Norina Bogatec, Veronika Lokar
POUK SLOVENŠČINE
Raziskava o poučevanju slovenščine na italijanski šoli v Trstu
A SCUOLA DI SLOVENO
Una ricerca sull'insegnamento dello sloveno in una scuola italiana di Trieste

Izdajatelja/Edito da
Sklad Libero in Zora Polojaz/Fondazione Libero e Zora Polojaz
Slovenski raziskovalni inštitut (Istituto Sloveno di Ricerche) - SLORI

Recenzija/Referees
Nives Zudič Antonič, Maria Anna Tallandini

Prevod/Traduzione
Matejka Grgič

Lektura/Revisione linguistica
Elsa Apollonio, Andreja Kalc

Oblikovanje/Progetto grafico
Martina Pettirosso

Naslovnica/Copertina
Edi Žerjal

Tisk/Stampa
Grafica Goriziana

Naklada/Tiratura
400 copie/izvodov

Trst/Trieste 2016

CIP
Narodna in študijska knjižnica, Trst
Biblioteca nazionale slovena e degli studi, Trieste

373.3(450.361):811.163.6
811.163.6'27

BOGATEC, Norina
Pouk slovenščine : raziskava o poučevanju slovenščine na italijanski šoli v Trstu = A scuola di slovenо : una ricerca sull'insegnamento dello sloveno in una scuola italiana di Trieste / Norina Bogatec in Veronika Lokar ; [prevod, traduzione Matejka Grgič]. - Trst : Sklad Libero in Zora Polojaz : Slovenski raziskovalni inštitut = Trieste : Fondazione Libero e Zora Polojaz : Istituto sloveno di ricerche, 2016

1. Lokar, Veronika

9319660

Norina Bogatec - Veronika Lokar

Pouk slovenščine

Raziskava o poučevanju slovenščine na italijanski šoli v Trstu

A scuola di sloveno

Una ricerca sull'insegnamento dello sloveno in una scuola italiana di Trieste

KAZALO

Vlasta POLOJAZ
SPREMNA BESEDA 6

Norina BOGATEC, Veronika LOKAR
PREDGOVOR 10

UVOD

Andrea AVON
Projekt Večstopenjskega zavoda Iqbala Masiha: pouk slovenščine
kot jezika okolja in drugega tujega jezika Evropske unije na tržaški šoli 16

Christina BIBER, Irina Moira CAVAION, Nastja COLJA,
Barbara KOSMINA, Kristina KOVAČIČ
Slovenščina, dobrodošla na šoli Rismondo 18

RAZISKAVA

Norina BOGATEC
Pouk slovenščine, čezmejnega jezika 28

Veronika LOKAR
Pouk slovenščine, (ne)poznanega jezika? 70

PRILOGA

Grafikoni
Vprašalnik

INDICE

Vlasta POLOJAZ
PREFAZIONE 7

Norina BOGATEC, Veronika LOKAR
PREMESSA 11

INTRODUZIONE

Andrea AVON
L'esperienza dell'I.C. Iqbal Masih: introdurre lo Sloveno quale Lingua del territorio e quale seconda Lingua Comunitaria in una scuola di Trieste 17

Christina BIBER, Irina Moira CAVAION, Nastja COLJA, Barbara KOSMINA, Kristina KOVAČIČ
"Dobrodošla, slovenščina!" La scuola Rismondo dà il benvenuto allo sloveno 19

LA RICERCA

Norina BOGATEC
A scuola di sloveno, una lingua transfrontaliera 29

Veronika LOKAR
A scuola di sloveno: una lingua (s)conosciuta? 71

ALLEGATI

Grafici
Questionario

SPREMNA BESEDA

Včasih se pogovarjam s prijatelji, ki živijo daleč od Trsta, in se čudim, ko slišim, da mesto opisujejo samo s presežniki. Ko govorijo o njegovi legi, nemalokrat vzkliknejo: »Krasno mesto, ki ga objemata morje in kraška planota.«

Z enim najlepših opisov mi je postregel Gary, Anglež, ki je medtem postal Avstralec, sicer pa je svetovni popotnik. Ko je prišel v Trst in se je razgledoval po mestu, je vzkliknil: »Neverjetno! To je edino avstrijsko mesto ob morju.« Nanašal se je seveda na fasade mestnih stavb. Lahko bi rekli, da je imel Gary prav, a po drugi strani se je tudi motil, saj je bilo njegovo odkritje vsaj za nekaj stoletij prepozno.

Zapuščamo torej prostorsko dimenzijo in se prepuščamo časovni. Preteklost je bila v Trstu mejnik. Ne v smislu nekega dogodka, ki časovno ločuje, nekaj razmejuje (tako je mejnik definiran v Slovarju slovenskega knjižnega jezika), temveč kot nekaj, kar se je nekoč zgodilo in je še vedno aktualno – je preteklost, ki prehaja v sedanjost, jo briše in s tem zastira pogled v prihodnost. V tem smislu je Trst še vedno avstrijski in je še vedno zaprt v nazadnjaški in izstopajoči nacionalizem, popredalčkan v omarah, ki jih radovednost in želja po odkrivanju novega – torej prihodnosti – ne morejo odpreti.

Italijanski prijatelji – predvsem tisti, ki ne živijo v Trstu – pripisujejo mestu nekakšno večnacionalno preteklost, ki naj bi prav zaradi svoje zgodovinske prisotnosti prispevala k ozaveščenemu doživljanju večkulturnosti. Zato so potem popolnoma zbegani, ko pogovor zaide k pomenu učenja jezikov in ko ugotovijo, da se slovenščino uči samo manjši del večinskega italijansko govorečega prebivalstva in da slovenščina doslej ni bila obvezni učni predmet v šolah.

Raba preteklika *ni bila* namesto sedanjika *ni* v zgornji povedi kaže na ključni premik, ki predstavlja pomemben dosežek za vse prebivalstvo in ga predstavljamo v tej publikaciji. Že pred nekaj leti je namreč postala slovenščina, ki je jezik manjšinske skupnosti, obvezni učni predmet kot drugi tuji jezik na šoli F. Rismondo. K temu je pripomogla vrsta srečnih naključij, predvsem dejstvo, da so se v določenem trenutku na enem mestu zbrali ljudje, ki so verjeli, da je mogoče realizirati projekt, ki je desetletja veljal za »nemogočega«. V tej publikaciji predstavljamo delo nekaterih strokovnjakov, ki so aktivno sodelovali pri tem »nemogočem« projektu, in posredno tudi doprinos drugih akterjev – na primer staršev, ki so prispevali k uvedbi pouka slovenščine. Pričevanja so jasno pokazala pomen opravljenega dela v sklopu programa, ki je zahteval veliko strokovnega in raziskovalnega dela in je imel (in še ima) pozitivne učinke na zasnovo didaktičnega modela in na učni uspeh učencev.

Nazadnje bi se rada zaustavila še ob raziskavi, ki predstavlja osrednji del te publikacije. Gre za dve poglavji, ki se samo na videz zdita nepovezani.

V prvem delu je prikazana znanstvena obdelava statističnih podatkov, ki izhajajo iz vprašalnika, na katerega so odgovarjali učenci. Njihove odgovore prikazuje avtorica z vrsto številčnih vrednosti, odstotkov in drugih kvantitativnih podatkov.

V drugem delu pa so predstavljeni podatki, ki sicer izhajajo iz razgovorov s starši,

PREFAZIONE

Ogni tanto mi succede di parlare con amici che abitano lontano da Trieste, suscitando in loro delle valutazioni spesso iperboliche sulla nostra città. Per quanto riguarda la posizione geografica ho sentito per esempio espressioni quali: "Una città stupenda, abbracciata al mare e addossata ai rilievi carsici."
Una delle descrizioni che preferisco appartiene a Gary, un inglese diventato australiano, giramondo per professione. Arrivato a Trieste e guardatosi intorno, ha esclamato: "Incredibile, è la prima città austriaca sul mare!" riferendosi all'architettura dominante degli edifici. Si potrebbe affermare che Gary aveva ragione, ma anche torto, perché la sua constatazione era in ritardo di qualche decennio.
Ci stiamo così spostando dalla dimensione spaziale a quella temporale e si può affermare che il passato a Trieste è una pietra miliare. Non nel senso di un avvenimento importante "che segna una tappa fondamentale nel cammino della storia" (così come definisce lo Zingarelli, vocabolario della lingua italiana), ma come qualcosa che essendo stato, è tuttora attuale, quindi un passato che travalica nel presente cancellandolo e oscurando qualsiasi futuro. In quest'ottica, Trieste è ancora austriaca, ed è tuttora chiusa in un nazionalismo retrogrado e insolente, sempre divisa in compartimenti che non si aprono alla curiosità e alla scoperta, quindi al futuro.
Stranamente, gli amici italiani, soprattutto quelli provenienti da fuori Trieste, attribuiscono alla nostra città un vissuto multietnico, che avrebbe portato a un'esperienza consapevole e goduta della multiculturalità proprio grazie ai precedenti storici. Grande è quindi il loro sconcerto quando il discorso cade sull'importanza delle lingue ed essi scoprono che lo sloveno è conosciuto solo da una piccola parte del gruppo maggioritario italiano, ma soprattutto che non era incluso tra le lingue insegnate a scuola!
Ecco, l'uso dell'imperfetto *era* invece del presente *è* indica una grande conquista per tutta la cittadinanza ed è di questo che parla la pubblicazione che ho qui il piacere e l'onore di introdurre.
Infatti, da qualche anno lo sloveno, quindi la lingua del gruppo minoritario, è stato introdotto come seconda lingua curriculare nella scuola Francesco Rismondo. Ciò è stato reso possibile da una serie di fortunate coincidenze, rappresentate in primo luogo dalle persone che si sono attivate per realizzare un progetto "irrealizzabile" per decenni. Nella pubblicazione alcuni di questi protagonisti presentano il loro impegno per rendere reale "l'irrealizzabile", e altri, come i genitori che avevano allora sollecitato con determinazione l'introduzione della lingua slovena, sono invece presenti nella testimonianza dei primi. È una testimonianza appassionata che rende evidente la grande mole di lavoro svolto nell'ambito di un programma di ricerca continua, che ha garantito una proficua ricaduta, tuttora presente, sull'insegnamento e sull'apprendimento degli alunni.
Prima di concludere, desidero soffermarmi sulla ricerca che è il tema di questo libro. Essa si compone di due parti, all'apparenza nettamente distinte tra di loro.
La prima parte si basa su un uso scientifico di strumenti statistici, con un'elaborazione

zadevajo pa predvsem doživljanje učencev. Ker gre za pogovor, se v njem odražajo čustva in emocije, ki dodajajo statističnim podatkom še novo dimenzijo. Starši govorijo o svojih otrocih, o družini in o drugih dejavnikih, kar daje, po mojem mnenju, tudi statističnim podatkom novo razsežnost, saj besede staršev odražajo globinsko doživljanje ostalih udeležencev v izobraževalnih procesih. Hkrati pa so statistični podatki konkreten okvir za vsebine, ki izhajajo iz razgovorov s starši. Verjamem, da je ta raziskovalni projekt obogatil tudi raziskovalko in psihologinjo, ki sta naloge sicer opravili ločeno, a sta skupaj obravnavali izsledke in izzive svojega dela, ko je bila raziskava še v teku.

Iz raziskave izhaja ključna vloga, ki jo pri izoblikovanju identitete vsakega posameznika igra »drugi«, bližnji, sosed. Njegova kultura in njegov jezik sta navsezadnje tudi del skupnega identitetnega horizonta, ki se v vsakem posamezniku odraža v specifičnih oblikah. Ta proces pa predpostavlja hvaležno priznanje, da je obstoj »drugega« pomemben za bistvo vsakega človeka.

Vlasta Polojaz,
Sklad Libero in Zora Polojaz

di dati provenienti da un questionario applicato agli alunni. Abbiamo quindi una serie di numeri, percentuali ecc. che riguardano le risposte date dai ragazzi.
Nella seconda parte gli stimoli alla riflessione provengono invece dal colloquio che si sviluppa tra i protagonisti, dove l'attenzione è sempre centrata sui figli, quindi sugli alunni. Trattandosi di un colloquio, esso veicola delle informazioni pregnanti di affetti ed emozioni, che finiscono a dare un ulteriore significato ai risultati statistici. I genitori infatti parlano dei propri figli, della famiglia e ciò finisce, a mio avviso, a dare un'ulteriore profondità a quanto emerge dallo studio statistico, dando così spessore ai protagonisti in quanto persone. I dati statistici danno poi, a loro volta, una diversa concretezza a quanto viene emergendo dai colloqui con i genitori. Presumo che pure la ricercatrice e la psicologa si siano sentite reciprocamente arricchite dal lavoro, svolto separatamente, ma discusso assieme, quindi con stimoli provenienti da quanto si stava facendo.
Mi sento così di poter affermare che nella pubblicazione emerge il fondamentale ruolo che riveste l'altro, il vicino, con la sua lingua e la sua cultura nel contribuire alla formazione dell'identità del singolo con le sue peculiari caratteristiche, che sono in parte anche dell'altro, ma che in ognuno di noi diventano specifiche, a patto che ognuno riconosca all'altro, con gratitudine, l'importanza imprescindibile della sua esistenza per il proprio essere.

Vlasta Polojaz
Fondazione Libero e Zora Polojaz

PREDGOVOR

Ta publikacija sodi v širši sklop študij, ki se ukvarjajo z izsledki raziskav o rabi slovenskega jezika v Italiji – tokrat natančneje na območju tržaške občine ob meji z Republiko Slovenijo. V šolah z italijanskim učnim jezikom, ki delujejo na tem območju, do nedavnega ni bil predviden redni pouk slovenskega jezika. Od devetdesetih let prejšnjega stoletja pa so integracijski procesi na ravni Evropske unije spodbudili čezmejno sodelovanje med Italijo in Slovenijo. Tvorne odnose med obema državama sta aktivno podpirali in dodatno krepili tudi obe manjšinski skupnosti tega prostora – slovenska manjšina v Italiji in italijanska manjšina v Sloveniji.

V novih okoliščinah ob italijansko-slovenski meji se je zanimanje za slovenski jezik in kulturo med italijansko govorečim prebivalstvom Furlanije – Julijske krajine iz leta v leto povečevalo. Na področju izobraževanja beležimo na primer porast deleža otrok iz italijanskih družin, ki obiskujejo državne šole s slovenskim učnim jezikom v Italiji.

Prvostopenjska srednja šola Francesca Rismonda, ki deluje pod okriljem Večstopenjskega zavoda Iqbala Masiha v Trstu, je bila prva italijanska šola, ki je sprejela predlog staršev, da se v predmetnik vključi tudi pouk slovenščine kot drugega tujega jezika Evropske unije. Pouk se je začel v šolskem letu 2009/2010 in je potekal v sodelovanju z Večstopenjskim zavodom s slovenskim učnim jezikom Vladimirja Bartola v Trstu. Pričujoča študija prinaša izsledke raziskave, ki smo jo izvedli po štirih letih pouka slovenščine.

Pred predstavitvijo rezultatov objavljamo uvodno razmišljanje ravnatelja Večstopenjskega zavoda Iqbala Masiha, gospoda Andrea Avona, o pomenu pouka slovenščine na italijanskih šolah. Sledi pričevanje učiteljic Christine Biber, Irine Moire Cavaion, Nastje Colja, Barbare Kosmina in Kristine Kovačič, ki so oblikovale strokovne temelje, na podlagi katerih so potem razvile didaktični model pouka slovenščine kot drugega tujega jezika.

Osrednji poglavji sta pripravili Norina Bogatec in Veronika Lokar; poglavji opisujeta rezultate in obravnavo izsledkov raziskave, opravljene med učenci, ki so obiskovali pouk slovenščine v šolskem letu 2013/2014, in med njihovimi starši. Cilj raziskave je bilo razumevanje motivacije za izbiro pouka slovenščine kot tujega jezika, razčlenitev težav z učenjem slovenščine in njeno rabo ter opredelitev stopnje zadovoljstva in zanimanja za nadaljnje učenje slovenščine na višjih stopnjah izobraževanja.

Podatke smo zbrali z dvema postopkoma: z anketnim vprašalnikom, ki smo ga izročili učencem, in z delno strukturiranim intervjujem za starše. Na anketni vprašalnik je odgovarjalo 61 učencev, pri razgovorih pa je sodelovalo 24 staršev. Gradivo smo obdelali s statistično analizo podatkov in s kvalitativno analizo intervjujev. Metodologija je natančneje opredeljena v posameznih poglavjih. V prilogah so objavljeni še grafikoni in anketni vprašalnik.

PREMESSA

La presente ricerca si colloca nell'ambito degli studi sulla conoscenza e l'uso della lingua slovena in Italia. L'analisi fa riferimento all'area di confine con la Repubblica di Slovenia e nello specifico al territorio triestino. Fino a poco tempo fa nelle scuole italiane di quest'area l'insegnamento dello sloveno non era previsto tra le materie curriculari. A partire dagli anni Novanta i processi di integrazione europea hanno intensificato la cooperazione tra l'Italia e la Slovenia. A promuovere e rafforzare i rapporti transfrontalieri tra i due Stati hanno indubbiamente contribuito le due comunità di minoranza presenti in quest'area, quella slovena in Italia e quella italiana in Slovenia.

Con il delinearsi di nuovi scenari lungo il confine italo-sloveno, l'interesse per la conoscenza della lingua e la cultura slovena è andato via via crescendo tra la popolazione italiana nella Regione Friuli-Venezia Giulia. Nell'ambito dell'istruzione, ad esempio, nelle scuole statali con lingua di insegnamento slovena in Italia è in costante aumento la percentuale di bambini provenienti da famiglie di lingua italiana.

La scuola secondaria di primo grado Francesco Rismondo dell'Istituto comprensivo Iqbal Masih di Trieste è stata la prima scuola italiana ad accogliere la richiesta dei genitori di introdurre l'insegnamento dello sloveno come una delle lingue comunitarie. Le lezioni hanno avuto inizio nell'anno scolastico 2009-2010 in collaborazione con l'Istituto comprensivo con lingua di insegnamento slovena Vladimir Bartol di Trieste. L'esperienza dei primi quattro anni è stata analizzata nella presente ricerca.

La presentazione dei risultati è preceduta da una densa riflessione del Dirigente scolastico dell'Istituto comprensivo Iqbal Masih dr. Andrea Avon sull'importanza dell'insegnamento dello sloveno nel contesto scolastico italiano e dalla testimonianza delle docenti Christina Biber, Irina Moira Cavaion, Nastja Colja, Barbara Kosmina e Kristina Kovačič che hanno provveduto a porre le basi, avviare e perfezionare il programma di insegnamento dello sloveno come seconda lingua.

I due seguenti articoli, redatti rispettivamente da Norina Bogatec e Veronika Lokar, riportano i risultati e le considerazioni della ricerca svolta tra gli alunni che hanno seguito le lezioni di sloveno nell'anno scolastico 2013-2014 e i loro genitori. L'obiettivo era capire le motivazioni della scelta dello sloveno, le eventuali difficoltà nello studio, il livello di soddisfazione relativo alle lezioni e le intenzioni per quanto riguarda il proseguimento dello studio dello sloveno alla fine del primo ciclo di istruzione.

Per la raccolta dei dati sono state applicate due tecniche: un questionario semi-strutturato per gli alunni e un'intervista semi-strutturata per i genitori. Il questionario è stato compilato da 61 alunni, mentre alle intervistate hanno partecipato 24 genitori. Per l'elaborazione del materiale raccolto ci si è avvalsi dell'analisi statistica dei dati e dell'analisi qualitativa delle interviste. Ulteriori dettagli relativi alla metodologia adottata sono specificati nei singoli articoli. In allegato sono riportati i grafici e il questionario.

Ob tej priložnosti se iskreno zahvaljujeva ravnatelju in učiteljem Večstopenjskega zavoda Iqbala Masiha, ki so z velikim zanimanjem pristopili k raziskovalnemu projektu, in učencem sekcije B, ki so izpolnili vprašalnike, njihovim profesorjem in staršem, ki so aktivno sodelovali pri intervjujih. Doprinos vseh naštetih je bil ključnega pomena za uspešen zaključek raziskovanega projekta. Upava, da sva s svojim delom prispevali k uveljavitvi in promociji tega izobraževalnega programa, ki pomeni dragocen primer dobre prakse na področju didaktike in sodelovanja med različnimi šolami.

Norina Bogatec in Veronika Lokar

Cogliamo l'occasione per esprimere un sentito ringraziamento al Dirigente scolastico e al Collegio dei docenti dell'Istituto comprensivo Iqbal Masih per aver aderito con interesse al progetto di ricerca, agli alunni e alle insegnanti della sezione B per la distribuzione e l'accurata compilazione dei questionari, e ai genitori per la sentita collaborazione e il coinvolgimento dimostrati durante lo svolgimento delle interviste. L'apporto di tutti è stato fondamentale per la riuscita del lavoro di ricerca che speriamo possa contribuire al consolidamento di questa esperienza di insegnamento e alla sua promozione come un prezioso esempio di buona pratica di formazione e di collaborazione tra scuole.

Norina Bogatec e Veronika Lokar

Opomba:
Pri prevodu izrazov, povezanih s šolskim sistemom v Italiji, smo se odločili za sledeče rešitve:

Nota terminologica:
Per maggiore chiarezza dei termini utilizzati nel testo si rimanda allo schema sottostante.

UVOD - INTRODUZIONE

Projekt Večstopenjskega zavoda Iqbala Masiha:
pouk slovenščine kot jezika okolja in drugega tujega jezika Evropske unije na tržaški šoli

Poučevanje slovenščine na eni izmed italijanskih šol v Trstu pomeni izziv, ki presega samo uvedbo pouka novega tujega jezika EU.
Na Večstopenjskem zavodu Iqbala Masiha smo začeli omenjene vsebine postopno uvajati že pred skoraj desetimi leti: italijanski in slovenski učitelji in učenci, povezani s prostorom, v katerem deluje šola, so imeli priložnost, da se med seboj spoznajo, sodelujejo in dejansko pridobivajo nove izkušnje – proces pa še vedno traja. Izvrstna strokovno raziskovalna skupina je uspešno opravila nalogo, ki se je sprva zdela nemogoča: pripravila je ustrezna recenzirana učna gradiva, zagotovila izobraževanje in strokovno podporo učiteljem, ki so specifično usposobljeni za to področje, in poskrbela za stalne izboljšave in nadgradnjo projekta.
Od leta 2009 je slovenščina učni predmet (drugi tuji jezik EU) na Prvostopenjski srednji šoli Francesca Rismonda; učenci osnovnih šol pa v sklopu predmetnika spoznavajo slovensko stvarnost.
V mestu, kjer sta sicer še vedno razširjena nezaupanje in nepoznavanje, kjer je zaznati raznovrstne predsodke in več- oz. manjvrednostne komplekse, je bila uvedba pouka slovenščine sprejeta z navdušenjem.
Zdaj se projekt postopno širi še na druge šole. Končno lahko torej rečemo, da smo odpravili tabu dejanske enakovrednosti jezikov, ki so prisotni v tem prostoru, kljub formalni »politično korektni« dvojezičnosti, ki sama po sebi še ne zagotavlja pravega medsebojnega spoštovanja.
Gre za kulturni in družbeni proces izrednega dometa, h kateremu so pristopile tudi druge institucije in šole, raziskovalne ustanove in mediji, strokovnjaki in splošna javnost.
Veliko dela je še pred nami (in kakega občana, ki je že prešel mejo tretjega življenjskega obdobja, se morda ne bo dalo prepričati ...). A stvarnost, ki jo doživljajo naši učenci, strokovne izkušnje in kulturni premiki dokazujejo, da je pot začrtana: italijanska in slovenska skupnost lahko na sedanjost in na prihodnost gledata drugače, skozi prizmo normalnega sobivanja.

Andrea Avon,
ravnatelj Večstopenjskega zavoda Iqbala Masiha

L'esperienza dell'I.C. Iqbal Masih:
introdurre lo Sloveno quale Lingua del territorio e quale seconda Lingua Comunitaria in una scuola di Trieste

Studiare lo sloveno a scuola, in un Istituto italiano di Trieste, rappresenta una sfida che va ben al di là della semplice introduzione dell'insegnamento di una nuova Lingua Comunitaria.
Nell'I.C. Iqbal Masih il percorso è stato avviato quasi da dieci anni: docenti e alunni italiani e sloveni del territorio si sono conosciuti, hanno collaborato, hanno costruito esperienze effettivamente comuni e continuano a farlo. Un eccezionale Gruppo di Ricerca ha affrontato con successo un compito che sembrava impossibile: predisporre il materiale didattico adeguato e certificato, assicurare il confronto e la formazione per disporre di insegnanti specialisti competenti, dare una continua prospettiva di miglioramento al progetto stesso.
Dal 2009 lo sloveno fa parte dell'ordinamento scolastico nella Scuola Secondaria di I grado quale seconda Lingua Comunitaria presso la Scuola Media Rismondo e nelle Scuole Primarie dell'Istituto è continuo l'avvicinamento degli allievi alla realtà slovena.
In città l'iniziativa ha suscitato entusiasmi, in un contesto dove non mancano diffidenze e ignoranze, pregiudizi e complessi di superiorità e di inferiorità.
Ora, con la graduale estensione dell'esperienza presso altre scuole, finalmente si può dire che è caduto il tabù della reale pari dignità delle lingue presenti sul territorio, al di là del formale bilinguismo "politically correct" che certamente non basta per praticare un reciproco rispetto di sostanza.
Si tratta di un processo culturale, civile e sociale di grande portata, che può continuare solo grazie al coinvolgimento di altre istituzioni e di altre scuole, degli enti di ricerca e degli organi di stampa, degli esperti e di tutta la cittadinanza.
Naturalmente resta molto da fare (e forse per qualche concittadino più avanti con gli anni non c'è nulla da fare…), ma la realtà dei nostri ragazzi e le esperienze culturali e professionali in atto ci dicono che oramai la strada è segnata: la comunità italiana e quella slovena possono guardare con nuovi occhi a un presente e ad un futuro di normale convivenza.

Andrea Avon
dirigente scolastico dell'I.C. Iqbal Masih

SLOVENŠČINA, DOBRODOŠLA NA ŠOLI RISMONDO

Christina BIBER, Irina Moira CAVAION, Nastja COLJA, Barbara KOSMINA, Kristina KOVAČIČ

Uvajanje slovenščine kot drugega evropskega jezika na Večstopenjski šoli Iqbala Masiha se je začelo na pobudo šolskega sveta in staršev. Ravnatelj Andrea Avon je bil tej zamisli zelo naklonjen, zato sta se v šolskem letu 2008/2009 v mrežo povezali dve šoli, Večstopenjska šola Iqbala Masiha in Večstopenjska šola Vladimirja Bartola. Ker je bilo poučevanje slovenskega jezika kot drugega evropskega jezika na italijanskih šolah v Italiji popolna novost, se je z uvajanjem takega pouka začelo tudi večletno raziskovalno delo. Cilj tega dela je bila priprava učnih načrtov in učnega gradiva ter evidentiranje primernih didaktičnih metod. Šole so za izvedbo nalog ustanovile raziskovalno in strokovno skupino, ki jo je v začetni fazi vodil ravnatelj Primož Strani, sodelovale pa smo tudi predmetne učiteljice Christina Biber, Irina Moira Cavaion, Nastja Colja, Kristina Kovačič, Annamaria Antonič, Alessandra Goruppi in Barbara Kosmina ter profesorica Sonja Starc z Univerze na Primorskem. Skupina se je ukvarjala s sestavljanjem učnih načrtov in pripravljanjem gradiva, njeno delo pa je usmerjal strokovno-znanstveni svet, ki so ga sestavljali predstavniki različnih zavodov in univerz iz Trsta, Kopra in Ljubljane (Nataša Pirih Svetina, Andreja Duhovnik Antoni, Barbara Baloh, Tiziana Trebian in Paolo Sorzio) ter ravnatelja Primož Strani in Carolina Visentin.

Poučevanje slovenščine na Večstopenjski šoli Iqbala Masiha ni bila popolna novost, saj je na nekaterih osnovnih šolah že v prejšnjih šolskih letih potekal projekt *Tu smo doma*, v sklopu katerega so učenci Osnovne šole Sandra Pertinija sodelovali z vrstniki Osnovne šole Frana Milčinskega, učenci Osnovne šole Carla Collodija pa so obiskovali krajši jezikovni tečaj slovenščine. Za učence šole Iqbala Masiha slovenščina ni bila neznana, saj so jo poznali že iz prejšnjih let zaradi stikov s sošolci slovenske osnovne šole in krajših jezikovnih tečajev, vendar so bili ti dotlej le projektna dejavnost in ne tudi sestavni del šolskega kurikuluma.

Na Nižji srednji šoli Rismondo se slovenščina poučuje kot »drugi evropski jezik«, kar pomeni, da imajo učenci dve uri pouka slovenskega jezika na teden. Slovenščina je izbirni predmet, saj lahko učenci izbirajo med nemščino, francoščino in slovenščino. Slovenski jezik je takrat pomenil novost, ki so se je nekateri izogibali – prvo šolsko leto je slovenščino izbrala le tretjina učencev. Postopoma je zanimanje za slovenščino naraslo in v zadnjih šolskih letih so v glavnem vsi učenci, ki se učijo slovenščino, ob vpisu izrecno izbrali ta jezik.

Člani raziskovalne skupine, ki je začela delovati v šolskem letu 2008/2009, smo učitelji in profesorji različnih tržaških šol s slovenskim in italijanskim učnim jezikom. Zaradi specifičnega položaja slovenščine v okviru didaktike drugih in tujih jezikov v Italiji ni imel nihče izmed nas izkušenj na tem področju. Nekateri so opravili strokovno pedagoško izobraževanje za poučevanje slovenščine kot drugega ali tujega jezika, vsi smo bili v glavnem učitelji in profesorji tujih jezikov ali slovenščine na slovenskih šolah. Izzivov je bilo kar veliko: na novo je bilo treba pripraviti učni načrt

"DOBRODOŠLA, SLOVENŠČINA!" LA SCUOLA RISMONDO DÀ IL BENVENUTO ALLO SLOVENO

Christina BIBER, Irina Moira CAVAION, Nastja COLJA, Barbara KOSMINA, Kristina KOVAČIČ

L'introduzione dello sloveno come seconda lingua comunitaria presso l'Istituto comprensivo (I. C.) Iqbal Masih è cominciata su richiesta del Consiglio d'Istituto e dei genitori. Il Dirigente scolastico Andrea Avon è sempre stato molto propenso a quest'iniziativa, tanto da supportare la nascita di una Rete di due scuole, il già citato I. C. Iqbal Masih e l'I. C. Vladimir Bartol. L'insegnamento dello sloveno come seconda lingua comunitaria nelle scuole con lingua d'insegnamento italiana in Italia rappresentava una novità ed implicava perciò un vero o proprio progetto di ricerca; l'obiettivo di tale lavoro era la predisposizione di programmi, materiali e adeguati metodi didattici. A tal fine le scuole aderenti alla Rete hanno provveduto ad istituire un Gruppo di ricerca e lavoro, diretto in una prima fase dal Dirigente scolastico Primož Strani; al gruppo hanno aderito le insegnanti Christina Biber, Irina Moira Cavaion, Nastja Colja, Kristina Kovačič, Annamaria Antonič, Alessandra Goruppi e Barbara Kosmina, nonché la docente universitaria Sonja Starc. Nel varie fasi necessarie per la predisposizione di adeguati programmi e materiali didattici, il lavoro del Gruppo di ricerca era supervisionato da un Comitato tecnico-scientifico, costituito da rappresentanti di vari istituti e università di Trieste, Capodistria e Lubiana: Nataša Pirih - Svetina, Andreja Duhovnik - Antoni, Barbara Baloh, Tiziana Trebian e Paolo Sorzio, nonché da due Dirigenti scolastici, Primož Strani e Carolina Visentin.

L'insegnamento della lingua slovena presso l'Istituto comprensivo Iqbal Masih non rappresentava tuttavia una novità assoluta; presso alcune scuole primarie si era infatti tenuto già negli anni scolastici precedenti il progetto *Tu smo doma*, che prevedeva una collaborazione tra gli alunni delle scuole primarie Sandro Pertini e Fran Milčinski, mentre gli allievi della scuola primaria Carlo Collodi avevano frequentato un breve corso di lingua slovena. Lo sloveno non era quindi del tutto sconosciuto agli alunni dell'istituto Iqbal Masih, che avevano avuto modo di familiarizzare con la lingua già negli anni precedenti grazie ai contatti con i compagni della vicina scuola con lingua d'insegnamento slovena e a brevi corsi di lingua che avevano tuttavia un'impostazione diversa, trattandosi di progetti e non di attività curriculari.

Presso la Scuola secondaria di primo grado F. Rismondo lo sloveno viene insegnato come seconda lingua comunitaria, il che significa che gli alunni hanno due ore di lezione a settimana. Lo sloveno è una materia opzionale – gli alunni possono infatti scegliere come seconda lingua comunitaria il tedesco, il francese e lo sloveno. La novità rappresentata dall'introduzione dello sloveno non è stata recepita immediatamente da tutti; nel primo anno lo sloveno è stato indicato come scelta primaria solo da un terzo degli alunni. L'interesse per lo sloveno è andato progressivamente aumentando e negli ultimi anni scolastici quasi tutti gli alunni che frequentano l'insegnamento dello sloveno hanno espressamente scelto questa lingua al momento dell'iscrizione.

Il Gruppo di ricerca che ha iniziato la propria attività nell'anno scolastico 2008-2009 era composto da insegnanti e docenti provenienti da diverse scuole con lingua d'insegnamento slovena e con lingua d'insegnamento italiana della provincia di Trieste. Visto lo status specifico della lingua slovena nel contesto della glottodidattica in Italia, nessuno dei membri del gruppo aveva esperienze dirette in questo settore: alcuni membri avevano alle spalle una formazione professionale specifica per l'insegnamento dello sloveno come lingua seconda/straniera; tutti erano in generale insegnanti e docenti di lingue straniere o di sloveno presso le scuole con lingua

za poučevanje slovenščine na italijanskih šolah in učno gradivo za to starostno stopnjo učencev.

Pri sestavi učnih načrtov je raziskovalna skupina upoštevala državni kurikulum in smernice za poučevanje drugih evropskih jezikov, po katerih morajo učenci ob zaključku nižje srednje šole doseči znanje na ravni A2. Dela je bilo kar veliko, saj so smernice zelo splošne in ne nudijo informacij o učnih strategijah, ne omenjajo jezikovnih funkcij in predvsem ne upoštevajo dejstva, da nekateri jeziki na narodnostno mešanih območjih (med temi tudi slovenščina v Furlaniji — Julijski krajini) niso tuji jeziki. S tem se je pojavilo vprašanje, kako učencem predstaviti novi jezik. Zaradi nekaterih značilnosti zahteva slovenščina od učenca, ki ne pozna drugih slovanskih jezikov, nekoliko več truda v začetni fazi učenja, zato smo hoteli oblikovati pouk tako, da bi bilo učenje jezika otrokom všeč in da jim slovnica ne bi kratila veselja do izražanja v slovenščini.

Tržaški učenci se pogosto srečujejo s slovenskim jezikom, saj hodijo s starši večkrat v Slovenijo, na športnih tekmovanjih srečujejo tudi slovenske ekipe, številni imajo slovenske sorodnike ali vsaj prijatelje. Učenci obiskujejo šolo v okolju, v katerem je prisotna tudi slovenščina, saj so na Katinari, ki je tik nad Melaro, slovenske šole in obenem gostinski lokali in trgovine, kjer govorijo tudi slovensko. Ob upoštevanju teh okoliščin je postalo medkulturno ozaveščanje učencev eden od glavnih ciljev poučevanja slovenščine na italijanski šoli. Odločili smo se, da bomo v učne načrte vključili tudi informacije o nekaterih kulturnih značilnostih manjšine in sosednjega naroda, ob tem pa spodbujali medkulturno ozaveščenost učencev, jih usmerjali k preseganju stereotipov pri razumevanju in ubesedovanju kulturnih specifik prostora ter spodbujali posredovanje vrednot lastne kulture drugim, tudi z upoštevanjem razlik pri sporazumevanju med različnimi skupinami.

Za pripravo gradiv, namenjenih poučevanju slovenščine na italijanskih nižjih srednjih šolah v Italiji, smo se odločili predvsem zato, ker obstoječi učbeniki za poučevanje slovenščine kot tujega jezika niso ustrezali naši starostni skupini in niso bili prilagojeni taki obliki pouka. Odločili smo se, da v začetni fazi uporabljamo učbenik *A, B, C … 1,2,3 gremo*, ki ga je izdal Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik Univerze v Ljubljani; gradivo smo sproti prilagajali vzgojno-izobraževalnim potrebam s pripravo posebnih delovnih listov.

Pri sestavljanju gradiva smo pozorno spremljali potrebe specifične ciljne skupine: novi učbenik sloni na splošnosporazumevalnem jeziku; vsebine, ki jih bogatijo sporazumevalni vzorci, so primerne za najstnike; učenje temelji na komunikacijskem pristopu. Vsak učni sklop učencem omogoča razvijanje vseh sporazumevalnih zmožnosti, predvsem pa govornega sporočanja. Pri izbiri tem za posamezne učne sklope smo se osredotočili na zanimanje otrok in izbirali take sporazumevalne položaje, ki jih učenci doživljajo.

Učno gradivo smo dopolnjevali s spoznavanjem slovenskega okolja: učenci so imeli več srečanj z učenci slovenskih šol v Italiji in v Sloveniji, hodili so na šolske izlete in v šolo v naravi v Slovenijo, obiskali so Narodno in študijsko knjižnico in Slovensko stalno gledališče v Trstu. Srečanja so učencem omogočala aktivno rabo slovenskega jezika; tako so spoznali, da so se sposobni sporazumevati, kar jih je dodatno motiviralo za učenje slovenščine.

d'insegnamento slovena. Le sfide erano molte: era innanzitutto necessario predisporre un adeguato programma per l'insegnamento dello sloveno presso le scuole con lingua d'insegnamento italiana e, successivamente, anche il materiale didattico rivolto a questo target group.

Nella predisposizione dei programmi il gruppo di ricerca ha tenuto conto del curriculum nazionale e delle disposizioni per l'insegnamento delle altre lingue comunitarie, che prevedono il raggiungimento dal livello A2 alla fine del percorso presso le scuole secondarie di primo grado. La mole di lavoro era impressionante: le disposizioni sono molto generiche e non forniscono indicazioni precise sulle strategie, non parlano di diversi usi della lingua e soprattutto non tengono conto del fatto che alcune lingue in territori non omogenei per identità nazionale non sono propriamente lingue straniere (ad esempio lo sloveno in Friuli Venezia Giulia). Da ciò dipendevano anche le modalità che sarebbero state adottate per introdurre lo studio della lingua: lo sloveno ha infatti alcune caratteristiche che presuppongono un maggiore impegno, almeno nelle prime fasi di studio, da parte di alunni che non hanno dimestichezza con altre lingue del ceppo slavo. Abbiamo voluto perciò strutturare le lezioni in modo tale da rendere la lingua gradita ai ragazzi evitando un eccessivo ricorso allo studio della grammatica che avrebbe potuto incidere negativamente sull'uso dello sloveno nella comunicazione.

Gli alunni di Trieste sono continuamente in contatto con la lingua slovena: con i genitori vanno spesso in Slovenia, durante le gare sportive incontrano anche squadre slovene, molti hanno parenti o amici sloveni. Inoltre, la stessa scuola è collocata in un ambiente nel quale è presente anche la lingua slovena: a Cattinara, nelle immediate vicinanze di Melara, hanno sede le scuole slovene e, oltre a queste, anche negozi e locali di ristoro dove la lingua slovena è comunemente usata nella conversazione. Partendo da queste considerazioni la formazione multiculturale degli alunni è risultata essere uno degli obiettivi fondamentali dell'insegnamento dello sloveno nelle scuole italiane. Abbiamo pertanto deciso di inserire anche informazioni sugli aspetti culturali legati alla comunità slovena presente nel circondario e nel Paese vicino, contribuendo così ad una maggiore coscienza interculturale degli alunni e indirizzandoli verso il superamento degli stereotipi nella comprensione e nell'espressione delle specificità culturali del territorio, nonché verso la trasmissione dei valori della propria cultura agli altri tenendo conto delle differenze nell'interazione interculturale.

La predisposizione di materiali didattici per l'insegnamento dello sloveno presso le scuole secondarie di primo grado con lingua d'insegnamento italiana di Trieste rappresentava un'ulteriore sfida. I libri di testo fino ad allora prodotti per l'insegnamento dello sloveno come lingua straniera non erano infatti adatti a soddisfare le esigenze di questo target group e le necessità di questo tipo di insegnamento. Si è pertanto deciso di introdurre, in una prima fase, il libro *A, B, C … 1, 2, 3 gremo*, pubblicato dal Centro per lo sloveno come lingua seconda/straniera (Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik) dell'Università di Lubiana; i materiali venivano poi di volta in volta adeguati alle esigenze formative con la predisposizione di specifiche schede didattiche.

Nell'elaborazione dei materiali abbiamo seguito scrupolosamente le esigenze specifiche del target group: il nuovo manuale si basa sull'acquisizione della lingua di uso quotidiano; i contenuti, per i quali vengono sempre forniti alcuni modelli di dialogo, sono adatti ad un pubblico di adolescenti; lo studio si basa su un approccio comunicativo. Ogni unità didattica consente agli alunni di sviluppare le competenze comunicative, soprattutto quelle legate alla produzione orale. Nella scelta dei temi per le singole unità abbiamo cercato di tener conto degli interessi dei ragazzi e di proporre loro esempi di situazioni concrete che possono conoscere per esperienza diretta.

Il percorso di studio qui proposto è integrato da continui rapporti con l'ambiente sloveno: gli alunni hanno avuto modo di incontrare i compagni che frequentano le scuole slovene in Italia

Seveda so se po izbiri učnih metod in učnih tem pojavila še številna druga vprašanja; med temi so bila najpogostejša vprašanja o različnih jezikovnih možnostih na ravni besedišča in skladnje. Ker smo hoteli, da bi se učenci čim prej pogovarjali v slovenščini z vrstniki iz svojega najbližjega okolja, smo se odločili, da opozorimo tudi na nekatere izraze in oblike, značilne za pogovorni jezik tržaških Slovencev. V učbeniku tako preberemo, da je ura lahko tudi »šest in pol«, kako lahko zapisujemo italijanski pozdrav »ciao«, kako pogosta je na tem območju raba dvojine itd. O jezikovnih dvomih in izbirah smo se posvetovali z doc. dr. Sonjo Starc in preostalimi strokovnjaki, ki so nas ves čas podpirali in odgovarjali na številna vprašanja. Tako smo se odločili, da bomo v učbeniku v prvi fazi dvojino le omenili, in s tem učencem, ki se prvič srečujejo s slovenščino, olajšamo učenje tega jezika. Doc. dr. Sonja Starc je tudi utemeljila slovenski zapis italijanske besede *ciao* kot *čav*, saj je ta pozdrav v slovenščini že dolgo v splošni rabi. Izgovarjamo ga kot [čaụ], končni dvoustnični fonem »u« pa zapišemo s črko »v« (kot npr. v pridevniku *siv*, izg. [siụ]).

Po dolgoletnem delu je ob začetku šolskega leta 2014/2015 končno izšel komplet učbenikov za pouk slovenščine, namenjen učencem nižjih srednjih šol tržaške pokrajine. Komplet vključuje tudi zvočne posnetke, pesmi in spletne povezave; gradivo je zelo privlačno za učence, ker ga je Helena Volpi grafično opremila s številnimi izvirnimi slikami in ilustracijami. Izhodišče za učenje slovenščine je sámo predznanje otrok: prva učna enota prvega letnika je namreč posvečena medkulturnosti, spoznavanju prisotnosti slovenščine na našem območju in tržaškim narečnim izrazom, ki izhajajo iz slovenščine in so prisotni v vsakodnevnem sporazumevanju tukajšnjega prebivalstva. Učne enote izhajajo iz govornih položajev in sporazumevalnih okoliščin, ki jih otroci in mladostniki osebno doživljajo – pri izbiri smo se namreč posvetovali kar z učenci, ki so z nasveti zelo radi sodelovali pri nastajanju učbenika.

Pri poučevanju slovenščine na šoli Rismondo se namenja posebna pozornost povezovanju med predmeti, zlasti z naravoslovjem, pri katerem učenci spoznavajo slovenske izraze, povezane s Krasom in Dolino reke Glinščice; pri pouku zgodovine in likovne vzgoje pa učenci pridobivajo informacije o Narodnem domu, Borisu Pahorju, Lojzetu Spacalu, Tonetu Kralju idr. Ob tem so nastale še številne priložnostne učne enote, ki spremljajo učence pri spoznavanju slovenske prisotnosti od ožje okolice Trsta do Slovenije. Učenci obiščejo slovenske ustanove v Trstu (na primer knjižnico) ali si ogledajo gledališko predstavo v SSG-ju, hodijo na ekskurzije v bližnjo okolico, na primer v Bazovico, Repen ali Dolino in na izlete v Slovenijo: učenci šole Rismondo so bili večkrat v Kopru in v šoli v naravi, ki jo CŠOD organizira v Planici in Bohinju.

Ob uvedbi pouka slovenščine je na šoli Rismondo potekal tudi projekt *Teaching (through) Contacts*, v sklopu katerega je Irina Moira Cavaion preizkusila novo metodo poučevanja sosedskih jezikov. Med projektom so učenci tržaške šole spoznali sošolce, ki so se na koprski osnovni šoli učili italijanščino. Učenci so imeli s slovenskimi sošolci več stikov, tako osebnih kot po spletu. Projekt je bil tako uspešen, da je bil leta 2012 v Rimu nagrajen s priznanjem *Buongiorno Europa* (dobro jutro Evropa).

Delo za uvajanje slovenščine na šoli Rismondo je bilo dolgo in zahtevno, a nam je prineslo veliko zadoščenje, predvsem ker nam je uspelo navdušiti učence za učenje jezika. Starši so zaprosili za popoldanske tečaje slovenskega jezika, da bi lažje sledili otrokom pri domačih

e in Slovenia, di prendere parte a gite scolastiche e "settimane verdi" in Slovenia, di visitare la Biblioteca nazionale e degli studi slovena (Narodna in študijska knjižnica) e il Teatro stabile sloveno (Slovensko stalno gledališče) di Trieste. Gli incontri hanno fornito loro la possibilità di un uso attivo della lingua slovena; hanno così potuto rendersi conto di essere in grado di comunicare in questa lingua, fatto che li ha ulteriormente motivati allo studio.

La scelta dei metodi didattici e dei contenuti da proporre agli alunni ha portato con sé anche altri quesiti; tra questi segnaliamo soprattutto quelli attinenti alle varie opzioni a livello lessicale e sintattico. Con l'obiettivo di facilitare una quanto più immediata interazione con i coetanei sloveni residenti sul territorio, si è deciso di introdurre anche alcune espressioni e forme idiomatiche tipiche della lingua colloquiale degli Sloveni di Trieste. Nei manuali troviamo ad esempio alcune espressioni locali relative all'ora (le "18.30" possono essere "pol sedmih" in sloveno standard o "šest in pol" nella variante locale), indicazioni sull'ortografia di alcune parole di uso locale (il "ciao", per esempio), informazioni sull'uso del duale ecc. Per tutti i dubbi e le scelte di tipo linguistico abbiamo fatto riferimento alla prof. Sonja Starc e ad altri professionisti che ci hanno sempre sostenuto offrendoci le risposte a molte domande. Abbiamo quindi deciso di accennare solamente all'uso del duale, in modo tale da consentire agli alunni un approccio più immediato con la lingua almeno nelle fasi iniziali dello studio. La docente Sonja Starc ha anche consigliato la trascrizione della parola italiana *ciao* nella versione slovena *čav*, essendo questa forma già molto usata nell'ambito linguistico sloveno con la pronuncia [*tʃ/au̯*]: il fonema bilabiale "u" viene in questi casi reso con la grafia "v" (come ad esempio nell'aggettivo *siv*, pron. [*siu̯*]).

Dopo alcuni anni di lavoro, all'inizio dell'anno scolastico 2014-2015 è stata finalmente pubblicata una serie di tre libri di testo ideati appositamente per l'insegnamento dello sloveno come lingua seconda/straniera presso le scuole secondarie di primo grado della provincia di Trieste. Il materiale riporta anche alcune registrazioni audio, canzoni e link utili, risultando pertanto interessante agli allievi anche grazie all'impostazione grafica curata da Helena Volpi che ha voluto inserire molte immagini e illustrazioni originali. Il percorso didattico prende spunto dalle conoscenze pregresse dei ragazzi: la prima unità del primo anno di corso è dedicata al tema della multiculturalità, alla scoperta dello sloveno sul nostro territorio e alle espressioni dialettali triestine che derivano dallo sloveno e che sono largamente diffuse nel linguaggio colloquiale dei parlanti di queste zone. Le varie unità prendono spunto da situazioni reali ed ambiti di interazione verbale quotidiana vissuti in prima persona dai ragazzi – nella scelta abbiamo infatti interpellato gli stessi allievi che hanno contribuito molto volentieri alle realizzazione dei materiali didattici.

L'insegnamento dello sloveno presso la scuola Rismondo prevede una particolare attenzione per gli aspetti interdisciplinari, soprattutto nell'ambito delle scienze naturali: i ragazzi scoprono i termini tecnici sloveni, in particolare quelli legati al Carso e alla Val Rosandra; nel corso delle lezioni di storia e di arte raccolgono informazioni sul Narodni dom, su Boris Pahor, Lojze Spacal, Tone Kralj ecc. Molte unità didattiche dedicate a questi temi accompagnano gli allievi alla scoperta della comunità slovena presente nella città di Trieste e nelle località a ridosso del confine italo-sloveno. Gli alunni fanno visita alle organizzazioni slovene di Trieste (ad esempio alla biblioteca), assistono agli spettacoli teatrali presso il Teatro stabile sloveno, fanno escursioni mirate nell'entroterra triestino (ad esempio a Basovizza, Repen o Dolina) e gite in Slovenia: gli alunni della scuola Rismondo sono stati più volte a Capodistria e hanno preso parte alle cosiddette "settimane verdi" organizzate dal centro nazionale per le attività scolastiche ed extrascolastiche (CŠOD) della Repubblica di Slovenia nelle località di Planica e Bohinj.

Nella fase di avvio del corso di sloveno era stato attivato presso la scuola Rismondo anche il progetto *Teaching (through) Contacts*, nell'ambito del quale è stato sperimentato dall'insegnante

nalogah in da bi se tudi sami naučili tega jezika. Avgusta 2014 smo priredili tudi poletni teden slovenskega jezika v Dijaškem domu v Trstu. Upamo, da se bomo v prihodnjih letih uspešno soočili še z nekaterimi izzivi na področju uvajanja pouka slovenščine v italijanske šole: tu mislimo predvsem na sistemsko izobraževanje učiteljev in na možnost nadaljnjega učenja slovenščine na šolah višje stopnje. Slovenščina kot drugi/tuji jezik na italijanskih šolah se namreč že obravnava kot specifično habilitacijsko področje, pogrešamo pa ustrezne programe usposabljanja za opravljanje samostojnega strokovnega dela in sezname habilitiranih profesorjev. Profesorji slovenščine na italijanskih šolah naj bi bili strokovno usposobljeni za poučevanje slovenščine kot tujega jezika, ki se vsebinsko in metodološko zelo razlikuje od pouka slovenščine kot prvega jezika.

Irina Moira Cavaion un nuovo metodo di didattica delle cosiddette lingue del vicino. Gli alunni della scuola triestina hanno avuto così modo di conoscere i coetanei che stanno imparando l'italiano presso la scuola di Capodistria e di approfondire i contatti con i compagni sloveni, sia di persona sia attraverso internet. Il progetto, che ha avuto molto successo, è stato insignito del premio Buongiorno Europa a Roma nel 2012.

Il lavoro che ha portato all'introduzione della sloveno nel programma della scuola Rismondo è stato lungo e difficile, ma ha dato anche molte soddisfazioni, soprattutto perché i ragazzi si sono appassionati allo studio della lingua. I genitori hanno richiesto corsi pomeridiani di lingua slovena per poter seguire meglio i figli nei compiti e per poter anche imparare la lingua. Nell'agosto del 2014 abbiamo organizzato una settimana estiva dedicata alla lingua slovena presso il centro giovanile Dijaški dom di Trieste. Speriamo di poter fronteggiare, negli anni a venire, alcune sfide nell'introduzione dei corsi di sloveno presso le scuole italiane: qui pensiamo soprattutto ad una sistematica formazione dei docenti e alla possibilità di continuare lo studio della lingua slovena anche presso le scuole secondarie di secondo grado. Per gli insegnanti di sloveno presso le scuole con lingua d'insegnamento italiana esiste infatti al momento una classe di concorso; la prossima sfida rappresenta quindi l'organizzazione di percorsi abilitanti e l'istituzione di graduatorie per insegnanti di sloveno come lingua straniera presso le scuole italiane, che dovrebbero avere un'adeguata formazione nell'ambito della didattica dello sloveno come lingua straniera, differente per contenuti e metodologie dall'insegnamento dello sloveno come prima lingua.

RAZISKAVA - LA RICERCA

POUK SLOVENŠČINE, ČEZMEJNEGA JEZIKA

Norina BOGATEC
Slovenski raziskovalni inštitut - SLORI

Avtorica v članku predstavlja in analizira rezultate raziskave, opravljene med učenci, ki obiskujejo pouk slovenščine kot drugega tujega jezika na Prvostopenjski srednji šoli Francesca Rismonda v Trstu. Odgovori na anketna vprašanja ponujajo vpogled v percepcijo, doživljanje in motivacijo učencev in družin, ki so izbrale pouk slovenskega jezika, razkrijejo težave z učenjem slovenščine in njeno rabo, pokažejo stopnjo zadovoljstva in zanimanje za nadaljnje učenje slovenščine na višjih stopnjah izobraževanja. Mnenja nekaterih staršev, navedena v članku, dopolnjujejo analizo stališč učencev, ki jih avtorica interpretira na podlagi dinamike razvoja italijanskega šolskega sistema na nacionalni in lokalni ravni.

Ključne besede: prvostopenjska srednja šola, pouk slovenskega jezika, anketa za učence

1. UVOD

Splošno je znano, da je šola ena najpomembnejših družbenih institucij, če ni najpomembnejša. Prav zato se običajno pogosteje pogovarjamo o problemih in težavah, ki jo pestijo, kot pa o odličnih rezultatih, ki jih posamezne šole dosegajo z zavzetostjo in predanostjo.

Gotovo ostaja nesporno dejstvo, da se šola v Italiji težko sooča s potrebami hitro spreminjajoče se družbe in da težko zadosti pričakovanjem družin in gospodarstva na področju kakovosti izobraževanja. V trenutni zgodovinski fazi, zaznamovani z globalizacijskimi procesi in migracijskimi tokovi, je pritisk na šolo in izobraževalne ustanove nasploh nedvomno zelo močan. Zaradi tega opažamo izrazito potrebo in povpraševanje po viziji za šolski sistem, ki bi bila hkrati celovita in funkcionalna. Razpoložljivi finančni viri sami po sebi namreč ne morejo zagotavljati kakovostnega izobraževanja. Za uresničitev tega cilja je treba črpati iz zakladnice mnogoterih izkušenj in praks, ki jih šole uvajajo v vsakdanje delo v razredu ali jih preizkušajo v sklopu projektov, ki jih izvajajo t. i. mreže šol ali nastajajo v sodelovanju z različnimi ustanovami in organizacijami na našem območju. Številni primeri dobrih praks na področju šolstva lahko nedvomno obogatijo in izboljšajo vzgojno-izobraževalne procese, ki v skladu z evropskimi smernicami spodbujajo usvajanje ključnih kompetenc za »[…] samouveljavitev in osebno rast, aktivno državljanstvo, socialno inkluzijo in zaposlovanje«.[1]

Raziskava, ki jo tu predstavljam, se nanaša na projekt tržaške šole z italijanskim učnim jezikom Francesca Rismonda − to je bila prva šola v Deželi Furlaniji − Julijski krajini, ki je vključila slovenščino v nabor izbirnih tujih jezikov, predvidenih po predmetniku.[2]

[1] Priporočilo evropskega Parlamenta in Sveta 2006/962/CE z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje [*Gazzetta ufficiale* (Uradni list Italijanske republike) L 394 z dne 30. 12. 2006, str. 10].

[2] Srednja šola prve stopnje v Italiji zahteva učenje dveh tujih jezikov: prvi je vedno angleščina, drugega pa lahko učenci oziroma učenke izberejo med tistimi, ki jih šola ponuja.

A SCUOLA DI SLOVENO, UNA LINGUA TRANSFRONTALIERA

Norina BOGATEC
Slovenski raziskovalni inštitut (Istituto sloveno di ricerche) - SLORI

Nell'articolo l'autrice riporta e analizza i risultati dell'indagine realizzata tra gli alunni che hanno seguito le lezioni di sloveno come seconda lingua straniera presso la scuola secondaria di primo grado Francesco Rismondo di Trieste. Le risposte al questionario offrono una panoramica dell'esperienza dei ragazzi e in modo particolare delle motivazioni che hanno spinto loro e le loro famiglie a scegliere la lingua slovena, delle difficoltà che incontrano nello studio e nella pratica della stessa, del livello di gradimento delle lezioni nonché dell'interesse ad approfondire la conoscenza di questa lingua a conclusione del primo ciclo di istruzione. Alcune considerazioni dei genitori a riguardo completano l'analisi delle opinioni e i punti di vista dei ragazzi che l'autrice interpreta alla luce delle dinamiche di sviluppo del sistema scolastico italiano a livello sia nazionale che locale.

Parole chiave: scuola secondaria di primo grado, insegnamento della lingua slovena, questionario alunni

1 INTRODUZIONE

Che la scuola sia, se non la più importante, una delle più importanti istituzioni sociali è un fatto acquisito. Forse anche per questo, generalmente, si parla e discute più dei problemi e delle difficoltà a cui deve far fronte che dei tanti ottimi risultati ottenuti dalle singole scuole con costante impegno e passione.
Certo, non si può negare che la scuola in Italia non faccia fatica a rispondere ai bisogni di una società in continua trasformazione ed a soddisfare le aspettative delle famiglie e del mondo del lavoro per quanto riguarda la qualità dell'istruzione. Nell'attuale fase storica, caratterizzata da processi di globalizzazione e consistenti flussi migratori, la pressione a cui le istituzioni scolastiche sono sottoposte è indubbiamente molto forte. Di conseguenza, è molto forte anche l'esigenza e la richiesta di una visione organica e funzionale del sistema scolastico. Le risorse finanziarie, infatti, non bastano a garantire una scuola di qualità. Per raggiungere e mantenere questo obiettivo bisognerebbe fare tesoro anche di tante piccole e grandi esperienze che le scuole sperimentano nel corso del lavoro quotidiano in classe o realizzando progetti in rete e in collaborazione con le organizzazioni ed associazioni attive sul territorio. Le innumerevoli buone pratiche nel campo dell'istruzione scolastica possono senza dubbio arricchire e migliorare i percorsi educativi e formativi che, in sintonia alle direttive europee, favoriscono l'acquisizione delle competenze chiave per «[…] la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione»[1].

La ricerca di seguito illustrata fa riferimento all'iniziativa realizzata dalla scuola triestina con lingua di insegnamento italiana Francesco Rismondo che è stata la prima nella Regione Friuli Venezia Giulia ad inserire lo sloveno tra le lingue straniere curricolari[2].

[1] Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente [Gazzetta ufficiale L 394 del 30.12.2006, pag. 10].
[2] Nella scuola secondaria di primo grado in Italia è previsto l'insegnamento di due lingue straniere: la prima è sempre l'inglese, la seconda può essere scelta dagli alunni e le alunne tra quelle proposte dalla scuola.

Po krajšem uvodu o razvojni dinamiki, ki jo danes opažamo na šolah in še posebej na šolah italijansko-slovenskega čezmejnega območja, bom v članku predstavila izsledke raziskave, opravljene maja 2014 med učenci, ki so obiskovali pouk slovenščine na Prvostopenjski srednji šoli Francesca Rismonda v okviru Večstopenjskega zavoda Iqbala Masiha v Trstu. Analizo in interpretacijo rezultatov dopolnjujejo ugotovitve, ki so izšle iz raziskave, in kritične obravnave intervjujev, pri katerih so istega leta sodelovali starši učencev, vključenih v raziskovalni projekt.

2. PODROČJE IZOBRAŽEVANJA

2.1. Položaj šole

Ko govorimo o izobraževanju, s tem mislimo specifično vzgojno dejavnost, ki se izvaja v strukturiranih oblikah v šolah. Po mnenju sociologa Brinta[3] tej dejavnosti na splošno pripisujemo tri ključne cilje: prenos šolskega znanja, socializacijo in družbeno selekcijo. S pojmom šolsko znanje označujemo poučevanje dejstev, teorije, interpretacij in miselnih kompetenc; s pojmom socializacija označujemo seznanjanje z vrednotami, stališči in vedenjskimi vzorci; s pojmom družbena selekcija pa označujemo klasifikacijo in razvrščanje oseb glede na delovne funkcije (Brint 2007, 100–104 in 193). Opisane cilje danes zasledujemo v kontekstu, v katerem imajo znanje, veščine in sposobnosti vzpostavljanja in vzdrževanja medsebojnih odnosov vedno večjo težo in v katerem je upoštevanje drugih virov informacij in izobraževalnih ustanov vedno pomembnejše. Šola torej deluje v *širšem izobraževalnem kontekstu* (Ribolzi 2012, 79) in se mora prav zaradi svoje institucionalne narave soočiti s težkimi nalogami, ki jih ima kot izvrševalka primarne odgovornosti na področju vzgoje.
Mnenje, da je po novem primarna vloga šole v tem, da mlade generacije pripravi na življenje v informacijski družbi deli tudi sociolog Fischer. Racionalna uporaba novih informativnih kanalov zahteva namreč točno določene veščine in obvladovanje spoznavnih modelov, ki jih lahko razvije samo izobraževanje v formalnih šolskih okvirih (Fischer 2003, 17). Tudi Campione in Tagliagambe (2008, 9) menita, da je šola »[…] vedno manj kraj, kjer se znanje usvaja, in vedno bolj kraj, kjer se osmišlja znanje, ki ga učenci ali dijaki osvojijo drugod«. Z dogodki ali procesi se lahko učenci in dijaki seznanijo tudi izven šole, v šoli pa razumejo, katera so načela, strukture in pravila, ki te dogodke in procese podpirajo. Po mnenju obeh avtorjev je nova naloga osmišljanja znanja, ki ga pridobivamo v formalnih in neformalnih okvirih in okoliščinah izven šole, ključno prispevala k zmanjšanju zbeganosti in neodobravanja tistih, ki so menili, da se v novih pogojih pomen šole izgublja (*ibid.*).
Če morajo učenci in dijaki interpretirati in upravljati prepleteno mrežo informativnih in formativnih možnosti, katera spoznavna orodja naj jim nudi šola, ali če povzamemo besede Ribolzijeve »[…] kaj se moramo naučiti v šoli […], da postanemo ozaveščeni državljani in strokovno usposobljeni delavci, nenazadnje pa tudi dostojne osebe«. (Ribolzi 2007, 116) Po mnenju Campioneja in Tagliagambeja je rešitev v tem, da določimo *temeljne skupne veščine*, ki bodo učencem in dijakom v oporo pri *uporabi*

[3] Brint ločuje tri ravni, ki jih mora upoštevati sociološka analiza šolskega izobraževanja: makrozgodovinsko raven (analizo razvoja trenutnih ciljev in dejavnosti šol), mezoinstitucionalno raven (organizacijo in delovanje šol in zavodov) in mikrointerakcijsko raven (položaje, v katerih prihaja v šolah do interakcije med različnimi osebami). (Brint 2007, 33–43)

Nel presente articolo, dopo una breve introduzione sulle dinamiche di sviluppo presenti oggi nel mondo della scuola in generale e nelle scuole dell'area di confine Italo-sloveno in particolare, verranno presentati i risultati dell'indagine, realizzata nel maggio 2014 tra gli alunni che hanno seguito le lezioni di sloveno nella scuola secondaria di primo grado Francesco Rismondo dell'Istituto comprensivo Iqbal Masih di Trieste. L'analisi e l'interpretazione dei risultati verrà integrata con le considerazioni emerse dalla lettura delle interviste che sono state fatte nello stesso anno scolastico ai genitori degli alunni coinvolti nella ricerca.

2 IL CONTESTO

2.1 La scuola nel sistema formativo allargato

Quando si parla dell'istruzione ci si riferisce ad un'attività specifica dell'educazione che si realizza in forma organizzata nella scuola. A questa, secondo il sociologo Brint[3], si attribuiscono, generalmente, tre principali obiettivi: la trasmissione della conoscenza scolastica, la socializzazione e la selezione sociale. Per conoscenza scolastica si intende l'insegnamento di fatti, teorie, interpretazioni e competenze di ragionamento; per socializzazione l'addestramento ai valori, agli atteggiamenti e alle abitudini comportamentali; per selezione sociale invece la classificazione e l'allocazione delle persone in funzione del lavoro (Brint 2007, 100-104 e 193). Tali finalità vanno oggi perseguite in un contesto sociale in cui le conoscenze, le competenze e le risorse relazionali hanno un peso sempre maggiore e in cui il confronto con le altre fonti informative ed agenzie di formazione diventa più che mai centrale. La scuola si trova così ad operare in un *sistema formativo allargato* (Ribolzi 2012, 79) e ad affrontare, in quanto istituzione, il difficile compito di esercitare la responsabilità educativa principale.

L'opinione che la nuova centralità della scuola consista nel preparare le nuove generazioni a vivere in una società basata sull'informazione è condivisa dal sociologo Fischer. L'uso razionale di nuovi canali informativi richiede, infatti, precise competenze e padronanza di modelli conoscitivi che soltanto l'apprendimento scolastico formalizzato è in grado di sviluppare (Fischer 2003, 17). Anche per Campione e Tagliagambe (2008, 9) la scuola «[…] è sempre meno il luogo dove si apprende e sempre più luogo in cui si dà significato a ciò che si apprende altrove». Un evento od un processo possono essere conosciuti anche al di fuori delle mura scolastiche, ma è a scuola che i ragazzi capiscono quali sono i principi, le strutture e le regole sottostanti. Secondo i due autori, questa nuova funzione di attribuzione di senso a conoscenze che vengono acquisite fuori dalla scuola in spazi e occasioni di apprendimento formali ed informali, ha attenuato notevolmente le perplessità ed i malumori di chi vedeva sminuita l'importanza dell'istituzione scolastica ed il ruolo dei docenti (*ibid.*).

Se i ragazzi devono essere in grado di interpretare e gestire la fitta rete informativa e formativa a disposizione, quali strumenti conoscitivi deve fornire a loro la scuola, o, con le parole di Ribolzi, «[…] che cosa si deve imparare a scuola […] per diventare cittadini consapevoli e lavoratori qualificati, oltre che persone decenti?» (Ribolzi 2007, 116) Secondo Campione e Tagliagambe la soluzione sta nell'individuare un *pacchetto di competenze essenziali comuni* che aiutino i

[3] Brint distingue tre livelli di analisi sociologica dell'istruzione scolastica: macrostorico (analizza lo sviluppo delle attuali finalità e attività delle scuole), mesoistituzionale (esamina l'organizzazione ed il funzionamento dell'istituzione scolastica) e microinterazionista (analizza le situazioni di interazione tra persone nell'ambito scolastico). (Brint 2007, 33-43)

pridobljenega znanja za reševanje resničnih in zapletenih problemov, pri *pripravi* kompleksnih projektov in *prenosu* samega znanja na raven vsakodnevnih življenjskih izkušenj v vsej njihovi pestrosti. Oba avtorja povzemata osem ključnih kompetenc, in sicer: sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujem jeziku, matematične veščine (v povezavi z naravoslovnimi in tehniškimi), digitalno pismenost, učenje učenja, medosebne, medkulturne in družbene veščine, podjetništvo in kulturno izražanje. Navedene kompetence naj bi mladostnikom pomagale pri oblikovanju lastne poti do osebne uresničitve in socialne integracije. (Campione, Tagliagambe 2008, 257)

V opisani kontekst umeščamo in znotraj njega razumemo potrebo po definiciji individualno prilagojenih procesov usvajanja in učenja ter potrebo po načrtovanju vzgojnih praks, ki naj razvijejo in ovrednotijo osebne potenciale. Poudarek na celostni uresničitvi človeka, o kateri pišeta Campione in Tagliagambe, zasledimo tudi pri Demaiovi, ki razmišlja o vlogi šole v času hitrih sprememb in mobilnosti. Avtorica izpostavlja potrebo po razvijanju »[…] sposobnosti kritične presoje in ustvarjalnosti vsakega učenca ob ovrednotenju njegove individualnosti«. (Demaio 2010b, 69–70)[4]

2.2. Socialni in kulturni kapital v vzgojno-izobraževalnih procesih

Pomen osebnega razvoja v sklopu vzgojno-izobraževalnih procesov izhaja tudi iz refleksije nekaterih avtorjev o pojmu *socialnega in kulturnega kapitala.*

V družbenih vedah izhaja pojem socialnega in kulturnega kapitala iz predpostavke, da moramo družbo razumeti kot kompleksen preplet odnosov, ki jih osebe določijo in vodijo v stalnih interakcijah. V svojem socialnem okolju se posamezniki strateško gibljejo v omrežjih oz. uporabljajo strategije približevanja in oddaljevanja, pri tem pa se aktivirajo vezi. Te veščine predstavljajo socialni kapital, ki se izraža s količino omrežij in odnosov, s katerimi lahko posameznik učinkovito razpolaga v določenem trenutku, in z drugimi vrstami kapitala (kulturnega, ekonomskega in simbolnega), s katerimi razpolagajo drugi člani mreže. (Di Nicola 2007, 111; Barle Lakota in Sardoč 2015, 29-32)[5]

Na pedagoškem področju je tema socialnega kapitala povezana z refleksijo o izobraževalnih strategijah, ki spodbujajo razvoj osebnih veščin in predispozicij posameznika za družbene odnose. Po mnenju pedagoginje Mortarijeve bi moralo biti v vzgojnih procesih dovolj prostora za izkušnje, ki spodbujajo razvoj sodelovanja in aktivne participacije, kar bi vodilo k izboljšanju odnosov. Avtorica se zaustavlja predvsem pri strategijah *sodelovalnega učenja*[6]

[4] Po mnenju navedenih avtorjev izhaja osebna uresničitev – končni cilj vzgojno-izobraževalnega sistema – iz načel ustave, na katero se sklicujejo tudi nekateri novi normativni viri, ki obravnavajo šolsko izobraževanje (Campione, Tagliagambe 2008, 11; Demaio 2010a, 58).

[5] Na podlagi definicije socialnega kapitala, ki jo tu podajamo v zelo strnjeni obliki, lahko razumemo kompleksnost in interdisciplinarnost pojma ter raznolikost stališč, ki bi zahtevala dodatno poglobljeno obravnavo. Za cilje te raziskave bo dovolj, če bomo pojem socialnega kapitala uporabili pri vprašanjih, povezanih z vzgojo in še posebej z izobraževanjem.

[6] Sodelovalno učenje ali *cooperative learning* je didaktična metoda za skupinsko delo učencev, dijakov ali študentov, ki v manjših ekipah zasledujejo skupne cilje in skušajo drug pri drugem podpreti procese učenja. V skupinah za skupinsko učenje so učenci, dijaki in študenti soudeleženi pri vseh fazah dela, od načrtovanja do ocenjevanja, učitelj pa je predvsem posredovalec in organizator dejavnosti učenja. (Pavan, Ellerani 2015)

ragazzi ad essere capaci di *applicare* le conoscenze acquisite alla soluzione di problemi reali e complessi, *finalizzarle* all'elaborazione di progetti e *trasferirle* all'esperienza quotidiana e alla vita in tutti i suoi svariati aspetti. I due autori fanno riferimento alle otto competenze chiave e precisamente: alla comunicazione nella lingua madre, alla comunicazione nelle lingue straniere, alla competenza matematica assieme alle competenze di base in scienza e tecnologia, alla competenza digitale, all'imparare a imparare, alle competenze interpersonali, interculturali e sociali, all'imprenditorialità e all'espressione culturale. Queste competenze dovrebbero aiutare i ragazzi nella costruzione di un proprio percorso verso la realizzazione personale e l'integrazione sociale. (Campione, Tagliagambe 2008, 257)

In questa prospettiva va collocata e interpretata l'esigenza di definire percorsi di apprendimento e insegnamento personalizzati e di progettare interventi educativi mirati allo sviluppo e alla valorizzazione delle potenzialità di ciascuno. L'accento sulla piena realizzazione della persona umana di cui scrivono Campione e Tagliagambe si ritrova anche nel pensiero di Demaio che, riflettendo sul ruolo della scuola in un'epoca contraddistinta da rapide trasformazioni e mobilità, sottolinea la necessità di favorire lo sviluppo della «[…] capacità di elaborazione critica e le capacità creative di ciascun alunno valorizzando il suo essere persona» (Demaio 2010b, 69-70).[4]

2.2 Il capitale sociale nel processo educativo

L'importanza della valorizzazione personale nell'ambito del percorso scolastico emerge anche dalle riflessioni sul concetto di *capitale sociale* di alcuni autori.

Nel campo delle scienze sociali il concetto di capitale sociale si basa sul presupposto che la società va intesa come un complesso intreccio di relazioni che i soggetti stabiliscono e gestiscono nel loro costante rapporto di interazione. Nello spazio sociale l'individuo si muove attraverso strategie di rete ovvero attraverso strategie di avvicinamento e di distanziamento, attivando e disattivando relazioni. Queste risorse relazionali costituiscono il suo capitale sociale la cui dimensione è legata alla quantità di reti e legami che riesce a mobilizzare in modo efficace in un determinato momento ed anche dalla quantità di altri tipi di capitale (culturale, economico o simbolico) di cui dispongono gli altri soggetti in rete. (Di Nicola 2007, 111; Barle Lakota e Sardoč 2015, 29-32)[5]

In campo pedagogico il tema del capitale sociale è legato alla riflessione sulle strategie formative che favoriscono lo sviluppo delle capacità e delle disposizioni relazionali della persona. Secondo la pedagogista Mortari, per migliorare la qualità dei rapporti intersoggettivi, il processo formativo dovrebbe dare spazio a esperienze che favoriscono lo sviluppo di atteggiamenti cooperativi e la partecipazione attiva. L'autrice si sofferma, in particolare, sulle strategie di *cooperative learning* [6]

[4] Secondo i citati autori, la realizzazione personale, come obiettivo finale del sistema educativo, si collega ai principi della Carta Costituzionale ai cui dettati si richiamano anche alcune recenti norme relative all'istruzione scolastica (Campione, Tagliagambe 2008, 11; Demaio 2010a, 58).

[5] Dalla definizione di *capitale sociale*, qui formulata in forma estremamente schematica e sintetica, si può capire la complessità e l'interdisciplinarietà del concetto nonché la molteplicità di aspetti che una sua puntuale ed esaustiva disamina richiederebbe. Ai fini della nostra indagine limiteremo l'analisi del concetto di capitale sociale alle questioni legate al mondo dell'educazione in generale e dell'istruzione in particolare.

[6] Il *cooperative learning* è un metodo didattico in cui gli studenti lavorano insieme in piccoli gruppi per raggiungere obiettivi comuni, cercando di migliorare reciprocamente il loro apprendimento. Nei gruppi di apprendimento cooperativo gli studenti sono protagonisti di tutte le fasi del loro lavoro, dalla pianificazione alla valutazione, mentre l'insegnante è soprattutto un facilitatore e un organizzatore dell'attività di apprendimento. (Pavan, Ellerani 2015)

in *tutorstva,*[7] ki lahko olajšajo procese učenja in prispevajo k razvoju socialnih veščin, posledično pa tudi k povečanju virov socialnega kapitala. Avtorica si specifično predstavlja šolo kot *skupek praks*, v sklopu katerih so dijaki neposredno soudeleženi pri dejavnostih, katerih cilj je eksperimentiranje prosocialnega vedenja. Proces usvajanja zato razumemo kot enega od ključnih procesov prakse, znanje pa kot konstrukcijo, ki jo preverjamo v procesih interakcije. (Mortari 2007, 21–28)

Zanimivo je na primer izhodišče pedagoginje C. Sità, ki razmišlja o šoli kot o kraju, kjer se socialni kapital vrednoti in proizvaja; kot primer dobre prakse pa navaja finski projekt t. i. *celostno oblikovanega šolskega dne*. Ta model temelji na zamisli šole kot središča, kjer se izvajajo različne dejavnosti, ki krepijo socialni kapital tudi z vključevanjem subjektov iz okolja, v katero sodi šola. Od tod sugestija, naj se podpreta oblikovanje in aktivacija raznolikih okoliščin za dodatno razvijanje odnosov med šolo in prostorom, v katerem ta deluje. Teme, ki zadevajo na primer šolsko in poklicno usmerjanje ali prostovoljno delo, naj bi torej obravnavali referenti podjetij in športnih, kulturnih ali verskih združenj. Finski model podpira združevanje učencev oz. dijakov z vzpostavljanjem mrež tudi znotraj same šole, na primer med različnimi razredi in stopnjami, ob pomoči učiteljev, učencev in staršev. (Sità 2011, 41)

2.3. Šola in njeno okolje

V okviru širšega izobraževalnega sistema, v katerem predstavlja šola samo eno od možnih vzgojnih možnosti, je treba še posebej natančno preučiti teme, ki zadevajo odnose med šolo in prostorom, v katerem ta šola deluje.

Poziv, ki ga je na šole naslovil Frabboni (2008, 153), »naj z deležniki svojega okolja sklenejo neke vrste sporazum o vzajemnih vzgojnih programih«, zahteva natančno analizo kulturnih in družbenih specifik okolja, v katerem posamezna šola deluje. Te specifike izhajajo že iz same sestave šolske populacije, ki bolj ali manj posredno odraža ne samo družbenoekonomske in kulturne značilnosti prostora, v katerem šola deluje, ampak tudi potrebe in razpoložljive vire tega območja.

Pomen, ki ga ima ovrednotenje prostora, v katerem šola deluje, izhaja tudi iz normativnih virov, ki urejajo področje t. i. šolske avtonomije. Predvsem je to očitno v dveh točkah: tam, kjer se navaja, da morajo vzgojno-izobraževalni načrti odražati »[…] potrebe kulturnega, družbenega in ekonomskega konteksta lokalne stvarnosti«, in tam, kjer so pri definiciji učnih načrtov eksplicitno omenjene tudi »[…] potrebe in pričakovanja družin, krajevnih uprav ter kulturnih, družbenih in gospodarskih kontekstov prostora, v katerem deluje šola«.[8]

Ob analizi prednosti in pomanjkljivosti modela t. i. šolske avtonomije v primerjavi z drugimi evropskimi izobraževalnimi sistemi Fisher ugotavlja, da naj bi v prihodnje vsaka šola sestavila lastni vzgojno-izobraževalni načrt »s točno določenimi cilji in pedagoško infrastrukturo, ki ustreza specifikam lastnega okolja« (2003, 22). Če je to cilj avtonomije šol, pomeni, da je treba predvsem razumeti, katere so ključne značilnosti prostora, v katerem šola deluje, in katera spoznavna orodja potrebujejo učenci in dijaki, zato da ta prostor odkrivajo in v njem živijo na najboljši možen način. Poznavanje lastnega prostora je torej izhodišče za učinkovito spoznavanje dinamike družbenega, kulturnega in političnega

[7] Z izrazom *tutorstvo* ali *tutoring* označujemo poučevanje učencev ali dijakov, katerega nosilec je pripadnik teh skupin, ki uči svoje vrstnike ali mlajše učence ali dijake (Mortari 2007, 23).

[8] Predsedniški odlok (DPR) št. 275 z dne 8. 3. 1999, člena 3 in 8.

e di *tutoring* [7], che, oltre a facilitare il processo di apprendimento, contribuiscono a sviluppare le abilità relazionali e, quindi, ad incrementare le risorse del capitale sociale. Nello specifico, per quanto riguarda l'istruzione, l'autrice immagina la scuola come *comunità di pratiche* nell'ambito della quale i ragazzi si trovano direttamente coinvolti in attività finalizzate a sperimentare comportamenti prosociali. Il processo di apprendimento viene inteso, pertanto, come un aspetto integrale della pratica e la conoscenza come costruzione di un sapere sperimentato attraverso i processi di interazione. (Mortari 2007, 21-28)

A questo proposito può essere interessante lo spunto offerto dalla pedagogista Sità che, ragionando sulla scuola come luogo capace di valorizzare e produrre capitale sociale, propone come esempio di buona pratica il progetto finlandese della *giornata scolastica integrata*. Questo tipo di iniziativa si basa sull'idea di una scuola intesa come centro di attività in rete che rafforza il proprio capitale sociale coinvolgendo nelle azioni scolastiche i soggetti attivi sul territorio. Da qui il suggerimento di promuovere la costruzione e l'attivazione di contesti di pluralità in cui sviluppare relazioni tra scuola e il mondo circostante. I temi legati, ad esempio, all'orientamento formativo e lavorativo o al volontariato vengono affrontati con i referenti di imprese e di associazioni sportive, culturali o religiose. Il progetto finlandese è volto anche a promuovere l'aggregazione tra alunni attivando forme di rete all'interno della scuola tra classi e livelli diversi coinvolgendo docenti, alunni e genitori. (Sità 2011, 41)

2.3 La scuola nel territorio

Nel quadro di un sistema formativo allargato, in cui la scuola rappresenta una delle esperienze educative possibili, i temi legati al rapporto scuola-territorio vanno affrontati con particolare attenzione.

L'invito alla scuola di «[…] stipulare un vero e proprio 'patto' di reciprocità formativa con il territorio sociale e naturale a lei adiacente», rivolto da Frabboni (2008, 153), richiede da parte dell'istituzione scolastica un'attenta considerazione delle specificità culturali e sociali dell'ambiente in cui essa opera. Queste peculiarità emergono già dalla composizione stessa della popolazione scolastica, che, oltre a riflettere le caratteristiche socioeconomiche e culturali del territorio, lascia trasparire, in forma più o meno evidente, anche i suoi bisogni e le sue risorse.

L'importanza di valorizzare il legame con il territorio emerge chiaramente anche dalle disposizioni normative sull'autonomia scolastica e precisamente in due punti: quando si stabilisce che i Piani dell'offerta formativa devono riflettere «[…] le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale» e quando, per quanto riguarda la definizione dei curriculi, si fa esplicito riferimento, tra l'altro, «[…] alle esigenze e alle attese espresse dalle famiglie, dagli enti locali, dai contesti sociali, culturali ed economici del territorio»[8].

A questo proposito, Fischer, esaminando i vantaggi ed i rischi dell'autonomia scolastica attraverso un confronto dei sistemi scolastici europei, afferma che la prospettiva è far sì che ogni scuola costruisca un proprio progetto educativo con «[…] obiettivi specifici e strutture pedagogiche adeguate alla peculiarità del proprio ambiente (2003, 22)». Se questo è l'obiettivo dell'autonomia scolastica vuol dire che bisogna innanzitutto capire quali sono i punti di forza e di debolezza del territorio in cui la scuola opera e di quali strumenti di conoscenza necessitano i ragazzi affinché possano scoprirlo e viverlo nel miglior modo possibile. La conoscenza del proprio territorio è, dunque, il punto di partenza per un apprendimento efficace delle dinamiche di sviluppo sociale,

[7] Con il termine tutoring si intende l'insegnamento operato da un allievo nei confronti di altri, suoi pari o più giovani (Mortari 2007, 23).

[8] Dpr 8 marzo 1999, n. 275, artt. 3 e 8.

razvoja na lokalni in globalni ravni.
Ta spoznavni proces mora temeljiti predvsem na neposrednih izkušnjah v obliki srečanj in delavnic z lokalnimi akterji, ki so dejavni na različnih področjih družbenega, kulturnega in umetniškega, pa tudi ekonomskega in upravnega življenja; sem lahko sodijo še obiski kulturnih spomenikov in drugih zgodovinsko relevantnih krajev, proizvodnih in obrtnih dejavnosti, raziskovalnih in izobraževalnih inštitutov, športnih in rekreacijskih objektov, ter dejavnosti, v sklopu katerih lahko učenci in dijaki spoznavajo naravne lepote krajine in opazujejo arhitektonske značilnosti urbanih središč.

2.4. Šola na čezmejnem slovensko-italijanskem območju

Posebnosti naravne in kulturne dediščine, ki jih je treba evidentirati in ovrednotiti med dejavnostmi, predvidenimi s šolskimi programi, se lahko zelo razlikujejo. Šole, ki delujejo na obmejnem območju, se dejansko soočajo s specifičnimi in včasih kompleksnimi okoliščinami. Po navadi gre za območja, ki so narodnostno in jezikovno heterogena in na katerih sobivajo večinske in manjšinske skupnosti, med temi pa prihaja do bolj ali manj intenzivnih in konstruktivnih stikov. S tega vidika lahko obmejni prostor ponuja še dodatne izzive za spoznavanje in kulturno bogatenje − učenci in dijaki se lahko s takimi izzivi soočijo v sklopu izkustvenih dejavnosti in izobraževalnih programov, ki zadevajo medkulturno vzgojo in čezmejno sodelovanje.[9]
Tržaška pokrajina je eno od obmejnih območij med Italijo in Slovenijo; prostor so zaznamovale različne skupnosti − med temi so nekatere zgodovinsko prisotne[10] druge pa so se tu naselile nedavno. Slovenska narodna manjšina je ena od zgodovinsko prisotnih skupnosti na tem območju; člani te manjšine živijo v dvaintridesetih občinah vzdolž meje med Avtonomno deželo Furlanijo – Julijsko krajino in Slovenijo (Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia 2015, 312–313).
Od začetka devetdesetih let, z razvojem procesov evropske integracije in čezmejnega načrtovanja, se je logika ločevanja med italijansko in slovensko skupnostjo, ki je bila zakoreninjena še dolgo po obdobju fašizma in po koncu druge svetovne vojne, začela umikati. Medkulturni stiki med skupnostma so postajali vse tesnejši in postopno se je pri italijanskem prebivalstvu začelo širiti zanimanje za učenje slovenskega jezika in spoznavanje slovenske kulture. Na področju vzgoje in izobraževanja so dejavnosti, ki predvidevajo sodelovanje med šolami s slovenskim in šolami z italijanskim učnim jezikom, vse pogostejše in bolj artikulirane.
Raziskave, ki smo jih doslej izvedli na šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji, kažejo, da se povečuje število italijansko govorečih družin, ki za svoje otroke izberejo omenjene šole. Med učenci in dijaki slovenskih šol v Italiji je delež tistih, ki prihajajo iz italijansko govorečih družin in družin italijanske narodnosti, štirikrat višji kot pred dvajsetimi leti: leta 1995/1996 je znašal 7 odstotkov celotne populacije, leta 2014/2015 pa znaša že 28 odstotkov (Bogatec 2015, 8). Zanimanje italijanskih staršev za slovenske šole potrjujejo tudi izsledki raziskovalnega projekta *Mozaik*/*Mosaico*: približno tretjina staršev učencev, ki so obiskovali italijanske šole, zajete v raziskavi, je pred izbiro osnovne šole razmišljala

[9] Več o tem v čezmejnem projektu EDUKA (www.eduka-itaslo.eu).
[10] Na okrogli mizi o zgodovinsko prisotnih skupnostih v Trstu, ki je bila septembra 2015, so sodelovali predstavniki valdeške evangeličanske, grške pravoslavne, slovenske, evangeličansko-luteranske, armenske, hrvaške, srbske pravoslavne in judovske skupnosti (G.Tom., 2015).

culturale e politico a livello sia locale che globale.
Questo processo conoscitivo deve basarsi principalmente sull'esperienza diretta attraverso incontri e laboratori con i rappresentanti locali attivi in diversi campi della vita sociale sia in quello culturale e artistico, che in quello economico e amministrativo, ma anche attraverso visite a monumenti e luoghi di importanza storica, ad attività produttive e artigianali, a istituti di ricerca e formazione, a centri sportivi e ricreativi, nonché attraverso iniziative nell'ambito delle quali i ragazzi possano conoscere le bellezze naturali del paesaggio locale o apprezzare le peculiarità architettoniche dei centri urbani.

2.4 La scuola nell'area di confine italo-sloveno

Le particolarità ambientali e sociali da evidenziare e valorizzare durante le attività previste dai programmi scolastici possono essere diverse. Le scuole che operano in aree di confine si trovano ad affrontare situazioni specifiche e talvolta complesse. Solitamente sono aree nazionalmente e linguisticamente eterogenee in cui le comunità di maggioranza e di minoranza convivono in un clima di interazione più o meno intensa e costruttiva. Da questo punto di vista il territorio di confine può offrire ulteriori spunti di conoscenza e arricchimento culturale da acquisire attraverso attività esperienziali e percorsi formativi legati ai temi dell'educazione interculturale e della collaborazione transfrontaliera.[9]
Il territorio triestino rappresenta una delle aree di confine tra Italia e Slovenia ed è caratterizzato dalla presenza di diverse comunità, sia storiche[10] sia di recente immigrazione. La comunità nazionale slovena è una delle minoranze storiche i cui membri vivono in trentadue Comuni lungo il confine tra la Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia e la Slovenia (Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia 2015, 312-313).
A partire dagli anni novanta, con l'evolversi dei processi di integrazione europea e progettazione transfrontaliera, la logica della separazione tra la comunità italiana e quella slovena, protrattasi dopo il Ventennio fascista per un lungo periodo del secondo dopoguerra, si sta gradualmente esaurendo. I rapporti interculturali tra le due comunità si sono intensificati ed è progressivamente aumentato l'interesse per la conoscenza della lingua e della cultura slovena tra la popolazione italiana. Nel campo dell'istruzione le attività di collaborazione tra le scuole con lingua di insegnamento italiana e le scuole con lingua di insegnamento slovena sono sempre più frequenti ed articolate.
In base alle ricerche finora svolte sull'istruzione in lingua slovena in Italia è in aumento il numero di famiglie italiane che scelgono per i propri figli lo sloveno come lingua di insegnamento. Tra gli iscritti alle scuole slovene in Italia, la percentuale di coloro che provengono da famiglie di lingua e nazionalità italiana è, infatti, quadruplicata negli ultimi vent'anni, passando dal 7% al 28% nel periodo degli anni scolastici 1995-1996 - 2014-2015 (Bogatec 2015, 8). L'interesse dei genitori italiani per le scuole slovene emerge anche dal progetto di ricerca *Mosaico*/*Mozaik* i cui risultati indicano che circa un terzo dei genitori italiani delle scuole coinvolte nell'indagine, prima di scegliere una scuola primaria italiana, ha riflettuto sulla possibilità di iscrivere i propri figli in una scuola con lingua d'insegnamento slovena (Bogatec 2008, 67 e 69). I recenti studi sull'insegnamento dello sloveno come lingua

[9] Per approfondimenti consultare il sito del Progetto transfrontaliero EDUKA: www.eduka-itaslo.eu
[10] Ad una tavola rotonda sulle comunità storiche a Trieste, svoltasi a settembre 2015, hanno collaborato i rappresentanti della Chiesa evangelica valdese, della comunità greco-orientale, della comunità slovena, della Chiesa evangelica luterana, della comunità armena, della comunità croata, della comunità serbo-ortodossa e della comunità ebraica (G.Tom., 2015).

tudi o možnosti vpisa v šole s slovenskim učnim jezikom (Bogatec 2008, 67 in 69). Sodobne raziskave o poučevanju slovenščine kot drugega ali tujega jezika potrjujejo stalen porast števila odraslih, ki iz različnih razlogov obiskujejo tečaje slovenščine (Jagodic, Čok 2013). Povečano zanimanje za slovenski jezik in kulturo med večinskim prebivalstvom je spodbudilo uvajanje pouka slovenščine v italijanskih šolah. Posamezni projekti so v različnih italijanskih šolah stekli po odobritvi zakona 482 leta 1999.[11] Na splošno se tovrstne dejavnosti izvajajo kot nadstandardne in dopolnilne aktivnosti, ki so odvisne od razpoložljivosti finančnih sredstev.

Med ukrepi za širjenje poznavanja slovenskega jezika in kulture med italijansko šolsko populacijo se posebna pozornost namenja pouku na Večstopenjskem zavodu Iqbala Masiha, predvsem pa Prvostopenjski srednji šoli Francesca Rismonda, kjer je od šolskega leta 2009/2010 slovenščina eden od štirih tujih jezikov v učnih načrtih. Ideja o rednem pouku slovenščine se je porodila in uresničila v sodelovanju z Večstopenjskim zavodom s slovenskim učnim jezikom Vladimirja Bartola pri Svetem Ivanu. Projekt šole Rismondo predstavlja prvi primer državne šole z italijanskim učnim jezikom, ki je v svoj predmetnik vključila pouk slovenščine.

3. RAZISKAVA MED UČENCI B-RAZREDOV ŠOLE FRANCESCA RISMONDA

Projekt Prvostopenjske srednje šole Francesca Rismonda predstavlja pomembno novost in korak naprej v smeri promocije poznavanja slovenskega jezika in kulture na Tržaškem. Od tod tudi ideja, da se o dosedanjih izkušnjah z rednim poukom slovenskega jezika izvede raziskava med učenci B-razredov in njihovimi starši.

3.1. Cilji in metodologija

Z raziskavo smo hoteli razumeti, kako učenci doživljajo pouk slovenskega jezika, ter na podlagi njihovih informacij, percepcij in občutkov analizirati zlasti sledeče vidike:

- jezikovno okolje družine;
- jezikovne navade učenca;
- vzroke, ki so vplivali na izbiro Prvostopenjske srednje šole Francesca Rismonda;
- vzroke, ki so vplivali na izbiro pouka slovenščine;
- stopnjo zadovoljstva učencev s poučevanjem slovenščine;
- težave učencev pri učenju slovenščine;
- rabo slovenskega jezika izven šolskega okolja;
- zanimanje za slovenščino v družini;
- pomen poznavanja jezikov;
- pomen poznavanja slovenščine.

Podatki so bili zbrani na osnovi delno strukturiranega vprašalnika s 17. vprašanji, ki so jih testno preverili dijaki 3.B razreda junija 2013 (glej prilogo).

[11] Zakon 482 z dne 15. decembra 1999, *Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche.*

seconda o lingua straniera attestano altresì un costante aumento del numero di adulti che, per svariati motivi, si iscrivono a corsi di sloveno (Jagodic, Čok 2013).
Questa crescente richiesta di conoscenza della lingua e della cultura slovena tra la popolazione di maggioranza ha rafforzato la necessità di introdurre l'insegnamento della lingua slovena nelle scuole italiane. Iniziative in questo senso sono state realizzate in diversi istituti scolastici italiani in seguito all'approvazione della legge n° 482 del 1999[11]. Generalmente, queste iniziative vengono proposte come attività e progetti integrativi la cui iterazione dipende però dalla disponibilità delle risorse finanziarie.
Tra gli sforzi volti alla diffusione della conoscenza della lingua e cultura slovena tra la popolazione scolastica italiana, una particolare attenzione va indubbiamente rivolta all'esperienza dell'istituto comprensivo Iqbal Masih e precisamente alla sua scuola secondaria di primo grado Francesco Rismondo, dove, a partire dall'anno scolastico 2009/2010, lo sloveno è una delle quattro lingue straniere curricolari. L'idea è nata e si è concretizzata in collaborazione con l'istituto comprensivo con lingua di insegnamento slovena Vladimir Bartol di San Giovanni. Il progetto della scuola Rismondo è il primo caso di insegnamento dello sloveno come parte integrante del curricolo della scuola statale italiana.

3 L'INDAGINE TRA GLI ALUNNI DELLA SEZIONE B DELLA SCUOLA FRANCESCO RISMONDO

L'iniziativa della scuola secondaria di primo grado Francesco Rismondo rappresenta un'importante novità ed un passo avanti nel processo di promozione della conoscenza della lingua e della cultura slovena nel territorio triestino. Da qui l'idea di realizzare una ricerca sull'esperienza di questa scuola a cui hanno aderito gli alunni della sezione B ed i loro genitori.

3.1 Obiettivo e metodologia dell'indagine

L'obiettivo dell'indagine era comprendere come gli alunni vivono l'insegnamento dello sloveno e in base alle loro informazioni, percezioni e sensazioni, analizzare i seguenti aspetti:

- l'ambiente linguistico familiare
- le abitudini linguistiche dell'alunno
- i motivi della scelta della scuola secondaria di primo grado Francesco Rismondo
- i motivi della scelta dello studio della lingua slovena
- il livello di soddisfazione degli alunni circa l'insegnamento dello sloveno
- le loro difficoltà nell'apprendimento dello sloveno
- l'uso dello sloveno al di fuori dell'ambito scolastico
- l'attenzione per lo sloveno nell'ambiente familiare
- l'importanza della conoscenza delle lingue
- l'importanza della conoscenza dello sloveno

Per la raccolta dei dati è stato redatto un questionario semi-strutturato di 17 domande la cui funzionalità è stata testata con gli alunni della classe III B nel giugno 2013 (in allegato).

[11] Legge 15 dicembre 1999, n. 482, *Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche*.

3.2. Analiza odgovorov

3.2.1. Sestav skupine intervjuvancev

Anketo je maja leta 2014 izpolnilo 61 učencev, torej 98 odstotkov vseh učencev, vpisanih v tri razrede B-sekcije Prvostopenjske srednje šole Francesca Rismonda. Delitev po spolu kaže na nekoliko višji odstotek učencev (54 %) v primerjavi z učenkami (46 %), distribucija po starosti pa kaže na nekoliko višji odstotek učencev tretjega razreda v primerjavi z učenci drugega razreda (30 %). (Grafikon 1.)
Italijanščina je materni jezik 97 odstotkov anketiranih učencev. Trije učenci so zgodnje dvojezični (en navaja italijanski in slovenski materni jezik, dva učenca pa navajata italijanski in še en jezik, ki ni ne italijanščina ne slovenščina); en učenec je zgodnje trijezičen (italijanščina, slovenščina in še en jezik). Dva učenca sta navedla, da je za njiju materinščina jezik, ki ni ne italijanski ne slovenski. (Grafikon 2.)
Učence smo vprašali, katere jezike uporabljajo v petih različnih položajih, in sicer: s sošolci, z osebami, s katerimi živijo, s starimi starši in/ali z drugimi sorodniki, s prijatelji in z vzgojitelji in/ali učitelji med zunajšolskimi dejavnostmi. Italijanščina znatno prevladuje v vseh omenjenih položajih, medtem ko se drugi jeziki uporabljajo predvsem v družini, in sicer s starimi starši in/ali sorodniki. (Grafikon 3.)
Iz kombinacije odgovorov o maternem jeziku in o rabi jezika v petih različnih položajih izhajajo sledeči podatki: 72 odstotkov anketirancev je navedlo, da je italijanščina njihov edini sporazumevalni jezik, približno petina (21 %) uporablja slovenščino (tudi v kombinaciji z drugimi jeziki), medtem ko se preostalih 7 odstotkov sporazumeva v italijanščini in v še enem jeziku. (Grafikon 4.)

3.2.2. Razlogi, ki so vplivali na izbiro šole

V anketi smo predvideli nekaj razlogov, ki bi lahko vplivali na izbiro šole. Učenci so lahko med možnostmi izbrali največ dva odgovora.
Dobra polovica (52 %)[12] anketirancev je šolo Francesco Rismondo izbrala, ker je šola kakovostna; približno tretjina je šolo izbrala, ker se tu poučuje slovenščina (34 %); ravno toliko učencev je med razlogi navedlo bližino domu (33 %). Dejstvi, da to šolo obiskujejo tudi prijatelji in da so šolo izbrali starši, sta vplivali na približno četrtino anketirancev (23 %). Samo za nekatere je izbiro šole narekovalo predvsem dejstvo, da je šola del Večstopenjskega zavoda Iqbala Masiha (10 %); dejstvo, da šola razpolaga z urejenimi notranjimi in zunanjimi prostori pa je vplivalo na odločitev 8 odstotkov anketirancev.
Alineja "drugo" (5 %) vsebuje odgovore, ki so jih učenci posebej navedli; dva sta tako napisala, da "so to šolo že prej obiskovali njuni bratje ali sestre", eden je šolo izbral, "ker ob sobotah ni pouka", eden pa zato, "ker je blizu domovanja starih staršev". (Grafikon 5.)
Iz porazdelitve rezultatov glede na spol izhaja, da je med učenkami več zanimanja za kakovost šole (64 % proti 42 %) in za pouk slovenskega jezika (50 % proti 21 %). Učenci pa izbiro šole pogosteje prepuščajo staršem (33 % proti 11 %). (Grafikon 6.)

[12] V primeru vprašanj z več možnimi odgovori se odstotek odgovorov izračuna glede na število učencev, zaradi česar je seštevek odstotkov višji od 100 %.

3.2 Analisi delle risposte

3.2.1 Il profilo degli intervistati

Il questionario è stato compilato nel maggio 2014 da 61 alunni, pari al 98% degli iscritti alle tre classi della sezione B della scuola secondaria inferiore Francesco Rismondo. La suddivisione per genere evidenzia una leggera prevalenza dei maschi (54%) rispetto alle femmine (46%), mentre la distribuzione per classe indica una percentuale lievemente superiore degli alunni iscritti al terzo anno (36%) rispetto a quelli del secondo (30%). (Grafico 1)
L'italiano è la madrelingua del 97% degli alunni intervistati. Tre di questi sono bilingui dalla nascita (uno di madrelingua italiana e slovena e due di madrelingua italiana e un'altra lingua, diversa dall'italiano e dallo sloveno), uno ha invece incominciato a parlare in tutte e tre le lingue (italiano, sloveno e un'altra lingua). Due alunni sono di madrelingua diversa dall'italiano e dallo sloveno. (Grafico 2)
Agli intervistati abbiamo chiesto quali lingue usano in cinque diverse situazioni e precisamente: con i compagni di classe, con le persone con cui vivono, con i nonni e/o altri parenti, con gli amici e con gli istruttori e/o insegnanti durante le attività extrascolastiche. L'italiano prevale in larga misura in tutte le situazioni elencate, mentre le altre lingue vengono usate soprattutto nei contesti familiari e in particolare con i nonni e/o parenti. (Grafico 3)
Dalla combinazione di risposte sulla madrelingua e sull'uso delle lingue con i cinque diversi interlocutori emerge il seguente dato: il 72% degli intervistati ha indicato l'italiano come l'unica lingua di comunicazione, uno su cinque (21%) usa anche lo sloveno (in combinazione o meno alle altre lingue), mentre il rimanente 7% conosce e comunica sia in italiano sia in un'altra lingua. (Grafico 4)

3.2.2 I motivi della scelta della scuola

Nel questionario abbiamo elencato alcuni motivi che potevano essere alla base della scelta della scuola. I ragazzi dovevano indicare quelli che hanno segnato la loro esperienza personale, scegliendone al massimo due.
Una buona metà (52%)[12] degli intervistati si è iscritta alla scuola Francesco Rismondo perché è un'ottima scuola, circa un terzo l'ha scelta perché insegna lo sloveno (34%) e altrettanti perché è vicina al luogo di residenza (33%). Il fatto che la frequentino anche gli amici ed il fatto che la decisione sia stata presa dai genitori hanno inciso rispettivamente su quasi un alunno su quattro (23%). Solo per alcuni la scelta della scuola è stata dettata principalmente perché parte dell'Istituto comprensivo Iqbal Masih (10%) e perché dispone di spazi interni ed esterni belli ed accoglienti (8%).
La categoria "altro" (5%) comprende le risposte che sono state specificate dagli alunni: due hanno scritto che la scuola è stata scelta "perché l'hanno frequentata precedentemente i fratelli e/o sorelle", uno "perché ha il sabato libero" ed uno "perché è vicino alla residenza dei nonni". (Grafico 5)
Dalla ripartizione delle risposte per genere emerge una maggiore attenzione per la qualità della scuola (64% contro 42%) e l'insegnamento della lingua slovena (50% contro 21%) tra le alunne rispetto agli alunni. Tra quest'ultimi si riscontra invece una più accentuata predisposizione a delegare la scelta della scuola ai genitori (33% contro 11%). (Grafico 6)

[12] Nel caso di domande a risposta multipla, la percentuale delle risposte è calcolata sul numero degli alunni per cui il totale delle percentuali risulta superiore al 100%.

Primerjava podatkov po razredih kaže, da je odstotek odgovorov v prid kakovosti šole nekoliko nižji med učenci drugega razreda (28 %), medtem ko je vpliv prijateljev manj zaznaven pri učencih zadnjega razreda (9 %). Nihče iz prvega razreda izbire ni pripisal dejstvu, da je šola del Večstopenjskega zavoda Iqbal Masih. (Grafikon 7.)

3.2.3. Razlogi, ki so vplivali na izbiro slovenščine kot tujega jezika

Ob vprašanju o pouku slovenščine kot drugega tujega jezika je večina (in sicer 44 odstotkov anketirancev) odgovorila, da je pouk izbrala skupaj s starši; nekaj več kot tretjina (36 %) vprašanih je pouk jezika izbrala sama; 15 odstotkov učencev pa pravi, da so pouk slovenščine izbrali starši. Redki učenci (5 %) trdijo, da jih je k pouku slovenščine razporedila šola.[13] (Grafikon 8.)
Pri vprašanjih o dejavnikih, ki so vplivali na izbiro slovenščine kot drugega tujega jezika, so morali učenci za vsak vnaprej naveden razlog navesti, ali je na njihovo odločitev vplival ali ne.
Tri četrtine učencev (76 %) je odgovorilo, da so slovenščino izbrali, ker je to jezik sosednje države; ena četrtina vprašanih trdi, da so slovenščino izbrali, ker je to jezik okolja (28 %) ali ta jezik govorijo stari starši oz. preostali sorodniki (26 %). Dejstvo, da ta jezik uporabljajo starši, je vplivalo na odločitev 15 odstotkov vprašanih, medtem ko je bila pri ostalih devetih odstotkih ključnega pomena pozitivna izkušnja pri spoznavanju slovenščine na osnovni šoli[14]. Nekateri (10 %) so opozorili, da je na odločitev vplivalo zanimanje za jezik sam po sebi. (Grafikon 9.)
Pri primerjavi rezultatov po spolu ne zasledimo očitnih razlik; učenke so v nekoliko večjem številu poudarile pomen pozitivne izkušnje, ki so jo doživele pri spoznavanju slovenščine na osnovni šoli (18 %). (Grafikon 10.) Rezultat ni odvisen od morebitnega večjega števila učenk, saj je odstotek učencev in učenk, ki so obiskovali te dejavnosti, približno enak.
Razlogi, ki so vplivali na izbiro slovenščine kot drugega tujega jezika, se razlikujejo od razreda do razreda: nihče iz prvega razreda ni izbral slovenščine, ker je to jezik, ki ga govorijo starši, ali ker ga ta jezik izrecno zanima; izbira slovenščine kot jezika lokalnega okolja je najmanj prisotna med učenci drugega razreda (17 %), med učenci tretjega pa je najmanj prisotna kot jezika, ki ga uporabljajo v domačem okolju (19 %). (Grafikon 11.)

3.2.4. Zadovoljstvo

Zanimalo nas je, v kolikšni meri so učenci zadovoljni s poukom slovenščine. Prvo od dveh vprašanj tega sklopa je zadevalo začetne učne ure, drugo pa učne ure ob koncu šolskega leta 2013/2014, ko je bila opravljena anketa.
Pri odgovorih na ti vprašanji ni bistvenih odstopanj. V obeh primerih je večina anketirancev (44 odstotkov o začetnih urah in 46 odstotkov o pouku ob koncu šolskega leta 2013/2014) odgovorila, da je slovenščina eden od priljubljenih predmetov. Odstotek »neopredeljenih« se giblje med 37 in 38 odstotki, medtem ko je 15 oz. 19 odstotkov dijakov navedlo, da so učne ure slovenščine med tistimi, ki so jim v šoli najmanj všeč. (Grafikon 12.)

[13] V nekaterih primerih lahko določi drugi tuji jezik šola, zato da je število učencev po posameznih sekcijah enakomerno porazdeljeno.
[14] Glej prispevek *Slovenščina, dobrodošla na šoli Rismondo*, str. 18-24.

Il confronto per classe evidenzia una percentuale sensibilmente più bassa di risposte "è un' ottima scuola" tra i ragazzi della classe intermedia (28%) ed una minor incidenza dei legami amicali tra i "grandi" (9%). Nessuno tra i "piccoli" ha attribuito la scelta della scuola al fatto che faccia parte dell'Istituto comprensivo Iqbal Masih. (Grafico 7)

3.2.3 I motivi della scelta dello sloveno come lingua straniera

Per quanto riguarda lo sloveno come seconda lingua straniera, la maggioranza e precisamente il 44% degli intervistati ha risposto che è stato scelto assieme ai genitori, un po' più di un terzo (36%) lo ha scelto da solo, per il 15% degli alunni la decisione è stata presa dai genitori e solo ad alcuni (5%) l'insegnamento dello sloveno è stato assegnato dalla scuola[13]. (Grafico 8)
La domanda sulle motivazioni che possono aver influito sulla scelta dello sloveno come seconda lingua straniera prevedeva una risposta per ognuno dei motivi elencati.
Tre alunni su quattro (76%) hanno scelto lo sloveno perché è la lingua del Paese confinante, mentre circa uno su quattro l'ha scelta perché è una lingua locale (28%) o perché la parlano i nonni e/o altri parenti (26%). Il fatto che la parlino i genitori ha influenzato il 15% dei ragazzi, mentre per altri (9%) è stata determinante l'esperienza positiva dell'insegnamento dello sloveno alla scuola primaria[14]. Alcuni (10%) hanno voluto specificare che la scelta è stata motivata dall'interesse per la lingua in sé. (Grafico 9)
Dal confronto per genere non emergono significative differenze a parte il rilievo dato dalle ragazze alla positiva esperienza vissuta alle primarie per quanto riguarda le lezioni dello sloveno (18%)(Grafico 10). Il risultato non dipende da una più marcata presenza femminile a queste lezioni perché le percentuali delle alunne e degli alunni che le hanno frequentato sono sostanzialmente uguali.
Le motivazioni che hanno influito sulla scelta dello sloveno come seconda lingua straniera si distinguono anche per classe: nessuno tra i ragazzi della prima ha scelto lo sloveno perché lo parlano i genitori o perché hanno un particolare interesse per la lingua; lo sloveno in quanto lingua locale ha inciso in misura minore tra i ragazzi "intermedi" (17%) mentre tra quelli della terza ha inciso in misura minore in quanto lingua usata nei contesti familiari (19%). (Grafico 11)

3.2.4 Gradimento delle lezioni

Abbiamo voluto sapere dai ragazzi in che misura le lezioni di sloveno sono di loro gradimento. La prima delle due domande in merito si riferiva alle lezioni iniziali, la seconda invece alle lezioni alla fine dell'anno scolastico 2013-2014, quando è stato somministrato il questionario.
La ripartizione delle risposte alle due domande è molto simile. In entrambi i casi la maggioranza (44% per quanto riguarda le lezioni iniziali e 46% per quanto riguarda le lezioni alla fine dell'anno scolastico 2013-2014) ha risposto che le lezioni di sloveno facevano parte di quelle preferite. La percentuale degli "indifferenti" oscilla tra il 37% ed il 38%, mentre tra il 16% ed il 19% risultano coloro che hanno annoverato le lezioni di sloveno tra quelle che piacevano di meno. (Grafico 12)

[13] In alcuni casi è la scuola a stabilire la seconda lingua straniera per poter distribuire gli alunni mantenendo un equilibrio numerico tra le varie sezioni.
[14] Cfr. il contributo *"Dobrodošla, slovenščina!" La scuola Rismondo dà il benvenuto allo sloveno*, pp. 19-25.

S križanjem odgovorov na obe vprašanji dobimo, med drugimi, te pomembne rezultate: približno četrtina učencev (27 %) je povedala, da so s poukom slovenščine zadovoljni tako na začetku kot na koncu; približno isti delež učenec (25 %) je do pouka slovenščine ves čas vrednostno neopredeljen; skoraj petina vprašanih (18 %) je imela na začetku negativno mnenje, a se je nato izboljšalo; ena šestina pa meni, da je bila na začetku bolj zadovoljna s poukom slovenščine. Manj pogoste kombinacije predstavljajo preostalih 13 odstotkov odgovorov. (Grafikon 13.)
Primerjava odgovorov o stopnji zadovoljstva pri pouku slovenščine glede na spol ne izkazuje bistvenih razlik med obema obravnavanima obdobjema, kaže pa, da je stopnja zadovoljstva pri učenkah na splošno višja kot pri učencih. Delež tistih, ki uvrščajo pouk slovenščine (na začetku šolanja in ob koncu šolskega leta 2013/2014) med priljubljene šolske dejavnosti, znaša 56 oz. 57 odstotkov učenk in približno 34 oz. 36 odstotkov učencev. Med temi pa je največ »neopredeljenih«: delež se giblje med 42 in 44 odstotki. (Grafikon 14.)
Iz razvrstitve odgovorov na obe vprašanji v posameznih razredih se pokažejo nekatere razlike. Visoko stopnjo zadovoljstva nad prvimi učnimi urami slovenščine izkazujejo predvsem učenci drugega (61 %) in prvega razreda (55 %), v tretjem razredu pa je več neopredeljenih (57 %) in tistih, ki so jim bile prve ure pouka najmanj všeč (24 %). Kar zadeva zadnje ure pouka, se je odstotek zadovoljnih povečal med učenci prvega razreda (62 %) in predvsem med tistimi iz tretjega razreda (tu se delež z 19 odstotkov povzpne na 41 odstotkov). Manj pa je pouk slovenščine všeč učencem drugega razreda: tu se delež nezadovoljnih skoraj podvoji (od 17 % na 33 %), delež zadovoljnih pa se razpolovi (od 61 % do 33 %). (Grafikon 15.)

3.2.5. Težave pri učenju slovenščine

Učence smo vprašali, kateri vidiki učenja slovenščine jim povzročajo večje, manjše ali enake težave v primerjavi s prvim tujim jeziku, ki se ga učijo – torej z angleščino.
Delež učencev, ki imajo več težav pri slovenščini kot pri angleščini, je nižji od tretjine. Najbolj problematični vidik je slovnica (34 %), sledi raba jezika izven šole (31 %) in pisanje (30 %). V primerjavi z angleščino ima 28 odstotkov vprašanih pri slovenščini več težav na področju razumevanja, ena četrtina meni, da sta težji predvsem izgovorjava in konverzacija. Nekoliko manj pogoste so težave, povezane z besediščem (23 %) in branjem (21 %), najmanj težav pa povzročajo učencem domače naloge (8 %).
Več kot polovici učencev (54 %) povzroča domače delo za predmet slovenščina manj težav kot enaka oblika dela pri pouku angleškega jezika. Sledijo branje (43 %) in izgovorjava (39 %), medtem ko se delež učencev, ki jim slovenščina povzroča manj težav kot angleščina na področju drugih vidikov, giblje med 26 in 31 odstotki.
Približno polovica učencev med enim in drugim tujim jezikom ne opazi večjih razlik pri težavah, povezanih z besediščem (49 %) in konverzacijo (46 %). Težave, ki izhajajo iz možnosti rabe jezika izven šole, z zapisovanjem in razumevanjem, so omenjene pri obeh jezikih (približno 40 odstotkov učencev), medtem ko se delež učencev, ki navajajo druge težave, giblje med 34 in 38 odstotkov.
V primerjavi z angleščino povzroča torej slovenščina več težav pri rabi izven šole, manj težav pa je na področju pisanja domačih nalog. (Grafikon 16.)

I risultati più significativi emersi dalla combinazione di entrambi i giudizi sono le seguenti: ad assegnare in entrambi i casi un alto livello di gradimento troviamo circa un alunno su quattro (27%), quasi altrettanti (25%) esprimono invece indifferenza sia per le prime lezioni sia per le lezioni a fine anno scolastico 2013-2014; quasi un alunno su cinque (18%) passa da una valutazione iniziale negativa o neutra ad una positiva, mentre 1 alunno su 6 peggiora il giudizio positivo iniziale passando ad uno neutro o negativo. Le combinazioni meno frequenti costituiscono il rimanente 13% delle risposte. (Grafico 13)
Il confronto delle risposte sul livello di gradimento delle lezioni di sloveno per genere non mostra significative differenze tra i due periodi considerati, ma evidenzia tra le alunne un livello di soddisfazione più alto rispetto agli alunni. La percentuale di coloro che annoverano le lezioni di sloveno (sia quelle iniziali sia quelle di fine anno scolastico 2103-2014) tra le preferite supera infatti di gran lunga la metà tra le ragazze (tra il 56% ed il 57%), mentre oscilla tra il 34% ed il 36% tra i ragazzi. Tra questi prevalgono invece gli "indifferenti" che si aggirano tra il 42% ed il 44%. (Grafico 14)
Dalla ripartizione delle risposte alle due domande nelle singole classi emergono invece alcune differenze. Ad assegnare un alto grado di gradimento alle prime lezioni di sloveno sono gli alunni della seconda classe (61%) e della prima (55%), mentre tra quelli della terza prevalgono gli "indifferenti" (57%) e coloro a cui le prime lezioni piacevano di meno (24%). Per quanto riguarda le lezioni più recenti la percentuale dei soddisfatti aumenta tra gli alunni della prima (62%) e soprattutto tra quelli della terza che passano dal 19% al 41%. Meno apprezzate sono invece dagli alunni "intermedi" tra i quali la percentuale degli scontenti raddoppia salendo dal 17% al 33% mentre quella dei soddisfatti si dimezza passando dal 61% al 33%. (Grafico 15)

3.2.5 Difficoltà di apprendimento dello sloveno

Ai ragazzi abbiamo chiesto quali aspetti dell'apprendimento della lingua slovena creano maggiori, uguali o minori difficoltà rispetto l'altra lingua straniera, cioè l'inglese.
La percentuale degli alunni che hanno maggiori difficoltà nello sloveno rispetto all'inglese non supera il terzo del totale. L'aspetto più problematico risulta la grammatica (34%), seguita dall'uso e/o dalla pratica fuori dalla scuola (31%) e dalla scrittura (30%). Rispetto all'inglese il 28% degli intervistati ha maggiori difficoltà nello sloveno per quanto riguarda la comprensione, uno su quattro trova invece più difficile la pronuncia e la conversazione. Un po' meno frequenti risultano le maggiori difficoltà legate al vocabolario (23%) e alla lettura (21%), le meno frequenti invece quelle relative ai compiti a casa (8%).
Il lavoro da eseguire a casa crea infatti minori difficoltà rispetto all'inglese ad oltre la metà degli alunni (54%). Seguono la lettura (43%) e la pronuncia (39%), mentre per quanto riguarda gli altri aspetti la percentuale degli alunni ai quali l'apprendimento dello sloveno crea minori difficoltà rispetto all'inglese oscilla tra i 26% ed il 31%.
Circa la metà dei ragazzi non fa differenza tra le due lingue per quanto concerne le difficoltà legate al vocabolario (49%) e alla conversazione (46%). Quelle relative alla pratica fuori dalla scuola, alla scrittura e alla comprensione vengono riscontrate in entrambe le lingue da circa quattro alunni su dieci, mentre le altre vengono indicate da una percentuale di ragazzi che oscilla tra il 34% ed il 38%.
Rispetto all'inglese lo sloveno risulta dunque più difficile soprattutto per quanto riguarda l'uso e la pratica fuori dalla scuola, meno difficile invece per quanto riguarda i compiti a casa. (Grafico 16)

Pregled odgovorov po spolu ne pokaže bistvenih razlik, medtem ko nam primerjava po razredih na splošno kaže na več težav s slovenščino v primerjavi z angleščino ob prehodu iz prvega v tretji razred. (Grafikona 17 in 18.)

3.2.6. Nove navade, ki izhajajo iz poznavanja slovenščine

Na pobudo profesorjev slovenskega jezika smo v vprašalnik vključili tudi vprašanje o morebitnih novih navadah učencev in/ali njihovih družin, ki bi lahko bile posledica učenja slovenskega jezika.
Kar se sami učijo slovenščino, mnogi učenci posredujejo nekatere besede tudi staršem (82 %), približno polovica učencev je bolj pozorna na napise in besedila v slovenskem jeziku (56 %) in ob priložnosti skuša govoriti slovensko tudi zunaj šole (54 %). Učenci, ki se ustavijo in prisluhnejo, če slišijo koga govoriti slovensko, oz. učenci, ki gredo pogosteje na izlete v Slovenijo, predstavljajo 43 do 44 odstotkov celotne populacije. Samo v nekaterih družinah (15 %) pa se zaradi pouka slovenščine pojavi več knjig, publikacij, dnevnikov ali revij v slovenskem jeziku. (Grafikon 19.)
Primerjava med spoloma ne kaže na posebne odklone; učenke se na splošno bolj nagibajo k temu, da izkoristijo vsako priložnost za uporabo slovenskega jezika pri sporazumevanju tudi izven šole (65 odstotkov učenk vs. 42 odstotkov učencev). (Grafikon 20.)
Primerjava med tremi razredi kaže, da je zanimanje za poslušanje govorcev, ki uporabljajo slovenski jezik, večje med učenci tretjih razredov (55 %) in da je zanimanje za rabo slovenščine izven šole pogostejše med učenci drugih razredov (67 %). Pogostejše obiske Slovenije zasledimo med učenci prvih razredov (52 %), pri njih pa je manj razširjena navada, da se trudijo razumeti napise v slovenskem jeziku (43 %). (Grafikon 21.)

3.2.7. Odnos do slovenščine

Da bi razumeli, kako učenci doživljajo slovenski jezik, smo v vprašalnik vključili tudi nekaj možnih oznak, med katerimi so morali anketiranci izbrati največ dve.
Za veliko večino anketirancev (84 %) je slovenščina jezik sosednje države. Slovenščina je eden od številnih jezikov za približno četrtino učencev (28 %), medtem ko je za petino to jezik, ki ga govorijo s starimi starši ali drugimi sorodniki (20 %). Nekoliko nižji (18 %) je delež učencev, za katere je slovenščina jezik okolja, v katerem živijo; samo za redke je slovenščina prvi jezik, ki so se ga naučili (5 %) ali jezik, ki ga uporabljajo doma (2 %). Trije učenci (5 %) so dodali še druge oznake, in sicer: slovenščina je "dodatni jezik", "jezik, ki se ga uči sestra" in "lep in zabaven jezik". (Grafikon 22.)
Primerjava po spolu ne izkazuje bistvenih razlik med učenci in učenkami, medtem ko kaže primerjava med razredi na bolj neopredeljeno stališče ("slovenščina je eden od številnih jezikov") med učenci in učenkami tretjih razredov (45 %). (Grafikona 23 in 24.)

3.2.8. Pomen jezikov

Naslednje vprašanje je od učencev zahtevalo, da se opredelijo do pomena posameznih jezikov za njihovo prihodnost. Pomen so morali anketiranci oceniti z lestvico od 1 do 5, pri čemer je ocena 1 pomenila "popolnoma nepomemben", ocena 5 pa "zelo pomemben". Grafikon 25 prikazuje srednje vrednosti za vsak posamezni jezik. Angleščina (4,8) in italijanščina (4,6)

Il confronto delle risposte per genere non mostra sostanziali differenze, mentre quello per classe evidenzia, in generale, un aumento progressivo di maggiori difficoltà nello sloveno rispetto all'inglese nel passaggio dalla prima alla terza classe. (Grafico 17 e 18)

3.2.6 Nuove abitudini riguardo la conoscenza dello sloveno

Su indicazione delle docenti di sloveno abbiamo inserito nel questionario una domanda sulle eventuali nuove abitudini che gli alunni e/o la famiglia potrebbero aver adottato in merito alla conoscenza della lingua slovena.
Da quando studiano lo sloveno moltissimi ragazzi insegnano qualche parola ai genitori (82%), mentre circa un alunno su due è più attento al significato dei cartelli e delle scritte in sloveno (56%) o quando gli capita l'occasione cerca di parlarlo fuori dalla scuola (54%). Gli alunni che si fermano ad ascoltare se sentono qualcuno che lo parla o hanno intensificato le visite in Slovenia si aggirano tra il 44% ed il 43%. Solo in alcuni casi (15%) da quando l'alunno studia la lingua slovena in casa ci sono libri, pubblicazioni, giornali e/o riviste in sloveno. (Grafico 19)
Il confronto per genere non evidenzia particolari differenze a parte una maggior prontezza delle ragazze ad approfittare delle occasioni di parlare lo sloveno fuori della scuola rispetto ai ragazzi (64% contro 42%). (Grafico 20)
La disaggregazione dei dati per classe evidenzia un'attenzione ad ascoltare chi parla lo sloveno tendenzialmente maggiore tra gli alunni della terza (55%) ed un uso dello sloveno fuori dalla scuola più frequente tra quelli della seconda (67%). Visite in Slovenia più assidue si registrano tra gli intervistati "più piccoli" (52%), tra i quali però l'abitudine di "decodificare" le scritte ed i cartelli in sloveno è meno diffusa (43%). (Grafico 21)

3.2.7 L'atteggiamento verso lo sloveno

Per capire come i ragazzi "vivono" la lingua slovena abbiamo inserito nel questionario un elenco di possibili significati. L'indicazione era di sceglierne al massimo due.
Per la grande maggioranza degli intervistati (84%) lo sloveno viene vissuto come la lingua del Paese confinante. È una lingua come tante per circa un alunno su quattro (28%), mentre per uno su cinque è la lingua che si parla con i nonni e/o altri parenti (20%). Leggermente inferiore (18%) è la percentuale degli alunni per i quali lo sloveno è la lingua del territorio in cui vivono e solo per alcuni rappresenta la lingua in cui hanno cominciato a parlare (5%) o che si usa in famiglia (2%). Tre alunni (5%) hanno aggiunto ulteriori significati specificando che lo sloveno rappresenta rispettivamente "una lingua in più", "la lingua studiata dalla sorella" e "una lingua bella e divertente". (Grafico 22)
Il confronto per genere non evidenzia differenze di rilievo tra maschi e femmine, mentre quello per classe mostra un atteggiamento di indifferenza ("è una lingua come tante") maggiormente diffuso tra gli alunni della terza (45%). (Grafico 23 e 24)

3.2.8 L'importanza delle lingue

La domanda seguente chiedeva agli alunni di indicare quanto la conoscenza delle lingue elencate sia importante per il loro futuro. Il livello d'importanza veniva specificato su una scala da 1 a 5, dove 1 significava "per niente importante", 5 invece "molto importante". Il grafico 25 mostra i valori medi di ogni singola lingua. L'inglese (4,8) e l'italiano (4,6) occupano i primi due

zasedata prvi dve mesti lestvice z izredno visokimi srednjimi vrednostmi. Sledi slovenščina (3,2), ki jo učenci dojemajo kot jezik, ki je za njihovo prihodnost srednje pomemben. Manj pomembni jeziki se jim zdijo španščina (2,3), nemščina (2,2) in francoščina (2,1), nepomembna pa se jim zdita kitajščina (1,6) in furlanščina (1,4). (Grafikon 25.)
Kot kaže analiza variance pri tem vprašanju, primerjava med podatki glede na spol in razred ni statistično relevantna.

3.2.9. Slovenščina pred šolanjem na srednji šole prvi stopnje in po njem

Učence smo vprašali, ali bi jim bilo všeč, ko bi lahko obiskovali pouk slovenščine že na osnovni šoli. Pritrdilno je odgovorilo 43 odstotkov vprašanih, negativno ena petina, medtem ko 37 odstotkov vprašanih na to vprašanje ni znalo odgovoriti.[15] Učence manj zanima pouk slovenščine v poletnih mesecih: večina (57 %) učencev temu nasprotuje, približno desetina se strinja, tretjina pa je neodločena. Več zanimanja so učenci izrazili za nadaljevanje učenja slovenščine po tretjem razredu prvostopenjske srednje šole: polovica anketirancev bi namreč nadaljevala z učenjem, ena šestina se s tem ne strinja, tretjina pa je neodločena. (Grafikoni 26, 27 in 28.)
Primerjava med učenci in učenkami kaže na bistvena odstopanja pri odgovorih na vprašanja o obiskovanju pouka slovenščine na osnovni šoli. Učenke so temu veliko bolj naklonjene kot učenci (63 % proti 26 %); približno tretjina vprašanih učencev nasprotuje tej možnosti. (Grafikoni 29, 30 in 31.)
Primerjava med razredi kaže, da je pri najstarejših učencih manj zanimanja za obiskovanje poletnih tečajev slovenščine (77 %), med najmlajšimi pa je največ zanimanja za nadaljevanje učenja slovenščine po prvostopenjski srednji šoli (71 %). (Grafikoni 32, 33 in 34.)

3.2.10. Pomen poznavanja slovenščine

Zadnje vprašanje ankete je preverjalo, zakaj učenci menijo, da je znanje slovenščine pomembno. Tudi v tem primeru so se morali opredeliti za ocene med 1 in 5 (1 = "popolnoma nepomembno", 5 = "zelo pomembno"). Možnost sporazumevanja v Sloveniji je bil med vsemi najpomembnejši razlog (4,0). Preostalih pet razlogov so ocenili kot "srednje pomembne"; to so: "spoznavanje Slovenije" (3,3), "vzpostavljanje prijateljskih vezi z učenci iz Slovenije" (3,2), "razumevanje multikulturnih razlik in večjezičnosti okolja, v katerem živijo" (3,1), "sporazumevanje z učenci slovenskih šol tudi v njihovem jeziku" (3,1) in "razumevanje zgodovine in kulture slovenske skupnosti v Italiji" (3,0). Poznavanje slovenščine je manj pomembno "za zaposlitev" (2,6) in še najmanj "za sporazumevanje s starimi starši in/ali drugimi sorodniki" (2,1) oz. "za sporazumevanje v družini" (1,8). (Grafikon 35.)
Kot izhaja iz analize variance, prihaja ob primerjavi med spoloma do statistično relevantnih razlik. Na splošno je ocena pomena posameznih razlogov višja med učenkami kot med učenci. Predvsem je višji delež učenk, ki so mnenja, da je slovenščina pomembna v perspektivi nadaljnjega zaposlovanja (3,1), spoznavanja slovenske kulture v Italiji (3,4) in sporazumevanja z učenci in učenkami iz slovenskih šol (3,5). (Grafikon 36.)

[15] Na to vprašanje niso odgovarjali učenci, ki so že na osnovni šoli obiskovali krajše tečaje slovenščine.

posti della classifica con punteggi molto alti. Segue lo sloveno (3,2) percepito dagli alunni come lingua di media importanza per il loro futuro. Meno importanti risultano lo spagnolo (2,3), il tedesco (2,2) ed il francese (2,1), per niente importanti invece il cinese (1,6) ed il friulano (1,4). (Grafico 25)
Come risulta dall'analisi della varianza, i confronti per genere e classe relativi alla domanda in questione non evidenziano differenze statisticamente significative.

3.2.9 Lo sloveno prima e dopo la scuola secondaria di primo grado

Abbiamo chiesto agli alunni se avrebbero avuto piacere di frequentare le lezioni di sloveno alla scuola primaria. Affermativamente ha risposto il 43% degli intervistati, negativamente uno su cinque, mentre il rimanente 37% non ha saputo rispondere.[15] A frequentarle durante le vacanze estive i ragazzi sarebbero invece meno propensi, visto che la maggioranza e precisamente il 57% degli alunni sarebbe stato contrario, favorevole uno su dieci e indeciso uno su tre. Il maggior interesse è stato invece espresso dai ragazzi per la prosecuzione dello studio dello sloveno dopo la scuola secondaria di primo grado: la metà degli intervistati sarebbe infatti disposta a proseguire, ad un alunno su sei l'idea di continuare non sarebbe piaciuta, mentre uno su tre al momento non ha saputo rispondere. (Grafico 26, 27 e 28)
Differenze rilevanti per genere emergono dalle risposte in merito alla possibilità di frequentare le lezioni di sloveno alla scuola primaria. Le femmine hanno risposto affermativamente in misura sensibilmente maggiore rispetto ai maschi (63% contro 26%) tra i quali la percentuale dei contrari arriva ad un terzo. (Grafico 29, 30 e 31)
Il confronto per classi evidenzia tra "i grandi" una minor propensione a frequentare le lezioni di sloveno durante le vacanze estive (77%), tra "i piccoli" invece un maggior interesse per la prosecuzione dello studio dello sloveno dopo la scuola secondaria di primo grado (71%). (Grafico 32, 33 e 34)

3.2.10 L'importanza della conoscenza dello sloveno

L'ultima domanda del questionario riguardava i motivi per i quali gli alunni ritengono importante la conoscenza dello sloveno. Anche in questo caso il livello d'importanza veniva specificato su una scala da 1 a 5, dove 1 significava "per niente importante", 5 invece "molto importante". Il motivo "per comunicare in Slovenia" risulta il più importante tra quelli elencati (4,0). I cinque seguenti vengono indicati come motivi di media importanza e sono: "per conoscere la Slovenia" (3,3), "per fare amicizia con i ragazzi della Slovenia" (3,2), "per capire la diversità multiculturale e plurilingue del territorio in cui vivi" (3,1), "per comunicare con gli alunni delle scuole slovene anche nella loro lingua" (3,1) e "per conoscere la storia e la cultura della comunità slovena in Italia" (3,0). La conoscenza dello sloveno è meno rilevante "per trovare lavoro" (2,6) e ancor meno "per comunicare con i nonni e/o altri parenti" (2,1) e "per comunicare in famiglia" (1,8). (Grafico 35)
Come risulta dall'analisi della varianza, differenze statisticamente rilevanti emergono dal confronto per genere. In generale il livello di importanza assegnato ai singoli motivi è più alto tra le femmine rispetto ai maschi. Le ragazze ritengono importante la conoscenza dello sloveno in misura maggiore soprattutto per quanto riguarda la ricerca di un'occupazione lavorativa (3,1), la conoscenza della comunità slovena in Italia (3,4) e l'uso dello sloveno con i ragazzi e ragazze delle scuole slovene (3,5). (Grafico 36)

[15] Sono esclusi gli alunni che hanno avuto esperienze di apprendimento dello sloveno alla scuola primaria.

3.3. Interpretacija rezultatov

▪ Skupino anketirancev so sestavljali učenci in učenke, ki so v šolskem letu 2013/2014 obiskovali pouk slovenščine kot drugega tujega jezika na Prvostopenjski srednji šoli z italijanskim učnim jezikom Francesca Rismonda v Trstu. Razlike glede na spol in razred so minimalne. Skoraj vsi anketiranci navajajo, da je njihov materni jezik italijanščina; za četrtino anketirancev pa italijanščina ni edini materni jezik in niti ni edini jezik, ki ga govorijo s svojimi družinskimi člani, vrstniki in vzgojitelji ob zunajšolskih dejavnostih. Večina anketirancev, ki uporablja več jezikov, uporablja tudi slovenščino.

Rezultati o rabi jezikov potrjujejo hipotezo, da je večjezično sporazumevanje pogosto predvsem v družinskem okolju. Podatek izhaja tudi iz drugih sodobnih raziskav, med katerimi je na primer tudi raziskava, opravljena v sklopu projekta *EDUKA Vzgajati k različnosti/Educare alla diversità*, pri kateri so tako kot pri tokratni raziskavi sodelovali učenci in starši prvostopenjskih srednjih šol. Raziskava, ki je pokazala, da učenci doma uporabljajo več različnih jezikov kot v drugih okoljih (Bogatec 2014c, 29), se je posebej posvetila tudi vprašanju medgeneracijskega prenosa maternega jezika in je pokazala, da ta proces ni avtomatičen, saj nekateri starši s svojimi otroki ne govorijo jezika, ki ga navajajo za maternega (*ivi*, 46).

Tezo, da medgeneracijsko posredovanje jezikovnih veščin v maternem jeziku ni samoumevno, potrjuje tudi kvalitativna raziskava *Za dobro počutje naših malčkov/ Per il benessere dei nostri bimbi*, opravljena v sklopu projekta *Mozaik/Mosaico*. V tem primeru je raziskovalno delo temeljilo na pričevanjih, ki sta jih avtorici zbrali ob srečanjih s starši vrtcev Večstopenjskega zavoda s slovenskim učnim jezikom pri Svetem Jakobu v Trstu. Med pogovori o vzrokih, ki so privedli do izbire slovenskega vrtca, so starši navedli tudi željo po ponovnem odkrivanju slovenskih korenin, saj sami niso imeli možnosti, da se slovenščino naučijo od staršev (Lokar, Pertot 2011, 52).

Podobno razmišljanje smo opazili tudi v intervjujih s starši v sklopu tokratne raziskave.[16]

G7: *»Hoteli smo, da se nauči jezika, ker nam je žal, da bi to v družini zamrlo z mojo taščo, torej po moji tašči nikogar, nihče ni več govoril tega jezika in sem torej rekla, pa poskusimo.«*

G14: *»Takrat je* [moja hči] *govorila o nemščini, moja babica po materini strani pa je bila pripadnica slovenske manjšine, torej so moja mama in strici govorili slovensko; jaz sem to slišala, a jezika ne znam, razumela sem nekatere besede, a to je bil skupen jezik naše družine.«*

G16: *»Ne, recimo, da v družini … imam deda, ki govori slovensko, a njega ni več, babica, njihova prababica, je govorila v narečju, a ga ne uporablja že dolgo, mamina mama, ki je iz Tolmina, je vedno govorila slovensko, a ni nikoli naučila nikogar, tudi zato, ker je bilo med vojno prepovedano govoriti slovensko, torej ona ni naučila svojih otrok, ker ni smela …«*

Na podlagi podatkov o večjezičnih veščinah v družinskem okolju in na zadevnih pričevanj bi lahko postavili hipotezo, da verjetno, če se učni jezik razlikuje od maternega (družinskega), lahko to vpliva tudi na stopnjo ohranjanja jezikovnih veščin v

[16] Intervjuji so oštevilčeni z oznakami od G1 do G23 po vrstnem redu, kot smo jih opravili.

3.3 Interpretazione dei risultati

▪ A formare il gruppo degli intervistati sono gli alunni che nell'a.s. 2013-2014 hanno seguito le lezioni di sloveno come seconda lingua straniera nella scuola secondaria di primo grado Francesco Rismondo di Trieste. Le differenze per genere e classe di frequenza sono minime. Quasi tutti gli intervistati annoverano tra le lingue materne l'italiano, ma per un alunno su quattro questa non è l'unica madrelingua né l'unica lingua usata con i propri familiari, coetanei e istruttori di attività extrascolastiche. La maggioranza di coloro che comunicano in più lingue lo fa anche in sloveno.
I risultati sull'uso delle lingue portano a confermare la tesi secondo cui le competenze plurilingui vengono utilizzate principalmente in contesti familiari. Il dato emerge anche da altre recenti ricerche tra le quali possiamo citare l'indagine realizzata nell'ambito del progetto transfrontaliero *EDUKA Educare alla diversità/Vzgajati k različnosti* che ha visto coinvolti, analogamente alla presente indagine, gli alunni ed i genitori delle scuole secondarie di primo grado. La ricerca, oltre ad evidenziare la varietà di lingue usate in famiglia rispetto ad altri contesti di comunicazione (Bogatec 2014b, 34), si sofferma sulla questione legata alla trasmissione intergenerazionale della madrelingua confermando quanto questo processo non sia sempre automatico. Infatti, nel corso della ricerca sono stati individuati casi di genitori che non hanno indicato la propria madrelingua tra le lingue usate abitualmente con i propri figli (ivi, 49).
A sostegno della tesi sulla non automaticità della trasmissione intergenerazionale della lingua madre può essere citata anche la ricerca qualitativa *Per il benessere dei nostri bimbi/Za dobro počutje naših malčkov* realizzata nell'ambito del progetto *Mosaico/Mozaik*. Il lavoro di ricerca si basa sulle testimonianze raccolte dalle due autrici durante gli incontri con i genitori delle scuole dell'infanzia dell'Istituto Comprensivo con lingua di insegnamento slovena di San Giacomo a Trieste. Durante le conversazioni sui motivi che hanno determinato la scelta della scuola slovena i genitori hanno annoverato anche il desiderio di recuperare le proprie radici slovene, visto che l'opportunità di poter imparare lo sloveno dai propri genitori è stata a loro negata (Lokar, Pertot 2011, 52).
Simili riflessioni emergono anche dalle interviste dei genitori coinvolti nella presente indagine.[16]

G7: *«Noi volevamo che … imparasse appunto la lingua, ecco, perché ci dispiaceva che con mia suocera era tutto interrotto in famiglia, cioè dopo mia suocera, basta, non ha più parlato nessuno e allora ho detto: proviamo.»*

G14: *«Allora* [mia figlia] *era partita un po' col discorso del tedesco, poi io avevo mia nonna che era della minoranza slovena, la nonna materna, quindi mia mamma, i miei zii parlavano sloveno, io sentivo, ma non so parlare, capivo qualcosina, lo sentivo come lingua comune in famiglia.»*

G16: *«No, diciamo che in famiglia … io ho un nonno che parla sloveno, ma non c'è più, la nonna, la loro bisnonna, parlava un dialetto, ma non lo parla più da tanto tempo, la mamma di mia mamma che è di Tolmino ha sempre parlato sloveno, però non ha mai insegnato a nessuno, anche perché durante la guerra non si poteva parlare sloveno, quindi lei ai figli non ha insegnato proprio perché non si poteva …»*

In considerazione dei dati sulla competenza plurilingue in contesto familiare e degli argomenti appena esposti, si potrebbe ipotizzare che, molto probabilmente, qualora la lingua materna/familiare sia diversa da quella d'insegnamento, quest'ultima probabilmente incide anche sul grado di mantenimento della prima e sulla percezione della situazione linguistica familiare.

[16] Le interviste sono state numerate da G1 a G23 secondo l'ordine in cui sono state realizzate.

maternem (ali družinskem) jeziku in na samo percepcijo jezikovne podobe družine. Zato lahko postavimo hipotezo, da je stopnja jezikovne heterogenosti družin, iz katerih prihajajo anketirani učenci, celo višja v primerjavi s tisto, ki izhaja iz njihovih odgovorov.
Kot smo že navedli v uvodnem delu tega prispevka, je mogoče iz jezikovnih navad učencev razbrati kulturno specifiko njihovih družin in na splošno okolja, v katerem deluje šola. Pojav posameznikov, ki so dvojezični od rojstva, je v obmejnem prostoru zelo pogost. V Italiji je s procesi globalizacije in migracijskih tokov ta pojav vedno bolj razširjen tudi na nacionalni ravni in ga ne obravnavamo več kot novost. Večjezičnost velja danes za dodano vrednost, ki jo moramo promovirati in podpirati v vseh vzgojno-izobraževalnih kontekstih, na kar neposredno opozarjajo tudi smernice ministrstva.[17]

▪ Po mnenju učencev je kakovost didaktičnih dejavnosti ključno vplivala na izbiro Prvostopenjske srednje šole Francesca Rismonda. Določeno težo je pri tem imela tudi možnost, da lahko učenci obiskujejo pouk slovenskega jezika in da se šola nahaja blizu domovanja. Iz odgovorov nadalje izhaja, da so bile učenke bolj soudeležene pri sami izbiri šole kot učenci.
Anketiranci so lahko med možnimi razlogi za izbiro šole, ki smo jih ponudili v anketi, izbrali največ dva, lahko pa so navedli tudi dodaten razlog. Najpogostejša kombinacija, ki jo je izbrala približno petina vprašanih, je zadevala kakovost šole in pouk slovenščine. Med učenkami je to kombinacijo navedla približno tretjina anketirank.
Približno 80 odstotkov učencev je sodelovalo pri izbiri pouka slovenščine kot drugega tujega jezika: približno polovica je pouk izbrala skupaj s starši, ostali so se odločili sami, kar dokazujejo tudi pričevanja nekaterih staršev.

G2: *»… raje je šel sem kot na šolo Stuparich, on, ker so imeli tu slovenščino, in mi, ker nekoliko poznamo ravnatelja … torej nam je bilo všeč tudi vodenje šole. To je bilo za nas pomembno in slovenščina tudi. Ker je moj sin tip otroka, ki mora biti motiviran za to, kar počne … to, kar mu je všeč, naredi, kar mu ni všeč, pa ne naredi.«*
G3: *»… sama je hotela obiskovati slovenščino, čeprav je ne govoriva ne jaz ne mama.«*
G6: *»Zadovoljna je z izbiro, za katero se je tudi borila.«*
G12: *»… prvemu sinu, ki zdaj obiskuje tretji razred, sem rekla: 'izberi, kar si želiš', ker nam je bilo vseeno, v smislu, da nihče od nas nima znanja slovenščine, nemščine ali francoščine, škoda, nismo imeli posebnih ciljev, on je rekel: 'grem na slovenščino', torej je izbral sam, po občutku …«*
G23: *»… vsekakor je bila to izbira, ki sem jo podprla.«*

Iz odgovorov izhaja, da je večina učencev slovenščino izbrala, ker je to jezik sosednje države. Za del učencev je bila ključnega pomena raba slovenščine v družinskem okolju, predvsem s starši, poleg tega pa tudi dejstvo, da je to jezik lokalne stvarnosti.
Učenci se torej domnevno dobro zavedajo, da je Tržaška pokrajina obmejno območje, manj pogosto pa zaznavajo njene multikulturne in večjezične značilnosti. Dejstvo, da večinsko prebivalstvo le zelo površno pozna slovensko narodnostno skupnost, je pogosta tema razprav, predvsem, ko gre za mlajše generacije. Pomenljivi so na primer rezultati raziskave, ki je bila opravljena v šolskem letu 2006/2007 v sklopu čezmejnega projekta *MI.MA. Večine spoznavajo manjšine/Le maggioranze*

[17] Ministero della Pubblica Istruzione (2007).

Pertanto, non va esclusa l'ipotesi che il grado di eterogeneità linguistica degli ambienti familiari da cui provengono gli alunni intervistati sia anche più elevato rispetto a quello emerso dalle risposte.
Come è stato evidenziato nella parte introduttiva del presente articolo, dalle caratteristiche linguistiche degli alunni è possibile cogliere le peculiarità culturali delle loro famiglie e, in generale, del territorio in cui opera la scuola. Il fenomeno delle persone bilingui dalla nascita è molto diffuso nelle aree di confine. In Italia, con l'intensificarsi dei processi di globalizzazione e dei flussi migratori il fenomeno si sta diffondendo a livello nazionale e non è più considerato una novità. La competenza plurilingue è oggi ritenuta un valore aggiunto da promuovere e favorire in tutti i contesti educativi e formativi, come è del resto espressamente rilevato nelle raccomandazioni ministeriali[17].

▪ Secondo gli alunni, la qualità delle attività didattiche ha inciso notevolmente sulla scelta della scuola secondaria di primo grado Francesco Rismondo. Un discreto peso hanno avuto anche la possibilità di poter studiare lo sloveno e la vicinanza al luogo di residenza. Dalle risposte risulta, inoltre, che alla scelta della scuola hanno partecipato in misura maggiore le ragazze rispetto ai ragazzi.
Gli alunni potevano indicare al massimo due motivi tra quelli elencati nel questionario o da loro espressamente specificati. La combinazione più frequente, per la quale si è espresso circa un alunno su cinque, è quella tra la qualità della scuola e l'insegnamento dello sloveno. Tra le ragazze questa combinazione è stata indicata da un terzo delle intervistate.
Nella scelta dello sloveno come seconda lingua straniera, invece, sono stati coinvolti otto alunni su dieci: circa la metà di questi lo ha scelto assieme ai genitori, gli altri lo hanno fatto di propria iniziativa. Per quanto riguarda quest'ultimi, il fatto che sia stata una loro decisione traspare anche dalle testimonianze dei genitori.

G2: «*… ha preferito venir qui rispetto alla Stuparich, lui perché c'era lo sloveno e noi perché conosciamo un po' il preside … quindi ci piaceva la gestione di questa scuola. Quindi abbiamo guardato quello e in più lo sloveno, siccome lui è un ragazzino che deve essere motivato, quello che gli piace fare lo fa, l'altro non lo fa.*»

G3: «*… lei ha voluto fare lo sloveno, nonostante non lo parliamo né io né la mamma.*»

G6: «*È contenta per la scelta per la quale si è battuta anche.*»

G12: «*… al primo figlio che adesso fa la terza ho detto: 'scegli quello che vuoi' perché era indifferente, nel senso che tra lo sloveno, il francese e il tedesco nessuno di noi aveva una preparazione, ahimè, non avevamo degli obiettivi particolari, lui ha detto: 'io faccio sloveno', quindi ha scelto lui d'istinto…*»

G23: « *… però bon, xe sta una scelta sua che mi go apogiado.*»

Tra gli alunni prevale l'opinione che la scelta di inserire lo sloveno tra le materie curricolari è stata presa perché è la lingua del Paese confinante. Per una parte degli alunni è stato determinante l'uso dello sloveno nel contesto familiare e parentale ed il fatto che sia una delle lingue locali.
Per quanto riguarda il territorio triestino, dunque, si può ritenere che i ragazzi hanno ben presente la sua connotazione di area di confine, meno invece quella di regione multiculturale e plurilingue. La scarsa conoscenza della comunità nazionale slovena da parte della popolazione di maggioranza è un argomento molto dibattuto, specialmente in riferimento alle nuove generazioni. A questo proposito sono indicativi i risultati dell'indagine realizzata nell'a. s. 2006-2007 nell'ambito del progetto transfrontaliero *MI.MA. Le maggioranze conoscono le minoranze/*

[17] Ministero della Pubblica Istruzione (2007).

conoscono le minoranze, sodelovalo pa je 752 študentov in dijakov Drugostopenjskih srednjih šol z italijanskim učnim jezikom v Deželi Furlaniji – Julijski krajini. Po vsaki predstavitvi manjšinskih skupnosti vzdolž italijansko-slovenske meje je bila izvedena krajša anketa. Na vprašanje, v kolikšni meri so že bili seznanjeni s stvarnostjo manjšin, je polovica vprašanih odgovorila, da "malo ali nič", tri četrtine pa so se strinjale s trditvijo, da večina ne pozna realnosti manjšinskih skupnosti (Vidali 2007, 16 in 53).

V zadnjih desetletjih so se na tem področju zelo verjetno zgodili ključni premiki, vendar pa se pri dojemanju kulturne dimenzije slovenske skupnosti kot sestavnega dela regijske realnosti še pojavljajo težave. To potrjujejo tudi izsledki raziskave *Živeti v različnosti/Vivere nella diversità*, ki jo je v sklopu čezmejnega projekta *EDUKA Vzgajati k različnosti/Educare alla diversità* opravila skupina dijakov različnih drugostopenjskih srednjih šol z italijanskim učnim jezikom. Čeprav je 97 odstotkov od 200 anketirancev odgovorilo, da so že slišali za Slovence v Italiji, je samo 12 odstotkov vprašanih znalo navesti ime znane osebnosti, ki je član te skupnosti (Bogatec 2014a, 22–27).

Različne načine, kako osebe doživljajo multikulturni in večjezični sestav Tržaške pokrajine, zasledimo tudi v intervjujih s starši, ki so sodelovali pri tej raziskavi. Nekateri poudarjajo prednosti učenja lokalnega jezika, drugi pa priznavajo, da ne poznajo zgodovinskih in kulturnih dejstev o Slovencih v Italiji.

G1: »*… če bi imeli francoščino ali nemščino, bi bilo mogoče še težje, v smislu, da imamo s slovenščino vsaj možnost povezave v vsakdanjem življenju …* [moj sin] *je zelo konkreten, če nekaj v njegovem svetu že obstaja, je boljše; francoščine v njegovem svetu ni, slovenščina pa je.*«

G2: »[O različnih dejavnostih, ki jih organizira šola na področju pouka slovenskega jezika] … *Šli so za tri dni* [v Bohinj] *in kar je še lepše: tu so se odpravili ven in v gostilno na vogalu, ker so lastniki pripadniki slovenske manjšine, to je na vogalu takoj za bencinsko črpalko, tja so šli na malico in so morali vse naročiti v slovenščini: polpete, pohane jajčevce … to je bilo simpatično … to so dejavnosti, ki po mojem mnenju dijake bolj pritegnejo kot tradicionalna francoščina, nemščina … to jih bolj pritegne, uporabnost je bolj očitna.*«

G12: »*Ja, moj bog, možnosti, da slišijo govoriti, je tu veliko. Mogoče je lažje slišati slovenščino kot francoščino ... ne vem, tako mislim, v smislu, da je Francozov prav ... tu, na Krasu, med ... mogoče med športnimi dejavnostmi ali na morju, recimo, če greš v Slovenijo, jo itak slišiš. Lažje je, da se ti to zgodi v življenju, vsak dan, tudi pri nas v Trstu, torej tudi v trgovini, skratka: lahko slišiš govoriti slovensko, francosko pa težje, nemščino slišiš, če greš mogoče v hribe, torej tu, poleti in pozimi, to slišiš, mar ne? In teh stvari ne pozabiš, mogoče, ker imaš tako možnost, da to slišiš.*«

G15: »[V zvezi s slovensko skupnostjo v Trstu] *Ne, nisem nikoli niti pomislila na to. Nisem pomislila, ker ne vem, da obstaja slovenska skupnost …*«

G16: »*Glede slovenščine … to je bil edini primer, da bi imeli stik s tem jezikom, in gre za jezik, ki je del naše kulture tu …*«

G17: »*In da zna govoriti v jeziku, ki se uporablja na Opčinah ali pri Svetem Ivanu, torej*

Večine spoznavajo manjšine a cui hanno partecipato 752 studenti delle università e delle scuole secondarie di secondo grado con lingua di insegnamento italiana della Regione FVG. Alla fine di ogni presentazione multimediale sulle comunità di minoranza presenti lungo il confine tra Italia e Slovenia, gli studenti erano invitati a compilare un breve questionario di valutazione. Alla domanda in cui si chiedeva di indicare "in che misura erano già a conoscenza della realtà delle minoranze" ha risposto "poco o niente" la metà degli studenti, tre studenti su quattro hanno invece espresso pieno accordo con l'affermazione che "la maggioranza non conosce la realtà della minoranza" (Vidali 2007, 16 e 53).

Anche se negli ultimi dieci anni la situazione è presumibilmente migliorata ci sono ancora delle difficoltà a recepire la dimensione culturale slovena come parte integrante della realtà regionale. A confermarlo sono i dati della ricerca *Vivere nella diversità/Živeti v različnosti* svolta nell'ambito del progetto transfrontaliero *EDUKA Educare alla diversità/Vzgajati k različnosti* da un gruppo di studenti delle scuole secondarie di secondo grado con lingua di insegnamento italiana. Sebbene il 97% dei 200 studenti intervistati ha risposto di aver già sentito parlare degli sloveni in Italia, soltanto il 12% di questi ha saputo indicare il nome di una persona famosa appartenente a questa comunità (Bogatec 2014a, 22-27).

I diversi modi di percepire la connotazione multiculturale e plurilingue del territorio triestino emergono anche dalle interviste con i genitori coinvolti nella presente ricerca. C'è chi mette in rilievo il vantaggio di imparare una lingua locale, chi invece confessa di non conoscere l'esperienza storica e culturale degli sloveni in Italia.

G1: «*… avessimo avuto francese o tedesco sarebbe stato forse anche peggio, nel senso che almeno con lo sloveno abbiamo questo aggancio con la vita quotidiana ..* [mio figlio] *è uno molto concreto, se una cosa esiste già nel suo mondo è meglio, il francese non esiste nel suo mondo, lo sloveno sì.*»

G2: «[In riferimento alle varie iniziative della scuola nell'ambito dell'insegnamento dello sloveno] *… Sono andati tre giorni* [a Bohinj] *e più bello ancora, quando sono usciti qui e sono andati all'osteria qui all'angolo, che i proprietari sono della minoranza slovena, all'angolo subito dopo il distributore e sono andati a fare merenda lì e hanno dovuto ordinare tutte le cose in sloveno: le polpette, le melanzane fritte... quello è stato simpatico… ecco queste sono le iniziative, che secondo me coinvolgono più rispetto alle tradizionali francese, tedesco… queste secondo me li coinvolgono di più, è più palpabile l'utilizzo.*»

G12: «*Sì, dio, magari la possibilità di sentire parlare qui ce ne sono, no? Forse è più facile sentir parlare uno sloveno che un francese… non so credo io, nel senso che un francese è proprio… però qua appunto tra l'altopiano, tra… magari appunto, non so, in qualche attività sportiva o magari anche andando al mare, per dire, se vai in Slovenia, comunque lo senti, no? È una cosa che è più facile che ti si presenti nella vita, in una quotidianità che può essere questa nostra di Trieste, quindi anche entrare in un negozio, insomma uno può sentir parlare sloveno, penso che il francese più difficile, il tedesco magari lo senti se vai in montagna però… cioè qua d'estate e inverno hai sempre la possibilità di sentirlo, no?… È una cosa che magari forse non va proprio dimenticata del tutto, perché comunque hai la possibilità di sentire avanti.*»

G15: «[In riferimento alla comunità slovena di Trieste] *No no, non ho neanche mai pensato. Non ci ho pensato perché non so che c'era una comunità slovena…*»

G16: «*Invece lo sloveno… questa era l'unica occasione in cui avrebbe potuto approcciarsi a questa lingua ed è una lingua che comunque fa parte della nostra cultura qua, insomma.*»

G17: «*E a saper parlare la lingua ad Opicina o a San Giovanni, quindi rivolgersi in maniera*

da se za ustrezno izraziti tudi v kaki trgovini … in potem, seveda, ima možnost, da obiskuje tudi slovensko gledališče, da ima več … več stvari … in sedaj lahko spoznavam tudi to slovensko kulturo, ki mi je popolnoma neznana, čeprav sem Tržačanka.«

Po mnenju anketirancev je odnos med šolo in okoljem eden od ključnih dejavnikov, ki vplivajo na vzgojne in izobraževalne dejavnosti, kot smo po drugi strani videli že v uvodnem delu tega prispevka. Iz rezultatov opravljenih raziskav sledi hipoteza, da je v nekaterih šolskih okoljih manj zanimanja za raznovrstno kulturno, jezikovno in narodno resničnost tržaškega prostora; zdi se, da je poznavanje te raznolikosti nekako samoumevno ali neskladno s siceršnjimi šolskimi učnimi načrti.

▪ Podatki o zadovoljstvu s poukom slovenščine so spodbudni. Večina anketirancev je tako prve učne ure slovenščine kot tudi učne ure ob koncu šolskega leta 2013/2014 ocenila pozitivno. Več navdušenja so pokazale učenke in anketiranci prvega razreda.
Zaslugo za tako visoko stopnjo zadovoljstva gre nedvomno pripisati učiteljem. Njihovo delo je bilo v veliki meri oranje ledine, saj zahteva pouk slovenščine kot drugega tujega jezika posebne metode in specifična didaktična orodja, ki jih v začetnem obdobju profesorice niso imele in so jih zato oblikovale predvsem na podlagi izkušenj, ki so jih sproti pridobivale v razredu.[18] Priprava treh učbenikov z naslovom *Dobrodošla, slovenščina!* (Antonič et al., 2014) za pouk slovenščine kot drugega jezika EU in raziskava *Teaching and Learning Primary Neighbouring Language through cross-border contacts* (Cavaion 2015) o novih didaktičnih metodah za poučevanje sosedskega jezika, ki je bila opravljena v sklopu projekta *Teaching (through) Contacts*, sta konkreten dokaz ustvarjalnega zagona učnega kadra.
Podatek, po katerem je pouk slovenščine priljubljen pri večjem delu učencev, je še toliko pomembnejši, če pomislimo, da velja slovenščina na splošno za zahteven jezik, ki se ga je težko naučiti. O tem so prepričani tudi starši:

G2: *»… slovenščina ima to posebnost, da je težek jezik za Italijana, zaradi dvojine, nekoliko je podobna latinščini, vsi samostalniki se sklanjajo, slišati, kako se ime na koncu spremeni, je za Italijana nekaj čudnega.«*
G5: *»Je tudi težek jezik, po mojem mnenju, zelo težek, vsaj jaz se zelo trudim! «*
G8: *»Ker žal ne poznam zelo dobro tega jezika, a vem, da je težek. Pa sem mislila, da bo mogoče* [hči] *imela kako težavo, ker midva ne poznava jezika.«*
G16: *»Je zapleten jezik, treba se ga je naučiti zgodaj, sicer je usvajanje veliko težje. Gre prav za sklone, strukturo stavkov, tako kot pri nemščini, latinščini. Jaz sem se učila latinščine, ki ima sklone – in ni lahko. Za nekoga, ki govori italijansko, špansko ali angleško, je struktura popolnoma različna, treba je spremeniti način razmišljanja, kar ni preprosto.«*

Podatke o težavah, s katerimi se soočajo učenci, ki se učijo slovenskega jezika, lahko torej obravnavamo kot spodbudne; več kot polovica anketiranih učencev na primer meni, da slovenščina ni težja od angleščine.
Med vidiki, ki smo jih hoteli raziskati, je bila najbolj problematična možnost

[18] Glej prispevek *Slovenščina, dobrodošla na šoli Rismondo*, str. 18-24.

corretta anche in un negozio… e poi, sì, c'è la possibilità di frequentare anche il teatro sloveno, ad avere più… più cose… e adesso abbiamo la possibilità di vedere anche questa cultura slovena che è per me sconosciuta, nonostante io sia triestina.»

A detta dei soggetti coinvolti nell'indagine, dunque, il rapporto scuola-territorio risulta essere uno degli aspetti prioritari nell'ambito delle attività educative e formative, come evidenziato del resto anche nella parte introduttiva del presente articolo. Dai risultati delle ricerche esaminate emerge però l'ipotesi che in alcuni contesti scolastici vi è scarsa attenzione verso la variegata realtà culturale, linguistica e di identità nazionale del territorio triestino la cui conoscenza è forse data per scontata o forse ritenuta non attinente agli obiettivi del programma di studio.

▪ I dati sul gradimento delle lezioni di sloveno sono confortanti. La maggioranza si è espressa favorevolmente per quanto riguarda sia le prime lezioni sia quelle alla fine dell'anno scolastico 2013-2014. Maggior entusiasmo hanno manifestato le ragazze e gli intervistati della prima.
Il buon livello di gradimento è indubbiamente merito delle docenti. Il loro lavoro è stato in gran parte pionieristico visto che l'insegnamento dello sloveno come seconda lingua o lingua straniera richiede approcci e strumenti didattici specifici di cui le docenti non disponevano nel periodo iniziale e che hanno saputo costruire facendo tesoro anche dell'esperienza acquisita giorno per giorno in classe.[18] La stesura dei tre libri di testo *Dobrodošla slovenščina* (Antonič et al. 2014) per l'insegnamento dello sloveno quale seconda lingua comunitaria e la ricerca *Teaching and Learning Primary Neighbouring Language through cross-border contacts* (Cavaion 2015) sui nuovi metodi di insegnamento della lingua del vicino svolta nell'ambito del progetto *Teaching (through) Contacts* sono la concreta dimostrazione del loro eccezionale impegno.
Il dato secondo il quale le lezioni di sloveno sono apprezzate dalla maggior parte degli alunni è tanto più rilevante visto che, generalmente, la lingua slovena viene considerata una lingua difficile da imparare. Di questo ne sono convinti anche i genitori.

G2: «*… anche perché lo sloveno ha questa particolarità di essere una lingua abbastanza difficile da imparare per un italiano, per il duale, si avvicina al latino un po', poi tutti i nomi sono coniugati, per un italiano sentire il nome maschile trasformato alla fine è stranissimo.*»

G5: «*Eh no, è anche una lingua difficile, secondo me è molto difficile, almeno io faccio una difficoltà infinita.*»

G8: «*Perché io purtroppo non conosco bene la lingua ma so che è una lingua difficile, pensavo che visto che noi non conoscevamo la lingua, magari* [la figlia] *si poteva incontrare qualche difficoltà, no?*»

G16: «*È una lingua difficile, va imparata da piccoli, perché sennò è difficile da adulti riprenderla … proprio i casi, la costruzione delle frasi, come anche tedesco, come anche il latino; io ho fatto il latino, ci sono i casi, non è facile; per un italiano, inglese e spagnolo la costruzione è completamente diversa, devi cambiare completamente schema mentale per cui non è semplice.*»

I dati sulle difficoltà che gli alunni incontrano nell'apprendere la lingua slovena possono, perciò, essere considerati incoraggianti dato che ben oltre la metà dei ragazzi intervistati non ritiene lo studio dello sloveno più faticoso di quello della lingua inglese.
Tra gli aspetti presi in esame, quello di fare pratica dello sloveno fuori dalla scuola è il più

[18] Cfr. il contributo *"Dobrodošla, slovenščina!" La scuola Rismondo dà il benvenuto allo sloveno,* pp. 19-25.

rabe slovenščine zunaj šole. Podatek bi lahko bil presenetljiv, saj je slovenščina v nasprotju z angleščino na Tržaškem eden od jezikov okolja. Treba pa je upoštevati, da živijo družine, katerih otroci obiskujejo šolo Francesco Rismondo, predvsem v urbanem okolju – in je v središču mesta prisotnost slovenskega jezika resnično komaj zaznavna. To potrjujejo tudi izsledki projekta *Raziskava o jezikovni pokrajini na naselitvenem območju slovenske skupnosti v Italiji*, ki je obravnavala prisotnost vidnih napisov[19] na ulicah in reprezentančnih območjih obravnavanih mest. V Tržaški pokrajini je delež napisov v slovenskem jeziku 9,2-odstoten (skupaj je bilo popisanih 1.627 napisov). Delež je višji (58,1 %) na nekaterih perifernih območjih, nižji (1,7 %) pa je v samem mestnem središču (Mezgec 2015, 22). Omejena vidna prisotnost slovenskega jezika v mestnem središču prav gotovo ne pomaga učencem pri vključevanju v urbana okolja, v katerih se uporablja slovenščina, in pri vsakdanjem splošnem sporazumevanju v tem jeziku.

Drugi vidik, ki bi lahko ustvaril težavo pri rabi slovenskega jezika izven šolskega okolja, je število različic slovenskega jezika, ki jih govori slovenska skupnost. Pogosta je na primer uporaba narečja, obenem pa moramo še upoštevati, da je pogovorni jezik, ki se uporablja v Italiji oz. v Sloveniji, nekoliko različen, saj nanju različno vplivata italijanščina (v Italiji) in angleščina (v Sloveniji).[20]

O opisanih težavah govorijo tudi starši, s katerimi smo opravili intervjuje:

G7: *»A včasih, redko … nona vsekakor uporablja predvsem narečje in on jo namreč popravlja: 'Daj, nona, ne reče se tako'.«*

G14: *»… z nono pa ja ja, velikokrat razpravljata o izgovorjavi, ker moja mama govori predvsem v narečju in* [moja hči] *izgovarja tako, kot pravi profesorica …«*

G17: *»V Trstu govorijo slovensko, res, a ta slovenščina ni čista kot tista v Ljubljani; slovensko se pa vsekakor govori. Včasih mora potem* [sin] *prevesti enostavne povedi in takrat vprašam kolegico, ki mi reče: 'Veš, da imam tudi sama težave, ker ne govorim prav slovensko.' Nekoč sem na primer imela v rokah članek Primorskega dnevnika in ona mi je rekla: 'Težko razumem, ker uporabljam drugačno slovenščino, ne tiste, v kateri piše Primorski.' V članku so bile besede, ki jih ni razumela.«*

G18: *»… z mojo nono so govorili slovensko, z mojim bratom pa so govorili italijansko, ker se niso razumeli, ker so govorili v narečju, torej on, ker je obiskoval pravo slovensko šolo … torej je z mojo nono raje govoril italijansko, tako je bilo zanj lažje.«*

G21: *»… a mi pravijo, da na Krasu govorijo slovensko drugače, to ni čista slovenščina, je kraško narečje …«*

G22: *»Moj oče govori slovensko, tako vaško narečje … on se je slovenščine naučil kot otrok, ko se je njegova mati vračala v rojstno vas … toda on se* [z vnukinjo] *ne pogovarja. Slovensko govori, ko mora, ko gre kam iz kakih drugih razlogov …«*

[19] Raziskava je obravnavala eno- ali večjezične napise na javnih mestih (toponomastiko, prometne znake, obvestila, plakate …) oz. na zasebnih površinah (napisi zasebnikov, reklama, drugi napisi …).

[20] »Jezik se namreč v sodobnem jezikoslovju pojmuje ne kot statična, ampak kot dinamična, spremenljiva struktura, ki se razpira zunanjim vplivom in prilagaja komunikacijskim (sporazumevalnim) potrebam sodobnega človeka znotraj vse kompleksnejših kulturnih in družbenih kontekstov. V takem okolju je osveščeni govorec tisti, ki zna zaznati pragmatično ustreznost ali neustreznost določenih jezikovnih praks, ki zna izbirati posrečene jezikovne elemente in jih kombinirati za potrebe uspešne komunikacije – zato danes govorimo o jezikovnih veščinah ali spretnostih, ne nujno o samem jezikovnem znanju.« (Grgič 2016, 20)

problematico. Il dato potrebbe suscitare qualche perplessità visto che lo sloveno, rispetto all'inglese, è una delle lingue locali del territorio triestino. Bisogna tener presente, però, che le famiglie da cui provengono gli alunni della scuola Francesco Rismondo gravitano per gran parte sulla città di Trieste. Nel centro urbano la visibilità della lingua slovena è effettivamente molto scarsa. Lo confermano i recenti risultati della *Ricerca sul paesaggio linguistico nell'area di insediamento della comunità slovena in Italia* basata sull'analisi di scritture[19] visibili in strade e zone rappresentative dell'area esaminata. Nella provincia di Trieste, complessivamente, le scritture in sloveno sono pari al 9,2% sul totale di 1.627 censite. La percentuale arriva al 58,1% in alcune zone del circondario, scende, però, all'1,7% nel centro cittadino di Trieste (Mezgec 2015, 22). La scarsa visibilità della lingua slovena nelle aree urbane certo non aiuta i ragazzi ad individuare i contesti in cui si parla lo sloveno in città ed a cogliere, quindi, le occasioni per poterlo usare nel quotidiano.

Un altro aspetto che potrebbe creare difficoltà a praticare la lingua slovena fuori dalla scuola sono le varietà linguistiche in uso tra la comunità slovena. L'utilizzo della forma dialettale, ad esempio, è molto frequente. Da tenere presente, inoltre, che le forme colloquiali della lingua slovena, utilizzate rispettivamente in Italia e in Slovenia, mostrano delle differenze per quanto riguarda le espressioni ed i termini entrati in uso corrente per il forte condizionamento rispettivamente della lingua italiana e di quella inglese.[20]

Di questo tipo di difficoltà ne parlano anche i genitori nelle loro interviste.

G7: «*Ma qualche volta, poche…comunque la nonna parla più dialettale, infatti lui la corregge: 'ma nonna non si dice così'.*»

G14: «*… però con la nonna sì sì, tante volte discutono sulla pronuncia, perché mia mamma dice in un modo più dialettale e* [mia figlia] *invece pronuncia come dice invece l'insegnante…*»

G17: «*Ed a Trieste si parla sloveno, sì, non è uno sloveno puro come può essere quello di Ljubljana, ma insomma si parla… e poi qualche volta* [il figlio] *ha delle frasette da tradurre e allora mi rivolgo alla collega e questa mi dice: 'però sai che anch'io ho difficoltà, perché il mio non è proprio lo sloveno'… ad esempio c'era un articolo del Primorski e lei: 'ho qualche difficoltà perché parlo uno sloveno diverso rispetto a quello del Primorski', c'erano dei vocaboli che non riconosceva…*»

G18: «*… mentre con mia nonna parlavano sloveno, con mio fratello parlavano italiano perché non si capivano, perché parlavano dialetto per cui lui che faceva scuola slovena giusta… e allora preferiva parlare italiano con mia nonna, così gli era più facile.*»

G21: «*… però mi dicono che sul territorio carsico hanno un altro modo di parlare lo sloveno, non è uno sloveno puro, ma è il famoso carsolino …*»

G22: «*Mio padre parla lo sloveno ma quello di paese… lui lo aveva imparato da bambino quando con la mamma ritornava al paese natale della mamma... però lui non parla con* [la nipote]*, lui lo parla quando ha bisogno, quando va fuori per altri motivi…*»

[19] Oggetto dell'analisi sono state le scritture in una o più lingue, in contesti pubblici (toponomastica, segnaletica stradale, avvisi pubblici, manifesti) e privati (cartellonistica ad opera di privati, pubblicità, scritte spontanee etc.).

[20] «Nella linguistica contemporanea la lingua non è vista come una struttura statica, bensì come un sistema dinamico e soggetto al cambiamento, all'influenza di fattori esterni e alle esigenze di comunicazione ed interazione dell'uomo moderno nell'ambito di contesti sociali e culturali via via più complessi.

In una tale prospettiva risulta competente il parlante che sa riconoscere la pertinenza pragmatica delle varie prassi linguistiche, che sa scegliere gli elementi linguistici più appropriati e combinarli al fine di rendere più efficace la propria strategia comunicativa. È per questo motivo che oggi preferiamo parlare di competenze e capacità linguistiche piuttosto che di mere conoscenze» (Grgič 2016, 20).

Čeprav imajo učenci nekaj težav z možnostjo govorjenja slovenščine izven šolskega okolja, to še ne pomeni, da slovenščine sploh ne uporabljajo. O novih navadah, ki so jih razvili ob spoznavanju slovenskega jezika, je več kot polovica vprašanih učencev povedala, da so bolj pozorni na napise v slovenskem jeziku na plakatih in smerokazih in da slovenščino uporablja tudi po pouku. To smo opazili tudi pri učencih, ki ne izhajajo iz družinskih okolij, kjer je slovenščina kakorkoli prisotna, oz. ki ne obiskujejo športnih in drugih dejavnosti v slovenskem jeziku.
Navada, da prisluhnejo ljudem, ki se pogovarjajo v slovenščini, ali da pogosteje zahajajo v Slovenijo, se je razširila pri številnih anketiranih učencih, redki pa lahko doma posegajo po publikacijah in revijah v slovenščini.

▪ Odgovori na vprašanje, kaj jim pomeni slovenski jezik, na splošno povzemajo stališča, ki so jih učenci izrazili o izbiri slovenščine kot tujega jezika. Za veliko večino anketirancev je slovenščina predvsem jezik sosednje države: skoraj tretjina učencev je izbrala samo to možnost.[21] Ostali pogosti kombinaciji (vsako od teh je izbrala približno četrtina anketirancev) izražata drugačna stališča: poleg tega, da učenci zaznavajo slovenščino kot jezik soseda, je slovenščina za nekatere tudi "eden od številnih jezikov", za druge pa jezik, ki ustvarja čustveno vez z družino in njenimi koreninami.
Podatki o pomenu, ki ga učenci pripisujejo poznavanju jezikov za njihovo prihodnost, torej niso presenetljivi. Po mnenju učencev sta za prihodnost najpomembnejša jezika italijanščina in angleščina, najmanj pomembni pa so drugi evropski jeziki, kitajščina in furlanščina. Slovenščina se uvršča v povprečje; tako referenčno vrednost navaja približno polovica učencev.

▪ Pripravljenost na obiskovanje dodatnega pouka slovenščine v drugih šolskih in vzgojnih okoljih je izrazila približno polovica anketirancev. Nekateri bi radi sledili pouku slovenščine že v osnovni šoli, približno petina učencev bi rada učenje slovenščine nadaljevala tudi po zaključku prvostopenjske srednje šole, četrtina pa podpira oba predloga.
Zanimanje za poglobitev znanja slovenščine je odvisno od razlogov, zaradi katerih je to poznavanje po mnenju anketirancev relevantno. Ker slovenščino doživljajo predvsem kot jezik sosednje države, ne preseneča dejstvo, da so njen pomen izpostavili predvsem zaradi možnosti za sporazumevanje v Sloveniji. Srednje pomembna se jim zdi spoznavna funkcija slovenščine, ki je povezana z odkrivanjem okolja in slovenske skupnosti, a tudi z možnostjo, da na tej osnovi oblikujejo prijateljske vezi, in sicer v obeh državah, v Sloveniji in v Italiji.
V kolikšni meri je poznavanje slovenščine ključno za vzpostavitev učinkovitih procesov interakcije in kulturnega ozaveščanja med italijansko in slovensko skupnostjo, izhaja tudi iz že omenjene raziskave *Živeti v različnosti/Vivere nella diversità*, pri kateri so sodelovali dijaki nekaterih drugostopenjskih srednjih šol z italijanskim učnim jezikom v Trstu. Po mnenju večine anketiranih dijakov (42 %) ustvarja največje težave na področju medkulturnega dialoga in sožitja med skupnostma prav jezikovni vidik, in sicer dejstvo, da večinsko prebivalstvo ne pozna slovenskega jezika (Bogatec 2014a, 32).

[21] Opozarjamo, da so lahko učenci izbrali največ dva odgovora med ponujenimi možnostmi in tistimi, ki so jih sami navedli.

Sebbene i ragazzi abbiano delle difficoltà ad usare lo sloveno nei contesti extrascolastici, questo non vuole dire che non lo pratichino. Infatti, per quanto riguarda le nuove abitudini legate all'apprendimento della lingua slovena, oltre la metà degli alunni ha precisato di essere attenta alla presenza dello sloveno nelle scritte e nei cartelli e di utilizzarlo anche al di fuori dell'orario scolastico. Questi alunni provengono da contesti familiari, parentali e di attività ricreative sia di lingua slovena sia di quella italiana o altra, come emerge dalle ulteriori elaborazioni statistiche.
L'abitudine di fermarsi ad ascoltare chi parla lo sloveno e di andare in Slovenia più spesso ha preso piede tra una buona parte dei ragazzi intervistati, mentre pochi hanno la possibilità di avere in casa stampa e pubblicazioni in sloveno.

▪ Le risposte degli alunni su ciò che rappresenta per loro la lingua slovena ricalcano, in linea di massima, quelle sulla scelta dello sloveno come seconda lingua straniera. Per la maggior parte degli intervistati lo sloveno è innanzitutto la lingua del Paese confinante. La maggioranza (circa un alunno su tre) ha indicato solo questa opzione[21]. Le due combinazioni ricorrenti (ciascuna riguarda un alunno su quattro) esprimono posizioni diverse: lo sloveno, oltre ad essere "vissuto" come la lingua del "vicino", è considerato una lingua come tante da alcuni, per altri, invece, esercita una funzione affettiva legata alla famiglia ed alle sue radici.
In quest'ottica non sorprendono particolarmente i dati sui livelli d'importanza che gli alunni hanno assegnato alla conoscenza di alcune lingue per quanto riguarda il proprio futuro. Secondo i ragazzi le lingue più importanti sono l'inglese e l'italiano, le meno importanti invece le altre lingue europee assieme al cinese ed al friulano. Lo sloveno occupa la posizione intermedia, il cui valore di riferimento è stato indicato dalla metà dei ragazzi.

▪ La disponibilità a seguire le lezioni di sloveno anche in altri contesti scolastici e formativi è stata espressa dalla metà circa degli alunni intervistati. Alcuni avrebbero avuto piacere di anticipare lo studio dello sloveno nella scuola primaria, uno su cinque sarebbe interessato a continuarlo dopo la scuola secondaria di primo grado, uno su quattro, invece, ha manifestato interesse per entrambe le proposte.
L'interesse degli alunni ad approfondire la conoscenza della lingua slovena dipende dalle ragioni per cui questa conoscenza è da loro ritenuta rilevante. Visto che lo sloveno viene percepito principalmente come la lingua del Paese confinante non stupisce che la sua importanza sia stata evidenziata soprattutto in riferimento alla possibilità di poter comunicare in Slovenia. Mediamente importante è considerato lo sloveno come strumento di conoscenza. Questa sua funzione legata alla scoperta del territorio e della comunità slovena ma anche alle opportunità di creare reti amicali, è evidenziata nei confronti di entrambe le aree di confine, in Slovenia ed in Italia, in quasi egual misura.
Quanto la conoscenza dello sloveno sia importante nei processi di interazione e approfondimento culturale tra la comunità italiana e quella slovena emerge anche dalla già citata ricerca *Vivere nella diversità/Živeti v različnosti* che ha visto coinvolti i ragazzi di alcune scuole secondarie di secondo grado con lingua di insegnamento italiana di Trieste. Secondo la maggioranza, e precisamente il 42% degli studenti intervistati, è proprio l'aspetto linguistico cioè la non conoscenza della lingua slovena da parte della popolazione italiana a creare le maggiori difficoltà per quanto riguarda il dialogo interculturale e la convivenza tra le due comunità (Bogatec 2014a, 32).

[21] Si ricorda che gli alunni potevano indicare al massimo due significati tra quelli elencati o da loro espressamente specificati.

Dodana vrednost slovenščine v času iskanja zaposlitve je za učence manj pomembna in samo nekateri so podčrtali pomen jezika pri odkrivanju in ovrednotenju kulturnih in jezikovnih značilnosti lastne družine in njenih korenin.
Slovenščina pa se zdi pomemben dejavnik pri iskanju bodoče zaposlitve predvsem staršem:

G8: *»Zaradi bližine slovenskih regij smo tako izbrali; je lahko koristno za prihodnost, za delo.«*
G14: *»Tu pri nas gremo včasih ob nedeljah na izlet v Slovenijo, tako zna prebrati vsaj napise ob poti; potem, v prihodnje,* [bo slovenščina koristna] *tudi v službi.«*
G15: »[Več možnosti] *pri iskanju službe, a tudi za izmenjave. Slovenija, namreč … tja hodimo kupovat živila, po gorivo; gremo na Kras in vsi govorijo slovensko. Odločili smo se torej tako.«*
G19: »*… tudi kaka bodoča zaposlitev, ne? Gre za jezik, ki lahko prav pride človeku, ki se odloči, da bo ostal tu. Lahko mu koristi, no…«*

Razlogi, zaradi katerih velja slovenščina med intervjuvanci za pomemben jezik, odražajo bolj odprt odnos do prostora. Percepcija slovenščine kot sporazumevalnega orodja v bližnji državi spodbuja oblikovanje pozitivnega pristopa do jezikovne in kulturne raznolikosti italijansko-slovenskega čezmejnega prostora. Vloga, ki jo ima po mnenju učencev slovenščina pri spodbujanju interakcije mreženja in oblikovanja prijateljskih vezi, nas spodbuja k razmisleku o možnosti, ki sicer velja za samoumevno: da se pri sporazumevanju in medkulturnih izmenjavah sporazumevamo izključno v angleškemu jeziku.

3.4. Zaključne ugotovitve

Pouk slovenščine kot drugega tujega jezika na Prvostopenjski srednji šoli Francesca Rismonda pod okriljem Večstopenjskega zavoda Iqbala Masiha v Trstu je primer dobre prakse na področju sodelovanja med šolami – tudi med tistimi z različnim učnim jezikom – in realizacije vzgojnih projektov, katerih cilj je spoznavanje jezikovne in kulturne specifike prostora. Oba vidika sta ključnega pomena za uveljavitev in razvoj šolske avtonomije.
Procesi čezmejnega načrtovanja in sodelovanja med Italijo in Slovenijo so privedli do pozitivnih učinkov in so spodbudili nove scenarije za ovrednotenje jezikovne in kulturne raznolikosti Dežele Furlanije – Julijske krajine. Z vse bolj intenzivnimi stiki med italijansko in slovensko skupnostjo se je med italijansko govorečim prebivalstvom pojavila potreba po poznavanju zgodovinske in kulturne specifike slovenskega naroda. Od tod vse večje povpraševanje po dejavnostih, ki so povezane z didaktiko slovenskega jezika, kar se odraža tudi v izjavah staršev učencev in dijakov nekaterih tržaških šol z italijanskim učnim jezikom. Ministrica za izobraževanje Stefania Giannini je med svojim obiskom v Gorici maja 2015 izjavila, da je uvajanje slovenščine v redne programe šol z italijanskim učnim jezikom na obmejnem območju dežele FJK »konkretna in uresničljiva utopija« (Primorski dnevnik 2015).
Predlog, da se slovenščina vključi v *paket temeljnih kompetenc*, o katerem smo že govorili v uvodnem delu tega prispevka, v takem kontekstu konstruktivne

Lo sloveno come valore aggiunto nella ricerca di un'occupazione lavorativa è invece considerato meno importante dai ragazzi e solo alcuni hanno sottolineato la sua funzione di valorizzazione delle caratteristiche culturali e linguistiche della propria famiglia e delle sue radici.
A sottolineare l'importanza dello sloveno in prospettiva occupazionale sono invece i genitori.

G8: *«Per via appunto della vicinanza con la regione slovena abbiamo fatto questa scelta; può essere utile per un domani, per un lavoro insomma.»*
G14: *«Ma qua per noi, si va magari fuori a far la scampagnata di domenica in Slovenia, sa leggere i cartelli stradali; poi domani per il lavoro anche.»*
G15: «[Opportunità] *di lavoro, ma anche di scambio, ormai la Slovenia... comunque vai a fare la spesa in Slovenia, vai a fare benzina, vai nel Carso e parlano tutti sloveno quindi... abbiamo optato per questa scelta.*»
G19: «*… anche per un futuro lavorativo eventualmente, no? è una lingua che se uno rimane in questa zona gli è comoda, gli fa comodo, insomma.*»

Le ragioni per cui la conoscenza dello sloveno è ritenuta importante dagli alunni intervistati rispecchiano posizioni di apertura verso il territorio. Infatti, la percezione dello sloveno come strumento di comunicazione nella vicina Repubblica favorisce lo sviluppo di un atteggiamento positivo verso la valorizzazione della diversità linguistica e culturale dell'area transfrontaliera italo-slovena. Per altro verso, la sua funzione di favorire l'interazione e la creazione di reti e legami amicali porta a riflettere sull'opportunità, ritenuta da molti già scontata, di "delegare" sempre e ovunque la comunicazione e lo scambio interculturale alla sola lingua inglese.

3.4 Considerazioni conclusive

L'insegnamento dello sloveno come seconda lingua straniera presso la scuola secondaria di primo grado Francesco Rismondo dell'istituto comprensivo Iqbal Masih di Trieste, rappresenta un esempio di buona pratica per quanto riguarda la collaborazione tra istituti scolastici, nello specifico tra scuole con diversa lingua di insegnamento, da una parte, e la realizzazione di progetti educativi finalizzati alla conoscenza delle peculiarità linguistiche e culturali del territorio, dall'altra. Entrambi gli aspetti sono di fondamentale importanza per l'affermazione e lo sviluppo dell'autonomia scolastica.
I processi di cooperazione e pianificazione transfrontaliera tra Italia e Slovenia hanno attivato cambiamenti positivi e configurato nuovi scenari per la valorizzazione della diversità linguistica e culturale della Regione Friuli Venezia Giulia. Con l'intensificarsi dei rapporti tra la comunità italiana e quella slovena è emersa tra la popolazione italiana la necessità di conoscere le peculiarità storiche e culturali del popolo sloveno. Da qui la crescente richiesta di attività legate all'insegnamento della lingua slovena di cui si sono fatti portavoce anche i genitori degli alunni e studenti di alcune scuole triestine con lingua di insegnamento italiana. Lo stesso ministro della Pubblica istruzione Stefania Giannini, durante la visita a Gorizia nel maggio del 2015, ha dichiarato che l'introduzione dello sloveno curricolare nelle scuole con lingua di insegnamento italiana nell'area di confine della Regione FVG è una "concreta e realizzabile utopia" (Primorski dnevnik 2015).
In questo clima di costruttiva interazione culturale la proposta di inserire l'insegnamento dello sloveno in quel *pacchetto di competenze essenziali comuni* di cui si è accennato nell'introduzione

kulturne interakcije ne bi smel več ustvarjati nelagodja ali nasprotovanj. Kot dokazujejo tudi odgovori učencev, učenje lokalnih jezikov v večjezičnih okoljih spodbuja celostno spoznavanje prostora v vseh njegovih družbenih in kulturnih vidikih na deželni in na čezmejni ravni. Nekaterim to omogoča, da ponovno odkrivajo zgodovino lastne družine in vezi z izvornim jezikom, rabo katerega so zaradi različnih vzrokov hote ali nehote opustili.

Osnovno znanje slovenskega jezika učencem med drugim ponuja tudi možnost, da razširijo svoj krog prijateljstev in da ustvarijo nove vezi ter s tem obogatijo svoj *socialni kapital*, ki se, kot smo podčrtali v uvodnem delu članka, napaja predvsem z aktivno participacijo. Učenci v tej fazi še niso prepričani, da jim slovenščina lahko koristi na področju poklicnega usposabljanja in da predstavlja prednost na področju zaposlovanja. Bolj so v to prepričani starši, ki so osebno doživeli spremembe po padcu meje, zaradi česar gledajo na nadaljnji razvoj sodelovanja in čezmejnega načrtovanja na slovensko-italijanskem čezmejnem območju z optimizmom in zaupanjem.

Redni pouk slovenščine na šolah z italijanskim učnim jezikom torej pomeni pomembno spremembo v definiciji prioritet, ki si jih šola postavlja na čezmejnem multikulturnem in večjezičnem območju. Logika ločevanja, po kateri so bile šole z italijanskim in šole s slovenskim učnim jezikom strogo ločene, nima več smisla, saj so vse izrazitejši migracijski tokovi izpostavili pomen odnosov med različnimi jeziki in kulturami, kar danes pomeni pomemben adut. Zakaj ne bi torej predvsem izkoristili možnosti, ki jih ponuja lokalno okolje?

Tej temi je bil posvečen tudi simpozij *Lo sloveno per i ragazzi di Trieste,*[22] v sklopu katerega so bile orisane načrtovane in izvedene dejavnosti, povezane s poučevanjem slovenščine pri rednem pouku. Številni referati so potrdili ugotovitev, da ima lahko pot spoznavanja slovenskega jezika in kulture tudi različne pristope in motive v šolskem izobraževanju: »[…] v slovenskih šolah v Trstu – če gre za dolgoročni, življenjski projekt, ki predvideva uravnoteženo usvajanje obeh jezikov, italijanščine in slovenščine, in vključevanje v oba kulturna konteksta, italijanskega in slovenskega – ali v italijanskih šolah – če je cilj zgolj učenje slovenskega jezika ob drugih tujih jezikih, pri čemer lahko učenci in dijaki slovenščino takoj prenesejo na raven vsakdanjega sporazumevanja« (Dobrila 2015).

Šola ima tudi nalogo, da razvija vezi z okoljem; pouk slovenščine je lahko orodje, ki učencem omogoča spoznavanje specifike prostora, v katerem živijo in se izobražujejo. Obvladovanje drugega jezika okolja jim namreč lahko pomaga, da bolje razumejo realnost, ki jih obkroža, se zavestneje vključijo v družbeno in kulturno življenje regije, izkoristijo prednosti in priložnosti, ki izhajajo iz čezmejne integracije ter obogatijo svojo mrežo vezi. Tako okolje, z vsemi svojimi značilnostmi, je v očeh učencev lahko zanimivejše in bolj odprto, pa tudi izgledi za prihodnost so jim lahko bolj naklonjeni.

[22] Simpozij je potekal na pobudo lokalne mreže treh ravnateljstev, in sicer zavodov Iqbala Masiha, Vladimirja Bartola in Tiziane Weiss 19. maja 2015 (http://www.iqbalmasihtrieste.it/Convegno.htm).

del presente articolo, non dovrebbe più creare imbarazzo o incontrare forti resistenze. Come lo confermano del resto anche le stesse risposte degli alunni, l'apprendimento delle lingue locali in aree plurilingui favorisce la scoperta del territorio nel suo insieme considerando tutti i suoi aspetti storico-culturali a livello sia regionale che transfrontaliero. Ad alcuni offre anche l'opportunità di "rivitalizzare" la storia della propria famiglia ed il legame con la sua lingua d'origine il cui uso è stato per vari motivi volutamente o forzatamente abbandonato.

Inoltre, la possibilità di esprimersi nella lingua slovena dà modo ai ragazzi di allargare il cerchio delle amicizie, di avviare, dunque, nuove relazioni ed arricchire così il proprio *capitale sociale* che, come abbiamo sottolineato nella parte introduttiva dell'articolo, si alimenta attraverso la partecipazione attiva. Al momento, i ragazzi non sono molto convinti che la conoscenza dello sloveno possa incidere sulla formazione professionale e rappresentare una marcia in più per quanto riguarda il proprio percorso occupazionale. Ne sono maggiormente consapevoli invece i genitori che avendo vissuto in prima persona i cambiamenti dopo la "caduta dei confini" guardano con ottimismo e fiducia agli ulteriori sviluppi di cooperazione e pianificazione transfrontaliera tra Italia e Slovenia.

L'insegnamento dello sloveno curricolare nelle scuole con lingua di insegnamento italiana rappresenta una svolta significativa nella definizione delle priorità che la scuola si pone in un territorio di confine, multiculturale e plurilingue. La logica della separazione, che vedeva le scuole con lingua di insegnamento italiana e le scuole con lingua di insegnamento slovena quasi contrapposte, non trova più la ragion d'essere visto che con l'intensificarsi dei flussi migratori la capacità di sapersi confrontare con lingue e culture diverse dalla propria è oggi tra le più richieste. Perché, dunque, non "approfittare", in primis, dell'opportunità offerta dalla situazione locale?

Ampia riflessione sull'argomento è stata fatta al Convegno *Lo sloveno per i ragazzi di Trieste*[22] nel corso del quale sono state illustrate le attività legate all'insegnamento dello sloveno curricolare già "collaudate" e in fase di progettazione. Dai numerosi interventi è emersa anche la constatazione che il percorso di conoscenza della lingua e della cultura slovena può essere fatto con approcci e motivazioni diverse nell'ambito dell'istruzione scolastica «[…] nelle scuole slovene di Trieste se si ha un progetto di vita nell'ambito del quale si vuole adottare nella stessa misura i due codici linguistici sloveno e italiano e alimentare in contemporanea l'appartenenza ad entrambe le culture; nella scuola italiana per apprendere la lingua slovena accanto ad altre lingue straniere e con le stesse modalità, con il vantaggio di poterla immediatamente utilizzare nel vissuto quotidiano» (Dobrila 2015).

Se uno degli obiettivi della scuola è alimentare il legame con il territorio, l'insegnamento dello sloveno non può che offrire ai ragazzi uno strumento di conoscenza in più. La padronanza dell'altra lingua locale può aiutarli a comprendere meglio la realtà che li circonda, ad inserirsi con maggior consapevolezza nella vita sociale e culturale della regione, a cogliere i vantaggi e le opportunità legate all'integrazione transfrontaliera ed ad arricchire le proprie risorse relazionali. Il territorio, con tutte le sue peculiarità, potrà presentarsi più interessante ed accogliente agli occhi dei ragazzi ed anche le prospettive per il futuro potranno essere considerate più favorevoli.

[22] Il convegno si è svolto su iniziativa della rete territoriale dei tre Istituti comprensivi Iqbal Masih, Vladimir Bartol e Tiziana Weiss il 19 maggio 2015 (http://www.iqbalmasihtrieste.it/Convegno.htm)

BIBLIOGRAFIJA - BIBLIOGRAFIA

ANTONIČ A. *et al.* (2014), *Dobrodošla slovenščina*, 3 voll, Rete tra I.C. Iqbal Masih e I.C. Vladimir Bartol, Trieste.

BARLE LAKOTA A., SARDOČ M. (2015), *Enake možnosti in družbena (ne)enakost v družbi znanja*, Šola za ravnatelje, Kranj (www.solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-71-8.pdf; 6/6/2016).

BOGATEC N. (2008), *Učinki večetničnega okolja na osnovno šolanje/Effetti dell'ambiente multietnico sull'istruzione primaria*, N. Bogatec, M. Kravos, V. Lokar (ur./a cura di), *Projekt Mozaik/Progetto Mosaico*, Sklad/Fondazione Libero in Zora Polojaz-Šolska mreža Projekt Mozaik/Rete di scuole Progetto Mosaico -SLORI, Trst/Trieste, 35-125.

BOGATEC N. (a cura di/ur.) (2014a), *Čezmejne raziskovalne delavnice o medkulturnosti/ Laboratori di ricerca transfrontalieri sull'interculturalità*, SLORI, Trst/Trieste.

BOGATEC N. (2014b), *Educazione e formazione interculturale in prospettiva transfrontaliera*, N. Bogatec, N. Zudič Antonič (a cura di), *Educare alla diversità. Ricerca comparativa interdisciplinare tra Italia e Slovenia*, Università del Litorale-Centro di ricerche scientifiche-Edizioni universitarie Annales, Koper/Capodistria, 25-57.

BOGATEC N. (2014c), *Medkulturna vzgoja in izobraževanje v čezmejni perspektivi*, N. Bogatec, N. Zudič Antonič (ur.), *Vzgajati k različnosti. Interdisciplinarna primerjalna raziskava med Italijo in Slovenijo*, Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales, Koper/ Capodistria, 23-53.

BOGATEC N. (2015), *Šolanje v slovenskem jeziku v Italiji*, "Razprave in gradivo", 74, Inštitut za narodnostna vprašanja, Ljubljana, 5-21.

BRINT S. (2007), *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna.

CAMPIONE V., TAGLIAGAMBE S. (2008), *Saper fare scuola. Il triangolo che non c'è*, Einaudi, Torino.

CAVAION M. (2015), *Teaching and Learning Primary Neighbouring Language through cross-border contacts*, (tesi di dottorato/doktorska disertacija), Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta (https://share.upr.si/PEF/EDIPLOME/DOKTORSKE_DISERTACIJE/Cavaion_Moira_ 2015.pdf; 6/6/2016).

DEMAIO M. C. (2010a), *La personalizzazione del processi formativi scolastici*, Carrocci, Roma.

DEMAIO M. C. (2010b), *Cultura pedagogica e qualità dell'istruzione. Il senso dell'educazione scolastica nella società del XXI. secolo*, Carrocci, Roma.

DI NICOLA P. (2007), *Capitale sociale, reti e strategie di prossimità. Impegno civico e comportamenti prosociali nella società complessa*, L. Mortari, C. Sità (a cura

di), *Pratiche di civiltà. Capitale sociale ed esperienze formative*, Erickson, Trento, 109-123.

DOBRILA K. (2015), *Imparare lo sloveno dove, come e perché. Lo sloveno nelle scuole italiane di Trieste*, Convegno di studio (Trieste, 19 maggio 2015), Arhiv/Archivio SLORI.

FISCHER L. (2003), *Sociologia della scuola*, Il Mulino, Bologna.

FRABBONI F. (2008), *Una scuola possibile. Modelli e pratiche per il sistema formativo italiano*, Laterza, Roma.

G. TOM. (2015), *Le comunità in dialogo costante nella "casa" dell'interculturalità*, "Il Piccolo", 19.09.2015, 28.

GRGIČ M. (2016), *Jezik: sistem, sredstvo in simbol. Identiteta in ideologija med Slovenci v Italiji*, SLORI-SLOV.I.K., Trst-Gorica.

JAGODIC, D., ČOK, Š. (2013), *Med drugim in tujim jezikom/Fra lingua seconda e lingua straniera/*, SLORI, Trieste/Trst.

LOKAR V., PERTOT S. (2011), *Za dobro počutje naših malčkov/Per il benessere dei nostri bimbi*, M. Kravos, V. Polojaz, *Projekt Mozaik/Progetto Mosaico*, Sklad/ Fondazione Libero in Zora Polojaz-Večstopenjska šola pri Sv. Jakobu/Istituto comprensivo di San Giacomo, Trst/Trieste, 20-113.

MEZGEC M. (2015b), *Raziskava o jezikovni pokrajini na naselitvenem območju slovenske skupnosti v Italiji* (www.slori.org/upload/pdfslo_pub/uploadpdfslo_pub130.pdf#porocilo_vse.pdf; 6/6/2016).

MORTARI L. (2007), *Capitale sociale e risorse formative*, in L. Mortari, C. Sità (a cura di), *Pratiche di civiltà. Capitale sociale ed esperienze formative*, Erickson, Trento, 7-39.

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-eb5e63c5bab5/documento_di_indirizzo.pdf; 6/6/2016).

PAVAN D., ELLERANI P., *Cooperative learning. L'apprendimento cooperativo come metodologia complessiva di gestione della classe* (http://www.edscuola.it/archivio/comprensivi/cooperative_learning.htm; 6/6/2016).

PRIMORSKI DNEVNIK (2015), *Slovenščina na italijanskih šolah »uresničljiva utopija«* (http://www.primorski.it/stories/gorica/252500; 6/6/2016).

REGIONE AUTONOMA FRIULI VENEZIA GIULIA (2014), *Regione in cifre*.

RIBOLZI L. (2012), *Società, persona e processo formativi. Manuale di sociologia ell'educazione*, Mondadori università, Milano.

RIBOLZI L. (2007), *Una scuola senza qualità*, "Italianieuropei", 4 (www.italianieuropei.it/

la-rivista/item/169-una-scuola-senza-qualit%C3%A0; 6/6/2016).

SITÀ C. (2011), *Famiglia, scuola, territorio*, P. Sorzio (a cura di), *Apprendimento e istituzioni educative*, Carocci, Roma, 29-44.

VIDAU Z. (2007), *Pogled mladih na manjšine v čezmejnem prostoru med Italijo in Slovenijo*, Arhiv/Archivio SLORI.

POUK SLOVENŠČINE, (NE)POZNANEGA JEZIKA?

Veronika LOKAR
Sklad Libero in Zora Polojaz

Avtorica se v uvodnem delu članka posveti pomenu usvajanja maternega jezika v fazi razvoja in strukturiranja osebne identitete ter njegovi ključni vlogi pri nadaljnjem učenju tujih jezikov.
V nadaljevanju predstavlja raziskavo, ki je bila opravljena na eni od prvostopenjskih srednjih šol v Trstu; posebej se posveti razlogom, zaradi katerih so družine izbrale slovenščino kot drugi tuji jezik.[1] S starši, ki so prostovoljno sodelovali pri raziskavi, je bil opravljen delno strukturiran intervju. Iz odgovorov izhaja, da je bila slovenščina izbrana predvsem zato, ker je to jezik, ki se govori v bližnji Sloveniji, in ga torej učenci lahko uporabijo, ko obiščejo sosednjo državo. Slovenščina je po mnenju intervjuvancev pomembna tudi zato, ker je prisotna v okolju, v katerem učenci živijo; poznavanje tega jezika omogoča izboljšanje odnosov s pripadniki slovenske manjšine na tem območju ter približevanje slovenski kulturi. V mnogih primerih gre za izbiro, ki ima čustveno podlago, saj slovenščina uporablja kdo izmed bližnjih ali daljnih sorodnikov.

Ključne besede: materni jezik, tuji jeziki, šola, intervjuji s starši, jezik okolja

1. UVOD

Raziskava, ki jo predstavljamo v tej publikaciji, obravnava pouk slovenščine v šoli z italijanskim učnim jezikom, ki se nahaja na območju, na katerem je slovenski jezik zgodovinsko prisoten že več stoletij. Razumljivo je torej, da italijansko govoreči starši učencev doživljajo slovenščino kot ne povsem tuji jezik; v nekaterih primerih je prisoten tudi v družinah, predvsem kot materni jezik enega od sorodnikov.
Zaradi vsega opisanega se nam je zdelo pomembno, da s teoretske plati poglobimo dva vidika, ki sta povezana z usvajanjem jezika in ju bomo predstavili v dveh problemskih sklopih:
- usvajanje maternega jezika,
- usvajanje drugih jezikov.

Sledila bo predstavitev raziskave in analiza podatkov, ki so iz nje izšli. Rezultate bomo prav tako podrobneje obravnavali v dveh sklopih:
- slovenščina kot jezik družine,
- slovenščina kot jezik okolja.

2. USVAJANJE MATERNEGA JEZIKA

Usvajanje jezika se pri ljudeh začne veliko pred pojavom prvih besed; zametki jezikovne sposobnosti se razvijajo sočasno z razvojem psihičnega aparata posameznika, in sicer znotraj

[1] V Italiji se na prvostopenjskih srednjih šolah poučuje, poleg angleščine, še en tuji jezik; šole lahko izbirajo med vsemi jeziki EU.

A SCUOLA DI SLOVENO: UNA LINGUA (S)CONOSCIUTA?

Veronika LOKAR
Fondazione Libero e Zora Polojaz

Nella parte iniziale dell'articolo l'autrice si sofferma sull'importanza dell'apprendimento della lingua materna nello sviluppo e nella strutturazione dell'identità della persona, come anche sul suo fondamentale ruolo nell'acquisizione di altre lingue straniere.
Nei capitoli seguenti viene illustrata la ricerca svolta in una scuola secondaria di primo grado di Trieste in cui vengono indagati i motivi secondo i quali le famiglie hanno scelto lo sloveno come seconda lingua straniera[1]. Ai genitori degli alunni, che si sono sottoposti spontaneamente all'indagine, è stata rivolta un'intervista semi-strutturata. Le risposte hanno evidenziato che lo sloveno è stato scelto soprattutto perché è la lingua parlata nella vicina Slovenia e si può mettere in pratica quando si viaggia nel paese confinante. Inoltre è una lingua importante da apprendere poiché fa parte del contesto di vita dei ragazzi; la sua conoscenza permetterebbe infatti di migliorare i rapporti con gli appartenenti della minoranza slovena sul territorio, di avvicinarsi e interessarsi alla loro cultura. In parecchi casi è una scelta che ha un significato affettivo, essendo la lingua che viene parlata nel contesto familiare, da qualche parente più o meno prossimo.

Parole chiave: lingua materna, lingue straniere, scuola, interviste ai genitori, lingua del territorio.

1. NOTA INTRODUTTIVA

La ricerca presentata in questo volume riguarda lo studio dello sloveno in una scuola italiana situata in un territorio nel quale anche la popolazione di lingua slovena è storicamente presente da secoli. Si può quindi comprendere come la lingua slovena sia vissuta dalle famiglie degli alunni di lingua italiana come una lingua non estranea, presente in alcuni casi anche tra le mura domestiche, soprattutto quando è la lingua materna di qualche parente.
Abbiamo ritenuto opportuno approfondire, da un punto di vista teorico, due dimensioni legate all'apprendimento linguistico che presenteremo nei seguenti capitoli:
- L'apprendimento della lingua materna
- L'apprendimento di altre lingue

Seguirà la presentazione della ricerca e l'analisi dei dati emersi dalle interviste. I risultati verranno commentati nei due capitoli successivi:
- Lo sloveno come lingua familiare
- Lo sloveno come lingua del territorio

2. L'APPRENDIMENTO DELLA LINGUA MATERNA

L'acquisizione del linguaggio nell'essere umano avviene molto prima che questi inizi a produrre le prime parole; i precursori della competenza linguistica si sviluppano concordemente alla

[1] Nelle scuole secondarie di primo grado viene insegnato, oltre all'inglese, una seconda lingua straniera; le scuole possono scegliere tra le diverse lingue comunitarie dell'UE.

odnosov z drugim človeškim bitjem.
Razvojni proces se začne s spočetjem in poteka kontinuirano in postopno v vseh nadaljnjih fazah razvoja; v maternici poteka najprej zgolj biološki razvoj, po rojstvu pa se ta razvoj v odnosu z materjo ali z osebo, ki dojenčka neguje, vse bolj vzpostavlja tudi na psihični ravni.
Eugenio Gaddini, psihoanalitik, ki se je posebno zanimal za umski razvoj, je v svojih razpravah trdil, da je kognitivno delovanje fetusa pred porodom zelo omejeno. Tako je ugotavljal: »Fetus živi v položaju, ki ga določa biološko delovanje in ne čuti potrebe po aktivaciji možganov, ki pa so pripravljeni – tako kot druge telesne funkcije – da ob rojstvu dokončno vzpostavijo svoje delovanje. Navsezadnje vemo, da ima dojenček noge, a ne hodi, in tudi druge telesne sposobnosti, kot na primer sedenje ali pokončna drža glave in vratu, se bodo razvile šele po nekaj mesecih. /.../ Tudi dejstvo, da fetus občasno in domnevno sesa palec – kar včasih navajajo kot dokaz za neko domnevno psihološko funkcijo – je ponoven dokaz, da obstaja neko fiziološko nevromotorično delovanje, ki razvije pravo kognitivno razsežnost šele po rojstvu /…/ Rodimo se z nevrobiološko danostjo, ki bo postala psihološka ob stiku s potrebami in s pomanjkanjem varne omejitve.« (1989b, 704–705) Možgani naj bi torej začeli celostno delovati šele ob porodu; avtor zaradi tega predvideva tudi obstoj neke prvobitne formacije, ki ji pravi osnovna mentalna organizacija. (Gaddini E., 1989a)
Z vedno bolj razvito in izpopolnjeno uporabo ultrazvočnih preiskav maternice je bil v zadnjih desetletjih potrjen mutualizem zarodka, ki naj bi priklical neko začetno fazo vzajemnih vezi. Materina anksioznost ali depresija naj bi tako pri dojenčku povzročali vrsto nevrovedenjskih sprememb, hkrati pa naj bi na materine možgane ključno vplivala nosečnost in poporodno obdobje. (Busato Barbaglio, 2015)
O prirojeni zmožnosti fetusa za recipročno komunikacijo in občutljivost za druga človeška bitja piše tudi Maiello, ki postavlja hipotezo, da omogočata materin glas in tišina dojenčku neko prvobitno prenatalno izkustvo prisotnosti in odsotnosti, ki je nato podlaga za konstituiranje izvornega predrojstvenega objekta, kar avtorica definira kot »zvočni objekt«. Obstoj zelo primitivnih mnestičnih sledi naj bi dojenčku pomagal pri prepoznavanju intonacije materinega glasu, zvočnega zapisa njegovega bodočega maternega jezika, ki ga otrok zaznava in posluša že od petega meseca svojega embrionalnega razvoja, vključno s specifično prozodijo in variacijami, ki zaznamujejo etnično pripadnost matere. (Maiello, 1993, 2012)
Podobno mnenje zagovarja tudi Priori, ki pravi: »V trebuhu otrok 'vzpostavi dialog' z materinim telesom prek izvornih zaznavnih izkušenj in biokemijskih procesov. Par mati otrok se konstituira in se začne sporazumevati veliko prej, kot običajno domnevamo /…/ Otrok 'posluša' že v maminem trebuhu in se že v maternici odpira zvočnemu horizontu. Domnevamo torej, da se tam oblikujejo prvi zvočni zapisi, prvo usvajanje, ki bo pomenilo skrivnostno glasbeno podlago za prve besede.« (2012, 127–128)
Renata Gaddini predlaga pojem 'pomanjkljivih valenc' za označevanje »naravnega nagnjenja k integraciji z objektom, ki ga imamo ob rojstvu« (1979, 68); ti občutki se sprostijo zaradi neizbežne prekinitve stanja 'biti-eno-z-nekom' in posledične nepopolnosti. »Prepričana sem, da je nihanje med stanjem polnosti in praznine, 'napolnjenosti' ali, po drugi strani, med raztrganostjo in nepopolnostjo pri dojenčku stimulacija za aktivno iskanje vezi, zaradi česar se 'jaz imam' sčasoma pretvori v 'jaz delam',« pravi avtorica na podlagi kliničnih uvidov (*ibid.*). To spodbudo k delovanju predstavlja torej prvi stik z materino dojko, ki ga otrok sprva ne dojema kot odnos z nečim tujim, različnim od sebe, temveč samo kot zapolnitev neke praznine – v tem primeru ustne votline – z zadovoljitvijo, ki izhaja iz sesanja in nadaljnjega

maturazione dell'apparato psichico, all'interno della relazione con un altro essere umano.
Il processo maturativo inizia con il concepimento, da allora in poi segue un percorso continuo e graduale, dapprima all'interno dell'utero su un piano biologico, dopo la nascita nell'ambito della relazione con la madre o di chi se ne prende cura, sempre più su un piano mentale.
Eugenio Gaddini, un grande studioso della mente umana e del suo sviluppo, afferma nei suoi scritti che nel feto l'attività mentale sarebbe molto ridotta prima della nascita. Così osserva: "Il feto vive in una situazione determinata dal funzionamento biologico e non ha bisogno di cominciare ad attivare la mente, che è però pronta – come altre funzioni corporee – a mettersi in moto con la nascita. Del resto, tutti sanno che un neonato ha le gambe ma non cammina e che molte altre funzioni, come lo stare seduto o tenere la testa dritta sul collo, saranno raggiunte solo in capo a diversi mesi. […] Anche il fatto che il feto sembra a volte succhiarsi il dito – spesso addotto come prova di non si sa quale funzione psicologica – è un ulteriore segno che esistono dei funzionamenti fisiologici neuromotori che solo dopo la nascita acquisteranno un senso mentale […] si nasce con una dotazione neurobiologica, che diventerà psicologica nell'incontro con il bisogno e con l'assenza di un limite protettivo." (1989b, 704-705) La mente comincerebbe quindi a funzionare pienamente soltanto alla nascita, tanto che l'Autore postula l'esistenza di una formazione iniziale denominata organizzazione mentale di base. (Gaddini E., 1989a)
Con l'uso sempre più evoluto e sofisticato delle osservazioni ecografiche intrauterine si è avuta negli ultimi decenni la conferma di una mutualità fetale che richiamerebbe un iniziale esordio di una circolarità relazionale. Infatti, l'ansia o la depressione materna determinerebbero una serie di modifiche neurocomportamentali neonatali e anche il cervello materno verrebbe influenzato dalla gravidanza e nel post-partum. (Busato Barbaglio, 2015)
Di predisposizione alla relazione e alla reciprocità del feto scrive anche Maiello, la quale ipotizza che il suono della voce materna durante la vita prenatale, alternata al suo silenzio, possa dare al bambino una proto-esperienza di presenza e assenza, e che tale esperienza possa fornire la base per la costituzione di un proto-oggetto prenatale, che l'Autrice definisce 'oggetto sonoro'. L'esistenza di tracce mnestiche molto primitive aiuterebbe quindi il neonato a riconoscere l'intonazione della voce della madre, il codice sonoro della sua futura lingua materna, che il bambino percepisce e ascolta fin dal quinto mese di vita prenatale, con la specifica prosodia e le variazioni che caratterizzano l'appartenenza etnica della madre. (Maiello, 1993, 2012)
Un'opinione analoga viene espressa da Priori che osserva: "Il bambino nella pancia della mamma 'dialoga' con il corpo materno attraverso protoesperienze sensoriali e flussi biochimici. La coppia madre-bambino si costituisce e inizia a comunicare molto prima di quanto abitualmente si è portati a credere. [...] Un bambino già 'in ascolto' nella pancia della mamma è rivolto fin dalla vita intrauterina verso un orizzonte sonoro. Possiamo pensare che da lì si formino i primi codici sonori, il primo apprendimento che sarà la misteriosa intelaiatura musicale delle prime parole". (2012, 127-128)
Renata Gaddini propone il concetto di 'valenze beanti' per esprimere "la naturale tendenza che ha l'individuo alla nascita ad integrarsi con l'oggetto" (1979, 68); queste valenze si sprigionerebbero a causa dell'inevitabile interruzione dello stato di 'essere tutt'uno con', determinando uno stato di incompletezza. "Io credo che nel neonato l'oscillazione tra lo stato di pieno e di vuoto, di riempito o invece, di lacerato e di beante, sia uno stimolo che provoca l'azione e la ricerca del legame, per cui 'Io ho' diventa, in un secondo tempo 'Io faccio'" (*ibid.*), ipotizza l'Autrice con grande acutezza clinica. Questa spinta al fare succederebbe quindi al primo legame con il capezzolo materno, che agli inizi non è ancora vissuto come un rapporto con un qualcosa di diverso da sé, ma soltanto come il riempimento di un vuoto – in questo caso la cavità della bocca – con la gratificazione che gli deriva dal succhiare e dalla sensazione

občutka polnosti.

Dojenček, ki je še izredno ranljiv, potrebuje za preživetje v prvih tednih življenja zanesljivo okolje, ki lahko povsem zadovoljuje njegove potrebe. »V prvih mesecih življenja varujejo dojenčka materine misli,« pravi R. Gaddini, »tako kot ga je pred porodom ščitila in objemala maternica.« (*ivi*, 71) Čeprav v tej fazi dojenček ni več spojen z maternim telesom, še nadalje živi v svetu čutnih zaznav in doživljanj, kjer so še prisotni nediferencirani občutki o sebi in zunanjim svetom. Kot so dokazali Stern (1998) in drugi raziskovalci, postaja otrok kljub temu vedno bolj aktiven subjekt; v konstantnem dialogu z osebo, ki ga neguje, uporablja specifične sposobnosti ter pogojuje odnos in posledično svoj kognitivni in družbeno-afektivni razvoj.

V otroku in materi prihaja med zadnjimi meseci nosečnosti do pomembnih fizičnih in psiholoških sprememb, ki žensko pripravijo, da sprejme otroka; to posebno psihološko stanje, ki ga D. Winnicott definira kot »prvotno materinsko skrb« (1975), ženski omogoča, da razvije svojo sposobnost identifikacije z dojenčkom.[2]

Dojenje postane najbolj intimen trenutek, ki ga lahko izkusi dojenček in v katerem se oblikujejo izredno pomembne telesne izkušnje, te postanejo temelj njegovih misli (De Benedetti Gaddini, 1988; Gaddini, 1989b).[3] Sposobnost matere, da svoj pogled usmeri v obraz in oči dojenčka, ki bo poskusil narediti enako (»vizualna vez«), način, kako ga drži v rokah, kako mu govori, da bi vzpostavila in zadržala stik – vse to odraža v percepciji otroka materina občutja in je zrcalo njegove lastne podobe, ki se reflektira skozi mater (Winnicott, 1974).

O zvočni zaznavi in pomenu, ki ga ima ta za otroka in njegove odnose, piše Pierri naslednje (2016): »Zvočno izkustvo pomeni za dojenčka posebno območje komunikacije z materjo, znotraj katerega lahko izkusi vmesno stopnjo med fizičnim stikom in aktivnim premagovanjem odsotnosti, ki ga omogoča pogled; gre za območje, kjer se modulirata fuzija in ločenost in ki recimo v trenutku, ko mora zaspati, omogoča otroku, da kljub zaprtim očem ohranja stik z zunanjim svetom in se od njega počasi oddaljuje.« Avtorica navaja prispevek De Benedetti Gaddini o pomirjujočem učinku uspavank, rimanih verzov in izštevank, ki jih otroku ponudimo v fazi uspavanja; te pesmice »predstavljajo kompromisno rešitev med tranzicijskim objektom[4] in ročnim pestovanjem ter do določene mere vračajo izgubljeno simbolično enotnost, ki je lastna tranzicijskemu objektu /…/ To so predvsem ritmi, kadence in rime, besedne igre, ki omogočajo, da otrok pomirjujoče podoživlja izgubljeno fuzijo in nadzira odnos z zunanjim svetom skozi modulacijo ločevanja.« (*ivi*, 2) Maiello (2012) govori o primitivnem dialogu, ki

[2] »V tej definiciji materine naravnanosti je podčrtana mentalna komponenta, ki jo zaznamuje potrpežljiva in razpoložljiva skrb, da sprejme znake, ki jih pošilja otrok, in se nanje ustrezno odzove s primerno fizično nego. To predpostavlja prisotnost matere, ki je v stanju razbrati potrebe otroka in se nadalje odzvati, ne da bi posegala v otroka.« (Polojaz, 1989, 174)

[3] Eugenio Gaddini pravi: »Pomislimo na ritmično ponavljanje prehranjevalnih procesov v prvih mesecih življenja ter na s tem povezane vonjave in okuse. Zaradi svojega ponavljanja, a tudi zaradi občutka potešitve in zadovoljitve, ki jih nudi, pridobi ta izkušnja nekakšen prvi mentalni smisel. Med prehranjevanjem se tudi dotik, ki ga otrok izkusi z usti in z rokami (ki zagrabijo dojko ali česarkoli se dotakne dlan), pretvori v eno prvih pomenskih izkustev primitivne kognicije.« (1985b, 707).

[4] Winnicott tako definira tranzicijske objekte in pojave: »Ta definicija postavlja prve zvoke dojenčka, ali repertoar pesmic in motivov nekoliko večjega otroka, ki se pripravlja na spanec, na neko vmesno območje tranzicijskih pojavov; sem sodijo tudi predmeti, ki niso več del otrokovega telesa, a jih dojenček še ne zaznava kot povsem pripadajoče zunanji stvarnosti.« (Winnicott, 1975, 276)

di conseguente pienezza.
Durante le prime settimane il neonato, per riuscire a sopravvivere, vista l'estrema vulnerabilità che lo caratterizza, ha bisogno di un ambiente affidabile, capace di rispondere adeguatamente ai suoi bisogni. "Il neonato nei primissimi mesi è protetto, nella mente della madre", afferma ancora Gaddini R., "tal quale come, prima della nascita, era contenuto e protetto nell'utero." (ivi, 71) Nonostante non sia più unito al corpo materno in una condizione di fusione, continua tuttavia a vivere immerso in un mondo di sensorialità e sensualità, in cui sono ancora presenti sensazioni di indifferenziazione tra sé e il mondo esterno. Tuttavia, come ha dimostrato Stern (1998) e altri ricercatori, il bambino diventa sempre più un soggetto attivo, egli utilizza specifiche capacità in un dialogo costante con chi si prende cura di lui, influenzando in questo modo la qualità della relazione e conseguentemente il suo sviluppo cognitivo e socio-affettivo.
Come nel bambino anche nella madre, durante gli ultimi mesi della gravidanza, avvengono dei cambiamenti fisici e mentali significativi che la predispongono all'accoglimento del figlio; questa condizione psicologica particolare, definita da D. Winnicott 'preoccupazione materna primaria' (1975), le permette di sviluppare le sue capacità di identificazione con il nascituro.[2]
L'allattamento diviene il momento di maggiore intimità sperimentato dal lattante, in cui hanno luogo una serie di importantissime esperienze corporee, che forniscono le basi ai suoi primi pensieri. (De Benedetti Gaddini, 1988; Gaddini E, 1989b)[3] La capacità della madre di concentrare il suo sguardo sulla faccia e sugli occhi del neonato il quale tenderà a fare la stessa cosa ('aggancio visivo'), il modo in cui riesce a tenerlo in braccio, in cui gli parla ai fini di promuovere e sostenere il contatto, acquisirà per il bambino la funzione di specchio dello stato d'animo materno, uno specchio che gli rimanda la sua immagine filtrata attraverso la madre. (Winnicott, 1974)
A proposito della percezione sonora e del significato che essa acquista per il bambino all'interno della relazione scrive Pierri (2016): "L'esperienza sonora costituisce per il neonato un'area di speciale comunicazione con la madre, in cui sperimentare una situazione intermedia tra il contatto fisico e il superamento attivo della lontananza consentita dalla vista, un'area che consente di modulare fusione e separazione, e che ad esempio al momento dell'addormentamento permette al bambino, nonostante la chiusura degli occhi, di mantenere un contatto con il mondo esterno per separarsene con gradualità." A questo proposito l'Autrice cita uno scritto di De Benedetti Gaddini sulla funzione consolatoria delle canzoncine, rime e filastrocche proposte al bambino nel delicato momento dell'addormentamento, le quali "costituiscono una soluzione di compromesso tra l'oggetto transizionale[4] e il cullare tra le braccia e contengono, in una certa misura, la simbolizzazione della riunione perduta intrinseca all'oggetto transizionale […] sono

[2] "In questa definizione dell'attitudine materna è sottolineata la componente mentale, fatta di paziente e di disponibile attenzione a ricevere i segnali provenienti dal bambino, rispondendovi adeguatamente attraverso la messa in opera di cure fisiche. Ciò presuppone una presenza materna, capace di cogliere le proposte del bambino e successivamente di proporsi senza intrudere nel bambino." (Polojaz, 1989, 174)
[3] A tale proposito scrive Eugenio Gaddini: "Si pensi al ripetersi ritmico del funzionamento alimentare dei primi mesi, con le relative sensazioni olfattive e gustative. Per la ripetitività, per la capacità di gratificazione e di appagamento, questi vissuti saranno i primi ad acquisire un senso mentale. Durante la nutrizione, anche le sensazioni tattili che il bambino prova nella bocca o nelle mani (pronte a stringersi al seno o a qualsiasi altra cosa venga a contatto con la zona palmare) diventano una delle prime esperienze tesaurizzate della mente primitiva". (1985b, 707)
[4] Winnicott così definisce gli oggetti ed i fenomeni transizionali: "Questa definizione colloca il balbettio del neonato, o il repertorio di canzoni e di motivi del bambino più grande che si accinge al sonno, nell'area intermedia come fenomeni transizionali, insieme all'uso di oggetti che non fanno più parte del corpo del bambino ma non sono ancora pienamente riconosciuti come appartenenti alla realtà esterna." (Winnicott, 1975, 276)

temelji na resonanci ritma med materjo in dojenčkom in se izraža v recipročnosti gibov in vokalizacij, neke vrste petju in plesu, ki naj bi pričal o sposobnosti otroka, da se vzpostavi kot aktivni pol nekega odnosa.

V svojem znamenitem članku »Zvok *mm*« postavlja Greenson (1954) hipotezo, da so prve vokalizacije dojenčka povezane z aktivnim iskanjem ponovne vzpostavitve izgubljene enotnosti z materjo dojko. Zvok 'mm', ki ga otrok izgovarja z zaprtimi usti in ga mnogo ljudi izvaja podzavestno v trenutkih miru in sproščenosti, bi lahko izviral iz prvega obdobja življenja in bil povezan z željo otroka, da se poveže z materjo in da drži med ustnicami njeno dojko. Na podlagi tega zvoka naj bi nastala prva beseda – mama, ki ustvarja stik med besedo in stvarjo in je zelo podobna v različnih jezikih: mama, mother, mutter, mère, mater, madre itd. »S tem mrmranjem, ki je naravnano nase in avtoerotično, se torej ustvari zvok, ki še ni beseda, ki še nima funkcije poimenovanja in sporočanja, temveč samo izražanja čustvenega in senzoričnega izkustva,« pravijo Amati Mehler in dr. (1990, 88).

Raziskovalci jezikovnega razvoja menijo, da obstaja primarni univerzalni večjezični potencial, ki se izraža v nevrofizioloških sposobnostih usvajanja jezika znotraj pomenljivih predmetnih odnosov. Raziskave, opravljene na tem področju (Amati Mehler in dr.), so dokazale, da je dojenček že zelo zgodaj sposoben, da se (pri štirih dneh starosti) orientira glede na materin glas, materin jezik in/ali glasove tega jezika, pod pogojem, da govorci govorijo z normalno ritmično in fonološko intonacijo. V prvih mesecih življenja so otroci v stanju, da prepoznajo zvoke, ki so njihovemu maternemu jeziku tuji.[5] To sposobnost otrok postopoma izgubi v fazi bebljanja, pri približno 6 do 8 mesecih; takrat začne otrok oponašati zvoke, podobne jeziku, ki ga obkroža – otrok se torej razvije v smeri neke specializacije, ki vodi v vedno temeljitejše poznavanje maternega jezika. »Bebljanje je zelo pomembna faza, ki vodi do verbalne govorice,« poudarja Priori. »Lahko jo obravnavamo kot vmesno postajo, ki predstavlja tako vidike zvočnega eksperimentiranja kot senzorične elemente, ki so še zelo močni. Senzorične elemente lahko zasledimo v ritmičnosti gibanja ustnic za izgovorjavo zvokov, ki so po navadi simetrični (mama, papa, tata …), in v položaju jezika v ustni votlini; oboje je povezano z dojenjem. Bebljanje je most, ki povezuje in omogoča prehod med izkušnjo dojenčka in porajajočega se otroka.« (2012, 133)

Z razvojem vida, sluha, okusa in drugih čutov postane otrok zmožen percepcije stvari in ni več tako odvisen samo od občutkov. Zdaj že lahko poveže posamezne izkušnje in misli, ki izhajajo iz njih. Sooči se lahko s frustracijami, ki jih izkusi, ko njegove potrebe niso takoj zadoščene, recimo ko se dojka »čudežno« ne prikaže več v trenutku lakote.

Dojenček tako pridobi zavest, da obstaja v zunanjem svetu še kdo razen njega samega in da ga ta »nekdo« neguje. Winnicott trdi: »Primerna mati (ki ni nujno tudi otrokova biološka mati) je tista, ki se aktivno prilagaja potrebam otroka; to aktivno prilagajanje se postopoma zmanjšuje, ko se razvija otrokova sposobnost, da sprejme meje in prenaša učinke frustracije.« (1975, 285)

[5] Ta podatek je izšel iz raziskave o t. i. »ne nutritivnem sesanju«. Dojenčku damo dudo, ki je povezana z merilno napravo: nato dojenčka izpostavimo zvokom in ugotavljamo moč sesanja ob vsaki spremembi zvoka. Skupina francoskih raziskovalcev je dokazala, da imajo dojenčki že pri nekaj dneh življenja zelo natančno izdelano percepcijo zvoka, saj zaznajo razliko med fonemi /p/ in /b/, /t/ in /d/, ali /g/ in /k/. (Abdelilah-Bauer, 2008, 2)

soprattutto i ritmi, le cadenze e più ancora le rime e i giochi verbali che permettono al bambino di rivivere la rassicurante fusione perduta e di controllare così la relazione con la realtà esterna, attraverso la modulazione del distacco" (ivi, 2). Maiello (2012) a questo proposito parla di un dialogo primitivo basato sulla risonanza del ritmo tra madre e neonato, espresso attraverso la reciprocità di movimenti e vocalizzazioni in una sorta di canto-danza, che potrebbe testimoniare della capacità del piccolo di porsi come parte attiva di un incontro.

Nel suo storico articolo "Il suono 'mm'" Greenson (1954) ipotizza che i primi vocalizzi del lattante avrebbero a che fare con la ricerca attiva di ricreare l'unione perduta con la madre-seno. L'emissione del suono "mm", pronunciato a bocca chiusa, che tante persone emettono tra sé e sé nei momenti di serenità e quiete, potrebbe avere origine in un primissimo periodo dell'esistenza e riguarda la fantasia di essere uniti alla madre tenendo tra le labbra il suo capezzolo. Da questo suono nascerebbe la prima parola – madre – che realizza la congiunzione tra 'parola' e 'cosa' e che è molto simile in tante diverse lingue: mamma, mother, mutter, mère, mater, mati ecc. "In questo mormorio autoreferente e autoerotico, dunque, si formula un suono che non è ancora una parola, che non ha ancora funzione di denominare e di comunicare, ma solo quella di esprimere un vissuto affettivo e sensoriale", osservano Amati Mehler & C. (1990, 88).

Gli studiosi dello sviluppo linguistico ritengono che esista un potenziale plurilinguistico primario, universale, che si esprime nelle capacità neurofisiologiche di acquisizione del linguaggio all'interno di relazioni oggettuali significative. Le ricerche in questo campo (Amati Mehler & C.) hanno dimostrato che esiste una precocissima capacità del neonato di orientarsi (a quattro giorni) sulla voce materna e/o sulla lingua materna e/o sulle voci che la parlino, a condizione che la parlino con la sua normale intonazione ritmica e fonologica. Nei primi mesi di vita, i bambini sono in grado di riconoscere anche i suoni che mancano nella loro lingua madre.[5] Questa capacità viene progressivamente perduta con l'inizio della lallazione, intorno ai 6-8 mesi, quando il bambino si orienta alla ripetizione dei suoni prossimi alla lingua dell'ambiente circostante, compiendo una sorta di specializzazione per affinare la lingua materna. "La lallazione è una fase molto importante nel percorso che porta al linguaggio verbale", sottolinea Priori, "possiamo considerarla come un passaggio intermedio che presenta sia aspetti di sperimentazione sonora, sia elementi sensoriali ancora molto potenti. Gli elementi sensoriali sono rilevabili dalla ritmicità del movimento delle labbra nel pronunciare i suoni (solitamente simmetrici: mamà, papà, tatà…) e dalla posizione della lingua nel cavo orale, questioni che rimandano ai movimenti della suzione. La lallazione è un ponte di congiunzione e di passaggio fra l'esperienza del neonato e quella nascente del bambino" (2012, 133).

Con l'affinamento della vista, dell'udito, del gusto e degli altri sensi, il bambino diventa maggiormente in grado di "percepire" le cose e non è più tanto in preda alle sensazioni. Egli diventa maggiormente capace di integrare le diverse esperienze e i pensieri che ad esse si collegano. È quindi in grado di affrontare anche delle frustrazioni sperimentate quando i suoi bisogni non vengono più immediatamente soddisfatti, ad esempio quando il seno non appare più ('magicamente') nel momento della fame. Il lattante acquisisce così la consapevolezza dell'esistenza di qualcuno nel mondo esterno, che non è sé stesso, che gli offre delle cure. Winnicott afferma: "La madre sufficientemente buona (non necessariamente la madre del bambino) è colei che si adatta attivamente ai bisogni del bambino, un adattamento attivo che gradualmente diminuisce, man mano che aumenta la capacità del bambino di accettare dei limiti e tollerare i risultati della frustrazione" (1975, 285).

[5] Questo dato è stato studiato con il metodo detto della "suzione non nutritiva". Al bambino viene così dato un ciuccio collegato ad un misuratore: gli si fanno ascoltare dei suoni e si misura l'intensità di suzione a ogni cambiamento di suono. Un gruppo di ricercatori francesi ha dimostrato che i bambini di appena qualche giorno di vita possiedono una percezione raffinatissima, dal momento che sono in grado di cogliere la differenza tra i fonemi /p/ e /b/, /t/ e /d/, oppure /g/ e /k/. (Abdelilah-Bauer, 2008, 2)

V nekem zanimivem prispevku Braun (2016) povzema temo o frustraciji, avtorjev De Benedetti Gaddini in Gaddinija, ter se zaustavlja ob morebitnih posledicah prezgodnje izpostavljenosti otroka frustracijam. Ko otrok še ni pridobil občutka fizične omejenosti samega sebe, lahko frustracija pomeni mentalno katastrofo: »Škoda, ki jo lahko frustracija povzroči šibkemu, nemočnemu in zaprtemu sebstvu, vpetemu v prekarne meje, lahko predstavlja grožnjo samemu preživetju.«[6]

V tej prvi fazi diferenciacije, ki jo podpirata odstavljanje in razvoj prvih zob, se rodi beseda »mama«, a kot smo rekli, še ne predstavlja simbolične ravni in njen namen ni priklicati mame, temveč je predvsem shema, s katero naj bi otrok priklical izgubljeno mater in izgubljeno enotnost z njo; to pomeni, da jo pogojuje bolj notranji kot pa zunanji svet otroka (De Benedetti Gaddini, 1988). Pojav jezika je izraz distance, tako fizične kot mentalne, med materjo in otrokom, ki se vzpostavi v vsakdanjem življenju. Otroci, ki imajo velike težave pri prenašanju odsotnosti matere in torej težko začenjajo proces oddaljevanja, katerega posledica je ločitev otroka od matere, ne dobijo dovolj impulzov za tvorjenje tega »predjezika«, zaradi česar razvijejo sposobnost verbalnega sporazumevanja zelo pozno; prav tako pozno usvojijo tudi odnose z objekti.

Če pa se otrok ločuje od matere sočasno z oblikovanjem novega pojmovanja sebe, kar je posledica predhodnih pozitivnih izkušenj, lahko ponotranji materine besede, jih sprejme za svoje in jih začne nazadnje proizvajati tudi sam. Jezik, ki ima komunikacijske cilje, se lahko razvije, potem ko se je otrok že začel zaznavati kot oseba; nasprotno pa tak razvoj ni potreben, dokler dojenček še vedno zaznava objekt kot del sebe. Usvajanje jezikovne zmožnosti in maternega jezika je torej tudi časovno pogojeno z razvojem otroka in prispeva k strukturiranju njegove identitete. Do tega prehoda pride po navadi po drugem letu starosti; pokazatelj tega je besedica »ne«, ki jo otrok izgovarja tako pogosto z željo po samoodločanju. V tem obdobju se jezikovne kompetence torej strukturirajo in izluščijo; ena sama, vsemogočna beseda se nadomesti s stavkom in ni več povezana samo s konkretnim dejanjem. (*ibid.*)

3. USVAJANJE DRUGIH JEZIKOV

Kot smo videli zgoraj, ima otrok neko naravno predispozicijo za človeški stik in ga postopno vzpostavlja z osebo, ki je zanj pomembna. V tej začetni fazi komunikacije so njegove sile vedno izraziteje usmerjene v govorico, kakršno razbira iz jezikovnega in kulturnega okolja, ki ga obdaja.

Danes je večina otrok že od prvega dne življenja potopljena v dva ali več jezikov in približno 65 odstotkov svetovanega prebivalstva uporablja za potrebe vsakdanjega sporazumevanja vsaj dva jezika. (Pertot, 2004) Ob tem podatku se lahko zamislimo nad procesom usvajanja jezikov in nad pomenom, ki ga imajo jeziki v intimnem svetu posameznika.

[6] »Spomniti moramo, da so frustracije, znotraj določenih meja, ključni in neobhodni del odraščanja; škodljive postanejo samo takrat, ko v bilanci zadoščenja in frustracije prevladujejo v kvantitativno absolutnem smislu. Po drugi strani pa bi absolutni eksces zadoščenj lahko pomenil alteracijo bilance, ki je lahko ravno tako patogena kot nasprotna situacija,« pišeta De Benedetti Gaddini in Gaddini. (1989, 615)

In un suo interessante contributo sul tema della frustrazione Braun (2016), rialacciandosi al lavoro di De Benedetti Gaddini e Gaddini, si sofferma sulle possibili conseguenze qualora le frustrazioni vengano inflitte al bambino troppo precocemente. Quando egli non ha ancora acquisito un limite fisico di sé, la frustrazione può rappresentare una catastrofe mentale: "Il danno che la frustrazione può creare a un sé fragile, impotente, racchiuso in un confine precario, può costituire una minaccia per la sopravvivenza stessa".[6]

Durante questa prima fase di differenziazione, sostenuta dal divezzamento e dalla dentizione, nasce la prima parola "mamma", che, come si è detto, non rappresenta ancora il raggiungimento della fase simbolica e non ha la finalità di richiamare la madre, ma è piuttosto uno schema d'azione atto ad evocare la madre e la perduta unione con lei, ciò significa che è determinato più dal mondo interno del bambino che dal mondo esterno. (De Benedetti Gaddini, 1988) Così, la comparsa più o meno precoce del linguaggio è dovuta alla distanza sia fisica che mentale tra madre e figlio nelle consuetudini della vita quotidiana. Ne consegue che i bambini che hanno grande difficoltà a tollerare l'assenza della madre, quindi ad intraprendere una separazione che porterà alla loro separatezza, non trovano la spinta necessaria per arrivare al prelinguaggio e quindi sviluppano la comunicazione verbale solo tardivamente, acquisendo tardivamente anche un rapporto oggettuale.

Se invece il bambino raggiunge la separatezza con la maturazione di un nuovo senso di sé, che incomincia a delinearsi grazie anche alle buone esperienze fatte precedentemente, allora può iniziare ad introiettare le parole materne e a farle proprie e, attraverso l'identificazione con lei, a produrle a sua volta. Il linguaggio con finalità comunicative può pertanto svilupparsi quando il bambino ha acquisito il senso di sé come persona, mentre esso non era necessario finché l'oggetto veniva percepito ancora come una parte di sé. L'acquisizione del linguaggio e l'apprendimento della lingua materna vanno quindi di pari passo con lo sviluppo maturativo del bambino e contribuiscono alla strutturazione della sua identità. Questo passaggio avviene solitamente intorno alla fine del secondo anno di vita e lo testimonia il "NO" che il bambino pronuncia così frequentemente per esprimere la volontà di autodefinirsi. In questo periodo la competenza linguistica quindi si struttura e raffina ulteriormente; la parola unica, onnipotente, viene sostituita dalla frase e non è più legata soltanto alla concretezza dell'azione. (*ibid.*)

3. L'APPRENDIMENTO DI ALTRE LINGUE

Come si è visto sopra, il neonato presenta una predisposizione al contatto umano e progressivamente si attiva per entrare in relazione con la persona che per lui è importante. Nel corso di questa iniziale comunicazione le sue energie sono indirizzate con sempre maggior vigore sul versante del linguaggio, i cui aspetti peculiari gli vengono trasmessi dal contesto linguistico e culturale che lo circonda.

Al giorno d'oggi la maggioranza dei bambini del mondo è immersa, fin dal primo giorno di vita, in due o più lingue e il 65% circa della popolazione mondiale utilizza almeno due lingue ogni giorno per comunicare (Pertot, 2004). Questo dato stimola a riflettere sul processo di acquisizione delle lingue e sul significato che queste lingue acquistano nel mondo interno della persona.

[6] "Occorre ricordare che le frustrazioni sono, in certi limiti, una parte essenziale e indispensabile della crescita, e diventano nocive solo quando, nel bilancio gratificazioni-frustrazioni, prevalgono in modo quantitativamente assoluto. D'altra parte, un eccesso in senso assoluto di gratificazioni comporterebbe un'alterazione del bilancio con le frustrazioni, che può essere non meno patogena dell'alterazione inversa", scrivono De Benedetti Gaddini e Gaddini. (1989, 615)

V preteklosti so premožnejše družine otroke zaupale varuškam, ki so bile pogosto druge narodnosti kot otrokova družina, zaradi česar so otroci – ob ljubeči negi – usvajali tudi rojstni jezik dojilj in negovalk (Amati Mehler in drugi, 1990). V poetični knjigi *Rešeni jezik* pisatelj Elias Canetti opisuje leta svojega otroštva in mladosti, posebej pa svoje zanimanje za jezike, ki jih je usvajal z živahno radovednostjo. Spoznaval jih je že kot otrok in nato med odraščanjem; zanj so imeli poseben čustven pomen. Rodil se je v začetku 20. stoletja v mestecu Ruse (Rutschack) ob Donavi v Bolgariji, kjer je odraščal v večjezičnem okolju. Doma so družinski člani, sefardski Judje, govorili špansko; istočasno se je sam naučil bolgarščino od hišnih pomočnic, deklic, ki so mu pripovedovale pravljice, ki so ga strašile in jih zato ni nikoli več pozabil. V družini je bila prisotna tudi nemščina, jezik, ki sta ga starša uporabljala v intimnih trenutkih; ta jezik je namreč zaznamoval začetek njune zveze, ko sta še kot študenta stanovala na Dunaju. Iz okolja se je Elias naučil romunščino, albanščino in armenščino. Pri šestih letih se je z družino preselil v Anglijo in tam ga je oče naučil angleščino. Po prezgodnji smrti očeta se je Elias Canetti naučil nemščino, in sicer od matere, ki je zaradi žalosti ob izgubi moža upala, da bo lahko z njim ohranila stik prek jezika, ki ga bo govorila s sinom. Zaradi selitve v Lozano se je Canetti v šoli naučil francosko. Nazadnje je med leti, ko je obiskoval gimnazijo v Zürichu, ponovno vzpostavil stik z nemščino, pri čemer so mu pomagali učitelji, ki so predstavljali pomemben referenčni model pri njegovem intelektualnem in osebnem odraščanju. V svojem romanu Canetti razmišlja o čustvenem pomenu, ki so ga imeli jeziki v času njegovega odraščanja; predstavljali so vezi in odnose, ki so ga zaznamovali in obogatili na osebni in intelektualni ravni.

Tako kot v preteklosti je lahko tudi danes otrok že od rojstva doma izpostavljen dvema ali več jezikom, na primer tedaj, ko te jezike uporabljajo starši ali osebe, ki otroka negujejo. Ta položaj danes definiramo kot zgodnjo in sočasno dvojezičnost (večjezičnost). Izraz zgodnja konsekutivna dvojezičnost (večjezičnost) pa uporabljamo za primere, ko se drug jezik uvaja v otrokovo okolje po tretjem letu starosti, ko jezik ali jeziki, ki se uporabljajo v družini, ne sovpadajo z zunanjim okoljem, na primer z vrtcem. Z izrazom pozna dvojezičnost (večjezičnost) pa opisujemo položaj, ko se stik z drugim (tretjim) jezikom vzpostavi po šestem letu starosti, recimo z začetkom šolanja, ko so procesi usvajanja in učenja že drugačni (Abdelilah-Bauer, 2008; Pertot, 2004).

Drugi avtorji uporabljajo termin 'polilingvizem' in z njim opisujejo položaj, ko usvajanje drugih jezikov poteka v zgodnjem otroštvu in sovpada z obdobjem razvijanja jezikovnih spretnosti, oz. izraz 'poliglotizem' za usvajanje novega jezika v kasnejšem obdobju; tako usvajanje se v večji meri opira na prevajanje in ima veliko manj izrazite emotivne konotacije (Amati Mehler in drugi, 1990).

Oglejmo si položaj, ko se drugega jezika učimo v okolju, ki ni družinsko, potem ko je bil materni jezik vsaj delno usvojen. Strokovnjaki menijo, da se lahko v takih primerih drugi jezik razvije samo pod pogojem, da otrok še vedno uporablja tudi prvi jezik, ki se sočasno razvija. (Abdelilah-Bauer, 2008; Rosenbaum, 2013) Vzemimo za primer otroke migrantskih družin, od katerih nove življenjske okoliščine zahtevajo usvajanje jezika, ki jim je bil do nekega trenutka popolnoma tuj. Včasih mislimo, da bi bila za hitrejše in popolnejše usvajanje novega jezika učinkovitejša popolna potopitev, torej maksimalna izpostavljenost novemu jeziku. Že omenjeni avtorji pa trdijo, da je

Nel passato le famiglie benestanti usavano affidare i figli alle balie, che solitamente erano di nazionalità diversa da quella della famiglia ospitante, per cui, insieme alle buone cure, al bambino veniva trasmessa anche la lingua natia di queste ultime (Amati Mehler & C. 1990). Nel suo libro *La lingua salvata*, lo scrittore Elias Canetti (1977) narra in modo poetico gli anni della sua infanzia e giovinezza, descrivendo il suo interesse e l'atteggiamento di viva curiosità nei confronti delle lingue; lingue che ha avuto modo di imparare dall'inizio della sua vita e poi via via in momenti successivi della crescita e che hanno acquisito un profondo significato affettivo. Nato a Rustschuk in Bulgaria, cittadina sul Danubio, all'inizio del ventesimo secolo, egli si trova da subito immerso in un ambiente plurilinguistico. Infatti, tra le mura domestiche la lingua d'uso con i suoi familiari, ebrei sefarditi, è lo spagnolo, ma contemporaneamente impara il bulgaro dalle domestiche, ragazzine che raccontano fiabe da incutere molta paura e che egli non dimenticherà più. In famiglia ascolta anche il tedesco, lingua utilizzata dai genitori nei momenti di intimità; questa lingua aveva contrassegnato l'inizio della loro relazione quando, ancora studenti, soggiornavano a Vienna. Dall'ambiente circostante Elias apprende il rumeno, l'albanese e l'armeno. All'età di sei anni, si trasferisce con la famiglia in Inghilterra e impara l'inglese grazie all'insegnamento amorevole e attento del padre. In seguito alla prematura morte paterna, apprende il tedesco dalla madre, la quale, segnata dal dolore per la perdita del coniuge, nutre l'illusione di poter evocare la sua vicinanza attraverso la lingua condivisa con il figlio. A seguito di un altro trasferimento, questa volta a Losanna, Elias impara il francese a scuola e infine, durante gli anni del ginnasio a Zurigo, riprende familiarità con il tedesco, grazie agli insegnanti, che rappresentano modelli importanti nella sua formazione intellettuale e personale. Nel suo romanzo Canetti riflette sul significato affettivo che le lingue hanno avuto nel corso della sua crescita, lingue legate a incontri e relazioni intense che lo hanno segnato ed arricchito sul piano personale e intellettuale.

Come nel passato anche al giorno d'oggi un bambino può essere esposto a due o più lingue dalla nascita all'interno delle mura domestiche, nel caso in cui i suoi genitori o chi si prende cura di lui parlino lingue diverse. Questa situazione, secondo la classificazione odierna, viene definita *bilinguismo (trilinguismo) precoce e simultaneo*. Il termine *bilinguismo (trilinguismo) precoce e consecutivo* definisce invece la situazione in cui la seconda lingua è introdotta nell'ambiente del bambino dopo i tre anni, quando la lingua o le lingue parlate in famiglia non coincidono con la lingua usata nell'ambiente esterno, ad esempio nella scuola dell'infanzia. Con il termine di *bilinguismo (trilinguismo) tardivo* viene infine definita la situazione in cui il contatto con una seconda (terza) lingua avviene dopo i sei anni, con l'inizio della scuola primaria ad esempio, quando i meccanismi dell'apprendimento risultano diversi da quelli dell'acquisizione. (Abdelilah-Bauer, 2008; Pertot, 2004)

Altri Autori usano il termine di *polilinguismo* per riferirsi alla situazione in cui l'apprendimento di altre lingue avviene in un periodo precoce dell'infanzia, coincidente con il momento dell'acquisizione del linguaggio, e di *poliglottismo* per indicare la situazione di apprendimento di una nuova lingua in età meno precoce, apprendimento in questo caso basato in modo predominante sulla traduzione e avente connotazioni emotive molto minori. (Amati Mehler & C., 1990)

Consideriamo ora la situazione in cui una seconda lingua è appresa nell'ambiente extra-familiare, dopo che la lingua materna è già stata almeno parzialmente acquisita. In questo caso gli studiosi del settore ritengono che la seconda lingua possa svilupparsi solamente se la prima continua ad essere parlata e a progredire. (Abdelilah-Bauer, 2008; Rosenbaum, 2013) Prendiamo come esempio i bambini immigrati, ai quali il nuovo contesto di vita impone l'apprendimento di una lingua fino a quel momento per loro completamente estranea. Si potrebbe pensare che

materni jezik nujna podlaga, ki omogoča in spodbuja usvajanje novega jezikovnega koda. »Če se usvajanje maternega jezika prekine na točki, ko se razvoj še ni končal, torej v trenutku oblikovanja pojmov,« pojasnjuje Abdelilah-Bauer, »drugi jezik ne bo imel ustrezne podlage, da bi se lahko zakoreninil. […] Prvi jezik predstavlja, če se tako izrazimo, plodna tla, zato da se lahko razvije obvladovanje francoščine (ali kateregakoli drugega jezika). V tem primeru bo postal otrok dvojezičen veliko hitreje. Čim uspešneje bo razvijal jezikovne in pojmovne spretnosti v maternem jeziku, tem bolj se bo drugi jezik opiral na te spretnosti in bo otrok po načelu transferja razvil visoko stopnjo jezikovnih veščin.« (2008, 102)

Rosenbaum, ki se opira na svoje dolgoletne izkušnje z otroki migrantov, ki so imeli resne težave pri izražanju v jeziku gostujoče države, podčrtuje, kako zelo pomembno je spodbujati uporabo družinskega jezika, saj je ta »nujen in že prisoten pred razvojem misli in jezika ter simultanim ali konsekutivnim učenjem drugih jezikov in njihovih kodov. Jezikovna podlaga maternega jezika ni samo nujni pogoj za psihoafektivni razvoj otroka, ampak predstavlja tudi vir za dodatno delo na psihopedagoški ravni.« (2013, 27)

Materni jezik ima, kot smo že povedali, strukturno funkcijo in je del osebne identitete. Chiarelli, ki raziskuje odnose med dvojezičnostjo in identiteto, poudarja, da doživljajo otroci migrantov večstranske odnose: tiste, ki jim jih posreduje družina, a tudi tiste, ki jih vzpostavijo z okoljem, v katerem živijo in odraščajo ali so tam včasih tudi rojeni. Tako zapiše avtor in navaja Rosenbauma: »Otrok išče in ustvarja svoj identitetni smisel skozi dvojno pripadnost izvorni kulturi in kulturi gostujoče države; pripadnost je odvisna tudi o tega, kako država sprejema migrante in kakšen odnos vzpostavlja do njih.« Nekoliko pozneje dodaja: »Pogosto se neprilagojenost migrantskih družin odraža v težavah, ki jih imajo otroci z jezikom.« (Chiarelli, 2015, 89).

Po avtorjevem mnenju se lahko zgodi, da otroci usvojijo jezik gostujoče države in se ogradijo od maternega jezika zaradi procesa identifikacije z Drugim, ki ga vedno doživljajo kot 'močnega' nosilca prestižnega jezika, tega je treba nujno in brezpogojno dobro obvladati. »Otrok pridobiva svoje jezikovne veščine v tesni povezavi z afektivnim in kulturnim kontekstom, v katerem se izraža. Če to okolje doživlja kontradiktorno, doživi 'konflikt dveh realnosti' med filiacijo, t. j. generacijsko povezanostjo, in afiliacijo (pripadnostjo jezikovno kulturnemu kontekstu) (Rosenbaum) in s tem ne spoštuje narcistične vezi (Aulagnier, 1975), ki se vzpostavlja med njim in starši, kar otežuje dostop do jezika in učenja.« (ivi, 90)

Tudi Pertot dokazuje, da se otroci zavedajo, da »delijo s skupino govorcev, ki dani jezik uporabljajo, ugled oziroma pomanjkanje ugleda.« Prav tako naj bi se tudi zavedali, da »stopnja poznavanja in uporabe jezika označuje stopnjo pripadnosti bolj ali manj ugledni skupini. Zato lahko tudi otroci konfliktualno doživljajo tako jezike kot pripadnost različnim jezikovnim skupinam.« (2004, 23) V drugih primerih se lahko zgodi, da se »občutek manjvrednosti /maternega jezika/ lahko spremeni v zamero do dominantnega jezika, kar se lahko odraža kot zavračanje učenja tega jezika ter zagledanost vase in v lastno družino. Motivacija, da se naučimo jezika drugih govorcev, se napaja z medsebojnim spoštovanjem,« pravi Abdelilah-Bauer (2008, 114).

V zanimivi raziskavi Norina Bogatec (cit. Polojaz, 2011, 10) ponovno izpostavlja pomen, ki ga ima jezik za avtohtono manjšinsko skupnost, saj predstavlja tisto razločevalno

per raggiungere un apprendimento veloce e completo della nuova lingua sarebbe auspicabile offrire a questi bambini una situazione di 'full immersion', di massima esposizione alla nuova lingua. Gli Autori già citati sostengono invece che la lingua materna funga da base necessaria per permettere e facilitare l'acquisizione del nuovo codice linguistico. "Se l'acquisizione della lingua materna si interrompe a un punto in cui il suo sviluppo non è terminato, ovvero al momento della formazione dei concetti", puntualizza Abdelilah-Bauer, "la seconda lingua non troverà basi sufficientemente solide per mettere radici. […] La prima lingua provvede, per così dire, terreno fertile perché il francese (o una qualsiasi seconda lingua) possa svilupparsi. In questo caso il bambino sarà bilingue nel giro di poco tempo. Più svilupperà le competenze linguistiche e concettuali in lingua madre, più la seconda lingua attingerà a queste competenze per un meccanismo di transfert, per evolversi a sua volta a un alto livello di competenza". (2008, 102)

Rosenbaum, basandosi sulla sua lunga esperienza con i figli di migranti, che presentavano serie difficoltà nell'esprimersi nella lingua del paese ospitante, sottolinea quanto sia importante sollecitare il più possibile l'uso della lingua d'origine, poiché essa "è necessaria e preesistente allo sviluppo del pensiero e del linguaggio e agli apprendimenti simultanei o consecutivi di altre lingue e dei loro codici rispettivi. Il supporto linguistico della lingua materna non è soltanto la condizione indispensabile allo sviluppo psicoaffettivo del bambino, ma costituisce anche una risorsa capace di arricchire gli interventi nel campo psicopedagogico" (2013, 27).

La lingua madre, come si è già accennato, ha quindi una funzione strutturante e rappresenta una parte dell'identità di una persona. Chiarelli, approfondendo i legami tra bilinguismo e identità, sostiene che i bambini, figli di migranti, vivano attaccamenti multipli, quelli trasmessi dalla famiglia, ma anche quelli del mondo dove vivono e crescono, e nel quale spesso sono nati. Scrive l' Autore citando Rosenbaum: "Il bambino si ritrova a creare il suo senso di identità attraverso la doppia appartenenza alla cultura d'origine e a quella del paese ospitante, che dipende anche da come quest'ultimo accoglie e interagisce con i migranti", continua ancora: "spesso il malessere in seno alle famiglie migranti trova espressione nel disturbo del linguaggio dei figli" (Chiarelli, 2015, 89).

Secondo questo Autore può succedere che i bambini assimilino la lingua del paese ospitante e rifuggano la lingua madre a causa del processo di identificazione con l'Altro, il quale può essere vissuto come 'potente' portatore di una lingua rispettabile che è necessario e invidiabile conoscere bene. "Un bambino acquisisce le sue competenze linguistiche in stretto legame con il contesto affettivo e culturale nel quale è portato ad esprimersi. Se esperisce questo in modo contraddittorio vive un 'conflitto di realtà' tra filiazione (legame generazionale) e affiliazione (appartenenza a un contesto linguistico\culturale) (Rosenbaum) violando il contratto narcisistico (Aulagnier, 1975) che si stabilisce tra lui e i genitori e ciò ostacola l'accesso al linguaggio e agli apprendimenti. "(ivi, 90)

Anche Pertot rileva che i bambini sono consapevoli se "condividono con i parlanti di una certa lingua il prestigio o al contrario la mancanza di prestigio". Essi si renderebbero anche conto "che il livello di conoscenza e di uso di una lingua indica il livello di appartenenza ad un gruppo più o meno prestigioso. Perciò anche i bambini vivono in maniera conflittuale tanto le lingue quanto l'appartenenza ai gruppi linguistici diversi." (2004, 23) In altri casi può succedere che il "sentimento di inferiorità [della lingua materna] si trasformi in risentimento verso la lingua dominante, che può terminare con un rifiuto dell'apprendimento di questa lingua, a ripiegarsi su di sé e sulla famiglia. La motivazione ad appropriarsi della lingua degli altri si deve nutrire di rispetto reciproco", osserva Abdelilah-Bauer (2008, 114).

In un'interessante ricerca fatta da Bogatec (cit. in Polojaz, 2011, 10) viene confermata

značilnost, ki je nujen predpogoj za obstoj skupnosti. Jezik je torej eden izmed ključnih elementov identitete neke manjšine. Odnos staršev do manjšinskega jezika globoko vpliva na sposobnost otroka, da se jezika nauči in ga uporablja. Enakega mnenja je tudi Pertot, ki v zvezi z rezultati neke svoje raziskave v vrtcih s slovenskim učnim jezikom v Italiji poudarja: »Zbrani podatki […] kažejo, da na proces usvajanja vplivajo tako individualne lastnosti otroka kot ponotranjene lastnosti staršev. Na motivacijo otroka v zvezi z usvajanjem slovenskega jezika ne vpliva samo jezikovno vedenje staršev, ampak tudi in predvsem njihov odnos do jezika in do Slovencev nasploh. Otrok namreč povezuje usvajanje jezika z veseljem, ki ga s tem povzroča staršem.« (Lokar, Pertot, 2011, 26)

Iz razprave omenjenih raziskovalk torej sledi, da položaj manjšinskega jezika, ki je lahko večinskemu enakovreden ali ne, bistveno vpliva na utrjevanje in razvoj prvega jezika, nato pa tudi na odnos med obema jezikoma, kar je pomemben podatek za pričujočo raziskavo.

Chiarelli poudarja, da se pri ljudeh, ki živijo v enojezičnem okolju, dvojezičnost težko ohrani več kot dva rodova. Opažamo namreč, da začenja sposobnost sporazumevanja v maternem jeziku pri otrocih in najstnikih, ki so rojeni v drugojezičnem okolju, po nekaj letih pešati in se nazadnje pojavlja izključno takrat, ko so ti govorci tudi emotivno udeleženi. Muzikaličnost, intonacija, ritem maternega jezika so vidiki, ki se ohranjajo dlje in omogočajo rekonstrukcijo izvorne jezikovne identitete. Abdelilah Bauer pojasnjuje: »Če otrok zaradi izpostavljenosti drugemu dominantnemu jeziku ne uporablja dovolj svojega prvega jezika, obstaja tveganje, da bo ta jezik resno oslabel; to tveganje lahko povzroči celo pozabo. Če pa po drugi strani mladostnik aktivno uporablja prvi jezik vse do pubertete, obstaja možnost, da bo govorec ta jezik ohranil tudi po več desetletjih življenja v okolju, kjer je dominanten drug jezik.« (2008, 104)

Enakega mnenja je tudi Pertotova, ki pojasnjuje: »Upoštevati pa je treba, da otrok neki jezik dokončno usvoji, ko se ga nauči pisati in brati. Če do tega ne pride, se pravi, da otrok ni opismenjen v tem jeziku, bo poznal samo pogovorno različico – če bo imel možnost jezik uporabljati – ali pa bo jezik popolnoma pozabil.« (2004, 4)

Čustveni pretresi, ki so lahko posledica izrednih okoliščin, na primer preganjanja, prisilne migracije zaradi vojne, nenaklonjenih političnih razmer, težkega ekonomskega stanja ali drugih dogodkov, povezanih z žalovanjem in smrtjo, lahko pospešijo pozabo jezika, lahko pa tudi zavirajo popolno usvajanje jezika gostujoče države (Amati-Mehler in drugi, 1990). Podobne izkušnje imajo tudi posvojeni otroci, ki morajo s prihodom v novo družino opustiti svoj prvi jezik in se morajo naučiti jezika gostujočega okolja. Abdelilah Bauer (2008) ugotavlja, da govorci popolnoma pozabijo prvi jezik, če neki drug jezik zasede njegovo mesto do osmega leta starosti, čeprav se lahko nato prvi jezik ponovno vzpostavi ob stiku z domačimi zvoki, prozodijo, muzikaličnostjo, seveda ob ustrezni stopnji izpostavljenosti. Izguba maternega jezika je dogodek, ki ima pomembne posledice, kot pravijo Amati Mehler in drugi, ker predpostavlja izgubo nekaterih vidikov sebe, svoje zgodovine, svoje notranje gotovosti, ki se lahko odražajo s težavami pri popolnem izražanju emocij in najglobljih izkustev.

Usvajanje drugega jezika ima lahko v notranjem svetu posameznika različne pomene in psihične funkcije. V primeru, da omogoča emocionalno distanciranje od prvega jezika, ko je ta povezan s preveč bolečimi izkušnjami, ima izrazito varovalno funkcijo. Amati-Mehler in dr. opažajo, da so se znotraj terapevtskega procesa lahko nekateri odrasli pacienti, ki so bili različne narodnosti kot terapevt, »… z manjšo stopnjo prizadetosti

l'importanza della lingua per una comunità di minoranza autoctona, perché è il segno distintivo nonché il presupposto necessario della sua esistenza. La lingua sarebbe quindi uno degli elementi fondanti dell'identità di una minoranza. L'atteggiamento dei genitori verso una lingua di minoranza influenza profondamente la capacità del proprio figlio di imparare a servirsi di questa lingua. Della stessa opinione è Pertot che, riferendosi ai risultati di una sua ricerca nelle scuole dell'infanzia slovene in Italia, osserva: "I dati raccolti […] sembrano indicare che sul processo di apprendimento influiscano sia le qualità individuali del bambino sia le qualità della coppia genitoriale interiorizzata. A influenzare la motivazione del bambino nei confronti dell'apprendimento della lingua slovena non è solamente il comportamento linguistico dei genitori, ma anche e soprattutto il loro atteggiamento nei confronti della lingua e degli sloveni in genere. Il bambino tende infatti a porre in relazione l'apprendimento della lingua con la soddisfazione che in questo modo procura ai genitori." (Lokar, Pertot, 2011, 26)

Dallo studio delle citate ricercatrici emerge quindi che la posizione di eguaglianza o meno della lingua di minoranza rispetto a quella di maggioranza influenza molto il consolidamento e lo sviluppo della prima, quindi il rapporto tra queste due lingue, il che è un dato importante anche per la ricerca che stiamo presentando.

Chiarelli sostiene che le competenze bilingui di persone che vivono in una società monolingue difficilmente si mantengono oltre la seconda generazione. Viene infatti riscontrato che bambini e adolescenti nati altrove dopo pochi anni cominciano a perdere le competenze della lingua madre, la quale affiora soltanto in momenti in cui sono coinvolti emotivamente. La musicalità, l'intonazione, il ritmo della lingua materna, sono gli aspetti che si conservano più a lungo e che permettono di risalire all'identità linguistica originaria. Chiarisce Abdelilah-Bauer: "Se un bambino, in seguito all'esposizione a una seconda lingua dominante, non pratica abbastanza la sua prima lingua, vi è un grande rischio che la lingua si indebolisca seriamente, un rischio che arriva fino alla possibilità della dimenticanza. Se, al contrario, la prima lingua resta attiva fino alla pubertà, ci sono buone probabilità che venga mantenuta, anche dopo decenni passati in un ambiente dove domina la seconda lingua." (2008, 104)

La stessa opinione viene espressa da Pertot che precisa: "Bisogna inoltre considerare che il bambino apprende definitivamente la nuova lingua quando impara a leggere e a scrivere. Se non giunge a questi livelli, se insomma non si alfabetizza in questa lingua, ne conoscerà soltanto la variante colloquiale – a patto che abbia la possibilità di usarla fino alla preadolescenza – oppure la dimenticherà completamente" (2004, 5).

Uno stress emozionale generato da circostanze eccezionali, come ad esempio una persecuzione, un'emigrazione forzata dovuta a situazioni di guerra, circostanze avverse politiche o economiche ed altri eventi angoscianti e luttuosi, possono avere un effetto acceleratore sulla perdita di una lingua, ma anche una resistenza ad assimilare profondamente la lingua del paese ospitante. (Amati-Mehler & C, 1990) Un'esperienza simile viene sperimentata dai bambini adottati, che, con l'arrivo nella nuova famiglia, sono costretti ad abbandonare la lingua natia per imparare quella dell'ambiente ospitante. Abdelilah-Bauer (2008) osserva che una prima lingua si può dimenticare completamente se un'altra ne prende il posto fino all'età di otto anni, sebbene possa essere 'ripescata' attraverso suoni familiari, cadenze, musicalità, grazie ad un'intensa esposizione. La perdita della lingua natia è un evento di grandi conseguenze, ricordano Amati Mehler & C, poiché provoca anche la perdita di aspetti di sé, della propria storia, delle proprie sicurezze interne, che possono manifestarsi con la difficoltà di esprimere pienamente le emozioni e i vissuti più profondi.

L'apprendimento di una seconda lingua può assumere nel mondo interno della persona diversi significati e diverse funzioni psichiche. Può avere un aspetto difensivo, nel caso in cui consente

vrnili k tistim primarnim konfliktom in k tistemu jeziku, od katerega so se morali oddaljiti,« (1990, 340) ter tako drugače osmislili nekatere nerešene psihične konflikte, čeprav ta »povratna pot« ni bila prav nič lahka.

Priori nadalje pojasnjuje, da so lahko tudi posvojeni otroci in mladostniki v terapevtskem procesu ponovno našli svoj materni jezik, ki so ga prej hoteli pozabiti, zato da se jim ne bi bilo treba spopasti s preteklostjo, ki je bila »preobremenjujoča, da bi se z njo lahko soočili.« Ob ponovnem odkrivanju maternega jezika so se lahko ti govorci soočili z intenzivnimi bolečimi izkušnjami, ki so jih doživeli v otroštvu in jih prej niso mogli predelati. O nekem najstniku, ki je bil posvojen pri petih letih, pravi avtor takole: »Zanj bo proizvajanje glasov v tistem jeziku kot 'požiranje toplega mleka, kot nadevanje rokavice prave mere'. Senzorična matrica njegove izkušnje ga bo ob stopnjevanju njene intenzitete spet povezala z razklanostjo njegovega življenja in z vidiki, ki so vsaj na prvi pogled pozabljeni.« (2012, 137)

Usvajanje novega jezika lahko torej olajša distanciranje od nekega odnosa s primarnim objektom, ki je zaradi svoje preobremenjenosti neuporaben, saj je nosilec negativnih incestuoznih ali ambivalentnih vidikov, kljub temu pa ohranja vso težo emocionalnih, senzoričnih in perceptivnih izkustev, ki izhajajo iz telesnosti, kar je značilno za primaren odnos, ugotavljajo Amati Mehler in drugi (1990). Procesi potlačitve in razkola se v teh primerih odražajo prek jezika, zato da obvarujejo psihično ravnovesje. Po drugi strani se po mnenju navedenih avtorjev lahko zgodi, da neki drugi jezik, ki omogoča izrazitejšo diferenciacijo primarnih odnosov, predstavlja avtentični strukturni in evolutivni vidik, saj odpira nove možnosti, »novo rojstvo«.

Za sklep navajam izkušnjo Melite Richter Malabotta (2004), ki v svojem zapisu razmišlja o migracijah in si zamišlja dialog z Evo Hofman, avtorico avtobiografskega romana *Življenje v drugem jeziku*. Hofmanova v tem delu opisuje svojo zgodbo migrantke, ki je zaobjela Evropo in Ameriko, težave, ki jih je srečevala ob integraciji v novo sociokulturno okolje, in intelektualni napor, ki je bil potreben za kljubovanje ameriškim asimilacijskim težnjam. Migracijska izkušnja Hofmanove je zaradi marsikaterega vidika zelo različna od tega, kar je doživela Richter Malabotta: prva je bila namreč judovskega rodu, skupaj z družino je zapustila Poljsko in se preselila najprej v Kanado, potem v ZDA; druga pa se je v odraslosti v časovnem razponu le enega desetletja premikala med Zagrebom, svojim rojstnim mestom, in Trstom, moževim mestom, kamor se je nazadnje dokončno preselila. Tudi zgodovinski okvir obeh življenjskih zgodb je popolnoma različen. Kljub razlikam, ugotavlja Richterjeva, pa je vendarle med obema zgodbama mogoče zaslediti nekatere podobnosti in vzporednice: obe ženski sta v svoji rodni domovini zaključili študij (ena glasbe, druga urbane sociologije), s katero se nato nista mogli ukvarjati v družbi, ki ju je sprejela; obe sta nato s težavo in na konflikten način doživljali poskuse integracije v nove dežele, kjer njune intelektualne sposobnosti in kulturna védenja niso bili dovolj cenjeni. V tem smislu je za Hofmanovo tudi usvajanje jezika države gostiteljice pomenilo znaten in boleč napor. Navaja Richterjeva neko njeno pomenljivo razmišljanje: »Problem je, da je zdaj vez med označencem in označevalcem pretrgana; besede, ki se jih sedaj učim, ne predstavljajo stvari tako absolutno kot v mojem maternem jeziku. »Reka« je bila v poljščini vitalni zvok, ki ga je krepilo bistvo reke, mojih rek, mene v njihovih vodah. V angleščini je to mrzla beseda, brez avre, ki v meni ne vzbuja asociacij in ne oddaja svetlečega obstreta konotacije. Ne evocira ničesar. /…/ Angleške besede se ne navezujejo na nič.« (*ivi*, 19) S podobnimi občutki se je morala soočiti tudi Richter Malabotta. Čeprav

un distanziamento emozionale dalla lingua primigenia, quando ad esempio a quest'ultima sono legate esperienze troppo dolorose. Amati-Mehler & C rilevano che alcuni pazienti adulti, di nazionalità diversa da quella del terapeuta, hanno potuto, attraverso la relazione terapeutica, "ritornare con minore angoscia a quei conflitti primari e a quell'idioma dal quale si erano dovuti allontanare" (1990, 340) e dare così un nuovo significato a certi conflitti psichici irrisolti, anche se si tratta di un "viaggio di ritorno" per niente semplice.

A questo proposito Priori chiarisce che anche bambini e ragazzi adottati hanno potuto, grazie al lavoro terapeutico, ritrovare la propria lingua materna che avevano voluto dimenticare per non affrontare "un passato troppo difficile da tenere a mente". Grazie a questo recupero sono riusciti a fronteggiare l'intensità di esperienze problematiche esperite nell'infanzia che prima non avevano potuto essere elaborate. A proposito di un ragazzo adolescente adottato a cinque anni l'Autore scrive: "Per lui articolare i suoni di quella lingua sarà 'come mandare giù un bicchiere di latte caldo, come calzare un guanto della mia perfetta misura'. Questa matrice sensoriale della sua esperienza, con una progressione vigorosa, finirà per rimetterlo in contatto con gli elementi scissi e apparentemente dimenticati della sua storia." (2012, 137)

L'acquisizione di una nuova lingua può quindi facilitare il distanziamento da una relazione con l'oggetto primario inutilizzabile poiché troppo disturbato, carico di aspetti negativi, incestuosi e/o ambivalenti, conservando ciononostante tutto il carico di vissuti emozionali, sensoriali e percettivi legati alla corporeità, che è specifico del rapporto primario, osservano Amati Mehler & C (1990). I processi di rimozione e scissione operano in casi simili attraverso la lingua per salvaguardare l'economia psichica. Al contrario, secondo gli autori citati, può succedere che una seconda lingua, proprio perché permette una maggiore differenziazione dalle relazioni primarie, può rappresentare un aspetto strutturante e autenticamente evolutivo avendo il significato di nuove opportunità, di una "nuova nascita".

Per concludere, citiamo la toccante esperienza di Melita Richter Malabotta (2004) la quale nel suo scritto riflette sull'esperienza migratoria immaginando un dialogo con Eva Hofmann, autrice del romanzo autobiografico "Come si dice?". Nella sua opera Hofmann descrive la sua storia di migrante che ha abbracciato l'Europa e l'America, le difficoltà incontrate nell'integrarsi nel nuovo contesto socio-culturale e lo sforzo intellettuale messo in atto per resistere ai processi di assimilazione americana. L'esperienza migratoria della Hofmann risulta per certi aspetti molto diversa da quella sperimentata dalla Richter Malabotta: la prima infatti, di origini ebree, lascia la Polonia da ragazzina insieme alla sua famiglia per trasferirsi dapprima in Canada, poi negli States, la seconda da donna adulta si sposta per un decennio tra Zagabria, sua città natale, e Trieste, la città di suo marito, prima di stabilirsi definitivamente in questa città. Le due storie differiscono anche nei momenti storici in cui hanno avuto luogo. Malgrado ciò, considera la Richter, vi si possono ritrovare parecchie sottili similitudini: tanto l'una quanto l'altra ha concluso nella propria terra d'origine un corso di studio (musica, sociologia urbana) che non potrà professare nella società d'accoglienza, entrambe inoltre hanno vissuto faticosamente e in modo conflittuale il tentativo di integrarsi nei nuovi paesi che non hanno saputo valorizzare adeguatamente le loro capacità intellettive e le conoscenze culturali. In questo senso anche l'apprendimento della lingua del paese ospitante ha determinato nella Hofmann uno sforzo notevole e a tratti doloroso. La Richter cita una significativa riflessione dell'autrice: "Il problema è che il significato è stato reciso dal significante, le parole che imparo adesso non rappresentano le cose in quel modo assoluto caratteristico della mia lingua madre. 'Fiume' in polacco era un suono vitale, rafforzato dall'essenza del 'fiume', dei miei fiumi, di me immersa nelle acque dei fiumi. In inglese invece è freddo, è una parola senz'aura, non ha depositato associazioni dentro di me e non emana quell'alone luminoso della connotazione. Non mi evoca nulla. […] Le parole inglesi non si agganciano a niente." (ivi, 19)

se je prostovoljno odločila, da se bo preselila, in je hotela temeljito spoznati italijansko kulturo in jezik, je vsakdanjo rabo tega jezika dolgo časa spremljal občutek razseljenosti in praznine, kot je sama zapisala: »Potrebno je novo rojstvo, treba je pridobiti novo življenje, nove emotivne izkušnje, zato da se nove besede napolnijo s pomeni, čustvi, toplino.« Pravi, da se v nasprotnem primeru »… sicer naučiš novega jezika, vsak dan se učiš novih besed, a njihova izumetničenost te le prizadene. Te besede so zate nato le znaki na papirju, ki so se odlepili od življenja.« (*ibid.*)

4. INTERVJUJI

4.1. Izhodišča

V zadnjih dveh desetletjih se je med večinskim prebivalstvom v Trstu povečalo zanimanje za vpis v šole s slovenskim učnim jezikom. Število otrok iz mešanih ali neslovenskih družin, ki obiskujejo te šole, je sčasoma naraslo in trenutno presega polovico šolske populacije (Bogatec, Bufon 1996; Bogatec 2004, 2008, 2015). Ta zanimiv pojav je naš sklad že obravnaval in o teh vsebinah razpravljal s predstavniki drugih inštitucij, med katerimi sta imela pomembno vlogo predvsem večstopenjski zavod pri Svetem Jakobu in Slovenski raziskovalni inštitut (SLORI). Za ustreznejše razumevanje tematike smo izvedli dva projekta in ju nato objavili v dveh dvojezičnih publikacijah: *Progetto Mosaico*/*Projekt Mozaik* (Bogatec, Kravos, Lokar 2008), s katerim smo preučili vpliv večkulturnega okolja na osnovno izobraževanje, in *Per il benessere dei nostri piccoli*/*Za dobro počutje naših malčkov* (Kravos, Polojaz 2011). V sklopu zadnjega projekta smo zbrali in analizirali izkušnje, mnenja in občutke staršev otrok, vpisanih v osnovne šole s slovenskim učnim jezikom, ki delujejo v sklopu večstopenjskega zavoda pri Svetem Jakobu. Organizirali smo tudi dve okrogli mizi, na katerih so o svojih izkušnjah spregovorili starši, ravnatelji in učitelji, in sicer na temo večkulturnosti v osnovnih šolah omenjenega zavoda oz. poučevanja slovenščine kot drugega evropskega jezika na Prvostopenjski srednji šoli F. Rismonda.[7]

Poučevanje slovenščine kot obveznega predmeta na italijanski šoli je pomembna novost za naše mesto. Če upoštevamo dejstvo, da je slovenščina jezik avtohtone manjšine v našem prostoru, poleg tega pa tudi jezik bližnje Slovenije, bi se lahko upravičeno vprašali, zakaj je prišlo do tovrstnega projekta s tolikšno zamudo.

Refleksija o tej inovativni izobraževalni ponudbi in želja po razumevanju vzrokov, zakaj so družine izbrale pouk slovenščine (to zanimanje smo delili z raziskovalko SLORI-ja Norino Bogatec), sta prispevali k oblikovanju raziskovalnega projekta, s katerim naj bi osvetlili opisane vidike.

Vzpostavili smo stik z ravnateljem Večstopenjskega zavoda Iqbala Masiha, profesorjem Andreem Avonom, in mu med srečanjem predstavili osnutek projekta; natančneje smo opredelili raziskovalne cilje in potek projekta. Ravnatelj je takoj sprejel naš predlog in nam zagotovil podporo; na razpolago nam je dal prostor, kjer smo lahko izvedli dejavnosti, in določil referenčno osebje. Med srečanjem je poudaril, da je Zavod Iqbala Masiha že

[7] Prva okrogla miza je nosila naslov La multiculturalità: i genitori parlano della propria esperienza nella scuola slovena in je potekala v dvorani Bazlen Palače Gopcevich maja 2012; drugo okroglo mizo smo izvedli v sklopu SLOFEST-a septembra 2015.

Con sensazioni analoghe si è dovuta confrontare Richter Malabotta. Infatti, nonostante ella abbia scelto liberamente di cambiare paese e conoscesse bene la lingua e la cultura italiana, l'utilizzo quotidiano di questa lingua è stato accompagnato per lungo tempo da un senso di spaesamento e di vuoto, come ha saputo efficacemente descrivere: "Ci vuole una nuova nascita, un appropriarsi della nuova vita, di nuove esperienze emotive affinché le parole nuove si riempiano di significato, di sentimento, di calore". In caso contrario, ella afferma: "Tu imparerai la lingua nuova, ogni giorno imparerai parole nuove, ma la loro artificiosità ti ferisce. Le vedi queste parole come puri segni sulla carta che si sono distaccati dalla vita." (*ibid.*)

4. LE INTERVISTE

4.1 La premessa

Negli ultimi due decenni è andato aumentando a Trieste l'interesse nei confronti delle scuole con lingua d'insegnamento slovena da parte della popolazione maggioritaria. Le iscrizioni in queste scuole da parte di famiglie miste o non slovene sono andate aumentando nel corso degli anni tanto da superare attualmente la metà della popolazione scolastica di questi istituti (Bogatec, Bufon 1996; Bogatec 2004, 2008, 2015). Questo interessante fenomeno è stato trattato dalla nostra Fondazione e discusso con rappresentanti di altri istituti, tra i quali hanno avuto un ruolo rilevante l'Istituto comprensivo di San Giacomo con lingua di insegnamento slovena e l'Istituto Sloveno di Ricerche (SLORI). Per meglio approfondire l'argomento abbiamo realizzato due progetti descritti nelle seguenti pubblicazioni bilingui: *Progetto Mosaico/Projekt Mozaik* (Bogatec, Kravos, Lokar 2008) che ha analizzato gli effetti dell'ambiente multietnico sull'istruzione primaria e *Per il benessere dei nostri piccoli/Za dobro počutje naših malčkov* (Kravos, Polojaz 2011) dove sono state raccolte e analizzate le esperienze, le opinioni ed i vissuti dei genitori, con i figli iscritti nelle scuole dell'infanzia con lingua d'insegnamento slovena facenti capo all'Istituto comprensivo di San Giacomo. Sono state inoltre organizzate due tavole rotonde aperte al pubblico, in cui si sono confrontati genitori, dirigenti scolastici e insegnanti, rispettivamente sul tema della multiculturalità nelle scuole primarie del sopracitato istituto, nonché sul tema dell'insegnamento dello sloveno come seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di primo grado F. Rismondo[7].

L'introduzione dello sloveno come materia curriculare in una scuola italiana rappresenta una novità importante per la nostra città. Se si considera che lo sloveno è la lingua della comunità autoctona presente sul territorio oltre che della vicina Slovenia, ci si potrebbe chiedere come mai l'iniziativa venga realizzata con tale ritardo.

La riflessione su questa innovativa offerta scolastica, unita all'interesse di cercare di comprendere quali possono essere state le motivazioni delle famiglie che avevano scelto di aderirvi, interesse che abbiamo condiviso con la ricercatrice Norina Bogatec dello SLORI, ci ha portato a delineare un lavoro di ricerca che andava ad indagare questi aspetti.

Abbiamo quindi avviato i contatti con il Dirigente scolastico dell'Istituto comprensivo *Iqbal Masih*, dottor Andrea Avon, al quale durante un incontro di presentazione abbiamo illustrato la proposta del progetto, precisando gli obiettivi della ricerca e le modalità del suo svolgimento. Il Dirigente ha da subito accolto favorevolmente l'iniziativa, garantendo la collaborazione del

[7] La prima tavola rotonda era intitolata *La multiculturalità: i genitori parlano della propria esperienza nella scuola slovena* e si è tenuta nella sala Bazlen del Palazzo Gopcevich, nel maggio 2012; la seconda è stata realizzata nell'ambito della manifestazione *SLOFEST* nel settembre del 2015

sodeloval pri dejavnostih na področju popularizacije slovenskega jezika in kulture, na primer z delavnicami, ki so v preteklih letih potekale na osnovnih šolah.[8] Ravnatelj je poleg tega poudaril, da so dali pobudo za vključitev slovenščine v predmetnik starši in da ima ta izrazito kulturni pomen: izšla je namreč iz želje, da bi učenci bolje spoznali stvarnost slovenske skupnosti v tem prostoru in vzpostavili odnose s Slovenci, ki živijo v sosednji Republiki Sloveniji.
Srečanju z ravnateljem sta sledili drugi dve z učiteljicama slovenskega jezika, prof. Nastjo Colja in prof. Kristino Kovačič, ter z učiteljico, ki je na zavodu zadolžena za medkulturne vsebine, dr. Irino Moiro Cavaion. Razgovori so se izkazali za zelo koristne — omogočili so izhodiščno razumevanje dinamike vključevanja slovenščine in odzivov učencev, staršev in šolskega osebja ter natančnejšo opredelitev vsebin, ki bi jih bilo treba izpostaviti v raziskovalnem delu. Podpora, ki so jo v tej začetni fazi nudile učiteljice, se je izkazala za pomembno; prispevale so namreč k določitvi formalnega okvira, znotraj katerega smo nato opravili raziskavo, hkrati pa so s svojo prisotnostjo promovirale projekt in spodbujale starše, da so pri njem sodelovali.

4.2. Metodologija

Raziskava je potekala v dveh zaporednih fazah: v prvi fazi smo opravili delno strukturiran intervju s starši, ki so izkazali svojo razpoložljivost za sodelovanje, v drugi fazi pa smo vsem učencem treh razredov sekcije, v kateri je bil uveden pouk slovenščine (sekcija B), razdelili anketne vprašalnike. V obeh fazah sta postopke – zbiranje gradiva, njegovo analizo in interpretacijo rezultatov – vodili psihologinja Sklada Polojaz in raziskovalka SLORI–ja.
V začetni fazi smo z učiteljicami pretehtali, katere metode bi lahko uporabili, da bi staršem posredovali po eni strani vse splošne informacije o raziskavi, po drugi strani pa smo jih morali seznaniti s pomenom samega projekta, ki bi lahko bil uspešen le ob dobrem sodelovanju staršev. Razmišljali smo, da bi vsaki družini poslali obvestilo z logotipi vseh treh inštitucij, ki so oblikovale projekt (Večstopenjskega zavoda Iqbala Masiha, Slorija in Sklada Polojaz), in jim v pismu predstavili cilje in metode dela. Starše, ki so pristopili k projektu, smo nato poklicali po telefonu in se dogovorili za datum in uro intervjuja.
V nadaljevanju predstavljam **analizo intervjujev**, ki smo jih opravili s starši.
Intervjuje smo začeli opravljati konec decembra 2013 in jih zaključili februarja 2014, izvedli smo jih zjutraj ali zgodaj popoldne. Edina izjema je bila mama, ki zaradi bolezni ni mogla priti v šolo in smo jo zato intervjuvali po telefonu.
V prvem obdobju so srečanja potekala v šolski knjižnici, nato pa v prostoru, ki ga učitelji sicer uporabljajo za govorilne ure s starši: za vsak primer smo ustrezno zagotovili varstvo osebnih podatkov.
Posamezne intervjuje, ki so trajali približno 45 minut, smo po predhodnem privoljenju staršev posneli, nato pa dobesedno pretipkali. Intervjuji so obsegali vrsto vprašanj, povezanih s področji, ki smo jih hoteli raziskati; z vprašanji smo spodbudili širšo refleksijo in nova vprašanja, s katerimi smo razširili in poglobili nekatere teme; metodološko smo se oprli na že opravljeno raziskavo (Lokar, Pertot 2011).

[8] Več o tem prim. poglavje *Slovenščina, dobrodošla na šoli Rismondo* v tej publikaciji.

suo istituto, anche attraverso la disponibilità degli spazi dove svolgere il lavoro e del personale a cui fare riferimento. Nel corso dell'incontro egli ha voluto precisare che l'istituto *Iqbal Masih* non era nuovo a iniziative che riguardano la sensibilizzazione alla lingua e alla cultura slovena avendo sviluppato negli anni precedenti parecchi laboratori in questa direzione nelle scuole primarie.[8] Inoltre, ha tenuto a sottolineare, che la richiesta di introdurre lo sloveno come materia di studio è partita dai genitori con una decisa connotazione culturale, nel senso che è scaturita dal desiderio di conoscere meglio la realtà degli sloveni sul territorio e facilitare i rapporti con gli sloveni della vicina Slovenia.
All'incontro con il dirigente scolastico sono seguiti altri due incontri con le insegnanti di sloveno, prof. Nastja Colja e prof. Kristina Kovačič, insieme all'insegnante referente per l'intercultura dell'Istituto, dott.ssa Irina Moira Cavaion. Questi confronti si sono rivelati molto utili per capire come l'introduzione dello sloveno fosse stata accolta dai ragazzi, dai genitori e dagli operatori scolastici, e per meglio individuare i contenuti da evidenziare nel lavoro di ricerca. L'appoggio offerto dalle insegnanti in questa fase iniziale si è dimostrato molto prezioso, non soltanto perché si è potuto meglio delineare una cornice formale entro cui svolgere la ricerca, ma anche perché, con la loro presenza, esse hanno promosso il progetto e incoraggiato i genitori a parteciparvi.

4.2 La metodologia

La ricerca si è articolata in due fasi che si sono susseguite: la prima è consistita in un'intervista semi-strutturata rivolta ai genitori, che avevano dato la propria disponibilità a partecipare, la seconda nella somministrazione di questionari a tutti i ragazzi delle tre classi della sezione con lo sloveno (sezione B). I procedimenti relativi alle due fasi – la raccolta del materiale, la sua analisi e l'interpretazione dei risultati - sono stati realizzati rispettivamente dalla psicologa della Fondazione Polojaz e dalla ricercatrice dello SLORI.
In un momento iniziale abbiamo riflettuto, insieme alle insegnanti, su quale modalità utilizzare per comunicare ai genitori da un lato tutte le informazioni generali relative alla ricerca, dall'altro l'importanza di questa iniziativa, che avrebbe acquisito un valore notevole se vi fosse stata da parte dei genitori una buona partecipazione. Si è pensato quindi di inviare ad ogni famiglia una lettera, con l'intestazione dei tre enti che collaboravano al progetto – l'Istituto scolastico *Iqbal Masih*, lo SLORI, la Fondazione Polojaz -, nella quale veniva presentato il lavoro che si intendeva svolgere con gli obiettivi da perseguire e le modalità che sarebbero state utilizzate. I genitori che hanno aderito all'iniziativa sono stati contattati telefonicamente allo scopo di fissare la data e l'orario per eseguire l'intervista.
Nel contributo seguente viene presentata **l'analisi delle interviste** rivolte ai genitori.
Le interviste, che hanno avuto inizio a fine dicembre 2013 e si sono concluse a febbraio 2014, sono state effettuate durante la mattinata o nel primo pomeriggio. L'eccezione ha riguardato una mamma che, per problemi di salute, non è potuta venire a scuola ed è stata intervistata al telefono. Nel primo periodo gli incontri si sono svolti nella biblioteca della scuola, in seguito nella stanza utilizzata dagli insegnanti per i colloqui con i genitori: è stata sempre garantita la riservatezza.
Ogni intervista, che ha avuto una durata di circa 45 minuti, è stata registrata previa gentile concessione dei genitori e successivamente trascritta fedelmente. Le interviste hanno previsto una serie di domande relative alle aree che si voleva investigare; queste hanno stimolato nei genitori delle riflessioni più ampie e sollecitato a loro volta nuove domande per approfondire o sviluppare i temi emersi, secondo una metodologia usata anche in una precedente ricerca (Lokar, Pertot 2011).

[8] Per approfondimenti si veda il capitolo "Dobrodošla, slovenščina!" nella presente pubblicazione.

Delovno skupino sta ob raziskovalki Norini Bogatec (SLORI) in psihologinji Veroniki Lokar (Sklad Polojaz) sestavljali še dve predstavnici Sklada Polojaz: Vera Oblak, sociologinja z dolgoletnimi izkušnjami na področju dela z družinami in učenci, in Vlasta Polojaz, otroška nevropsihiatrinja, psihoanalitičarka in predsednica Sklada. Prisotnost raziskovalke SLORI-ja je pomenila dodano vrednost za analizo rezultatov, saj je zagotavljala povezavo med obema deloma raziskave, objektivnim, ki se je nanašal na statistično obdelavo vprašalnikov za učence, in subjektivnim, ki je slonel na intervjujih s starši, ki so prosto govorili o svojih izkušnjah in jih ubesedili. Delovna skupina se je sestajala redno in sproti pregledovala sklope petih intervjujev. Gradivo smo razvrstili glede na določene vsebine, ki so izšle iz pogovorov.
Odgovori staršev so v nadaljevanju navedeni v ležečem tisku. Z oznakami Int, M, O, S smo označili osebo, ki je intervjuvala, mater, očeta in starše.
K projektu je pristopilo 24 staršev, in sicer 15 staršev otrok iz 1. razreda, 5 staršev otrok 2. razreda in 5 staršev otrok 3. razreda; s starši smo torej obravnavali skupino 25 otrok. Prisotnih je bilo 17 mater, 5 očetov in 1 starševski par. Dve mami sta imeli v šoli dva otroka, enega v prvem in enega v tretjem razredu.
Skupino so sestavljali starši, ki so sprejeli vabilo k intervjuju; njihovi odgovori torej niso nujno reprezentativni za vse starše učencev. Posledično tudi podatkov in analiz ne moremo razširiti na vse starše.

Vprašanja za starše so izhajala iz nekaterih hipotez o motivacijah za izbiro slovenščine, ki smo jih oblikovali v sklopu delovne skupine. Te motivacije naj bi bile:

1. čustvene, ker je slovenščina materni jezik koga od sorodnikov;
2. kontekst/okolje: osebe želijo bolje spoznati prostor, v katerem živijo;
3. kulturne oz. intelektualne: želja po učenju še enega jezika.

Vprašanja so bila sledeča:

1. Je šola Rismondo vaša referenčna šola glede na bivališče ali ste jo izbrali iz drugih razlogov?
2. Zakaj ste izbrali pouk slovenščine?
3. Imate prijatelje, znance, sorodnike, ki govorijo slovensko?
4. Veste, da je v Trstu prisotna slovenska manjšina?
5. Kako ocenjujete kakovost pouka slovenskega jezika?
6. Kako se otroci učijo slovenščino?
7. Kakšna pričakovanja imate o stopnji znanja slovenskega jezika?
8. Ste zadovoljni z izbiro in v kolikšni meri?

Il materiale è stato discusso ed analizzato dal gruppo di lavoro di cui, oltre alla ricercatrice Norina Bogatec (SLORI) e alla psicologa Veronica Lokar (Fondazione Polojaz), hanno fatto parte anche altre due rappresentanti della Fondazione Polojaz: Vera Oblak, sociologa con una lunga esperienza di lavoro con le famiglie e i ragazzi nelle istituzioni scolastiche, e Vlasta Polojaz, neuropsichiatra infantile, psicoanalista e presidente della Fondazione. La presenza della ricercatrice dello SLORI ha aggiunto valore al lavoro di approfondimento poiché ha garantito un collegamento tra i due ambiti della ricerca, quello "oggettivo", relativo all'analisi statistica dei questionari somministrati agli alunni e quello "soggettivo", emergente dalle interviste e relativo ai genitori che parlano liberamente delle proprie esperienze ed esprimono i propri vissuti. Il gruppo di lavoro si riuniva per discutere solitamente cinque interviste per volta.
Il materiale è stato ordinato in base ai contenuti emersi.
Le risposte dei genitori sono riportate nel testo utilizzando il carattere corsivo. Per indicare l'intervistatrice, la madre, il padre, i genitori sono state utilizzate rispettivamente le sigle Int, M, P, G.
Al progetto hanno aderito 24 genitori, precisamente i genitori di 15 ragazzi della prima, 5 della seconda e 5 della terza classe per un totale di 25 alunni. Sono intervenute 17 madri, 5 padri e una coppia genitoriale. Due sono state le mamme con due figli di cui uno frequentava la prima, l'altro la terza classe.
Il gruppo degli intervistati è composto da genitori che hanno accettato l'invito a partecipare all'intervista e pertanto non va inteso come un campione rappresentativo della totalità dei genitori in esame. Di conseguenza, i dati e le relative considerazioni non possono essere generalizzate.

Le **domande che abbiamo rivolto ai genitori** sono nate da alcune ipotesi sul motivo della scelta dello sloveno emerse nel gruppo di lavoro. Queste erano le seguenti:

1) la motivazione ha soprattutto una connotazione affettiva essendo la lingua materna di qualche familiare,
2) la motivazione è legata soprattutto alla situazione territoriale, si vuole cioè conoscere meglio il territorio dove si vive,
3) il motivo è prevalentemente di tipo culturale-intellettuale, si vuole cioè apprendere una lingua in più.

Le domande erano le seguenti:

1. La scuola Rismondo è la scuola di appartenenza in base al luogo di residenza oppure è stata scelta per altri motivi?
2. Per quale motivo è stato scelto l'insegnamento dello sloveno?
3. Hanno amici, conoscenti, parenti che conoscono la lingua slovena?
4. Sono a conoscenza dell'esistenza di una minoranza slovena a Trieste?
5. Come valutano la qualità dell'insegnamento dello sloveno?
6. Come affrontano i ragazzi lo studio della lingua slovena?
7. Quali sono le aspettative rispetto alla conoscenza dello sloveno?
8. Se e quanto sono soddisfatti della scelta fatta?

4.3. Analiza intervjujev

4.3.1. Je šola Rismondo vaša referenčna šola glede na bivališče ali ste jo izbrali iz drugih razlogov?

Trinajst učencev od skupaj petindvajsetih se je na to šolo vpisalo, ker so prej obiskovali osnovno šolo v sklopu istega večstopenjskega zavoda (Collodi, Pertini). Dvanajst učencev, med katerimi sta tudi oba para bratov, prihaja iz osnovnih šol, ki niso del istega večstopenjskega zavoda; od teh jih šest stanuje v bližini šole, ki se nahaja v mestni četrti Rocol-Melara (Kjadin, Sveti Alojzij, Rocol, Lonjer), drugih šest pa stanuje drugod, tudi v predelih, ki so precej oddaljeni (Škedenj, Valmaura, Campanelle, Sveti Ivan, Rojan, Repen, Kontovel).

Intervjuvani starši so utemeljevali izbiro te šole predvsem z **dobro kakovostjo šole in učnega kadra, dobrim vodstvom in organizacijo**. Drugi razlog je bila »transparentnost« v smislu dostopanja do informacij o šolski dejavnosti in programih.

M14: *»Všeč mi je struktura, vrsta dela.«*

M20: *»Ravnatelj je odličen … delam v večjem podjetju in se pozna … recimo, ko je človek na čelu v redu, potem vse deluje, kot je treba.«*

Drugi razlog, ki ga pogosto navajajo starši, zadeva **odlično komunikacijo med šolo in družinami.**

M8: *»Pogosto nas obveščajo, vsa sporočila nam posredujejo vnaprej!«*

M6: *»Zdi se mi, da je ta šola zelo dejavna, komunikacija med starši in šolo je odlična, in imajo pevski zbor, kar je čudovito …«*

Dobro sporazumevanje med šolo in starši je postalo pomemben in ključni dejavnik v težjih situacijah, ko učenci zahtevajo več pozornosti in bolj osebno prilagojen pristop.

M1: *»A. je deček s posebnimi potrebami, to pomeni, da mora biti posebno preskrbljen na organizacijskem področju, bolj kot na didaktičnem; zanj je namreč važneje, da dobro deluje celotni sistem.«*

M23: *»Šola deluje dobro, ravnatelj je zelo v redu, ko so bile težave z mojim sinom, so me poklicali takoj, takoj so me obvestili, niso se pretvarjali.«*

Štiri družine, katerih otroci so prej obiskovali druge šole, so izbrale šolo Rismondo zaradi njenega dobrega slovesa in ker so od drugih staršev slišale pohvale na njen račun.

M22: *»Slišala sem, da je to dobra šola, ki nudi dobro pripravo in sem zato izbrala to šolo. Ko smo potem obiskali dan odrtih vrat, je šola naredila na nas zelo dober vtis … poznali smo učence, ki so jo že obiskovali … kolegi so imeli o njej pozitivno mnenje.«*

Možnost obiskovanja pouka slovenščine je bila za intervjuvance pomembna motivacija pri izbiri šole in v primeru učencev, ki so prihajali iz drugih šol, tudi **osnovni razlog** za izbiro.

4.3 Analisi delle interviste

4.3.1 La scuola Rismondo è la scuola di appartenenza in base al luogo di residenza oppure è stata scelta per altri motivi?

13 ragazzi su 25 si sono iscritti in questa scuola per aver già frequentato le scuole primarie facenti capo allo stesso Istituto comprensivo (Collodi, Pertini). 12 ragazzi, tra cui due coppie di fratelli, provengono da scuole primarie che non appartengono allo stesso complesso scolastico; di questi 6 abitano nelle vicinanze dell'istituto che si trova nel rione di Rozzol-Melara (Chiadino, S.Luigi, Rozzol, Longera), mentre altri 6 abitano altrove, in zone anche molto distanti dalla scuola (Servola, Valmaura, Campanelle, San Giovanni, Roiano, Monrupino, Contovello).

Gli argomenti che i genitori intervistati portano a sostegno della scelta di questo istituto sono soprattutto la **buona qualità della scuola e del corpo insegnanti, una valida direzione e organizzazione**. Un altro motivo riguarda la "trasparenza" come trasmissione di informazioni relativa ad attività e programmi.

M14: *"Mi piace come struttura, come tipo di lavoro."*

M20: *"Il direttore è bravissimo … io lavoro per una grande azienda e si vede che … quando hai la testa … diciamo il numero uno che è valido, poi tutto funziona bene."*

Una ragione ulteriore, molto apprezzata dai genitori, riguarda **l'ottima comunicazione con le famiglie**.

M8: *"Siamo molto aggiornati, tutte le comunicazioni avvengono in anticipo!"*

M6: *"La vedo come una scuola molto attiva, comunicazione ottima tra genitori e scuola, c'è il coro che è una cosa bellissima…"*

La buona comunicazione scuola-genitori diventa un motivo di fondamentale importanza nelle situazioni più impegnative, in cui i ragazzini richiedono un'attenzione ed un approccio personalizzato.

M1: *"A.* [il figlio] *ha dei bisogni un po' speciali, quindi bisogna curare molto l'aspetto organizzativo, nel suo caso anche più di quello strettamente didattico, che abbia intorno un sistema che funzioni è molto importante."*

M23: *"La scuola funziona bene, il direttore è molto bravo, quando ci sono stati dei problemi con mio figlio sono stata chiamata subito, sono stata messa al corrente, non hanno lasciato perdere."*

Quattro famiglie provenienti da altri istituti scolastici hanno scelto la scuola Rismondo per l'ottima reputazione e perché ne hanno sentito parlare bene.

M22: *"Avevo sentito parlare che è una buona scuola, che dà una buona preparazione e quindi se potevo scegliere, volevo scegliere questa. Poi anche quando abbiamo partecipato all'open-day abbiamo avuto una buona impressione … poi conoscevo chi l'aveva frequentata … tra colleghi mi avevano parlato bene."*

La possibilità di **studiare lo sloveno** viene sentita dagli intervistati come una motivazione importante nella scelta della scuola, nel caso di qualche ragazzo proveniente da altre scuole, anche la **ragione primaria**.

P18: *»Po pravici povedano, me je pritegnila prav ta zgodba o slovenščini; ker je bila to edina šola, ki je omogočala to izbiro; … zato se mi je zdela zanimiva.«*

P4: *»Lahko bi obiskoval šolo X* [šolo, ki jo je obiskoval v prejšnjih letih], *a ni bilo te možnosti* [pouka slovenščine]!«

Int: *»Torej je* [sin] *prišel na to šolo namenoma?«*

P4: *»Ja, ja, ker smo odkrili, da je ta šola edina v vsej tržaški pokrajini,* […] *je edina s sekcijo, v kateri je drugi evropski jezik slovenščina!«*

4.3.2. Zakaj ste izbrali pouk slovenščine?

Odgovori na to vprašanje potrjujejo mnenje, da so intervjuvani starši slovenščino izbrali šele po tehtnem premisleku. Za slovenščino so se odločili, ker gre po njihovem mnenju za **jezik, ki ga otroci lahko uporabljajo tudi čez mejo**.

M21: *»Izbira se nam je zdela pametna, ker mejimo s Slovenijo.«*

M16: *»Bili smo presenečeni, ko smo izvedeli, da se tu poučuje slovenščina, in smo takoj sprejeli to možnost, takoj, brez zadržkov, tako mi kot otroci, ker bi radi spoznali, ker smo radovedni … velikokrat gremo po nakupih v Slovenijo.«*

M17: *»Trst je obmejno mesto, zato je za nas pomembno, da otrok zna dve besedici v slovenščini, raje kot v katerem drugem tujem jeziku, ki ga ne bo nikoli uporabljal, kot na primer v španščini ali francoščini* […] *in da zna govoriti v jeziku, ki se uporablja na Opčinah ali pri Svetem Ivanu, torej da se zna ustrezno izraziti tudi v trgovini … in potem, seveda, ima možnost, da obiskuje tudi slovensko gledališče, da ima na razpolago več stvari …«*

Veliko število intervjuvancev razlaga, da so ga k tej odločitvi **spodbudile besede ravnatelja** ob dnevu odprtih vrat:

M20: *»Zelo nam je bila všeč predstavitev te sekcije. Ravnatelj ni bil zelo neposreden, a način, kako je povedal stvari, mi je bil všeč, kar je rekel, no. In potem sem tudi sama prepričana, da smo tu na razdalji štirih kilometrov, zaradi slovenščine, namreč … Hči se je bolj nagibala k nemščini, zaradi prijateljic, ki so obiskovale pouk nemščine … potem sem se pogovorila z njo, ji razložila: 'Glej, jaz žal ne govorim slovensko, slovenščino sem se učila pred leti, potem pa nisem imela več časa …'«*

Starši zelo zaupajo ravnatelju. Na šolah, kjer se vzpostavijo odnosi medsebojnega spoštovanja in je komunikacija med šolo in starši dobra, se starši bolj nagibajo k temu, da se odločijo za inovativne rešitve. Ta vidik se je pokazal tudi pri enem od prejšnjih projektov (Lokar, Pertot, 2011, 48), pri katerem so starši govorili o ravnatelju kot o osebi »z avtoriteto, a je obenem tudi praktičen in razumevajoč«; ravnatelj je torej človek, s katerim se lahko posvetujejo o svojih izbirah.

Intervjuvanci doživljajo slovenščino kot **živ jezik, ki ga lahko uporabljajo v praksi**, torej kot sredstvo, ki omogoča sporazumevanje z drugimi prebivalci mesta ali sosednje države, v nasprotju s preostalimi tujimi jeziki, ki jih ponuja šola.

P18: *"A me ha attirato proprio questo discorso dello sloveno, se devo dire la verità, nel senso che era l'unica scuola che proponeva questo tipo di scelta … per cui mi interessava."*

P4: *"Avrebbe potuto proseguire a X* [istituto comprensivo frequentato negli anni precedenti] *ma non c'era questa opzione* [dello sloveno]*!"*

Int: *"Quindi è venuto* [il figlio] *in questa scuola precisamente per questo?"*

P4: *"Si si, perché abbiamo scoperto che questa è l'unica scuola nella provincia di Trieste […] è l'unica che abbia questa sezione che ha come seconda lingua comunitaria lo sloveno!"*

4.3.2 Per quale motivo è stato scelto l'insegnamento dello sloveno?

Le risposte che i genitori intervistati hanno fornito a questa domanda fanno pensare che abbiano scelto lo sloveno con consapevolezza, sulla base di una riflessione approfondita. Innanzitutto la scelta è stata fatta poiché lo sloveno è **la lingua che si può parlare su questo territorio transfrontaliero**.

M21: *"Ci sembrava una scelta intelligente dal momento che confiniamo con la Slovenia."*

M16: *"Per noi è stata una sorpresa sapere che ci fosse lo sloveno, l'abbiamo colta subito come occasione, subito, senza dubbio, sia noi che i bambini, vogliamo conoscere, anche perché incuriositi … tante volte uno va a far la spesa* [in Slovenia]*."*

M17: *"Perché Trieste è una città di confine, quindi per noi è più importante che sappia due paroline in sloveno piuttosto che di qualche altra lingua straniera che non parlerà mai, come non so, spagnolo o francese […] e a saper parlare la lingua a Opicina o a San Giovanni, quindi rivolgersi in maniera corretta anche in un negozio … e poi, sì, c'è la possibilità di frequentare anche il teatro sloveno, ad avere più cose …"*

Un numero rilevante degli intervistati spiega di essersi sentito **incoraggiato** a prendere questa decisione **dal dirigente scolastico**, in occasione dell'open-day.

M20: *"Ci è tanto piaciuta la presentazione di questa sezione. Il direttore non è stato molto esplicito … ma da come ha detto le cose … mi è piaciuto insomma quello che ha detto. E poi anch'io sono convinta che siamo qui a quattro chilometri, per lo sloveno dico … Mia figlia era più orientata verso il tedesco … per le amichette che facevano il tedesco … e poi le ho parlato, le ho spiegato: 'Guarda io lo sloveno purtroppo non lo so, l'ho studiato qualche anno fa, ma poi non ho avuto più tempo …"*

Si può rilevare che i genitori esprimono una grande fiducia nei confronti del dirigente. Nelle scuole in cui esiste un rapporto di stima, di buona comunicazione scuola-genitori, i genitori sembrano essere più propensi a fare delle scelte innovative. Questo aspetto è emerso anche in un progetto precedente (Lokar, Pertot 2011, 48) in cui i genitori parlano del dirigente come di una "persona autorevole e allo stesso tempo pratica e comprensiva", una persona con la quale potersi confrontare, anche riguardo le decisioni da prendere.

Lo sloveno è vissuto come una **lingua 'viva' che puoi mettere subito in pratica**, un mezzo per facilitare la comunicazione con i parlanti di questa città e del paese vicino, diversamente da una qualsiasi altra lingua straniera insegnata nella scuola.

M16: *»To je bil edini primer, da imajo učenci stik s tem jezikom, in gre za jezik, ki je del naše kulture tu … Ker je Trst obmejno mesto, je za nas pomembno, da zna dve besedici v slovenščini, raje kot v kakem tujem jeziku, ki ga ne bo nikoli uporabljal … v Trstu in v Sloveniji, obe možnosti sta! V Trstu ima veliko priložnosti, da lahko govori slovensko …«*

P2: *»Moj sin je otrok, ki mora imeti motivacijo za to, kar počne … to, kar mu je všeč, naredi, kar mu ni všeč, tega ne naredi … učiti se slovensko je drugače kot učiti se angleško, slednje je skoraj nekaj obveznega, medtem ko je slovenščina nekaj res njegovega, kar mu prav pride v odnosih s prijatelji … z otroki … našel je neki smisel!«*

Ta oče se je v mladosti družil s skupino slovenskih prijateljev in z njimi je obiskoval okolja, ki so del slovenske kulturne skupnosti v mestu; spominja se predvsem družabnih večerov v Dijaškem domu in predstav v Kulturnem domu. Še vedno ima tesne odnose z vrstnikom, ki govori slovensko in čigar sinova sta dobra prijatelja njegovih sinov.

Kot smo videli, se lahko zanimanje za slovenščino porodi in razvije tudi na podlagi **dobrih odnosov staršev z manjšinsko skupnostjo** in zaradi njihove **vključenosti v to skupino**. Podobnega mnenja je tudi ena od intervjuvanih mater:

M16: *»Bili smo presenečeni, ko smo izvedeli, da se tu poučuje slovenščina, in smo takoj sprejeli to možnost, takoj, brez zadržkov, tako mi kot otroci, ker bi radi spoznali, ker smo radovedni … velikokrat gremo po nakupih v Slovenijo. … tako lahko izvemo kaj več o tem obskurnem jeziku (smeh).«*
Int.: *»Obskurnem, a bližnjem.«*
M16: *»Ja, za nas … to je absurdno, ne? Da je obskuren in da smo … tu!«*
Int: *»Absurdno.«*
M16: *»Res absurdno. Jaz sem imela srečo, da sem delala s tolikimi kolegi, ki so govorili slovensko, tako da so me včasih naučili kakega stavka … bila sem na kraški ohceti, svojčas … da bi razumela to kulturo … ti prijatelji so me navdušili, slišala sem, kako govorijo, in je bilo lepo, torej …«*

Za nekatere starše je torej slovenščina **samoumevna in povsem običajna izbira za nekoga, ki živi v tem prostoru.**

P2: *»Zakaj se nekdo tako odloči … po mojem bi morali vprašati, zakaj se nekateri ne odločajo tako!«*

M5: *»Kot bi se na Tridentinskem - Gornjem Poadižju naučili nemščine; konec koncev bi to moral biti ne pravim, da drugi jezik, a skoraj.«*

Poznavanje slovenščine je lahko koristno in **pomaga pri iskanju zaposlitve**, tako v Trstu kot v sosednji državi. Nekateri starši se ukvarjajo s podjetništvom, ki predvideva trgovinsko izmenjavo s Slovenijo, in so prepričani, da je znanje slovenščine potrebno; drugi slišijo slovenski jezik na delovnem mestu, v slovenskih kmetijskih obratih; tretji tudi pri strokovnih izmenjavah s slovenskimi kolegi.

M16: *"Questa era l'unica occasione in cui avrebbero potuto approcciarsi a questa lingua ed è una lingua che fa parte della nostra cultura qua … Perché Trieste è una città di confine, quindi per noi è più importante che sappia due paroline di sloveno, piuttosto che di qualche altra lingua straniera che non parlerà mai … a Trieste e in Slovenia, tutte e due le opzioni! Trieste ha un sacco di possibilità di parlare lo sloveno … "*

P2: *"Siccome mio figlio è un ragazzino che deve trovare la motivazione in quello che fa … quello che gli piace fare lo fa, quello che non gli piace non lo fa … imparare lo sloveno è diverso dall'imparare l'inglese, quest'ultimo è quasi una cosa dovuta, invece lo sloveno è una cosa sua, che gli serve per le amicizie … ragazzini, amici e via dicendo … ha trovato un'intenzione!"*

Questo padre, durante la sua giovinezza, ha frequentato un gruppo di amici sloveni e insieme a loro usava frequentare gli ambienti appartenenti alla comunità culturale slovena della città; egli ricorda in particolare le feste alla Casa dello studente *Srečko Kosovel* e le rappresentazioni teatrali alla Casa della cultura (Kulturni dom). Egli continua tuttora a conservare un intenso rapporto con un coetaneo di lingua slovena, anch'egli attualmente padre di due figli, che sono a loro volta buoni amici dei figli del padre intervistato.

Come si è visto l'interesse per lo sloveno può nascere e svilupparsi grazie ai **buoni rapporti** e al **coinvolgimento dei genitori da parte del gruppo minoritario**. Si veda in questo senso anche la testimonianza di una madre.

M16: *"Per noi è stata una sorpresa sapere che ci fosse sloveno! L'abbiamo colta subito come occasione, subito, senza dubbio, sia noi che i bambini. Vogliamo conoscere, anche perché incuriositi; tante volte uno va a far la spesa ... il fatto di sapere un po' di più di questa lingua oscura (ride). "*

Int: *"Oscura, ma così vicina. "*

M16: *"Si, per noi ... ma quello è l'assurdo, no? che è oscura e siamo ... qua! "*

Int: *"È assurdo... "*

M16: *"È assurdo veramente. Io ho avuto la fortuna di lavorare con tanti colleghi che parlavano sloveno per cui ogni tanto qualcuno mi insegnava qualche frase, ... ho partecipato alle nozze carsiche a suo tempo ... tutto per capire la cultura ... questi amici mi coinvolgevano, sentivo parlare ed è bello, insomma ..."*

Certi genitori insomma considerano lo sloveno una **scelta ovvia e del tutto naturale per chi vive su questo territorio.**

P2: *"Come uno arriva a fare questa scelta ... secondo me sarebbe da meravigliarsi se uno non la fa! "*

M5: *"Come andare in Alto Adige e imparare il tedesco, alla fine dovrebbe essere non dico la seconda lingua, ma poco via."*

La conoscenza dello sloveno può risultare utile e **facilitare la ricerca di un futuro lavoro**, sia a Trieste che nel paese confinante. Alcuni genitori intervistati, avendo sviluppato attività di scambio commerciale con la Slovenia, ne sono convinti; altri sentono parlare sloveno sul luogo di lavoro, nell'ambito di aziende agricole slovene, altri ancora, attraverso scambi professionali con colleghi di lavoro sloveni.

M8: *»Koristno je za prihodnost, za delo, zaradi bližine slovenskih regij.«*

M6: *»Za naš prostor je to nekaj, kar bi lahko bilo koristno, mogoče v vsakdanjem življenju, ko odraste, zaradi dela, če greš na dopust ven, v Slovenijo; je vsekakor nekaj več, nekaj, kar prav pride, če nekdo išče zaposlitev, tudi medtem ko študira … ne gre samo za dober dan ali dober večer in konec … objektivno je to jezik, ki ji* [hčeri] *lahko pomaga v Sloveniji ali tu, v Trstu.«*

M22: *»Slovenska sekcija ima sloves dobre sekcije, pravijo, da so tam na splošno dobri učitelji … poleg tega je slovenščina jezik, ki se uporablja tu v obmejnem prostoru, zaradi česar se nam je zdelo pretehtano, tudi zaradi prihodnje zaposlitve … nikoli ne veš, namreč … angleščina zaradi mednarodnosti in slovenščina za okolje …«*

Enajst vprašanih je poudarilo, da so slovenščino za svoje otroke izbrali, ker je to **domač jezik, ki se včasih uporablja tudi v družini**, med starimi starši ali drugimi sorodniki.

M16: *»Bili smo veseli, da mu lahko omogočimo to priložnost, da spozna neki drugi jezik, ki je navsezadnje pomemben, je del naše družine, kakorkoli vzamemo, s strani mojega deda, moje babice, so vsi govorili slovensko, torej …«*

M14: *»M.*[hčerka] *je govorila o nemščini, jaz pa sem imela babico po materini strani, ki je bila pripadnica slovenske manjšine, torej so moja mama in moji strici govorili slovensko; jaz sem to slišala, a jezika ne znam, razumela sem katero od besed, a to je bil skupen jezik naše družine … torej gre nekako tudi za čustveno vez, in ker je ta sekcija zelo dobra … dejansko so mi to sekcijo svetovali in sem bila zelo vesela, da sem lahko sledila tudi temu klicu, po domačem …«*

M5: *»Jaz ne govorim slovensko, a stari starši so govorili nekaj malega […] oba sta bila rojena tu, a takrat je bilo to območje mešano … torej … govorimo o stanju pred osemdesetimi leti, zato so v tistih časih njihovi starši vsi govorili slovensko in torej […] priimki so bili pač poitalijančeni.«*

M22: *»Moj oče govori slovensko, vaško narečje … ki ga uporablja s sorodniki, zunaj … to so daljni sorodniki, ki jih mi ne vidimo in jih ne obiskujemo. On se je slovenščine naučil kot otrok, ko se je njegova mati vračala v rojstno vas …«*

Za dve gospe hrvaškega rodu je slovenščina jezik, ki jima je blizu.

M15: *»Ni tuj jezik, ker se je moja mama rodila v Bujah in je govorila hrvaško … potem je tu še brat, ki govori hrvaško in slovensko.«*

M21: *»Po drugi strani imam očeta Hrvata in je* [slovenščina] *sorodna mojemu jeziku, ker znam hrvaško … res je, da sta si hrvaščina in slovenščina zelo podobna jezika, a sta kljub temu različna; ampak všeč mi je bilo dejstvo, da živimo ob meji in gremo pogosto v Slovenijo, in torej se mi zdi, da raje kot nemščina …«*

Učenje slovenščine pomeni priložnost za nove stike z lastno preteklostjo, za **približevanje lastnim koreninam**. V nekaterih primerih se spomini vračajo z nekoliko nostalgičnosti.

M8: *"È utile per un domani, per un lavoro, per via della vicinanza con la regione slovena".*

M6: *"Visto dove abitiamo, è qualcosa che potrebbe essere utile, forse nella vita quotidiana da adulta, per la situazione lavorativa, se vai in vacanza fuori in Slovenia, è comunque qualcosa in più, qualcosa che serve, se uno cerca lavoro, anche mentre fa l'università … non è solo un buongiorno o buonasera e basta … obiettivamente è una lingua che può aiutarla* [la figlia] *sia andando fuori in Slovenia che a Trieste."*

M22: *"La sezione di sloveno ha fama di essere una buona sezione, di avere degli ottimi insegnanti in generale … inoltre lo sloveno è una lingua che si parla qui nella zona di confine per cui ci è sembrato, anche in vista di un futuro lavorativo … non si sa mai, insomma … l'inglese per l'internazionalità e lo sloveno per il territorio…"*

Undici intervistati affermano di aver scelto lo sloveno per i loro figli perché è una **lingua familiare che, in certi casi, è ancora parlata in famiglia**, dai nonni o altri parenti.

M16: *"Eravamo contenti di dargli questa possibilità di conoscere un'altra lingua, che poi è una lingua importante, che poi fa parte della nostra famiglia, bene o male, da parte di mio nonno, da parte di mia nonna, tutti parlavano sloveno, per cui …"*

M14: *"M.* [la figlia] *era partita con il discorso del tedesco, poi io avevo mia nonna materna che era della minoranza slovena, quindi mia mamma, i miei zii parlavano sloveno; io sentivo ma non so parlare, capivo qualcosina, lo sentivo come lingua comune in famiglia … e quindi un po' un discorso affettivo anche, visto che comunque la sezione era molto valida … mi era stata proprio consigliata come sezione e io sono stata ben che felice di seguire anche questo istinto proprio, di casa …"*

M5: *"Io non parlo, i nonni qualcosa, ma poco […] sono nati tutti e due qua però comunque quella volta era ancora territorio misto … insomma … più di ottant'anni, per cui quella volta i loro genitori parlavano tutti sloveno, per cui […] i cognomi comunque italianizzati."*

M22: *"Mio padre parla lo sloveno, ma quello di paese … quello andando dai parenti, fuori … sono parenti ormai lontani che noi non vediamo e non frequentiamo. Lui lo aveva imparato da bambino quando con sua madre ritornava al paese natale …"*

Per due signore di origine croata lo sloveno è una lingua che sentono molto vicina.

M15: *"Non è una lingua straniera, perché mia madre è nata a Buie e parlava croato … poi c'è il fratello che sa sia croato che sloveno."*

M21: *"… per giunta io ho un padre croato e si avvicina di più alla mia lingua, perché io la lingua croata la so … certo che il croato e lo sloveno sono due lingue molto similari ma comunque son diverse; però insomma, mi piaceva questa cosa che confiniamo e spesso e volentieri si va in Slovenia, di conseguenza trovo che … piuttosto che il tedesco …"*

L'apprendimento dello sloveno rappresenta quindi un'occasione per riprendere i contatti con il proprio passato, un **riavvicinamento alle proprie origini**. In alcuni casi i ricordi emergono con un senso di nostalgia.

M7: *»Hoteli smo, da se nauči jezika, ker nam je žal, da bi se to v družini prekinilo z mojo taščo, torej po moji tašči konec, nihče ni več govoril tega jezika in sem si rekla, naj poskusimo; vsekakor je* [sin] *takoj poprijel za jezik … in tako smo rekli, da je v redu, nadaljujemo, gremo naprej.«*

M16: *»Moj ded je bil iz Strunjana, jaz sem poleti vedno hodila tja; zato imam to v ušesu in ko zaslišim določene besede … se spomnim na svoje otroštvo, ne? Ko slišim 'sladoled', je zame to nekaj običajnega (smeh), poleti sem to vedno slišala.«*

Int: *»Mogoče otroci čutijo to bližino zaradi vas?«*

M16: *»Da, mogoče, zaradi tega mi je še bolj žal, da ne znam jezika. Ko se odpeljem tja, se imam skoraj bolj za Slovenko kot za Italijanko … ko vidim tisti kraj … začutiš svoje korenine, ne?«*

Eden izmed očetov se ob intervjuju spomni bolečih izkušenj svojih sorodnikov, ki so se morali v petdesetih letih prejšnjega stoletja zaradi političnih odločitev, ki so prišle z vrha in so jih ljudstvu vsilili, izseliti iz enega obmejnega kraja v drugega; takrat so se morali prilagoditi novemu kulturnemu in jezikovnemu okolju. V takih okoliščinah je lahko izbira slovenščine tudi priložnost, da družina preboli krivice, ki jih je doživela v preteklosti.

P4: *»Trije izmed štirih starih staršev, torej pradedje in prababice mojega sina, so rojeni govorci slovenskega jezika; a edina, ki je še govorila slovensko, je bila moja mati, ki je bila rojena leta dvainštirideset in je živela v Miljah, v tistem predelu, ki je bil leta štiriinpetdeset z londonskim memorandumom … tedaj so premaknili mejo, v zadnjem trenutku med cono A in cono B. Tisti, ki so bili sprva v coni A, so se znašli kar naenkrat v coni B in so se morali odločiti, ali naj ostanejo tam ali naj gredo v begunska taborišča … To je že jasno, da se hočem približati* [jeziku] *… a verjetno je bila vedno vmes ta travma, ki je sicer jaz nisem neposredno doživel, a sem jo poznal iz pripovedovanja svoje matere.«*

Zanimivo je, da ta oče doživlja, preko svojega pripovedovanja, **transgeneracijsko travmo**.[9]

Neki drugi oče pripoveduje z nekaj grenkobe, da je edini član družine, ki ne zna slovensko - v nasprotju z mlajšimi brati, ki so imeli priložnost, da se jezika naučijo.

P18: *»Gre za različno izbiro, verjetno so imeli moji stari starši zaradi povojnega obdobja svoje predstave … moj ded po materini strani, vsekakor Slovenec, je po koncu vojne rekel: 'Tu je Italija, konec, govoril bom italijansko.' In s tem je bilo poglavje v določenem smislu končano, ne? … (tiše) Torej je menil, da morajo iti vnuki v italijansko šolo in tako dalje … ne vem natančno … to je delno vplivalo na mojo mamo, v tistih časih, zaradi tega se je odločila na določen način in potem sčasoma je svoje prepričanje spremenila, zato se je za zadnjega sina odločila, da bo obiskoval drugo šolo.* [Nanaša se na dejstvo, da je mlajši brat obiskoval slovenske šole, v nasprotju od njega in od srednjega brata, ki je obiskoval samo slovenski vrtec.]«

V enem primeru je izbira slovenščine pomenila možnost, da se otrok nauči še **tretjega jezika** poleg dveh, ki ju že govorijo v družini (angleščine in italijanščine).

[9] Več o tem prim. Braun, Polojaz (2011) in Volkan Vamik (2003, 217–236).

M7: *"Noi volevamo che imparasse la lingua perché ci dispiaceva che con mia suocera era tutto interrotto in famiglia; cioè dopo mia suocera basta, non ha più parlato nessuno e allora ho detto 'proviamo'; comunque lui* [il figlio] *aveva ingranato subito con la lingua … e così abbiamo detto 'bom, si prosegue, si va avanti'."*

M16: *"Mio nonno era di Strugnano, io ero là fissa tutte le estati; per cui l'orecchio ce l'ho e quando sento certe parole … ti ricorda l'infanzia, no?, quando sento 'sladoled' per me è normale (ride), l'ho sentito da bambina da sempre."*

Int: *"Forse i suoi figli sentono questa vicinanza con la lingua attraverso di lei?"*

M16: "*Si, forse per questo mi dispiace ancora di più di non saperlo. Perché quando io vado là mi sento quasi più slovena che italiana … quando vedo il posto … ti senti le tue origini, no?"*

Un padre coglie l'occasione di questa intervista per ripensare alla dolorosa storia dei propri parenti che negli anni '50 hanno dovuto subire forzati trasferimenti da un paese confinante all'altro, a causa di decisioni politiche calate dall'alto e imposte alla popolazione; alla necessità di adattarsi a vivere in nuovi contesti culturali e linguistici. La scelta dello sloveno, in questo senso, appare come un'occasione di riscatto per i torti subiti in passato dalla sua famiglia.

P4: *"Tre nonni su quattro, i bisnonni di mio figlio, sono di lingua madre slovena; ma l'unica che ancora lo parlava era mia madre che era nata nel '42, abitava a Muggia, in quella zona che nel '54 è stata con il Memorandum di Londra … è stato spostato il confine, all'ultimo momento, tra la zona A e la zona B; per cui quelli che erano dapprima nella zona A si sono ritrovati da un giorno all'altro nella zona B e hanno dovuto optare se rimanere lì o andare nei campi profughi … È consolidata 'sta cosa del riavvicinarmi* [alla lingua] *… ma probabilmente legato sempre a questo trauma precedente che non ho subito io direttamente ma l'ho vissuto dai racconti di mia madre."*

È interessante notare che questo padre sta esprimendo il **trauma** da lui vissuto **a livello transgenerazionale**.[9]

Un altro padre spiega con una punta di amarezza di essere l'unico componente della propria famiglia d'origine a non conoscere lo sloveno, a differenza dei fratelli più giovani, che hanno avuto modo di impararlo.

P18: *"Scelte così diverse ma legate probabilmente anche al dopoguerra, con i miei nonni che avevano le loro idee … mio nonno materno, comunque sloveno, quando è finita la guerra ha detto: 'qua xe Italia, fine, parlo italiano', chiuso proprio il capitolo per certi versi, no?, (sottovoce) … per cui riteneva che i nipoti dovessero andare in scuole italiane e così via … e non so dirle con certezza … questo fatto ha in parte influenzato mia madre all'epoca, per cui ha fatto certe scelte e poi con il tempo avrà maturato le sue consapevolezze, per cui all'ultimo figlio ha preferito far fare una strada diversa",* [si riferisce al fatto che il suo fratello più piccolo abbia frequentato le scuole slovene, a differenza di lui e del fratello intermedio, che invece ha svolto solo la scuola dell'infanzia in sloveno].

In un caso lo sloveno è stato scelto poiché rappresenta la possibilità di acquisire una **terza lingua** oltre alle due già parlate in famiglia (inglese e italiano).

[9] Per approfondimenti cfr. Braun, Polojaz (2011) e Volkan Vamik (2003, 217-236).

Ena mama razlaga, da so slovenščino izbrali naključno; sekcijo so izbrali zaradi dobrega nivoja znanja v razredu in sestave skupine učencev. Ista mama je izrazila tudi svoje mnenje o odporu do slovenskega jezika, ki ga še opaža pri nekaterih italijansko govorečih someščanih.

M1: *»Slovenščina nas ne straši, moram reči … v smislu, da mi prihajamo od drugod* [srednje Italije] *… in v naši skupini prijateljev so mnogi tako izbrali … nekateri so izbrali, da odidejo živet 'na ono stran [meje]', kot pravijo tu …«*

Z izbiro slovenskega jezika so se na splošno **strinjali tudi otroci**.

P3: *»Hčerka je na začetku hotela obiskovati španščino, kot sem jo jaz na univerzi; namesto da bi izbrala dodatne ure pouka angleščine,[10] je potem hotela obiskovati slovenščino, čeprav je ne govoriva ne jaz ne mama […] Tudi meni je bilo vedno nekoliko žal, da ne znam niti besedice, a živimo tu, na obmejnem področju, in hči je mogoče vdihovala ta zrak. Tako ali drugače, če gremo v Slovenijo, tam vsi znajo vsaj nekaj italijanščine, a ko se vrnemo sem, malo ljudi govori slovensko.«*

Mnogi učenci so jezik izbrali, ker jim je bila **všeč delavnica slovenščine ob dnevu odprtih vrat**.

M10: *»Izbrala je S. Najprej je obiskala dan odprtih vrat in je videla učiteljico slovenščine, ne vem, katera je bila, a ji je bila takoj všeč; sicer kotalka pri Poletu … in tam vsi govorijo slovensko, zato se je torej hotela malo naučiti, slovenščina je tu tudi bolj uporabna, seveda (smeh), kaj pa vem, bolj kot francoščina ali nemščina, torej smo izbrali slovenščino, tudi, ker si je tako želela S.«*

M20: *»Tudi hči je obiskala dan odprtih vrat in se dobro spomnim, da je šla v slovensko sekcijo in so ji dali tudi neko pikapolonico, na kateri je pisalo: Imenujem se C. Vse v slovenščini … in to ji je bilo všeč … letos pa je prav ona spremljala profesorico ob dnevu odprtih vrat!«*

M6: *»Prav je, da jih pospremimo na dan odprtih vrat, da vidijo, kakšna je šola; izbrala jo je prav čustveno: 'Jaz moram tja.' Pri izbiri se je počutila dejavno in samostojno in vemo, da na tej stopnji to ne sme biti samo izbira staršev, temveč tudi otroka.«*

Nekateri intervjuvanci so se spomnili **projektov**, ki so jih učitelji razvili **v osnovnih šolah Pertini in Collodi**, kjer so predvidene kulturne izmenjave z Osnovno šolo Frana Milčinskega s slovenskim učnim jezikom, ki ima sedež na Katinari, v bližini Zavoda Iqbala Masiha.

M22: *»S.*[hči] *je bila zelo všeč slovenščina, ker se spominja delavnic slovenščine, ki so jih prirejali na osnovni šoli.«*

4.3.3. Imate prijatelje, znance ali sorodnike, ki govorijo slovensko?

Sedem staršev je izjavilo, da imajo prijatelje Slovence, katerih otroci obiskujejo šole s slovenskim učnim jezikom.

[10] Šola je nudila možnost, da se dijaki odločijo za večje število ur angleškega jezika ali za pouk drugega tujega jezika.

Una mamma spiega che la scelta dello sloveno è avvenuta in modo piuttosto casuale, la sezione è stata scelta in base al buon livello della classe e alla composizione del gruppo degli alunni. Ella esprime la sua opinione a proposito delle resistenze che la lingua slovena ancora incontra presso alcuni cittadini di lingua italiana.

M1: *"Ma lo sloveno non ci spaventa, devo dire ... nel senso che veniamo da fuori Trieste* [dal centro Italia] *... e nel nostro gruppo di amici molti hanno fatto questa scelta ... più d'uno ha fatto la scelta di andare a vivere 'di là' come si dice ... "*

La **scelta** dello sloveno è stata generalmente **condivisa dai ragazzi**.

P3: *"La bimba avrebbe voluto fare inizialmente lo spagnolo come avevo fatto io all'università e poi invece di scegliere, per esempio, l'inglese potenziato[10], lei ha voluto fare lo sloveno, nonostante non lo parliamo nè io nè la mamma [...] Anche perché io ho avuto sempre un po' di rammarico di non sapere una parola, visto che viviamo qua, in territorio di confine e forse lei avrà respirato quest'aria. Bene o male, se si va in Slovenia, tutti sanno qualcosa di italiano e quando si viene qua pochi sanno lo sloveno."*

Molti ragazzi hanno scelto questa lingua poiché sono rimasti **piacevolmente colpiti** dal **laboratorio di sloveno svoltosi nel corso dell'open-day**.

M10: *"La scelta è partita da S … innanzitutto è venuta all'open-day e ha visto l'insegnante di sloveno, che non so chi era, le è tanto piaciuto; poi perché pattina al Polet … e un po' perché lì parlano tutti lo sloveno e quindi voleva anche lei un attimino imparare, un po' perché lo sloveno serve di più, ovviamente, forse qua (ride), che ne so, di un francese o tedesco, per cui abbiamo optato per lo sloveno, anche su richiesta di S."*

M20: *"A parte che c'era anche lei il giorno dell'open-day e mi ricordo perfettamente che è andata alla sezione slovena e le hanno dato anche una coccinella con su scritto: mi chiamo C, tutto in sloveno … e questa cosa le è piaciuta … tanto che quest'anno è andata lei con la professoressa a fare l'open-day!"*

M6: *"È giusto portarli all'open-day per farli veder come è la scuola, ha scelto proprio con l'emotività: 'io devo stare lì'. Si è sentita protagonista nella sua scelta e sappiamo che alle medie non può essere una scelta solamente del genitore, ma neanche solo del bimbo."*

Qualcuno ricorda **i progetti** che alcune insegnanti hanno sviluppato **nelle scuole primarie Pertini e Collodi** che prevedevano esperienze e scambi culturali con la scuola primaria con lingua d'insegnamento slovena Fran Milčinski situata nel paese di Cattinara, vicino all'istituto Iqbal Masih.

M22: *"… e poi a S.* [alla figlia] *è piaciuto molto lo sloveno, perché si ricorda ancora dei laboratori di sloveno che hanno avuto luogo alle elementari".*

4.3.3 Hanno amici, conoscenti, parenti che conoscono la lingua slovena?

Sette genitori dichiarano di avere amici sloveni i cui figli frequentano le scuole con lingua di insegnamento slovena.

[10] La scuola offriva la possibilità di scegliere un maggior numero di ore della lingua inglese al posto di una seconda lingua straniera.

M5: *»Izbral je A.*[sin] *… ker imamo prijatelje na Krasu … prijateljev* [oče otrok] *materni jezik je slovenščina, so pripadniki slovenske manjšine, vsekakor so vsi Tržačani … razen matere, ki je iz Veneta, vsi, oče in otroci govorijo slovensko. Moji so bili radovedni, ko smo jih obiskovali, in slovenščina je bila po našem mnenju tu v Trstu logična izbira.«*

P11: *»Recimo, da je izbral F.* [sin] *… Odločil se je sam. Pravil je: Nemščina mi ni všeč, francoščina me ne zanima. Potem je rekel: slovenščina. Mi temu ne nasprotujemo, ker imamo prijatelje, ki jo govorijo. Ne jaz ne žena ne govoriva slovensko, niti besede; in po pravici povedano sva bila tudi zadovoljna.«*

M32: *»Ja, moja najboljša prijateljica je Slovenka […]. Mamin oče je bil iz Barkovelj, XY, s Furlanske ceste, moja mama je obiskovala slovenske šole, babica po očetovi strani pa iz X* [vasi v bližini Nanosa v Vipavski dolini], *za deda ne vem, ker je bila takrat vojna. Moja babica se je ponovno poročila …«*

Skoraj polovica intervjuvanih staršev ima slovenske sorodnike, kot smo videli v prejšnjem poglavju, ko smo obravnavali ta vidik.
Za skoraj vse intervjuvance je slovenščina jezik, ki ga slišijo tudi izven šole, na primer ob izletih na Kras ali med počitnicami v Sloveniji, v Istri. Mnogi starši navajajo tudi »osmice« in turistične kmetije kot značilna okolja, kjer se uporablja slovenščina.
Pet staršev je v stiku s slovenščino, ki jo uporabljajo sodelavci v službi (v kmetijskih obratih, v obrtni coni v Dolini, na zavodu za zdravje) ali ob strokovnih izmenjavah s kolegi iz Slovenije.
Za učence je slovenščina jezik, ki ga slišijo predvsem med športnimi dejavnostmi v slovenskih društvih (ena deklica obiskuje tečaje kotalkanja društva Polet na Opčinah, druga je obiskovala poletno šolo tenisa pri društvu Gaja na Padričah in igrala odbojko pri društvu Bor pri Svetem Ivanu; sinovi neke družine igrajo nogomet pri Krasu v Bazovici, en učenec obiskuje tečaje jadranja pri Čupi v Sesljanu) in na tekmah z ekipami teh društev ali društev iz Slovenije (to je primer dveh učencev, ki tekmujeta v plavanju).

Ena mama obžaluje, da ne zna govoriti slovensko, saj je kot medicinska sestra vključena v projekte na področju preventive, ki jih območni zdravstveni zavod izvaja tudi za slovenske šole.

M17: *»Sem medicinska sestra in svoje projekte predstavljamo po slovenskih šolah […], žal nam je, da prihajamo v te šole in govorimo italijansko, kar je škoda. [...] 'Dober dan, dober večer, kako ti je ime?' To še gre, in se mi zdi prav, da to vprašam te otroke, a da bi se kar pogovarjala z učiteljico ali z ravnateljem, to pa nikakor ne, morala bi biti rojena govorka.«*

4.3.4. Veste, da je v Trstu prisotna slovenska manjšina?

Skoraj vsi starši, ki so sodelovali pri intervjujih, **vedo za prisotnost slovenske manjšine** v Trstu, večinoma zaradi znancev, ki so pripadniki te skupnosti. Dva intervjuvanca

M5: *"Ha scelto A.* [il figlio] *… perché abbiamo amici che stanno sul Carso … lui* [il padre dei ragazzi] *è di madre lingua slovena, della minoranza, comunque triestini tutti quanti… però, a parte la madre che è veneta, papà e bambini parlano sloveno, i miei si sono un po' incuriositi così, frequentandoli, perché era la scelta logica, secondo noi, qui a Trieste."*

P11: *"Diciamo che l'ha scelta F.* [il figlio] *... È stata una sua scelta. Diceva: tedesco non mi piace, francese non mi interessa; poi ha detto: sloveno ... Noi non siamo contrari, visto che abbiamo anche amici che parlano. Nè io nè mia moglie parliamo sloveno, neanche una parola; per dir la verità siamo anche stati contenti. "*

M23: *"Si beh, la mia migliore amica xe slovena […] Il papà de mia mama iera de Barcola, XY, de Strada del Friuli, mia mama andava nele scole slovene … nonna paterna de X* [paese oltre il Monte Nanos nella valle del Vipacco]*, … nono no se sa, perché iera tempo de guera … mia nona se ga risposà …"*

Quasi la metà dei genitori intervistati ha parenti sloveni, come si è visto nel capitolo precedente dove il tema è stato già trattato.
Per quasi tutti gli intervistati lo sloveno è una lingua che si sente parlare anche al di fuori del contesto scolastico, ad esempio in occasione di escursioni in Carso, di gite o vacanze in Slovenia, in Istria. Molti genitori citano le osmizze e gli agriturismi come luoghi caratteristici dove si parla sloveno.
Cinque genitori sentono parlare sloveno sul posto di lavoro (aziende agricole, zone artigianali nel comune di San Dorligo, azienda sanitaria) oppure in occasione di scambi lavorativi e professionali con operatori della Slovenia.
Per i ragazzi lo sloveno è la lingua che si sente soprattutto durante le attività sportive, sia grazie alla frequentazione di società sportive slovene (una bambina fa pattinaggio al Polet di Opicina, un'altra ha partecipato ad un centro estivo di tennis al Gaja di Padriciano e ha giocato a pallavolo al Bor di San Giovanni, i ragazzi di una famiglia giocano a calcio nel Kras di Basovizza, un ragazzino fa vela al Čupa di Sistiana), sia in occasione di incontri sportivi con squadre appartenenti a queste società o a società della Slovenia (quest'ultimo caso è relativo a due ragazzi che gareggiano nel nuoto).

Una mamma si dispiace di non essere in grado di parlare sloveno quando, come operatrice sanitaria, presenta i progetti relativi all'attività di prevenzione nell'ambito dell'azienda sanitaria locale nelle scuole slovene.

M17: *"Sono assistente sanitaria e abbiamo dei progetti in cui si entra nelle scuole slovene […] purtroppo entriamo nelle scuole slovene parlando italiano e questo è un peccato […] il 'buongiorno e buonasera, come ti chiami?' ce la faccio anch'io, che mi sembra giusto chiedere queste cose qua ai bambini, però da tenere il discorso con la maestra e il dirigente scolastico assolutamente no, li bisogna essere di madre lingua."*

4.3.4 Sono a conoscenza che esiste una minoranza slovena a Trieste?

Quasi tutti i genitori che hanno partecipato all'intervista **sono a conoscenza dell'esistenza della minoranza slovena**, la maggior parte grazie ai conoscenti che ne fanno parte. Due intervistati

imata prijateljske stike s slovenskimi družinami, a nista vedela, da obstaja organizirana skupnost.

Int: *»Veste, da na tem območju živi slovenska skupnost?«*
M15: *»Ne, nisem nikoli niti pomislila na to. Ne vem, da obstaja slovenska skupnost. V kakšnem smislu? Po župnijah? Obstaja sedež?«*
Int: *»Deluje več kulturnih društev, gledališče, knjižnica …«*
M15: *»Nisem vedela.«*
Int: *»Tudi na Katinari [gospa dela v bolnišnici na Katinari] je zgodovinsko prisotna slovenska skupnost.«*
M15: *»Ah, nisem vedela …«*
Int: *»In v mestu, ste kdaj pomislili na prisotnost Slovencev?«*
G21: *»Ne.«*
Int: *»Inštituti, slovenska knjižnica, gledališče … Sprašujem, ali ste o tem kaj vedeli.«*
G21: *»Ne, ne, razen naših prijateljev, ki živijo v Boljuncu …«*

Tudi sam pojem narodne manjšine je za nekatere starše včasih težko razumljiv.

P11: *»Imam nekaj prijateljev, ki govorijo slovensko, ampak niso pripadniki skupnosti … kako bi rekel … so Tržačani, a niso del manjšine, ampak govorijo slovensko, ker živijo v X* [vasi na Krasu] *ali ker so govorili starši.«*
Int: *»Ne razumem: so ali niso člani skupnosti?«*
P11: *»Ne, niso, naučili so se v stiku z drugimi ljudmi, ali so imeli očeta in mamo, ki sta že tako govorila slovensko, pač.«*

Vsi intervjuvanci vedo, da obstajajo šole s slovenskim učnim jezikom. Trije učenci prihajajo iz teh šol, eden je obiskoval slovenski vrtec, dva pa osnovno šolo. Dve mami sta spregovorili o svoji ne povsem pozitivni izkušnji v teh šolah.
Ena mama pozna slovenske šole iz pričevanj drugih in jih opisuje pozitivno, predvsem zaradi organiziranih pošolskih dejavnosti v Dijaškem domu Srečka Kosovela in zaradi izbirnih dejavnosti, ki jih je ponujala sama šola.

Druga mama je prepričana, da **v slovenskih šolah upoštevajo kulturo in tradicijo**.

M23: *»Do tretjega razreda nižje srednje šole so kvačkali, imeli so ročna dela, na slovenskih šolah delajo veliko tega.* […] *Niso opustili določenih dejavnosti: tako na nižji srednji šoli kot na osnovni.* […] *To so vsekakor običaji in tradicija, ki jih Slovenci ne opustijo, to jih ohranja, po mojem mnenju … kultura, korenine, zelo so navezani na to … imajo občutek pripadnosti!«*

Ena mama je v intervjuju zaupala, da je v preteklosti hotela vpisati svoje otroke v vrtec s slovenskim učnim jezikom; žal ji je bilo, da njena prošnja ni bila sprejeta, in sicer zato, ker ne ona ne mož nista bila rojena govorca slovenskega jezika.

M16: *»Bilo bi mi všeč, ker italijansko vsekakor govori že doma, v vrtcu, v predšolski dobi pa bi lahko zgodaj usvojil jezik. Takrat veliko vsrkaš, po mojem mnenju bi se torej lahko v*

hanno rapporti di amicizia con famiglie slovene, ma ignorano che esista una comunità slovena organizzata.

Int: *"Sa che esiste una comunità slovena sul territorio?"*
M15: *"No, non ho neanche mai pensato … non so che c'è una comunità slovena. In che senso? Parrocchiale? ... ma c'è una sede?"*
Int: *"Ci sono varie associazioni culturali, c'è il teatro, le biblioteche …"*
M15: *"Non sapevo."*
Int: *"Pensavo anche al paese di Cattinara* [la signora lavora all'ospedale di Cattinara], *c'è una comunità slovena ben radicata."*
M15: *"Ah, non sapevo …"*

Int: *"E nella realtà cittadina, avete mai pensato che ci possa essere una presenza slovena?"*
G21: *"No."*
Int: *"… degli istituti, la biblioteca slovena, il teatro … Mi chiedevo se eravate a conoscenza."*
G21: *"No, no, al di fuori dei nostri amici che abitano a Bagnoli …"*

Il significato del concetto stesso di minoranza nazionale risulta di difficile acquisizione per taluni genitori intervistati.

P11: *"Abbiamo qualche amico che parla, ma non sono del … come posso dire … sono triestini, ma non sono della minoranza, ma parlano o perché vivono a X* [un paese del Carso] *o perché i genitori parlavano."*
Int: *"Non ho capito: sono o non sono della minoranza?"*
P11: *"No, non sono, ma hanno imparato per vicinanza con altre persone, o chi aveva papà e mamma che comunque parlava, insomma."*

La totalità degli intervistati è a conoscenza che esistono le scuole con lingua di insegnamento slovena. Tre ragazzi provengono da queste scuole, uno dalla scuola dell'infanzia, due dalla scuola primaria di primo grado. Due mamme parlano della loro esperienza non soddisfacente in queste scuole.
Una madre conosce le scuole slovene per sentito dire e le descrive con toni positivi, soprattutto per l'organizzazione del doposcuola alla Casa dello studente *Srečko Kosovel* e alle iniziative extra-didattiche offerte da questo istituto.

Un'altra mamma esprime la convinzione che **nelle scuole slovene venga posta un'attenzione particolare nei confronti della cultura e delle tradizioni**.

M23: *"… fin in terza media i fazeva uncineto, lavoreti a mano, le scole slovene i fa molto de 'ste robe* […] *no i ga abandonado certe robe: sia ale medie, che ale elementari* […] *xe comunque usanze e tradizioni che i sloveni no lassa andar via, xe questo che li tien, secondo mi … la cultura, le origini, i xe molto tacadi a questo … i ga un senso de apartenenza!"*

Una mamma confida all'intervistatrice il suo passato desiderio di iscrivere i figli nella scuola dell'infanzia con lingua d'insegnamento sloveno e del rammarico per aver visto respinta la sua richiesta, con la motivazione che né lei né il marito erano di lingua madre slovena.

M16: *"Mi sarebbe piaciuto, perché bene o male, l'italiano lo parla a casa, in asilo, età prescolare, impari molto, perché assorbi tanto, per cui avrebbe imparato tantissimo a*

tisti starosti veliko naučil in to brez truda. Vsaj govoril bi, poslušal, razumel, v vrtcu ne bi pisal, jasno. Tega mi niso omogočili.«

Int: *»A bi potem nadaljeval tudi šolanje v osnovni šoli ali samo v vrtcu?«*

M16: *»Torej, v vrtcu zagotovo, za osnovno šolo pa nisem bila čisto prepričana, mogoče je bil to moj predsodek, v smislu da … veliko sem jih spoznala, ker sem delala v bolnišnici na Opčinah in je bilo veliko zelo simpatičnih kolegov slovenske manjšine iz Repna, Opčin, Proseka … videla sem, da so imeli njihovi otroci potem težave z italijanščino.«*

Prisotnost Slovencev so opazili **predvsem na kraški planoti**, kot smo videli že prej. Nekaj mam navaja prireditev Kraška ohcet, ki je po njihovem mnenju zelo zanimiva za ohranjanje in ovrednotenje običajev in izročila. Starši spoznavajo slovensko okolje tudi preko svojih otrok, in sicer zaradi **dejavnosti, ki jih organizira šola**, kot na primer ob ogledu Kraške hiše v Repnu in »torklje« v Boljuncu, ob izletu v Dolino reke Glinščice.

Prisotnost slovenske skupnosti v mestu nekateri intervjuvani starši poznajo, saj vedo, da obstajata **knjižnica in knjigarna**; od učiteljev so namreč dobili informacije o možnosti izposoje ali nakupa knjig in drugega avdiovizualnega gradiva v slovenščini.

Nekateri poznajo **slovensko gledališče** oz. Kulturni dom, ena mama je vedela za **Glasbeno matico.**

Dobro poznajo slovenska športna društva, predvsem Bor, Polet, Gajo, Kras, Devin in Čupo.

Redki starši spontano omenjajo prisotnost Slovencev v mestu in jo vsekakor zaznavajo predvsem v četrtih Sveti Ivan in Škedenj.

Int: *»Torej je Rocol vaše običajno okolje?«*

M14: *»Da da, naše.«*

Int: *»Torej poznate slovensko stvarnost?«*

M14: *»Torej, moj bratranec je bil aktiven član ... recimo … del skupine … in vem, da je imel stike z zborom, z enim od slovenskih zborov.«*

Int: *»Res?«*

M14: *»Ja, ja.«*

Int: *»Na Katinari?«*

M14: *»Zraven Katinare, ki jo je obiskovala moja nona, središče Katinare … ne spomnim se, za kateri zbor je šlo … ker je tudi on umrl mlad in je bil prav tam, s tiste strani; bral je Primorski* [slovenski dnevnik v Italiji], *bil je prav del tega … bratranec moje mame, ki je bil tudi moj boter, moja mama pa se je oddaljila, ker je poročila mojega očeta, ki je Furlan, a on je ostal povezan. Torej imela sem bratrance, ki so govorili slovensko, navsezadnje pa so stari ali so že umrli in se je slovenščina nekako izgubila.«*

Int: *»Torej se je izgubila vez. Lahko pa vzpostavite novo vez, se vam ne zdi?«*

M14: *»Vedno se lahko spet vzpostavi stik na neki način … jasno!« (Smeh.)*

Slovenščino doživljajo tudi kot ustrezno orodje, s katerim je mogoče **vzpostaviti stik s kulturo in izročilom Slovencev v Trstu**.

Ena izmed mater z zanosom pripoveduje o svojem odkritju slovenske zgodovine in kulture z obiskom najbolj reprezentativnih lokacij, ki pričajo o prisotnosti Slovencev v Trstu. To približevanje slovanski kulturi ji je omogočilo, da je ponovno vzpostavila vez s preteklostjo

quell'età, secondo me e senza nessuna fatica, se non altro a parlarlo, ascoltarlo, capirlo, non a scriverlo, chiaramente, in asilo. E non mi è stato permesso."

Int: *"Ma per continuare anche alle elementari o limitatamente all'asilo?"*

M16: *"Allora all'asilo ero sicura, alle elementari non tanto, perché forse era un pregiudizio mio, nel senso che … io ho conosciuto tantissimi … perché lavoravo al sanatorio di Opicina, e c'erano tutti i colleghi coccolissimi della minoranza slovena di Repen, di Opicina, di Prosecco … e io ho visto che avevano figli e che tutti questi figli avevano difficoltà dopo con l'italiano."*

La **presenza degli sloveni** viene percepita **soprattutto sull'altipiano carsico**, come si è precedentemente accennato. Un paio di mamme evoca la manifestazione delle 'Nozze carsiche' che hanno trovato molto interessante alla luce della conservazione e valorizzazione dei costumi e delle tradizioni. Il contesto sloveno viene conosciuto dai genitori anche attraverso i figli, grazie alle **iniziative organizzate dalla scuola**, come ad esempio la visita al museo della Casa Carsica a Repen, ai frantoi di Bagnoli, la gita in Val Rosandra.

Per quanto riguarda la presenza slovena in città alcuni genitori intervistati sanno che esistono **una libreria e una biblioteca** slovena, soprattutto grazie alle indicazioni date dalle insegnanti per il prestito o l'acquisto di libri o materiali audiovisivi in sloveno.

Qualcuno conosce il **teatro sloveno**, una mamma la **scuola di musica** Glasbena matica.

Risultano essere **molto conosciute le società sportive slovene**, in particolare Bor, Polet, Gaja, Kras, Devin e Čupa.

Pochi accennano spontaneamente alla presenza degli sloveni in città localizzandola prevalentemente nei rioni cittadini di San Giovanni e di Servola.

Int: *"Quindi Rozzol è il vostro habitat naturale?"*

M14: *"Si, si, nostro."*

Int: *"Quindi conoscete un pezzo di realtà slovena di qua?"*

M14: *"Ma dunque, mio cugino era proprio dentro … diciamo … al gruppo … e so che aveva cantato con il coro, un coro sloveno."*

Int: *"Ah?!"*

M14: *"Si, si."*

Int: *"Di Cattinara?"*

M14: *"Ma a parte Cattinara che frequentava mia nonna … il centro di Cattinara … ma non ricordo che coro … perché anche lui è morto giovane ed era lì del partito; leggeva il 'Primorski'* [si riferisce al Primorski dnevnik, quotidiano degli sloveni in Italia]*, era proprio dentro … il cugino di mia mamma che era mio santolo diciamo, mia mamma avendo sposato mio padre che è friulano si è staccata, mentre lui è rimasto legato. Quindi avevo i cugini che parlavano, però bene o male sono anziani o sono morti e quindi si è andato un po' a disperdere il discorso dello sloveno."*

Int: *"Quindi si è perso il filo. Si può sempre ricominciare con una nuova occasione, no?"*

M14: *"Si può sempre recuperare in qualche maniera … ma difatti!" (sorride)*

Lo sloveno è inteso anche come un valido strumento attraverso cui **entrare in contatto con la cultura e le tradizioni degli sloveni di Trieste**.

Una madre racconta con enfasi della sua scoperta della storia e della cultura slovena attraverso la visita degli itinerari più rappresentativi che testimoniano la presenza degli sloveni di Trieste. Questo avvicinamento alla cultura slava le ha permesso di riprendere il filo con la propria storia

svoje družine, o kateri ji starša, ki sta bila istrska begunca, nista pripovedovala.

M17: *»Jaz sem zelo radovedna … vse, kar je kultura, mi je všeč! To poletje sem šla na Tomizzevo pot … te slovenske stvarnosti nisem poznala … potem smo obiskali Slofest … izkoriščam svojega sina, ki zna dve besedici in tako spoznavam kulturo, ki mi je bila popolnoma neznana, čeprav sem Tržačanka. […] Zaradi moje družinske zgodbe, ker sem imela starše, ki se zaradi svoje preteklosti niso hoteli soočiti z jugoslovansko kulturo … Slovenijo imamo tu zraven…to pogrešam! Pogrešam ves ta del … jaz sem radovedna … pogrešam ta del, potem sem odkrila, da je zelo pomemben del Trsta, je prava delavnica slovenske kulture, res … Borisa Pahorja nisem nikoli spoznala, ga spoznavam zdaj, v italijanskem jeziku, ker sicer ne morem* [brati knjige v slovenščini] *…«*

Nekateri intervjuvanci upajo, da bo poznavanje tega jezika učencem omogočilo **mirne in zadovoljive stike s 'sosedi'** ter **preraščanje nerazumevanja in nesporazumov**, ki so v preteklosti zaznamovali odnose med skupnostma.

M20: *»Prepričana pa sem, da te jezik odpre, predvsem nas, ki smo tu … moramo se razumeti. […] Problemi, ki jih imamo med narodi zdaj, so zato, ker se ne poznamo, ni tolerantnosti, mar ne? Vlada nevednost, dejansko. Prepričana sem, da lahko samo z jezikom prodremo v kulturo, prav na splošno … če pristopiš z njihovim jezikom, ker smo pač tako blizu, ker so bili vsi ti problemi … v zadnjih letih, ponavljam, med starejšimi je še veliko nezaupanja, ne? Zdaj smo jih presegli in je torej prav za mlade … tu so se zgodile, bog pomagaj, zelo grde stvari, tako na eni strani kot na drugi, in ko to razumemo … prav je, da poznamo stvari, upamo, da se ne bodo ponovile, z vsem srcem si želim, da ne bi bilo več takih problemov.«*

P18: *»Če niti ne omenjam praktičnih vidikov, delovnega na primer … se mi zdi še prezgodaj … po mojem omogoča tudi miselno odprtost, predvsem v Trstu.«*

Int. *»Mislite na kulturno odprtost?«*

P18: *»Ja, v smislu, da obmejne dežele … v teh krajih je bolj običajno, da se prebivalci učijo jezikov, ki jih govorijo v tem prostoru; vsi moji prijatelji skavti, vsepovsod po Italiji, njim se je zdelo samoumevno, da so vse šole v Trstu v bistvu dvojezične, ne? Medtem ko tu absolutno ne … živimo vedno … a manj kot v preteklosti … ta nevidni zid, namreč … gotovo manj kot v preteklosti … ostaja pa ta predstava, da je učenje ali raba slovenščine nekaj … ali nesmiselnega ali vsaj čudnega. […] Seveda, če se nekdo uči jezika, da bo potoval po svetu, si s slovenščino ne bo pomagal, slovenščine ne govorijo nikjer, torej ni tako zelo uporabna v tem smislu. A je uporabna, če nekdo živi v okolju, kjer sta dve kulturi in torej bom lahko obe razumel in doživljal, to se mi zdi koristno. Zato pravim, da gre za miselno odprtost, mimo tega, ali je to uporabno ali ne; nekdo se pač postavi v drugačen položaj, mislim.«*

P4: *»Mislim, da bi bilo zelo logično, če bi v kulturnem tkivu, kakršno je v Trstu, imeli šolo, ki bi bila dejansko … da bi imela dvojezično skupnost, v smislu prisotnosti obeh jezikov, ki sta s kulturo prisotna v prostoru … da je vsaj v šoli možnost, vsaj v okoljih, kjer je to lažje, namreč.«*

della quale ha sentito di essere stata privata nel passato dai suoi genitori, profughi dall'Istria.

M17: *"Io sono curiosissima … tutto quello che è cultura mi piace! Questa estate ho fatto il tour Tomizza … questa realtà slovena che non conoscevo … poi siamo andati allo Slofest … sfrutto mio figlio che due paroline le sa per andare a conoscere questa cultura che era per me sconosciuta, nonostante io sia triestina. […] Per il mio storico familiare, avendo questi genitori, che non hanno voluto, per il loro passato, confrontarsi con questa cultura jugoslava … abbiamo la Slovenia attaccata … mi manca! ... mi manca tutto questo pezzo … io sono curiosa … mi manca questo pezzo che poi ho scoperto a Trieste essere importantissimo, è una fucina di cultura slovena, veramente … Boris Pahor non l'ho mai conosciuto, l'ho conosciuto adesso, in lingua italiana però, perché non c'è la posso fare* [leggere il libro in sloveno] …"

Alcuni intervistati si augurano che lo studio di questa lingua possa dare ai ragazzi la possibilità di **vivere serenamente e in modo soddisfacente la relazione con il 'vicino di casa'**, **superando** in questo modo **incomprensioni e diffidenze**, che hanno caratterizzato, nel passato, i rapporti tra le due comunità.

M20: *"Però son convinta che una lingua ti apre proprio e soprattutto per noi che siamo qui … c'è bisogno di capirci […] I problemi che abbiamo adesso tra popolazioni ci sono perché non ci si conosce, non c'è tolleranza, no? C'è proprio ignoranza, prima di tutto. Son convinta che solo con la lingua si può entrare nella cultura, proprio in generale … se entri proprio con la lingua, per il fatto che siamo così vicini, che ci sono stati tutti 'sti problemi … negli ultimi anni che, ripeto, con i vecchi c'è ancora molta diffidenza, no? Ormai abbiamo superato e quindi è giusto per i giovani … sono state fatte, per l'amor del cielo, robe bruttissime, sia da una parte che dall'altra, capito questo …è giusto sapere, spero per non sbagliar più, con tutto il cuore me lo auguro che non ci siano più problemi di questo tipo."*

P18: *"Anche senza andare nell'utilità pratica, lavorativa … mi sembra ancora prematuro … secondo me da un po' di apertura mentale, soprattutto a Trieste."*

Int: *"Lei ha in mente un'apertura culturale?"*

P18: *"Si, nel senso che i luoghi di confine … in questi luoghi è più normale che gli abitanti apprendano le lingue che si parlano in zona; tutti i miei amici scout, tutti loro in giro per l'Italia, davano per scontato che tutte le scuole a Trieste fossero sostanzialmente bilingui, no? Mentre qua assolutamente no … si vive sempre … meno che in passato … questa sorta di muro invisibile, insomma … indubbiamente molto meno che in passato … però resta quest'idea che parlare o imparare lo sloveno sia una roba … o non ha senso o è quantomeno strana. […] Certo, se uno impara una lingua per girare il mondo con lo sloveno non fa niente, non lo parli da nessuna parte, per questo non è tanto utile a quel fine. Ma è utile perché, se uno vive sul territorio, ci sono due culture e allora sarò in grado di interpretarle e di viverle entrambe, lo ritengo utile. Per questo dico è un'apertura mentale, al di là che gli serva o non gli serva, uno si pone in modo diverso, penso."*

P4: *"Ritengo che sarebbe una cosa molto logica avere in un tessuto culturale come il nostro a Trieste una scuola che sia effettivamente … che abbia una comunità bilingue, nel senso della presenza delle due lingue culturalmente radicate sul territorio … che ci sia almeno nella scuola la possibilità, almeno nei contesti in cui questo è più fattibile, insomma."*

Mama, ki ni Tržačanka, razmišlja o **kompleksnih odnosih med jezikovnima skupnostma v mestu**, italijansko in slovensko.

M1: *»Za nas je preprosto! Ker smo prišli sem leta 1990, bili smo novi in brez predsodkov.«*
Int: *»V mislih imate zgodovino teh krajev?«*
M1: *»Na žalostno zgodovino teh krajev. Govorila sem: 'Daj, saj je minilo šestdeset let! Smešno!' In potem sem razumela, da ni minilo šestdeset let, ker so vsi imeli v svojem življenju neki spor v zvezi z jezikom in so vsi hoteli povedati svojo zgodbo, tudi naši vrstniki, za katere se nam je zdelo, da bi morali že premostiti te stvari, ampak ne, pripravljene so bile nove zgodbe! Nekateri so morali povedati zgodbo o odbojkarski ekipi, ki je doživela krivico, ko je šla na gostovanje v Slovenijo, ali obratno, neki delavec je povedal, da se mu je zgodila krivica v službi, ker njegov šef ni hotel, da bi se pogovarjal v slovenščini niti po telefonu z ženo. In na koncu so razlogi za konflikt še vedno tu.«*

V zvezi z nezaupljivim odnosom do Slovencev, ki je včasih še prisoten med večinskim prebivalstvom, navaja ista mama še naslednji primer:

M1: *»To je edina šola v Trstu, kjer se poučuje ta jezik. Še nihče ni imel poguma, da bi jim sledil … Ko bi vsaj bila še katera! Kdo bi lahko rekel: 'Utrli ste pot, zdaj bomo poskusili tudi mi!' A nikakor ne gre in to nekaj pomeni!«*

Mnoge intervjuvance je dodatno spodbudilo dejstvo, da se njihovi otroci učijo slovenščino. Tudi sami so začutili **potrebo, da so se soočili z jezikom** in se vpisali na tečaje slovenščine na ljudski univerzi, v zasebnih jezikovnih šolah in na podjetju, kjer so zaposleni. Nekateri se spomnijo popoldanskih tečajev, ki so pred nekaj leti na Zavodu Iqbala Masiha, a se nato niso nadaljevali. Te izkušnje so vsekakor precej omejene in učenje slovenščine se po osnovni stopnji ne nadaljuje: zaradi pomanjkanja časa in številnih družinskih obveznosti starši pogosto opustijo učenje jezika.

M20: *»Začela sem tečaj srbohrvaščine, ki ga organizira srbska pravoslavna skupnost, a potem … imam dva otroka, delam s polnim delovnim časom, no (smeh), ni šlo.«*

P4: *»Opravil sem tečaj slovenščine, ko je moj sin obiskoval slovenski vrtec.«*

M10: *»Prejšnje leto sem začel tečaj pri gospodarski zbornici, zaradi službe so nam ponudili brezplačni tečaj …«*

Nekateri so se naučili nekaj besed in 'pravega naglasa' tako, da so se vključili v slovensko okolje ali poslušali otroke, medtem ko so pisali domače naloge.

M1: *»Ne govorim slovensko, sem se pa naučila pravilno izgovarjati imena, ker sem pela v slovenskem pevskem zboru.* […] *Saj je težko, a se učim šteti tudi jaz, 'ena, dve tri', ker je treba vse ponoviti večkrat … verjetno se bom naučila malo slovenščine, kar bo dovolj, da grem v pekarno po kruh in ne uporabljam italijanščine; to je že prvi cilj. Naučiti se dobro slovenščino (smeh), pa je zame preveč.«*

Una mamma non-triestina riflette sulla **complessità dei rapporti che intercorrono tra le due comunità linguistiche**, quella italiana e quella slovena della città.

M1: *"Per noi è facile! Perché siamo arrivati qua nel novanta, nuovi di zecca e senza pregiudizi."*
Int: *"Si riferisce alla storia di questi posti?"*
M1: *"Alla triste storia di questi posti, dicevo 'ma dai, sono passati sessant'anni! Che ridere!' e poi ho capito che non erano passati sessant'anni, perché tutti avevano avuto nella loro vita biografica, uno scontro linguistico e quindi tutti avevano ancora una storia da raccontare, anche i nostri coetanei che ci sembrava queste cose dovessero essere superate e invece no, ne erano state preparate di nuove! E chi aveva da raccontare della squadra di pallavolo che era stata bistrattata andando a giocare in Slovenia, oppure viceversa, il lavoratore che ti racconta che è stato bistrattato in ufficio perché il suo capufficio non voleva che parlasse sloveno neanche al telefono con la moglie. Alla fine i motivi di scontro sono ancora qui."*

A proposito dell'atteggiamento diffidente che in certi casi è ancora presente nei confronti degli sloveni da parte della popolazione maggioritaria, la stessa mamma commenta come segue.

M1: *"Questa è l'unica scuola di Trieste dove si fa quest'esperimento. Ancora nessuno ha avuto il coraggio di seguire questo esempio … ce n'è fosse un'altra! Uno dice: 'avete rotto il ghiaccio, adesso proviamo anche noi!', invece proprio no e questo è un segnale!"*

Parecchi intervistati, stimolati dallo studio dei loro figli, hanno sentito il **desiderio di cimentarsi con la lingua** e hanno seguito corsi di sloveno all'università popolare, in scuole private oppure all'interno delle aziende dove lavorano. Qualcuno ricorda un corso istituito qualche anno prima nell'istituto Iqbal Masih nel pomeriggio, che però non è poi continuato. Queste esperienze risultano essere però piuttosto limitate e l'apprendimento non evolve da un livello di base, in quanto i genitori, per motivi di tempo e di impegni familiari, non riescono a portare avanti lo studio.

M20: *"Ho cominciato un corso di serbo croato, con la comunità serbo ortodossa, però dopo … ho due bambini, lavoro a tempo pieno, eh! (sorride), non son più riuscita."*

P4: *"Ho fatto un corso di sloveno, quando mio figlio frequentava l'asilo sloveno."*

M10: *"L'anno scorso ho iniziato un corso presso la Camera di commercio, per lavoro ci hanno offerto un corso gratuito …"*

Qualcuno ha imparato 'qualche parolina' e 'gli accenti giusti' frequentando certi ambienti sloveni, o anche ascoltando i ragazzi mentre svolgono i compiti a casa.

M1: *"Non parlo lo sloveno, però ho imparato a dire i nomi giusti, anche perché cantavo in un coro sloveno […] A parte la fatica, sto imparando a contare anch'io: 'ena, dve, tri', perché bisogna ripetere tutto molte volte … probabilmente imparerò un po' di sloveno che mi basterà di andare dal fornaio a prendere il pane e non usare l'italiano e quello è già un ottimo obiettivo. Imparare davvero lo sloveno (sorride) è al di fuori delle mie forze."*

M22: *»Pravi mi* [hči]: *'Beri, preprosto je, izgovarjaš, kot piše, spomniti se moraš samo teh pravil.' In jaz odvrnem: 'Naj bo.'«*

Int: *»Se vam torej zdi preprosto?«*

M22: *»Ja, ja, je preprosto, ni kot angleščina, izgovarja se, kot se piše, moraš se samo naučiti tistih dveh pravil o s-ju in c-ju …«*

Zdi se, da se čustveni naboj, o katerem govorijo starši, nanaša na **jezik preteklosti**, po navadi na narečne različice, ki so jih slišali v svoji družini, medtem ko ima jezik, ki se ga učijo otroci in je knjižni jezik, druge značilnosti. »**Jezik čustev**« se torej rekonstruira ob stiku z jezikom, ki se ga otroci učijo v šoli − na podlagi določenih glasov ali melodij, ki se jih starši spominjajo nostalgično. Ena od mam govori o svoji želji, da bi se naučila jezika, ki ji ga niso posredovali člani družine in ga zdaj spremlja skozi hčerkino govorico.

Int: *»In vi se ob tem spomnite znane besede?«*

M14: *»Zaznam besedo, ki sem jo slišala od svoje babice in stricev, ko sem bila majhna, tudi izštevanke, na primer; mamin brat je z mano pogosteje govoril slovensko kot moja mama … nekaj mi je ostalo v spominu in torej občasno to ponavljam, ne vem, ali je prav ali kje kaj zgrešim … potem mi je ostala v spominu pesmica, ki sem se je naučila, ko sem bila majhna; razložil mi je, kaj pomeni, a se spomnim zelo malo … in potem nisem imela več priložnosti, da jo slišim; ta tradicija se je izgubila, škoda!«*

Za večino intervjuvanih staršev je slovenščina **jezik, ki se ga je težko naučiti**, ker se njena slovnična struktura razlikuje od italijanske; zato verjamejo, da ponuja slovenščina ustrezno podlago za učenje drugih jezikov, predvsem seveda slovanskih.

P2: *»Slovenščina ima to posebnost, da je za Italijane težek jezik: zaradi dvojine; nekoliko je podobna latinščini, vsi samostalniki se sklanjajo … Slišati, kako se ime na koncu spremeni, je za Italijana nekaj nenavadnega.«*

M5: *»Težek jezik je, po mojem mnenju, zelo težek, vsaj jaz se moram zelo potruditi! […] Pri izgovorjavi, pri razumevanju … oni [otroci] se mi zdijo veliko bolj sproščeni. Če je že to prvi rezultat, potem v redu. Zame je veliko lažje govoriti angleško kot slovensko, ampak oni so verjetno bolj elastični, bolj sveži kot jaz … gotovo.«*

M10: *»Je jezik, ki ti omogoča določeno odprtost, tudi na ravni slovnice: po mojem mnenju ti pomaga pri učenju drugih jezikov. Cilj je odprtje … prav odprtost, ki jo lahko razvije slovenščina v primerjavi s francoščino.«*

M16: *»Težek jezik je, ki se ga je treba naučiti v otroštvu, sicer ga je težje usvojiti, ko odrasteš … skloni, struktura stavkov, kot v nemščini in latinščini, spremeniti moraš mentalno shemo, zato ni preprosto.«*

M22: *»Slovenščina je, tako sem vsaj slišala, ker je jaz ne poznam, zelo težek jezik, mar res? Bog se usmili, saj ni niti nemščina preprosta … Ampak slovenščina je jezik, ki odpira vrata za usvajanja drugih vzhodnih jezikov, na primer ruščine, ker pač nikoli ne veš, kako bo v življenju ...«*

M22: *"Mi chiede* [la figlia]*: 'leggi, è molto facile, si pronuncia come c'è scritto, devi soltanto ricordarti queste regole'. E io: 'vabbè'".*
Int: *"Ah, è molto facile quindi, per lei?"*
M22: *"Si, si, è molto facile, perché non è come l'inglese, ma si pronuncia come si scrive, conoscendo quelle due regoline della S e della C…".*

Sembra che l'investimento affettivo provato dai genitori si riferisca alla **lingua del passato**, solitamente dialettale, sentita in seno alla famiglia originaria, mentre la lingua studiata dai figli, in quanto lingua ufficiale, ha caratteristiche diverse. La **"lingua degli affetti"** viene pertanto 'ripescata' dalla lingua scolastica dei figli grazie soprattutto a certi suoni, certe melodie, che i genitori ricordano con nostalgia. Una madre parla del suo desiderio di apprendere la lingua che non le era stata insegnata in seno alla famiglia e che adesso sente pronunciare da sua figlia.

Int: *"E lei riesce a riprendere dentro di sé qualche parolina familiare?"*
M14: *"Ma, io sento qualche parolina che sentivo da piccola da mia nonna o dai miei zii, anche le filastrocche, per esempio; il fratello di mia madre che mi parlava di più rispetto a mia mamma … qualcosa mi è rimasto ancora impresso e quindi ogni tanto lo ripeto, non so se è giusto, non so se è sbagliato … dopo avevo una canzone che avevo imparato da piccolina, che mi aveva spiegato il significato, ma mi ricorda poco … e poi non ho più avuto occasione di sentirla, si è persa questa tradizione, peccato però!"*

Per la maggior parte dei genitori intervistati è una **lingua difficile da imparare**, essendo la sua struttura grammaticale così diversa da quella dell'italiano, e per questo motivo ritengono che rappresenti una valida base per l'apprendimento delle lingue in generale e delle lingue slave nello specifico.

P2: *"Lo sloveno ha questa particolarità di essere una lingua difficile da imparare per un italiano: per il duale; si avvicina al latino un po', poi tutti i nomi sono coniugati … per un italiano sentire il nome maschile trasformato alla fine è stranissimo."*

M5: *"È anche una lingua difficile, secondo me, è molto difficile, almeno io faccio una fatica infinita! […] a pronunciare, a capire … loro* [i ragazzi] *li vedo molto più sciolti. Se già questo è un risultato, va bene. Io trovo molto più semplice parlare in inglese che in sloveno, ma loro sono probabilmente più elastici, freschi di me … sicuro."*

M10: *"È una lingua che ti apre molto, anche come grammatica; secondo me vieni agevolato per imparare altre lingue. L'obiettivo è l'apertura … l'apertura proprio … che può dare lo sloveno come lingua rispetto al francese."*

M16: *"È una lingua difficile, che va imparata da piccoli, perché sennò è difficile riprenderla da adulti … i casi, la costruzione delle frasi, come anche il tedesco e il latino, devi cambiare completamente lo schema mentale, per cui non è semplice."*

M22: *"Secondo me lo sloveno è per sentito dire, perché io non lo conosco, una lingua estremamente difficile, no? Per l'amor di Dio non è che il tedesco sia facile! ...*
Però lo sloveno è una lingua che forse apre le porte all'apprendimento anche di altre lingue dell'est, come il russo, siccome non si può mai sapere nella vita …"

Zanimivi so komentarji, iz katerih izhaja **mnenje sorodnikov in znancev** o pouku slovenščine. Pogosto opažamo določeno mero nezaupanja o dejanski uporabnosti in smiselnosti te izbire.

M22: »*Dedek* [po materini strani] *pozna jezik, a se je prav on najmanj strinjal s to izbiro (smeh). Rekel je: 'Čemu pa služi?'*«
Int: »*Ko se je S.*[hčerka] *začela učiti tega jezika, pa si je premislil?*«
M22: »*Ne vem, mi smo šli po svoji poti … potem pa je on, mislim, to sprejel.*«

M20: »*'Zakaj jo pošiljaš tja?' so mi rekli mnogi, a ne tu v šoli. Drugi ljudje, ki jih sicer zelo cenim, ki so nekoliko starejši, so imeli tudi druge pomisleke, vendar jih nisem poslušala, ker me ni skrbelo … zaradi drugih vprašanj, ki niso rešena … z našimi predniki.*«

M17: »*Moji starši so hrvaškega rodu, so istrski begunci, ne marajo je preveč … ker so jo pač doživljali kot begunci … jaz teh problemov nisem nikoli imela in sem radovedna.*«

Med intervjuvanci pa so prisotna tudi pozitivnejša stališča:

Int: »*Vaša mama, J.-jeva babica, je z vnukom spet začela govoriti slovensko?*«
P4: »*Ja, malenkosti, to je počela že, ko je hodil v vrtec* [s slovenskim učnim jezikom]. *Stari starši so zadovoljni, je bila zadovoljna … čeprav je imela nekaj dvomov zaradi integracije v takem okolju … integracije Italijanov v slovensko okolje. Veliko je prestala … po vsej verjetnosti na koncu ni ne eno ne drugo, …*«

P2: »*Moja hči, S.-jeva sestra, meni, da je to pogumna izbira, a neobičajna, čudaška … enako se mi je zdelo tudi v pogovoru z drugimi … vsi, s katerimi se pogovarjamo, pravijo: 'Lepo!' Ker se nekateri ne zavedajo, kje smo, kje živimo, da živimo kilometer od meje. Ponekod se je ta izbira zelo uveljavila, ker je pač to edina taka šola v Trstu (tiše).*«
Int: »*Ker je namreč edina.*«
P2: »*Ja, to je nekoliko absurdno, ker je to obmejno mesto in bi po mojem mnenju moralo biti obvezno … pomisliti bi bilo treba na to, da moramo delati v nekem konkretnem okolju na tržaškem ozemlju, a tudi v regiji, mar ne?*«

4.3.5. Kako ocenjujete kakovost pouka slovenskega jezika?

Skoraj vsi vprašani starši so **izrazili zadovoljstvo s kakovostjo pouka** in so cenili skrb učiteljice, da bi se učenci lahko takoj sporazumevali v slovenskem jeziku in ga uporabljali v preprostih dialogih.

M16: »*Otroke najbolj spodbuja govorjenje, če so v stanju, da odgovarjajo, če opazijo, da jim uspe kaj sestaviti. Če imajo samo slovnico, se otroci težko navdušijo. Videla sem, da je profesorica zelo aktivna, jih zelo spodbuja pri tem, ampak potem je treba slišati ljudi, ki govorijo … slišati stavke, ki jih izgovarja profesorica, je nekaj povsem drugega kot slišati dva Slovenca, ki se pogovarjata in ti moraš to dojeti.*«

Interessanti risultano i commenti dai quali trapela l'**opinione di parenti e di conoscenti** riguardo la scelta dello sloveno. Spesso si osserva una certa diffidenza relativa all'utilità e all'appropriatezza di tale scelta.

M22: *"Quindi il nonno* [materno] *lo conosce, però diciamo era quello meno propenso per questa scelta (ride); ha detto: 'a cosa serve?'"*
Int: *"E adesso che S.* [la figlia] *ha iniziato a studiarlo, ha cambiato un po' idea, si è ricreduto?"*
M22: *"Non lo so, noi siamo andati avanti con la nostra idea … poi credo che lui si sia adattato."*

M20: *"'Cosa la mandi là?', tanti mi hanno detto, ma non qui a scuola … altre persone di cui ho grande stima, che sono un attimino anche più in là con gli anni, avevano anche altre perplessità, ma io quelle non le ho ascoltate, perché non mi interessa … per altre questioni non risolte con i nostri … con i nostri vecchi."*

M17: *"I miei sono di origine croata, sono profughi istriani, non amano molto … proprio perché l'hanno vissuta da profughi … io questo problema non l'ho mai avuto e sono curiosa, ecco."*

Ci sono anche opinioni più positive.

Int: *"Sua madre, la nonna di J., ha ripreso un po' con lo sloveno grazie al nipote?"*
P4: *"Si, qualcosina, l'ha fatto già quando andava all'asilo* [con lingua di insegnamento slovena]. *I nonni sono tutti contenti, era contenta … anche se manifestava qualche perplessità rispetto al discorso dell'integrazione in un contesto così … dell'integrazione degli italiani in un contesto sloveno. Eh, lei ha subito … probabilmente lei non è né carne né pesce alla fin fine …"*

P2: *"Mia figlia, la sorella di S., la vede come una scelta coraggiosa, ma strana, stravagante … ma mi è sembrato anche da altri … con tutti quelli che parliamo mi dicono: 'che bello!'… perché uno non si rende conto dove siamo, dove viviamo, che viviamo ad un chilometro dal confine. Per alcuni ha preso molto piede questa scelta essendo l'unica scuola a Trieste (sottovoce).*
Int: *"Essendo l'unica, infatti."*
P2: *"Si, questo è un po' assurdo, essendo una città di confine secondo me dovrebbe essere obbligatorio … immaginare qualcuno che debba lavorare in un ambiente sul territorio di Trieste, ma anche in regione, no?"*

4.3.5 Come valuta la qualità dell'insegnamento dello sloveno?

La quasi totalità dei genitori intervistati **esprime soddisfazione per la qualità dell'insegnamento** e apprezza l'attenzione data dall'insegnante alla possibilità di usare subito la lingua all'interno di dialoghi elementari con l'obiettivo di rendere i ragazzi capaci di comunicare.

M16: *"Quello che stimola di più i ragazzi è parlare, riuscire a rispondere, vedere che bene o male riescono a mettere insieme qualcosa. Sì, perché se fai solo la grammatica è un po' difficile che i bambini abbiano interesse. Comunque ho visto una professoressa molto attiva, molto stimolante in questo, però dopo devi sentir parlare … una cosa è sentire delle frasi dalla professoressa, un'altra cosa è sentire due sloveni che parlano tra loro e tu devi cogliere".*

M19: *»Ko gremo v Slovenijo po nakupe, takoj preverijo, kaj so se nučili: 'Ah, mama! Vem, kaj pomeni!' Pri preprostih stvareh.«*

Eden od staršev je pri oceni bolj zadržan, čeprav je opazil manjši napredek pri sinovem usvajanju jezika:

P18: *»V tej fazi težko ocenim pouk, rezultat bo viden na podlagi tega, kako bo M. lahko vzpostavil stik s prijatelji, ki govorijo slovensko, in bomo takrat razumeli, če je 'ta stvar' delovala ali ne. Res je, da se mi zdi navdušen, to je že zelo dobro, in dejansko slišim, da nekaj malega govori … dela … komentira … torej: fajn!«*

Nekateri starši **se čudijo hitrosti in lahkoti, s katero otroci usvajajo** jezik, ter hvalijo uspešnost učiteljice in metodo poučevanja, pri kateri imajo učenci aktivno vlogo in so vključeni v dejavnosti.

M6: *»Opažam prav tekočo izgovorjavo, ne vem, to me je presenetilo, da po tako kratkem času govori, bere stvari, ki jih je obravnaval v šoli z izgovorjavo, ki je zelo dobra; govori tekoče, prebira besede. […] Po mojem je vzrok v metodi, ki jo uporabljajo, in tudi prava starost, verjetno. […] Opažam, da je v kratkem času usvojil številne spretnosti, mislila sem, da je učenje veliko počasnejše!«*

M22: *»S. je zelo vesela, po mojem mnenju, ker je učiteljica zelo dobra, ima zelo prikupen način in delajo res veliko; sem zelo presenečena, da se je deklica naučila toliko, ker je zelo marljiva, vendar mora biti tudi učitelj dober, da se v treh mesecih naučijo toliko, mar ne?«*

Po mnenju staršev imajo učenci pozitiven odnos do slovenščine, **učijo se je radi**, v razredu **sodelujejo in se zabavajo**.

M5: *»Zelo dobro jima gre* [brat in sestra, eden je v 1., drugi v 3. razredu] *… Pravijo, da je A. nadarjena za učenje slovenščine, govori dobro, razume … v zadregi je, težave ima, ko gremo ven na kosilo, se ne trudi veliko, da bi govorila, izgovarja pa dobro, govori dobro in je zadovoljna. Sin je zelo dober in je tudi bolj sproščen.«*

M8: *»V.*[hči] *se uči slovenščino z lahkoto in rada. To je nekaj zelo lepega!«*

Ure slovenščine so tudi **priložnost, da se otroci učijo samostojnega dela**, da pridobijo večje zaupanje v svoje sposobnosti.

M22: *»Eden od razlogov, da smo izbrali slovenščino, je prav ta: da se mora znajti … da ve, da so stvari, s katerimi se mora soočiti sama.«*

M12: *»Ko je izbral slovenščino, sem mu rekla samo: 'Moral se boš znajti, ker ti nihče od nas ne bo mogel pomagati.' Torej se znajde sam, tako pri učenju kot pri pisnih nalogah; predmet mu je všeč, ga ima rad, rad dela in je samostojen.«*

Pesmi so pomemben del učenja. Nekateri starši se med intervjujem spomnijo pesmi, ki jih je šolski zbor pel v slovenščini; spomnijo se tudi, da je že zborček njihove osnove

M19: *"Quando poi capita di andare in Slovenia e si fanno compere, loro hanno un riscontro di quello che hanno studiato: 'Ah mamma! So cosa vuol dire!', le cose semplici, no?"*

Un genitore risulta più cauto nell'esprimere il suo giudizio nonostante abbia notato qualche piccolo progresso nell'apprendimento del figlio.

P18: *"Per adesso non sono ancora in grado di valutare esattamente l'insegnamento, però il risultato si vedrà su come M. riuscirà ad interagire con gli altri amici che parlano sloveno, per capire se 'sta cosa' ha funzionato o no. Certo che mi sembra contento, è già una ottima cosa e comunque, in effetti, vedo che parlicchia … fa … commenta … quindi: bene!"*

Qualche genitore **esprime meraviglia per la velocità e la facilità con cui i ragazzi apprendono** la lingua, lodano la bravura dell'insegnante e il metodo d'insegnamento che li rende partecipi e attivi.

M6: *"Vedo proprio una fluidità nella pronuncia, non so, mi sono meravigliata di questo, nel giro di pochissimo tempo mi parla, leggendo cose che ha fatto a scuola con una pronuncia molto buona, una fluidità nell'esprimersi, nel leggere le parole […] Secondo me è il metodo di insegnamento che viene usato e anche l'età giusta probabilmente. […] Vedo che nel giro di poco tempo ha acquisito tante capacità, pensavo che l'apprendimento fosse molto più lento!"*

M22: *"S. è tanto contenta perché l'insegnante, secondo me, è molto brava, si propone in modo molto accattivante e lavorano tantissimo; io sono molto sorpresa di quanto impara la bambina, che è una bambina molto brava; però deve essere bravo anche l'insegnante per far sì che in tre mesi apprendano tanto, no?"*

Nell'opinione dei genitori i ragazzi hanno un approccio positivo nei confronti dello sloveno, lo **studiano volentieri**, in classe **partecipano e si divertono**.

M5: *"Si trovano benissimo* [due fratelli: uno in prima, l'altra in terza] *… Dicono che A. sia portata per lo sloveno, parla bene, capisce … si vergogna, ha difficoltà quando andiamo fuori a pranzo non è che si spinge a parlare, però pronuncia bene, parla bene, è contenta. Lui è molto bravo, è più spigliato".*

M8: *"V.* [la figlia] *lo studia con semplicità, volentieri. È una bella cosa questa!"*

Le ore di sloveno sono vissute come **un'opportunità perché i ragazzi imparino a fare da soli**, a diventare più autonomi acquisendo maggior fiducia nelle proprie capacità.

M22: *"Uno dei motivi della scelta dello sloveno è anche questo: che si deve arrangiare … deve sapere che ci sono delle cose che deve saper affrontare da sola."*

M12: *"L'unica cosa che gli ho detto quando ha scelto lo sloveno è stata: dovrai arrangiarti, perché nessuno di noi può aiutarti', quindi si arrangia da solo, sia per quanto riguarda lo studio che i compiti scritti; come materia è di suo gradimento, gli piace, lo fa volentieri, è autonomo, lo fa da solo."*

Le canzoncine hanno una parte importante nello studio. Qualche genitore, nel corso dell'intervista, ricorda le canzoni in sloveno cantate con il coro della scuola; ripensa inoltre al

šole nastopil z zborčkom osnovne šole Frana Milčinskega. Ena od mam izpostavlja svoje domače izkušnje:

M21: *»A. je vesel zaradi tega, kar delajo v razredu, doma se uči, poje pesmice, izštevanke …«*

4.3.6. Kako se otroci učijo slovenščino?

Po mnenju intervjuvancev kažejo učenci pozitiven odnos do učenja jezika; radi vadijo, se učijo in jezik usvajajo z lahkoto. Starši so mnenja, da k temu odločilno prispeva kakovosten pouk, ki se osredotoča na konkretne vidike in na znanja, ki jih lahko otroci takoj uporabijo v praksi, v preprostih dialogih; starši so prepričani, da vse to spodbuja zanimanje otrok in motivacijo za učenje.

P3: »[Hči] *govori z večjo lahkoto slovensko kot angleško … lažje bomo od nje slišali stavek v slovenščini kot v angleščini.«*
Int: *»Celo! V smislu, da zna slovensko bolje, tudi po obsegu?«*
P3: *»O obsegu ne bi sodil, ampak če mora kaj povedati v jeziku, ki ni italijanščina, ima raje slovenščino!«*

G21: *»Vsekakor je pozitivno, kar delajo v razredu … uči se, poje pesmice v slovenščini … to dela rada … izštevanke … profesorica je vsekakor zelo dobra … mislimo, da je v redu.«*

M14: *»M. je zadovoljna, zadovoljna je z razredom, z vsemi predmeti, s slovenščino ... vesela je! Vidim, da se uči, da govori, da doma ponavlja nekatere dialoge ... na primer: 'imenujem se', ... to, kar se morajo naučiti, vprašanja in odgovore.«*
Int: *»Mogoče je to všeč otrokom, ker je nekaj živega!«*
M14: *»Konkretnega!«*

M1: *»Njegovi* [sinovi] *prijatelji, sinovi naših prijateljev, vsi obiskujejo slovensko šolo; ti fantje, sinovi staršev iz Rima, so dvojezični; nekateri so obiskovali osnovno šolo v Bazovici, potem srednjo v Sežani, ena deklica obiskuje srednjo šolo v Kopru in živi v dijaškem domu ... vsi so dvojezični, Rimljani, Slovenci (smeh), torej je za mojega sina to precej normalno, ne zdi se mu nenavadno.«*

Starši radi govorijo o **izvenšolskih dejavnostih, ki podpirajo usvajanje jezika**. Te dejavnosti izvaja sama šola, temeljijo pa na spoznavanju slovenske kulture in običajev; sem sodi na primer ekskurzija v Repen, obisk Kraške hiše, izlet v Dolino Glinščice v sodelovanju s profesorico matematike, obisk gostilne na Katinari, ki je le nekaj metrov oddaljena od šole in učenci naročijo hrano v slovenščini ter se v tem jeziku sporazumevajo z natakarji. Starši, katerih otroci so obiskovali osnovno šolo Collodi, se s hvaležnostjo spomnijo projektov spoznavanja slovenščine, ki jih je vodila učiteljica Irina Cavaion, realizirali pa so jih v sodelovanju s šolo F. Milčinskega.

Nekateri mislijo, da so spletni stiki z vrstniki eno od možnih orodij za učenje jezika.

coro che alle elementari si è esibito insieme alla scuola slovena Milčinski. Una mamma riporta la propria esperienza tra le mura domestiche.

M21: *"A. è contento per quello che fanno in classe, a casa studia, canta le canzoncine, le filastrocche …".*

4.3.6 Come i ragazzi affrontano lo studio dello sloveno?

Secondo gli intervistati i ragazzi dimostrano un atteggiamento positivo nei confronti dello studio della lingua, si esercitano volentieri, studiano e apprendono con facilità. I genitori pensano che ciò possa derivare dalla buona qualità dell'insegnamento che punta molto sugli aspetti concreti e sulle conoscenze che si possono mettere subito in pratica, all'interno di dialoghi semplici, e sono convinti che questo accresca il loro coinvolgimento e la loro motivazione ad imparare.

P3: *"Ha* [la figlia] *più facilità con lo sloveno che con l'inglese … è più facile sentirle dire una frase in sloveno piuttosto che una in inglese."*
Int: *"Addirittura! Nel senso che ne sa di più, anche come quantità?"*
P3: *"Mah, probabilmente come quantità no, però se deve dire una cosa che non è italiano preferisce lo sloveno!"*

G21: "*A. comunque è positivo rispetto a quello che fanno in classe … studia, canta le canzoncine in sloveno … lo fa volentieri … le filastrocche… molto brava comunque la professoressa … ci troviamo bene."*

M14: *"M. è contenta, è contenta della classe, di tutte le materie, dello sloveno … felice! Vedo che studia, che parla, che a casa ci fa dei discorsi … per esempio: 'io mi chiamo', … cose che devono imparare … tipo botta e risposta."*
Int: *"Questo forse piace ai ragazzi perché è qualcosa di vivo!"*
M14: *"… di concreto."*

M1: *"I suoi amici* [del figlio], *figli dei nostri amici, hanno fatto tutti le scuole slovene; questi ragazzini, figli di romani, sono tutti bilingui; qualcuno ha fatto le elementari a Basovizza, le medie a Sezana, una ragazzina si trova alle superiori in convitto a Capodistria … quindi sono tutti bilingui, romani, sloveni (ride), quindi per mio figlio è abbastanza naturale, non gli sembra per niente strano."*

I genitori parlano volentieri delle **iniziative extra-scolastiche atte a sostenere lo studio della lingua**. Queste iniziative attuate all'esterno dell'istituto, relative alla conoscenza della cultura e delle tradizioni slovene, come l'escursione nel paese di Repen con visita alla museo della Casa Carsica, la gita in Val Rosandra in collaborazione con l'insegnante di matematica, nonché l'escursione alla trattoria di Cattinara, a poca distanza dalla scuola, dove i ragazzi, ordinandosi da mangiare, hanno potuto esercitarsi con la lingua parlando con i gestori sloveni. I genitori, i cui figli hanno frequentato la scuola primaria Collodi, ricordano elogiandoli i progetti di avvicinamento allo sloveno condotti dall'insegnante Irina Cavaion, realizzati in collaborazione con la scuola slovena F. Milčinski.

Qualcuno pensa che per incrementare la conoscenza linguistica potrebbero rivelarsi utili scambi con coetanei tramite internet.

M5: *»Nima pa stikov v slovenščini* [prek interneta]*, to bi bilo lepo, tudi zato, ker stalno sedi pred računalnikom; morali bi imeti srečo in koga poznati in potem, seveda, ohranjati stike, si dopisovati.«*

4.3.7. Kakšna so pričakovanja o stopnji znanja in učenja slovenščine?

Vprašani starši upajo, da bodo otroci dosegli osnovno stopnjo znanja jezika, kar bi jim omogočilo osnovno sporazumevanje v konkretnih situacijah.[11]

M12: *»Ker je to drugi tuji jezik, pričakovanja niso bila velika, a če pomislimo, da se lahko nekega dne znajde v Sloveniji in gre v lokal in vpraša za kozarec vode ali se mogoče pogovori z vrstnikom, je vsekakor dobro, če zna vsaj besedo ali stavek ...«*

P18: *»Upam, da bo lahko govoril, da bo v tem vsaj malo užival, v mislih imam tudi na situacije v družini, torej z otroki mojih bratrancev ... z njimi se srečujemo pogosto in govorijo samo slovensko, torej ... (smeh), ni druge možnosti za sporazumevanje.«*

Vprašani starši so pripomnili, da bi morali ta prvi stik z jezikom nadgraditi še z dodatnim poukom; s tem bi pospešili usvajanje jezika. Večina je izrazila **negotovost glede možnosti nadaljnjega pouka** slovenščine; starši obžalujejo, da pouk slovenščine ni predviden na nobeni srednji šoli druge stopnje.

P3: *»Škoda, da na višjih šolah v Trstu ni možnosti za izbiro slovenščine, ker smo obmejno mesto, če se nekdo lahko odloči za španščino, nemščino ali francoščino, ne vidim razlike, lahko bi se vključila tudi slovenščina za tiste, ki jih to zanima, ki so se že začeli učiti.«*

M14: *»O perspektivah ne znam povedati, ne vem, na katerih šolah lahko potem nadaljujejo slovenščino, ker hči že pravi, da bi šla rada na jezikovni licej, ima predispozicijo za jezike, za italijanščino ... ne vem, če Petrarca[12] ... se mi ne zdi, da bi imeli ob angleščini slovenščino ... škoda ...«*

Alternativa bi lahko bila izvedba tečaja slovenščine za učence te starosti ali vključevanje učencev v poletna središča ali poletne šole v Sloveniji.

M16: *»Mešan tečaj* [predlaga organizacijo mešanega tečaja slovenščine na šoli]*, na katerem bi bili odrasli in otroci ... torej bi otroci obiskovali tečaj skupaj z odraslimi in to bi bilo res lepo* […]*, ker bi si pomagali, mogoče bi kdo imel več izkušenj na nekaterih področjih, otroci pa s svojo svežino hitreje razumejo stvari.«*

P3: *»Lahko bi bilo koristno ... ker sem izvedel, da v Sloveniji obstajajo poletni centri ... moja* [hči] *zdaj zaključuje tretji razred, a za preostale, ki se vpisujejo v prvi razred, je informacija, da lahko poleti obiščejo te centre prav gotovo stimulativna, poleti je pač bolj stimulativno ...«*

[11] Pouk slovenščine kot drugega jezika EU predvideva samo dve šolski uri na teden.
[12] Drugostopenjska srednja šola v Trstu.

M5: *"Ma non ha contatti in sloveno* [tramite internet]*, quello sarebbe una bella cosa, anche perché è sempre sul computer; dovremmo avere la fortuna di conoscere qualcuno e poi, appunto, contattarsi, scriversi. "*

4.3.7 Quali sono le aspettative rispetto la conoscenza e lo studio dello sloveno?

I genitori intervistati sperano che i ragazzi ottengano una conoscenza base della lingua che permetta loro di riuscire ad affrontare un semplice dialogo legato a situazioni concrete.[11]

M12: *"Come seconda lingua le aspettative non erano altissime, però appunto magari pensando che un domani si trova in Slovenia e va in un bar ed ha la capacità di chiedere un bicchier d'acqua o magari parlare con un suo compagno, spiaccicare qualche parola o frase non è male …"*

P18: *"Auspicherei che sia capace di parlare, che ci trovi un po' di gusto, penso anche nelle occasioni di famiglia, per cui con i figli dei miei primi cugini … con cui ci vediamo spesso e loro parlano solo sloveno, per cui … (ride) non c'è altro modo di comunicare altrimenti."*

A questa prima infarinatura della lingua dovrebbe seguire un ulteriore percorso per dare la possibilità di un incremento dell'apprendimento, commentano gli intervistati. A questo proposito la maggior parte di loro esprime **incertezza rispetto al proseguimento dello studio** e costernazione poiché lo studio dello sloveno non è previsto, al momento attuale, in nessuna scuola media di secondo grado.

P3: *"Dispiace che a Trieste non ci sia un'opzione per lo sloveno alle superiori, perché siamo una città di confine e che uno vada a fare spagnolo, tedesco o francese non vedo la differenza di poter inserire anche lo sloveno per chi ha interesse, per chi ha incominciato."*

M14: *"Come prospettive non so, dopo … non so che scuola possa continuare con lo sloveno, perché lei dimostra già una propensione per il linguistico, ha questa propensione per le lingue, per l'italiano … io non so se il Petrarca[12] … non mi pare che abbia lo sloveno come lingua da aggiungere all'inglese … peccato …"*

Una soluzione di ripiego, potrebbe essere quella di continuare con un corso di sloveno per ragazzi di quest'età, oppure considerare dei centri estivi o vacanze studio in Slovenia.

M16: *"Un corso misto* [propone di istituire un corso di sloveno all'interno dell'istituto]*, in cui ci siano adulti e ragazzi ... cioè che i ragazzi stiano insieme agli adulti è qualcosa di molto bello* [...] *perché ci si aiuta, perché magari uno ha l'esperienza su certe cose, il ragazzino ha la freschezza di capire e di cogliere subito."*

P3: *"Potrebbero essere utili ... siccome sono venuto a sapere di questi centri estivi che vengono fatti in Slovenia ... la mia* [figlia] *adesso finisce la terza media, ma per un domani per uno che inizia la prima, sapere che d'estate può partecipare ai centri estivi fuori ... sicuramente è di stimolo, perché durante l'estate è più stimolante ..."*

[11] L'insegnamento dello sloveno come seconda lingua comunitaria prevede soltanto due ore scolastiche settimanali.

[12] Scuola secondaria di secondo grado a Trieste.

Nobena od teh možnosti pa se ne zdi povsem zadovoljiva, predvsem če jo primerjamo z možnostjo rednega pouka slovenščine v šoli:

M5: *»Moj mož je hotel, da bi se A. učila jezikov; a v tem primeru bi bila oškodovana, ker slovenščine na jezikovnem liceju ni, torej bi morala začeti od začetka ali francoščino, ali nemščino, ali španščino. Jezikovni licej je torej odpadel. Šla ba na umetniško gimnazijo, tudi tam ni slovenščine. Moj sin pa je bolj nadarjen za znanstvene predmete ... vsekakor bo imel tudi on isti problem […] zdaj ne vem, kaj naj naredim, naj ga vpišem na tečaj. Ker živi tu, je tudi preprosto, če želi nadaljevati vsaj z nekaj besedami ali dialogom ... lepo bi bilo, če bi nadaljevala, ne? Če bi imela to možnost tudi na gimnaziji.«*

4.3.8. Ste zadovoljni z izbiro in v kolikšni meri?

Vse intervjuvane osebe trdijo, da so **zadovoljne ali zelo zadovoljne** z izbiro.

M9: *»Zelo me veseli, da zdaj lahko govorita slovensko* [oba sinova]*; ne hodimo pogosto čez mejo, a ko gremo, sta onadva dobra predstavnika naše družine!«*

M8: *»Imeli smo srečo, da smo prišli sem.«*

M10: *»Zelo smo zadovoljni. Odlično, bi rekla! Po mojem mnenju bi morala obstajati možnost, da se z učenjem slovenščine nadaljuje na vseh šolah.«*

Int.: *»Srednjih šolah?«*

M10: *»Ja. Rekla bom celo še to: tudi na višjih, tudi zato, ker sem jaz imela slovenščino na višji, pred točno tridesetimi leti!«*

M7: *»Zelo zadovoljni! Ker vidimo, da je I. srečen, zdaj je poprijel in prihaja domov prav zadovoljen.«*

G21: *»Smo zadovoljni, mislimo, da je to smiselna izbira glede na geografsko lego.«*

M5: *»Odlična izbira, po mojem mnenju.«*

Nekateri starši so izrazili veselje nad možnostjo, da v intervjuju izrazijo svoje mnenje o tem vprašanju.

M17: *»Tudi ta intervju je lepa stvar, ker smo tako zelo veseli in zdaj to lahko povemo!«*

Po mnenju enega očeta bi publikacija lahko vsem staršem omogočila, da se seznanijo z mnenji drugih staršev in se lahko soočijo z obravnavanimi vsebinami, ki so po njegovem pomembne.

P18: *»Res je bil užitek. Potem boste z vsem tem kaj naredili? Morda boste objavili? Študijo?* […] *Ja, bi bilo zanimivo!«*

Eden izmed očetov, ki je z zanimanjem sledil vsem fazam intervjuja in je posredoval izčrpne in razčlenjene odgovore, je hotel ob slovesu v slovenščini pozdraviti avtorico, ki je vodila

Nessuna di queste soluzioni però pare abbastanza soddisfacente se equiparata a quella di un insegnamento all'interno di un curriculum scolastico.

M5: *"Mio marito avrebbe voluto far fare lingue a A; però in quel caso partiva penalizzata, perché lo sloveno al linguistico non c'è; quindi avrebbe dovuto iniziare o con il francese, un tedesco o uno spagnolo da zero … per fare lingue non andava. Andrà al liceo artistico, neanche lì c'è lo sloveno. Mio figlio invece è più portato per le materie scientifiche … comunque anche lui avrà lo stesso problema […] adesso non saprei come muovermi, o fargli fare un corso a parte … io spero che vivendo qua è anche semplice se uno vuole continuare un po' a spiaccicare qualche parola, forse qualche discorsetto … sarebbe bello avere il proseguo, no? Avere la possibilità di farlo anche alle superiori."*

4.3.8 Se e quanto sono soddisfatti della scelta fatta?

Tutte le persone intervistate affermano di essere **soddisfatte o molto soddisfatte** della scelta fatta.

M9: *"Io sono contentissima che adesso riescono a parlare sloveno* [i due figli]*; non andiamo oltre il confine tantissimo, ma quando andiamo, loro rappresentano molto bene la famiglia."*

M8: *"Siamo stati fortunati a venire qui!"*

M10: *"Contentissimi. Eccezionale addirittura! Secondo me dovrebbe esserci l'opportunità di farlo in tutte le scuole."*

Int: *"Scuole medie?"*

M10: *"Si. Anzi, le dirò di più, anche alle superiori, anche perché io lo facevo alle superiori … esattamente trent'anni fa!"*

M7: *"Contentissimi! Perché vediamo che I. è entusiasta, adesso sta ingranando e viene proprio contento."*

G21: *"Noi siamo contenti, troviamo che sia una cosa veramente sensata, vista la posizione geografica."*

M5: *"Una buona scelta, secondo me."*

Qualche genitore ha espresso il proprio compiacimento per aver avuto la possibilità, attraverso l'intervista, di esprimere la propria opinione sulla questione.

M17: *"È bella anche questa intervista, perché noi siamo talmente entusiasti che possiamo dirlo!"*

Secondo il parere di un padre una pubblicazione darebbe a tutti gli intervistati la possibilità di conoscere le opinioni degli altri genitori e quindi di potersi confrontare sui contenuti affrontati, per lui evidentemente significativi.

P18: *"È stato un piacere. Ma dopo lei realizzerà qualcosa con questo? Una pubblicazione? Uno studio? […] sì, perché sarebbe interessante!"*

Un padre, che ha dimostrato molto interesse per il tema dell'intervista, fornendo risposte ricche ed articolate, ha voluto, al momento del commiato, salutare l'intervistatrice e farle gli auguri per

intervju, in ji voščiti ob božičnih praznikih.

Int: »*Vesele praznike in uspešno nadaljevanje, tudi s slovenščino* [intervjuvanec je izrazil željo, da bi nadaljeval učenje jezika]!«
P4: »*Seveda, ja, ja (smeh), kaj naj rečem, to je ena od tistih stvari, ki jih načrtujem, a je čas tako zelo tiranski!*«
Int: »*No, počasi, z J.* [s sinom].«
P4: »*Seveda, to je prava priložnost!*«
Int: »*Pomembna priložnost!*«
P4: »*Kako se reče? Srečno novo leto* [v slovenščini]*?*«
Int: »*Vesel božič in srečno novo leto* [v slovenščini].«
P4: »*Ah, seveda! Vesel božič in srečno novo leto* [v slovenščini].«
Int: »*Enako tudi vam* [v slovenščini].«
P4: »*Lepa hvala, hvala lepa* [v slovenščini], *nasvidenje* [v slovenščini]!«

4.4. Slovenščina kot družinski jezik

Mnogi intervjuvanci trdijo, da so za svoje otroke izbrali pouk slovenščine, ker je ta jezik del njihove družine, materni jezik enega od starih staršev, stricev ali daljnih sorodnikov. Čeprav jim sorodniki tega jezika sicer niso posredovali ali so ga posredovali le delno, so intervjuvanci z njim nekako čustveno povezani; zanje je to 'afektivni jezik', kot mu pravijo nekateri, jezik, ki pomeni vez s pomembnimi figurami iz otroštva, ali jezik, ki je bil prisoten pri sporazumevanju v družinskem okolju. Čeprav so ti spomini omejeni samo na zvok ali besedo, izštevanko ali narečno pesem, gre nedvomno za pomembne elemente, ki so del osebne zgodovine teh staršev. Jezik torej potrjuje njihov izvor, ki bi ga starši zdaj radi delili s svojimi otroki. Te »jezikovne vezi« so del njihovih globinskih emotivnih izkustev in so jih spremljale med otroštvom. Kot smo povedali v enem od prejšnjih poglavij, se materni jezik posreduje in integrira v afektivnem odnosu med otrokom in osebo, ki z njim vzpostavi neko trajno vez; ta jezik je del temeljnega razvoja govorca, ker je povezan z njegovo najbolj intimno sfero. Zaustavili smo se tudi ob tolažilni funkciji, ki jo imajo za otroka izštevanke, verzi in različne melodije, povezane z uspavanjem, torej s tistim trenutkom, ko se mora otrok ločiti od zunanje realnosti in ga je strah, da bo izgubil svoje družinske oporne točke. To dokazuje tudi podatek, da številni migranti, ki morajo usvojiti jezik gostujoče države, sčasoma pozabijo svoj materni jezik, ki pa ga še naprej uporabljajo v najbolj čustvenih trenutkih. Najdlje se v spominu ohranijo nekateri vidiki izvornega jezika, kot so muzikaličnost, intonacija in ritem, kar potrjujejo tudi številni intervjuvani starši.

Za nekatere starše je zanimanje za slovenščino izbira, ki naj pomiri boleč spomin na travmatične dogodke, ki so jih v preteklosti doživeli sorodniki; mogoče gre posredno tudi za vrsto spravnega dejanja s preteklimi generacijami, ki niso hotele ali niso mogle posredovati svojega jezika.[13]

[13] Vera Oblak (2011) navaja pojav deasimilacije, ki ga je opisal Kravos, po katerem se številni starši, ki sicer govorijo italijansko, odločijo, da svoje otroke vpišejo v šole s slovenskim učnim jezikom, zato da jim omogočijo, da se naučijo slovenščino, jezika, ki jim ga starši (stari starši otrok) niso posredovali.

le festività natalizie in sloveno.

Int: *"Buone feste e buona continuazione, anche con lo sloveno* [egli aveva espresso il desiderio di impararlo]!"
P4: *"E certo, sì sì (ride), come dire è una di quelle cose che sono messe in programma, poi, il tempo è questo grande tiranno!"*
Int: *"Beh, pian pianino, insieme a J.* [il figlio]."
P4: *"Certo, è un'occasione questa!"*
Int: *"È una grande occasione!"*
P4: *"Come si dice? Srečno novo leto* [in italiano: felice anno nuovo] *e srečen božič* [in italiano: felice Natale]*? "*
Int: *"Vesel božič in srečno novo leto."*
P4: "*Ah, ecco! Vesel božič in srečno novo leto. "*
Int: *"Tudi vam enako* [in italiano: Altrettanto a lei]. *"*
P4: *"Tante grazie, hvala lepa* [in italiano: grazie tante]*, nasvidenje* [in italiano: arrivederci]*!"*

4.4 Lo sloveno come lingua familiare

Molti degli intervistati affermano di aver scelto lo sloveno per i loro figli poiché è la lingua che fa parte della famiglia, essendo il linguaggio originario di un nonno, zio o lontano parente. Si tratta di una lingua che, nonostante non sia stata loro trasmessa o lo sia stata soltanto parzialmente, sentono vicina dal punto di vista emotivo; la 'lingua degli affetti' la chiama qualcuno, come a sottolinearne il legame con figure significative della propria infanzia, che sentiva comunicare, discutere e raccontare all'interno delle mura domestiche. Nonostante i ricordi siano limitati ad un certo suono, una parola, filastrocca o canzoncina, spesso in forma dialettale, si tratta indubbiamente di elementi importanti, che si integrano nella storia personale di questi genitori, contribuendo a definire e confermare la loro provenienza e che ora desiderano condividere con i figli. Questi 'agganci linguistici' si sono sedimentati a livelli profondi dell'esperienza emotiva, accompagnandoli nel corso della crescita. La lingua materna, si è detto in uno dei precedenti capitoli, si trasmette e si integra all'interno di una relazione affettiva, tra il bambino e chi è in attento contatto con lui; essa fa parte di un aspetto fondante della maturazione del parlante, poiché è connessa alla sua sfera più intima. A questo proposito ci si è soffermati sulla funzione consolatoria che per il bambino piccolo hanno le filastrocche, le rime e le varie melodie legate al momento dell'addormentamento, cioè a quel delicato momento in cui il bambino si deve separare dalla realtà esterna e prova timore nel perdere i riferimenti familiari. A dimostrazione di quanto appena scritto si pensi al fenomeno secondo cui gli immigrati, costretti ad acquisire la lingua del paese di accoglienza, dimenticano gradualmente la propria lingua materna, che però continuerebbero ad usare nei momenti più carichi dal punto di vista emotivo. È stato inoltre dimostrato che gli aspetti che si conservano più a lungo della propria lingua originaria sono la musicalità, l'intonazione ed il ritmo, il qual fatto viene raccontato anche da molti genitori durante le interviste.
Per alcuni genitori l'interesse per lo sloveno si rivela essere una scelta riparatoria rispetto ad eventi dolorosi o addirittura traumatici subiti in passato dai propri parenti e forse anche indirettamente una sorta di riconciliazione con le generazioni precedenti, che non hanno voluto o potuto trasmettere loro la lingua.[13]

[13] Vera Oblak (2011) cita il fenomeno della 'deassimilazione' descritto da Kravos, secondo il quale numerosi genitori di lingua italiana iscrivono i propri figli alle scuole con lingua d'insegnamento slovena per permettere loro di acquisire lo sloveno, lingua che a loro non è stata insegnata dai genitori, i nonni dei figli.

Videli smo, da materni jezik predstavlja pomemben vidik posameznikove identitete in da lahko izguba maternega jezika negativno vpliva na učenje drugih jezikov, poleg tega pa šibi tudi osebnost človeka.
S tem v zvezi lahko navedemo primer očeta, ki ga niso nikoli naučili slovenščine, čeprav je bil to materni jezik nekaterih članov njegove družine, torej jezik, ki ga je slišal zelo pogosto. To dejstvo iz preteklosti, ki mu vzbuja melanholične spomine, doživlja danes kot deprivacijo, a se bo zdaj, ko se slovenščine uči sin, preoblikovala v izvir vitalnega zagona. Tudi sam se sooča s slovenščino in ima s tem veliko zadovoljstva: ukvarja se s slovnico in izgovorjavo, skoraj kot bi hotel dokazati ljubeče spoštovanje nečemu avtentičnemu, česar se ponovno polašča.
Intervjuvani starši dokazujejo radovednost in željo, da se naučijo slovenščino. Doživljajo jo kot jezik, s katerim živijo in so z njim nenehno v stiku; to zanje sicer ni tuji jezik, a je kljub temu kompleksen in se ga je težko naučiti: ena izmed mam ga je opisala kot »obskuren jezik« − mogoče je hotela s tem poudariti njegovo dvojno naravo, domačnost in tujost, ki lahko povzroča nekakšen občutek nemira.[14]

4.5. Slovenščina kot jezik okolja

Kot smo videli, so spodbudo, da se slovenščina na šoli Rismondo uvede kot drugi tuji jezik EU,[15] sprožili starši, ki so zaznali potrebo, da svojim otrokom ponudijo možnost učenja »drugega jezika« okolja. Šola ni prvič organizirala dejavnosti, ki naj otroke seznanijo s slovenskim jezikom in kulturo. Te prehodne dejavnosti so po vsej verjetnosti bistveno pripomogle k pripravi plodnega kulturnega okolja, kar je prispevalo k nadaljnjemu sprejemanju predlogov za izvedbo dejavnosti na področju pouka slovenskega jezika.
V intervjujih starši trdijo, da so slovenski jezik izbrali zavestno, po razmisleku in pogovoru z otroki. Z učinkovito predstavitvijo slovenske sekcije jih je spodbudil tudi ravnatelj, ki ga zelo cenijo in spoštujejo. Po njihovem mnenju gre za dodatno možnost, ki lahko obogati učence in jim koristi, saj je učenje slovenščine pomembna naložba; učencem omogoča, da bolje razumejo realnost, ki jih obdaja, in da se bolj suvereno gibljejo v tem okolju, z bolj odrto miselnostjo in večjo radovednostjo, ki promovira izmenjave na medosebnem in delovnem nivoju.
V nekaterih primerih, pojasnjujejo starši, so slovenščino izbrali sami učenci, ker jih je pritegnila in spodbudila njihovo radovednost; to je jezik njihovih prijateljev, vrstnikov, s katerimi se srečujejo pri športnih dejavnostih v okviru slovenskih in/ali italijanskih društev, ali tudi jezik nasprotnikov na tekmah – pogosto se učenci namreč pomerijo z ekipami iz Slovenije. Želja, da se učijo slovenščino, se je porodila tudi med delavnicami, ki so jih imeli ob dnevu odprtih vrat, torej na dan, ko so jim predstavili šolo. Nekateri starši se spomnijo prvega stika otroka s tem jezikom na delavnicah, ki so jih organizirali na osnovnih šolah, in med zborovskim krožkom, kjer so peli tudi slovenske pesmi. Vse te izkušnje, čeprav časovno in vsebinsko omejene, so v učencih pustile lepe spomine in željo, da se res naučijo jezika.

[14] V slovarju italijanskega jezika je pridevnik 'obskuren' definiran kot: »nekaj, kar s težavo razumemo, zapopademo in interpretiramo; ki zbuja osuplost, nemir.« (Zingarelli 2012)
[15] Ostala dva tuja jezika, ki se poučujeta v sklopu rednega, sta francoščina in nemščina.

Abbiamo visto che la lingua materna rappresenta una parte importante della struttura identitaria dell'individuo e che la sua perdita determina una difficoltà ad apprendere le altre lingue, oltre che un senso di fragilità personale.
A questo proposito si può ricordare l'esempio di un padre, a cui lo sloveno non è stato mai insegnato, nonostante fosse la lingua materna utilizzata da alcuni componenti della famiglia e che quindi sentiva utilizzare molto frequentemente. Questo fatto storico, al quale egli associa malinconici ricordi è vissuto come una deprivazione, che sembra ora potersi trasformare, grazie allo studio dello sloveno del figlio, in una fonte di slancio vitale. Adesso si cimenta anche lui con lo sloveno traendone un intenso piacere, ponendo cura nella correttezza della grammatica e della pronuncia, quasi a voler dimostrare un amorevole rispetto a qualcosa di autentico di cui si sta forse riappropriando.
I genitori intervistati dimostrano curiosità e desiderio di imparare lo sloveno. La vivono come una lingua con la quale convivono e si confrontano da sempre, una lingua non estranea, ma purtuttavia complessa e difficile da imparare; una mamma la definisce "lingua oscura" forse a voler sottolineare questo suo duplice aspetto familiare/straniero, che potrebbe determinare un senso di inquietudine.[14]

4.5 Lo sloveno come lingua del territorio

Come si è visto la sollecitazione per l'introduzione dello sloveno nella scuola Rismondo come seconda lingua comunitaria curriculare[15] è partita dai genitori, i quali hanno avvertito l'esigenza di offrire ai figli la possibilità di studiare 'l'altra lingua' del territorio in cui essi vivono. L'istituto scolastico non era nuovo a iniziative che miravano a sensibilizzare i ragazzi alla lingua e alla cultura slovena. Si può immaginare che queste esperienze abbiano contribuito notevolmente alla preparazione di un ambiente culturale fertile e pronto ad accogliere ulteriori proposte volte ad incrementare la conoscenza dello sloveno, anche all'interno di una cornice ufficiale, quale quella di una materia scolastica, come si è successivamente verificato.
Nel corso dell'intervista i genitori affermano di aver optato per la lingua slovena con consapevolezza, sulla base di una riflessione condivisa con i figli, incoraggiati dalla presentazione della sezione da parte del dirigente scolastico del quale hanno grande stima e considerazione. Secondo il loro punto di vista si tratta di un'opportunità utile ed arricchente, un investimento prezioso da proporre ai figli per permettere loro di vivere meglio la realtà che li circonda, per muoversi più a proprio agio su questo territorio, con una mentalità aperta e curiosa, promotrice di scambio sul piano interpersonale e lavorativo.
In alcuni casi, puntualizzano i genitori, lo sloveno è stato scelto dai ragazzi stessi, perché si sono sentiti attratti ed incuriositi dalla lingua parlata dai loro amici, dai compagni con cui praticano le attività sportive, all'interno di associazioni slovene e/o italiane, o anche perché è la lingua parlata dagli avversari durante gli incontri sportivi, spesso con squadre della Slovenia. Il desiderio di studiare lo sloveno è nato anche grazie ai laboratori di sloveno tenuti in occasione dell'open-day, a cui i ragazzi hanno partecipato il giorno della presentazione della scuola. Qualche genitore ricorda il primo approccio del figlio con questa lingua nel corso dei laboratori organizzati nelle scuole primarie e durante l'attività del coro dove venivano cantate anche canzoni in sloveno. Tutte queste esperienze, seppure limitate nel tempo e nei contenuti, avrebbero lasciato nei ragazzi dei ricordi piacevoli e un desiderio di imparare la lingua per davvero.

[14] Nel vocabolario della lingua italiana l'aggettivo 'oscuro' è descritto come: "difficile da intendere, capire o interpretare; che crea perplessità, inquietudine" (Zingarelli, 2012).
[15] Le altre due lingue straniere curriculari sono il francese e il tedesco.

Iz intervjujev izhaja, da je slovenščina jezik, ki ga učenci lahko uporabljajo predvsem v prostem času, ko ob vikendih obiščejo vasi na Krasu, restavracije in osmice, ali ob izletih v sosednjo Slovenijo, med počitnicami v kampih, v Istri in na Hrvaškem, ko se družijo s slovenskimi vrstniki. Nihče izmed staršev ni navedel dejstva, da se slovenščina uporablja tudi v središču mesta; nekateri so s tem v zvezi omenjali četrt Sveti Ivan. Slovenščina je pogosto jezik prijateljev, katerih otroci obiskujejo šole s slovenskim učnim jezikom.

Številni starši so se osebi, ki je intervjuvala, potožili, ker niso imeli priložnosti, da bi se tega jezika naučili v mladosti, ko je učenje jezikov lažje; v preteklosti pa ni bilo mogoče upati, da bi slovenščino poučevali v šoli. Edina izjema je mama, ki je med intervjujem povedala, da se je slovenščino učila na srednji tehniški šoli; spominja se tudi imena učiteljice in meni, da izkušnja ni bila ravno zadovoljiva. Ker v preteklosti niso imeli možnosti, da bi se učili slovenščino, se zdaj starši odločajo tudi za vpis na tečaje in si želijo, da bi se končno naučili nekaj besed, zato da bi usvojili vsaj osnovne veščine, ki bi jim omogočale, da pravilno preberejo imena, napise in da bi se lahko sporazumevali vsaj na osnovni ravni.

Nekateri intervjuvani starši so zaradi učenja svojih otrok začeli odkrivati zgodovino in običaje slovenske skupnosti v Trstu in kažejo zanimanje za dejavnosti, ki so namenjene predstavitvi slovenske kulture in njeni promociji med italijanskim prebivalstvom. Neka mama je zelo zagnano opisala zgodovinsko dogajanje med Slovenci v Trstu, ki ga je spoznala pred kratkim: nanaša se na tragično zgodbo Narodnega doma. Omenila je tudi aktualni vidik, kot je obstoj knjižnice in gledališča, slovensko literaturo, predvsem dela Borisa Pahorja; ta pomembna odkritja pa bi rada delila tudi s sinom. Številne informacije o slovenski skupnosti so staršem posredovali otroci, ki so z učitelji obiskali kraje, kjer je slovenska prisotnost še posebej izrazita, na primer knjigarno in knjižnico, slovensko gledališče, kraška planota in Kraško Hišo v Repnu.

Intervjuvanci menijo, da se učenci učijo z elanom, da jih motivira napredek, ki ga izkusijo tudi ob konkretni rabi jezika in veščin, ki so jih usvojili med poukom.

V mnogih primerih otroci znanje jezika doma razlagajo staršem, mogoče tudi zato, ker zaznavajo odprtost in radovednost do teh vsebin. Norina Bogatec o tem pravi: »Osvajanje novega jezika, ki omogoča komunikacijo s prijateljsko naklonjenim in razumevajočim okoljem, je že samo po sebi močna motivacija.« (2008, 51)

Veliko zanimanja je med učenci vzbudil teden, ki so ga skupaj z učitelji preživeli ob Bohinjskem jezeru v Sloveniji, kjer so se lahko ukvarjali s športom in so se s svojimi vzgojitelji pogovarjali izključno v slovenščini. Starši so bili prijetno presenečeni nad veseljem, ki so ga ob tem pokazali učenci, in nekateri so potem resno razmišljali, da bodo poskrbeli za sorodne poletne aktivnosti, ker tako otroci vendarle ne bi izgubili stika z jezikom.

Intervjuvani starši menijo, da je izbira slovenščine v tem prostoru pametna in logična; s svojo odločitvijo so torej zadovoljni. Poznavanje jezika razpira miselna obzorja, omogoča stik z drugim, s sosedom, z njegovo preteklostjo, navadami in običaji.

Kljub navedenim prednostim se morajo družine soočiti tudi z nespodbudnim podatkom, in sicer da slovenščina zaenkrat ni predvidena v nobeni drugostopenjski srednji šoli, niti na jezikovnem liceju. Tako so se prisiljeni sprijazniti z dejstvom, da se mora usvajanje slovenščine pretrgati ob zaključku prvostopenjske srednje šole, čeprav ostaja še vedno odprta možnost, da se lahko v prihodnje stvari spremenijo. Zaenkrat starši iščejo alternativne

Nelle interviste lo sloveno è vissuto come una lingua fruibile, utilizzabile soprattutto durante il tempo libero, quando nei week-end si visitano i paesi carsici, i ristoranti e le osmizze dell'altipiano, oppure in occasione delle gite nella vicina Slovenia, o ancora durante le vacanze nei campeggi, in Istria e in Croazia, quando socializzano con i coetanei sloveni. Nessun genitore ha affermato di sentire parlare sloveno nel centro cittadino, qualcuno soltanto nel quartiere di San Giovanni. Molto frequentemente è la lingua degli amici, i cui figli frequentano le scuole con lingua d'insegnamento slovena.

Diversi genitori confidano all'intervistatrice il loro dispiacere per non aver avuto l'opportunità di imparare questa lingua da giovani, quando sarebbe stato più facile apprendere le lingue; a quel tempo però non era sperabile che fosse insegnato nelle scuole. Un'eccezione è rappresentata da una madre che aveva studiato lo sloveno nell'istituto tecnico da lei frequentato e ne parla durante l'intervista ricordando il nome dell'insegnante e l'esperienza fatta non troppo soddisfacente. Da questa mancanza di opportunità nel passato nasce ora nei genitori il desiderio di iscriversi ad un corso per imparare finalmente qualche parola, per acquisire qualche elementare competenza che possa renderli capaci di leggere correttamente un nome, una scritta, di usare la giusta pronuncia e, in seguito, sperimentarsi in un dialogo semplice.

Alcuni genitori intervistati, grazie allo studio dei loro ragazzi, hanno iniziato a scoprire la storia e le tradizioni della comunità slovena a Trieste e manifestano un vivo interesse e apprezzamento per le iniziative aventi lo scopo di avvicinare e far conoscere questa realtà alla cittadinanza italiana. Una mamma parla con grande coinvolgimento dei fatti storici degli sloveni triestini, che ha da poco avuto modo di conoscere, e fa riferimento alla tragica storia dell'edificio del Narodni dom. Ella si sofferma anche sugli aspetti attuali, come l'esistenza della biblioteca e del teatro sloveno, la letteratura slovena con lo scrittore Boris Pahor e così di seguito, confidando il suo desiderio di trasmettere anche al figlio queste sue scoperte importanti.

Molte informazioni sulla comunità slovena sono state passate ai genitori dai ragazzi che insieme alle insegnanti hanno visitato alcuni luoghi che si caratterizzano per la presenza slovena, come ad esempio la libreria e la biblioteca slovena, il teatro sloveno e sull'altipiano carsico il museo della Casa Carsica a Repen.

Gli intervistati ritengono che i ragazzi studino con entusiasmo, spronati dai continui progressi che sperimentano, anche attraverso la messa in pratica delle competenze acquisite e sono convinti che ciò inevitabilmente alimenta la loro motivazione.

In molti casi i figli 'portano' la lingua a casa e la 'spiegano' ai genitori, forse perché percepiscono l'atteggiamento aperto e accogliente nei confronti della lingua. A questo proposito scrive Bogatec: "Apprendere una nuova lingua per poter comunicare con un mondo che ti è favorevole e amico è di per sé una forte motivazione." (2008, 51)

Molto interessante per i ragazzi è risultata la settimana passata insieme alle insegnanti sul lago di Bohinj in Slovenia, dove hanno potuto sperimentarsi in attività sportive all'aria aperta comunicando con gli educatori soltanto in lingua slovena. I genitori sono rimasti piacevolmente colpiti dall'entusiasmo dimostrato dai ragazzi per questa esperienza e alcuni di loro hanno preso in considerazione la possibilità di organizzare per loro un soggiorno analogo durante il periodo estivo, di modo che non perdano il contatto con la lingua.

I genitori intervistati ritengono che la scelta dello sloveno sia una scelta intelligente e logica per chi vive in questo territorio e si dichiara molto soddisfatta di averla fatta. La conoscenza della lingua serve ad aprire l'orizzonte mentale, permette così di entrare in contatto con l'Altro, tuo vicino di casa, con la sua storia, le sue tradizioni.

Nonostante i molti vantaggi enumerati, le famiglie sono costrette a confrontarsi con uno spiacevole dato di realtà e cioè che l'insegnamento dello sloveno non è previsto, per il momento, in nessuna

rešitve, ki otrokom omogočajo ohranjanje kontinuiranih stikov z jezikom, zato da vložek in trud, ki so ga opravili, ne bi bila zaman: med možnostmi navajajo tečaj jezika za najstnike, poletne počitnice in druge dejavnosti v Sloveniji ali vpis v slovensko športno društvo v mestu.[16]

5. SKLEP

Raziskava, opravljena na šoli Rismondo, je naletela na pozitiven odziv sodelujočih staršev, ki so pokazali zanimanje za obravnavano temo in zadovoljstvo. O šoli so imeli zelo pozitivno mnenje, tako v zvezi z upravnimi vidiki – specifično so na primer omenjali organizacijske sposobnosti ravnatelja – kot s kakovostjo učnega kadra. Odlična komunikacija med šolo in družinami je eden izmed vidikov, ki ga starši posebej cenijo.

Starši menijo, da se učenci radi in z lahkoto učijo slovenščino in se pri tem zabavajo. Zahvala za to gre predvsem profesorjem, ki so do učencev pozorni in jih znajo strokovno motivirati, spodbujati njihovo radovednost in zanimanje. Skupni cilj učiteljic in učencev je razumeti in uporabljati jezik v vsakdanjih položajih okolja, kjer živijo. S tem namenom so organizirali precej ekskurzij; učencem so hoteli predstaviti kraje, kjer je prisotna slovenska skupnost in so učenci lahko spregovorili nekaj besed v tem jeziku.

Po mnenju intervjuvanih staršev je izbira slovenskega jezika v tem prostoru smiselna in utemeljena. Gre za živ jezik, ki je učencem blizu, ker ga slišijo in ga lahko tudi sami uporabljajo; poleg tega omogoča znanje slovenščine tudi dodatne zaposlitvene možnosti na čezmejnem področju. Številni starši menijo, da gre za odlično orodje za spoznavanje druge avtohtone skupnosti tega prostora, njenih običajev in kulture. Slovenščina je torej pot, ki vodi do drugačnih miselnih obzorij in večje radovednosti. Ta jezik predstavlja tudi vizijo upanja za boljšo prihodnost novih generacij. »Razumeti se moramo,« prepričano pravi neka mati, »problemi med narodi nastajajo, ker se ne poznamo, ni tolerance. Smo ignoranti. Prepričana sem, da lahko smo z znanjem jezika prodremo v kulturo.«

Za številne starše ima slovenščina tudi afektivno konotacijo, ker predstavlja vez z družino in lastnimi koreninami. Jezik, ki ga ponovno odkrivajo z otroki, lahko pomeni naložbo v vitalno afektivnost, možnost za ponovno vzpostavitev reda v notranjem svetu posameznika.

Vsi starši, ki so sodelovali pri raziskavi, so z izbiro slovenščine zadovoljni; žal pa jim je, da se otroci ne bodo mogli učiti jezika na višjih stopnjah šolanja. Skrbi jih namreč, da to vodi v pozabo že pridobljenega znanja.

Šola Rismondo je bila s svojo pobudo začetnik neke poti in sprašujemo se, zakaj po šestih letih nobena druga šola ni sledila temu zgledu.[17] Neka mama meni, da je to lahko negativen znak – dokaz, da sta v mestu nezaupanje in nasprotovanje še vedno prisotna in zakoreninjena. Gre za občutek strahu, kot pravi druga mama – strahu

[16] Za učence šole Rismondo so poleti leta 2014 na željo staršev v Dijaškem domu Srečka Kosovela v Trstu organizirali enotedenski poletni center, katerega cilj je bilo učenje slovenščine.

[17] V šolskem letu 2015/2016 so pouk slovenščine kot rednega predmeta (drugega tujega jezika EU) uvedli na prvostopenjski srednji šoli Nazario Sauro v Miljah.

scuola secondaria di secondo grado, neppure al liceo linguistico. Devono così prendere atto con amarezza che il percorso di apprendimento dei loro figli si deve interrompere con la conclusione della scuola secondaria di primo grado, nonostante rimanga presente in loro la speranza che le cose prossimamente possano cambiare. Per il momento cercano soluzioni alternative che permettano di mantenere una continuità con la lingua, affinché l'investimento e gli sforzi fatti non vadano perduti del tutto: un corso di lingua per adolescenti, il ricorso a vacanze-studio o ai centri estivi in Slovenia, o ancora l'iscrizione in qualche società sportiva slovena della città.[16]

5. CONCLUSIONE

La ricerca svolta alla scuola Rismondo ha avuto un riscontro positivo da parte dei genitori che vi hanno collaborato dimostrando interesse e apprezzamento per l'argomento trattato. Essi hanno espresso il loro parere molto positivo sulla scuola, sia per quanto riguarda gli aspetti gestionali - nello specifico le capacità organizzative del dirigente scolastico - sia per quanto riguarda la qualità del corpo docenti. L'ottima comunicazione tra la scuola e le famiglie è inoltre un aspetto che i genitori mostrano di apprezzare in modo particolare.
I genitori ritengono che i ragazzi studino volentieri lo sloveno, lo apprendano con facilità, quasi divertendosi. Il merito di questo va soprattutto alle docenti che con attenzione e grande competenza riescono a motivare gli alunni, a stimolare in loro la giusta curiosità e l'interesse. Il fine condiviso dalle insegnanti e dagli alunni è quello di comprendere e utilizzare la lingua, nelle situazioni più o meno quotidiane, sul territorio in cui si vive. A questo scopo sono state organizzate parecchie escursioni per far conoscere i luoghi in cui è presente la comunità slovena, dove i ragazzi potevano scambiare qualche parola in questa lingua.
Secondo i genitori intervistati, la scelta dello sloveno è una scelta sensata e intelligente per chi vive su questo territorio. È una lingua viva, di "pronto utilizzo" perché si sente parlare e si può praticare; la sua conoscenza inoltre facilita nuove opportunità lavorative transfrontaliere. Diversi genitori ritengono che sia lo strumento privilegiato per avvicinarsi alla seconda comunità autoctona presente sul territorio, alle sue tradizioni, alla sua cultura. Sarebbe quindi una via maestra che promuoverebbe e faciliterebbe una differente curiosità mentale. Questa lingua rappresenta anche una visione di speranza per un futuro migliore rivolto soprattutto alle nuove generazioni. "C'è bisogno di capirci", afferma convinta una madre, "i problemi che abbiamo adesso tra popolazioni ci sono perché non ci si conosce, non c'è tolleranza. C'è proprio ignoranza, prima di tutto. Sono convinta che solo con la lingua si può entrare nella cultura".
Per non pochi genitori lo sloveno ha pure una connotazione affettiva poiché rappresenta il legame con le proprie radici. Una lingua che 'riscoperta' attraverso il figlio, può rappresentare un investimento affettivo vitale, un'opportunità che aiuta a ristabilire l'ordine nel proprio mondo interno.
Tutti i genitori intervistati si ritengono soddisfatti per la scelta dello sloveno, ma sono anche dispiaciuti per l'interruzione dello studio con la conclusione della scuola media. Temono infatti che la mancata continuità nell'apprendimento determini la perdita delle conoscenze acquisite. La scuola Rismondo con la sua iniziativa ha fatto da apripista e ci si interroga come mai dopo

[16] Su richiesta dei genitori, nell'estate 2014, è stata infatti organizzato per i ragazzi della scuola Rismondo un centro estivo di una settimana finalizzato all'apprendimento dello sloveno presso la Casa dello studente *Srečko Kosovel* di Trieste.

do tistega, ki je obenem različen in tudi enak, avtohtoni prebivalec tega mesta, a tudi nosilec drugačne kulturne identitete.

Če bi italijanski del prebivalstva znal slovensko, bi to lahko pomenilo most med obema skupnostma in omogočilo dialog med obema kulturama ter promoviralo avtentično poslušanje, pravi neka mama. Poznati jezik tistega, ki živi ob nas, bi moralo spodbuditi vse in ne bi smelo čuditi nikogar, kot pravi neki oče: »Ni nenavadno, da se nekdo odloči [za spoznavanje jezika]; nenavadno je, da se tako ne odločijo vsi.«

sei anni nessun'altra scuola cittadina non ne abbia seguito l'esempio.[17] Potrebbe trattarsi di 'un segnale' negativo, come commenta una mamma durante l'intervista, dovuto ad un atteggiamento di sospetto e timore verso l'altro non ancora superato? Un senso di diffidenza, come espresso da un'altra mamma, verso colui che è allo stesso tempo diverso ma anche uguale, cittadino altrettanto autoctono di questa città, ma allo stesso tempo portatore di una cultura altra?
Una mamma tiene a sottolineare che la conoscenza dello sloveno da parte dei cittadini italiani potrebbe creare un ponte tra le due comunità facilitando il dialogo tra le due culture, promuovendone un autentico ascolto. Conoscere la lingua di chi abita al nostro fianco dovrebbe essere di stimolo per tutti e non dovrebbe meravigliare più nessuno, come dichiara un papà: "non è strano se uno lo fa, ma se uno non lo fa! [di conoscere la lingua]".

[17] Nell'anno scolastico 2015/2016 l'insegnamento dello sloveno come lingua curriculare europea è stato introdotto nella scuola secondaria di primo grado Nazario Sauro di Muggia.

BIBLIOGRAFIJA - BIBLIOGRAFIA

ABDELILAH-BAUER B. (2008), *Il bambino bilingue. Crescere parlando più di una lingua*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

AMATI MEHLER J., ARGENTIERI S., CANESTRI J. (1990), *La babele dell'inconscio. Lingua madre e lingue straniere nella dimensione psicoanalitica*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

BOGATEC N. (2004), *Slovenska državna šola v Italiji pod drobnogledom. Rezultati projekta o vrednotenju šolskih storitev EVAŠOL 2003/La scuola statale slovena in Italia al microscopio. Risultati del progetto di valutazione dei servizi scolastici EVAŠOL 2003*, SLORI, Trst/Trieste.

BOGATEC N. (2008), *Učinki večetničnega okolja na osnovno šolanje/Effetti dell'ambiente multietnico sull'istruzione primaria*, N. Bogatec, M. Kravos, V. Lokar (ur./a cura di), *Projekt Mozaik. Učinki večetničnega okolja na osnovno šolanje/Progetto Mosaico. Effetti dell'ambiente multietnico sull'istruzione primaria*, Sklad/Fondazione Libero Zora Polojaz-Šolska mreža Projekt Mozaik/Rete di scuole Progetto Mosaico-SLORI, Trst/Trieste, 35-125.

BOGATEC N. (2015), *Šolanje v slovenskem jeziku v Italiji*, "Razprave in gradivo", 74, Inštitut za narodnostna vprašanja, Ljubljana, 5-21.

BOGATEC N., BUFON M. (1996), *Slovenske šole v Tržaški in Goriški pokrajini. Vrtci in osnovne šole*, SLORI, Trst.

BRAUN A. (2016), *La frustrazione tra bisogno e desiderio*, Atti del convegno Pediatria e Psicoanalisi nel pensiero di Renata De Benedetti Gaddini (Padova 23 gennaio 2016).

BRAUN A., POLOJAZ V. (2011), *Uno spazio da vivere/Prostor, v katerem naj živimo*, M. Kravos, V. Polojaz (ur./a cura di), *Projekt Mozaik. Za dobro počutje naših malčkov/ Progetto Mosaico. Per il benessere dei nostri bimbi*, Sklad/Fondazione Libero in Zora Polojaz-Večstopenjska šola pri Sv. Jakobu/Istituto comprensivo di San Giacomo, Trst/ Trieste, 146-165.

BUSATO BARBAGLIO C. (2015), *Quale psicoanalisi per comprendere oggi la crescita. Nuovi linguaggi, nuove conoscenze*, Atti del III Convegno Nazionale sul lavoro analitico con i bambini, gli adolescenti ed i genitori. Società Psicoanalitica Italiana. Lo sviluppo emozionale 50 anni dopo. Nodi e snodi all'ingresso dell'infanzia e dell'adolescenza (Caserta 27-28 novembre).

CHIARELLI R. (2015), *Un aspetto della generatività. La trasmissione della lingua. Bilinguismo e identità*, Atti del III Convegno Nazionale sul lavoro analitico con i bambini, gli adolescenti ed i genitori. Società Psicoanalitica Italiana. Lo sviluppo emozionale 50 anni dopo. Nodi e snodi all'ingresso dell'infanzia e dell'adolescenza (Caserta 27-28 novembre).

CANETTI E. (1977), *La lingua salvata*, Adelphi, Milano.

DE BENEDETTI GADDINI R. (1988), *Le variazioni di tecnica nel trattamento dei bambini. L'inizio della comunicazione*, A.A. Semi (a cura di), *Trattato di psicoanalisi*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 677-678.

GADDINI R. (1979), *Il processo maturativo. Studi sul pensiero di Winnicott*, CLEUP, Padova.

GADDINI E. (1989a), *L'attività presimbolica della mente infantile*, Scritti (1953-1985), Raffaello Cortina Editore, Milano, 618-632.

GADDINI E. (1989b), *La nascita, la crescita*, Scritti (1953-1985), Raffaello Cortina Editore, Milano, 702-730.

GADDINI, DE BENEDETTI GADDINI (1989), *La frustrazione come fattore della crescita normale e patologica*, Scritti (1953-1985), Raffaello Cortina Editore, Milano, 603-617.

GREENSON R. R. (1954), *About the Sound 'Mm...'*, "Psychoanal. Q.", 23, 234-239.

KRAVOS M., POLOJAZ V. (ur./a cura di) (2011), *Projekt Mozaik. Za dobro počutje naših malčkov/Progetto Mosaico. Per il benessere dei nostri bimbi*, Fondazione/Sklad Libero Zora Polojaz-Večstopenjska šola pri Sv. Jakobu/Istituto comprensivo di San Giacomo, Trst/Trieste.

LOKAR V., PERTOT S. (2011), *Za dobro počutje naših malčkov. Predstavitev in izsledki projekta/Per il benessere dei nostri bimbi. Presentazione e risultati del progetto*, M. Kravos, V. Polojaz (ur./a cura di), *Projekt Mozaik. Za dobro počutje naših malčkov/Progetto Mosaico. Per il benessere dei nostri bimbi*, Sklad/Fondazione Libero in Zora Polojaz-Večstopenjska šola pri Sv. Jakobu/Istituto comprensivo di San Giacomo, Trst/Trieste, 20-113.

MAIELLO S. (1993), *L'oggetto sonoro. Un'ipotesi sulle radici prenatali della memoria uditiva*, Richard e Piggle, 1,1, 31-47.

MAIELLO S. (2012), *Lo sviluppo del gioco e del linguaggio*, S. Maiello (a cura di), *Gioco e linguaggio*, Astrolabio–Cento e un bambino, Roma, 11-45.

OBLAK V. (2011), *Identità e scelta della scuola/Identiteta in izbira šole*, M. Kravos, V. Polojaz (ur./a cura di), *Projekt Mozaik. Za dobro počutje naših malčkov/Progetto Mosaico. Per il benessere dei nostri bimbi*, Sklad/Fondazione Libero in Zora Polojaz-Večstopenjska šola pri Sv. Jakobu/Istituto comprensivo di San Giacomo, Trst/Trieste, 134 -145.

PERTOT S. (2004), *Dvojezični otrok. Priročnik za starše/Il bambino bilingue. Manualetto per i genitori*, SLORI-Zavod za slovensko izobraževanje/Istituto per l'Istruzione Slovena, Špeter/San Pietro al Natisone, Trst/Trieste.

PIERRI M. (2016), *Linguaggio e processo di separazione. Ricordando gli insegnamenti di Renata De Benedetti Gaddini*, Atti del convegno Pediatria e Psicoanalisi nel pensiero di Renata De Benedetti Gaddini (Padova 23 gennaio 2016).

POLOJAZ V. (1989), *Cure materne e seduzione: riflessione su un caso clinico*, A. Saraval (a cura di), *La seduzione. Saggi psicoanalitici*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 173-181.

POLOJAZ V. (2011), *Uvod/Introduzione*, M. Kravos, Polojaz V. (ur./a cura di), *Projekt Mozaik. Za dobro počutje naših malčkov/Progetto Mosaico. Per il benessere dei nostri bimbi*, Sklad/Fondazione Libero in Zora Polojaz-Večstopenjska šola pri Sv. Jakobu/Istituto comprensivo di San Giacomo, Trst/Trieste, 8-19.

PRIORI M. (2012), *Le parole: anello finale di un dialogo antico*, S. Maiello (a cura di), *Gioco e linguaggio*, Astrolabio–Cento e un bambino, Roma, 127-148.

RICHTER MALABOTTA M. (2004), *A passeggio con Eva (conversazione immaginaria con Eva Hofmann)*, "Almanacco del Ramo d'Oro", II, 4, Il Ramo d'Oro Editore, Trieste.

ROSENBAUM F. (2013), *Le umiliazioni dell'esilio. Le patologie della vergogna dei figli dei migranti,* FrancoAngeli, Milano.

STERN D. (1998), *Le interazioni madre-bambino*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

VOLKAN VAMIK D. (2003), *Traumatized societies*, S. Varvin and V.D. Volkan (eds.), *Violence or dialogue?*, The International Psychoanalytical Association, London, 217-236.

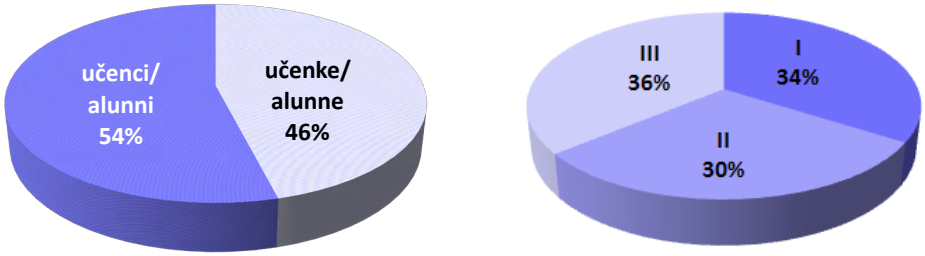
WINNICOTT D. W. (1974), *Gioco e realtà,* Armando, Roma.

WINNICOTT D. W. (1975), *Dalla pediatria alla psicoanalisi*, Martinelli, Firenze.

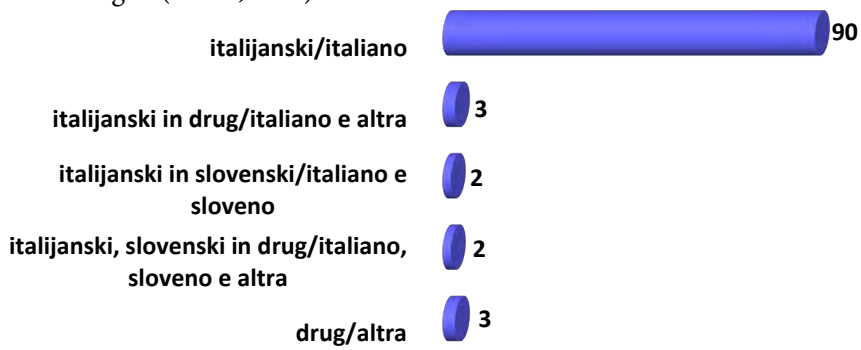
ZINGARELLI (2012), *Vocabolario della lingua italiana*, Zanichelli Editore, Bologna.

GRAFIKONI - GRAFICI

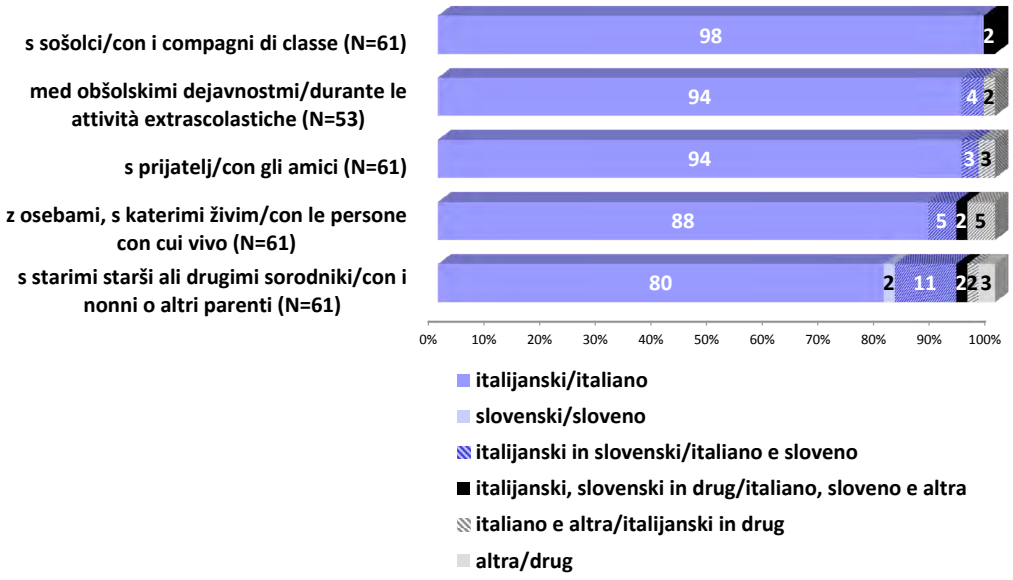
Grafikon 1: Spol in razred (N=61)
Grafico 1: Genere e classe (N=61)



Grafikon 2: Materni jezik (N=61, v %)
Grafico 2: Madrelingua (N=61, in %)

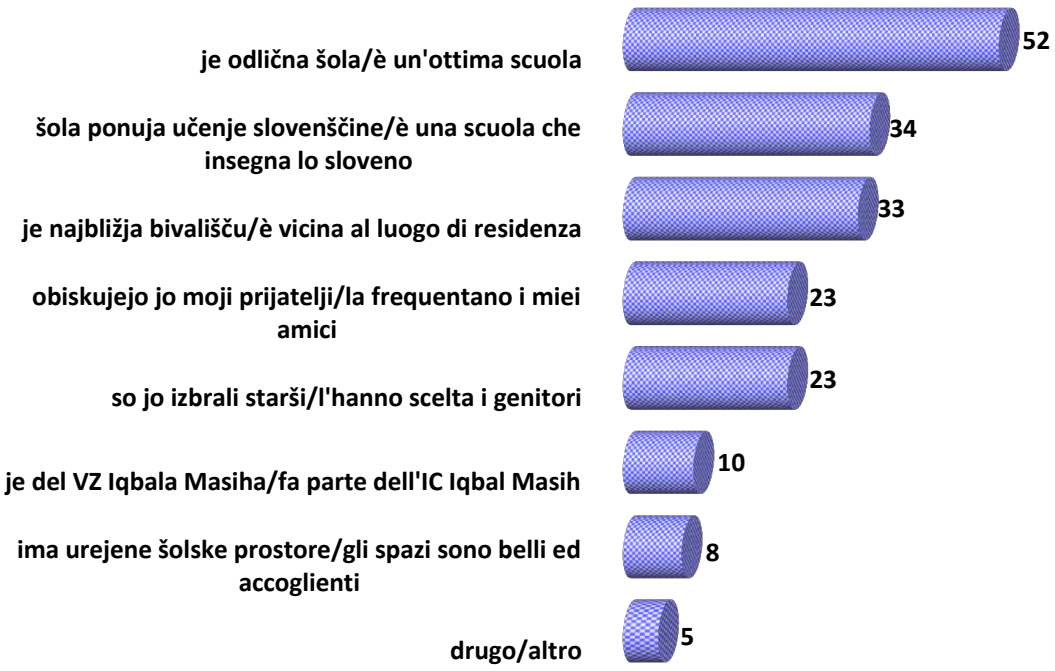


Grafikon 3: Pogovorni jezik
Grafico 3: Lingua parlata

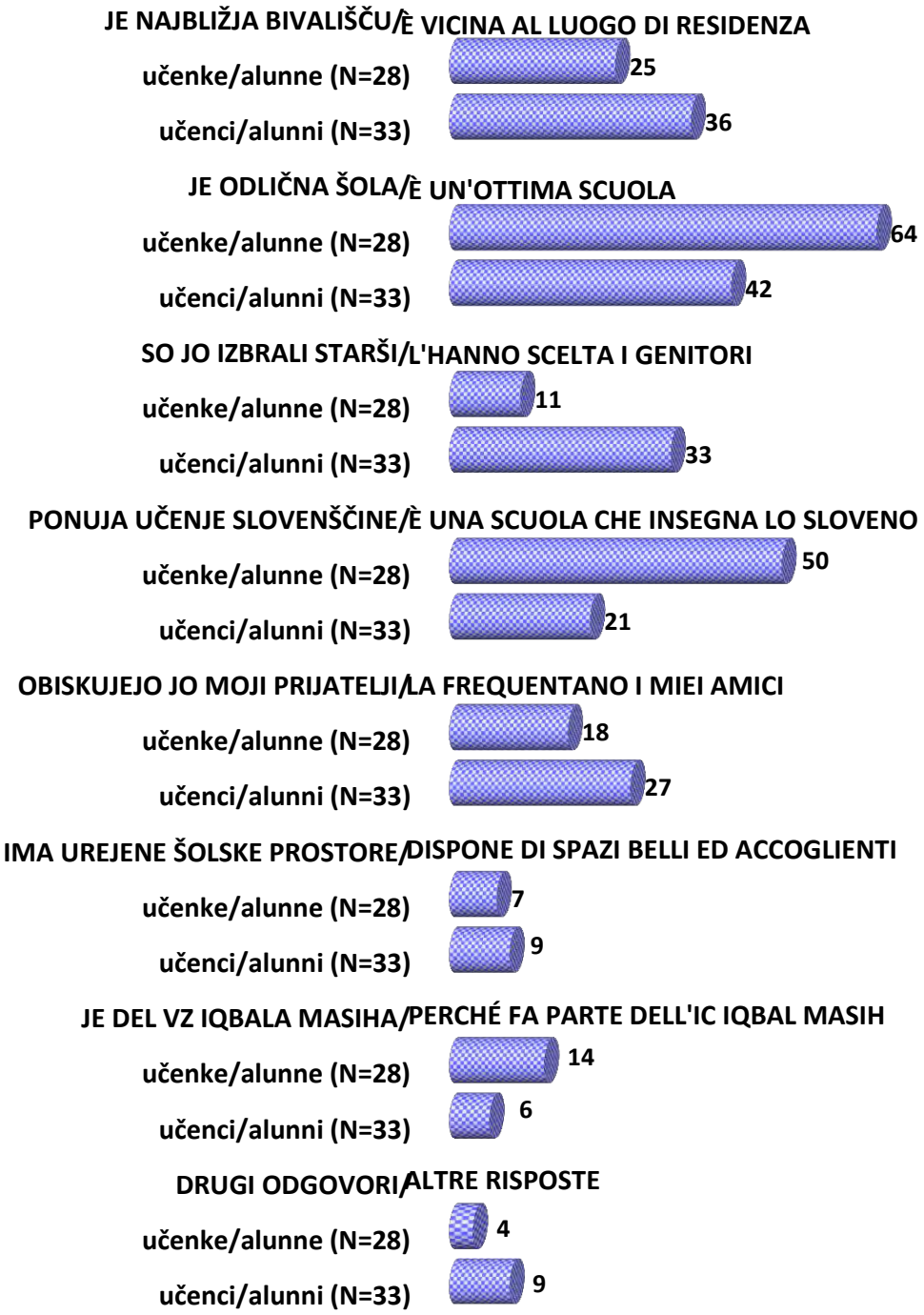


Grafikon 4: Raba jezikov (N=61)
Grafico 4: Uso delle lingue (N=61)

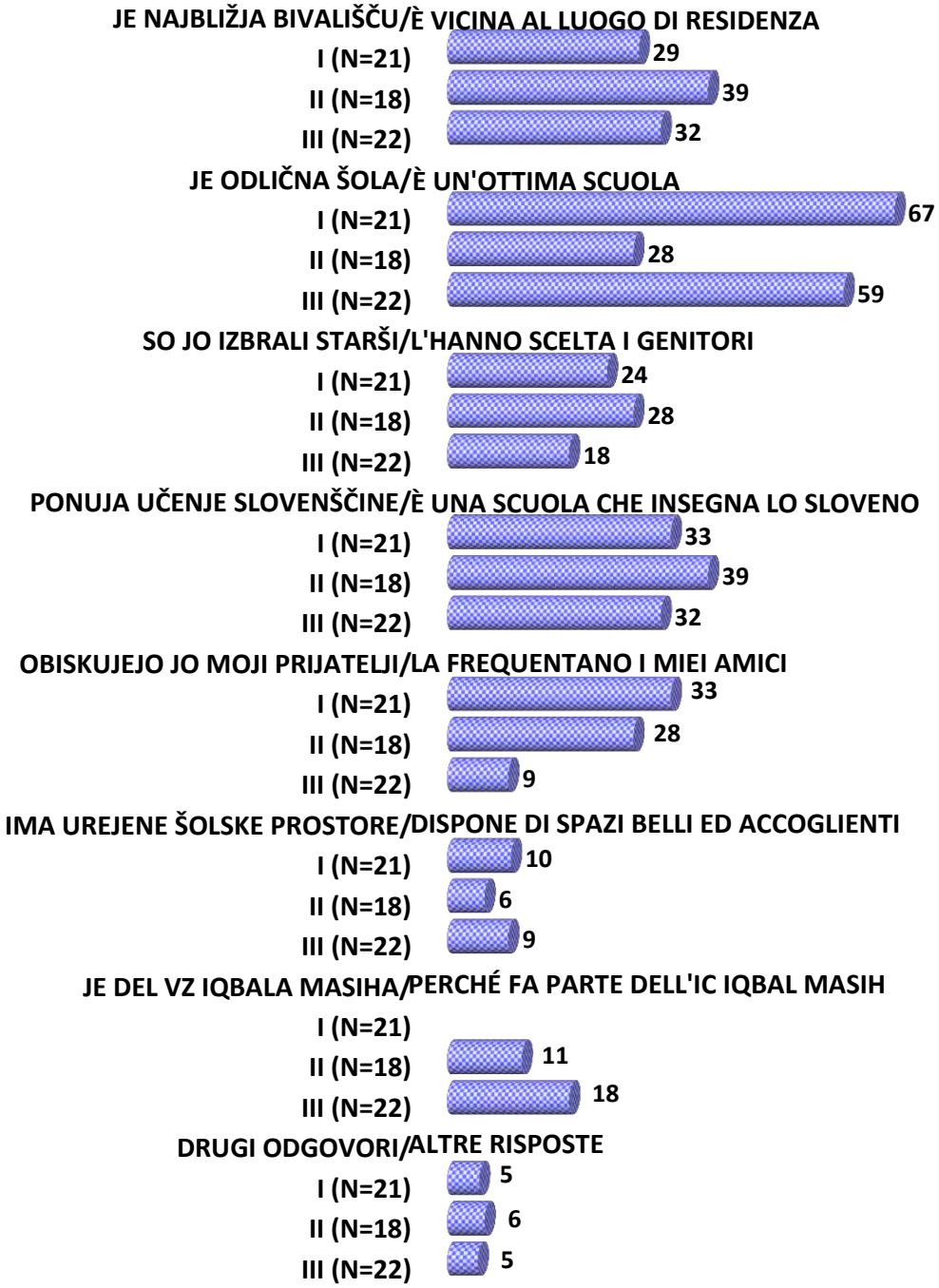
Grafikon 5: Izbira šole (N=61, v %)
Grafico 5: La scelta della scuola (N=61, in %)



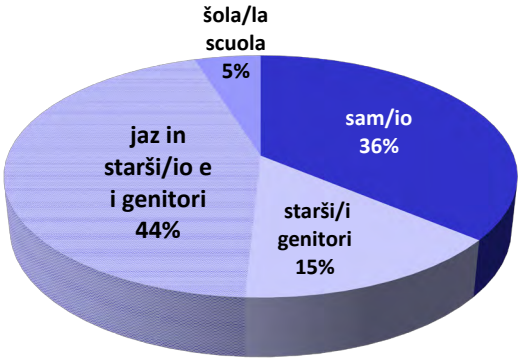
Grafikon 6: Izbira šole glede na spol (v %)
Grafico 6: La scelta della scuola per genere (in %)



Grafikon 7: Izbira šole glede na razred (v %)
Grafico 7: La scelta della scuola per classe (in %)

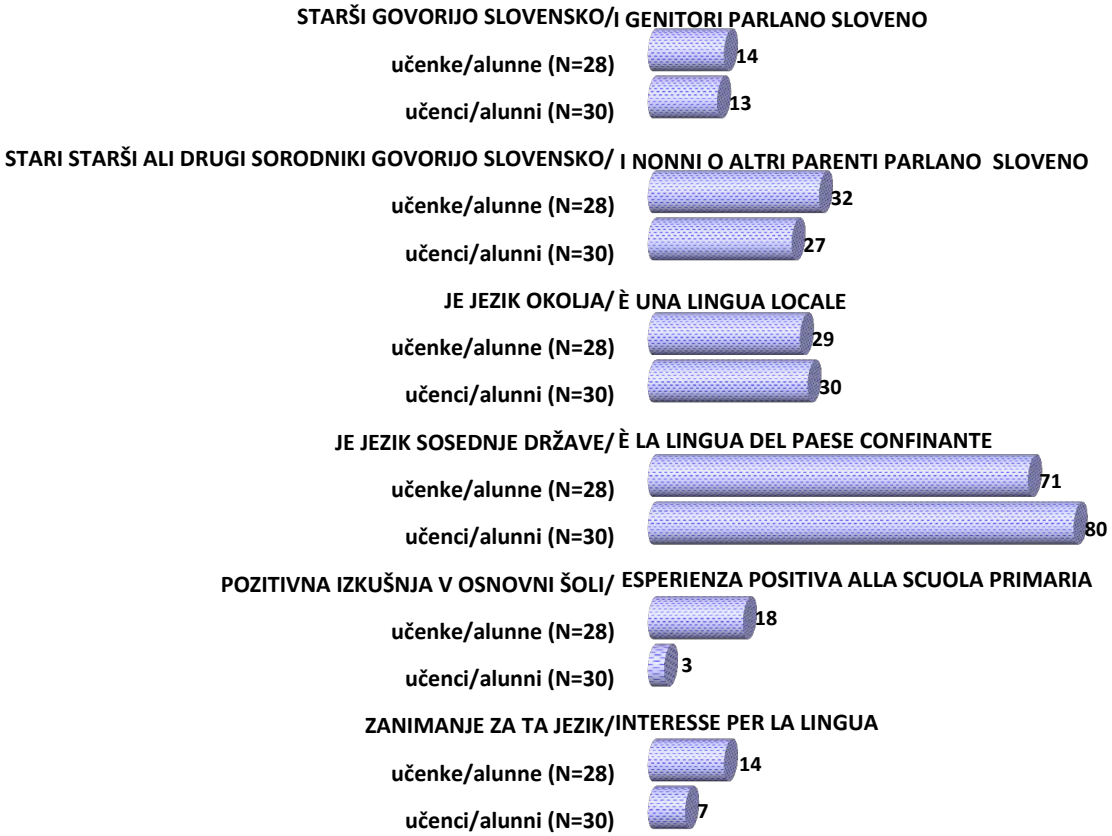


Grafikon 8: Izbira slovenščine (N=61)
Grafico 8: La scelta dello sloveno (N=61)

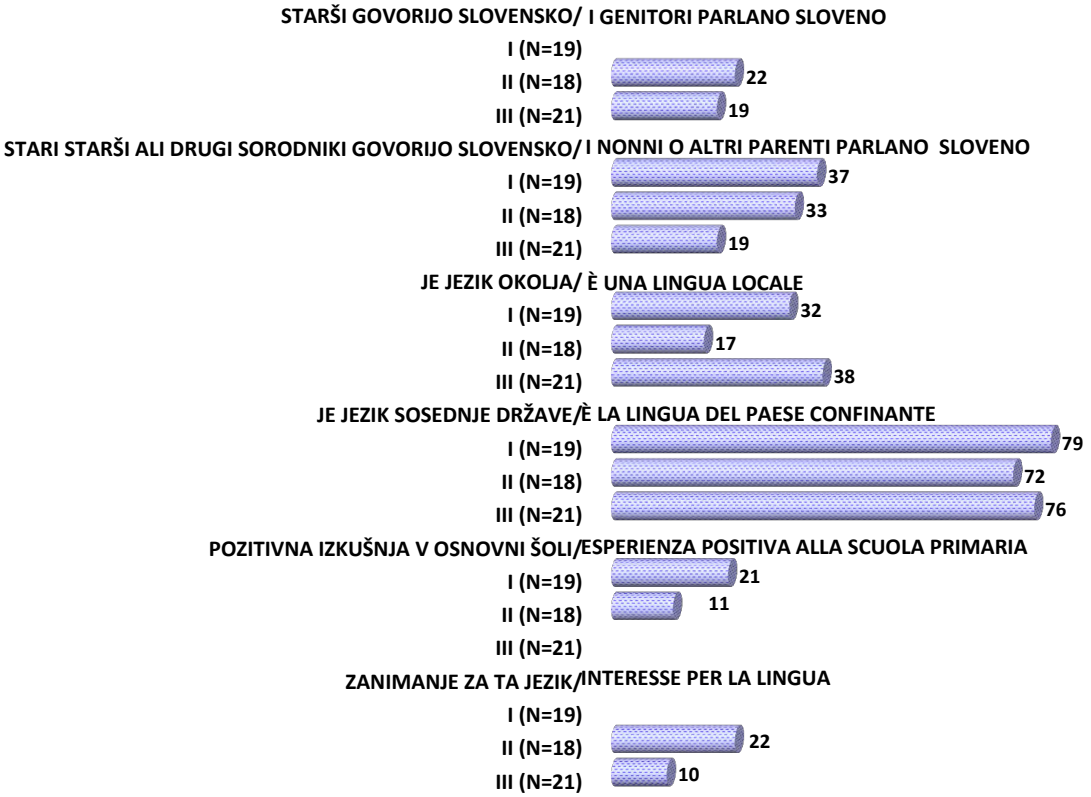


Grafikon 9: Razlogi izbire slovenščine (N=58, v %)
Grafico 9: Motivi della scelta dello sloveno (N=58, in %)

Grafikon 10: Izbira slovenščine glede na spol (v %)
Grafico 10: Scelta dello sloveno per genere (in %)

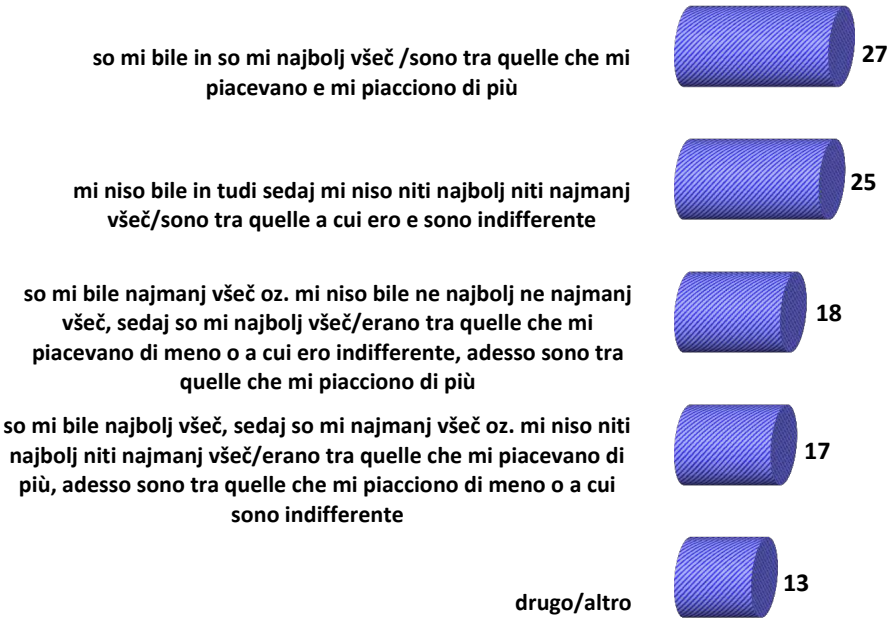


Grafikon 11: Izbira slovenščine glede na razred (v %)
Grafico 11: Scelta dello sloveno per classe (in %)



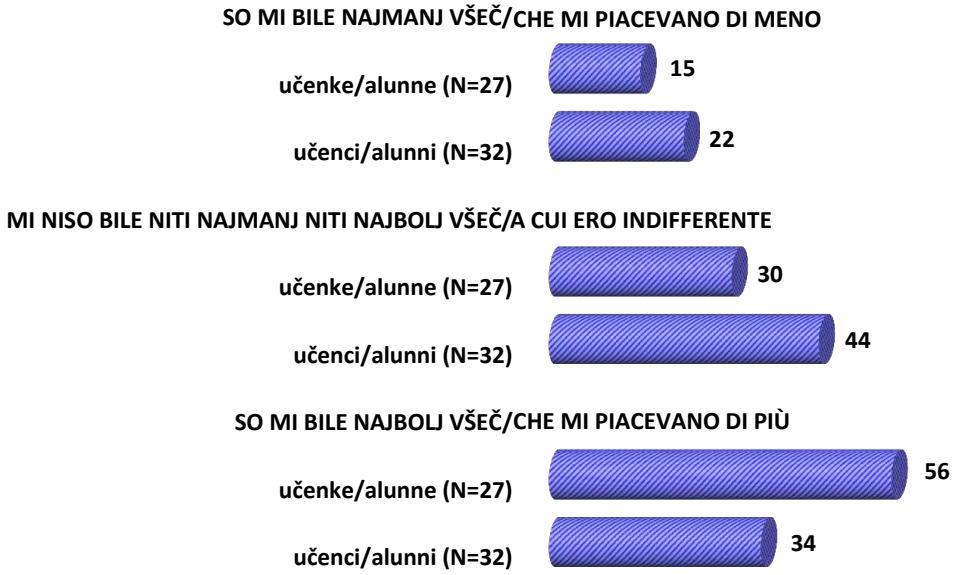
Grafikon 12: Stopnja zadovoljstva z učnimi urami slovenščine (v %)
Grafico 12: Livello di gradimento relativo alle lezioni di sloveno (in %)

Grafikon 13: Kombinacija odgovorov o stopnji zadovoljstva z učnimi urami slovenščine (N=60, v %)
Grafico 13: Combinazione delle risposte sul livello di gradimento relativo alle lezioni di sloveno (N=60, in %)

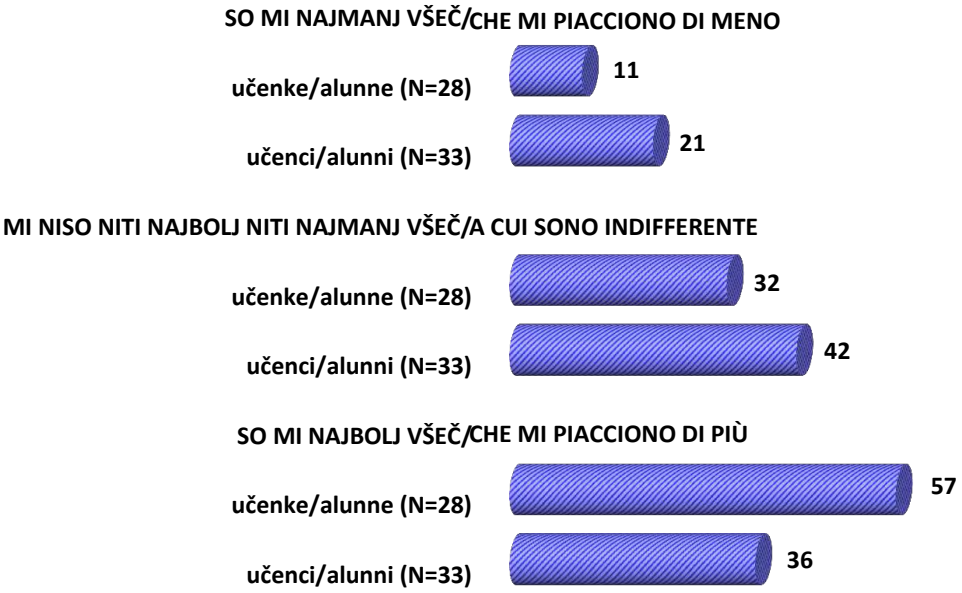


Grafikon 14: Stopnja zadovoljstva z učnimi urami slovenščine glede na spol (v %)
Grafico 14: Livello di gradimento relativo alle lezioni di sloveno per genere (in %)

Prve učne ure ...
Le prime lezioni erano tra quelle ...

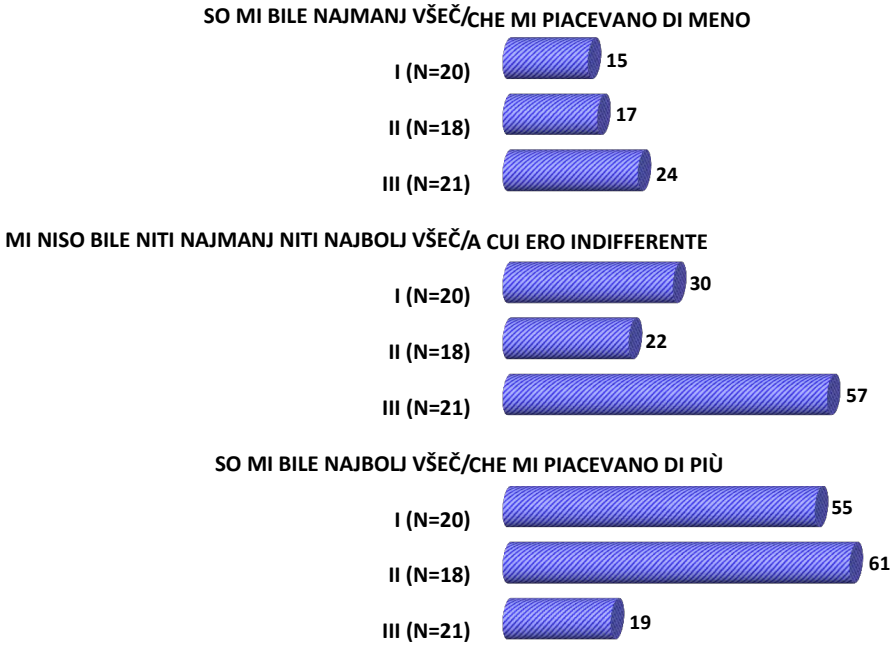


Učne ure ob koncu š.l. 2013/14 ...
Le lezioni di fine a.s. 2013-14 sono tra quelle...

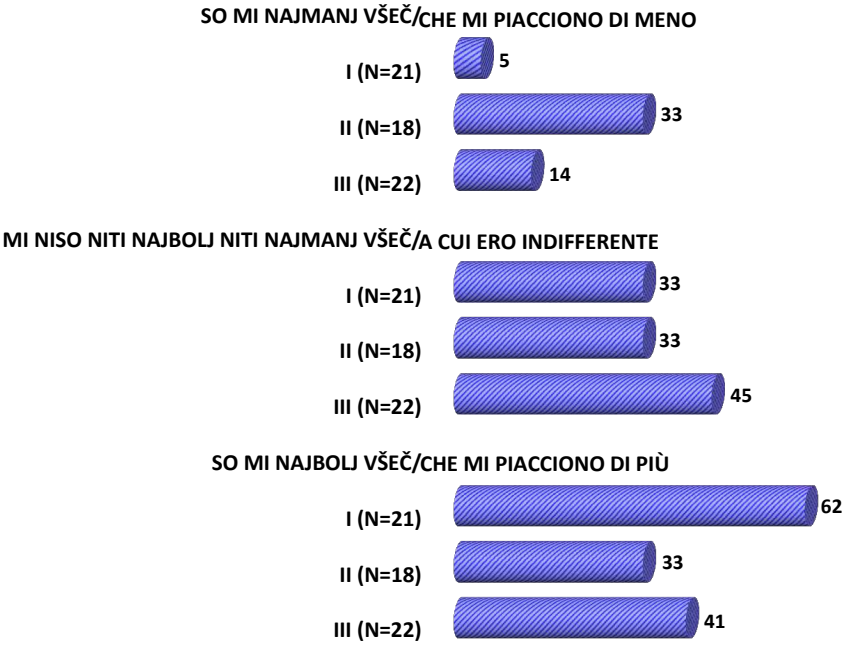


Grafikon 15: Stopnja zadovoljstva z učnimi urami slovenščine glede na razred (v %)
Grafico 15: Livello di gradimento relativo alle lezioni di sloveno per classe (in %)

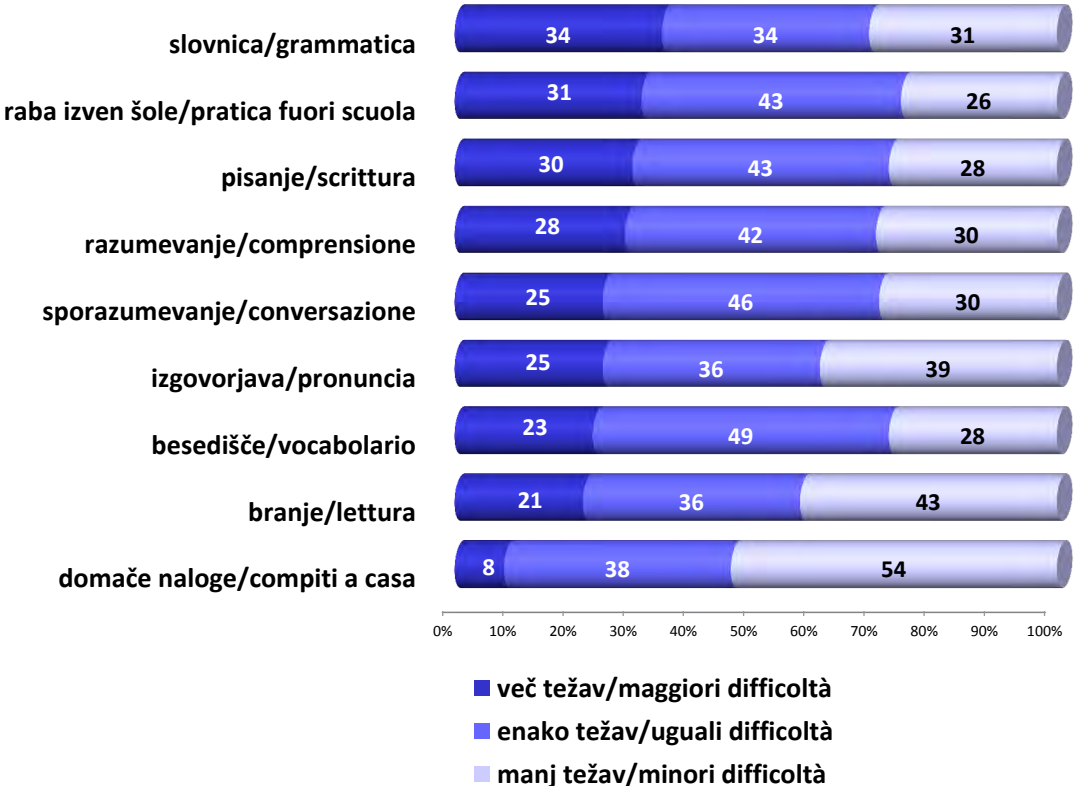
Prve učne ure ...
Le prime lezioni erano tra quelle ...



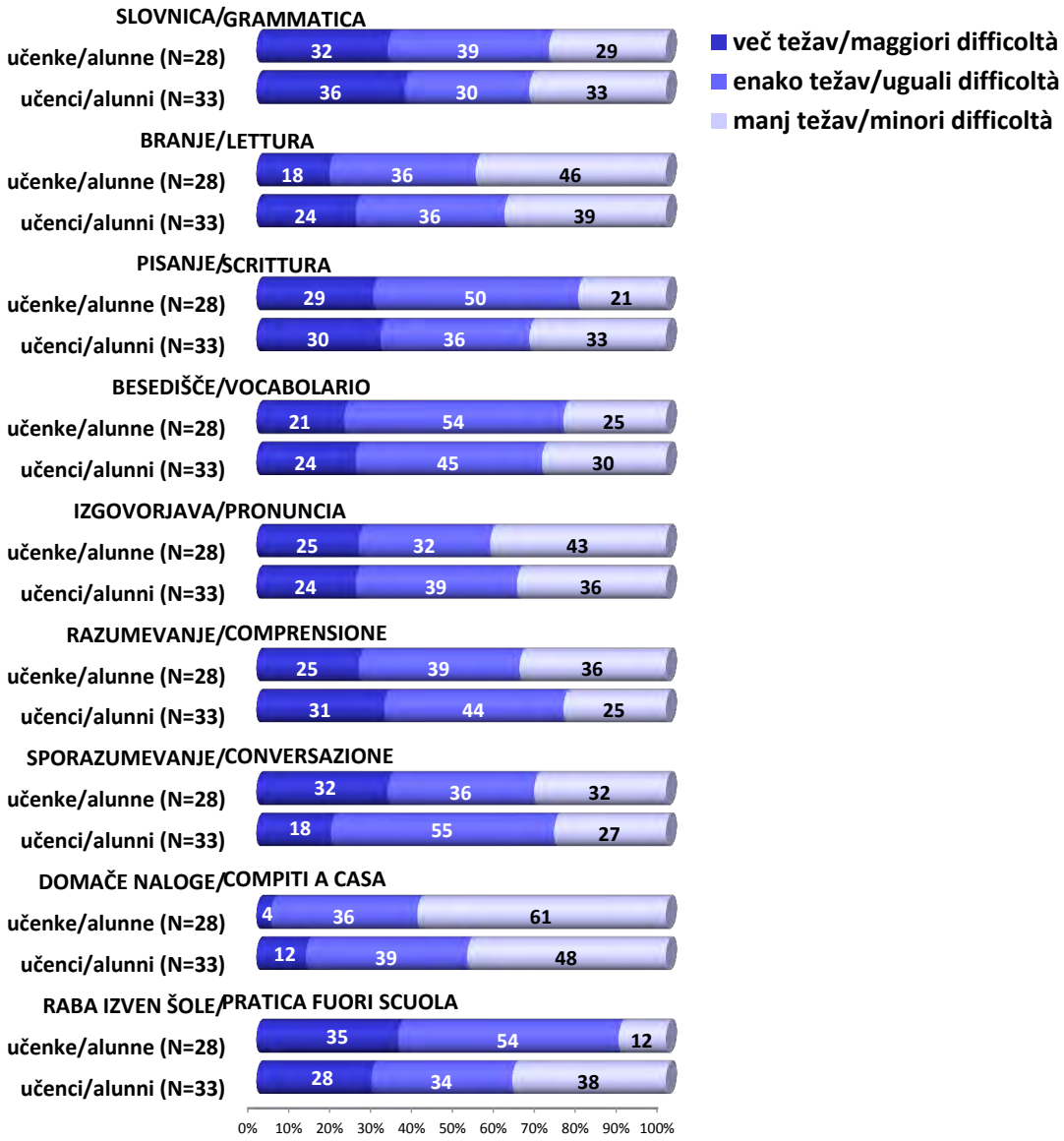
Učne ure ob koncu š.l. 2013/14 ...
Le lezioni di fine a.s. 2013-14 sono tra quelle...



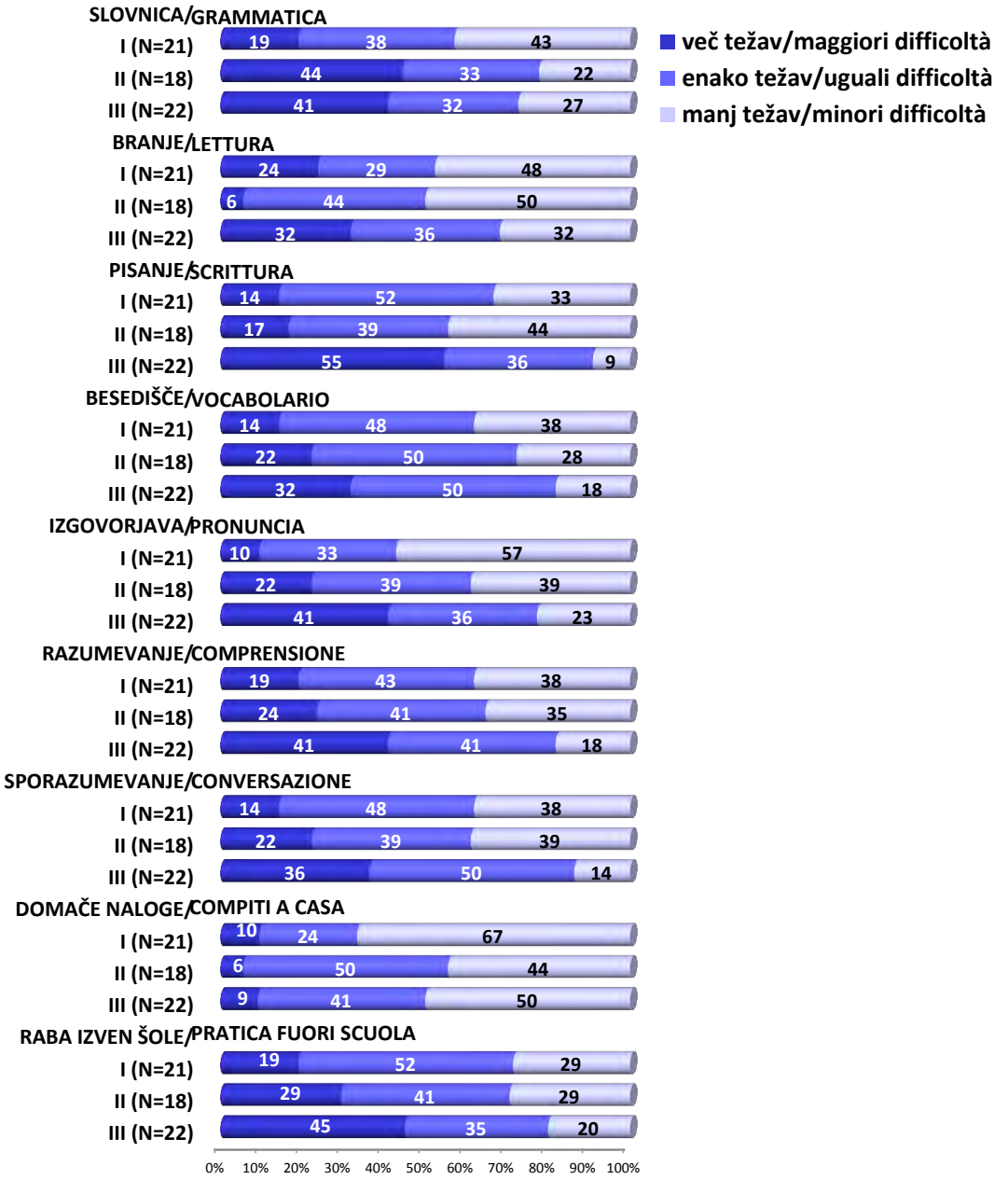
Grafikon 16: Težave v primerjavi z angleščino (N=61)
Grafico 16: Difficoltà rispetto all'inglese (N=61)



Grafikon 17: Težave v primerjavi z angleščino glede na spol (v %)
Grafico 17: Difficoltà rispetto all'inglese per genere (in %)

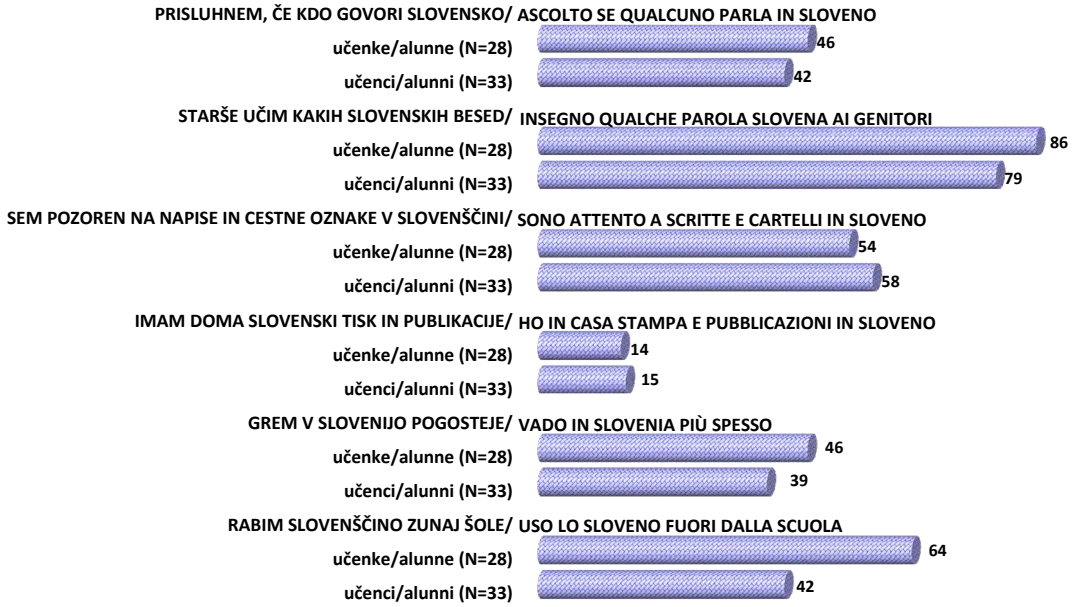


Grafikon 18: Težave v primerjavi z angleščino glede na razred (v %)
Grafico 18: Difficoltà rispetto all'inglese per classe (in %)

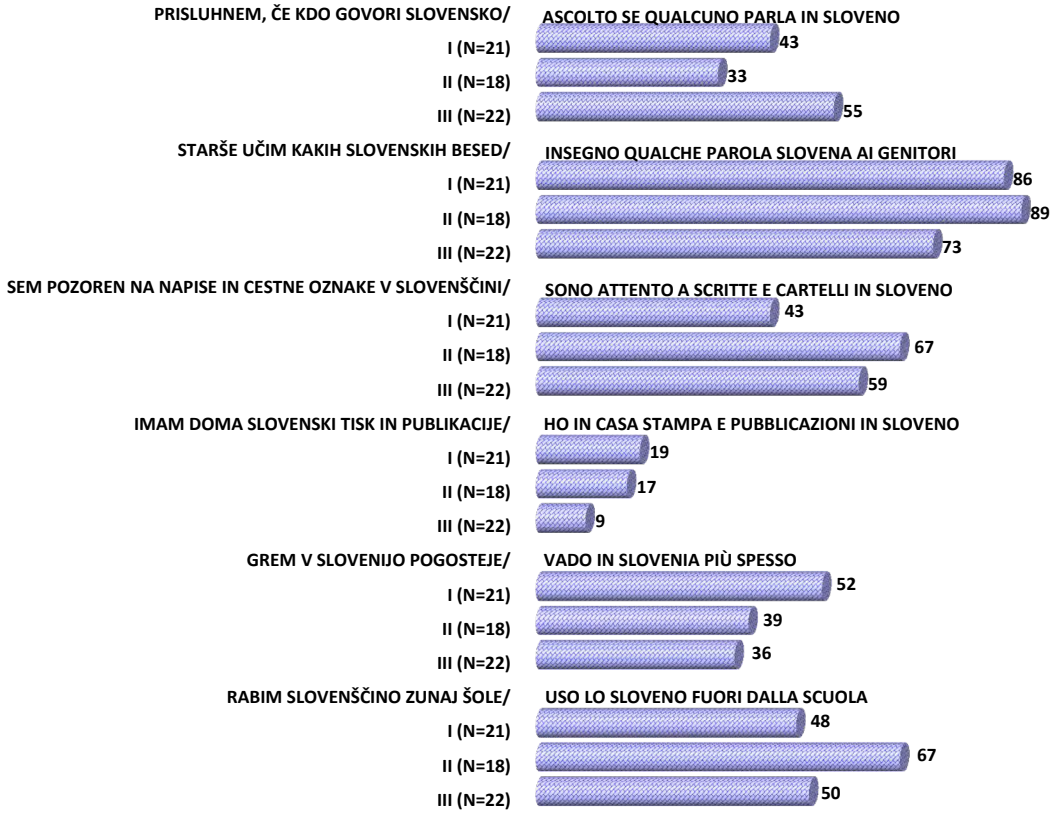


Grafikon 19: Nove navade, ki izhajajo iz poznavanja slovenščine (N=61, v %)
Grafico 19: Nuove abitudini relative allo sloveno (N=61, in %)

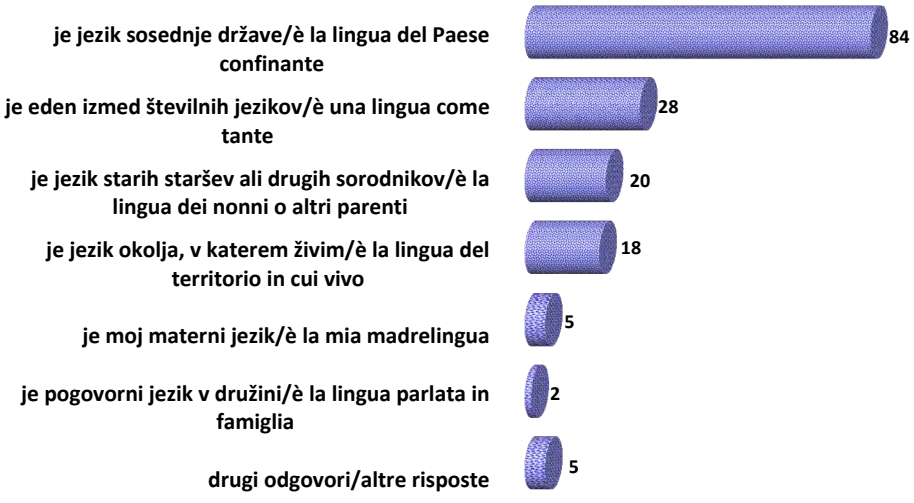
Grafikon 20: Nove navade, ki izhajajo iz poznavanja slovenščine glede na spol (v %)
Grafico 20: Nuove abitudini relative allo sloveno per genere (in %)



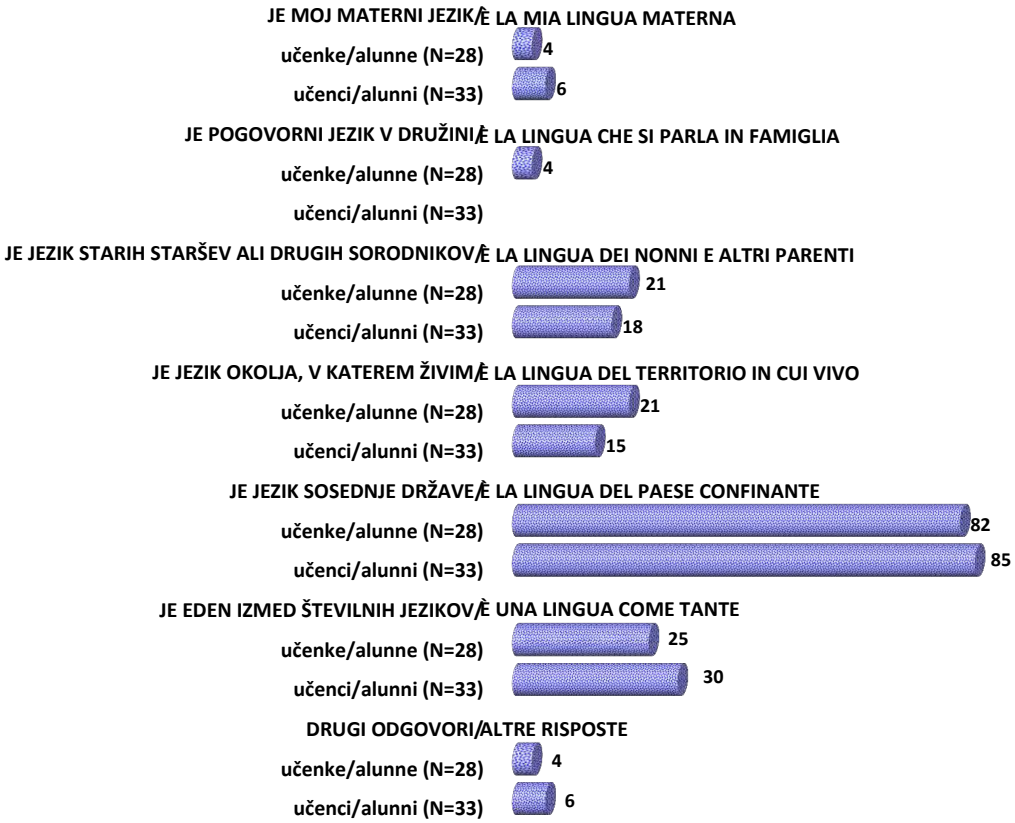
Grafikon 21: Nove navade, ki izhajajo iz poznavanja slovenščine glede na razred (v %)
Grafico 21: Nuove abitudini relative allo sloveno per classe (in %)



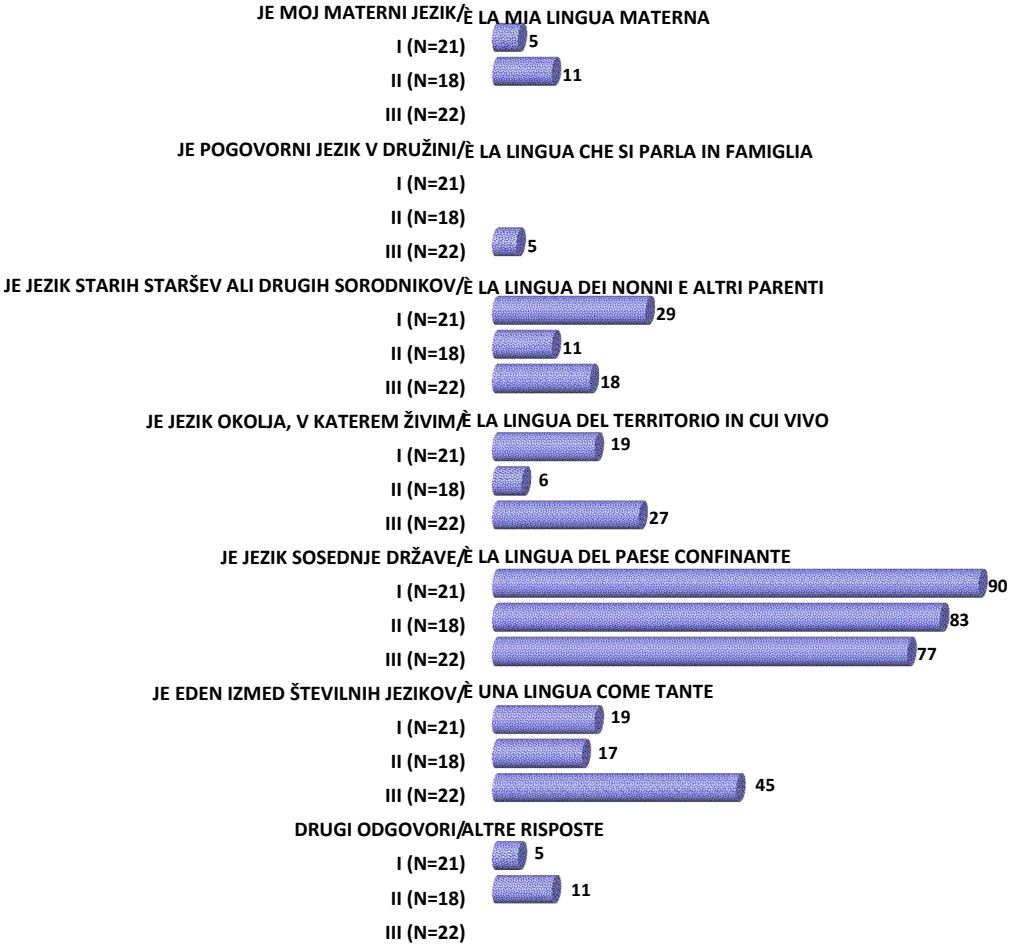
Grafikon 22: Odnos do slovenščine (N=61, v %)
Grafico 22: Atteggiamento verso lo sloveno (N=61, in %)



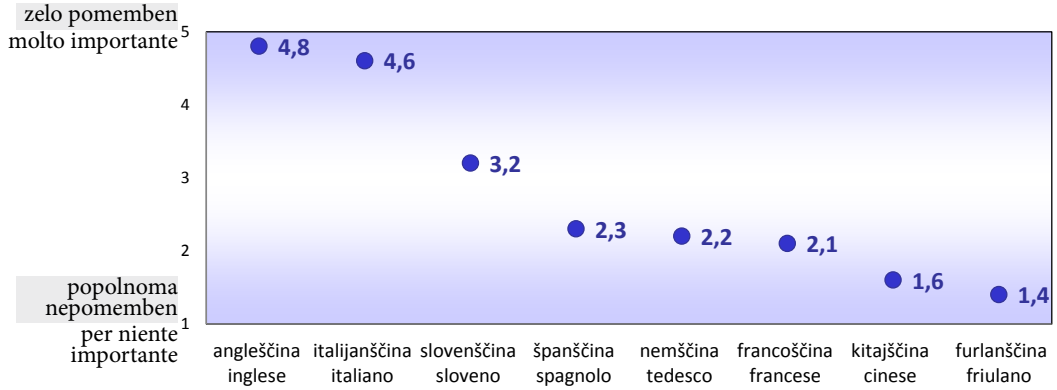
Grafikon 23: Odnos do slovenščine glede na spol (v %)
Grafico 23: Atteggiamento verso lo sloveno per genere (in %)



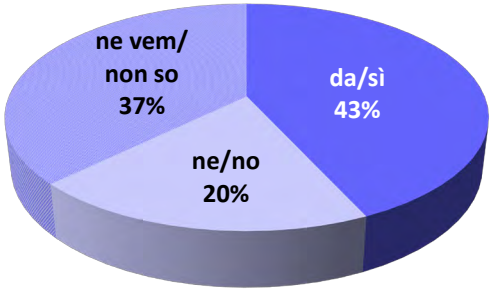
Grafikon 24: Odnos do slovenščine glede na razred (v %)
Grafico 24: Atteggiamento verso lo sloveno per classe (in %)



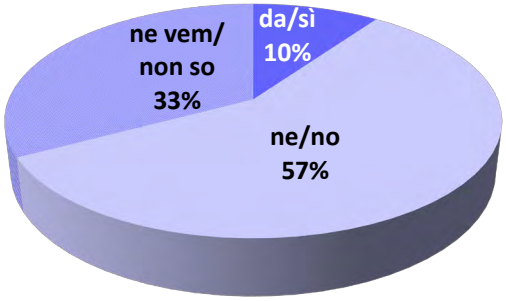
Grafikon 25: Pomembnost jezikov (N=61)
Grafico 25: Importanza delle lingue (N=61)



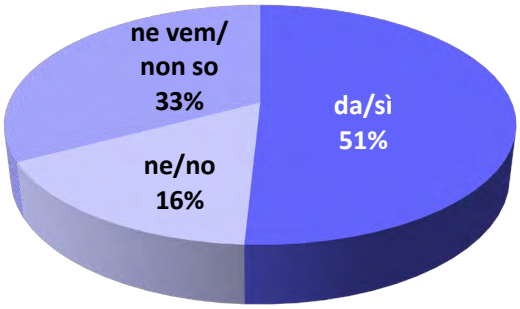
Grafikon 26: Bi ti bilo všeč, če bi imel/-a priložnost obiskovati pouk slovenščine tudi na osnovni šoli? (N=51)
Grafico 26: Ti sarebbe piaciuto frequentare le lezioni di sloveno alla scuola primaria? (N=51)



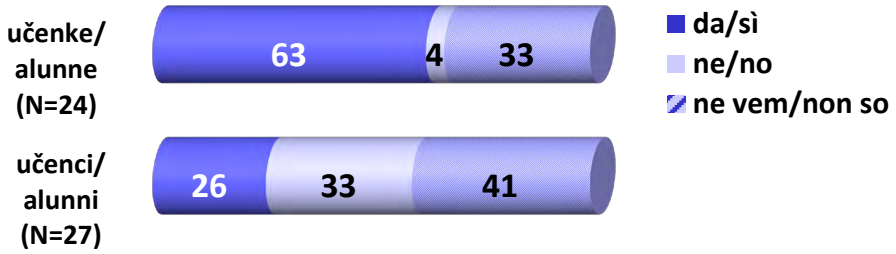
Grafikon 27: Bi rad/-a obiskoval/-a tečaj slovenščine tudi med poletjem? (N=61)
Grafico 27: Ti piacerebbe frequentare le lezioni di sloveno durante le vacanze estive? (N=61)



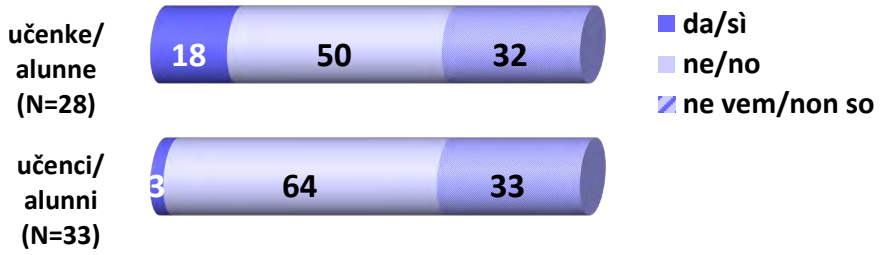
Grafikon 28: Bi rad/-a obiskoval/-a pouk slovenščine tudi po prvostopenjski srednji šoli? (N=61)
Grafico 28: Dopo la scuola secondaria di I grado ti piacerebbe continuare lo studio dello sloveno? (N=61)



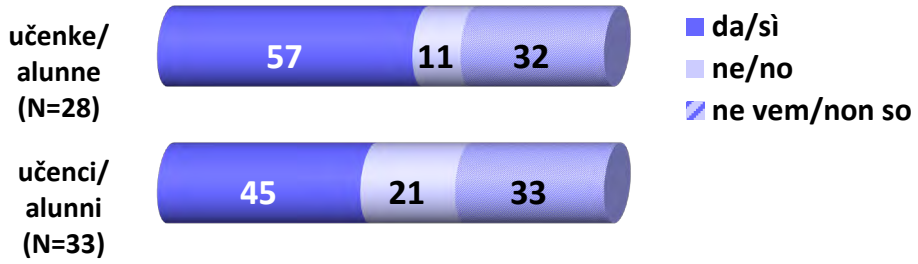
Grafikon 29: Bi ti bilo všeč, če bi imel/-a priložnost obiskovati pouk slovenščine tudi na osnovni šoli? (v %)
Grafico 29: Ti sarebbe piaciuto frequentare le lezioni di sloveno alla scuola primaria? (in %)



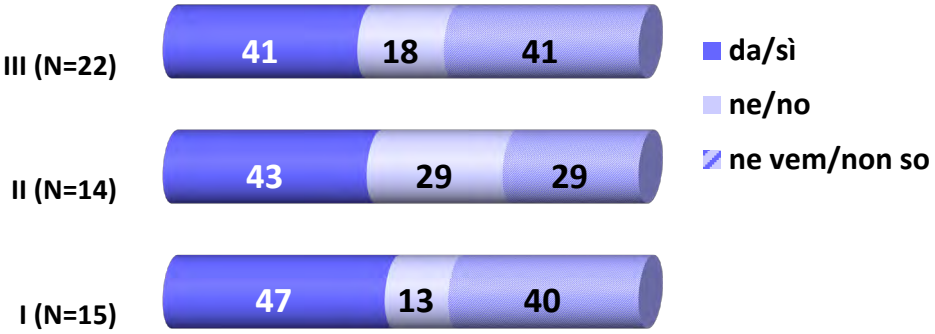
Grafikon 30: Bi rad/-a obiskoval/-a tečaj slovenščine tudi med poletjem? (v %)
Grafico 30: Ti piacerebbe frequentare le lezioni di sloveno durante le vacanze estive? (in %)



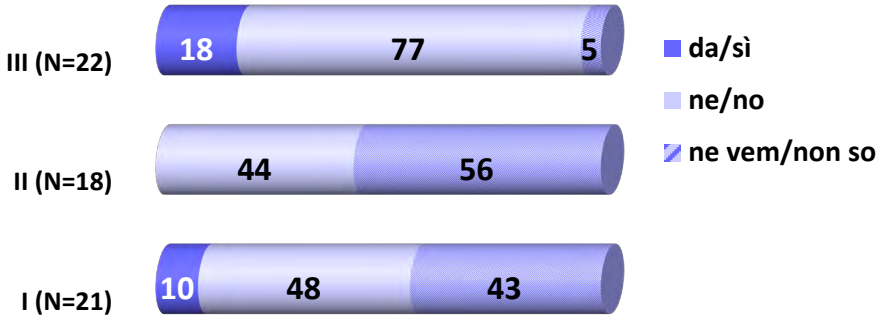
Grafikon 31: Bi rad/-a obiskoval/-a pouk slovenščine tudi po prvostopenjski srednji šoli? (v %)
Grafico 31: Dopo la scuola secondaria di I grado ti piacerebbe continuare lo studio dello sloveno? (in %)



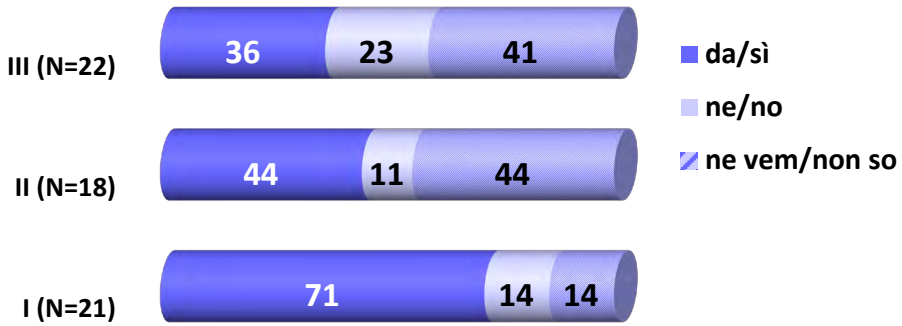
Grafikon 32: Bi ti bilo všeč, če bi imel/-a priložnost obiskovati pouk slovenščine tudi na osnovni šoli? (v %)
Grafico 32: Ti sarebbe piaciuto frequentare le lezioni di sloveno alla scuola primaria? (in %)



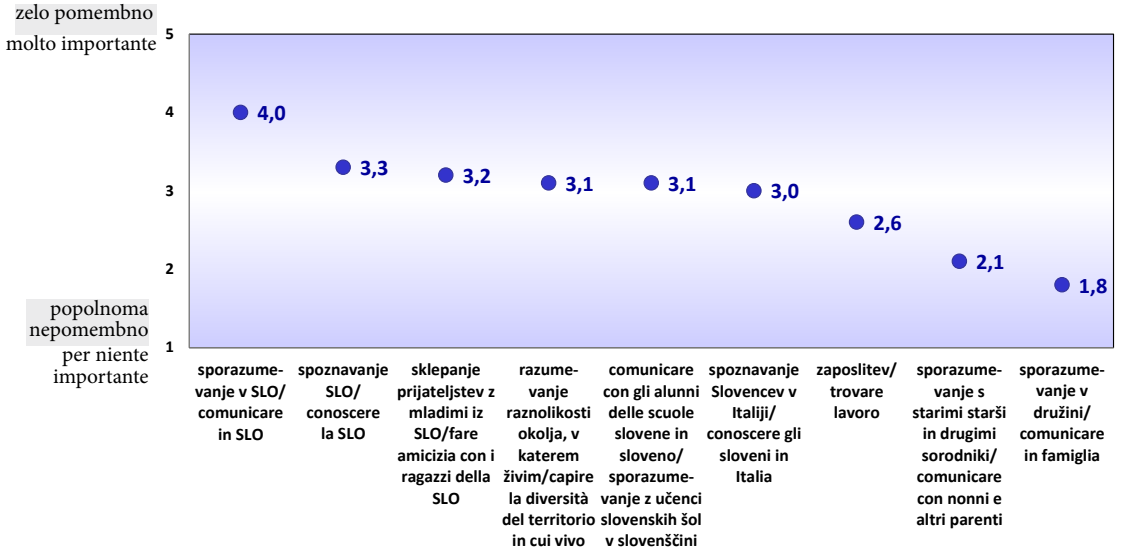
Grafikon 33: Bi rad/-a obiskoval/-a tečaj slovenščine tudi med poletjem? (v %)
Grafico 33: Ti piacerebbe frequentare le lezioni di sloveno durante le vacanze estive? (in %)



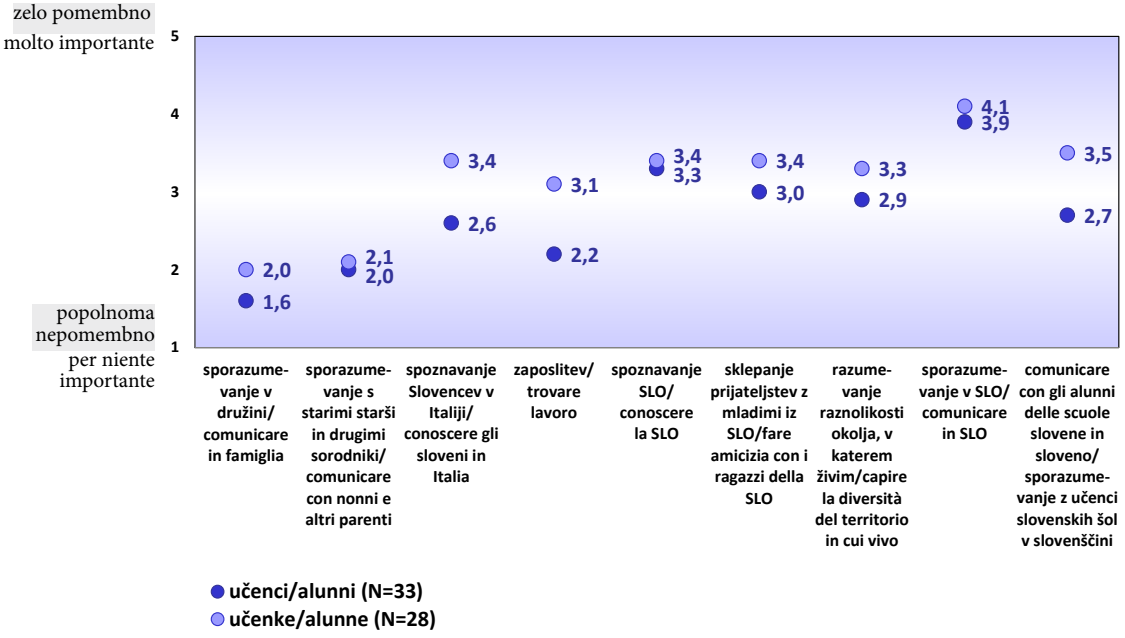
Grafikon 34: Bi rad/-a obiskoval/-a pouk slovenščine tudi po prvostopenjski srednji šoli? (v %)
Grafico 34: Dopo la scuola secondaria di I grado ti piacerebbe continuare lo studio dello sloveno? (in %)



Grafikon 35: Pomen poznavanja slovenščine (N=61)
Grafico 35: Importanza della conoscenza dello sloveno (N=61)



Grafikon 36: Pomen poznavanja slovenščine glede na spol
Grafico 36: Importanza della conoscenza dello sloveno per genere



VPRAŠALNIK - QUESTIONARIO

Zdravo!

Sklad Libero in Zora Polojaz iz Trsta, Slovenski raziskovalni inštitut SLORI iz Trsta in šola Francesco Rismondo izvajajo raziskavo o poučevanju slovenskega jezika na italijanskih šolah.

Da bi razumeli, kako to izkušnjo doživljajo učenci, smo sestavili vprašalnik. Prosimo te, da ga izpolniš. Tvoje sodelovanje je za nas posebej dragoceno.

Vprašanja se nanašajo na tvojo izkušnjo in na tvoje doživljanje. Zato te prosimo, da na vprašanja odgovarjaš iskreno in da upoštevaš navodila.

Hvala!

1 Si ...

1	ženska
2	moški

2 Kateri razred obiskuješ?

1.	2.	3.

3 V katerem jeziku oz. v katerih jezikih si se začel/-a pogovarjati kot otrok?
MOŽNIH JE VEČ ODGOVOROV!

1	v italijanščini standardni ali narečni
2	v drugem jeziku / drugih jezikih (*navedi*) .....

4 Kateri jezik oz. katere jezike običajno uporabljaš ...
V ISTI VRSTICI LAHKO NAVEDEŠ VEČ MOŽNIH ODGOVOROV!

s sošolci, izven šole .....
z osebami, s katerimi živiš
s starimi starši ali drugimi sorodniki .....
s prijatelji .....
med obšolskimi dejavnostmi
z vzgojitelji in trenerji .....

Ciao!

La Fondazione Libero e Zora Polojaz di Trieste, lo Slovenski raziskovalni institut Istituto Sloveno di Ricerche SLORI di Trieste e la Scuola Francesco Rismondo stanno facendo una ricerca sull'insegnamento della lingua slovena nell'ambiente scolastico italiano.

Per capire come gli alunni vivono questa esperienza abbiamo costruito un breve questionario che ti chiediamo di compilare. La tua collaborazione è molto preziosa per il successo del progetto di ricerca.

Le domande fanno riferimento alla tua esperienza ed al tuo modo di vedere le cose. Ti chiediamo pertanto di rispondere in modo sincero e di seguire le istruzioni.

Grazie!

1 Tu sei

1	femmina
2	maschio

2 Quale classe frequenti?

I	II	III

3 In quale lingua o in quali lingue hai cominciato a parlare da bambino?
SONO POSSIBILI PIÙ RISPOSTE!

1	italiano standard o dialetto
2	altra/e lingua/e (specificare)

4 Quale lingua o quali lingue usi abitualmente...
SONO POSSIBILI PIÙ RISPOSTE, IN UNA STESSA RIGA!

con i compagni di classe al di fuori delle lezioni .....

con le persone con cui vivi .....

con i nonni e/o altri parenti

con gli amici .....

durante le attività extrascolastiche con i tuoi istruttori e/o insegnanti .....

5 Kateri so KLJUČNI razlogi, da si se vpisal/-a na to šolo? (IZBERI NAJVEČ 2 ODGOVORA)

1	je najbližja tvojemu bivališču
2	je odlična šola
3	so jo izbrali tvoji starši
4	šola ponuja možnost učenja slovenskega jezika
5	jo obiskujejo tudi tvoji prijatelji
6	ima urejeno zunanje in notranje prostore
7	ker je del Večstopenjskega zavoda Iglica Maribor
8	drugo (navedi)

.....

6 Kdo je izbral slovenščino kot enega od tujih jezikov, ki se jih učiš v šoli?

1	ti
2	starši
3	ti in starši
4	šola → skoči na vprašanje 8
5	drugo (navedi)

.....

7 Če si slovenščino izbral/-a ti ali tvoji starši: lahko navedeš razloge za to izbiro?
MOŽNIH JE VEČ ODGOVOROV

1	starša govorita slovensko (ali vsaj eden od njiju)
2	slovensko govorijo moji dedje ali sosedi/ki
3	pomembno je, da poznam jezike okolja, v katerem živim
4	pomembno je, da poznam jezik sosednje države
5	všeč so mi bile učne ure slovenščine na osnovni šoli
6	drugo (navedi)

.....

8 Prve učne ure slovenščine na predstopenjski srednji šoli ...

1	so ti bile <u>poznani</u> všeč
2	so ti bile najbolj všeč
3	niti bolj niti manj všeč
4	drugo (navedi)

.....

9 Trenutno so ti učne ure slovenščine v primerjavi z drugimi predmeti...

1	manj všeč
2	bolj všeč
3	niti bolj niti manj všeč
4	drugo (navedi)

.....

5 Quali sono i motivi PRINCIPALI per cui sei iscritto a questa scuola? (MASSIMO 2 RISPOSTE)

1	è la più vicina al tuo luogo di residenza
2	è un'ottima scuola
3	l'hanno scelta i tuoi genitori
4	è una scuola che insegna lo sloveno
5	la frequentano anche i tuoi amici
6	dispone di spazi interni ed esterni belli ed accoglienti
7	perché fa parte dell'istituto comprensivo Iqbal Masih
8	altro (specifica)

.....

6 Chi ha scelto lo sloveno come una delle lingue straniere da studiare a scuola?

1	tu
2	i genitori
3	entrambi
4	la scuola → passare alla domanda 8
5	altro (specifica)

7 Se lo sloveno l'hai scelto tu e/o l'hanno scelto i tuoi genitori, ci puoi dire il perché?
SONO POSSIBILI TU RISPOSTE

1	lo parlano i miei genitori o uno di essi
2	lo parlano i miei nonni e/o altri parenti
3	è importante conoscere le lingue che si parlano sul territorio in cui vivi
4	è importante conoscere la lingua del Paese confinante
5	mi sono piaciute le lezioni di sloveno alla scuola primaria
6	altro (specifica).....

.....

8 Le prime lezioni di sloveno alla scuola secondaria le ricordi come quelle ...

1	che ti piacevano di meno
2	che ti piacevano di più
3	a cui ci tenevi
4	altro (specifica)

.....

9 Attualmente le lezioni di sloveno fanno parte di quelle ...

1	che ti piacciono di meno
2	che ti piacciono di più
3	a cui sei indifferente
4	altro (specifica).....

10 Če slovenščino primerjaš z drugim tujim jezikom, ki se ga učiš v šoli, se ti zdi, da imaš enako, več ali manj težav pri ...

	manj težav	enako težav	več težav
slovnici	1	2	3
branju	1	2	3
pisanju	1	2	3
besedišču	1	2	3
izgovorjavi	1	2	3
razumevanju pomena besedila	1	2	3
ustnem sporazumevanju	1	2	3
domačih nalogah	1	2	3
rabo slovenskega jezika zunaj šole	1	2	3
drugo (*navedi*).....	1	2	3

11 Odkar se na prvostopenjski srednji šoli učiš slovenščine ...

DA	NE	prisluhneš, če slišiš, da kdo govori slovensko
DA	NE	učiš starše kakih slovenskih besed
DA	NE	si pozoren/-a na pomen cestnih oznak in drugih napisov v slovenščini
DA	NE	imaš doma knjige, publikacije, časopise in/ali revije v slovenščini
DA	NE	greš pogosteje v Slovenijo
DA	NE	se skušaš pogovarjati v slovenščini zunaj šole, če le imaš možnost

drugo (*navedi*).....

.....

12 Zate je slovenščina predvsem ... (IZBERI NAJVEČ 2 ODGOVORA)

1	jezik, s katerim si se začel/-a sporazumevati, ko si bil otrok
2	jezik, ki ga uporabljaš v družini
3	jezik, ki ga uporabljaš s starimi starši / sorodniki
4	jezik okolja, v katerem živiš
5	jezik sosednje države
6	eden izmed tolikih jezikov
7	drugo (*navedi*).....

.....

13 Od ena 1 do 5 (1 = *"popolnoma nepomemben"*, 5 = *"zelo pomemben"*): misliš, da so ti jeziki POMEMBNI ZA TVOJO PRIHODNOST?

	popolnoma nepomemben				zelo pomemben
italijanščina	1	2	3	4	5
slovenščina	1	2	3	4	5
furlanščina	1	2	3	4	5
nemščina	1	2	3	4	5
francoščina	1	2	3	4	5
angleščina	1	2	3	4	5
kitajščina	1	2	3	4	5
španščina	1	2	3	4	5
drugo (*navedi*)	1	2	3	4	5

10 Rispetto all'altra lingua straniera che studi a scuola lo sloveno ti crea maggiori, uguali o minori difficoltà per quanto riguarda ...

	minori difficoltà	uguali difficoltà	maggiori difficoltà
la grammatica	1	2	3
la lettura	1	2	3
la scrittura	1	2	3
il vocabolario	1	2	3
la pronuncia	1	2	3
la comprensione del significato	1	2	3
la conversazione	1	2	3
i compiti a casa	1	2	3
l'uso e la pratica della lingua fuori della scuola	1	2	3
altro (specifica)	1	2	3

11 Da quando studi lo sloveno alla scuola secondaria ...

SI	NO	ti fermi ad ascoltare se senti qualcuno che lo parla
SI	NO	inventi qualche parola ai tuoi genitori
SI	NO	ne attento al significato dei cartelli e delle scritte in sloveno
SI	NO	a casa ci sono libri, pubblicazioni, giornali e/o riviste in sloveno
SI	NO	vai in Slovenia più spesso
SI	NO	quando ti capita l'occasione cerchi di parlare lo sloveno fuori dalla scuola

altro (specifica)

.....

12 Per te lo sloveno è innanzitutto ...(MASSIMO 2 RISPOSTE)

1	la lingua in cui hai cominciato a parlare da piccolo
2	la lingua che si parla in famiglia
3	la lingua che si parla con i nonni e/o altri parenti
4	la lingua del territorio in cui vivi
5	la lingua del Paese confinante
6	una lingua come tante
7	altro (specifica).....

.....

13 Su una scala da 1 a 5 (1 significa "per niente importante", 5 significa "molto importante") ci puoi dire in che misura la conoscenza delle seguenti lingue sia IMPORTANTE PER IL TUO FUTURO?

	per niente importante				molto importante
italiano	1	2	3	4	5
sloveno	1	2	3	4	5
friulano	1	2	3	4	5
tedesco	1	2	3	4	5
francese	1	2	3	4	5
inglese	1	2	3	4	5
cinese	1	2	3	4	5
spagnolo	1	2	3	4	5
altro (specifica)	1	2	3	4	5

14 Bi ti bilo všeč, če bi imel/-a priložnost obiskovati pouk slovenščine tudi na osnovni šoli?

1	da
2	ne
3	ne vem
4	na osnovni šoli sem obiskoval/-a pouk slovenščine
5	drugo (navedi)

.....

15 Bi rad/ a obiskoval/ a tečaj slovenščine tudi med poletjem?

1	da
2	ne
3	ne vem
4	drugo (navedi)

.....

16 Bi rad/ a obiskoval/ a pouk slovenščine tudi po prvostopenjski srednji šoli?

1	da
2	ne
3	ne vem
4	drugo (navedi)

.....

17 Od 1 do 5 (1 = "popolnoma nepomembno", 5 = "zelo pomembno") navedi, kako POMEMBNO JE ZATE poznavanje slovenskega jezika za ...

	popolnoma nepomembno				zelo pomembno
sporazumevanje v družini	1	2	3	4	5
sporazumevanje s starimi starši in/ali drugimi sorodniki	1	2	3	4	5
spoznavanje zgodovine in kulture slovenske skupnosti v Italiji	1	2	3	4	5
zapositev	1	2	3	4	5
spoznavanje Slovenije	1	2	3	4	5
sporazumevanje z morebitnimi prijatelji v Sloveniji	1	2	3	4	5
razumevanje multikulturne in večjezične stvarnosti prostora, v katerem živiš	1	2	3	4	5
sporazumevanje v Sloveniji	1	2	3	4	5
sporazumevanje z učenci in dijaki slovenskih šol tudi v njihovem jeziku	1	2	3	4	5
drugo (navedi)	1	2	3	4	5

.....

Zahvaljujemo se ti za sodelovanje!

14 Ti sarebbe piaciuto frequentare le lezioni di sloveno alla scuola primaria?

1	sì
2	no
3	non lo so
4	le ho frequentate
5	altro (specifica).....

.....

15 Ti piacerebbe frequentare le lezioni di sloveno durante le vacanze estive?

1	sì
2	no
3	non lo so
4	altro (specifica)

.....

16 Dopo la scuola secondaria di I grado ti piacerebbe continuare lo studio dello sloveno?

1	sì
2	no
3	non lo so
4	altro (specifica)

.....

17 Su una scala da 1 a 5 (1 significa "per niente importante", 5 significa "molto importante") ci puoi dire in che misura la conoscenza dello sloveno sia IMPORTANTE PER TE ...

	per niente importante				molto importante
per comunicare in famiglia	1	2	3	4	5
per comunicare con i nonni e/o altri parenti	1	2	3	4	5
per conoscere la storia e la cultura della comunità slovena in Italia	1	2	3	4	5
per trovare lavoro	1	2	3	4	5
per conoscere la Slovenia	1	2	3	4	5
per fare amicizia con i ragazzi della Slovenia	1	2	3	4	5
per capire la diversità multiculturale e plurilingue del territorio in cui vivi	1	2	3	4	5
per comunicare in Slovenia	1	2	3	4	5
per comunicare con gli alunni delle scuole slovene anche nella loro lingua	1	2	3	4	5
altro (specificare)	1	2	3	4	5

.....

Grazie della collaborazione!