem sporazumevanju.

2 The EU's main goal here is ambitious: enabling every EU citizen to communicate in 2 languages other than their mother tongue. (https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-languages_en) (15. 7. 2019).

2003). Številni mladi se zato hitro zadovoljijo le z znanjem angleškega jezika iz praktičnih komunikacijskih vidikov, pri čemer zanemarijo druge pomembne vidike več- in raznojezičnosti. Čeprav ima jezikovno izobraževanje v Evropski uniji veliko skupnega, pa so državne jezikovne politike zelo različne. Kot dvomilijonski narod z dobro tradicijo poučevanja številnih jezikov moramo ohranjati globalno zavest in se svetu odpirati z znanjem jezikov, ki so in bodo v 21. stoletju zelo pomembni (Kalenić Ramšak idr. 2019: 27). Ne moremo si privoščiti, da bi nas majhnost naredila še bolj majhne. Slovenski narod si mora na prvem mestu prizadevati za ohranitev in bogatitev slovenskega jezika, na drugem mestu pa za poznavanje čim širšega nabora tujih jezikov in kultur, ki nas in naš materni jezik lahko še bolj obogatijo. Za implementacijo raznojezičnosti pa je potrebna preudarna jezikovna politika, ki mora biti v korelaciji s socialnimi, političnimi in ekonomskimi vidiki (Filipović idr. 2007: 2).

Osrednji aktualni dokument jezikovne politike v Sloveniji je *Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018*, ki navaja, da je prednostni cilj slovenske jezikovne politike »oblikovanje skupnosti samostojnih govork in govorcev z razvito jezikovno zmožnostjo v slovenščini, zadostnim znanjem drugih jezikov, z visoko stopnjo jezikovne samozavesti in ustrezno stopnjo pripravljenosti za sprejemanje jezikovne in kulturne različnosti« (Uradni list RS, št. 62/13: 6).

V tem članku bomo skušali odkriti, ali je slovenska jezikovna politika naklonjena jezikovni raznolikosti, ki jo promovira Evropska unija in je zapisana tudi v nekaterih slovenskih dokumentih (*Bela knjiga* 2011; *Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018*). Prispevek zagovarja odprto in demokratično jezikovno politiko, ki bo v slovenskih šolah bodočim rodovom odpirala možnosti učenja oziroma izbire tujega jezika ter prepustila šolam, staršem in otrokom, da se svobodno, glede na zanimanje in razpoložljivi kader, odločajo o izbiri tujih jezikov, ki jih bodo na šolah ponudili. Ponovno se odpira vprašanje, ki ga je Janez Skela zapisal že v članku *Nazaj v prihodnost*, in sicer kakšna je »nacionalna jezikovna zmogljivost« Slovenije (Skela 2008: 177). Zanima nas, kakšno vlogo ima pri slovenski nacionalni jezikovni zmogljivosti španščina. Članek želi orisati prisotnost španščine v slovenski izobraževalni vertikali (osnovna in srednja šola ter univerza), pri čemer izhaja iz položaja španščine v svetu.

2 Španščina v svetu: nekoč in danes

V sodobnem času govorimo o razvoju didaktike španščine kot tujega jezika od osemdesetih let 20. stoletja naprej, ko se začne uporaba španske kratice ELE³ med učitelji španščine, raziskovalci, založniki, avtorji gradiv in drugimi strokovnjaki, vendar ne smemo prezreti preteklih obdobij, ko so španščino kot tuji jezik že poučevali v različnih političnih, družbenih in ekonomskih okoliščinah. Antonio de Nebrija (1492), avtor prve španske slovnice, navaja, da je bil eden izmed namenov slovnice tudi, da služi tujcem pri učenju španščine. V 16. stoletju izide še več priročnikov za učenje (Sánchez 2014), saj je bilo to obdobje velike in močne Španije in španski jezik se je po tedanji Evropi razširil zaradi španskega imperija cesarja Karla V. (1519–1556). S kolonizacijo srednje in južne Amerike (1492) pa je španščina osvojila še ameriški kontinent. Kot navaja Sánchez, se je poučevanje španščine in izdajanje slovnice ter priročnikov nadaljevalo v 17. in 18. stoletju. Zaradi trgovine s Španijo in z njihovimi kolonijami je imela španščina pomembno vlogo predvsem v Angliji, Franciji, Italiji in Nemčiji. V 18. stoletju so španščino v Anglijo ponesli Španci, ki so se selili zaradi verskih in političnih razlogov. V 19. stoletju je učenje španščine kot tujega jezika, enako kot drugih evropskih jezikov, močno povezano z nastankom tradicionalne slovnično–prevajalne metode, ki je bila prevladujoča še v 20. stoletju. S Francovo diktaturo (1939–1975) se je Španija zaprla in se pridružila svetovnemu valu ekonomskega in turističnega razcveta po 2. svetovni vojni šele konec sedemdesetih let. Od vstopa Španije v Evropsko unijo leta 1986 je popularnost in razširjenost španščine po svetu le še naraščala, k čemur je pripomogla tudi ustanovitev Inštituta Cervantes leta 1991 po vzoru angleškega in francoskega inštituta. Leta 1987 je bilo ustanovljeno tudi mednarodno združenje učiteljev španščine kot tujega jezika ASELE (*La Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*), ki združuje učitelje z vsega sveta, med njimi tudi slovenske učitelje španščine. V Ameriki pa je veliko preseljevanje z juga proti severu sprožilo velik porast španskih govorcev v ZDA, kjer je po podatkih poročila Inštituta Cervantes iz leta 2018 več kot 42 milijonov govorcev španščine, kar pomeni blizu 18 % prebivalcev ZDA. V skladu z demografskimi predvidevanji to pomeni, da bo število špansko govorečih v ZDA kmalu preseglo število špansko govorečih v Španiji (Instituto Cervantes 2018).

3 El acrónimo ELE significa «español como lengua extranjera» y se emplea habitualmente entre los profesores, investigadores, productores de materiales y demás especialistas de la enseñanza del español a hablantes nativos de otras lenguas. Si bien la enseñanza del español como lengua extranjera cuenta con siglos de historia, las siglas ELE (también E/LE) son de reciente acuñación, datan de la década de los 80 del siglo XX (*Diccionario de términos clave de ELE*).

Razcvet poučevanja španščine se zgodi na začetku 21. stoletja, ko se zanimanje za španščino razširi ne le v ZDA, ampak tudi v Azijo, Afriko, Kanado in Brazilijo (Instituto Cervantes 2012). Medtem ko je bilo leta 2000 na Kitajskem le 500 študentov vpisanih na študij španščine, pa se je ta številka že do leta 2018 povzpela na 31.000 (Instituto Cervantes 2018: 11). Istega leta je kitajska televizija CCTV v sodelovanju z Inštitutom Cervantes izvedla tekmovanje za najboljšega kitajskega govorca španščine (Muñoz-Basols idr. 2014: 2). Po besedah direktorice Inštituta Cervantes v Pekingu bo španščina na Kitajskem kmalu drugi tuji jezik po številu učencev (Silió 2014). Lahko bi rekli, da je španščina zaokrožila po vsem svetu, saj portali za objavo zaposlitev⁴ kažejo na veliko ponudbo učiteljskih mest, predvsem na univerzah na Kitajskem, v Avstraliji, Južni Koreji, Novi Zelandiji, Južni Afriki in Tajvanu.

Za podkrepitev smiselnosti poučevanja španščine, ki je uradni jezik v dvajsetih državah, navajamo še nekaj dodatnih zgovornih številok iz Poročila Inštituta Cervantes (2018: 5):

- Več kot 480 milijonov govorcev uporablja španščino kot materni jezik, 577 milijonov oseb pa se je sposobno sporazumevati v tem jeziku (upoštevajoč govorce španščine v državah, kjer španščina ni uradni jezik, na primer v ZDA, Braziliji itd.).
- Po številu govorcev španščine kot maternega jezika je na drugem mestu za mandarinsko kitajščino, prav tako je na drugem mestu glede na število oseb, ki se lahko sporazumevajo v španščini.
- Zaradi demografskih razlogov se število govorcev španščine zvišuje, medtem ko se število govorcev kitajščine in angleščine znižuje.
- Število govorcev španščine v letu 2018 predstavlja 7,6 % celotnega prebivalstva, predvidevajo pa, da se do leta 2050 ta delež ne bo spremenil, kvečjemu zvišal na 7,7 %.
- Več kot 21 milijonov oseb se uči španščino kot tuji jezik.

Tem podatkom moramo dodati še dejstvo, da je španščina tretji najbolj uporabljen jezik na spletu za angleščino in kitajščino in drugi jezik na Wikipediji ter Facebooku. V skladu z britansko raziskavo o najbolj pomembnih jezikih za Veliko Britanijo (Board in Tinsley 2013: 17) je španščina na prvem mestu, sledijo ji jeziki v naslednjem vrstnem redu: arabščina, francoščina, kitajščina in nemščina.

4 www.jobs.ac.uk, www.todoele.net (15. 7. 2019).

Nadpovprečno naraščanje govorcev španščine v svetu se odraža tudi v šolstvu. V skladu z evropskim poročilom Eurydice (2017) se delež poučevanja španščine v evropskih državah giblje med 13 in 19 % pri najstnikih (zadnji razredi osnovne šole in srednja šola), se pa ta delež v zadnjih letih (2005–2014) zvišuje (za 5 %) (prav tam: 13–14). Podatki Eurydice (2017: 45) kažejo, da se za odprto jezikovno politiko odloča večina evropskih držav, kjer pristojni organi določijo nabor jezikov, ki jih šole morajo ponuditi, šole pa se potem svobodno odločajo, katere jezike bodo poučevale in katere dodatne jezike bodo še ponudile.

3 Poučevanje španščine v Sloveniji: nekoč in danes

3.1 Na univerzi

Zgodovino španščine dobro povzemajo besede začetnika hispanistike na Filozofski fakulteti (FF), Mitje Skubica, ki je v pregledni knjigi *Romanistika na Slovenskem* zapisal: »Želja po znanju romanskih jezikov je v našem okolju seveda veliko starejša kot študij teh jezikov na visokošolski ravni« (Skubic 2010: 37). Čeprav FF leta 2019 praznuje stoletnico obstoja, pa študij španščine ne sega tako daleč. Francoščini in italijanščini, ki imata v Sloveniji veliko daljšo tradicijo poučevanja, se je španščina na Oddelku za romanske jezike in književnosti pridružila leta 1972 kot lektorat, leta 1981 pa kot študijski program, ko se je prvič na študij vpisalo 53 študentov (Pihler idr. 2002: 5). Število vpisanih je v prvih letih močno naraščalo, saj je šlo za novo študijsko smer v Sloveniji in po številkah sodeč za težko pričakovani študijski program. Leta 1985/86 je bilo v 1. letnik vpisanih že 149 študentov (prav tam). Zaradi velikega zanimanja za študij in kadrovske podhranjenosti, ki pogosto spremlja vsak nov program, je bila nato sprejeta odločitev o omejitvi vpisa, kar je pomenilo hkrati tudi, da so imeli prednost kandidati s predznanjem španščine. Tako se v naslednji dekadi (1986–1996) številke gibljejo med 34 in 60 bruci. Drugi močan porast vpisa nastopi leta 1997 in sovпада z razširjanjem poučevanja španščine v srednjih šolah in z izbirnim predmetom na maturi.

V osemtridesetih letih od vpeljave študijskega programa je pedagoško in znanstveno delo na hispanistiki obrodilo številne sadove. Knjižnica hrani od leta 1994 naprej 627 diplomskih del,⁵ do leta 1993 pa je diplomiralo 96 hispanistov. Ob dvajsetletnici študija španščine na FF smo v biltenu zapisali imena vseh 182 diplomantov od leta 1984 do leta 2002 (prav tam). Po bolonjskem programu od uvedbe

5 Pred letom 1994 diplomanti niso oddajali vezanih diplomskih del v knjižnico.

leta 2009/10 pa je drugostopenjske magistrske programe iz španščine končalo 51 hispanistov. Okvirna ocena o hispanistih, ki so zaključili študij po starem in bolonjskem programu (prva in druga stopnja) je 774. Znanstveni (predbolonjski) magisterij je iz španskega jezikoslovja ali književnosti končalo 6 hispanistov. Uspešno opravljenih je bilo 14 doktorskih disertacij, 6 iz španskega jezikoslovja ter 8 iz španske in hispanoameriške književnosti. Raziskovalnima področjema in katedrama za špansko jezikoslovje ter špansko in hispanoameriško književnost se je leta 2016 pridružila še katedra za didaktiko španščine. Prvi doktorat iz hispanistike v Sloveniji s področja književnosti je zagovarjala Branka Kalenić Ramšak leta 1996, prvi doktorat iz jezikoslovja leto za tem soustanoviteljica hispanistike Jasmina Markič, prvi doktorat iz didaktike španščine pa je Marjana Šifrar Kalan zagovarjala leta 2011. Pionir hispanistike na FF, Mitja Skubic, se je upokojil leta 1997, vendar je še dolgo plodno sodeloval s fakulteto kot raziskovalec romanskih jezikov in urednik dveh pomembnih svetovno uveljavljenih revij FF, jezikoslovne revije *Linguistica* (od 1955) in literarno-jezikoslovne *Verba Hispanica* (od 1991). Zapustil nam je bogat znanstveni opus in humanistični duh, ki spoštuje in krepi jezikovno raznolikost.

3.2 Na srednji šoli

V osemdesetih letih, ko se je razvijala hispanistika na univerzitetni ravni, se je začelo tudi poučevanje španščine v srednjih šolah, najprej na Gimnaziji Poljane, nato na Gimnaziji Jožeta Plečnika, potem pa so mladi učitelji začeli španščino poučevati skoraj v vseh slovenskih gimnazijah. S tem so slovenski gimnazijci dobili možnost večje jezikovne izbire, slovenska jezikovna zmogljivost pa je tako bogatejša za en romanski jezik. Iz razgovorov z gimnazijskimi učitelji španščine lahko razberemo, da je španščina med dijaki popularna, ker gre za svetovni jezik, ki je zelo prisoten v svetovnih medijih ter na področju kulture in športa (dijaki se radi poistovetijo z znanimi špansko govorečimi športniki in umetniki). Drugi razlog je verjetno fonološka podobnost med slovenščino in španščino oz. nezahtevnost za slovenskega govorca, kar začetniku daje občutek, da je jezik enostaven za izgovorjavo. Dodaten razlog je mogoče tudi v tem, da si je španščina kot nov tuji jezik v našem rednem šolskem sistemu morala izboriti svoj prostor in se dokazovati. Kot pripovedujejo učitelji, to nujo po dokazovanju občutijo dnevno pri rednem delu, kar jih spodbuja, da še bolje delajo. Ena izmed privlačnih značilnosti španskega pouka v srednjih šolah je tudi pogosta izmenjava s španskimi srednjimi šolami in šolske ekskurzije v Španijo, ki dijake močno spodbudijo k učenju in to učenje

osmislijo. Španija kot privlačna turistična država in kot popularna država za Erasmus izmenjave je pogosto tudi motiv za učenje španščine. Program Erasmus+ je namreč znatno vplival na percepcijo učenja jezikov kot »dolgoročno pozitivno« ter na »spodbujanje široke jezikovne raznolikosti ter medkulturne zavesti EU« (Klemenčič 2017: 10). Vsekakor se je zanimanje za španščino zmanjšalo v času zadnje ekonomske krize, ko je prevladalo zanimanje za nemščino.

Velik prispevek k institucionaliziranemu poučevanju španščine v slovenskih srednjih šolah ima tudi španščina kot izbirni predmet v splošni maturi od leta 1995. Državna predmetna komisija za splošno maturo za španščino že od devetdesetih let skrbi za strokoven pristop in razvoj k vrednotenju in ocenjevanju pisnega ter ustnega izražanja v španščini. Dobro postavljena struktura izpita, ki vključuje vse jezikovne spretnosti, je imela pozitiven povratni učinek na učenje španščine v srednji šoli. Upamo, da se težnje k izključevanju internega ustnega dela ne bodo uresničile, saj bi to za jezikovni pouk pomenilo negativni povratni učinek (učitelji bi ustnemu izražanju in ustni oceni posvečali manj pozornosti). Od leta 2014 do leta 2017 je komisija skupaj z drugimi hispanisti izvedla projekt Umestitve nacionalnih izpitov iz španščine v Skupni evropski jezikovni okvir (Bitenc Peharc 2017), kar Republiškem izpitnemu centru omogoča izdajo potrdil o doseženi jezikovni ravni vsem, ki opravijo maturo iz španščine.

Španščino se dijaki lahko učijo na gimnazijah kot drugi ali tretji tuji jezik, medtem ko se le malo strokovnih srednjih šol odloča za širšo ponudbo drugega tujega jezika. Španščino sicer poučujejo na nekaterih srednjih strokovnih šolah, vendar pri srednjih šolah ne sledimo evropski pobudi, da naj bi se učili vsaj dva tuja jezika. Tako ugotavlja tudi Statistični urad Republike Slovenije:⁶

Na srednješolski stopnji se je v šolskem letu 2014/15 vsaj enega tujega jezika učila celotna populacija šolajoče se mladine. Nekaj manj kot 60 % se jih je učilo tudi drugega tujega jezika (v okviru predmetnika ali kot izbirnega predmeta). V povprečju se je tako vsak dijak učil 1,5 tujega jezika, in z vrednostjo tega podatka smo se uvrstili nekoliko nad povprečje Evropske unije.

Glede španščine Statistični urad ugotavlja, da je v slovenskih srednjih šolah čedalje bolj popularna, predvsem v gimnazijah, in da se je v zadnjem opazovanem šolskem letu (2014/15) španščine učilo več kot 13 % populacije gimnazijcev. Iz Tabele 1 in 2 je razvidno, koliko dijakov se španščino uči v srednji in osnovni šoli od 2003/04 oz. 2005/06, ko je Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport začelo sistematično

6 <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/5004> (15. 7. 2019).

zbirati podatke⁷ tudi za španščino, čeprav se je bilo na obeh ravneh španščino v manjšem obsegu mogoče učiti že v zadnjih dveh desetletjih 20. stoletja.

Šol. l.	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
SŠ	1426	1857	2545	2934	3427	3907	4444	4696
OŠ	/	/	645	760	1359	1224	1189	1114

Tabela 1: Število učencev v OŠ in SŠ (Statistični urad RS), 2003–2011

Šol. l.	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
SŠ	4596	4361	4353	4060	3795	3751	5327
OŠ	1362	1310	1148	1156	/	1004	1242

Tabela 2: Število učencev v OŠ in SŠ (Statistični urad RS), 2011–2018

Iz podatkov, ki smo jih pridobili od Republiškega izpitnega centra (Letna poročila splošne mature), ki vključujejo vsa leta izvajanja splošne mature, je bolj nazorno razviden porast števila dijakov, ki so se v srednji šoli učili španščino in na splošni maturi izbrali španščino kot obvezni ali izbirni predmet. Od leta 2009 do 2016 je bilo število kandidatov vsako leto nad 300 (Žlajpah idr. 2012: 4, 6; 2017: 4, 6). Upad v zadnjih letih je bolj odraz spremenjenih odločitev o izboru predmetov na osnovni ali višji ravni, saj kandidatom na maturi sedaj ni več dovoljeno vzeti dveh tujih jezikov na višji ravni, ker naj bi jih to postavljalo v neenak položaj z dijaki, ki izbirajo nejezikovne predmete, kjer ni dveh ravni težavnosti. S tem načinom pa dijakom, ki so odlični pri tujih jezikih, odvzamemo motivacijo za napredovanje in učenje na višji ravni pri dveh tujih jezikih, čeprav številni nadaljujejo s študijem dveh tujih jezikov (na FF je na prvi stopnji enopredmetni študijski program le pri angleščini in nemščini, pri vseh ostalih jezikih je program dvopredmeten). Pozitivno spodbudo za dodatno ali bolj poglobljeno učenje španščine pa dijakom nudi vsakoletno državno tekmovanje iz španščine, ki ga organizira Slovensko društvo učiteljev španščine (SDUŠ).

3.3 Na osnovni šoli

Začetek učenja tujih jezikov se v osnovnih šolah v Sloveniji seli v čedalje nižje razine. Medtem ko jezikovna politika na srednjih šolah ni bila deležna sprememb in je situacija predvidljiva, pa je v osnovnih šolah drugače. Z uvedbo devetletke

⁷ Podatki o številu dijakov, pridobljeni z Ministrstva, se malce razlikujejo od tistih, ki smo jih pridobili od Statističnega urada RS.

leta 1996 se je prvi tuji jezik premaknil v 4. razred osnovne šole, drugi tuji jezik pa je dobil mesto med obveznimi izbirnimi predmeti v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju (VIO). Če je prvi tuji jezik ostal angleščina ali nemščina, pa je bila paleta drugih tujih jezikov v zadnjem VIO širša; nabor le-teh se je z leti še povečal in danes šteje dvanajst tujih jezikov. Kot navaja Urad za razvoj šolstva, je bil nazadnje sprejet učni načrt za kitajščino, zanimanje se kaže tudi za uvedbo japonščine v osnovno in srednjo šolo (Straus 2018: 23), medtem ko študij obeh jezikov že več let uspešno izvaja FF. Spremenjena zakonodaja je omogočila učenje drugega tujega jezika kot neobveznega izbirnega predmeta že od četrtega razreda dalje, pri čemer ne gre za zgoraj omenjeni izbor dvanajstih jezikov, ampak za ožji izbor na podlagi kriterija najbolj razširjenih delovnih jezikov Evropske unije in jezikov sosednjih držav: angleščina, francoščina, hrvaščina, italijanščina, madžarščina in nemščina (Pevc Semec 2013: 5). Drugi tuji jezik kot neobvezni izbirni jezik je bil uveden šele v šolskem letu 2014/15, zato je za zaključke še prezgodaj.

Teoretično ima slovenski osnovnošolec veliko možnosti za učenje tujih jezikov, saj se trenutno drugi tuji jezik poučuje kar na štiri različne načine: kot obvezen-neobvezen drugi tuji jezik, kot obvezen izbirni predmet, neobvezen izbirni predmet, interesna dejavnost ali jezik, ki ga financirajo nekatere občine. Ko bodo prvi osnovnošolci, ki so jim bile dane te možnosti, zaključili osnovno šolo, bo vsekakor nujna evalvacija tega sistema kot osnove snovanja prihodnje jezikovne politike, ki se mora prilagajati novim okoliščinam. Vloga španščine v tem precej zapletenem sistemu je praviloma dvojna: v največji meri se poučuje v zadnjem VIO kot obvezen izbirni predmet ali kot interesna dejavnost. Čeprav je v naboru tujih jezikov med obveznimi izbirnimi predmeti 12 tujih jezikov (angleščina, nemščina, italijanščina, francoščina, španščina, hrvaščina, srbsščina, makedonščina, madžarščina, ruščina, kitajščina in latinščina), pa na šolah nekaterih izmed njih ne poučujejo, saj jih zaradi pomanjkanja zanimanja ne ponujajo (npr. makedonščina in madžarščina). Na drugi strani pa nemščino poučujejo na približno 80 % slovenskih osnovnih šol, sledi francoščina s 16 %, španščina s 13,5 % ter italijanščina, katere pouk izvaja 9 % slovenskih osnovnih šol (Straus 2018: 15). Sklenemo lahko, da prevlada angleščine in nemščine ne spodbujata razno- in večjezičnosti v osnovnih šolah.

Kljub temu da se učenci španščine ne morejo učiti v drugem VIO, ko številni že izberejo drugi tuji jezik, pa se jih vseeno kar nekaj odloči za španščino v tretjem VIO. K popularnosti španščine med osnovnošolci prispevajo tudi dogodki oz. izobraževalni večletni projekti, kot so bralna značka *Leo, leo* Založbe Malinc, festival

Hola chicos ter tekmovanje iz znanja španščine *A ver si lo sabes*, ki ju organizira Slovensko društvo učiteljev španščine. Na veliko šolah, kjer že imajo učitelja za španščino (v šolskem letu 2016/17 na 66 osnovnih šolah od 453), bi se otroci želeli učiti španščino že v drugem VIO, vendar zaradi omejevalne politike to ni mogoče. Zato je bilo na javnem posvetu o jezikovni politiki na Ministrstvu za kulturo leta 2017 in leta 2018 predlagano (Kalenić Ramšak idr. 2017, 2019), da se obstoječi osnovnošolski Učni načrt za drugi tuji jezik, neobvezni izbirni predmet (Pevc Semec 2013: 5) ustrezno dopolni še z ruščino, španščino in latinščino. Tako bi ponudili jezike, ki ustrezajo enotnemu kriteriju – zagotovljena vsa vzgojno-izobraževalna vertikala od osnovno- preko srednješolske do univerzitetne ravni. Poučevali bi se jeziki, ki že premorejo kadrovsko mrežo, ki se izvajajo na maturi (6 tujih jezikov in latinščina) in imajo univerzitetne pedagoške programe za izobraževanje učiteljev s pripadajočimi didaktikami tujih jezikov. S tem bi se tradicija zavzemanja za enakopravnost tujih jezikov nadaljevala, saj je bilo takšno odprto načelo v slovenskem šolskem prostoru prisotno tako pri maturitetni in kurikularni kot gimnazijski prenovi. Enakopravnost pri zastopanosti tujih jezikov pa pogrešamo tudi v zastopanosti strokovnjakov na Zavodu za šolstvo. Kljub temu da je skupno število učencev v osnovni in srednji šoli, ki se učijo španščino, nad 5000 in da se španščina poučuje na vseh ravneh izobraževanja že od osemdesetih let, pa Zavod za šolstvo še vedno ne premore stalno zaposlenega strokovnjaka za španščino. Na vse pobude, ki so jih pisno utemeljile in poslale pristojnim organom dekanja FF, predstojnica Oddelka za romanske jezike in književnosti, predsednica Državne predmetne komisije za splošno maturo – španščina in vodja katedre za Didaktiko španščine na FF, so se odgovori Zavoda za šolstvo in Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport sklicevali na okrnjeno zaposlovanje. Zato še toliko bolj preseneča dejstvo, da za kitajščino, ki je prav tako eden vodilnih jezikov po številu govorcev kot španščina, vendar število vseh učencev v osnovni in srednji šoli še nobeno leto ni preseglo sto učencev, namenjajo posebna finančna sredstva, strokovne zadeve pa prav tako kot pri španščini opravi zunanja sodelavka. »Poleg sistemskih sredstev pa Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport že od leta 2013 dalje preko letnega delovnega načrta Zavoda RS za šolstvo namenja za razvoj in implementacijo kitajščine med 15.000 in 25.000 EUR letno.« (Straus 2018: 22)

3.4 Učenje španščine pri odraslih

Ker je učenje španščine prisotno v različnih starostnih skupinah Slovencev, učitelji španščine pa so iskani tudi za centre tretjega življenjskega obdobja poleg

jezikovnih šol, dodajamo podatke Statističnega urada RS⁸ o učenju španščine pri odraslih (18–69 let) v primerjavi z drugimi tujimi jeziki. Angleščino kot drugi tuji jezik je po podatkih iz Ankete o izobraževanju odraslih za leto 2011 v Sloveniji govorilo 65 % odraslih oseb, sledili so nemški (48 %), italijanski (14 %), španski in ruski (6 %) ter francoski jezik (5 %). V letu 2011 je tri ali več tujih jezikov govorilo 44,9 % odraslih oseb; s tem podatkom smo se uvrstili precej nad povprečje Evropske unije (8,8 %), med posameznimi državami članicami pa smo se s tem podatkom uvrstili na četrto mesto (za Luksemburžani, Finci in Norvežani). Tudi po odstotku tistih, ki so obvladovali dva tuja jezika, smo bili z 32,6 % nad povprečjem Evropske unije (21,1 %). Če torej gre zaupati tem statističnim podatkom, smo po eni strani lahko zadovoljni z evropskim nadpovprečjem, po drugi strani pa gre le za tretjino prebivalstva, ki je izpolnila cilj Evropske komisije M+2, dve tretjini pa se bosta mogoče temu približali z ustrezno jezikovno politiko. Ne glede na stopnjo izobrazbe jih je leta 2011 pri populaciji od 18 do 69 let znalo španščino 91.937, pet let kasneje pa je ta številka nižja, in sicer 54.542. Največ oseb z znanjem španščine je pri mlajših odraslih, v starostni skupini od 18 do 24 let (34.277 leta 2011 in 18.191 leta 2016) in v starostni skupini od 25 do 34 let (30.743 leta 2011 in 19.061 leta 2016). Razlogi za učenje španščine pri starejših odraslih so v skladu z manjšo raziskavo na vzorcu 64 tečajnikov španščine pokazali, da se za učenje španščine odločajo predvsem zato, ker jim je ta jezik všeč, zaradi potovanj po špansko govorečih državah in zaradi aktivnega preživljanja prostega časa (Zavrl 2015: 44).

Zaradi demografskih sprememb bi se morali bolj pripraviti na poučevanje tujih jezikov pri starejših odraslih (Dnevni centri aktivnosti za starejše, Univerza za tretje življenjsko obdobje).

4 Zaključek

Iz pregleda učenja tujih jezikov s poudarkom na španščini v slovenski izobraževalni vertikali lahko sklenemo, da se je obdobje učenja tujih jezikov močno podaljšalo. Po eni strani se otroci začenjajo učiti tuje jezike v zgodnejšem obdobju, po drugi strani pa se viša zanimanje za učenje tujih jezikov pri starejših odraslih kot posledica dolgoživosti. Vloga in kompetence učitelja se bodo morali temu prilagoditi, kar pa je tema za nov prispevek.

8 <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/5004> (15. 7. 2019).

Na primeru španščine v slovenskem izobraževalnem prostoru vidimo, kako hitro se lahko svetovne in lokalne okoliščine spremenijo, jezikovna politika ter stroka pa jim morata znati slediti. Le odprta jezikovna politika bo prihodnjim rodovom omogočala izbiro ter s čim večjim naborom učenja tujih jezikov bogatila tudi nas, našo kulturo in jezik. Že zaradi slovenske »majhnosti« si ne smemo privoščiti omejevalne jezikovne politike, saj nas nacionalna jezikovna zmogljivost v smislu poznavanja čim več različnih jezikov in kultur dela velike. Samo zavestna večjezičnost nam lahko omogoči vstop v globalni svet.

Literatura

- Bitenc Peharc, Suzana (2017). *Umestitev nacionalnih izpitov iz španščine v skupni evropski jezikovni okvir: zaključno poročilo o izvedbi projekta*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Board, Kathryn; Tinsley, Teresa (2013). *Languages for the Future: Which language the UK needs most and why*. London: British Council.
- Evropska komisija (2017). *Key data on Teaching Languages at School in Europe - 2017 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Filipović, Jelena; Vučo, Julijana; Djurić, Ljiljana (2007). Critical review of language education policies in compulsory primary and secondary education in Serbia. *Current Issues in Language Planning* 8 (2). 222–242.
- House, Juliane (2003). English as lingua franca: A threat to multilingualism? *Journal of Sociolinguistics* 7 (4). 556–578.
- Instituto Cervantes (2012). El peso económico del español. *Anuario del Instituto Cervantes*. http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/i_cervantes/p02.htm (15. 7. 2019).
- Instituto Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ele.htm (15. 7. 2019).
- Instituto Cervantes (2018). *El español: una lengua viva. Informe 2018*. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf (15. 7. 2019).
- Kalenić Ramšak, Branka; Šifrar Kalan, Marjana (2017). Sodobna in odprta jezikovna politika. *Javni posvet o novem nacionalnem programu za jezikovno politiko. Ministrstvo za kulturo, 28. november 2017: prispevki*. Ljubljana: Ministrstvo za kulturo. 22–25.
- Kalenić Ramšak, Branka; Šifrar Kalan, Marjana (2019). Odprta tujejezična politika v slovenski šolski vertikali: primer španščine. *Javni posvet o novem nacionalnem programu za jezikovno politiko. Ministrstvo za kulturo, 10. januar 2019: prispevki*. Ljubljana: Ministrstvo za kulturo. 27–29.
- Klemenčič, Eva (2017). *Vmesno nacionalno poročilo o implementaciji in učinkih Programa Erasmus+(SLOVENIJA)*. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/SMEU/E_nacionalno_porocilo_izobrazevanje.pdf (15. 7. 2019).

- Krek, Janez; Metljak, Mira (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Muñoz-Basols, Javier; Muñoz-Calvo, Micaela; Suárez García, Jesús (2014). Hacia una internacionalización del discurso sobre la enseñanza del español como lengua extranjera. *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (1). 1–14.
- Nebrija, Antonio de (1492 (1980)). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Editora Nacional.
- Pevc Semec, Katica (ur.) (2013). *Učni načrt. Program osnovna šola. Drugi tuji jezik v 4. do 9. razredu. Neobvezni izbirni predmet*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pihler, Barbara; Markič, Jasmina; Kalenič Ramšak, Branka (2002). *20 let Hispanistike. Bilten ob dvajsetletnici Kateder za španski jezik in književnost*. Ljubljana: Oddelek za romanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018 /ReNPJP14–18/* (2013).
- Uradni list RS*, št. 62/13. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO91> (15/7/2019).
- Rutar Leban, Tina; Pižorn, Karmen; Vršnik Perše, Tina; Mlekuž, Ana (2012). *Evropske raziskave o jezikovnih kompetencah [ESLC 2011]: povzetki rezultatov*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Sánchez, Aquilino. (2014). Spanish as a Foreign Language in Europe: Six Centuries of Teaching Materials. *Language and History* 57 (1). 59–74.
- Silió, Elisa (2014). La carrera de Pekín a Madrid. *El País*, 30 de marzo. http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/03/28/actualidad/1396036755_886458.html (15. 5. 2019).
- Skela, Janez (2008). *Nazaj v prihodnost: Teorija, praksa in politika poučevanja tujih jezikov v Sloveniji. Jeziki v izobraževanju* (zbornik prispevkov konference). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 175–196.
- Skubic, Mitja (2010). *Romanistika na Slovenskem*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Straus, Bronka (2018). Poučevanje tujih jezikov v slovenskem šolskem sistemu: prostor tudi za japonsčino? *Acta Linguistica Asiatica* 8 (1). 9–25.
- Zavrli, Klara (2015). *Učenje španščine kot tujega jezika v pozni odraslosti*. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Žlajpah, Natali; Šifrar Kalan, Marjana (2012). *Splošna matura iz španščine v letu 2012. Poročilo DPK SM za španščino*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Žlajpah, Natali; Gospodarič, Katarina (2017). *Splošna matura iz predmeta španščina v letu 2017. Poročilo DPK SM za španščino*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Švedščina na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani

Mita Gustinčič Pahor

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za germanistiko z nederlandistiko in skandinavistiko

Lektorat za švedski jezik deluje že od leta 1971 v okviru Oddelka za germanistiko z nederlandistiko in skandinavistiko. V tem obdobju se položaj lektorata švedščine ni bistveno spremenil glede obsega ur ali kadra, se je pa v študijskem letu 2009/10 z uvedbo bolonjske reforme položaj lektorata utrdil. Švedščina je postala obvezni izbirni predmet programa Germanistika ter zunanji izbirni predmet za študente drugih oddelkov FF ter študente drugih članic UL. V skladu z načeli EU bi morala tudi Univerza v Ljubljani bolj spodbujati k večjezičnosti in v svojih programih ohranjati manjše jezike. Potrebe po kadrih z znanjem manjših tujih jezikov vsekakor so.

Ključne besede: lektorat švedskega jezika na UL, večjezičnost, uradni jeziki EU, bolonjska reforma

Svensklektoratet vid Universitetet i Ljubljana har funnits sedan 1971 inom Institutionen för tyska, nederländska och svenska. I denna period har lektoratet inte genomgått några större förändringar varken när det gäller antal timmar eller personal. Dock har svenskans ställning befästs med Bologna-reformen som genomfördes läsåret 2009/10 då svenskan blev ett obligatoriskt tillvalsämne för vissa tyskstudierande och tillvalsämne för studenter från andra institutioner vid Filosofiska fakulteten och andra fakulteter inom Universitetet i Ljubljana. I enlighet med EU:s principer bör också Universitetet i Ljubljana främja flerspråkighet och behålla de mindre språken i sina utbildningar. Behovet av människor som behärskar mindre språk finns utan tvekan.

Nyckelord: svenskundervisning vid Universitetet i Ljubljana, flerspråkighet, EU:s officiella språk, Bologna-reformen

Swedish has been taught at the University of Ljubljana since 1971 within the Department of German, Dutch and Swedish. During this period the course has not undergone any major changes in terms of number of teaching hours or staff. However, the position of Swedish was strengthened with the Bologna reform in the academic year 2009/10,

when it became a compulsory elective subject for some students of German, and elective subject for students from other departments at the Faculty of Arts and other faculties at the University of Ljubljana. In accordance with the principles of the EU the University of Ljubljana should promote multilingualism and retain small languages in its study programs, as there is certainly a need for people who are proficient in such languages.

Keywords: Swedish at the University of Ljubljana, multilingualism, EU-official languages, the Bologna reform

1 Zgodovina lektorata švedščine od začetkov do 2004

Lektorat za švedski jezik deluje že od leta 1971, sprva v okviru Oddelka za germanistiko, kasneje pa Oddelka za germanistiko z nederlandistiko in skandinavistiko. Leta 1970 je bila Švedinja Lena Holmqvist habilitirana za lektoricu švedskega jezika in je januarja 1971 začela s prvim tečajem za začetnike, ki se ga je udeležilo 10 študentov. V študijskem letu 1971/72 je bil uveden tudi nadaljevalni tečaj, v letu 1982/83 pa še izpopolnjevalni. Lektorica Lena Holmqvist se je poleg pedagoškega dela, ki ga je zaključila leta 1995, ukvarjala še z znanstveno-raziskovalnim in strokovnim delom, prevajanjem, tolmačenjem in slovaropisjem. Leta 2004 je izšel njen splošni Švedsko-slovenski slovar (Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU), ki obsega nekaj več kot 23.000 gesel. Slovar je izjemnega pomena, saj je prvi v slovenskem merilu. Za študente in prevajalce, ki so si pred tem morali pomagati s slovarji v drugih tujih jezikih, je to odličen pripomoček.

Po upokojitvi Lene Holmqvist so lektorat kot zunanji sodelavci Oddelka prevzeli lektorji Švedskega inštituta iz Stockholma, ki so hkrati poučevali tudi na Filozofski fakulteti Univerze v Zagrebu. Od leta 1995 do 2000 je lektorat vodil Mats Hjortfors, od 2000 do 2002 Bengt Lagerstedt ter od 2002 do 2004 Shanti Wittmar. Leta 2004 se je na Filozofski fakulteti zaposlila lektorica Mita Gustinčič Pahor, univ. dipl. anglistka, ki je švedščino študirala na Univerzi v Uppsali. V študijskem letu 2006/07 sta jo nadomeščali Ulla Djurberg v zimskem ter Lea Kozman v letnem semestru. Za ponovno sistemizacijo delovnega mesta lektorja za švedski jezik je zaslužna Neva Šlibar, predstojnica Oddelka v letih 2004–2010. Lektorat tako neprekinjeno deluje že skoraj petdeset let.

Že pred uvedbo lektorata za švedski jezik je na Oddelku za germanske jezike in književnosti potekal visokošolski pouk nordijskih jezikov in književnosti, in sicer v letih 1954–55, ko je imel

danski slavist Gunnar Olaf Svane v tedanjem germanskem seminarju Filozofske fakultete predavanja in vaje iz stare nordijsčine, moderne danščine in skandinavskih književnosti. To delo je v šestdesetih letih nadaljeval profesor Janez Orešnik, dolgoletni predstojnik katedre za primerjalno germansko jezikoslovje in skandinavistiko na tedanjem Oddelku za germanistiko, z vajami iz stare nordijsčine in moderne danščine. Profesor Orešnik je leta 1965 na Filozofski fakulteti obranil doktorsko disertacijo o islandskem glagolu in od tedaj objavlja znanstvena dela o islandskem jeziku in ostalih nordijskih jezikih (Grosman in Janko 2000: 336).

Iz teh zametkov se nikoli ni razvil samostojni univerzitetni študij skandinavistike, ki bi vključeval vse skandinavske jezike in islandščino. Danes je švedščina edini skandinavski jezik, ki se poučuje na univerzitetni ravni.

1.2 Lektorat od 2004 do 2019

Za kakovost lektorata je izredno pomembno mednarodno sodelovanje, predvsem zaradi dejstva, da na Oddelku ni drugih skandinavskih jezikov ter da za poučevanje skrbi samo ena učiteljica. Najpomembnejši partner lektorata je Švedski inštitut (Svenska institutet) iz Stockholma, ki kot švedska državna ustanova finančno, organizacijsko in kadrovsko podpira izvajanje študija švedščine na univerzah po vsem svetu. Poslanstvo Švedskega inštituta je promocija švedske kulture. Inštitut podpira delovanje švedskega lektorata na Oddelku za germanistiko z nederlandistiko in skandinavistiko že od samega začetka: študentom nudi različne štipendije za študij švedščine na Švedskem, skrbi za stalno strokovno izpopolnjevanje lektorjev z organizacijo strokovnih tečajev in konferenc ter denarno podpira nabavo knjižnih virov, znanstvenih revij in drugih gradiv. Švedski inštitut podpira tudi različne projekte ter obiske gostujočih predavateljev. S konferencami, ki jih organizira tako na Švedskem kot drugje po svetu, učiteljem omogoča mednarodno povezovanje in sodelovanje, kajti veliko vezi se splete prav na konferencah. Tam se rojevajo tudi nove zamisli o sodelovanju med univerzami.

Lektorat v rednih presledkih obiskujejo gostujoči predavatelji, ki s kakovostnimi predavanji bogatijo znanje študentov o švedskem jeziku in kulturi. Aprila 2005 je Jessica Svärdström iz veleposlaništva Kraljevine Švedske v Ljubljani predavala o švedski mentaliteti. Maja istega leta je Monika Žagar z Univerze v Minnesoti, ZDA, v svojem predavanju predstavila skandinavsko literaturo v letih 1850–1900. Februarja 2008 je Marjan Marinšek, slovenski poznavalec in biograf Astrid Lindgren, predstavil pisateljico življenje in delo. Jeseni istega leta je Oddelek gostil Morgana Nilssona z Univerze v Göteborgu, ki je imel serijo predavanj o švedski

fonetiki in fonologiji, ter Monico Lövström, prevajalko pri Evropski komisiji, ki je predstavila svoje delo. Preko programa Erasmus je leta 2016 na oddelku gostovala lektorica Jeannette Bergström z Oddelka za skandinavistiko Univerze na Dunaju. Lektorat je odprt tudi za alternativne metode poučevanja jezika in je zato leta 2018 gostil lektorico in gledališko ustvarjalko Jenny Elfving, ki je s študenti izvedla delavnico učenja švedščine z metodo gledališke improvizacije.

Tudi pri obštudijskih dejavnostih, ki so enako pomembne kot redni pouk, lektorat stremi k mednarodnemu sodelovanju. Eden večjih projektov, ki se je odvil v aprilu 2006 v Trenti, je bil mednarodni seminar za študente švedskega jezika. Udeležilo se ga je 45 študentov iz treh držav – Nemčije (Univerza Ludwig-Maximilian v Münchnu), Hrvaške (Univerza v Zagrebu) in Slovenije (Univerza v Ljubljani) – na njem pa so poučevale tri lektorice z omenjenih univerz ter gostujoča lektorica s Švedske. Sodelovanje med univerzami na področju švedskega jezika se je začelo leta 2004, ko so se študentje švedščine naše fakultete udeležili seminarja v Münchnu na povabilo tamkajšnje univerze, leta 2005 pa seminarja v hrvaškem Pulju. Namen vseh treh seminarjev je bil poglobljanje poznavanja švedskega jezika in kulture ter navezovanje stikov med študenti.

Drugi mednarodni seminar za študente je lektorica Mita G. Pahor organizirala v maju 2012, ob stoletnici smrti Augusta Strindberga. Seminarja z naslovom *Dramatik Strindberg* so se udeležili študentje našega oddelka in Oddelka za skandinavistiko Univerze v Zagrebu. Predavali so uveljavljeni predavatelji in poznavalci Augusta Strindberga: Anna Pousette (Univerza v Beogradu), Darko Čuden, Nada Grošelj, Evald Koren, Igor Koršič (vsi Univerza v Ljubljani), Darja Dominkuš in Igor Samobor (oba SNG Drama). Študentje iz Zagreba so ob tej priložnosti v Lutkovnem gledališču Ljubljana v švedskem jeziku uprizorili gledališko igro *Strindbergpär-lor* pod vodstvom lektorice Bodil Zalesky. Seminar je spremljala tudi razstava o Strindbergovem življenju in delu, ki jo je na Oddelku postavila Mita G. Pahor.

Tretji mednarodni seminar za študente je lektorica organizirala v maju 2019 v Brežicah. Namenjen je bil študentom lektorata švedščine Filozofske fakultete UL in študentom skandinavistike Filozofske fakultete univerze v Zagrebu. Predavatelji so bili: lektorici Bodil Zalesky in Mita G. Pahor z omenjenih univerz, gostujoči predavatelj Martin Ringmar z Univerze v Lundu, ki je predaval o islandskem jeziku, ter gostujoči pisatelj in lektor na Univerzi ELTE v Budimpešti Måns Wadensjö, ki je predstavil svoje literarno ustvarjanje. Preko dramatizacije besedil so se študentje seznanili z zgodbami iz nordijske mitologije ter nekatere odlomke

uprizorili. Seminar pa je bil tudi priložnost za nekatere nekdanje študente ter študente višjih letnikov, da predstavijo lastne didaktične vaje ter se preizkusijo v učiteljski vlogi.

Težnja lektorata je, da študente povezuje z gospodarstvom, še bolj pa s področjem kulture. Nekateri študentje so se v študijskem letu 2008/09 preizkusili kot prevajalci in sodelovali v literarni radijski oddaji *Tu pa tam* Radia Študent, za katero so prevajali sodobno švedsko prozo v slovenščino. Študentje Marko Hladnik, Iva Klemenčič, Peter Lamovec in Nena Miloš so prevedli dela Bodil Malmsten, Linde Skugge, Torgnyja Lindgrena in Kjella Erikssona.

Marca in aprila 2010 so študentje lektorata skupaj s kulturnim zavodom Novi ZATO sodelovali pri projektu »Prevajalski laboratorij«. Cilj projekta je bil predstaviti mladega, a sicer že uveljavljenega švedskega avtorja Jonasa Hassena Kheimirija slovenski javnosti in tako približati sodobno skandinavsko dramsko umetnost našemu prostoru. Pri projektu je sodelovalo enajst študentov zadnjega letnika lektorata, ki so prevedli avtorjevo dramo *Petkrat bog* in ob tem predstavili izzive, s katerimi so se soočali pri prevajanju. Prevod igre, ki jo sestavlja pet prizorov, je z dovoljenjem avtorja objavljen na slovenskem gledališkem portalu <http://veza.sigledal.org>.

Leta 2013 so študentje zadnjega letnika lektorata prevedli nekaj odlomkov iz švedskega prevoda pesnitve *Edda*. Prevodi so bili razstavljeni v Foersterjevem parku v okviru knjižnega sejma Liber.ac.

Leta 2014 so se študentke lektorata Iva Klemenčič, Julija Pretner in Irena Smodiš skupaj z lektorico Mito G. Pahor udeležile prevajalske delavnice v slovenskem Jeruzalemu, ki je potekala v sklopu pesniškega festivala »Dnevi poezije in vina«. Na delavnici so slovenski pesniki Milan Jesih, Tina Kozin, Aleš Šteger in Venó Taufer s pomočjo študentk in lektorice prevajali poezijo švedskih pesnikov Athene Farrokhzad, Gunnarja Hardinga, Ann Jäderlund in Niclasa Nilssona. Poleg pesniških branj na festivalu je bil izbor njihovih pesmi predstavljen v oddaji *Literarni nokturmo* Radia Ars pod uredniškim vodstvom Tine Kozin. Nekateri prevodi, ki so nastali na omenjenih delavnicah, pa so vključeni tudi v antologijo švedske poezije *Tvoj glas je moj* založbe Beletrina, ki sta jo uredili Irena Smodiš in Mita G. Pahor. Leta 2015 je podobna prevajalska delavnica v skoraj enaki zasedbi potekala na Švedskem, na pisateljski šoli Biskops-Arnö, kjer je prevajanje potekalo v obratni smeri, torej iz slovenščine v švedščino. Na delavnici so švedski pesniki na podlagi grobih prevodov, ki so jih pripravile študentke in lektorica, prevedli pesmi Milana

Jesiha, Tine Kozin, Aleša Štegra in Vena Tauferja. Njihove pesmi so bile objavljene v švedski literarni reviji *Lyrikvännen* (št. 6, 2015).

Predstaviti velja še ekskurzijo študentov lektorata v Stockholm v maju 2010. Poleg ogledov znamenitosti so študentje poslušali še predavanje Tomasa Riada, profesorja na Oddelku za skandinavistiko in večjezičnost Univerze v Stockholmu in člana Švedske akademije, ki je predaval o švedski fonetiki in fonologiji. Študentje so obiskali tudi Švedski inštitut v Stockholmu. Utrinke z ekskurzije so predstavili na fotografski razstavi na Oddelku za germanistiko.

Med pomembna dogodka na državni ravni sodita srečanje študentov lektorata in predstavnikov Oddelka s švedskim kraljevim parom, ki je Slovenijo obiskal junija 2004, ter srečanje s predsednikom švedskega parlamenta Björnrom von Sydowom in spremljajočo delegacijo februarja 2006.

Obštudijska dejavnost, ki je postala že tradicionalen dogodek na Filozofski fakulteti, je praznovanje praznika Svete Lucije vsako leto v decembru. Študentje z glasbenimi točkami obiskovalcem predstavijo priljubljeni švedski praznik ter jih pogostijo s tipičnim pecivom in pijačo. V sodelovanju s Slovensko-švedskim društvom so študentje lektorata skupaj s pevskim zborom Filozofske fakultete večkrat nastopili na praznovanju Svete Lucije v Evangeličanski cerkvi Primoža Trubarja v Ljubljani. Študentje in bivši študentje z jezikovnimi delavnicami redno sodelujejo tudi na Pikinem festivalu v Velenju.

V letih 2008 in 2009 je delovala švedska gledališka skupina pod umetniškim vodstvom gledališke igralko Mirel Knez. V švedščini sta bili na prireditvah Oddelka za germanistiko z nederlandistiko in skandinavistiko odigrani predstavi Sneguljčica in štirje palčki po znani pravljici ter Slavček po H.C. Andersenu. Lektorica občasno na fakulteti organizira tudi švedske filmske večere.

Oddelek je imel zelo dobre stike z veleposlaništvom Kraljevine Švedske, ki je v Ljubljani delovalo od leta 2000 do 2010, od takrat naprej pa deluje na Dunaju. Študentje švedščine so večkrat dejavno sodelovali pri praznovanju Svete Lucije na veleposlaništvu, nekajkrat so bili vabljeni tudi na druge prireditve in sprejeme. Leta 2005 so študentje na pobudo in pod okriljem veleposlaništva sodelovali na Ljubljanskem knjižnem sejmu. Z zaprtjem veleposlaništva so vse tovrstne dejavnosti umanjale.

Tudi na strokovnem področju lektorat skrbi za ohranjanje mednarodnih stikov. V letu 2015 je v organizaciji in ob podpori Švedskega inštituta Oddelek organiziral konferenco za lektorje švedščine Srednje Evrope z uvodnim predavanjem Catrin

Norrby s Stockholmske univerze. Lektorica Mita G. Pahor se redno udeležuje konferenc in dodatnih strokovnih izobraževanj. Leta 2017 je preko programa Erasmus gostovala na Oddelku za skandinavistiko Dunajske univerze, sicer pa je dejavna tudi kot prevajalka. Prevedla je dela nobelovca Tomasa Tranströmerja, Pera Olova Enquista, Ann Jäderlund, Marie Silkeberg, Sare Stridsberg, Jonasa Hassena Khemirija, Liv Strömquist, Helene Henschen in drugih. Področja njene raziskovanja so recepcija švedske književnosti v Sloveniji, poučevanje švedščine in prevajanje iz švedščine v slovenščino.

Na koncu pregleda dejavnosti zadnjih let velja še poudariti, da se je v zadnjih desetih letih (2009–2019) devet študentov odločilo, da švedski jezik vključi v svoje diplomske in magistrske naloge. Večinoma gre za kontrastivne analize na področju jezikoslovja, študentje pa so s treh oddelkov Filozofske fakultete: Oddelka za germanistiko z nederlandistiko in skandinavistiko, Oddelka za anglistiko in amerikanistiko ter Oddelka za prevajalstvo. Študentka Oddelka za germanistiko Iva Klemenčič je v letu 2016 kot prva svojo diplomsko nalogo v celoti napisala v švedskem jeziku.

2 Položaj lektorata danes

V preteklosti je bil lektorat švedščine obvezni izbirni predmet za študente eno-predmetnega študija anglistike in germanistike nepedagoške smeri, za vse ostale študente pa popolnoma izbirni predmet. Poučeval se je kot celoletni predmet na treh stopnjah, prvi dve leti po 6 oz. 4 ure tedensko (v zadnjih nekaj letih obe stopnji po 5 ur tedensko), tretje leto pa po dve uri tedensko. Uvedba bolonjske reforme v št. letu 2009/10 je položaj lektorata utrdila, saj je švedščina postala del prvostopenjskega študijskega programa Germanistika, in sicer kot obvezni izbirni predmet v drugem in tretjem letniku študija. Študentje lahko izbirajo med lektoratom švedščine in nizozemščine. Prav tako kot v preteklosti je lektorat še naprej odprt tudi za študente drugih smeri Filozofske fakultete ter študente drugih fakultet UL. S študijskim letom 2018/19 je prišlo do sprememb pri lektoratu na prvi stopnji germanistike. Število ur dveh celoletnih predmetov – vsak od njiju je bil ovrednoten z 10 kreditnimi točkami (KT) – je zdaj prerazporejenih v pet semestrov, kar pomeni, da študentje germanistike pričnejo z učenjem švedščine že v letnem semestru prvega letnika.

Iz nekdanjega tretjega letnika švedščine sta nastala dva semestrski predmeta, še vedno v obliki jezikovnih vaj, a z nekoliko več poudarka na švedski književnosti

ter švedski družbi in kulturi. Oba predmeta se poučujeta kot izbirna predmeta na drugi stopnji študija germanistike.

Izbirnost lahko predstavlja problem za študente drugih oddelkov Filozofske fakultete, če imajo na svojih smereh že zbrani dovolj kreditnih točk, saj so dodatni predmeti, ki presegajo 60 KT plačljivi. Senat Filozofske fakultete je sklep, ki je postal 9. točka *Meril za reševanje študentskih prošenj*, sprejel na svoji seji 15. 5. 2013 in se glasi: »Za vpis in opravljanje dodatnih predmetov, ki niso zajeti ali predpisani v okviru študijskega programa do obsega 60 KT posameznega letnika, študentka vloži prošnjo z navedenimi razlogi. O prošnjah odloča OŠVU.¹ Dodatni predmeti so plačljivi v skladu s cenikom.« (*Merila za reševanje študentskih prošenj* 2018) Lektorat švedščine in lektorati majhnih jezikov bi morali biti bolj dostopni za vse študente brez prošenj ali doplačil v primeru preseganja točk. Univerza bi morala slediti usmeritvam in ciljem Evropske unije, to je krepiti večjezičnost in stremeti k tako imenovanemu barcelonskemu cilju,² kar pomeni, da bi se Evropejci morali znati sporazumevati še v dveh jezikih poleg svojega maternega jezika.

Težava, ki je lektorat pestila zadnja leta, so bili varčevalni ukrepi Filozofske fakultete, kar je v praksi pomenilo neizvajanje izbirnih predmetov na drugi stopnji v študijskih letih 2015/16 in 2017/18. V vmesnih letih, ko sta se izbirna predmeta izvajala (2014/15 in 2016/17), pa se je število študentov občutno zmanjšalo, saj so mnogi po enoletni prekinitvi s poukom švedščine izgubili motivacijo za nadaljevanje. Pouk na višji ravni je ključnega pomena za doseganje kompetenc, ki jih bodo študentje potrebovali na trgu dela. Fakulteta bi morala poskrbeti za kontinuiteto izvajanja vseh obstoječih predmetov švedskega lektorata.

V tem trenutku še nimamo vzpostavljene Erasmus izmenjave s švedskimi univerzami, kar pa je vsekakor naša prioriteta. Večje univerze niso pokazale zanimanja za podpis pogodb, zato bo naš naslednji korak poskus pri manjših. Izhod v sili je, da študentje, ki gredo na izmenjavo na katero izmed nemških univerz, tam obiskujejo tudi predavanje iz švedščine.

Soočamo se tudi s finančnimi težavami. Za nabavo leposlovja in strokovne literature se vedno obrnemo na Švedski inštitut, ki podpore sicer ne odreče, a bi moral

1 Odbor za študentska vprašanja in usmerjanje.

2 Sporočilo Komisije Svetu, Evropskemu parlamentu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij – Večjezičnost: prednost Evrope in skupna zaveza {SEC(2008) 2443} {SEC(2008) 2444} {SEC(2008) 2445}/* COM/2008/0566 konč. */ , <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/?uri=celex:52008DC0566> (10. 10. 2019).

tudi matični oddelek prispevati v posodabljanje knjižničnega gradiva. Problem, ki ga ima veliko zaposlenih na Filozofski fakulteti, najbrž še najbolj lektorji, je tudi pomanjkanje sredstev za udeležbo na konferencah in srečanjih, še posebej, če lektorji niso vključeni v raziskovalne projekte (tu se odpira vprašanje statusa lektorja, ki je namenjeno drugi razpravi). Velikokrat si lektorji sami krijejo potne stroške za udeležbo na konferencah, ki se jih udeležujejo.

Tu so še režijski stroški, ki jih Filozofska fakulteta odškrtne pri vsakem nakazilu namenskih donatorskih sredstev kar po nepotrebnem otežuje pridobivanje sredstev za izvedbo raznih seminarjev in predavanj gostujočih predavateljev.

3 Misli o prihodnosti

Razvoj stroke je prioriteta lektorata, zato bi bilo dobro, da se ponujeni predmeti na prvi in drugi stopnji študija germanistike izvajajo redno in stalno. Stalno izvajanje vseh predmetov lektorata (Švedski jezik in kultura I–V na prvi stopnji ter Švedski jezik, literatura in kultura v kontekstu I in II na drugi stopnji) je izhodišče za stabilnost in kontinuiteto stroke, hkrati pa zagotavlja boljše usposobljen kader. Seveda je zaželena tudi postopna širitev v študij skupaj z ostalimi skandinavskimi jeziki in islandščino, a je ta cilj najbrž daleč v prihodnosti.

Lektorat švedščine mora torej obstati najmanj v takšnem obsegu, kot ga ima danes. Švedščina se poučuje v skoraj vseh državah Evropske unije (izjema so Ciper, Luksemburg in Malta) in podpiranje poučevanja švedščine v evropskih državah je in ostaja prioriteta Švedskega inštituta. Znotraj posameznih držav, kjer se švedščina poučuje na več univerzah, pa pri odločanju o prednosti pri podpori dodatno upošteva še tri kriterije: poučevanje različnih vidikov švedske družbe in kulture in odprtost predmeta za študente različnih smeri, ne nujno filoloških; raziskovanje, obstoj doktorskega študija in študija na višji ravni, ki zagotavljajo širino, stabilnost predmeta in dobro podlago za izobraževanje lastnega učiteljskega kadra; aktivnost izobraževalnih ustanov pri promoviranju švedske kulture in vidikov švedske družbe tudi zunaj samega pouka (Svenskan i världen 2007: 8–9).

Potreba po znanju švedskega jezika obstaja. Raziskav sicer ni, a izkušnje kažejo, da kader z znanjem švedščine iščejo prevajalske agencije, tako za prevajanje tehničnih besedil kot tudi besedil evropskih institucij, in sodišča (trenutno deluje v Sloveniji samo en sodni tolmač za švedski jezik), nekoliko manj založbe. Opaziti je namreč, da je bilo v zadnjem času kar nekaj švedskih knjig prevedenih iz

angleščine. Tako sedanji kot nekdanji študentje imajo veliko željo po prevajanju, vendar morajo biti tudi založbe pripravljene vložiti trud in čas v delo z mladimi prevajalci. Na tem področju bi si vsekakor lahko prišli naproti in uvedli sodelovanja oz. kakšen prevajalski projekt.

Prav tako obstaja zanimanje za učenje švedskega jezika. Na lektorat se vsako leto v povprečju na novo vpiše dvajset študentov, v letošnjem letu pa nekoliko manj zaradi manjšega vpisa na študij germanistike. Zanimanje obstaja tudi za tečaj švedščine, ki ga FF izvaja za zunanje udeležence. Tečaj na različnih stopnjah se neprekinjeno izvaja že od št. leta 2010/11. Tudi ta interes ni zanemarljiv, motivacija udeležencev teh tečajev pa je včasih večja kot pri študentih, saj imajo bolj jasne cilje in razloge, zakaj se želijo naučiti švedščine.

4 Zaključek

Slovenija se na različnih področjih zelo rada zgleduje po skandinavskih državah. Pot k razumevanju kulture, vrednot, tradicij in družbenih vzorcev, ki so značilni za neko družbo, je tudi poznavanje jezika, saj se vrednote in mentaliteta izražajo tudi v njem. Lektorat švedskega jezika na Oddelku za germanistiko z nederlandistiko in skandinavistiko stremi k temu, da pri študentih ustvari visoke jezikovne kompetence, da jim čim bolj verodostojno posreduje znanje o švedski družbi in kulturi, hkrati pa se strokovno in raziskovalno razvija. Prvi korak na poti k nadaljnjemu razvoju je zagotovitev stalnosti izvajanja vseh predmetov lektorata, ne glede na število vpisanih študentov. Pri vseh manjših jezikih bi moralo biti glavno vodilo kakovost poučevanja in visoke kompetence pri študentih, ne pa njihova številčnost. Fakulteta in Univerza se morata tega zavedati in tak razvoj spodbujati. Trg dela najbrž ne potrebuje množice ljudi, ki znajo malo švedsko, ampak raje peščico takih, ki jezik dobro obvlada.

Literatura

- Grosman, Meta; Janko, Anton (2000). Oddelek za germanske jezike in književnosti. *Zbornik: 1919–1999*. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 329–339.
- Merila za reševanje študentskih prošenj na študiju prve in druge stopnje*. <http://www.ff.uni-lj.si/studij/dodiplomski_studij_1_stopnja/pravilniki_merila/merila_za_resevanje_studentskih_prosenj> (20. 7. 2019).
- Svenskan i världen*. <<https://data.riksdagen.se/fil/9DD123BA-1234-441D-AD19-057F44CAB64A>> (20. 7. 2019).

Tuji jeziki na pragu enojezičnosti: primer slovenske mature

Marko Marinčič

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za klasično filologijo

Čeprav Slovenija kot članica EU kaže vneto zavezanost večjezičnosti, jeziki, moderni in klasična, ob angleščini kot prvem tujem jeziku pogosto težko najdejo opazno mesto. Pomembni razlog je neobstoj kontinuitete med osnovnošolskim in srednješolskim poukom. Poleg tega gimnazijsko resničnost v veliki meri narekuje preveč poenotena matura. Latinščina je izjema v tem, da ima poseben položaj znotraj klasičnega programa kot podzvrsti splošnega gimnazijskega programa. Vendar trenutna pravila splošne mature dijake na splošno odvrta od tega, da bi jezike izbirali na višji zahtevnostni stopnji: celo latinščina in stara grščina morata pri tem »tekmovati« z angleščino.

Ključne besede: pouk klasičnih jezikov, pouk modernih jezikov, gimnazija, matura

In spite of the strong commitment Slovenia as an EU member shows toward plurilinguism, languages – modern and classical – often find it difficult to establish themselves beside English as the first foreign language. The main reason is lack of continuity of teaching between elementary and high school, with English as the only exception; in addition, the realities of high school are largely dictated by the over-unified *matura* exam. Latin is a notable exception, as it enjoys a special position within the »classical« programme as a subform of the unified general programme. Even so, the present *matura* regulation discourages high school pupils from selecting languages at a higher level, as the choice is between a »second foreign language« and »English«, and Latin and Greek are not exempt from this competition.

Keywords: teaching of classical languages, foreign language teaching, secondary education, matura exam

Klasična jezika, latinščina in stara grščina, imata v slovenskem maturitetnem sistemu nenavaden položaj. Čeprav (zaradi ne povsem jasnih razlogov) nista uvrščena med tuje jezike, sta izrecno podvržena prav vsem omejitvam, ki veljajo za moderne jezike. Prvo pravilo (navajam po različici maturitetnega kataloga za leto 2020) je del sklopa, ki omejuje izbiro izbirnih predmetov. To besedilo je vredno navesti v celoti:

Kandidat opravlja izpit iz dveh izbirnih predmetov, za katera se odloči med predmeti izbirnega dela splošne mature tako, da lahko:

- med jeziki izbirnega dela splošne mature (tudi katerim koli tujim jezikom in drugim jezikom na narodno mešanem območju ter latinščino in grščino) izbere enega;
- med predmeti ekonomija, likovna teorija, glasba, sodobni ples, mehanika, elektrotehnika, računalništvo, biotehnologija, materiali ter teorija in zgodovina drame in gledališče izbere enega;
- med predmeti filozofija, psihologija in sociologija izbere enega;
- na osnovni ali na višji ravni zahtevnosti opravlja izpit iz tujega jezika (angleščina, nemščina, francoščina, italijanščina, španščina ali ruščina), iz latinščine ali grščine;
- izbere še tretji predmet iz izbirnega dela splošne mature (šesti predmet). (*Maturitetni izpitni katalog 2018*: 15, točka 5.2)

Nepoučen bralec si bo dolgo razbijal glavo, če bo skušal dognati ključ, po katerem so predmeti razvrščeni v skupine. Zakaj je npr. izrecno prepovedana kombinacija »računalništvo« in »glasba«? Izkaže se, da ni na voljo dovolj izpitnih rokov in da je zato med »manj pomembnimi« predmeti dovoljeno izbrati samo enega, saj je maturitetni izpit le na ta način mogoče izpeljati na isti dan. Toda od tod naprej razlogi za omejitve niso več samo *ad hoc* pragmatični, temveč – tako se zdi – tudi ideološki. Kombinacija filozofija-psihologija očitno ni dovoljena, kombinacija fizika-kemija pa je, saj zakoni in pravilniki dovoljujejo vse tisto, česar ne prepovedujejo. Kljub temu ni mogoče trditi, da je sistem kar povprek nenaklonjen humanističnim in družboslovnim predmetom, saj je med izbirnimi predmeti mogoče izbrati npr. celo hiperhumanistično, malodane humboldtovski kombinacijo filozofija-grščina.

Katalog med drugim ne dopušča možnosti, da bi kdo poleg obveznega tujega jezika, torej pravzaprav angleščine, izbral še dva tuja jezika. Čeprav latinščina in grščina nista uvrščeni med tuje jezike – najbrž so ju avtorji te klasifikacije razumeli bolj kot kulturnozgodovinska predmeta – se tu, ko gre za omejevanje, naenkrat spet znajdeti v družbi jezikov. In vendar bi se bilo do tod mogoče celo strinjati. Da bi

bili med petimi maturitetnimi predmeti kar trije tuji jeziki, je morda res pretirano. Celo v primeru, ko je eden od teh jezikov nepogrešljiva angleščina, drugi pa hkrati »je« in »ni« tuji jezik.

Toda v naslednji točki sledi še eno določilo, ki se je v katalogu pojavilo leta 2013:

Kandidatu se pri splošnem uspehu upošteva ocena po povišani ocenjevalni lestvici pri največ enem tujem jeziku (vključno z grščino in latinščino) ali pri drugem jeziku (ocenjenem po povišani ocenjevalni lestvici), pri čemer se upošteva boljša od ocen. Pri tujem ali drugem jeziku, ocenjenem po povišani ocenjevalni lestvici, ki je ocenjen slabše, se pri splošnem uspehu upošteva ocena v petstopenjski ocenjevalni lestvici. (*Maturitetni izpitni katalog* 2018: 16, točka 5.3)

To z drugimi besedami pomeni, da je drugi tuji jezik (poleg angleščine) sicer mogoče opravljati na višji ravni, vendar se to dijakom ne izplača, saj bodo kljub večji zahtevnosti izpita dobili največ toliko točk, kolikor bi jih dobili na osnovni ravni. Določilo sicer dijakom ne odreka svobode pri izbiri ravni, vendar dosežke maturitetnega izpita administrativno razvrednoti, in sicer izključno v primeru jezikov.

Kakšni so razlogi za to nenavadno sankcijo?

V predmetni komisiji za latinščino delujem že vrsto let in spremljam tudi dogajanja pri drugih predmetih ter delo državne maturitetne komisije, ki ob vseh pomembnih razpravah in odločitvah deluje v razširjeni sestavi, torej v družbi vseh predmetnih komisij. Kljub temu je historiat maturitetne ureditve, kakršno poznamo danes, prezapleten, da bi ga lahko podrobno povzel. Omejil se bom na splošno sliko, kot sem si jo ustvaril v zadnjem obdobju, pri tem pa se ne bom mogel povsem odreči posplošitvam in osebnim vtisom.

Razlogi za prej omenjeno penalizacijo dijakov, ki bi radi na višji stopnji opravljali dva tuja jezika, so deloma tudi izraz trenj med predmetnimi področji, ki so vsa »ujeta« v poenoteni sistem. Zakon vsem predmetnim komisijam dovoljuje, da maturitetni izpit oblikujejo na osnovni in višji ravni. To bi znotraj zelo poenotenga sistema splošne mature lahko omogočilo vsaj nekaj raznolikosti: dijaki bi se lahko v večji meri ravnali po svojih zanimanjih in sposobnostih. Toda čeprav je uvedbo dveh ravni pri vseh predmetih splošne mature predvidela tudi zadnja *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (Krek in Metljak 2011: 219), ta možnost še danes obstaja samo pri matematiki in pri tujih jezikih (če odmislimo slovenščino, ki se opravlja na »enotni« višji ravni). Naravoslovne predmetne komisije uvedbo višje ravni napovedujejo že več kot desetletje, pri tem jih je leta 2017 odločno podprl tudi razred za naravoslovne vede SAZU, vendar načrta doslej niso

uresničile. Pač pa se je leta 2017 v Državni maturitetni komisiji brez resne utemeljitve¹ pojavil predlog, po katerem bi osnovno raven pri vseh predmetih izenačili z višjo. Temu smo se morale tujejezične predmetne komisije zoperstaviti, med drugim zato, ker se književnost pri tujih jezikih, zlasti modernih, pojavlja zlasti na višji stopnji.² Izenačitev bi pomenila, da bi se zaradi književnosti kot dodatne zahteve še manjše število kandidatov odločalo za maturo iz tujih jezikov, komisije pa bi bile v tem primeru v skušnjavi, da književne vsebine, torej skoraj vse, kar presega praktične vidike sporazumevanja, omejijo ali iz katalogov črtajo. Tak pouk tujega jezika bi nazadnje le še pleonastično ponazarjal dejstvo, da za potrebe komunikacije globalna angleščina zadostuje.³

Matura vsebinskih poudarkov v gimnazijskih programih ne bi smela narekovati, temveč bi jim morala slediti. A ker o vsebinskih ciljih gimnazijskih programov ni, lahko *ad hoc* in stihijsko stopajo v ospredje tudi arbitrarni interesni razmisleki. Splošna matura ima pomembno prednost, da je eksterna. Njena odločilna slabost je, da je vsebinsko preveč uniformirana (podoben je že poudarek mojega starejšega prispevka na podobno temo, Marinčič 2010: zlasti 47). Zgodovina, nekoč »učiteljica življenja« (pri nas še do leta 1960 obvezni maturitetni predmet!), je danes izbirni maturitetni predmet. To je možno zato, ker ne obstaja dovolj profiliran program humanistične gimnazije, v katerem bi bil maturitetni izpit iz zgodovine nepogrešljiv. Prav tako ne obstaja profiliran gimnazijski program, ki bi se zaključil z obvezno maturo iz fizike, kemije ali biologije. Namesto da bi omogočal bolj raznolike usmeritve, sistem spodbuja povsem zastarelo in sodobnemu času neprilagojeno šolsko »epistemologijo«, ki izhaja iz strogo razmejenih predmetnih področij.⁴ Ozko predmetno logiko, ki so jo razvili šolski sistemi že zdavnaj presegli, je

-
- 1 Kot »idejna osnova« je bil uporabljen članek Glavič (2015), ki je izšel v zborniku Inženirske akademije. Članek vsebuje povzetek številnih statistik EUROSTAT-a in publikacije *Education at a Glance*, sklene pa se s povsem pavšalno (bolj ali manj ideološko) zahtevo po administrativnem povečevanju števila študentov in diplomantov naravoslovja in tehnike. Zanimivo je, da avtor ob zahtevi po sprejemnih izpiti vztraja, da »matura ostaja ključni element preverjanja in izenačevanja kakovosti« in da bo »zaradi pomanjkanja sredstev in manjših zaposlitvenih možnosti visoko izobraženih kadrov /.../ potrebno selekcioniranje vpisanih z maturo [!] in sprejemnimi izpiti; država bo omejevala vpis skladno s potrebami trga dela« (str. 132).
 - 2 Resnici na ljubo je pri latinski in grški maturi razlika med stopnjama manjša. To je povezano tudi z dejstvom, da so »literarna« besedila cilj oz. v veliki meri samoumevna vsebina pouka klasičnih jezikov.
 - 3 O čedalje bolj obrobnem položaju književnosti pri pouku nemščine kot tujega jezika je v zadnjem času kritično pisala Saša Jazbec (2019).
 - 4 Značilno je, da je zadnja prenova učnih načrtov (2009) potekala v naglici in povsem izolirano po posameznih predmetih. Organizirano ni bilo niti eno posvetovanje med predmetnimi skupinami,

mogoče pri nas žal presegati zgolj projektno. V to šole vlagajo veliko truda, vendar jih sistem prej ovira, kot da bi jim bil v oporo. Na ravni sistema, ki je urejen po logiki predmetnih »cehov«, se pogosto vse razprave končajo pri delitvi obveznih ur in pri razrezu maturitetnih točk.

Iz izkušnje vemo, da matura v veliki meri narekuje tudi vsebino in tempo pouka v zadnjih dveh, zlasti pa v zadnjem letu gimnazije. To je povezano tudi s pretirano težo, ki jo ima maturitetni izpit v visokošolskih vpisnih mehanizmi. Pri tem imajo zanimivo vlogo tudi univerze kot ustanove. Čeprav Zakon o visokem šolstvu za vpis zahteva samo opravljeno maturo, so se univerze navadile maturitetne točke mehansko uporabljati kot ključno vpisno merilo. Da tolikšna soodvisnost med maturo kot zaključkom srednješolske ravni in vpisom na višjo raven izobraževanja ni mogla imeti zdravih učinkov, dokazuje razvoj zadnjih let, ko so univerze oz. posamezne fakultete v nasprotju z veljavnim zakonom maturantom poklicnih šol omogočale, da z lažje pridobljenimi točkami celo prehitvajo maturante splošne mature.⁵ V ozadju tovrstnih praks je navajenost univerz na tekmo za študente »za vsako ceno«, saj so bile nekaj časa financirane skoraj izključno po številu študentov in diplomantov. V prvem desetletju 21. stoletja, ko je glavarinska ihla dosegla vrhunec, je za hvalvreden dosežek in odliko posameznih oddelkov in fakultet veljala »*prepustnost*« (tj. lahkotnost napredovanja v višji letnik). Iz podobnih koristoljubnih nagibov so univerze leta 2010 vehementno zavrnilo koncept institucionalne binarnosti (ločitev med univerzami in visokimi strokovnimi šolami – politehnikami). »Lov na glave«, ki je med drugim tudi posledica krize poklicnega izobraževanja, je za univerze in družbo skrajno škodljiv. V tem pogledu še najmanj od vsega prepriča ravno sklicevanje na socialne dejavnike. Univerzam bi seveda lahko dali avtonomijo, da sprejemajo tudi študente s poklicno maturo (in pravzaprav vsakogar, ki ga želijo sprejeti), vendar bi bilo treba prej odpraviti kriterije financiranja, ki dajejo prednost preživetvenim razmislekom. To pa velja tako za gimnazijo (v odnosu do poklicnega izobraževanja) kot za univerzo (v odnosu do visokošolskega strokovnega izobraževanja).

Državna maturitetna komisija k temu škodljivemu razvoju ni prispevala ničesar. Prav nasprotno: na špekulativno in nezakonito izenačevanje splošne in poklicne

ki so nove učne načrte pripravljale, poleg tega so vsebino v številnih primerih narekovali maturitetni katalogi, čeprav bi morale biti obratno. Tudi »interdisciplinarni tematski sklop« (ITS), ki je bil uveden leta 2017, je v tem pogledu bolj rešitev v sili, saj problem nepovezanosti med predmeti rešuje z uvedbo dodatnih »interdisciplinarnih ur«, torej novega nadpredmeta, ki pa še vedno učinkuje kot predmet. (Prim. <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/ponudba-resitev/its>, 30. 9. 2019.)

5 Prim. Zmazek idr. (2018).

mature je dolgo opozarjala⁶ in od ministrstva naposled izsilila odziv, ki pa na vpis v študijskem letu 2019/20 žal še ne bo mogel imeti vpliva. Toda ključni problem vsaj po mojem prepričanju ni le v neodgovornem ravnanju univerz, temveč zopet tudi v preveliki poenotenosti gimnazijskega programa, ki ga v odsotnosti vsebinskega koncepta kroji enotna splošna matura. Zmazek idr. (2018) se prepričljivo sklicujejo na nemški zgled, ko poudarjajo prednosti eksterne mature. V decentraliziranem nemškem sistemu se je jasno pokazalo, da imajo zvezne dežele s centralizirano matura tako s stališča dosežkov kot s stališča enakih možnosti boljše rezultate kot tiste, ki matura prepuščajo posameznim šolam (prim. zlasti Wößmann 2008). Vendar se avtorji ob tem ne dotaknejo bistvene razlike: v Nemčiji tudi centralizirana matura izhaja iz različnih kurikulumov, tj. programov. Pri nas iz vsebinsko raznolikih programov ne more izhajati, ker je program gimnazije en sam (z minimalnimi variacijami v predmetnikih), vsi vsebinski razmisleki pa se končajo pri delitvi ur med predmeti.

Klasični program kot zakonsko priznana podoblika splošnega programa predstavlja spodbudno izjemo. Ima veliko ur latinščine in dovolj dobre možnosti za večleten pouk grščine. Poleg tega na tem področju obstaja konstruktivna in (upam) prijateljska tekma med državnimi in zasebnimi cerkvenimi gimnazijami, ki enako odločno stavijo na klasična jezika. Njihov skupni problem je, da veljavni sistem omejuje vsebinsko raznolikost. Raznolikost seveda ne pomeni nujno izbire po logiki »ponudbe in povpraševanja«. V mislih imam le to, da bi se znotraj splošne gimnazije lahko pojavile bolj profilirane in vsebinsko domišljene usmeritve. Splošna matura bi bila le še vsebinski zaključek gimnazije, ne pa vstopnica za vpis, podvržena preživetvenim strategijam in koristoljubnim kalkulacijam visokošolskih ustanov.

Matura ni edini ali pglavitni razlog za nespodbudni položaj drugega modernega tujega jezika in klasičnih jezikov. Največja ovira je dejstvo, da razen angleščini nobenemu jeziku ni omogočena kontinuiteta med osnovno šolo in gimnazijo; ravnoprimer latinščine idealno dokazuje, da je rešitev z izbirnimi predmeti v tretji triadi osnovne šole slaba (prim. Pirkmajer Slokan 2016), morda pa so tuji jeziki tudi dokaz, da je zamisel o izbirnih predmetih v celoti spodletela.⁷ Projekt uvažanja obveznega drugega tujega jezika v osnovno šolo je bil leta 2013 prekinjen, *Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018* pa glede tujih jezikov ni bila uresničena niti v tistih točkah, kjer zveni nekoliko bolj konkretno

6 Prav tam, s celovitimi podatki.

7 Kot se nekoliko starejši dobro spomnimo, se je razprava o tem ob uvedbi devetletke nazadnje v celoti omejila na cenena kulturnobojna prerokanja, iz katerih sta izšla obvezni izbirni predmet o verstvih in retorika kot *ad hoc* »laična«⁸ protiutež.

(kontinuiteta med osnovno in srednjo šolo). Pilotni projekt *Jeziki štejejo* (2017–2022)⁸ – vanj se je uspešno vključila tudi latinščina – kljub vsem koristim, ki jih je prinesel, položaja ni mogel opazno izboljšati. A ker prenove sistema v kratkem ni pričakovati, bi lahko Državna komisija za splošno maturo šolski politiki, ki vztraja pri amorfnu enotni gimnaziji, pomagala vsaj s svobodnejšo izbiro predmetov na dveh zahtevnostnih ravneh.

Za gimnazijski pouk jezikov je vprašanje ravni ključno. Omejitve na potrebe vsakdanje komunikacije, pri klasičnih jezikih pa na osnovno jezikovno znanje, je med drugim v nasprotju z idejama večjezičnosti in večkulturnosti, kot ju v številnih dokumentih promovira Svet Evrope. Ta skuša utilitarizem Skupnega evropskega jezikovnega okvira preseči s poudarjanjem kulturnih razsežnosti jezika, tudi v njegovih zgodovinskih plasteh.⁹ Klasičnih jezikov načelna dilema med (zgolj) komunikacijskimi in (širšimi) splošnoizobraževalnimi cilji sicer ne zadeva,¹⁰ v enaki meri kot moderne jezike pa ju utesnjuje nerazumna administrativna omejitev, ko je treba pri odločitvi za višjo raven maturitetnega izpita izbirati med »drugim jezikom« in »samoumevno« angleščino. Ker se v teh razmerah za maturo iz drugega tujega jezika marsikdo sploh ne odloči, je (najbrž nehoteni) učinek omejitve dodatna spodbuda angleškemu monolingvizmu. Ta spodbuda je nepotrebna, zato lahko maturitetna komisija restrikcijo bodisi odpravi, ali pa »nadjezik« angleščino iz konkurence izloči na podoben način in s podobnimi argumenti, kot je iz nje izvzeta materinščina.

Prav nobenega pametnega razloga pa ni, da bi morali angleščini kot univerzalnemu jeziku komunikacije konkurirati latinščina in stara grščina. Tekme se namreč ne moreta udeležiti.

8 Gl. <https://www.zrss.si/objava/jest-jeziki-stejejo> (30. 9. 2019).

9 Prim. Coste idr. 2009a, 2009b; Cavalli idr. 2009.; zlasti pa priročnik Beacco idr. 2016 (prva, delovna izdaja 2010). Čeprav pouk latinščine in grščine nima povsem enakih ciljev kot pouk govorenih modernih jezikov, jima vsi naštetih dokumenti v kontekstu evropske večjezičnosti namenjajo poudarjeno mesto. Tudi v uradnem sklepu Sveta Evropske unije (2014) nastopata »kot vir številnih modernih jezikov /.../ olajšujeta učenje jezikov in prispevata k ohranjanju/razvijanju [sustainability] naše skupne dediščine«, a tudi konkretno v povezavi s prizadevanji za učenje tretjega jezika. *Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018* poudarja potrebo po njenem učenju »po vsej vertikali«. Precej manj spodbuden je najnovejši dokument Evropske komisije (2019), ki klasičnih jezikov sploh ne omenja, a tudi pouk modernih jezikov omejuje na osnovne potrebe komunikacije znotraj enotnega trga dela in v večjezičnih okoljih. Ta ozko pragmatični pogled, ki se zrcali tudi v *Skupnem evropskem jezikovnem okviru* (2011), je nova različica, Svet Evrope (2018), skušala vsaj deloma zrahljati s književnimi besedili kot nekakšnim posebnim področjem jezikovne kompetence.

10 Pri latinščini in grščini je razlika med maturo na osnovni in višji ravni resnici na ljubo manjša; to je povezano tudi z dejstvom, da se književne in kulturne vsebine kot življenjska sestavina predmeta nujno pojavljajo tudi na osnovni ravni, vendar v manjšem obsegu.

Literatura

- Beacco, Jean-Claude idr. (ur.) (2016; prva, delovna izdaja 2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education> (30. 9. 2019).
- Cavalli, Marisa idr. (2009). *Plurilingual and intercultural education as a project*. Strasbourg: Council of Europe.
- Coste, Daniel idr. (2009a). *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Coste, Daniel idr. (2009b). *Plurilingual and intercultural education as a right*. Strasbourg: Council of Europe.
- Evropska komisija, 2019. *Priporočilo sveta z dne 22. maja 2019 o celovitem pristopu k poučevanju in učenju jezikov*, 2019/C 189/03. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0272&from=EN> (30. 9. 2019).
- Glavič, Peter (2015). *Analiza visokošolskega izobraževanja, raziskovalno-razvojnne dejavnosti, inovacij in podjetništva v Sloveniji*. Zbornik konference *Inovacijski sistem Slovenije*. Ljubljana: Inženirska akademija Slovenije. 80–165.
- Jazbec, Saša (2019). Učenje in poučevanje tujega jezika nemščine z vidika makro metod in vloge literarnih besedil. *Literarische Freiräume* (ur. V. Kondrič Horvat idr.). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 463–481.
- Krek, Janez; Metljak, Mira (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Marinčič, Marko (2010). »Klasična izobrazba«: poskus rekontekstualizacije. *Sodobna pedagogika* 4. 38–50.
- Maturitetni izpitni katalog za splošno maturo leta 2020* (2018). Ljubljana: Državna komisija za splošno maturo. <https://www.ric.si/mma/M-MIK%202020/2018083013345300> (30. 9. 2019).
- Pirkmajer Slokan, Aleksandra (2016). Pregled pouka latinščine v slovenski javni osnovni šoli (1958–2016). *Šolska kronika* 25. 105–180.
- Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018* (ReNPJP14–18). *Uradni list RS*, 62 (13).
- Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje* (2011). Ljubljana: Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport. http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/urad_za_razvoj_izobrazevanja/jezikovno_izobrazevanje/skupni_evropski_jezikovni_okvir (30. 9. 2019).
- Svet Evrope (2018). *Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment: Companion volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (30. 9. 2019).

- Svet Evropske unije (2014). *Council conclusions of 20 May 2014 on multilingualism and the development of language competences* OJ C 183, 14. 6. 2014, str. 26–29. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52014XG0614%2806%29> (30. 9. 2019).
- Wößmann, Ludger (2008). Zentrale Abschlussprüfungen und Schülerleistungen. Individualanalysen anhand von vier internationalen Tests. *Zeitschrift für Pädagogik* 54. 810–826.
- Zmazek, Blaž idr. (2018). Višja zahtevnost vstopnega znanja za boljšo kakovost univerzitetnih študentov in diplomantov. *Od minimalnih standardov k odličnosti: zbornik razprav o kakovosti v visokem šolstvu in letno poročilo* (ur. T. Horvat). Ljubljana: Nacionalna agencija Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu. 45–58.

Imensko kazalo

A

Akbari, Ramin 21, 22
Adamczyk, Zofia 201
Agnantopoulou, Konstantina 147
Agnello, Giacinto 148, 153
Akcan, Sumru 164
Alexander, Leonard George 165
Allen, Sydney W. 149, 153
Ambróšova, Ol'ga 253
Angeli Radovani, Anka 23
Arizankovska, Lidija 170, 173
Aškerc Venigar, Katarina 263, 269
Aškerc, Anton 38

B

Babič, Matjaž 147
Babič, Vanda 273, 275, 279, 281, 282
Bagrjana, Elisaveta 30
Balažic Bulc, Tatjana 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79
Baniowski, Marcin 203
Barker, Fiona 164
Bárta, Rudolf 37, 43
Bartoli, Matteo 95
Baumeister, August 140, 141, 153
Beacco, Jean-Claude 313, 314
Bekeš, Andrej 111, 112, 113, 116, 117
Belić, Aleksandar 73
Benali, Abdelkader 192
Benjak, Mirjana 76, 79
Berce, Sonja 18, 19, 23, 25
Bergant, Milica 185
Berkopec, Oton 37, 38, 43
Bešter, Romana 168, 173
Bevk, France 30
Bezenšek, Anton 28
Bezljaj, France 39, 278, 281
Biriš, Gabriela 223, 224, 233
Bitenc Peharc, Suzana 97, 108, 290, 295
Bizjak, Zvonko Anton 277, 278

Blumenau, Maksim 237, 247
Board, Kathryn 287
Bolhar, Alojzij 30
Boose, Johan de 192
Božič, Blaž 165
Bradač, Fran 39, 44
Brihta, Jolanda 18, 23, 24
Brnčič, Vera 238
Brocardo, Maria Teresa 216
Brozović, Dalibor 73
Bucik, Valentin 173, 212, 221
Budinoska, Ines 268, 269
Bugge, Sophus 63
Burian, Václav 38, 39, 43
Burra, Aleksandro 96, 108

C

Canagarajah, A. Suresh 20, 22
Catrinescu, Eva 223, 224, 225, 233
Cavalli, Marisa 313, 314
Chang, Minyung 136, 137
Chantre, Ernest 62
Cioban, Florin 223, 224, 225, 233
Coninck, Herman de 192
Cook, Guy 21, 22
Coste, Daniel 313, 314
Coutinho, Maria Antónia 216
Cummins, Jim 20, 22
Cvetko Orešnik, Varja 84, 85
Czapplejewicz, Eugeniusz 201

Č

Čech, Svatopluk 38
Čelakovski, Ladislav 37
Černe, Andre 212, 221
Červ, Gaja 270
Čilingirov, Stiljan 30
Čop, Bojan 61, 66, 67, 68, 84, 85, 87, 90
Čop, Dušan 48
Čop, Matija 37

D

Davison, Chris 20, 22
 Debeljak, Tine 200, 209
 Debeljuh, Andrea 96, 108
 Derganc, Aleksandra 238, 239, 244,
 248, 282
 Dimitrievski, Ilija 168, 173
 Dimitrov, Ljudmil 27, 31
 Dimitrovski, Krste 168, 173
 Dis, Adriaan van 192
 Ditrich, Tamara 85
 Djurberg, Ulla 298
 Djurić, Ljiljana 295
 Djurić, Melita 178, 185
 Dobrovský, Josef 37, 276
 Dolgan, Milan 13, 22
 Dolžan, Sonja 173
 Dostál, Antonín 275, 282
 Dudok, Miroslav 250, 257

E

Ek, Jan Ate van 160, 165
 Elliger, Winfried 148, 153
 Erdős, József 160, 164
 Ermenc, Klara S. 268, 270

F

Ferbežar, Ina 262, 270
 Filipović, Jelena 285, 295
 Findeisen, Dušana 48, 59
 Fink, Gerhard 153
 Flander, Alenka 263, 269
 Foerster, Anton 37
 Formagiu, Cristina 226
 Frank, Meta 244, 247
 Frýdecký, František 38, 44
 Ftičar, Marjanca 47, 59
 Furlan, Metka 61, 66, 67, 68

G

Gabrič, Aleš 29, 30, 34, 142, 153
 Gabrovšek, Larisa 243

Gantar Godina, Irena 37, 38, 43
 Gantar, Kajetan 142, 153
 Gašparič, Jure 257
 Gasparics, Judit 165
 Gasparini, Evelino 95
 Gatenby, Edward Vivian 12, 24
 Gerbič, Fran 37
 Gescinska, Alicja 197
 Glaboniat, Manuela 160, 164
 Glaser, Karol 84
 Glavič, Peter 314
 Głaz, Agata 203
 Goldoni, Carlo 94
 Golob, Tinka 211
 Gönc Moaçanin, Klara 85
 Gorjanc, Vojko 79
 Gospodarič, Katarina 296
 Grad, Anton 16, 18, 24, 95
 Green, Tamara M. 145, 153
 Grgič, Berislav 18, 23, 24
 Gróf, Annamária 165
 Grosman, Meta 182, 185, 299, 306
 Grotefend, Georg Friedrich 62
 Gulič, Aleš 73
 Gustinčič Pahor, Mita 297, 298, 300,
 301, 303

H

Hall, Graham 12, 21, 22
 Hansmánova, Júlia 253
 Haramija, Dragica 170, 173
 Harrison, Julia 160, 164
 Haus, Juliane 284, 295
 Hauser, Přemysl 44
 Heber, Markus 148, 153
 Heil, Günther 153
 Hertmans, Stefan 192
 Hesapčiev, Simeona Stefanov 29, 34
 Heuvel, Paul van den 188
 Hjortfors, Mats 298
 Hmeljak Sangawa, Kristina 113, 117
 Holmqvist, Lena 298

Horvat, Livija 165
 Hráský, Jan 37
 Hriberšek, Matej 139, 140, 142, 153
 Hrozný, Bedřich 63, 64, 68
 Hrubaru, Florica 223, 224, 233
 Hrubý, Anton 37
 Hrvatín, Klara 113, 116
 Huber-Kriegler, Martina 154
 Hudetz, Josip 37
 Hutchinson, Tom 17, 24
 Hynes, Dell H. 159, 164

I

Ichimiya, Yufuko 117
 Ida, Naomi 117
 Ilgo, Tina 121, 122, 123, 129
 Ilieva, Lilija 31
 Illés, Éva 160, 164
 Inkret, Andreja 139
 Isačenko, Aleksander 237, 247
 Istenič, Saša 122, 129
 Ivanova, Najda 31

J

Jakopin, Franc 238, 247, 278
 Janko, Anton 299, 306
 Javornik, Miha 244, 247
 Jazbec, Saša 310, 314
 Jedlička, Alois 44
 Jelen Madruša, Mojca 268, 270
 Jembrih, Alojz 73
 Jereb, Elza 48, 226
 Jež, Niko 200, 201, 202, 203, 205, 209
 Jieanu, Ioana Carmen 223, 224, 226
 Jordanov, Venceslav 30
 Joseph, Brian D. 148, 149, 153
 József, Attila 163
 Jug Kranjec, Hermina 260, 261
 Jurančič, Janko 73

K

Kač, Ljiljana 76, 77, 79

Kalenić Ramšak, Branka 285, 289, 293,
 295, 296
 Kalenić, Vatroslav 73
 Kalin Golob, Monika 264, 270
 Karásek, Josef 38
 Kasal, Miroslav 38
 Kavčič, Jerneja 139, 151, 153
 Kenda, Jana 93
 Keulen, Mensje van 192
 Kidrič, France 37, 43
 King-Videtič, Lori 19, 24
 Klemenčič, Eva 290, 295
 Klobčar, Marija 47, 59
 Knez, Mihaela 268, 270
 Knight, Margaret 18, 24
 Knight, Richard 17, 18, 24
 Knudtzon, Jørgen Alexander 63
 Kobayashi, Reiko 117
 Kobilica, Tončka 24
 Koga, Michiru 117
 Kohoutková, Zdeňka 42, 44
 Kolarov, Ivan 30
 Kolláth, Anna 162, 165
 Komarova, Tatjana 239, 244, 247
 Kopitar, Jernej 37, 276
 Korošec, Viktor 65, 66, 67, 69
 Kos, Milena 17, 24, 25
 Košak, Silvin 66, 69
 Kosevski Puljić, Brigita 175, 179, 186
 Košir, Izak 171
 Košir, Niko 95
 Košir, Tina 85
 Kotnik, Janko 14, 25
 Kowalska, Urszula 201
 Kožar, Erna 24
 Kozman, Lea 298
 Kragelj, Miha 254, 257
 Král, Alojzij 38
 Kregar, Tone 254, 257
 Krek, Janez 57, 58, 59, 284, 296, 309,
 314
 Kříž, Milan 190, 197

Kropivnik, Samo 270
 Kruszc, Agata 202
 Kruzslisz, Tomás 155
 Kržišnik-Bukić, Vera 173
 Kumagai, Yoko 117
 Kumaravadivelu, Bala 13, 22
 Kupiszewski, Władysław 201
 Kurinčič, Jože 142, 154
 Kuryłowicz, Jerzy 64, 69

L

Łaciak, Władysław 201, 210
 Lagerstedt, Bengt 298
 Lah, Meta 45, 78
 Lanoye, Tom 192
 Lavrič, Mateja 85
 Lázár, Ildikó 145
 Leben, Stanko 94, 95
 Lee, Yong 136, 137
 Leeuwen, Joke van 192
 Lego, Jan 37
 Lenard, Leopold 200, 209
 Lindner, Thomas 84, 90
 Lipovec, Albinca 37, 40, 43
 Littlejohn, Andrew 10, 21, 22
 Lo Bianco, Joseph 22
 Lončar, Andreja 246, 247
 Lubaś, Władysław 201
 Luňák, Jan 38
 Lussier, Denise 154
 Luyendijk, Joris 192

M

Maeno, Yoshiaki 117
 Majcen, Ivana 268, 270
 Makarova Tominec, Irina 243, 247
 Makridi, Theodore 63
 Maltarić, Bojana 40
 Marendič, Eleonora 19, 25
 Marinčič, Marko 147, 307, 310, 314
 Markič, Jasmina 216, 217, 289, 296
 Marn, Franjo 38, 44

Mate, Miha 73
 Matei, Gabriela S. 154
 Mavrič, Valter 24
 Medvedšek, Mojca 168, 173
 Medvedšek, Mojca (port.) 211, 212,
 213, 214, 216
 Menkadžieva, Viktorija 31
 Mertelj, Darja 106
 Metelko, Anton 276
 Metljak, Mira 57–59, 284, 296, 309, 314
 Meyer, Thomas 153
 Mihaljek, Vlado 79
 Mihevc Gabrovec, Erika 150, 154
 Miklič, Tjaša 95
 Miklošič, Franc 276
 Mikolič, Vesna 96, 108
 Miladinović Zalaznik, Mira 185
 Milčák, Marián 253
 Mirkulovska, Bistrica 170
 Mitchell, Rosamond 19, 20, 23
 Mlekuž, Ana 296
 Modic, Roman 73, 79, 275, 276, 278,
 282
 Mohorič, Vesna 173
 Molè, Rudolf 200
 Molè, Vojeslav 200
 Moritoki Škof, Nagisa 117
 Müller Pograjc, Blažka 211, 212, 213,
 214, 216, 217
 Müller, Martin 164
 Munby, John 159, 165
 Muñoz-Basols, Javier 287, 296
 Muñoz-Calvo, Micaela 296
 Murko, Matija 39
 Murnik, Viktor 37
 Mustar, Aleš 225, 233

N

Nahtigal, Rajko 29, 39, 73, 235, 236,
 247, 276, 278, 279, 281
 Nebrija, Antonio de 286, 296
 Neruda, Jan 37

Nooteboom, Cees 192
 Novak, Boris A. 107, 108
 Novak, Marta 268, 270
 Nowakowska, Maria Magdalena 202,
 206
 Nunes Correia, Clara 216

O

Okimori, Takuya 136, 137
 Okoliš, Stane 47, 59
 Omerzu, Olmo 40
 Orešnik, Janez 156, 157, 165, 299
 Orlando, Arnaldo 148, 153
 Oroş, Marius Ilie 223, 224, 225
 Orožen, Božena 247
 Orožen, Janko 44
 Orožen, Martina 212, 221
 Osolnik, Vladimir 73
 Ostanek, France 177, 186
 Oštir, Karel 65, 66, 69, 84, 278
 Ostromęcka-Frączak, Božena 200, 201,
 210
 Oven, Anton 39, 44

P

Pacheiner Klander, Vlasta 84, 85, 90
 Pallay, Jozef 251, 253, 257
 Pantelev, Dimitar 30
 Pavlič Škerjanc, Katja 142, 144, 154
 Peck, Christiane 154
 Pekarovičová, Jana 256, 258
 Pennycook, Alastair 20, 23
 Perko, Bojan 84
 Pertot, Susanna 108
 Pestotnik, Sonja 16, 25
 Petek, Nina 85, 91
 Petković, Bojana 40
 Petr, Jan 37, 44
 Petráčková, Věra 36, 37, 44
 Petrovčič, Mateja 119, 120, 128
 Petrunias, Evangelos B. 149, 154
 Pevc Semec, Katica 292, 293, 296

Phillipson, Robert 20, 23
 Pihler, Barbara 288
 Pilgram, Lučka 17, 24, 25
 Pirih Svetina, Nataša 259, 260, 262,
 266, 267, 270, 271
 Pirkmajer Slokan, Aleksandra 143, 147,
 154, 312, 314
 Pirogova, Lidija 247
 Pivk, Darija 249, 251, 253, 258
 Pižorn, Karmen 49, 59, 296
 Plotnikova, Olga 238, 247
 Podlesnik, Blaž 244, 247
 Pogačnik, Vladimir 47, 48, 59
 Pogorelec, Breda 261, 271
 Potokar, Tone 30
 Požgaj Hadži, Vesna 71, 72, 73, 74, 75,
 76, 78, 79
 Predin, Andrej 110, 111, 117, 120, 129
 Preobraženskij, Nikolaj Fjodorovič 236,
 247
 Prešeren, France 37
 Prijatelj, Ivan 39, 200, 210
 Puchstein, Otto 63

Q

Quijer, Guus 192

R

Rakar, Atilij 95
 Ramovš, Fran 65, 73, 95, 276
 Ratajč, Ana 147, 154
 Repanšek, Luka 81, 85, 86, 87, 90, 91
 Ressel, Josef 37
 Retelj, Andreja 175, 179, 186
 Rezoničnik, Lidija 205
 Ribnikar, Peter 38, 44
 Richards, C. Jack 11, 23
 Ristovski, Blaže 170
 Rode, Matej 30
 Rodgers, S. Theodore 11, 23
 Rostohar, Mihajlo 38
 Rotar, Janez 73

Rozman, Andrej 202, 252, 253, 256,
258
Rusch, Paul 164
Rutar Leban, Tina 144, 154, 284, 296
Ryu, Hyeonsook 117, 131, 132, 137
Rýzková, Anna 252, 258

S

Saje, Marija 48, 120
Samide, Irena 185
Sánchez, Aquilino 286, 296
Santoro, Irena 225, 233
Sârbu, Richard 223, 224, 225, 233
Saussure, Ferdinand de 64
Savov, Gančo 30
Schmitz, Helen 164
Schwetter, Éva 157, 161, 165
Sernelj, Tea 122, 129
Sešek, Urška 19, 23, 76, 80
Sever, Jože 237, 238, 239, 244, 248
Sevnik, Lun 40
Sevšek Šramel, Špela 249, 253
Shigemori Bučar, Chikako 109, 111,
115, 117, 131, 136, 137
Shukuri, Yukiko 117
Silió, Elisa 287, 296
Simion, Eugen 225
Sinjur, Andreja 268, 271
Skalický, Eliza 15, 25
Skaza, Aleksander 236, 238, 248
Skela, Janez 9, 13, 18, 19, 23, 24, 25, 48,
59, 76, 80, 285, 296
Skok, Peter 47
Skubic, Mitja 46, 47, 59, 94, 95, 108,
212, 224, 226, 288, 289, 296
Slapšak, Svetlana 147, 154
Sławińska, Joanna 201
Smodiš, Irena 301
Smolej, Viktor 251, 258
Smolić, Marija 79
Snoj, Marko 66
Soars, John 18, 25

Soars, Liz 18, 25
Spanring-Poredoš, Marina 239, 244,
248
Srebnik, Anita 187, 188, 190, 192, 193,
194, 197
Stabej, Marko 262, 263, 270, 271
Stanciu, Nicolae 223, 224, 225, 233
Stankovska, Petra 35, 42, 44, 282
Stanonik, Janez 13, 14, 15, 23
Stefanija, Dragi 169, 170, 173
Stern, Hans Heinrich 12, 23
Straus, Bronka 112, 116, 117, 121, 122,
129, 292, 293, 296
Stritar Kučuk, Mojca 266, 270, 271
Stritar, Josip 47
Strsoglavec, Đurđa 73
Suárez García, Jesús 296
Subiotto, Namita 73, 167, 169, 172,
173, 174
Sušnik, Miha 165
Svane, Gunnar Olaf 299

Š

Šečerov, Neva 97, 104, 108
Šedivý, Jan 39, 44
Šekli, Matej 280, 281
Šifrar Kalan, Marjana 283, 289, 295
Šivic-Dular, Alenka 278, 281, 282
Škabrou, František Edmund 37
Škerlj, Ružena 40, 44
Škerlj, Stanko 95
Šlibar, Neva 146, 154, 298
Špur, Katja 30
Štampar, Emil 73
Štefan, Rozka 201, 210
Šturm, Franc 47

T

Tellegen, Toon 192
Terbovšek Coklin, Nataša 85
Tesièère, Lucien 47
Texier, Charles Felix-Marie 62

Tibenská, Eva 253
 Tinsley, Teresa 287, 295
 Tokarz, Bożena 200, 210
 Tominšek, Vlasta 244, 248
 Tomlinson, Brian 10, 23
 Tomova, Elena 31
 Tomšič, France 278
 Toporišič, Jože 170, 174
 Torp, Alf 63
 Turk, Josip 141, 154

U
 Umek, Fedora 13, 14, 15, 16, 17, 23
 Uphoff, Manon 192
 Urbančič, Boris 37, 38, 39, 40, 44
 Urbas, Janja 235, 239, 244, 248

V
 Vajda, Franc 141, 154
 Valentin, Bucik 282
 Vaňko, Juraj 252, 258
 Varsamakidou, Vasiliki 147
 Vidovič Muha, Ada 267, 271
 Vižintin, Marijanca Ajša 268, 271
 Vodnik, France 200
 Vozelj Šteharnek, Ines 239, 248
 Vrchlicki, Jaroslav 38
 Vršnik Perše, Tina 296
 Vučo, Julijana 295
 Vuga, Josip 38, 44

W
 Wacławek, Maria 202
 Waltz, Anna 192
 Wilkins, A. David 18, 23
 Winkler, Hugo 63
 Wittmar, Shanti 298
 Wössmann, Ludger 312, 315
 Woźnijak, Kazimierz 201
 Wtorkowska, Maria 199, 200, 201, 203,
 210

X
 Xavier, Maria Francisca 216

Z
 Zalesky, Bodil 300
 Zavadil, Antonín 38, 44
 Zavrl, Klara 294, 296
 Zemljarič Miklavčič, Jana 260, 271
 Zmazek, Blaž 311, 312, 315
 Zor, Janez 279
 Zorman, Anja 97, 104, 108
 Zorman, Marina 66, 67
 Zpěvák, František 39, 44
 Zudič Antonič, Nives 108
 Zwagerman, Joost 192

Ž
 Žabkar Šalić, Ana 200, 201, 210
 Žgur, Adela 15, 16, 17, 25
 Žlajpah, Natali 291, 296
 Žmavc, Janja 145, 154
 Žun, Živan 30

