

# Slovensko šolstvo v Italiji: včeraj, danes in jutri

**Sara Brezigar**

*Univerza na Primorskem*

*sara.brezigar@upr.si*

**Alenka Verša**

*Slovenski raziskovalni inštitut*

*a.versa@slori.org*

Prispevek ponuja vpogled v razvoj slovenskega šolstva v Italiji in razmislek o njegovih izzivih ter razvodnih perspektivah. V prvem delu avtorici aplicirata model kulturne reprodukcije in model koncentričnih krogov na slovensko skupnost v Italiji ter slednjo na ta način umestita v družbeni in teoretični kontekst. V drugem delu na osnovi sekundarne analize nekaterih podatkov obsežnega korpusa raziskav Slovenskega raziskovalnega inštituta v Trstu raziščeta, kako se je spreminjala populacija v slovenskih šolah v Italiji. V tretjem delu prispevka avtorici razvijeta razmišljanje o izzivih in razvojnih perspektivah slovenskega šolstva v Italiji. Ugotavljata, da spremembe v šolski populaciji pomembno vplivajo na zmožnost šole, da uresničuje svoje prvotno poslanstvo, da so se razlogi za vpis v (in izpis iz) slovensko/-e šolo/-e močno spremenili in da bi slovenska šola, ki jo pestijo neugodni demografski trendi ter osipi pri prehajanju z ene stopnje šolanja na drugo, potrebovala konceptualno prenovno, ki bi omogočala fleksibilno vključevanje različnih teoretičnih modelov in pristopov.

*Ključne besede:* slovenska šola v Italiji, slovenska manjšina v Italiji, manjšinsko šolstvo, koncentrični model manjšine, model kulturne reprodukcije

## Uvod

Slovensko šolstvo v Italiji v širšem okviru sestavljajo vrtci, osnovne šole in srednje šole 1. in 2. stopnje s slovenskim učnim jezikom na Tržaškem in Goriškem ter dvojezična večstopenjska šola v Špetru.<sup>1</sup> V šolskem letu 2021/2022 je omejenjene vzgojno-izobraževalne ustanove obiskovalo 4.259 otrok, učencev in dijakov (Bogatec 2021b, 91). Te vzgojno-izobraževalne ustanove so državne<sup>2</sup> in so nastale na osnovi partizanskega šolstva, ki se je razvilo po kapitulaciji Kraljevine Italije leta 1943, saj je bil pouk v slovenskem jeziku v času fašizma uki-

<sup>1</sup> V nadaljevanju bova tako šole s slovenskim učnim jezikom kot dvojezično šolo v Špetru naslavljali z nazivom slovenska šola (v Italiji).

<sup>2</sup> Izjemo predstavljajo štiri vrtci na Tržaškem, ki so občinski in ne državni.

njen s t. i. Gentilejevo reformo (Regio Decreto 1 ottobre 1923, n. 2185) (Stranj 1992).

Na osnovi pariškega mirovnega sporazuma na Goriškem in na osnovi statuta Svobodnega tržaškega ozemlja na Tržaškem so tako po 2. svetovni vojni postopoma (ponovno) nastali vrtci, osnovne ter nižje in višje srednje šole<sup>3</sup> s slovenskim učnim jezikom. Te ustanove so bile namenjene pripadnikom slovenske skupnosti, ki je poseljevala obmejno območje, ki je kasneje v celoti postalo del Republike Italije.

Da bi se pripadniki slovenske manjšine na Videmskem lahko poleg lokalnega narečja in lokalne jezikovne različice (na)učili tudi slovenskega knjižnega jezika, je bila leta 1984 ustanovljena zasebna dvojezična vzgojno-izobraževalna ustanova v Špetru. Ta je bila s sprejetjem Zaščitnega zakona št. 38 (Legge 23 febbraio 2001, n. 38) kasneje vključena v italijanski državni šolski sistem.

Mreža slovenskih šol v Italiji je torej nastala z namenom, da bi pripadnikom slovenske skupnosti v Italiji omogočila izobraževanje v maternem jeziku. Po koncu 2. svetovne vojne sta bili slovenska in italijanska skupnost v Italiji relativno razmejeni, zato je bilo njeno poslanstvo dokaj jasno: omogočiti reprodukcijo slovenske skupnosti, in sicer z ohranjanjem jezika, kulture in zgodovinskega spomina. Slovenska skupnost v Italiji je namreč po vseh kriterijih predstavljala narodno manjšino<sup>4</sup>, ki jo je Capotorti (1985 v Roter 2004, 7) definiral kot

skupino, ki je številčno inferiorna preostali populaciji v državi in je v nedominantnem položaju, katere člani posedujejo etnične, verske ali jezikovne značilnosti, ki se razlikujejo od značilnosti preostale populacije in ki, četudi implicitno, ohranjajo občutek solidarnosti za ohranjanje njihove kulture, tradicije, vere ali jezika.

Življenje (slovenske) manjšinske skupnosti je do konca 80. let prejšnjega stoletja v mnogih pogledih teklo vzporedno z življenjem (italijanske) večin-

<sup>3</sup> Te so se kasneje preimenovala v srednje šole 1. in 2. stopnje.

<sup>4</sup> V članku uporablja pojma narodna manjšina in jezikovna manjšina. Pri pojmu narodna manjšina slediva Capotortijevi definiciji, ki poleg jezikovnih zajema tudi etnične prvine. V primeru slovenske narodne manjšine v Italiji gre predvsem za kulturne prvine, narodno identiteto in zgodovinski spomin. Pri uporabi pojma jezikovna manjšina se osredotočava zgolj na jezik kot distinktivni dejavnik, po katerem se slovensko govoreča skupnost ločuje od italijanske. Ko je v tekstu nepomembno, ali koncept manjšine zajema tudi narodnostne in kulturne prvine ali zgolj jezikovne, kot sinonime uporabljamo tudi izraze slovenska skupnost, slovenska manjšina, manjšinska skupnost (proti večinski), slovenska manjšinska skupnost (proti večinski italijanski).

ske skupnosti. To je veljalo tudi za šolo s slovenskim učnim jezikom, ki še danes deluje po istih ministrskih smernicah in programih kot italijanska, vendar s slovenskim učnim jezikom, z dodatkom pouka slovenskega jezika in literature ter dodatnimi vsebinami pri zemljepisu in zgodovini.

Stanje v družbi nasploh se je od konca druge svetovne vojne do današnjih dni korenito spremenilo. Odnosi med večinsko in manjšinsko skupnostjo so se v veliki meri normalizirali, interakcije med skupnostma poglobile. Vzporedno življenje dveh (ločenih) skupnosti, ki sobivata v istem prostoru, so načeli transverzalni procesi, ki vodijo v vedno večjo kreolizacijo identitet (Pertot in Kosic 2014). Padec berlinskega zidu, sobivanje Italije in Slovenije v evropskih institucijah, migracijski tokovi in nenazadnje pandemija covid-19 so pomembno vplivali na okolje, v katerem delujejo slovenske vzgojno-izobraževalne ustanove v Italiji (Brezigar 2020b; Bogatec, Brezigar in Mezgec 2021). Razpad vzhodnega političnega bloka in evropski integracijski procesi so pripomogli k zблиževanju obeh skupnosti ter spodbudili pozitiven odnos do večjezičnosti in večkulturnosti tudi pri večinskem prebivalstvu. Migracijski procesi ter pandemija covid-19 pa so to navdušenje zavrli in v večji meri izpostavili tudi izzive oblikovanja večjezičnega ter večkulturnega okolja, še posebej na področju manjšinskega šolstva.

V obdobju 68 let od konca 2. svetovne vojne do danes so se dihotomiji slovensko – italijansko pridružili številni odtenki sivin. Od slovenskih vzgojno-izobraževalnih ustanov v Italiji so zahtevali veliko sprememb in prilagajanja, ki jim te niso bile vedno kos (Melinc Mlekuž 2019; Brezigar in Zver 2019; Baloh 2012), v vedno večji meri pa so ogrožali tudi njihov obstoj in (prvotno) poslanstvo.

Namen tega prispevka je ponuditi vpogled v nekatere vidike razvoja slovenskega šolstva v Italiji in razmislek o njegovih perspektivah za prihodnost, predvsem upoštevajoč spremembe v populaciji, ki obiskuje slovenske vzgojno-izobraževalne ustanove v Italiji.

V prvem delu prispevka bomo predstavili teoretična izhodišča in jih aplicirali na slovensko skupnost v Italiji z namenom, da razvoj slovenskega šolstva v Italiji umestimo v pripadajoči družbeni in teoretični kontekst. V drugem delu bomo na osnovi sekundarne analize nekaterih podatkov obsežnega korpusa kvantitativnih in kvalitativnih raziskav Slovenskega raziskovalnega inštituta<sup>5</sup> v Trstu raziskali, kako se je spreminjala populacija slovenskih šol v

<sup>5</sup> Uporabljali bomo primarno podatke iz raziskav Projekt ŠOLA 2011. Narodnost v medgeneracijski perspektivi (Bogatec 2012), EVAŠOL 2003 (Bogatec 2004), Po mali maturi (Bogatec 2021b), Slovenske šole v tržaški in goriški pokrajini (Bogatec in Bufon 1996; 1999), posamezne podatke

Italiji, in preverili, kdo obiskuje slovensko šolo. V tretjem delu bomo na osnovi ugotovitev iz prvega in drugega dela predstavili razmišljanje o izzivih, razvojnih perspektivah ter možnih usmeritvah slovenskih vzgojno-izobraževanih ustanov v Italiji.

## **Teoretična izhodišča in njihova aplikacija na primer slovenskih šol v Italiji**

### ***Teoretični pristopi do manjšinskega šolstva***

Vprašanja o manjšinskih šolah, šolanju v manjšinskem jeziku, večjezičnosti in večkulturnosti so večplastna. Posegajo na področja številnih znanstvenih disciplin (Brezigar 2016), temu primerno pa so raznoliki tudi teoretične perspektive, modeli in pristopi, ki jih obravnavajo. Če se osredotočimo zgolj na izbiro modela izobraževanja, ki se uveljavi pri določeni manjšinski skupnosti, je pomembna predvsem opredelitev vloge manjšinskega šolstva – komu naj manjšinsko šolstvo služi, kakšna je njegova funkcija in kateri so njegovi cilji. Model kulturne reprodukcije (Garcia in Wei 2014; Hornberger 1988; Kramberger 2013; Puklek Levpušček 2013; Štemberger 2016) npr. poudarja pomembnost manjšinske šole za reprodukcijo in ohranjanje kulture, vrednot ter identitete manjšinske skupnosti. V skladu s tem naj bi v manjšinskih šolah poučevali manjšinski jezik in kulturo z namenom, da se ohranijo značilnosti manjšinske skupnosti (Garcia in Wei 2014; Hornberger 1988). Odmik od tega predstavlja model jezikovne pridobitve (Fishman 2001; Skutnabb-Kangas 2000; Smolej Fritz 2006), ki zagovarja, da bi se šole morale osredotočiti predvsem na krepitev jezikovnih veščin, še posebej, če je jezik ogrožen. Model poudarja pomembnost pridobivanja jezikovnih veščin za to, da lahko posameznik deluje v manjšinski in večinski skupnosti. Z integracijo manjšinske šole v širši družbeni kontekst se ukvarja model družbene integracije (Banks 2015; Gündüz-Hoşgör in Gülmez 2008; Milharčič Hladnik 2010; Javornik Krečič 2011), po katerem imajo manjšinske šole ključno vlogo pri integraciji manjšine v širšo skupnost in zagotavljajo pridobivanje veščin, ki so potrebne za polno sodelovanje v ekonomskem, družbenem in političnem življenju večinskega prebivalstva. V večji meri se na odnose v družbi osredotoča model medkulturne izobrazbe (Nieto 2012; Medved 2011), ki razlaga, da manjšinske šole

iz longitudinalne raziskave ŠOLA, ki jo je izvajala raziskovalka Norina Bogatec (2015; 2020; 2021a), in podatke, ki so v sodelovanju med SLORI in Univerzo v Trstu nastali v okviru projekta Večjezičnost in identitete v obmejnem prostoru: primer šole s slovenskim učnim jezikom v Romjanu (Jagodic in Zago 2022). Na relevantne metodološke vidike uporabljenih raziskav bomo po potrebi opozorili pri uporabi podatkov. Celovita predstavitev metodologije vseh uporabljenih raziskav presega potrebe tega prispevka pa tudi tukajšnje prostorske zmožnosti.

stremijo k promociji medkulturnega razumevanja in kulturne raznolikosti.

Navedene teorije in modeli ponujajo pomemben okvir za razumevanje različnih ciljev ter funkcij manjšinskih šol, vendar se med seboj ne izključujejo in se v praksi večkrat prekrivajo.

### ***Aplikacija teoretičnih modelov na slovensko šolstvo v Italiji***

Čeprav je model družbene integracije še posebej uporaben pri pospeševanju integracije velikih priseljeniških skupnosti, kot je npr. turška v Nemčiji (Gündüz-Hoşgör in Gülmez 2008), lahko sklepamo, da je ta vidik integracije predstavljal pomembno skrb za večino evropskih držav v povojnem času, predvsem zaradi številnih narodnih manjšin, ki so nastale kot rezultat sprememb državnih meja v Evropi. Na osnovi dolgotrajnega urejanja pravnoformalnega statusa slovenskega šolstva v Italiji je mogoče sklepati, da je bila predvsem manjšinska skupnost tista, ki je želela slovenske vzgojno-izobraževalne ustanove (z dobršno mejo avtonomije) integrirati v italijanski šolski sistem, medtem ko je bila Republika Italija tudi v luči povojnih napačnosti do tega bolj zadržana (Stranj 1992, 172–173) in šol s slovenskim učnim jezikom (še) ni dojemala kot sredstva za integracijo manjšinske skupnosti. Ne glede na to je integracija slovenskih vzgojno-izobraževalnih ustanov v italijanski državni šolski sistem pomembno pripomogla k integraciji slovenske skupnosti v italijansko družbo.

Potrebi po integraciji v novonastalo državno tvorbo je treba ob bok postaviti še izrazitejšo manjšinsko (in jugoslovansko) željo po ohranjanju slovenske skupnosti v jezikovnem, vrednotnem in kulturnem smislu. Slovenske vzgojno-izobraževalne ustanove v Italiji so torej z vidika narodne manjšine in matične države v večji meri ustrezale konceptu, ki ga zagovarja teorija kulturne reprodukcije. V skladu s tem modelom ima šola v manjšinskem jeziku poleg drugih nalog, ki jih imajo šole v moderni družbi, še eno pomembno nalogo: spodbujanje pridobivanja veščin in znanja manjšinskega jezika ter posredovanje znanja o kulturi narodne manjšine (Južnič 1983). Šolski sistem v manjšinskem jeziku tako omogoča ohranjanje zgodovinskega spomina, reprodukcijo vrednot in kulture narodne skupnosti (Južnič 1983) ter tudi reprodukcijo narodne manjšine kot take, saj vzgaja in oblikuje mlade pripadnike narodne manjšine (Brezigar 2016).

Podoba narodne manjšine kot homogene celote, ki se od večinske populacije razlikuje po jeziku, kulturi in zgodovinskem spominu, je seveda utopična. Tej podobi je bila narodna skupnost v Italiji najpodobnejša v prvih desetletjih po drugi svetovni vojni. V 70. in 80. letih so se v slovenskih šolah s postopnim

vključevanjem učencev iz t. i. mešanih zakonov<sup>6</sup> pojavili zametki kreolizacije, ki je s padcem Berlinskega zidu dobila krila in dokončno spremenila etnični, jezikovni ter identitetni sestav slovenskih šol. Podoba narodne manjšine kot homogene celote, ki naj bi ji manjšinska šola služila (v vlogi agenta kulturne reprodukcije), tako ni bila več zgolj (idealistični) model, temveč je postala nefunkcionalna distorzija dejanskega stanja. Teoretični model manjšinske šole, ki je temeljil na tej podobi in je bil usmerjen v kulturno reprodukcijo skupnosti, pa je postajal vse manj uporaben in je šolo oviral pri njenem razvoju ter prilagajanju.

### ***Od modela kulturne reprodukcije do modela jezikovne pridobitve***

Novo realnost so nekateri raziskovalci (Brezigar 2004; 2007; 2013; Jagodic in Čok 2013; Jagodic, Kaučič-Baša in Dapit 2017; Grgič 2020) poskusili uokviriti z alternativnimi razlagami, pristopi in modeli, ki so bili bližje modelom jezikovne pridobitve. Med njimi je bil tudi model koncentričnih krogov, ki je nastal na podlagi dela Jørgena Kühla (1997 v Brezigar 2004) o nemški manjšini na Danskem in danski manjšini v Nemčiji (Brezigar 2004; 2013). Model koncentričnih krogov manjšinsko skupnost razume kot skupek različno intenzivnih pripadnikov, ki se skupnosti približujejo ali se od nje oddaljujejo. Trdo jedro manjšine sestavljajo ljudje, ki se imajo za Slovence, uporabljajo slovenščino v domačem okolju, si delijo slovenske vrednote in slovensko kulturo. Osrednji pas sestavljajo ljudje, za katere slovenščina ni nujno (edini) jezik, ki ga uporabljajo doma. Ta skupina ljudi ne povezuje jezika in pripadnosti. Četudi v domačem okolju uporabljajo (tudi) italijanščino, je zanje značilno, da sebe vidijo kot Slovence. Za to skupino ljudi je torej značilno, da se identificirajo kot Slovenci in da imajo trdno slovensko kulturno tradicijo. Zunanji pas predstavlja ljudi, ki se sicer nimajo za Slovence, ampak »imajo le-te tako radi, da bodo svoje otroke vpisali v slovensko šolo« (Brezigar 2004). Model predpostavlja, da bo proces izobraževanja in vzgoje vplival na otroke: v šolah se ne bodo naučili le jezika, ampak bodo usvojili tudi vrednote in kulturo slovenske skupnosti v Italiji. V zunanji pas sodijo ljudje, ki ne poznajo slovenskega jezika, vendar otroke vključujejo v slovenske vzgojno-izobraževalne ustanove, v slovenska kulturna in športna društva ter sodelujejo v družbenem življenju manjšinske skupnosti.

Z vidika modela kulturne reprodukcije so bile slovenske vzgojno-izobraževalne ustanove namenjene pripadnikom narodne manjšine za ohranjanje manjšinske skupnosti (in jezika), torej prvenstveno otrokom v trdem jedru

<sup>6</sup> V mešanem zakonu je bil materni jezik enega od staršev slovenski, materni jezik drugega pa italijanski.

manjšine. Za povojno obdobje je bil značilen zadržan ali celo negativen odnos do ljudi, ki so se nahajali v drugem krogu, torej v osrednjem pasu, in ki jih je skupnost večkrat dojemala kot izdajalce (Brezigar 2004).<sup>7</sup>

Če so se v 70. in 80. letih prejšnjega stoletja v šolo s slovenskim učnim jezikom vključevali otroci iz mešanih zakonov, je z družbenimi spremembami v 90. letih sledila pospešena preobrazba populacije v slovenskih šolah. V vrstincu evropskih integracijskih procesov so v ospredje stopali koncepti večkulturnosti in večjezičnosti, slovenska šola pa je tako postala zanimiva za širšo javnost in začel se je krepiti predvsem zunanji pas modela koncentričnega kroga (Brezigar 2013; Jagodic, Kaučič-Baša in Dapit 2017).

Modeli jezikovne pridobitve so vsaj teoretično obravnavali jezikovne dileme manjšin in učitelje ter šole usmerili v krepitev jezikovnih veščin tudi pri novih govorcih manjšinskega jezika. Popolnoma nerešeno je ostalo v povezavi s šolo vprašanje identitete in narodne pripadnosti. Tudi v primeru slovenske skupnosti v Italiji je bilo tako vsaki šoli posebej prepuščeno, da se s tem sooči, kot ve in zna. Pri tem so se šole in učitelji znašli med kladivom ter nakovalom – med modelom kulturne reprodukcije, ki je še vedno predstavljal izhodišče manjšinske šole, in med naraščajočim delom šolske populacije, za katero ta model ni bil primeren. V vedno večji meri so se odpirala vprašanja o poslanstvu slovenske šole in o tem, komu je namenjena. Dihotomija med pravnim in načelnim na eni strani ter dejanskim na drugi pa je postajala vse večja.

Model koncentričnih krogov je dobro naslovil zagate ob jezikovni dilemi in v tem videl priložnost za širitev števila govorcev manjšinskega jezika, ki bi ustvarjala manjšinski skupnosti naklonjeno okolje. Jezik poučevanja je stopil v ospredje kot najdistinktivnejša (čeprav ne edina) značilnost, ki slovensko šolo loči od italijanske, razvila se je razprava o potrebi po jezikovni politiki, tudi v povezavi s šolo.

## **Razvojni vpogled v populacijo v slovenskih šolah v Italiji**

### ***Šolska mreža***

Mreža osnovnih šol s slovenskim učnim jezikom se je na Tržaškem in Goriškem v vsem povojnem obdobju pomembno zmanjševala. Temu so botrovali asimilacija, neugodni demografski dejavniki in posledične racionalizacije šolske mreže (Bogatec 2017). Iz preglednice 1 je npr. razvidno, kako se je med letoma 1955 in 2021 mreža slovenskih osnovnih šol zmanjšala za skoraj 50 %, pri čemer so bila posebej prizadeta določena območja, kot npr. devinsko-

<sup>7</sup> Ni naključje, da se je tak odnos kazal tudi v raziskovanju, ki je bilo pretežno usmerjeno v skupnost in ne v njeno okolje.

**Preglednica 1** Spreminjanje števila osnovnih šol

Leto	Tržaška pokrajina	Goriška pokrajina	Špeter	Skupaj
1955	37	19	0	56
1975	35	14	0	49
1995	25	9	1	35
2015	19	9	1	29
2021	19	9	1	29

**Opombe** Prirejeno po Bogatec in Bufon (1996, 18–19, 26), Bogatec (2015, 297–298) in Bogatec (2021b, 89).

**Preglednica 2** Šolska mreža s slovenskim učnim jezikom oz. slovensko-italijanskim dvojezičnim poukom v Italiji – šolsko leto 2021/2022

Vrste šol	Tržaška pokrajina	Goriška pokrajina	Špeter	Skupaj
Ravnateljstva večstopenjskih šol	5	2	1	8
Vrtci	23	10	1	34
Osnovne šole	19	9	1	29
Prvostopenjske srednje šole	7	2	1	10
Skupaj	49	21	3	73
Ravnateljstva drugostopenjskih srednjih šol	4	2	–	6
Število smeri	11	6	–	17

**Opombe** Prirejeno po Bogatec, Brezigar in Mezgec (2021).

nabrežinska občina, kjer se je število osnovnih šol zmanjšalo z devet na tri (Bogatec in Bufon 1996, 18–19; Bogatec 2021b, 89).

Danes mrežo slovenskih šol v Italiji sestavlja osem ravnateljstev večstopenjskih šol, ki zajemajo 34 vrtcev, 29 osnovnih šol in deset prvostopenjskih srednjih šol. Približno dve tretjini teh je na Tržaškem. Večstopenjskim šolam je treba prišteti še šest drugostopenjskih šol, štiri na Tržaškem in dve na Goriškem.

V šolskem letu 2021/2022 je vrtce in šole s slovenskim učnim jezikom oz. s slovensko-italijanskim dvojezičnim poukom obiskovalo 4.259 otrok in dijakov. Na Tržaškem jih je bilo vpisanih 2.400 (56 %), na Goriškem 1.591 (37 %), v Špetru pa preostalih 268 (6 %).

### **Sestava šolske populacije**

Vprašanje, kdo sestavlja šolsko populacijo, je prvič postalo relevantno v 80. letih, ko je v slovenskih šolah začelo naraščati število primerov otrok iz t. i. mešanih družin – tj. družin, kjer je bil zgolj eden od staršev Slovenec. S tem



**Preglednica 3** Število vpisanih na posameznih stopnjah šolanja v šolskem letu 2021/2022

Stopnja šolanja	Tržaška pokrajina	Goriška pokrajina	Špeter	Skupaj
Vrtci	460	357	51	868
Osnovne šole	825	595	140	1675
Prvostopenjske srednje šole	480	328	77	885
Drugostopenjske srednje šole	635	311	–	946
Skupaj	2400	1591	268	4259

**Opombe** Prirejeno po Bogatec, Brezigar in Mezgec (2021).

je italijanščina vstopila v šolsko okolje, ki je bilo dotlej pretežno slovensko in v katerem je bila pogovorni jezik slovenščina.

Primerjava podatkov o pogovornem jeziku med šolskimi leti 1994/1995 in 2019/2020 (preglednica 4)<sup>8</sup> jasno pokaže zmanjševanje deleža otrok, ki v domačem okolju uporabljajo slovenščino kot pogovorni jezik. Medtem ko je več kot polovica (57 %) učencev in dijakov leta 1994/1995 doma kot pogovorni jezik uporabljala slovenščino in jih je zgolj 7 % uporabljalo italijanščino, je slika 25 let kasneje precej drugačna: slovenščino kot (edini) pogovorni jezik doma uporablja zgolj dobra četrtina prvošolcev (28 %). Delež prvošolcev, ki kot pogovorni jezik doma uporabljajo izključno italijanščino (33 %), pa je večji od deleža prvošolcev, ki kot pogovorni jezik uporabljajo izključno slovenščino. Podatki o maternem jeziku učencev in dijakov (preglednica 5) se bistveno ne razlikujejo od podatkov o pogovornem jeziku.

Preglednica 4 prikazuje stanje v slovenskih šolah, ki ni homogeno, temveč zelo heterogeno. Prisotnost otrok s slovenskim pogovornim jezikom doma je praviloma največja na Tržaškem, najmanjša pa na Videmskem, kar gre pripisati tudi različnim zgodovinskim okoliščinam razvoja manjšinske skupnosti in manjšinskega šolstva na teh območjih.

Če kot primer vzamemo Osnovno šolo Ljubke Šorli v Romjanu (Jagodic in Zago 2022), ki sodi med šole s številčnejšo italijansko populacijo otrok, ugotovimo naslednje: po oceni staršev 84,1 % učencev, ki obiskujejo to šolo, v

<sup>8</sup> Ker podatki izvirajo iz različnih raziskav, je vzorec anketiranih različen. V šolskih letih 1994/1995–1996/1997 in 2002/2003 so bili v vzorec všteti vsi razredi na vseh stopnjah šolanja (špeterska vzgojno-izobraževalna ustanova je bila izvzeta). Podatki iz šolskih let 2011/2012, 2014/2015 in 2019/2020 so bili zbrani v okviru longitudinalne raziskave Šola. Vzorec sestavljajo vsi prvošolci na vseh stopnjah šolanja. Poleg tega se podatki v prvih dveh izvedbah nanašajo na odgovor na vprašanje o pogovornem jeziku, medtem ko se v zadnjih treh podatki nanašajo na kombinirani odgovor na vprašanja o pogovornem jeziku s posameznim družinskim članom. Izraz »mešani« pomeni, da je eden izmed pogovornih jezikov slovenščina.

**Preglednica 4** Pogovorni jezik

Leto	Slovenski	»Mešani«	Neslovenski
1994/1995–1996/1997	57,3	36,0	6,7
2002/2003	45,7	36,9	17,4
2011/2012	31,8	43,3	24,8
2014/2015	27,4	43,7	29,0
2019/2020	28,0	39,0	33,0

**Opombe** V odstotkih. Prirejeno po Bogatec in Bufon (1996, 12), Bogatec in Bufon (1999, 103), Bogatec (2004, 8) ter Bogatec, Brezigar in Mezgec (2021, 47).

**Preglednica 5** Materni jezik prvošolcev v šolskem letu 2019/2020 glede na stopnjo šolanja

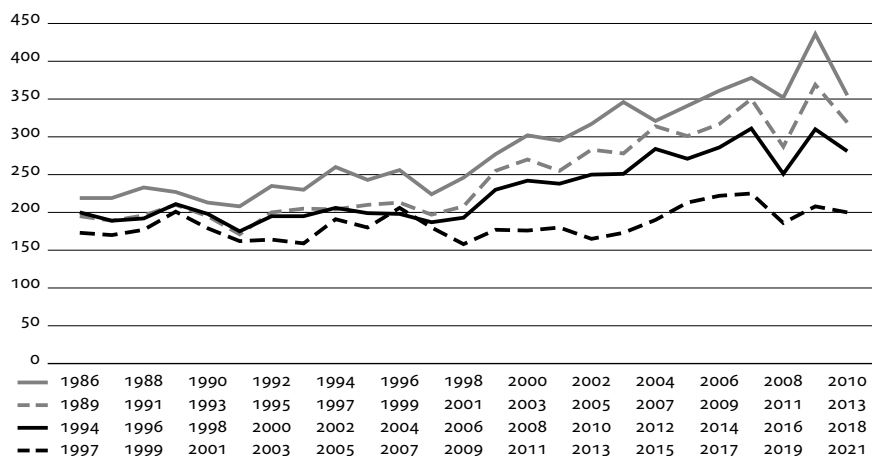
Stopnja šolanja	Slovenski	»Mešani«	Neslovenski
Osnovne šole	26,0	26,0	48,0
Prvostopenjske srednje šole	26,0	38,2	35,9
Drugostopenjske srednje šole	37,9	42,6	19,5
Povprečje	27,1	32,0	41,0

**Opombe** Prirejeno po Bogatec (2020).

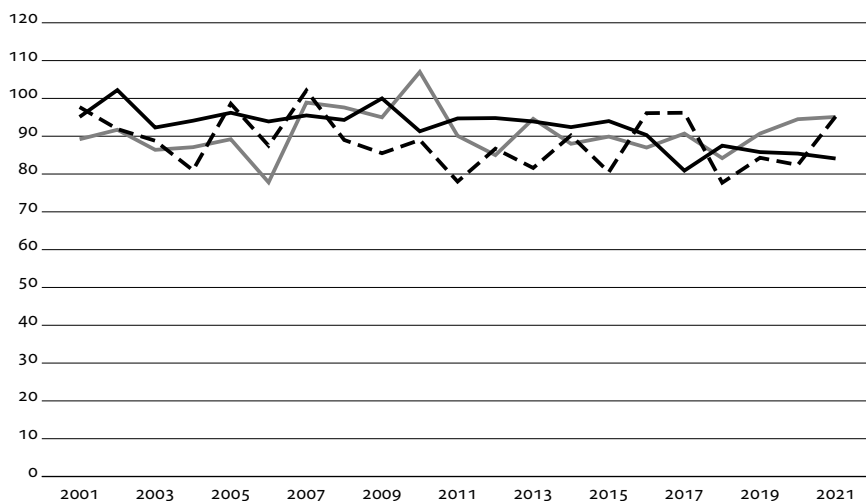
družinskem krogu govori večinoma italijansko (Tenca Montini in Zago 2022, 70). Ta odstotek naraste na 89,3 pri otrocih v srednji šoli prve stopnje. Otrok, ki govori večinoma slovensko, pa je v osnovni šoli 1,6 %, v srednji pa 1,8 % (Tenca Montini in Zago 2022, 70). Pri tem velja poudariti, da je tu govora o šoli s slovenskim učnim jezikom – torej šoli, kjer je učni jezik slovenščina.

Ti podatki niso zanimivi zgolj z jezikovnega vidika, temveč tudi z vidika identitete in poslanstva šole. Upravičeno lahko dvomimo, da se identifikacija velikega dela učencev in dijakov v šoli sklada z načelnim poslanstvom slovenske šole, ki je usmerjeno v ohranjanje slovenske skupnosti, njenega jezika, identitete in zgodovinskega spomina. Šola v Romjanu je dober primer krepitve zunanjega pasu koncentričnega modela manjšine. Vprašanje pa je, ali se (in če se, kako in v kolikšni meri) ta pot učencev in dijakov nadaljuje proti trdemu jedru manjšine, kar bi bilo v prihodnosti smiselno natančneje preveriti.

Poleg upadanja števila otrok, katerih pogovorni in materni jezik je slovenščina, pa podatki (preglednica 5) nakazujejo tudi osip deleža otrok z neslovenskim maternim jezikom pri prehajanju iz vrtca (55 %) v drugostopenjsko srednjo šolo (20 %), saj se jezikovna sestava vpisanih spreminja. To lahko deloma pripišemo povečevanju priliva otrok iz neslovenskih družin – torej časovni oz. generacijski komponenti. Pomemben vidik pa predstavlja tudi upad števila otrok, ki se ob zaključeni stopnji šolanja odločijo za nadaljeva-



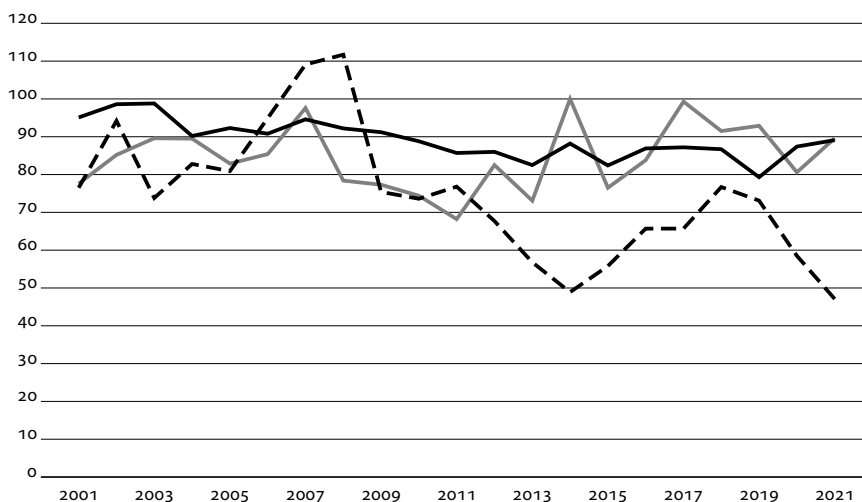
**Slika 1** Število vpisanih iste šolske generacije ob vstopu v posamezno stopnjo šolanja (svetlo – vrtci, svetlo črtkano – osnovne, temno – prvostopenjske, temno črtkano – drugostopenjske; prirejeno po Bogatec (2021c))



**Slika 2** Delež prvošolcev pri prehajanju z ene stopnje šolanja na drugo v obdobju vpisov 2001/2021 (v %) na Tržaškem (v odstotkih; svetlo – prehod iz vrtca v osnovno, temno – prehod iz osnovne v prvostopenjsko, temno črtkano – prehod iz prvo- v drugostopenjsko; prirejeno po Bogatec (2021c))

nje študija v italijanskem jeziku. Osip pri prehajanju z ene na naslednjo stopnjo šolanja je jasno razviden (slika 1). Največji osip je redno zaznaven pri prehodu med prvostopenjsko in drugostopenjsko srednjo šolo na Goriškem (sliki 2 in 3).

Da lahko udeležimo ukrepe, ki bi podprli razvoj slovenskega šolstva v



**Slika 3** Delež prvošolcev pri prehajanju z ene stopnje šolanja na drugo v obdobju vpisov 2001/2021 (v %) na Goriškem (v odstotkih; svetlo – prehod iz vrtca v osnovno, temno – prehod iz osnovne v prvostopenjsko, temno črtkano – prehod iz prvo- v drugostopenjsko; prirejeno po Bogatec (2021c))

Italiji, je treba razumeti, zakaj prihaja do osipa in zakaj se ta povečuje (slika 1). Norina Bogatec (2021a) se je tega vprašanja dotaknila v raziskavi Po mali maturi, v kateri je 30 % dijakov izpostavilo, da so se v italijansko drugostopenjsko srednjo šolo vpisali, ker tovrstne šole s slovenskim učnim jezikom ni oz. je predaleč. 19 % dijakov je kot razlog navedlo, da dobro oz. bolje obvladajo italijanski jezik. Tem velja prišteti še kumulativnih 19 % odgovorov, ki izražajo naklonjenost nadaljnjemu izobraževanju v italijanskem jeziku. Skupaj to predstavlja 45 % anketirancev, katerih odločitev za vpis v italijansko drugostopenjsko šolo je povezana bodisi z znanjem, s percepcijo znanja ali statusom in z odnosom do manjšinskega ali večinskega jezika.

Te podatke, ki predstavljajo svežo sliko razlogov za vpis na italijansko šolo druge stopnje, lahko z nekaj metodološkimi omejitvami<sup>9</sup> primerjamo s starejšimi podatki o razlogih za vpis v italijansko šolo (Bogatec in Bufon 1996; 1999), kjer je med razlogi za vpis v italijansko šolo 72 % staršev navajalo, da ni ustrezne šole s slovenskim učnim jezikom. Druga najpogostejša utemeljitev za vpis v italijansko šolo je bila skrb za dobro znanje italijanskega jezika (5 %) (Bogatec in Bufon 1999, 143–144).

<sup>9</sup> Pri raziskavah Norine Bogatec in Bufona (1996; 1999) so anketiranci lahko izbrali samo en odgovor, pri kasnejših raziskavah, vključno s tistimi Tence Montinija in Zage (2022) ter Norine Bogatec (2021b), pa več kot en odgovor (praviloma tri).

## **Namesto sklepa: slovenska šola danes – izzivi in perspektive**

Na osnovi aplikacije teoretičnih izhodišč na primer slovenske manjšine v Italiji in pregleda značilnosti populacije v šolah lahko potegnemo nekaj pomembnih zaključkov.

Vloga slovenskih vzgojno-izobraževalnih ustanov je bila jasna in premočrna, dokler so bili uporabniki teh ustanov pretežno slovensko govoreči otroci in je vloga teh ustanov ustrezala modelu kulturne reprodukcije manjšin. Spemembe v šolski populaciji kažejo, da je v slovenskih vzgojno-izobraževalnih ustanovah danes v povprečju že več otrok, katerih pogovorni jezik doma je pretežno italijanščina (33 %), kot otrok, katerih pogovorni jezik je pretežno slovenščina (28 %, glej preglednico 4).

To govori v prid krepitvi zunanjega kroga in krčenju pripadnikov trdega jedra koncentričnega modela jezikovne manjšine ter predstavlja nezanemarljive izzive za šolo, ki je bila v osnovi zasnovana pretežno za pripadnike trdega jedra jezikovne manjšine. Poučevati v slovenskem jeziku otroke, ki jezika ob vstopu v vzgojno-izobraževalne ustanove ne poznajo in ga tudi kasneje ne uporabljajo doma, predstavlja nezanemarljive izzive za ustanove, ki so bile zasnovane za poučevanje v (slovenskem) maternem jeziku otrok in imajo tudi gradiva, učne pripomočke ter nenazadnje učitelje, ki so usposobljeni (zgolj) za tovrstno poučevanje (Brezigar 2020a; Brezigar in Zver 2019; Melinc Mlekuž 2019).

Slovenske vzgojno-izobraževalne ustanove so razpete med načelnim modelom kulturne reprodukcije in modelom jezikovne pridobitve. Na prvem so bile te ustanove zasnovane in nanj prisegajo predvsem starši slovenskih družin, drugi pa v večji meri ustreza dejanskim razmeram šolske populacije, čeprav osip vpisa s 1. na 2. stopnjo srednje šole na Goriškem kaže na potrebo po izrazitem izboljšanju razvoja jezikovnih veščin.

Modeli manjšinskega šolstva niso medsebojno izključujoči, prav tako ni treba, da bi se vzgojno-izobraževalne ustanove spreminjale zgolj po načelu »en koncept za vse«. Smiselno bi bilo razmišljati o fleksibilni, a dovršeni konceptualni prenovi slovenskih vzgojno-izobraževalnih ustanov, ki bi ob ustrezni usposobljenosti kadrov in pripravi potrebnih učnih pripomočkov izboljšala njihove razvojne perspektive. Začetek tovrstnega procesa bi lahko predstavljali poskusni (t. i. eksperimentalni) in časovno omejeni programi za šole z izjemno visokim deležem učencev, ki načeloma uporabljajo zgolj italijanščino kot pogovorni jezik in kjer bi bil pristop pri poučevanju v večji meri prilagojen takšnim učencem. Druga možnost razvoja bi bilo načrtovanje celovitejšega pristopa za izboljševanje jezikovnih veščin teh otrok, ki ne zajema

zgoj šole, temveč tudi dejavnosti civilne družbe. Prav tako bi bilo dobro razmisliti, kako lahko v šolah z izrazito jezikovno mešano populacijo izboljšamo učinkovitost pouka za različne jezikovne skupine z učinkovito diferenciacijo. Možnosti za izboljšave in razvoj je torej veliko, med seboj pa se ne izključujejo.

Nazadnje je treba omeniti, da demografski trendi in zmanjšanje vpisa v vrtce (Jagodic in Zago 2022) morda nakazujejo, da se med večinskim prebivalstvom navdušenje nad slovenskim jezikom in kulturo, ki se je pojavilo okoli leta 2000 kot posledica padca Berlinskega zidu in vključevanja Slovenije v evropske integracijske procese, ohlaja (glej sliko 1). V kolikor se bo ta hipoteza v naslednjih letih izkazala za pravilno, se bodo slovenske vzgojno-izobraževalne institucije znašle pred velikim izzivom pomanjkanja otrok, kar lahko privede bodisi do iskanja novih »virov« otrok bodisi do potreb po krčenju šolske mreže, ki ji manjšinska skupnost v preteklosti ni bila naklonjena (Bogatec in Bufon 1996, 159–163).

### Literatura

- Baloh, B. 2012. »Razvijanje kurikulum za medkulturno zavedanje in zgodnje učenje jezika v dvojezičnem okolju.« V *Nacionalna konferenca Jeziki v izobraževanju*, uredila M. Poznanovič Jezeršek, 299–311. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Banks, J. A. 2015. *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. New York: Routledge.
- Bogatec, N. 2004. *Slovenska državna šola v Italiji pod drobnogledom: rezultati projekta o vrednotenju šolskih storitev – EVAŠOL 2003*. Prevedla F. Paclich. Trst: Slovenski raziskovalni inštitut.
- . 2012. »Projekt ŠOLA 2011: narodnost v medgeneracijski perspektivi.« <http://www.slori.org/wp-content/uploads/2019/03/predstavitev-2011-SLOV.pdf>.
- . 2015. »Izobraževanje v slovenskem jeziku v Italiji.« V *Koledar za leto 2016*, 291–300. Gorica: Goriška Mohorjeva družba.
- . 2017. »Šolanje, izobraževanje in raziskovanje v slovenskem jeziku v Italiji.« V *Skupnost v središču Evrope: Slovenci v Italiji od padca Berlinskega zidu do izzivov tretjega tisočletja*, uredili N. Bogatec in Z. Vidau, 102–117. Trst: Založništvo tržaškega tiska in Slovenski raziskovalni inštitut.
- . 2020. »Analiza vpisov v vrtce in šole s slovenskim učnim jezikom oziroma dvojezičnim slovensko italijanskim poukom v Italiji v obdobju od šolskega leta 2000/01 do šolskega leta 2019/20.« [www.slori.org/projekti/projekt-o-spremljanju-narodnostnih-in-jezikovnih-znacilnostih-solajoc-se-populacije-slovenskih-vrtcev-in-sol-v-trzaski-in-goriski-pokrajini-in-vecstopenjske-sole-s-slovensko-italijanskim-dvojezicnim](http://www.slori.org/projekti/projekt-o-spremljanju-narodnostnih-in-jezikovnih-znacilnostih-solajoc-se-populacije-slovenskih-vrtcev-in-sol-v-trzaski-in-goriski-pokrajini-in-vecstopenjske-sole-s-slovensko-italijanskim-dvojezicnim).

- . 2021a. »Izbira po prvostopenjski srednji šoli (po »Mali maturi« 2021).« [http://www.slori.org/wp-content/uploads/2021/10/predstavitev\\_2021.pdf](http://www.slori.org/wp-content/uploads/2021/10/predstavitev_2021.pdf).
- . 2021b. »Izobraževanje v slovenskem jeziku v Italiji.« V *Koledar za leto 2022*, 82–92. Gorica: Goriška Mohorjeva družba.
- . 2021c. »Trendi prehajanja iz ene stopnje šolanja v drugo v obdobju šolskih let 1986/87–2021/22.« [http://www.slori.org/wp-content/uploads/2022/01/predstavitev-vpisi\\_prehajanja\\_2021.pdf](http://www.slori.org/wp-content/uploads/2022/01/predstavitev-vpisi_prehajanja_2021.pdf).
- Bogatec, N., in M. Bufon. 1996. *Slovenske šole v tržaški in goriški pokrajini: vrtci in osnovne šole*. Trst: Slovenski raziskovalni inštitut.
- . 1999. *Slovenske šole v tržaški in goriški pokrajini: nižje in višje srednje šole*. Trst: Slovenski raziskovalni inštitut.
- Bogatec, N., S. Brezigar in M. Mezgec, 2021. »Pouk na daljavo v osnovnih šolah s slovenskim učnim jezikom in slovensko-italijanskim dvojezičnim poukom v Italiji med epidemijo COVID-19.« *Sodobna pedagogika* 72 (138): 44–68.
- Brezigar, S. 2004. »Politike promocije manjšinskih jezikov: primer pridobivanja znanja slovenskega jezika na Tržaškem in Goriškem.« *Razprave in gradivo* 44:106–133.
- . 2007. »Marketing Minority Language as a Valid Tool in the Fight for Survival of Minority Languages: The Case of the Slovenes in Italy.« V *International, Constitutional, Legal and Political Regulation and Management of Ethnic Pluralism and Relations, Including Prevention, Management and/or Resolution of Crises and Conflicts as Components of Diversity Management: Thematic Issue*, uredili S. Brezigar, P. Lavskis, K. E. Solem in M. Žagar, 198–215. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- . 2013. »Ali se jezikovna skupnost v Furlaniji Julijski krajini lahko širi? Poučevanje in učenje slovenščine med večinskim prebivalstvom kot perspektiva za dolgoročno ohranjanje manjšinskega jezika zaključki.« V *Med drugim in tujim jezikom: poučevanje in učenje slovenščine pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije Julijske krajine*, uredila D. Jagodic in Š. Čok, 97–199. Trst: Ciljno začasno združenje »Jezik-Lingua«.
- . 2016. »Model za celovito oceno stanja in razvojnih perspektiv narodnih manjšin ter njegova aplikacija na slovensko narodno manjšino.« V *Raznoликost v raziskovanju etničnosti: izbrani pogledi*, uredila D. Grafenauer in K. Munda Hirnoek, 8–31. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- . 2020a. »Slovene-Medium and Bilingual Schools in Italy: Towards a New Paradigm?« V *Pathways to Plurilingual Education*, uredile S. Bratož, A. Pirih in A. Kocbek, 31–46. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- . 2020b. »The Slovene Community in Italy and the COVID-19 Pandemic.« *Razprave in gradivo* 85:83–100.
- Brezigar, S., in S. Zver. 2019. »Priprava učnih gradiv za poučevanje slovenščine v Furlaniji - Julijski krajini: študija primera in razvojne možnosti.« *Razprave in gradivo* 83:51–66.

- Capotorti, F. 1985. »Minorities.« V *Encyclopedia of Public International Law*, uredil R. Bernhard, 385–395. Amsterdam, New York in Oxford: Elsevier.
- Fishman, J. A. 2001. *Can Threatened Languages Be Saved? Reversing Language Shift, Revisited: A 21st Century Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Garcia, O., in L. Wei. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Macmillan.
- Grgič, M. 2020. »Kdo se boji slovenščine? Ideološko načrtovanje in (ne)implementacija jezikovnih strategij med Slovenci v Italiji.« *Teorija in praksa* 57 (posebna številka): 109–126.
- Gündüz-Hoşgör, A., in I. Gülmez. 2008. »The Role of Schools in Integration of Migrant Children in Europe: Turkey and Germany.« *International Journal of Educational Development* 28 (6): 704–713.
- Hornberger, N. H. 1988. *Bilingual Education and Language Maintenance: A Southern Peruvian Quechua Case*. Clevedon: De Gruyter.
- Jagodić, D., in Š. Čok. 2013. *Med drugim in tujim jezikom: poučevanje in učenje slovenščine pri odraslih v obmejnem pasu Furlanije Julijske krajine*. Trst: Ciljno začasno združenje »Jezik-Lingua«.
- Jagodić, D., in M. Zago. 2022. *Večjezičnost in identitete v obmejnem prostoru: primer šole s slovenskim učnim jezikom v Romjanu*. Trst: Edizioni Università di Trieste.
- Jagodić, D., M. Kaučič-Baša in R. Dapit. 2017. »Jezikovni položaj Slovencev v Italiji.« V *Skupnost v središču Evrope: Slovenci v Italiji od padca Berlinskega zidu do izzivov tretjega tisočletja*, uredili N. Bogatec in Z. Vidau, 67–89. Trst: Založništvo tržaškega tiska in Slovenski raziskovalni inštitut.
- Javornik Krečič, M. 2011. »Medkulturni dialog v slovenskem šolskem prostoru: modeli interkulturnega izobraževanja.« *Pedagoška obzorja* 26 (1–2): 129–141.
- Južnič, S. 1983. *Lingvistična antropologija*. Ljubljana: Univerzum.
- Kramberger, T. 2013. »Preučevanje kulturne reprodukcije v sociologiji izobraževanja: stanje raziskav in teoretska izhodišča.« *Pedagoška obzorja* 28 (2): 83–98.
- Kühl, J. 1997. »The 'Schleswig Model'«. Predavanje na Hojskolen Oestersoen, Aabenraa, 9. julij.
- Legge 23 febbraio 2001, n. 38. 2001. *Gazzetta Ufficiale*, št. 56. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2001;38>.
- Medved, A. 2011. »Medkulturni dialog v osnovni šoli: modeli in prakse.« *Pedagoška obzorja* 26 (1–2): 119–128.
- Melinc Mlekuž, M., 2019. »Sporazumevalna zmožnost v šolah s slovenskim učnim jezikom v Italiji.« *Razprave in gradivo* 83:67–82.
- Milharčič Hladnik, M. 2010. »Vključevanje otrok priseljencev v slovensko osnovnošolsko izobraževanje.« *Revija za elementarno izobraževanje* 3 (4): 67–83.
- Nieto, S. 2012. *Language, Culture, and Teaching*. New York: Routledge.



- Pertot, S., in M. Kosic. 2014. *Jeziki in identitete v precepu: mišljenje, govor in predstave o identiteti pri treh generacijah maturantov šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji*. Trst: Slovenski raziskovalni inštitut.
- Puklek Levpušček, M. 2013. »Kulturna reprodukcija in strukturna determinacija v pedagogiki: problem ali izziv?« *Sodobna pedagogika* 64 (4): 37–53.
- Regio Decreto 1 ottobre 1923, n. 2185. 2023. *Gazzetta Ufficiale*, št. 250. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2L5?urn:nir:stato:regio.decreto:1923-10-01;2185>
- Roter, P. 2004. »European Minority Protection: Towards an International Regime.« *Brave New Europe*, 9 julij.
- Skutnabb-Kangas, T. 2000. *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights?* New York: Routledge.
- Smolej Fritz, B. 2006. »Jezikovna politika za ohranjanje slovenskega jezika v Italiji.« *Jezik in slovstvo* 51 (4–5): 61–71.
- Stranj, P. 1992. *The Submerged Community: An A to Z of the Slovenes in Italy*. Trst: Editoriale Stampa Triestina.
- Štemberger, M. I. 2016. »Kultura in kulturna reprodukcija.« *Družboslovne razprave* 32 (81): 29–42.
- Tenca Montini, F., in M. Zago. 2022. »Učenje na Osnovni šoli Ljubke Šorli v Romjanu: jezikovna znanja, pripadnost in starševska pričakovanja.« *V Večjezičnost in identitete v obmejnem prostoru: primer šole s slovenskim učnim jezikom v Romjanu*, uredila D. Jagodic in M. Zago, 57–87. Trst: Edizioni Università di Trieste.

### **Slovene School System in Italy: Yesterday, Today, Tomorrow**

The paper offers an insight into the development of the Slovenian school system in Italy and a reflection on the challenges and its potential development perspectives. The authors apply the model of cultural reproduction and the model of concentric circles to the Slovenian community in Italy. Moreover, based on a secondary analysis of a selection of data from the extensive research corpus of the Slovenian Research Institute in Trieste, they investigate how the population of Slovenian schools in Italy has changed, in particular who attends a Slovenian school and for what reasons. In the third part of the paper, the authors reflect on the challenges and development perspectives of Slovenian education in Italy. They conclude that the school would need a conceptual renovation that would enable the flexible integration of various theoretical models and approaches.

*Keywords:* Slovene schools in Italy, Slovene minority in Italy, minority schooling, cultural reproduction model, concentric circles model