

Doc. dr. Maja
Mezgec
Pedagoška fakulteta
Univerze na
Primorskem

RAZVIJANJE PISMENOSTI V MATERNEM JEZIKU, KO MATERNI JEZIK NI URADNI JEZIK: VPLIV BRALNIH IN PISNIH PRAKS

POVZETEK

Prispevek se ukvarja z razvojem pismenosti v materinščini v primerih, ko materni jezik ni uradni jezik okolja, temveč manjšinski jezik. Analiza se osredotoča predvsem na primer Slovencev v Italiji. Postavlja se hipoteza, da so pripadniki manjšine, posebej tisti, ki so dokončali šolo z manjšinskim učnim jezikom, usvojili določen jezikovni standard in stopnjo funkcionalne pismenosti v obeh jezikih, manjšinskem in večinskem. Vendar omejene možnosti rabe slovenščine v javnosti in skromna raba slovenščine na delovnem mestu močno omejujejo rabo in razvoj funkcionalne pismenosti v slovenskem jeziku v prid večinskemu italijanskemu jeziku.

Ključne besede: pismenost, manjšinski jezik, dvojezičnost

DEVELOPING LITERACY IN ONE'S FIRST LANGUAGE, WHEN THE FIRST LANGUAGE IS NOT THE OFFICIAL LANGUAGE: THE IMPACT OF LITERACY IN READING PRACTICES – ABSTRACT

This study investigates the consequences of first-language literacy acquisition in environments in which a person's first language does not also function as the official language, specifically focusing on the Slovene linguistic and cultural minority in Italy. The main assumption is that minority members, especially those who have completed the studies in a school with minority medium language, have gained a good level of functional literacy in both the minority and the majority language. Nevertheless, limited opportunities of using the first language in public and in the workplace strongly inhibit the use and development of functional literacy skills in Slovenian and offer more opportunities to develop the language skills in Italian.

Keywords: literacy, minority language, biliteracy

UDK: 37.014.22: 81'246.2

DOI: <http://dx.doi.org/10.4312/as.19.4.10-24>

RAZVIJANJE PISMENOSTI V MANJŠINSKIH JEZIKIH

Pripevek se ukvarja z razvojem pismenosti v materinščini v primerih, ko materni jezik ni uradni jezik okolja, temveč manjšinski jezik. Analiza se osredotoča predvsem na primer Slovencev v Italiji. V uvodnem delu so podana sodobna teoretična izhodišča, ki bralcu nakažejo razsežnost raziskovalnega problema. Sledi predstavitev izsledkov empirične raziskave, namenjene preučevanju dejavnikov, ki

spodbujajo razvoj pismenosti v manjšinskem jeziku.

Pri pregledu znanstvene literature o razvoju pismenosti v manjšinskem jeziku velja poudariti dvoje dejstev. Prvič, da so se raziskovalci posvečali tudi preučevanju pismenosti takih manjšinskih jezikov, ki nimajo pisnega izročila ali so ga razvili pred nedavnim in se šele uveljavlja. Drugič, da je glavnina raziskav preučevala priseljenske skupnosti in ne primerov avtohtonih jezikovnih manjšin. Dalje menim, da se dinamike razlikujejo glede

na to, ali gre za nacionalne manjšinske jezike ali pa za regionalne jezike.¹ Pri obravnavi pismenosti v slovenskem jeziku med Slovenci v Italiji velja omeniti, da na preučevano stvarnost bistveno vpliva to, da je slovenščina suveren državni jezik sosednje države, da se slovenski jezik samostojno razvija v matični domovini in da so pisana besedila v slovenščini nesporno dejstvo z dolgo tradicijo.

Upoštevač stališče Briana Streeta, pismenost ni univerzalen, ampak relativen pojem, ker je kulturno in družbeno pogojen. Street (1989) dalje razvija tudi pojem lokalnih pismenosti, ki jih zaznamujejo pisne prakse etničnih skupnosti. Te krajevne pisne prakse imajo za pripadnike etnične skupnosti, njihovo kulturo in skupnost velik pomen. A če odstopajo od nacionalnih pisnih praks in pripadajo družbeno šibkejši skupnosti, so lahko v konfliktu z nacionalnimi ali mednarodnimi pisnimi praksami (npr. v državnem jeziku ali v splošno uveljavljenem angleškem jeziku). Upoštevanje družbenega in kulturnega konteksta, v katerem se razvijajo lokalne pismenosti, mora torej vključevati tudi povezavo s pripadnostjo etnični skupnosti. Lokalne pismenosti niso samostojen družbeni pojav: oblike, v katerih se pojavljajo, in njihove funkcije, so izraz socializacijskega procesa in družbenih praks (Heath, 1983).

Utečene pisne prakse v manjšinskem jeziku pozitivno vplivajo na ohranjanje manjšinskega jezika, saj krepijo njegovo uporabo. Manjšinski jezik ima večje možnosti za preživetje, če se uporablja tudi v birokraciji, če se pojavlja v tiskanih medijih, na napisih ipd. Če se manjšinski jezik ohranja le v ustni obliki in raba pisne različice ni razvita med posamezniki in v skupnosti, jeziku grozi izginotje. Pisna oblika pozitivno učinkuje na vrednotenje jezika, kulturnega zaklada, manjšinske identitete in na intelektualno empatijo (Baker,

1996). V večjezičnem okolju se ob tem postavlja kočljivo vprašanje, ki je lahko v jezikovno mešanih okoljih tudi sporno, o usvajanju pismenosti v lokalnem jeziku ali v uradnem jeziku oz. o izbiri med pismenostjo v manjšinskem in pismenostjo v večinskem jeziku (Kaplan, 1992: 289). Vprašanje je z vidika jezikovnega ohranjanja šibkejših jezikov bistvenega pomena, izbira pa se udejanja prek namenskih jezikovnih politik.

V vsakodnevni praksi potrebujejo pripadniki manjšinskih jezikov razvoj pisnih kompetenc tako v manjšinskem kot v večinskem jeziku. Vprašanje, v katerem jeziku naj otroci začnejo brati in pisati, je v jezikovno raznolikih okoljih stalnica. Pojavljajo se tri možne izbire: usvajanje pismenosti v materinščini, usvajanje pismenosti v večinskem jeziku in usvajanje pismenosti v obeh jezikih (biliteracy) (Macias, 1992: 220). Mnogi teoretiki zagovarjajo prednost usvajanja pismenosti v materinščini, kar potrjujejo (Baker in Prys-Jones, 1998, Cummins, 1989, Skutnab-Kangass, 2004) tudi ugotovitve številnih raziskav, ki dokazujejo, da se pri začetnikih (otročih ali nepismenih odraslih) pismenost najlažje in najučinkoviteje razvije v maternem jeziku. Tudi mednarodne organizacije, kot so Unesco, Svet Evrope, Evropska unija in OSCE, v svojih dokumentih in priporočilih zagovarjajo otrokovo pravico do učenja branja in pisanja v materinščini. Otroci, ki pismenost usvajajo v drugem jeziku, se spopadajo z dodatno težavo, ki jo ob usvajanju kognitivnih zmožnosti, povezanih s prepoznavanjem pisnega koda, predstavlja drugi jezik, ki jim je tuj oz. s katerim so vsekakor manj socializirani. Iz empiričnih analiz namreč izhaja spoznanje, da je za uspešno usvajanje branja in pisanja potrebno osnovno obvladovanje slovničnih in diskurzivnih kompetenc v danem jeziku (Verhoeven, 1994c). Pomemben dejavnik pa je tudi stopnja podobnosti oz. različnosti jezikovnih in pisnih sistemov (pisave).

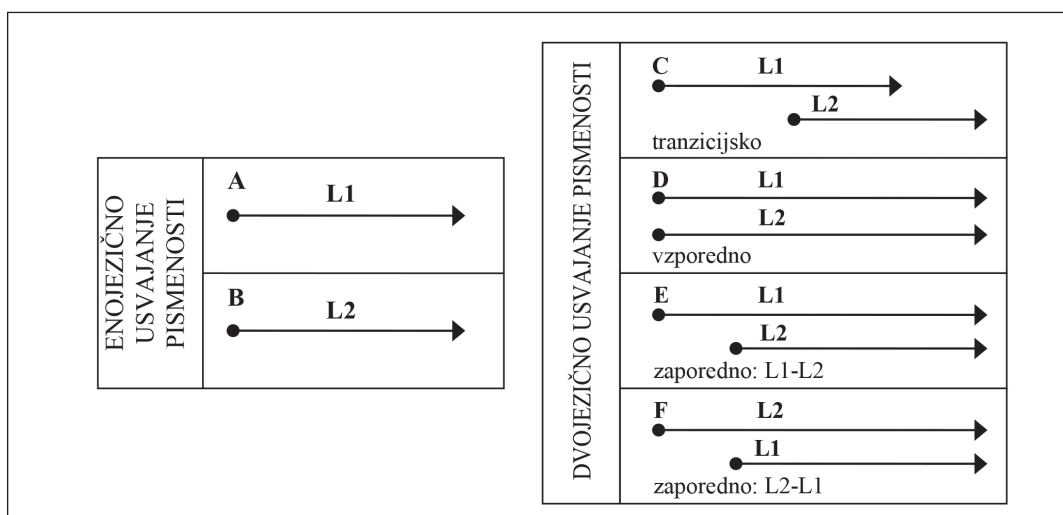
V primerjavi z govorjenim jezikom poteka usvajanje pisnega jezika pretežno v šolskem okolju, zato odigrava jezikovna in šolska politika na državni in krajevni ravni ključno vlogo, ker določa rabo enega ali več učnih jezikov in usvajanje pismenosti v enem ali več jezikih. Po namenu oz. cilju lahko šolske jezikovne politike delimo v tri tipologije: politike jezikovne segregacije, asimilacije in ohranjanja (Spolsky, 1977, in Paulston, 1978, cit. po Verhoeven, 1994a: 204). Z vidika razvijanja pismenosti teži segregacijski tip k razvijanju pismenosti izključno v manjšinskem jeziku, asimilacijski pa obratno, izključno v večinskem jeziku. Zadnja tipologija teži k vzporednemu razvijanju pisnih kompetenc v obeh jezikih. Empirične raziskave in dejstva dokazujejo, da šolanje dvojezičnih otrok v večinskem jeziku vodi v enojezično družbo (Skutnabb-Kangas, 2004).

Glede usvajanja pismenosti v manjšinskem jeziku je Verhoeven (1994a: 200) oblikoval model faz, ki jih je treba upoštevati pri načrtovanju uspešne in kakovostne jezikovne politike. Najprej je potrebna identifikacija pi-

snih potreb, nato izobraževalnih ciljev, sledi izoblikovanje učnih modelov. V naslednji fazi gre za udejanjanje učenega modela usvajanja pismenosti, ki se konča s preverjanjem dosežkov glede na zastavljene cilje.

Verhoeven (1994a) v svoji analizi ločuje tri pristope razvoja pisnih kompetenc v manjšinskem in večinskem jeziku, ki slonijo na konceptih vzporednega ali zaporednega usvajanja. Navedeni pristopi vključujejo šest aplikativnih modelov, ki tvorijo dve makrokategoriji. V prvo spadata dva enojezična modela usvajanja pisanja: v enem (A) se učenci naučijo pismenosti samo v manjšinskem jeziku, v drugem (B) pa samo v večinskem.

V drugi makrokategoriji se pismenost razvija v obeh jezikih. V prvem primeru (C) gre za tranzicijski model, pri katerem se učenci pismenosti na začetku učijo v materinščini, potem pa postopoma preidejo izključno na večinski jezik. V drugem primeru (D) gre za vzporedno usvajanje pismenosti v obeh jezikih. V preostalih dveh pa za zaporedno usvajanje pisnih kompetenc, najprej v materinščini



Slika 1: Model razvoja pisnih kompetenc v manjšinskem in večinskem jeziku (Verhoeven, 1994a: 203)

(model E) in nato v večinskem jeziku, ali obratno, najprej v večinskem jeziku in nato v materinščini (model F).

V šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji potekata opismenjevanje v manjšinskem (slovenščini) in večinskem jeziku (italijanščini) vzporedno oz. simultano (model D).²

Potreba pripadnikov manjšine po pisni komunikaciji v manjšinskem jeziku pa je odvisna od vrste dejavnikov, kot so pisne prakse, ki so jih razvili, pisna tradicija v danem jeziku in značilnosti manjšinske skupnosti, npr. njena številčnost, struktura, raba manjšinskega jezika v javnosti in medijih, šolstvu ter religiji, pa tudi individualne potrebe posameznikov, kot so gojenje stikov s sorodniki in z matico ter etnična identifikacija. Upoštevač diglosične situacije, ki so značilne za večjezične skupnosti, je razumljivo, da posamezniki, ki so pismeni v dveh ali več jezikih, uporabljajo pismenost v raznih jezikih za različne namene. Primarno je večinski jezik namenjen interakciji s širšim okoljem (intergroup), medtem ko se manjšinski jezik uporablja večinoma v komunikaciji znotraj etnične skupnosti in prevzema funkcijo »ingroup« koda (Verhoeven, 1994a), kar velja tudi za primer Slovencev v Italiji (Kaučič Baša, 1998).

Pri usvajanju pismenosti v dveh jezikih pa se upravičeno postavlja vprašanje medjezikovnega transfera pisnih kompetenc. Jezikovne kompetence, usvojene v prvem jeziku, lahko postanejo medjezikovne, če so na dovolj visoki stopnji, kar pomeni, da pride do jezikovnega transfera, ki bistveno pospeši razvoj pisnih kompetenc v drugem jeziku (Lanauze in Snow, 1989; Cummins, 1984; Skutnabb-Kangas 1977; Cumming, 1994; Bossers, 1991). Do omenjenega transfera pa lahko pride tako iz manjšinskega v večinski jezik kot tudi v obratni smeri, iz večinskega

v manjšinski jezik. Iz Cumminsovega (1984) modela dvojnega iceberga (Common underlying proficiency model) izhaja, da so višje jezikovne kompetence medjezikovne oz. skupne, če jih posameznik aplicira na oba jezika. Teoretično formulacijo modela ponazarja avtor z ledeno goro, ki ima na površju dvoje vrhov: to je prispodoba produkcije v dveh jezikih, ki sta navzven videti kot proizvod dveh ločenih sistemov, pod vodno gladino (nevidno) pa se vrhova združita v eno samo ledeno maso. To so medjezikovne in kognitivne kompetence, ki sledijo načelu vzajemne odvisnosti, so interaktivne in se lahko prenašajo. Višje kognitivne kompetence so torej skupne obema jezikoma. Mednje spadajo tudi pisne kompetence, zato se ne razvijajo v vsakem jeziku popolnoma samostojno. Tem bolj ko so jezikovne kompetence razvite v prvem jeziku, tem lažje bo posameznik razvijal iste jezikovne kompetence v drugem jeziku.

DVOJEZIČNE DRUŽINE IN DVOJEZIČNI GOVORCI

Dvojezičnost je tako individualni kot družbeni fenomen in termin dvojezičnost uporabljamo tako za posameznika kot za skupnost. Pojav dvojezičnosti so strokovnjaki preučili na obeh ravneh: družbeni in individualni. V realnih okoliščinah se obe ravni med sabo prepletata in dopolnjujeta, tako da težko preučujemo razvoj dvojezičnosti posameznika, ne da bi upoštevali jezikovne značilnosti okolja, ki ga obdaja. V nadaljevanju bom usmerila pozornost v družbeno naravo pojava in upoštevala tri ravni: posameznika, družinski krog in širšo skupnost. Dvojezična skupnost se razlikuje od enojezične po soprisotnosti različnih jezikovnih kodov. Posameznika pa na splošno opredelimo za večjezičnega, če pozna in uporablja več jezikov. Na različno pojavljanje dvojezičnosti vpliva vrsta dejavnikov, kot so:

stopnja dvojezičnosti, število govorcev, stik med jezikoma, razširjenost jezika v prostoru, družbeni status (Bernjak, 1990).

Glede na dejstvo, da lahko večjezični govorci jezikovne kompetence pridobijo na različne načine oz. v različnih časovnih presledkih, obstajajo različne definicije in kategorizacije večjezičnosti in večjezičnih govorcev. Nekateri dvojezični govorci so izpostavljeni obema jezikovnima kodoma že od rojstva, drugi doma uporabljajo en sam jezik in se drugega naučijo iz okolja. Obeh jezikov se lahko naučijo simultano ali pa zaporedno (enega jezika se naučijo pred drugim).

Dvojezičnost je tako individualni kot družbeni fenomen.

Družine lahko uvrstimo med dvojezične ali večjezične glede na različne prvine. Vsaka družina je poseben primer glede na jezikovni izvor staršev, jezikovne vezi in sporazumevalni slog med družinskimi člani, pa tudi govorne navade med družino in okoljem.³ Vendar večjezična družina še ne jamči večjezičnosti vseh njenih članov, saj niso vedno vsi družinski člani večjezični. In tudi otroci, ki dorastejo v večjezičnem okolju ali v večjezičnih družinah, se ne razvijejo naravno in spontano v večjezične govorce. Dvojezične družine lahko imajo enojezične otroke. Večjezični starši lahko v družini uporabljajo svoj materni jezik (svoje materne jezike) ali pa en sam (navadno večinski) jezik. Obstajajo pa tudi nasprotni primeri, ko imajo enojezične družine dvojezične otroke. V tem primeru so se otroci naučili drugega jezika zunaj družinskega okolja oz. mimo vezi in pogovornega jezika s starši. Obstajajo tudi različne stopnje večjezičnosti. O večjezičnosti težko govorimo z absolutnimi, izključujočimi se izrazi (ali si večjezičen ali nisi) kot o statičnem pojmu. Večjezičnost je lažje pojmovati kot kontinuum ali vrednostno lestvico, ki jo

na enem koncu omejuje enojezičnost, na drugem pa popolnoma uravnotežena večjezičnost. Stopnjo dvojezičnosti pojmujeemo kot razmik med jezikovnimi kompetencami posameznika v različnih jezikih. Čim manjši je razmik, tem bolj se približujemo pojmu uravnotežene večjezičnosti. Otrok, ki se razvije v večjezičnega govorca, se ne razvije nujno v popolnoma uravnoteženega dvojezičnega govorca. Redki so posamezniki, ki obvladajo več jezikov na isti stopnji. Posameznikove jezikovne kompetence za določena področja so razvitejše v enem ali v drugem jeziku, ki pa ni nujno materni jezik. Pri dvojezičnih govoricah zasledimo torej kvalitativno in kvantitativno razliko v rabi jezikovnih kodov. Večjezični govorci pogosto bolje obvlada en jezik, t. i. dominantni jezik. To je dominantni jezik posameznika, ki ne sovпада nujno z dominantnim jezikom okolja. Dominantni jezik posameznika in okolja lahko sovpadata ali pa ne. Navadno je to jezik, ki se najbolj uporablja v vsakdanjem življenju. Fishman (1991) meni, da je ta pojav logična posledica tega, da je distribucija jezikov in njihovih funkcij v družbi neenakomerna. Dvojezičnost moramo vsekakor pojmovati tudi kot dinamičen pojav, saj se posameznikove jezikovne kompetence lahko spreminjajo v času: lahko se razvijejo ali okrnijo, če jih posameznik ne uporablja.

DVOJEZIČNA DRUŽBA IN PRIMER SLOVENCEV V ITALIJI

Iz študij o ohranjanju manjšinskih jezikov jezikoslovci ugotavljajo, da ohranjanje števila govorcev manjšinskega jezika ni zagotovljeno samo po sebi. Brez posebnih ukrepov se manjšinski jeziki ohranjajo le v izoliranih ruralnih skupnostih, manjšine v urbani družbi pa ohranjajo jezik tako, da to načrtujejo; če tega ne delajo, puščajo, da teče proces zamenjave jezika in identitete, ki se v takih

razmerah vedno sproži, samodejno naprej. Ohranjajo se manjšine, ki v splošni načrt za razvoj skupnosti vključujejo tudi načrtovanje jezika (Fishman, 1991), in sicer načrtovanje statusa jezika, razvijanje korpusa in učenje jezika (Cooper, 1989: 45).

Jezikovno skupnost pri rabi njenega jezika omejujejo pravne norme. Uporaba manjšinskega jezika v javnosti je najboljši kazalnik stopnje zaščite neke jezikovne manjšine, obenem pa je tudi osnovni način, s katerim se ohranjata dostojanstvo in samospoštovanje pripadnika manjšine.

Priložnost za javno rabo jezika je v funkciji pravnega položaja jezika in kulturnih (govornovedenjskih) norm. Izbira jezikovnega koda je odvisna od jezikovnih lastnosti govorcev (med katere prištevamo tudi govorne navade in jezikovno zmožnost sporočevalca in naslovnika) in kulturnih/pravnih norm glede rabe jezika. Upoštevati je treba torej makro (kulturne in pravne norme) in mikro dejavnike (jezikovne lastnosti govorcev) (Kaučič Baša, 1998). Glede položaja Slovencev v Italiji moramo tako poudariti dvoje dejstev: v šolah z italijanskim učnim jezikom se slovenščina kot predmet ne poučuje. Znanje slovenskega jezika med italijansko skupnostjo je bolj izjema kot pravilo. Zato poteka komuniciranje med večinsko in manjšinsko skupnostjo ter med posamezniki obeh skupnosti v večinskem jeziku. Slovenščina se na večini avtohtonega slovenskega ozemlja ni uveljavila kot uradni jezik.⁴

Med slovensko manjšino v Italiji je jezik ključni identifikacijski dejavnik pripadnosti slovenski skupnosti ter najprodnnejši in najznačilnejši izraz različnosti. Zaradi pomena, ki ga ima jezik za ohranjanje manjšinske skupnosti, je njegovo ohranja-

nje osrednje vprašanje manjšinske družbene prakse (Fishman, 1991). Postavlja se torej vprašanje javnega priznanja jezika, njegove legitimacije, družbene razsežnosti in uporabnosti. Empirični podatki, zbrani v raziskavi Kaučič Baše, nazorno pričajo, da se lahko ohranjanje slovenskega jezika na Tržaškem pripisuje izključno rabi jezika v družini in znotraj manjšini namenjenih ustanov in organizacij, osnovni vzrok za opuščanje jezika pa je pomanjkanje priložnosti za njegovo rabo zunaj manjšinskih in manjšini namenjenih organizacij. Zunaj zasebne sfere lahko Slovenci v Italiji uporabljajo slovenski jezik predvsem v organizacijah, namenjenih življenju manjšine. Javna in institucionalna komunikacija poteka pretežno v večinskem jeziku. Del dijakov šol s slovenskim učnim jezikom nadaljuje univerzitetno izobraževanje na tržaški univerzi (kjer je učni jezik italijanski), večji del pa se zaposli v italijansko govorečem okolju, kjer se informacije oblikujejo, posredujejo in razmnožujejo v italijanskem jeziku, tako v pisni kot v ustni obliki.

Šolanje v manjšinskem jeziku ima pomembno vlogo pri ohranjanju in medgeneracijskem prenosu jezika. Strokovnjaki pa zagovarjajo stališče, da šolanje v manjšinskem jeziku samo na sebi ni dovolj močan dejavnik, da bi kljuboval omejeni razširjenosti in rabi manjšinskega jezika v širši družbi in jo kompenziral (Cummins, 1993). Velja navesti tudi ugotovitev, da šolanje v manjšinskem jeziku ne zavira posameznikovega usvajanja večinskega jezika. Usvajanje manjšinskega jezika je v premem sorazmerju z izpostavljenostjo manjšinskemu jeziku. Enaka težnja velja tudi pri izobraževanju: usvajanje manjšinskega jezika je v premem sorazmerju z izobraževanjem v

manjšinskem jeziku, medtem ko izobraževanje v manjšinskem jeziku ne vpliva na usvajanje večinskega jezika (Cummins, 1993).

METODOLOGIJA

Oprelitev raziskovalnega problema

Pri obravnavi funkcionalne pismenosti v manjšinskem jeziku gre za posebno študijo primera funkcionalne pismenosti v jeziku z omejeno rabo in drugačnim statusom, ki je v vsakdanjem življenju govorcev pretežno vezan na domače in šolsko okolje. Na podlagi pilotne raziskave ter analize strokovne in znanstvene literature sem razvila ustrezen metodološki model in meritveni instrumentarij, ki upošteva posebnosti preučevanega primera. Na podlagi navedenih izhodišč sem si v raziskavi zastavila naslednje cilje:

- ugotoviti stopnjo funkcionalne pismenosti v slovenščini;
- definirati razmerje med stopnjo funkcionalne pismenosti v slovenskem in italijanskem jeziku;
- preučiti, kateri ključni dejavniki pozitivno vplivajo na razvoj funkcionalne pismenosti v manjšinskem jeziku;
- preučiti razmerje med stopnjo izpostavljenosti slovenskemu jeziku in razvojem pisnih kompetenc v slovenskem jeziku.

V Sloveniji je izhodiščna referenca za mejo funkcionalne pismenosti posameznikov štiritletna srednja šola,⁵ ni pa še bilo raziskano, katera je spodnja meja za funkcionalno pismenost v slovenskem jeziku za posameznike, ki jih obdaja večinski jezik, in kateri so dejavniki, ki učinkujejo na pridobitev, ohranjanje in stopnjevanje funkcionalne pismenosti pri omejeni uporabi jezika. Ločiti je torej treba funkcionalno pismenost v slovenskem jeziku od tiste v italijanskem jeziku, ker je cilj raz-

iskave analiza zmožnosti pisne uporabe slovenščine v raznih življenjskih in družbenih okoliščinah, ki so izraz socialnih, državljan-skih in gospodarskih vlog.

Raziskovalna vprašanja

Artikulacija temeljne raziskovalne hipoteze sloni na vrsti med seboj povezanih znanstvenih vprašanj. Preverjam hipotezo, ali so zaradi omejenih možnosti uporabe slovenščine v javnosti (zunaj zasebne in družinske sfere) med Slovenci v Italiji nekatere zvrsti slovenščine in nekatere sporazumevalne zmožnosti nerazvite ali šibko razvite. Zanima me, ali so odstopanja vidna tudi pri razvijanju kompetenc funkcionalne pismenosti, zlasti v življenjskih situacijah zunaj družinskega okolja, za katere se predpostavlja, da je stopnja razvoja kompetence funkcionalne pismenosti v slovenskem jeziku nižja od stopnje razvoja kompetence funkcionalne pismenosti v italijanskem jeziku. Dalje preverjam, ali se zaradi omenjenih dejavnikov v daljšem časovnem presledku po končanem šolanju stopnja funkcionalne pismenosti v slovenskem jeziku zmanjša oz. okrni in, obenem, ali se zaradi pogostejše uporabe večinskega jezika stopnjuje funkcionalna pismenost v italijanskem jeziku in upada pismenost v slovenskem jeziku.

Zbiranje podatkov

Opretila sem se za kvantitativni pristop ter za uporabo kombinacije posrednih in neposrednih tehnik. Definicije o funkcionalni pismenosti sem za obravnavani študiji primera priredila in oblikovala naslednjo definicijo funkcionalne pismenosti v manjšinskem (slovenskem) jeziku: *Posameznik je funkcionalno pismen v slovenskem jeziku, ko je razvil tako raven branja in pisanja v slovenskem jeziku, da je sposoben*

uporabljati slovenščino v vseh življenjskih dejavnostih, kjer je predvidena raba slovenščine, tudi takih, ki presegaajo zasebno sfero in zadevajo javne pisne prakse za socialne, državljanske in gospodarske vloge. Pismenost na splošno pa je širši pojem, ki zadeva splošno sposobnost upravljanja in razumevanja pisnih besedil. Glede na zastavljene cilje vsebuje meritveni instrumentarij paleto nalog, ki od posameznika zahtevajo uporabo dokumentacijskih in besedilnih kompetenc za razumevanje pisnega gradiva, dokumentov in informativnega gradiva, interpretacijo in uporabo informacij, posredovanih v pisni obliki, ter zmožnosti tvorjenja različnih vrst sporočil in besedil. Odločila sem se za uporabo pragmatično naravnanih problemskih nalog iz resničnega življenja, ki zrcalijo tipične primere uporabe pisnih kompetenc v vsakdajšnjih življenjskih situacijah (pisne dogodke) in izražajo dejanske pisne prakse.⁶ Testni vprašalnik je sestavljen iz desetih testnih vaj. Glede na kompetence in sposobnosti, ki jih posamezna vaja preverja, lahko vaje razdelimo v štiri sklope:

- branje in razumevanje pisnih besedil, grafov in tabel,
- smiselno dopolnjevanje besedil (frazološke in besedotvorne kompetence),
- izpolnjevanje obrazcev in formularjev,
- sestava pisnega besedila.

Testni instrumentarij dopolnjuje vprašalnik za zbiranje neodvisnih spremenljivk, ki pokrivajo tri področja: demografske, sociolingvistične in sociokulturne značilnosti posameznikov.

Z instrumentarijem sem testirala dvoje anketnih skupin: odrasle posameznike, ki so končali srednjo šolo druge stopnje s slovenskim učnim jezikom in živijo v jezikovno mešanem okolju (Škednju), ter maturante srednjih šol druge stopnje s slovenskim učnim jezikom.⁷

Raven funkcionalne pismenosti maturantov je končna stopnja funkcionalne pismenosti v slovenskem jeziku ob koncu šolanja, saj srednje šole druge stopnje s slovenskim učnim jezikom pomenijo najvišjo možno stopnjo šolanja v slovenščini. Anketirala sem celotno populacijo maturantov srednjih šol druge stopnje s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem in Goriškem. Skupno je bilo anketiranih 126 dijakov.

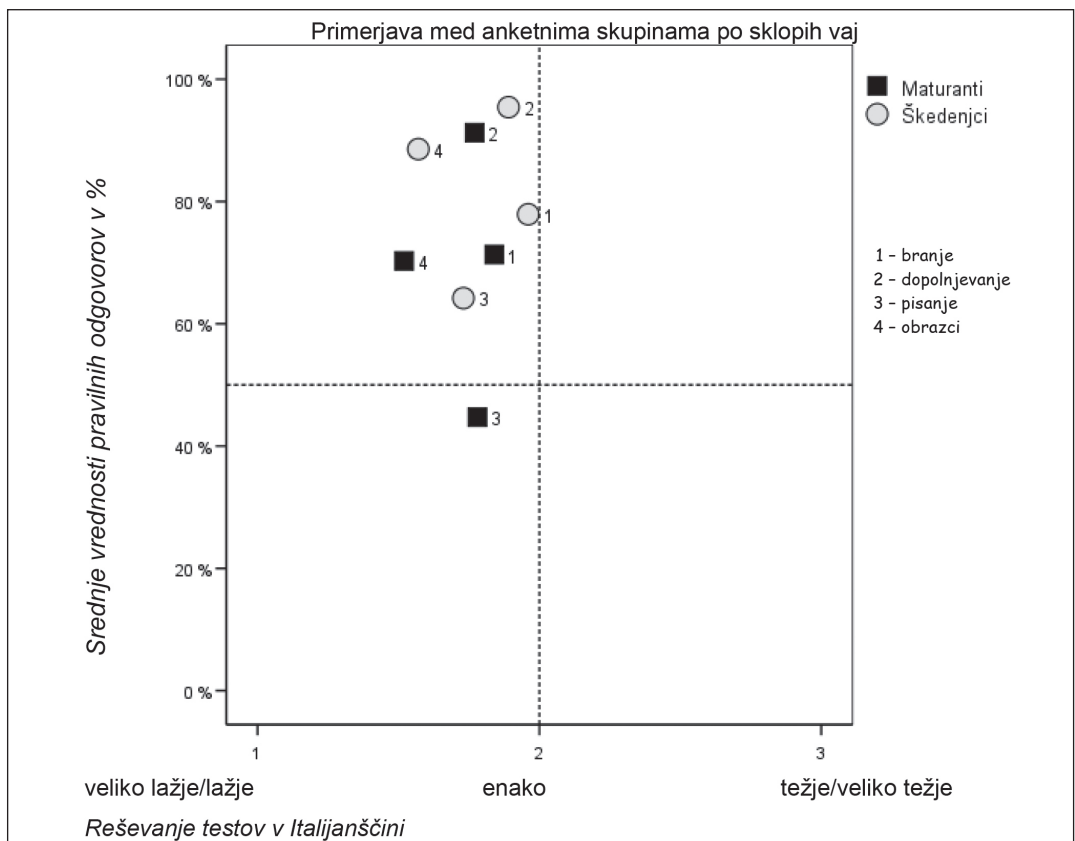
Drugo študijo primera sestavljajo odrasli posamezniki iz Škednja. Škedenj je odličen primer narodnostno mešanega okolja. Uradnih podatkov o številčnosti slovenskega prebivalstva v Škednju ni, ker narodnost ni vključena v podatke, zbrane s popisom prebivalstva. Pomanjkanje tovrstnih informacij otežuje postopek vzorčenja, ker ne moremo sestaviti slučajnostnega vzorca, ampak moramo pri tem uporabljati drugačne metode. Po oceni domačinov živi v Škednju od 120 do 150 slovenskih družin, vendar so ti podatki relativni in zbrani na podlagi števila članov v krajevnih društvih, verski skupnosti in po osebnem poznanstvu. Z natančnejšimi podatki ne razpolagamo. Zaradi skromnega števila oseb sem se odločila, da bo anketna skupina zajela celotno populacijo. Na podlagi razpoložljivih virov informacij sem sestavila seznam slovenskih družin oz. družin, kjer je vsaj en član slovenske narodnosti. Seznam sem na terenu dopolnjevala po metodi snežne kepe. Iz anketne skupine, ki sem jo sestavila za pilotno raziskavo, sem izbrala vse posameznike, ki so končali srednjo šolo druge stopnje s slovenskim učnim jezikom in po starosti spadajo med aktivno prebivalstvo (18–65 let). Stopnja izobrazbe je torej konstanta v obeh anketnih skupinah. Skupaj je privolilo v sodelovanje 47 odraslih. Pri analizah podatkov sem anketni skupini dosledno obravnavala ločeno. Analize slonijo na dveh odvisnih spremenljivkah in vrsti neodvisnih spremenljivk. Med odvisne spremenljivke prištevam stopnjo

uspešnosti reševanja testov in samoocenjevanje zmožnosti reševanja istih vaj v italijanščini. Stopnja uspešnosti pomeni odstotek pravilno rešenih nalog. Samoocenjevanje zmožnosti reševanja istih nalog v italijanščini pomeni neposredno oceno pisnih kompetenc v večinskem jeziku. Ob koncu vsake vaje je posameznik z vrednostno lestvico ocenil, kako bi reševal isto vajo v italijanskem jeziku: veliko lažje, lažje, enako, težje, veliko težje v italijanščini. Obdelava omenjenih podatkov sloni na analizi frekvenčne distribucije in srednjih vrednosti.⁸ Računalniško obdelavo zbranih podatkov sem izvedla s pomočjo statističnega programa SPSS. Uporabila sem aplikacije za frekvenčno porazdelitev (Frequencies), opisne statistike (Descriptives) in analizo variance (Anova) ter križanja med odvisnimi in neodvisnimi spremenljivkami (Crosstab).

GLAVNE UGOTOVITVE

Iz opravljenih analiz lahko povzamemo vrsto povednih ugotovitev, ki so glede na zastavljene raziskovalne cilje uporabne pri interpretaciji raziskovalnega problema. Spodnji graf povzema rezultate obeh študij primera.

V splošnem dosegajo odrasli boljše testne rezultate od maturantov. Kot je razvidno iz grafa, testni rezultati presegajo dvotretjinsko stopnjo uspešnosti. Izjema so maturanti, ki pri tvorjenju pisnega besedila ne dosegajo polovične stopnje uspešnosti. Najnižji testni uspeh pri tvorjenju pisnega besedila je vse-kakor skupen obema anketnima skupinama in kaže očitne težave s pisanjem pragmatiskih besedilnih vrst v slovenskem jeziku.



Glede uravnoveženosti pisnih kompetenc v italijanskem in slovenskem jeziku pa lahko iz podatkov ugotovimo, da so po samooceni anketiranih preučevane kompetence med modalitetama »enako« in »lažje v italijanščini«. Neuravnovežena dvojezičnost in diglosija, ki sta značilni za slovensko manjšino v Italiji (Pertot, 1996), se kažeta tudi v neuravnoveženem razvoju kompetenc funkcionalne pismenosti v italijanščini in slovenščini pri posameznikih, ki so se šolali v slovenskem jeziku, torej posledično pri pripadnikih slovenske manjšine nasploh.

Na podlagi podatkov, ki se nanašajo na izpolnjevanje obrazcev, pridemo do dveh dodatnih spoznanj: prvič, da je v tem sklopu neuravnoveženost kompetenc v prid italijanskemu jeziku najočitnejša. Tudi iz preučevanja vpliva vseh upoštevanih neodvisnih spremenljivk izhaja, da so omenjene kompetence bolj razvite v italijanskem jeziku, kajti mnenje, da bi anketiranci tovrstne vaje lažje reševali v italijanskem jeziku, je konstantno. Pri samoocenah zmožnosti reševanja istih vaj v italijanščini omenjene vrednosti nikoli ne dosežajo modalitete »enako«. Neravnovežje kompetenc pa je posledica dejanskih jezikovnih razmer in prevlade večinskega jezika v javni sferi in javni upravi, ki je v rezultatih tega sklopa vaj najizrazitejša. Nakazano stanje odseva nizko stopnjo socializacije in izkušenj z izpolnjevanjem obrazcev v slovenskem jeziku. Drugič, kljub omenjenim neuravnoveženim kompetencam so testni rezultati odraslih vsekakor boljši od rezultatov maturantov. Razvidno je, da so odrasli bolj socializirani s tako besedilno vrsto in je izpolnjevanje obrazcev bolj utečeno.

Če velja definicija (Krajnc, 2001), da funkcionalno nepismene osebe nezadostno dojemajo smisel ustnih in pisnih sporočil iz okolja in so tudi same sporočilno nejasne, nerodne in

neuspešne, potem pri obravnavanih študijah primera navedene težave zasledimo predvsem pri produktivnem vidiku oz. tvorjenju pisnega besedila in izpolnjevanju obrazcev. Pri kompetencah branja opažamo večjo uravnoveženost. Lahko torej postavimo hipotezo, da so bralne kompetence v primerjavi s pisnimi manj podvržene vplivom večinskega jezika oz. da imajo posamezniki več možnosti za njihovo gojenje in razvijanje. Analize po posameznih neodvisnih spremenljivkah nam dajejo vpogled v dinamike in dejavnike, ki vplivajo na pojav razvijanja funkcionalne pismenosti in stopnjo njene uravnoveženosti v slovenskem in italijanskem jeziku. Večina spremenljivk, ki sem jih upoštevala, spada v dve makrokategoriji: prva izraža jezikovni in narodnostni izvor posameznikov, druga pa zajema diskriminante bolj aplikativne narave, ki odsevajo dejansko rabo jezika in jezikovno vedenje posameznikov.

V nadaljevanju povzemam ugotovitve, ki zadevajo vpliv bralnih in pisnih praks. Za preučitev vpliva *bralnih praks* sem analizirala vpliv treh spremenljivk: najljubši jezik branja, letno število prebranih knjig in jezik dnevnih časopisov, ki jih anketirani redno berejo. Iz zbranih podatkov izhaja, da je v testnih rezultatih maturantov razviden pozitiven učinek letnega števila prebranih knjig, saj dijaki, ki več berejo, dosežajo v povprečju boljše testne rezultate. Pri anketni skupini odraslih pa ne zasledimo iste težnje. Glede na jezik redno prebiranih dnevnikov opažamo, da so pisne kompetence v italijanščini in slovenščini pri posameznikih, ki redno berejo slovenski tisk, pri obeh anketnih skupinah bolj uravnovežene, kar je posebno razvidno iz vaj tvorjenja pisnega besedila. Iz navedenega lahko torej sklepamo, da branje slovenskih dnevnikov pozitivno vpliva na uravnovežen razvoj dvojezičnih kompetenc, posebej pa na kompetence tvorjenja pisnega besedila.

Tiskani mediji gotovo pomenijo dragocen vir jezikovne socializacije z določenimi jezikovnimi zvrstmi, temami in termini, kar se kaže pri kompetencah tvorjenja pisnega besedila bolj kot pri kompetencah razumevanja pisnih besedil. Nasprotno pa branje nasploh oz. letno število prebranih knjig pozitivno vpliva na splošni razvoj pisnih kompetenc pri mlajši generaciji, saj so testni rezultati posameznikov, ki manj berejo, odločno slabši. Glede na jezik, v katerem posamezniki najraje berejo, pa opažamo pri obeh anketnih skupinah statistično pomembne razlike v stopnji uspešnosti pri kategoriji posameznikov, ki najraje berejo samo v italijanščini, razlike pa so najizrazitejše pri tvorjenju pisnega besedila. Po samoocenjevanju zmožnosti reševanja istih vaj v italijanščini so zmožnosti posameznikov, ki raje berejo samo v slovenščini, najbolj uravnotežene in mestoma prehajajo celo v korist slovenskega jezika, kar je posebej razvidno pri maturantih. Lahko torej sklepamo, da jezik branja pripomore k razvijanju pisnih kompetenc v danem jeziku. Posamezniki, ki enako radi berejo v obeh jezikih, kažejo visoko stopnjo dvojezičnosti, saj težijo za tem, da bi vaje enako reševali v italijanščini. Stopnja obvladovanja obeh jezikov je visoka in lahko predpostavljamo, da pisne kompetence, ki jih usvajajo v enem jeziku, z lahkoto prenašajo v drugi jezik. Omenjeni medjezikovni transfer pa se zdi težji pri posameznikih, ki raje berejo v italijanščini: njihov testni uspeh je nižji in tudi iz samoocenjevanja je razvidno, da bi vaje lažje reševali v italijanščini. Iz zbranih podatkov lahko sklepamo, da so njihove pisne kompetence razvitejše v italijanskem jeziku.

Pri analizi spremenljivk, ki zadevajo *pisne prakse*, je vpliv izbire slovenščine kot najljubšega jezika pisanja zlasti viden pri tvorjenju besedila, posebno pri dijakih. Dijaki, ki raje pišejo v slovenščini, najlažje rešujejo vaje tvorjenja pisnega besedila v slovenšči-

ni. Pri odrasli populaciji pa se pozna vpliv zunanega in delovnega okolja, ki jo prisili k razvoju in urjenju omenjenih kompetenc v večinskem jeziku. Lahko torej sklepamo, da je zaradi utečene rabe italijanščine odraslim posameznikom lažje reševati vaje tvorjenja besedila v italijanščini. Izbira slovenščine kot najljubšega jezika pisanja pa je v premem sorazmerju s stopnjo uspešnosti pri tvorjenju pisnega besedila in dopolnjevanja. Pri tistih, ki navajajo slovenščino kot najljubši jezik pisanja, so kompetence tvorjenja pisnega besedila razvitejše v slovenščini. Pri anketni skupini odraslih dalje izhaja vpliv spremenljivke »jezik vsakodnevnega pisanja«. Vsakodnevna raba slovenščine v pisni obliki pripomore k uravnoteženju dvojezičnih zmožnosti posameznika, kar je posebej očitno pri vajah tvorjenja pisnega besedila. Lahko torej sklenemo, da če med maturanti izstopa vpliv spremenljivk, ki zadevajo bralne prakse, pri odraslih izstopa vpliv spremenljivk, ki se nanašajo na vsakodnevne pisne prakse. Glede na podatke o vplivu delovnega okolja pa je razvidno, da slovensko delovno okolje in redna raba slovenščine pri opravljanju delovnih nalog pozitivno vplivata na razvijanje in ohranjanje pisnih kompetenc v slovenskem jeziku.

Nakazani raziskovalni izsledki potrjujejo vse zastavljene hipoteze. Stopnji funkcionalne pismenosti v slovenskem in italijanskem jeziku sta neuravnoteženo razviti v korist italijanskega jezika. Neuravnotežene kompetence so posledica dejanskih jezikovnih razmer in prevlade večinskega jezika v javni sferi in javni upravi. Tipične priložnosti za javno rabo slovenščine so »ingroup« situacije. Zunaj zasebne sfere je raba slovenščine omejena predvsem na šolo in organizacije, namenjene življenju manjšine. Javna in institucionalna komunikacija poteka pretežno v večinskem jeziku. Po končanem šolanju preide večji del dijakov iz šol s slovenskim učnim jezikom v

italijansko študijsko ali delovno okolje: del jih nadaljuje izobraževanje na tržaški univerzi (kjer je učni jezik italijanski), del pa se zaposli v italijanskem okolju, kjer se informacije oblikujejo, posredujejo in razmnožujejo v italijanskem jeziku, tako v pisni kot v ustni obliki. Omenjena neuravnoteženost med pisnimi kompetencami v italijanščini in slovenščini je manj izrazita pri posameznikih, ki slovenščino več uporabljajo pri vsakodnevnih bralnih in pisnih praksah tako v zasebni sferi kot v delovnem okolju. Potrjena je tudi hipoteza, da so določene zvrsti zaradi omejene rabe slovenščine šibko razvite v korist večinskega jezika. Podatek je posebno očiten pri izpolnjevanju obrazcev in tvorjenju besedil.

Dejavniki, ki so se izkazali za pomembne, se navezujejo na aplikativne vidike (bralne in pisne prakse), nepomembne pa so spremenljivke, vezane na narodnostni in jezikovni izvor posameznikov. Vpliv upoštevanih spremenljivk se v obravnavanih študijah primera kaže različno. Med maturanti je izrazitejši vpliv bralnih praks v slovenskem jeziku, vključno z branjem slovenskega tiska, pri odraslih pa vpliv pisnih praks v slovenskem jeziku.

Lahko torej sklepamo, da pri odraslih, ki so končali šolo s slovenskim učnim jezikom, ostajajo bralne kompetence v ravnotežju, ker niso tako podvržene zunanjim vplivom oz. se lažje ohranjajo. Lahko pa postavimo hipotezo, da je več možnosti za ohranjanje in razvijanje bralnih kompetenc v materinščini tudi zaradi tega, da je v vsakdanjem življenju več priložnosti za branje v slovenščini kot za pisanje. Druge kompetence (tvorjenje besedila in izpolnjevanje obrazcev) pa se po sili razmer razvijajo predvsem v italijanskem jeziku. Nadalje sta prišla do izraza dva vplivna dejavnika. Pri anketni skupini odraslih je opazen pozitiven vpliv slovenskega delovnega okolja in uporabe slovenščine pri opravljanju delovnih

nalog. Gre za dejavnika, ki zadevata samo del ciljne populacije, saj po podatkih, ki jih navaja Bufon (1992), lahko ocenimo, da je v pretežno slovenskem okolju zaposlenega okoli 27 odstotkov slovenskega aktivnega prebivalstva. Poudariti je treba tudi potrjeno težnjo, da premajhno povpraševanje po pisnih kompetencah vodi do izgube njihovega precejšnjega deleža v kasnejših letih, kar dokazujejo tudi boljši testni dosežki odraslih posameznikov, ki pri vsakodnevnih pisnih praksah uporabljajo (tudi) slovenščino.

*V sodobni družbi
pisne prakse
prežemajo
vse človekove
dejavnosti.*

SKLEPNE MISLI

Etnično in jezikovno mešan prostor, kot je primer teritorija, kjer je naseljena slovenska manjšina v Italiji, je prostor jezikovnega in kulturnega stika med slovenskim in italijanskim jezikom ter med večinskim italijanskim in manjšinskim slovenskim prebivalstvom. Prisotnost dveh jezikovnih kodov in njuni neuravnoteženi status, uveljavitev in družbena moč bistveno vplivajo na razvoj dvojezičnih (slovenskih) govorcev. Pisne kompetence v slovenskem jeziku se v tem kontekstu ohranjajo in razvijajo ob posebnih okoliščinah, saj je raba manjšinskega jezika v javnosti omejena.

Rezultati raziskave potrjujejo zastavljeno raziskovalno hipotezo, da zasebna (družinska) in šolska raba slovenščine ne zagotavljata uravnoteženega razvoja kompetenc funkcionalne pismenosti v slovenskem in italijanskem jeziku, posebej ne razvoja jezikovnih registrov, ki zadevajo javno sfero, saj so ti bolj razviti v italijanskem jeziku. Na podlagi odstopanja v pisnih dosežkih med mlajšo generacijo maturantov in študijo primera odraslih lahko sklepamo, da maturanti ne obvladajo vseh

pisnih praks, ki jih zahtevajo institucije pisne kulture, ampak da so socializirani samo s pisnimi praksami s šolskega področja in iz zasebne sfere. Iz boljših testnih dosežkov odrasle populacije⁹ lahko sklepamo, da druge pisne prakse usvojijo kasneje, na delovnem mestu ali drugje. Tudi Lesemanova študija o Harreyju (1994) opozarja, da šola ne usposablja za vse rabe pismenosti, ki jih potrebujejo odrasli za aktivno sodelovanje v družbi, saj se funkcionalna pismenost razvija vse življenje. Ob koncu se torej postavlja dvoje vprašanj: prvič, strokovna literatura in raziskave dokazujejo (Cummins, 1993), da je znanje manjšinskega jezika občutljivo za količino šolanja v tem jeziku. Stopnja usvajanja večinskega jezika pa ni občutljiva za poudarjenost slednjega v šoli. Izpostavljenost manjšinskemu jeziku in usvajanje manjšinskega jezika, na drugi strani, pa sta premo sorazmerna. Če navedena razmerja držijo, bi bilo priporočljivo, da bi manjšinska šola prilagodila vsebine in zadostila potrebam po usvajanju pisnih kompetenc, ki posameznike usposabljaajo za nove pisne prakse v slovenščini, tudi v javni sferi in z državnimi institucijami. Dekontekstualizirane kompetence rabe slovenščine, ki jih dijaki razvijajo v šoli, ne jamčijo razvoja kontekstualiziranih jezikovnih kompetenc v slovenščini, ki presegajo rabo slovenščine v zasebni sferi. Dostop do preostalih jezikovnih registrov je omejen, zato je omejeno tudi njihovo obvladovanje. Mimo šolske in zasebne sfere ostajajo druga področja večinoma nerazporejena, kar obenem kaže potrebo po učinkovitem jezikovnem načrtovanju in politiki. Če velja, da se ljudje opismenijo za določne pisne prakse, ki jih narekujejo družbene vloge, potem v šoli s slovenskim učnim jezikom posamezniki usvojijo samo določeno pismenost v slovenščini, ki je vezana na šolsko okolje. V sodobni družbi pa se pisne prakse in dogodki ne pojavljajo samo v šoli ali na delovnem mestu, temveč prežemajo vse

človekove dejavnosti. Anketirani posamezniki so uradne pisne prakse, ki jih določajo različne državne institucije, v večji meri usvojili v italijanskem jeziku, kar je predvsem razvidno pri šibko razvitih kompetencah tvorjenja pisnega besedila in izpolnjevanja obrazcev. Podatki kažejo šibko stopnjo socializacije z določenimi pisnimi praksami v slovenščini. Stopnja socializacije z določeno jezikovno stvarnostjo pa določa stopnjo obvladanja danih jezikovnih registrov (Cummins, 2000).

Drugič, če odrasli posamezniki določene rabe branja usvojijo v različnih kontekstih, se postavlja vprašanje, ali bodo imeli pripadniki manjšinske priložnosti usvajati druge pisne prakse tudi v slovenskem jeziku. Če šola ne more zagotoviti usvajanja in razvijanja kompetenc funkcionalne pismenosti v slovenskem jeziku za vsa področja, kajti zahteve se stalno spreminjajo, je treba preučiti druge dejavnike in razviti druge pobude, ki bodo posameznikom ponudile dostop in možnosti za usvajanje omenjenih kompetenc v manjšinskem jeziku, tudi v manj strukturiranih in formaliziranih oblikah izobraževanja.

LITERATURA

- Baker, C. (1996). *Foundations of Bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C.; Prys-Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bernjak, E. (1990). *Kontrastivna obravnava dvojezičnosti s posebnim poudarkom na slovensko-madžarsko dvojezičnosti na narodnostno mešanem območju Prekmurja*. Magistrska naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Bossers, B. (1991). On thresholds, ceilings and short-circuits: The relation between L1 reading, L2 reading and L2 knowledge. V: Hulstijn, J. H., Matter, J. F. (ur.), *Reading in two languages*. Amsterdam.

- Bufon, M. (1992). *Prostorska opredeljenost in narodna pripadnost*. Trst/Ljubljana: SLORI in Znanstveni inštitut Univerze v Ljubljani.
- Cooper, R. L. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cumming, A. (1994). Writing expertise in second-language proficiency. V: Cumming, A. (ur.), *Bilingual performance in reading and writing*. Amsterdam/Philadelphia.
- Cummins, J. (1984). Wanted: a theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. V: Rivera, C. (ur.), *Language proficiency and academic achievement*. Clevedon.
- Cummins, J. (1989). Language in literacy acquisition. *Journal of multilingual and multicultural development*, 1: 17–31.
- Cummins, J. (1993). Bilingualism and second language learning: introduction. *Annual review of Applied Linguistics*, 13: 51–70.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Drofenik, O. (1993). Funkcionalna pismenost med mlajšimi odraslimi v Sloveniji. V: *Izobraževanje brezposelnih*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaplan, R. B. (1992). Summary comments. *Annual Review of Applied Linguistics*, 12: 285–291.
- Kaučič Baša, M. (1998). *Javna raba slovenščine kot manjšinskega jezika na Tržaškem. Doktorsko delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Krajnc, A. (2001). Kaj poraja funkcionalno nepismenost? *Andragoška spoznanja*, 1: 58–67.
- Lanauze, M.; Snow, C. (1989). »The relation between first- and second-language writing skills«. *Linguistics and Education* 1 (4): 323–339.
- Leseman, P. (1994). Socio-cultural determinants of literacy development. V: Verhoeven (ur.), *Functional literacy: theoretical issues and educational implications*. Amsterdam/Philadelphia.
- Macias, R. F. (1992). Bilingualism, multilingualism and multiculturalism. V: Grabe; Kaplan (ur.), *Introduction to applied linguistics*. Massachusetts.
- Mezgec, M. (2012). *Funkcionalna pismenost v manjšinskem jeziku*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Mezgec, M. (2004). Jezik v večjezičnih družinah. V: Pertot (ur.), *Otroci in starši na poti do slovenščine*. Trst.
- Mezgec, M. (2006). *Funkcionalna pismenost v manjšinskem jeziku in vseživljenjsko izobraževanje pri slovenski manjšini v Trstu. Doktorsko delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Pertot, S. (1996). *J1 proti J2: iskanje referenčnega modela/L1 versus L2: in ricerca di un modello di riferimento*. Trst: IRRSAE.
- Sedmak, D.; Susič, E. (1983). *Tiha asimilacija – psihološki vidiki nacionalnega odtujevanja*. Trst: Založništvo tržaškega tiska.
- Skutnabb-Kangas, T. (1977). Language in the process of cultural assimilation and structural incorporation of linguistic minorities. Elert, C. C., et al. (ur.): *Dialectology and Sociolinguistics*. Umea.
- Skutnabb-Kangas, T. (2004). *The right to mother tongue medium education – the hot potato in human rights instruments. II mercator interantional symposium, opening plenary*. Tiskopis.
- Street, B. (1989). *Literacy in theory and practice*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Verhoeven, L. T. (1994a). »Linguistic diversity and literacy development«. V: Verhoeven (ur.), *Functional literacy: theoretical issues and educational implications*. Amsterdam /Philadelphia.
- Verhoeven, L. T. (1994c). *Functional literacy: theoretical issues and educational implications*. Amsterdam: Benjamins.

1. Regionalni jezik je v tem kontekstu jezik, ki se tradicionalno uporablja na določenem ozemlju države in ni državni jezik sosednje ali druge države. Nacionalni manjšinski jezik pa je jezik narodne manjšine. Narodna manjšina je narodna skupnost, ki zaradi posebnih okoliščin in zgodovinskega razvoja živi zunaj meja narodne države, na pretežno strnjemem ozemlju (Sedmak in Susič, 1983).
2. Na šolah s slovenskim učnim jezikom poteka pouk v slovenskem jeziku, razen pouka tujih jezikov ter italijanskega jezika in književnosti, ki potekata v tujem jeziku oz. v italijanščini. Slovenskega jezika se torej dijaki ne učijo kot tujci, ker se predpostavlja, da dijaki, ki obiskujejo šolo s slovenskim učnim jezikom, aktivno obvladajo slovenski jezik že ob začetku šolanja.
3. Več o tem v prispevku Mezgec, 2004.
4. 14. februarja 2001 je bil sicer izglasovan t. i. zaščitni zakon, ki pripadnikom slovenske narodne skupnosti zagotavlja možnost rabe slovenščine v odnosih s krajevnimi oblastmi, vendar krajevne oblasti pri izvajanju omenjenega zakona vse do danes močno zaostajajo.
5. Zgornja meja za vključitev v programe za odpravljanje funkcionalne nepismenosti je končana osnovna šola in največ dve leti srednješolskega izobraževanja (Drofenik, 1993).
6. Pisne prakse v slovenskem jeziku sem preučila v pilotni raziskavi. Več o tem v Mezgec, 2006.
7. Kar v šolskem sistemu RS ustreza srednješolski maturi. Za opis šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji glej Mezgec (2012).
8. Več o metodološkem pristopu v Mezgec, 2012.
9. Tudi odrasli posamezniki so končali srednjo šolo druge stopnje s slovenskim učnim jezikom.