

Usvajanje slovenščine kot drugega ali tujega jezika v medkulturnem kontekstu na primeru izbranih izvorno slovenskih leposlovnih del

SIMONA PULKO

*Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Koroška cesta 160,
SI 2000 Maribor, simona.pulko@um.si*

MELITA ZEMLJAK JONTES

*Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Koroška cesta 160,
SI 2000 Maribor, melita.zemljak@um.si*

DOI: <https://doi.org/10.18690/scn.16.2.326-341.2023>

1.02 Pregledni znanstveni članek – 1.02 Review Article

Bralna pismenost je kot stalno razvijajoča se zmožnost posameznika, posameznice ključna za razumevanje, kritično vrednotenje in uporabo pisnih informacij ter temelj vsem drugim vrstam pismenosti pri usvajanju materne ali nematerne (drugega ali tujega) jezika. Pri tem so pomembni vsi njeni gradniki, posebej še 4., 5., 8. in 9. gradnik. Izbrani izvorno slovenski leposlovniki deli (*Moj prijatelj je drugačen*; *Ali te lahko objamem močno?*) sta analizirani z medkulturnega in jezikovnega vidika, upoštevajoč temeljne informacije o delih samih z didaktičnimi usmeritvami in s kritičnim pogledom na s strani avtorjev pripravljene didaktične instrumentarij.

As a constantly developing ability of an individual, reading literacy is key to the understanding, critical evaluation and use of written information, and is the basis for all other types of literacy when acquiring a native or non-native (second or foreign) language. While all the components of reading literacy are important, this paper emphasizes the 4th, 5th, 8th and 9th components. Selected originally Slovene works of fiction (*Moj prijatelj je drugačen*; *Ali te lahko objamem močno?*) are analyzed from a cross-cultural and linguistic points of view, taking into consideration basic information about the works themselves through the prism of didactic orientations, and with a critical view of the didactic instruments prepared by the authors themselves.

Ključne besede: bralna pismenost, gradniki bralne pismenosti, slovenščina kot drugi in tuji jezik, medkulturnost, jezikoslovje

Key words: reading literacy, components of reading literacy, Slovene as a second or foreign language, interculturality, linguistics

1 Uvod¹

»Bralna pismenost je stalno razvijajoča se zmožnost posameznika in posameznice za **razumevanje, kritično vrednotenje in uporabo pisnih informacij**. Ta zmožnost vključuje razvite bralne veščine, (kritično) razumevanje prebranega in bralno kulturo (pojmovanje branja kot vrednote in motiviranost za branje). Zato je temelj vseh drugih pismenosti in je ključna za razvijanje posameznikovih in posamezničininih sposobnosti ter njuno uspešno sodelovanje v družbi.« (*Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti*) Razvita bralna pismenost je ključna pri usvajanju katerega koli jezika, tako maternega kot tudi nematernega (drugega ali tujega) jezika (o tem Jesenšek 2020: 7–30; Haramija, Ivanuš Grmek 2020: 7–28).

2 Gradniki bralne pismenosti

Gradnikov bralne pismenosti je devet: 1. gradnik: govor, 2. gradnik: motiviranost za branje, 3. gradnik: razumevanje koncepta bralnega gradiva, 4. gradnik: glasovno zavedanje, 5. gradnik: besedišče, 6. gradnik: tekoče branje, 7. gradnik: razumevanje besedila, 8. gradnik: odziv na besedilo in tvorjenje besedil in 9. gradnik: kritično branje. Imajo skupna izhodišča (*Gradniki bralne pismenosti* 2018: 1): (1) Vsi gradniki se razvijajo v povezavi s cilji in z vsebinami pri vseh področjih oz. predmetih. (2) Vsak gradnik se razvija kot del celote. (3) Izhodišče za razvijanje vseh gradnikov so besedila (pisna, govorjena, avdio, video ...) pri vseh predmetih oz. na vseh področjih. Vrsta in zahtevnost besedil se po vertikali stopnjujeta z obsegom vsebine, njeno abstraktnostjo (tudi v povezavi s terminologijo) in poglobljenostjo ter jezikovno zahtevnostjo. (4) Integriranost pomeni, da se gradnik, ki je usvojen v nekem obdobju, razvija tudi naslednjih obdobjih. (5) Gradnike razvijamo sistematično: načrtno in premišljeno v celotnem izvedbenem kurikulumu in pri pouku vseh predmetov. (6) Pri razvijanju gradnikov se upoštevajo razvoj, predznanje, potrebe in posebnosti vsakega otroka oz. učenca, učenke, dijaka, dijakinje. (7) Gradniki bralne pismenosti se razvijajo procesno, skozi daljše obdobje (Haramija, Ivanuš Grmek 2020: 7–28.).

V povezavi z motiviranostjo za branje, nanašajočo se tudi na slovenščino kot drugi ali tuji jezik, velja izpostaviti predvsem naslednje štiri gradnike: 4. gradnik: glasovno zavedanje, 5. gradnik: besedišče, 8. gradnik: odziv na besedilo in tvorjenje besedil in 9. gradnik: kritično branje.

¹ Prispevek je nastal v okviru Raziskovalnega programa št. P6-0156 (*Slovensko jezikoslovje, književnost in poučevanje slovenščine* – vodja programa prof. dr. Marko Jesenšek), ki ga sofinancira Javna agencija za raziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

2.1 Glasovno zavedanje (4. gradnik) in njegov razvoj²

Fonološko oziroma glasovno zavedanje predstavlja v sistemu pisave kot ena od ravni jezikovnega zavedanja osrednjo vlogo pri učenju branja in pisanja. Temeljni elementi glasovnega zavedanja so: (a) glasovno razločevanje (razločevanje dolžine besed in razločevanje glasov med seboj), (b) glasovno razčlenjevanje (členitev povedi na posamezne besede, posamezne zloge in na posamezne glasove) ter (c) poznavanje in uporaba knjižnega naglasa ter knjižne izreke.

Glasovno zavedanje kot metajezikovna sposobnost glasovnega procesiranja jezika je enovita delna spretnost branja in pisanja, ki se kaže in jo je treba razvijati na vseh strokovnih področjih, ne zgolj na področju (slovenskega) jezika, in na vseh ravneh izobraževanja. Sestavljena je iz različnih ravni, ki so hierarhično razporejene glede na zahtevnost miselne operacije, potrebne za njihovo izvedbo. Posamezne ravni se razvijajo kronološko in so pogojene z miselnim razvojem otrok. Sposobnosti fonološkega zavedanja se razvijajo postopoma v zaporedju od največjih glasovnih enot (stalne besedne zveze, besede, zlogi) do najmanjših, zahtevnejših (glasovi, fonemi). Posameznikov (ontogenetski) razvoj jezika v predšolskem obdobju in v 1. VIO kot ključna elementa razvijanja glasovnega zavedanja zajema glasovno razločevanje in glasovno razčlenjevanje, v nadaljnjem izobraževanju pa v večji meri poudarja razlikovanje med knjižno in neknjižno izreko (v 2. VIO spoznavanje razlik med knjižnimi in neknjižnimi naglasi, v 3. VIO ter v srednješolskem izobraževanju ločevanje in razumevanje razlik med knjižnimi in neknjižnimi naglasi ter zmožnost uporabe knjižnega naglasa oziroma knjižne izreke).

Novejša izmed več strokovnih opredelitev glasovnega zavedanja (Čok in Brčaninović 2015) zajema šest ravni fonološkega zavedanja: (1) zavedanje o dolžini besed, (2) zaznavanje in tvorjenje rim ter aliteracij, (3) členjenje povedi na besede, (4) zlogovno zavedanje (zlogovanje in združevanje zlogov v besedo), (5) zavedanje o začetkih in koncih besed (deljenje besed na začetke in konce, združevanje začetkov in koncev v besedo, tvorjenje besed s podanimi začetki in ali konci) in (6) fonemično zavedanje, ki vključuje prepoznavanje (identifikacijo glasov) v glasovni verigi; manipuliranje glasov (npr. opuščanje/redukcija, dodajanje/adicija ali nadomeščanje/substitucija glasov, členjenje/segmentacija glasovne verige na glasove in spajanje glasov v besede).

Glasovno zavedanje je sistematično zajeto v učne načrte formalnega izobraževalnega sistema, in sicer že v predšolskem izobraževanju, v osnovno- in srednješolskem izobraževanju pa v okviru učnih načrtov različnih predmetnih področij, še posebej izpostavljeno je za področje slovenščine. Slovenščina kot ključni splošnoizobraževalni predmet (ob vseh drugih ciljih) v opredelitvi predmeta, splošnih ciljih, zlasti pa v operativnih ciljih in vsebinah, učence, učenke usposablja za učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v slovenskem jeziku, pri čemer je temelj sporazumevanja zagotovo razvito otrokovo

² Povzeto po Zemljak Jontes, Bednjički Rošer (2020: 107–136).

glasovno zavedanje. Cilji predmeta slovenščina se uresničujejo z jezikovnim in s književnim poukom v okviru vseh sporazumevalnih dejavnosti (pogovarjanje, dopisovanje, poslušanje, branje, govorjenje, pisanje), temeljni namen jezikovnega pouka pa je razviti sporazumevalno zmožnost v slovenskem (knjižnem) jeziku. Tesna povezanost (s cilji in z vsebinami) z drugimi predmeti in pri njih kot učni jezik poleg pridobivanja stvarnega znanja pomembno prispeva k razvijanju sporazumevalne zmožnosti učencev in učenek (UN 2018: 4–6).

Sodobne raziskave kažejo, da že od predšolske dobe sistematično in načrtno razvijanje sposobnosti glasovnega zavedanja pomembno vpliva na celostni govorni razvoj otroka tudi v šolskem obdobju, izboljšuje bralno zmožnost otrok in mladostnikov v kasnejšem izobraževanju, tudi z medpredmetnim povezovanjem, ne le na področju (slovenskega) jezika in ne glede na stopnjo izobraževanja.

2.2 Besedišče (5. gradnik) – Razvijanje besedišča in odziv na prebrano³

Človek se sporazumeva z (besednim) jezikom.⁴ Gradnik besedišče zajema naslednje elemente: a) razumevanje pomena besed in njihova uporaba pri sprejemanju in tvorjenju besedil, b) širjenje in usvajanje besedišča za uspešno branje z razumevanjem, c) raba jezikovnih virov in priročnikov.

Jezik oz. jezikovni sistem ima dve vlogi, in sicer poimenovalno in urejevalno. Temeljna poimenovalna enota ni beseda, temveč leksem. Beseda je nepretrgano in mestovno nezamenljiva množica glasov ali črk, med katere ni mogoče ničesar vriniti in ki nekaj pomeni (Toporišič 1992: 6). To zaporedje nekaj pomeni in lahko ima skladenjsko, slovnično ali modifikacijsko vlogo. »Leksem kot poimenovalna enota je širši od besede, saj zajema tudi stalne besedne zveze.« (Vidovič Muha 2000: 17) Tako potrebujemo za komuniciranje zelo raznoliko besedišče za poimenovanje vseh, tudi najneznatnejših prvin pojavnega sveta. Besedišče po Pečjak, Bucik, Peštaj, Podlesek in Pirc (2010) sodi med ključne kognitivne dejavnike, ki neposredno napovedujejo razumevanje prebranega. Besedišče se najintenzivneje razvija v predšolskem obdobju, zlasti po tem, ko otrokovo besedišče obsega okoli 150 besed. Po tem mejniku otrok v povprečju usvoji tri nove besede na teden, v času skokov v razvoju besedišča pa celo 8 besed–10 besed dnevno (Marjanovič Umek in Fekonja 2019: 2 po Karmiloff in Karmiloff-Smith 2001). Čeprav obseg besedišča napoveduje otrokovo bralno pismenost, razvoj besedišča traja vse življenje.

Osnovo celovitemu razvoju sporazumevalne zmožnosti, ki je ob razvijanju jezikovne, narodne in državljanske zavesti eden od dveh temeljnih ciljev

³ Povzeto po Voršič, Ropič Kop (2020: 137–158).

⁴ O tem tudi Jesenšek (2018: 105–118).

jezikovnega pouka v osnovni šoli, predstavlja obvladovanje besedišča.⁵ Razvijanje sporazumevalne zmožnosti je vseživljenjska dejavnost slehernega človeka, saj jezika ne more nihče obvladati do potankosti. Razvijanje te je eden od temeljnih ciljev v vseh treh VIO osnovnošolskega izobraževanja, obseg besedišča se namreč nenehno potrjuje ko temeljni napovedovalec bralne pismenosti, zelo intenzivno pa se na vseh predmetnih področjih razvija in pogloblja skozi celotno osnovnošolsko izobraževanje.

2.3 Odziv na besedilo in tvorjenje besedil (8. gradnik)⁶

Gradnik odziv na besedilo in tvorjenje besedil se izkazuje skozi tvorjenje ustreznih in smiselnih govorjenih in pisnih besedil o prebranem, uporabo prebranega v novih položajih in razvijanje veščine pisanja ustreznih besedil. Njegovi elementi so: (a) tvorjenje ustreznih in smiselnih govorjenih ter pisnih besedil o prebranem; (b) uporaba prebranega v novih situacijah; (c) razvijanje veščine pisanja ustreznih besedil. Gradnik je tesno povezan z gradnikom razumevanje besedil, saj šele razumevanje prebrane vsebine omogoča odziv bodisi v obliki tvorjenja ustreznih in smiselnih novih besedil o prebranem bodisi njegovo uporabo v novih kontekstih in interakcijah. Zato sta v predšolskem obdobju in tudi kasneje zelo pomembna, lahko bi rekli nujna, skupno branje in pogovor z otrokom. Otroku omogočata, da ob vprašanjih in razlagah pridobi informacije, ki jih ne more neposredno razbrati iz vizualnega gradiva ali besedila. S tem se mu razvijajo metajezikovno zavedanje, bralne navade in strategije, npr. razlikovanje med prvim branjem, ki pomeni branje vsebine (*kdo, kaj, kje, kako, zakaj*), in drugim branjem ter nadaljnjimi branji, ki pomenijo branje načina, kako je bilo kaj ubesedeno (Zupan Sosič 2021). Pogovor omogoča preverjanje razumevanja besedila. Trditev sicer implicira, da je mogoče le eno razumevanje besedila, a gre le za seznanjanje z otrokovim razmišljanjem ob branju in po potrebi za usmeritev na morebitna druga razumevanja. Oboje pa že predstavlja določen odziv na besedilo. V pedagoškem procesu je preverjanje razumevanja besedila osnova vseh bralnih učnih strategij in ga je mogoče preverjati pred in med branjem ter po njem.

Za osmi gradnik je nujno ozavestiti dejstvo, da zaradi velikih individualnih razlik v otrokovem razvoju mejnikov in kazalcev pismenosti ne moremo enoznačno ter neposredno povezovati s starostjo otrok ali šolskimi razredi. V obdobju začetne pismenosti, ki prav tako zajema predšolske otroke in prvošolce ter nekatere drugošolce, ima otrok razvito predstavo besede. Pri branju jo

⁵ Pri tem sta v slovenščini kot fleksijskem jeziku nujni poznavanje in ustrezna raba zakonitosti pregibanja; o poučevanju in usvajanju sklonov slovenščine kot drugega in tujega jezika tudi Nikolovski, Ulčnik (2021: 216–231).

⁶ Povzeto po Pulko, Kranjec (2020: 211–236).

lahko polglasno ali šepetaje izgovarja. Sposoben je dobessedno obnoviti zgodbo, pri pisanju pa povezovanja črk v besedo. Stopnja prehodne pismenosti zajema učence od prvega do četrtega razreda, ko otrok usvoji še sposobnost tihega in tekočega branja daljše skupine besed. Poleg dobessednega obnavljanja zgodbe jo lahko tudi povzame in izrazi odnos do prebranega. Hkrati razlikuje med zapisom in izgovarjavo leksemov.

Kasneje v izobraževalnem procesu se odziv na besedilo in tvorjenje novega besedila sistematizira po učnih ciljih, od temeljnih, prisotnih v vseh VIO in v srednješolskem izobraževanju, npr. določanje okoliščin nastanka besedila, sporočevalčevega namena, obnavljanja vsebine, do specifičnih, prisotnih le v srednješolskem izobraževanju, npr. prepoznavanja značilnosti razlaganja v izhodiščnem besedilu. Doseganje učnih ciljev poteka ob delu z besedili, primernimi za starostno obdobje učečih se.

V nadaljevanju so predstavljeni elementi gradnika *odziv na besedilo in tvorjenje besedil* glede na posamezna razvojna oz. vzgojno-izobraževalna obdobja, pri čemer so upoštevani temeljni elementi gradnika, tj. tvorjenje ustreznih in smiselnih govorjenih in pisnih besedil o prebranem, uporaba prebranega v novih situacijah in razvijanje večšine pisanja ustreznih besedil. Jezik predstavlja eno od temeljnih področij dejavnosti *Kurikuluma za vrtnice* (1999), pri čemer je v ospredju povezava med aktivnostmi spoznavanja otroške literature, seznanjanjem s pisnim jezikom in učenjem tako besednega kot nebesednega izražanja izkušenj, čustev, misli in sporočil. Vloga in pomen odziva na besedilo ter tvorjenje besedila sta eksplicitno izpostavljena in kontinuirano zastopana v vseh vzgojno-izobraževalnih obdobjih v *Opredelitvi predmeta* v učnem načrtu za slovenščino (UN 2018: 6).

Kritično sprejemanje, interpretacija govorjenih in zapisanih besedil, (po)ustvarjalno odzivanje nanje, govorno nastopanje in pisanje krajših besedil je prisotno že v ciljih za 1. VIO, v 2. in 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju učenci in učenke sprejemajo, interpretirajo, vrednotijo in razčlenjujejo svoji starosti, sporazumevalni, spoznavni in domišljjski zmožnosti, izkušnjam in interesom ustrezna neumetnostna in umetnostna besedila, tvorijo govorjena in zapisana monološka besedila, se pogovarjajo in pišejo dopise raznih vrst; tako dejavno razvijajo svojo sporazumevalno, spoznavno in ustvarjalno zmožnost ter uza-veščajo temeljne podobnosti in razlike na ravni sprejemanja, razumevanja, doživljanja in vrednotenja neumetnostnih in umetnostnih besedil, na ravni tvorjenja neumetnostnih in poustvarjalnih besedil, na ravni enosmernega in dvosmernega sporazumevanja, na ravni tvorjenja tiskanih in elektronskih sporočil, na ravni sprejemanja, razumevanja, doživljanja in vrednotenja prikazovalnih in oglasnih besedil ipd.

Tudi v *Splošnih ciljih* (UN 2018: 8) sta poudarjena vloga in pomen obravnavanega gradnika, pri čemer je poseben poudarek namenjen razvijanju zmožnosti tvorjenja besedil ter usvajanju in utrjevanju strategij in načel za tvorjenje verodostojnih, razumljivih, ustreznih in učinkovitih besedil, skladnih z jezikovno in slogovno normo knjižne zvrsti.

Med splošnimi cilji velja izpostaviti tudi cilj, da učenci in učenke razvijajo pripravljenost za pogovarjanje in dopisovanje ter za govorno nastopanje in pisanje (UN 2018: 8).

2.4 Kritično branje (9. gradnik)⁷

Deveti gradnik kritično branje razumemo kot večino uporabe različnih strategij za odkrivanje informacij in idej v besedilu. Elementi gradnika so: a) prepoznavanje, presojanje in vrednotenje sporočilnosti, dejstev in stališč v besedilu in avtorjevega načina pisanja, b) presojanje glede na dane kriterije, c) oblikovanje lastnega mnenja z utemeljevanjem, č) postavljanje kriterijev za kritično vrednotenje besedil, d) kritična raba virov. Tako sta dela kritičnega branja vrednotenje in vzpostavljanje kritičnega odnosa do prebranega skozi kritično razmišljanje. A da bi učenec zmoževal kritično razmišljati, naj bi znal kritično brati. Kritično razmišljanje kot predpostavljane kognitivne obdelave strategij za vrednotenje in presojanje prebranega in kritično branje lahko potekata hkrati. To pomeni, da bralcu, bralki kritično razmišljanje omogoča, da že med branjem samim razvija kritično razumevanje prebranega. Lahko pa je kritično branje pred kritičnim razmišljanjem: šele ko bralec, bralka do podrobnosti razume besedilo, lahko vrednoti in presoja besedilno sporočilno vrednost.

Po širšem pojmovanju kritično branje vključuje strategije za prepoznavanje in vrednotenje informacij in idej bralnega gradiva. Če se prvo branje vzporeja z branjem za razumevanje vsebine besedila, se kritično branje lahko vzporeja z drugim branjem in nadaljnjimi branji, saj je v ospredju vprašanje, kako je v besedilu podana vsebina, torej za vrednotenje in vzpostavljanje kritičnega odnosa do prebranega. Tovrstno branje namreč od bralca, bralke predpostavlja uporabo strategij za odkrivanje morebitnega prikritega smisla besedilnega sporočila, zato je to branje aktivno, razmišljujoče in analitično. Je posledica »preskok/a/ iz »naivnega« branja v razmišljujoče branje, kjer učitelj izpostavi tiste elemente besedila, ki predstavljajo priložnost za razmislek, kritično presojo in izražanje stališč« (Saksida 2014: 30).⁸

V učnem načrtu za OŠ se termin kritično branje pojavlja zelo redko, in sicer tako v ciljih kakor standardih znanja; največ v 3. VIO (kar je pričakovano glede na razvojno stopnjo učečih se), a je tudi v tem obdobju teh (pre)malo (o tem že J. Vogel 2014). Pri tem velja poudariti, da se cilji, ki so povezani s kritičnim branjem, sicer pojavljajo v različnih sklopih, a je izrecna raba termina kritično branje na področju jezika v nasprotju s področjem književnosti zelo redka.

⁷ Povzeto po Licardo, Krajnc Ivič (2020: 237–257).

⁸ O tem tudi Čeh Steger (2020: 149–161).

3 Analiza izbranih gradiv

Za analizo sta bili izbrani dve izvorno slovenski deli, in sicer *Moj prijatelj je drugačen* (2016) avtorice Nine Novak Kerbler in ilustratorke Mojce Fo ter *Ali te lahko objamem močno?* (2010) avtorice Neli Kodrič Filipič in ilustratorja Damijana Stepančiča.⁹ Izbrani deli sta analizirani z medkulturnega in jezikovnega vidika, upoštevajoč temeljne informacije o delih samih z didaktičnimi usmeritvami in s kritičnim pogledom na s strani avtorjev pripravljene didaktični instrumentarij.

3.1 *Moj prijatelj je drugačen* (2016)

3.1.1 Temeljni podatki o delu

Pisateljica Nina Kerber Novak v delu *Moj prijatelj je drugačen* obravnava problematiko diskriminacije otrok priseljencev v našem okolju. Pri tem tenkočutno nakaže možnosti preseganja predsodkov, skozi otroške oči poskuša (na)učiti sprejemati razlike, do katerih prihaja zaradi drugačnosti porekla (videz, jezik, prehrana, vera, način oblačenja ...).

Zgodba pripoveduje o albanskem dečku Jetmirju, ki je kot štiriletni otrok prišel v Slovenijo. Ob vstopu v vrtec ni znal niti besedice slovensko. Hitro se je naučil slovenščine in skupaj s Filipom sta gradila nebotičnike iz kock. Kasneje sta postala tudi sošolca, a Jetmir je bil zmeraj **sam**. Filip se je z njim le redko pogovarjal. Je pa Filip ves čas opazal, da se Jetmirju dogajajo velike krivice, da ga sošolke in sošolci ves čas žalijo, o njem govorijo neresnice (da smrdi, prdi in ima uši kot vsi Šiptarčki). Jetmir je v takih situacijah zgolj obstal in molčal, bil je zelo žalosten. Filipu se je sicer smilil, a ni vedel, kaj na stori. Kljub neresnicam ni imel dovolj poguma, da bi se postavil zanj. Tudi na poti domov je razmišljal o Jetmirju; o neprimernem zbadanju in o tem, ali bi morda moral o vsem povedati odraslim. O tem je premleval tudi na sprehodu s psom Merlinom; pekla ga je vest. Kasneje je na igrišču opazil starejše fante, ki so se znašali nad Jetmirjem. Ponovno so ga žalili z Albančkom in s Šiptarčkom. Od njega zahtevajo celo denar. Filipu je vsega dovolj, zato stopi v bran in zavpije, naj nehajo. Z žaljivkami se lotijo tudi njega (jokica). Na pomoč pristopi tudi Merlin, ki glasno zarenči. Nasilni fantje se umaknejo, Jetmir in Filip pa se spoprijateljita. Filip naslednji dan sede k Jetmirju v prvo klopi in od tega dne vse počneta skupaj.

⁹ O položaju drugega tudi Borovnik (2020: 134–148).

3.1.2 Medkulturni vidik

Čeprav je Filip Jetmirjev sošolec in ga pozna že od vrtca, kjer sta se skupaj igrala, se zaveda, da ga **ne pozna**, da ne ve veliko o njem. Zapomnil si je sicer, da pri kosilu ni nikoli jedel svinjskega mesa, in sicer zaradi muslimanske vere. Tudi te vere Filip ne pozna in zato ne ve, zakaj ne smejo jesti svinjine. S tem sicer ni imel težav, saj tudi oni pri babici nikoli ne jedo mesa, a vseeno ostaja tukaj kar nekaj odprtih vprašanj, neznank, predstavljenih skozi otroške oči. Ko se Filip in Jetmir na koncu spoprijateljita in postaneta nerazdružljiva prijatelja, Filip pri Jetmirjevi družini jé baklave, sirov burek, v dar prejme knjigo v albanščini.

Delo je opremljeno s preišljenim didaktičnim instrumentarijem. Tako pisateljica že pred branjem ponuja v premislek vprašanja o tem, ali imajo otroci sošolke, sošolce, prijatelje, prijateljice ali morda sosede, ki so prišli iz katere druge države, o njihovih vzrokih, razlogih za preselitev, kateri jezik oz. katere jezike govorijo ter o tem, ali je težko živeti v tuji deželi in zakaj.

Tudi za besedilom najdemo podatke o tujcih v Sloveniji, nato pa sklop vprašanj za pogovor po branju, namenjen vsebinski analizi, ter dejavnosti po branju, namenjene predvsem (po)ustvarjanju.

Knjiga je izšla v zbirki Prijazna družba, v kateri so obravnavani družbeni pojavi, s katerimi se srečujejo otroci med sobivanjem z drugimi ljudmi. Otrokom pomagajo razumeti drugačnost drugih ljudi, jo spoznati in tudi sprejemati. Z razvijanjem strpnosti spoznavajo, da razlike in predvsem začetne neznanke o drugi kulturi niso ovira za prijateljstvo, temveč nas lahko te bogatijo.

Avtorica je izbrano družbenokritično temo predstavila skozi oči otrok, kar omogoča, da se mlade bralke in bralci z otroki priseljenci poistovetijo in tudi sami začutijo njihovo žalost, stiske, nemoč, pa svojo slabo vest, pogum in premislek o tem, da različnost ni ovira za prijateljstvo, pač pa nas različnosti bogatijo in – ravno nasprotno – povezujejo.

3.1.3 Jezikovna analiza

Besedilo je z velikimi tiskanimi črkami zapisano na 26 straneh. Črke so črne barve, izjema je zadnja poved besedila (*RES SEM VESEL, DA SEM JETMIRJEV PRIJATELJ*), ki je zapisana zeleno, s čimer poudarja sprejetost, potrjevanje oz. dobro pot za naprej (kot to npr. ponazarja zelena luč na semaforju). V besedilu izstopajo 4 besede, 3 besedne zveze in 2 povedi, ki se od drugega besedila razlikujejo po tipu pisave – ta spominja na netipkan oz. ročni zapis. Gre za izrazje, ki izpostavlja ključna sporočila besedila: *POZNAL* (str. 9), *SAM* (str. 13), *NI RES* (str. 15), *JETMIR res RES res MOČNO SMRDI!!!* (str. 15, ilustracija), *POVEDATI KOMU* (str. 16), *SLABO VEST* (str. 19), *NEHAJ* (str. 23), *PRIJATELJI SI MORAJO VEDNO POMAGATI*. (str. 27), *SKUPAJ* (str. 29), *RES SEM VESEL*,

DA SEM JETMIRJEV PRIJATELJ. (str. 31). Drugačen tip pisave je uporabljen tudi pri zapisu dobesednega navedka v premem govoru, ki deluje manj podarjeno; kljub drugačnemu tipu pisave so za dobesedni navedek uporabljeni tudi narekovaji.

Povedi so eno- do petstavčne, pri čemer v veliki meri prevladujejo dvo- (28) in enostavčne (15), tri- (8), štiri- (3) in petstavčnih (2) je malo, v dobesednem navedku so prisotne zgolj dvo- (5) in enostavčne (4) povedi. Glede na nezapleteno zloženost povedi besedila in glede na ilustracije obeh fantov je moč sklepati o starosti obeh glavnih likov, Jetmirja in Filipa, ki je nekje med 6. in 11. letom (obdobje prvega in drugega VIO osnovne šole). Nezapletenost povedi izpričuje smiselno prilagojenost tako učencem, učenkam, ki jim slovenščina je ali pa tudi *ni* materni jezik.

Besedilo je zapisano v pretekliku, le v dobesednem navedku premega govora je, razumljivo, uporabljan sedanjik, zgolj v eni povedi tudi prihodnjik (*»Daj nam denar, drugače ti bo še žal!«*).

V besedilu se bralec, bralka spozna z nekaterimi izrazi, ki so zanj, zanjjo lahko novi in so povezani z drugo kulturo: *Jetmir, Kosovo, albansko, albanščina, muslimanska vera, baklava, sirov burek*. Avtorica zanje ne podaja razlag, so pa odlično izhodišče za pogovor po branju besedila, kot predlaga avtorica v spremnem besedilu (str. 35).

Nekatere besede so uporabljene kot manjšalnice s slabšalnim pomenom (*Albanček, jokica, Šiptarček*) ali s pozitivnim namenom omilitve (*Ko je prvič prišel v našo skupino, je bil star štiri leta in ni znal niti besedice slovensko.*). Ob tem je zelo opazna neljubkovalna ali nemanjšalna raba besede *pes* v resni situaciji (*»Ne, ampak če ga ne izpustite, bo moj pes zgrabil vas!«*).

Ekspresivno rabo izkazuje beseda *ficek* (*»Ja, ja jokica, pomiri se, saj gremo, tako in tako nima niti ficka.«*), ki je v frazeološkem gnezdu *SSKJ²* označena pomensko kot 'nimam popolnoma nič denarja'. V besedilu sta zapisana še dva frazema: *imeti slabo vest* (*Slovar slovenskih frazemov*: 'je moralno odgovoren, kriv za kaj slabega, nedopustnega'; *Tudi na sprehodu z Merlinom sem še vedno premleval zadeve in vse bolj sem imel slabo vest.*) in *ti je muca jezik snedla* (*Slovar slovenskih frazemov*: 'a si obmolknil; zakaj ne govoriš (vprašanje molčečemu otroku)'; *»Ti je muca jezik popapala?«*), ki je označen s kar štirimi kvalifikatorji: pogovorno (pog.), ironično (iron.), preneseno (pren.), oblikovno običajno zastavljeno kot vprašalnica (navadno kot vpr.), pri čemer gre v primeru v besedilu še za zamenjavo glagola frazema z otroškim glagolom *papati*, kar še posebej ustvarja odnos poniževanja. Ta se kaže tudi v ekspresivni rabi besede *smrdeti* 'oddajati, dati vonj sploh' in vulgarnosti besede *prdeti* 'izločati pline iz črevesja' (*Naš Jetmir močno smrdi, prdi in ima uši ...*).

Na dveh mestih v besedilu je z namenom pomenske razumljivosti zapisan naglas (*zakaj ga ne jé; je sedél*), rabljenih pa je tudi nekaj medmetov (*La la la la la la! / La la la la!; Rrrrrr*). Slednji (*Rrrrrr*) je zapisan v sami ilustraciji, tudi s prikazom jakosti zvoka kot vidno zmanjševanje velikosti črk v besedi.

3.2 Ali te lahko objamem močno? (2010)

3.2.1 Temeljni podatki o delu

Pisateljica Neli Kodrič Filipčič v delu, nominiranem za nagrado desetnica, obravnava problematiko (ne)sprejemanja drugačnosti in soočanja z neznanim, nenavadnim. Pri tem skozi ganljivo, čustveno nabito in navdihujočo zgodbo nakaže, kako lahko s povsem preprostimi dejanji, kot so topli in iskreni objemi, premostimo razlike. Ilustracije so delo Levstikovega in Smrekarjevega nagrajenca Damijana Stepančiča.

3.2.2 Medkulturni vidik

V neko mesto, kjer živijo povsem običajni ljudje, pride skrivnosten človek, odet v plašč pisanih barv, z raztrganim klobukom in s psom. Odrasli in otroci se spravljaajo nanju, se posmehujejo in so zelo zvedavi. Ker se mož ne zmeni zanje, postanejo (zlasti otroci) nasilni; eden mu vrže žogo in zbije klobuk z glave, polijejo ga z vodo, ga celo zmerjajo s strašilom, na koncu na stopnicah celo spotaknejo, da neznani mož pade. Mož nasilje in agresijo sprejema z mirnostjo in prijaznostjo; za vsako dejanje samo povpraša, kdo je to storil. Ob padcu najprej poskrbi za psa. Dečka, ki ga je spotaknil, da je s psom omahnil v globino, vpraša, ali ga lahko objame močno. Fantič zmedeno prikima in tujec ga stisne v močan, a tudi topel in varen objem. Vsa jeza in strah se raztopita, fantu je lepo počivati v tujčevem objemu. Tujec zapusti mesto, čez nebo pa se je razprostire mavrica (tujčev plašč) in v soncu barve bleščeče žarijo.

Za čudnim neznancem je v mestu ostal le spomin. A vendar, če je v mestu, kjer živijo povsem običajni ljudje, kdo z njimi neprijazen, poreden ali nagaživ, dobi v opomin le topel objem. Ganljiva pripoved, ki odpira vprašanja o (ne)poznavanju, (ne)razumevanju in posledično (ne)sprejemanju drugačnega, različnega, neznanega, in ponuja možnosti, kako lahko s preprostimi dejanji premostimo te. Ob tem se odpirajo pomembne in aktualne teme o sobivanju, strpnosti in drugačnosti.

3.2.3 Jezikovna analiza

Besedilo je z malimi tiskanimi črkami zapisano na 28 straneh. Črke so črne barve, zapisane na večinoma beli podlagi, torej večinoma ne na ilustriranih delih knjige. Besedilo je na straneh knjige zapisano nevpadljivo in je v večji meri bolj spremljevalni element ilustracijam, ki so vedno razporejene po obeh straneh razprte knjige (ilustracij je torej 14), besedilo pa se nahaja na eni izmed strani (zgolj na dveh mestih je besedilo zapisano tako na levi kot na desni strani ilustracije).

Povedi so eno- do petstavčne, v enem primeru je zaslediti tudi 8-stavčno, pri čemer v veliki meri prevladujejo dvo- (28) in enostavčne (24) povedi, tri- (10) in štiristavčnih je malo (8), pet- in 8-stavčnih pa zanemarljivo (zgolj po en primer); v dobesednem navedku so prisotne večinoma dvo- in enostavčne povedi. Relativna nezapletenost povedi izpričuje smiselno prilagojenost tako učencem, učenkam, ki jim slovenščina je ali pa tudi *ni* materni jezik, in s tem ponuja možnosti za uporabo pri pouku.

Besedilo zgodbe s svojim začetkom, tj. z uporabo prislovnega zaimka, pripovedno spominja na pravljico (Nekoč *so v nekem mestu živeli običajni ljudje, ki so se jim dogajale čisto vsakdanje stvari.*), časovnost je nato s prislovnima zaimkoma tudi stopnjevana (Potem *pa je v mesto prišel nenavaden človek.*; Končno *je prišel do strmih stopnic, ki so čez hrib vodile iz mesta.*). Stopnjevanje – elativno – je opazno ob koncu zgodbe, ko se je veter igral s tujčevim plaščem, ki je bil videti kot mavrica (*Bilo je lepo, prelepo.*).

V besedilu je uporabljan pripovedni skladenjski naklon, zgolj dvakrat veledni naklon (»Navij *mu ušesa,*« *so mu glasno svetovali.*; »Poglejte, *mavrica!*«), izstopajoča je poved z vprašalnim naklonom, ki izraža predvsem tujčevo namero oz. napoved dejanja (»*Ali te lahko objamem močno?*«). Besedilo je zapisano v pretekliku, le v dobesednem navedku premega govora je uporabljan sedanjik (»*Od kod prihajaš? Zakaj si tako smešno oblečen? Zakaj gre pes s teboj?*«), zgolj v dveh povedih tudi preteklik, ki je s tem pomensko zelo izpostavljen (»*Kdo je to storil?*«), v eni povedi tudi prihodnjik, ki je uporabljen za izražanje namere (»*Ga bo kaznoval?*«). V dobesednem navedku premega govora je, nanašajoč se na moža, večkrat uporabljen neglagolski enodelni, tj. zvalniški, stavek (»*Glejte ga, norca norčavega!*«; »*Kakšna reva, ne zna se postaviti zase!*«; »*Hej, ti, strašilo!*«; »*Hej, ti!*«).

Samostalniško sopomensko izrazje je v besedilu prisotno predvsem pri označevanju moža in fanta. Tako je *mož* poimenovan še vedno nevtravno *možak*; pomensko zaznamovano glede na *običajne ljudi*, ki so živeli v mestu, je imenovan kot *neznanec*, *tujec*, pomensko močno negativno zaznamovano pa kot *reva*, *norec* *norčavi*, *strašilo*. *Fant* je glede na dogajanje v zgodbi poimenovan različno: nevtravno s pomenom 'doraščajoča oseba moškega spola' (*SSKJ²*), kot *fanté* (*SSKJ²*: *fantè*: ekspr. 'nedorasel fant') – na tem mestu je označeno edino mesto naglasa v besedilu – pa tudi kot *neki nagajivec* (*SSKJ²*: 'kdor (rad) povzroča neprijetnosti, nevščnosti, navadno za šalo'), *otrok* (*SSKJ²*: 'deček ali deklica v prvih letih življenja'), *lump* (*SSKJ²*: slabš. 'ničvreden človek, malopridnež', ekspr. *saj veš, da so fantje lumpi*), *otročaj* (*SSKJ²*: ekspr. 'otrok'; *Ko se je pripravil, da bi odšel, ga je neki otročaj polil z vodo.*), *poreden fantič* (*SSKJ²*: 'deček, zlasti predšolski'; ekspr. 'fant'; *SP*: manjš. *nagajiv* ~), *porednež*. Sopomenski glagoli o načinu gibanja psa nakazujejo njegovo neobremenjenost; pes je ob možu *skakljaj*, *capljaj* in *zvesto tekaj*; skupaj z možem pa *sta počasi korakala*, mož se je *s psom v naročju skotalil v globino* – slednje oboje izraža psihološko težo dejanj *običajnih ljudi* na moža. Stilno opazen (zborni) je členek *mar*, ki uvaja vprašanje, kljub temu da v *SSKJ²* ne nosi kvalifikatorske

oznake; časovno nezaznamovana sopomenka je členek *ali* (»Mar že odhajaš?«). Zaznamovano rabljena je tudi besedna zveza *mršavo ščene*, ki predstavlja 'zelo suhega, zelo shujšanega zanikrnega psa' (*SSKJ²*), kar se uporablja kot ekspresivno (*mršav*) oz. slabšalno (*ščene*).

Nekateri glagoli, ki so sicer pomensko večinoma nevtralni, a sopomensko natančnejši, od učečega se, učeče se vendarle zahtevajo obvladovanje višjih ravni slovenskega jezika kot drugega ali tujega jezika (po *SEJO* 2011), npr. *je pogoltnil (zadnji grižljaj)*, (*srce*) *vztrepeta*, (*pogum*) *izhlapi*, *je zagnal (žogo)*, *zazrl se je*, (*oči*) *so (čudno) žarele*, *so se (sramežljivo) hahljali*, *so zastali*, *je legla (tišina)*, (*kaj*) *bo napravil*, *je požvižgal (psu)*, *je skakljal*, *počivati (v objemu)*, *potegniti (v objem)*. Močno pomensko nasprotje med *žarenjem* in *mirnostjo* tujca je razvidno v več povedih o moževih reakcijah: *Njegove oči so čudno žarele, ko je mirno vprašal ...; Ta pa je dvignil svoj žareči pogled, se ozrl naokrog in mirno vprašal ...; Možak se je ustavil pred njim, dvignil pogled in ga žareče pogledal. A čudno: v njegovih očeh ni bilo ne jeze ne bolečine.*

V besedilu so zapisani trije frazemi: *norce briti iz koga* (*Slovar slovenskih frazemov*: pog.; pren., tudi kot primera; 'ne upoštevati, ne obravnavati koga, česa resno; norčevati, šaliti se iz koga, česa'); *naviti komu ušesa* (*Slovar slovenskih frazemov*: ekspr.; tudi pren., nedov. navijati; 1. 'kaznovati koga s potegljaji za uhelj, z zavijanjem uhlja'; 2. 'ostro prijeti koga z besedo, ošteti ga') in *dobiti jih (na kaj/po čem)* (*Slovar slovenskih frazemov*: ~ *na gobec, po glavi, po gobcu, po grbi, po hrbtu, po nosu, po prstih, po riti, po zadnji plati*; 'biti ostro grajan, kaznovan, tepen') – pri zadnjem frazemu je v besedilu izpuščeno tožilniško oz. mestniško dopolnilo, je pa dodano (stilno slabše) pasivno dopolnilo (*od koga; od tujca*).

4 Sklep

Bralna pismenost je kot stalno razvijajoča se zmožnost posameznika, posameznice ključna za razumevanje, kritično vrednotenje in uporabo pisnih informacij, hkrati pa je temelj vsem drugim vrstam pismenosti, ne glede na to, ali gre za usvajanje maternega ali nematernega (drugega ali tujega) jezika. Pri tem se vsi gradniki razvijajo v povezavi s cilji in z vsebinami pri vseh področjih oz. predmetih; vsak gradnik se razvija kot del celote; izhodišče za razvijanje vseh gradnikov so besedila pri vseh predmetih oz. na vseh področjih, vrsta in zahtevnost besedil se po vertikali stopnjujeta z obsegom vsebine, njeno abstraktnostjo in poglobljenostjo ter jezikovno zahtevnostjo; integriranost gradnikov se kaže v nadgrajevanju že usvojenih gradnikov; gradnike se razvija sistematično: načrtno in premišljeno v celotnem izvedbenem kurikulumu in pri pouku vseh predmetov; pri razvijanju gradnikov se upoštevajo razvoj, predznanje, potrebe in posebnosti vsakega otroka oz. učenca, učenke, dijaka, dijakinje; gradniki bralne pismenosti se razvijajo procesno, skozi daljše obdobje.

Izbrani gradivi, izvorno slovenski leposlovni deli *Moj prijatelj je drugačen* in *Ali te lahko objamem močno?*, sta bili analizirani z medkulturnega in jezikovnega vidika, upoštevajoč temeljne informacije o delih samih z didaktičnimi usmeritvami in s kritičnim pogledom na s strani avtojev pripravljene didaktični instrumentarij. Obe analizirani leposlovni deli, ne glede na to, da sta v prvi vrsti namenjeni mladim, ponujata veliko možnosti za uspešno premoščanje pomembnih in aktualnih tem o (ne)poznavanju, (ne)razumevanju in posledično (ne)sprejemanju drugačnega, različnega, neznanega ter, pomembno, ponujajo pravzaprav preproste rešitve za prijazno sobivanje, za strpnost in spoštovanje drugačnosti bralcem, bralkam ne glede na njihovo starost. Ob tem besedila podpira premišljena raba jezika na vseh jezikovnih ravneh, najbolj opazno na ravni besedišča, vsekakor pa tudi z glasovnim slikanjem, oblikoslovnimi posebnostmi (pokrajinskimi, pogovornimi, čustveno zaznamovanimi, časovno modificiranimi), s skladenjsko tvorbo besednih zvez, stavkov in povedi ter z izbranimi frazami slovenskega jezika, kar vse ob vsakem ponovnem branju znova in znova odstira nove pla(s)ti medkulturnosti.

VIRI IN LITERATURA

Vira

Nina NOVAK KERBLER, Mojca FO, 2016: *Moj prijatelj je drugačen*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.

Neli KODRIČ FILIPIČ, Damijan STEPANČIČ, 2010: *Ali te lahko objamem močno?*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Literatura

Silvija BOROVIK, 2020: Slovenska književnost v srednjeevropskem prostoru in položaj drugega. *Slavia Centralis* 13/2, 134–148. <http://www.ff.um.si/dotAsset/83677.pdf>, <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-L7A9BCRB> (12. 5. 2023).

Jožica ČEH STEGER, 2020: Ana Wambrechtsamer – pisateljica in povezovalka dveh jezikov in kultur. *Slavia Centralis* 13/2, 149–161. <http://www.ff.um.si/dotAsset/83679.pdf>, <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-5IR6NQID> (12. 5. 2023).

Lucija ČOK, Anita BRČANINOVIĆ, 2015: Z igro glasov v angleškem jeziku do razvijanja fonološkega zavedanja. *Revija za elementarno izobraževanje* 8/1–2, 147–166.

Dragica HARAMIJA, Milena IVANUŠ GRMEK, 2020: Gradniki bralne pismenosti. *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Ur. Dragica Haramija. Maribor: Univerzitetna založba UM: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 7–28.

Marko JESENŠEK, 2018: Slovenščina kot učni jezik in jezik sporazumevanja v slovenskem šolstvu. *Slavia Centralis* 11/2, 105–118. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=72646>, <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-6Z5MO4O6>, <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=72646> (12. 5. 2023).

Marko JESENŠEK, 2020: The Slovenian language, literature and teaching of Slovenian language research project. *Slavia Centralis* 13/2, 7–30. <http://www.ff.um.si/dotAs-set/83663.pdf>, <http://www.dlib.si/details/> (12. 5. 2023).

Kurikulum za vrtce, 1999. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Sektor-za-predsolsko-vzgojo/Programi/Kurikulum-za-vrtce.pdf> (12. 5. 2023).

Marta LICARDO, Mira KRAJNC IVIČ, 2020: 9. gradnik: kritično branje – razvijajoča se večšina bralne pismenosti v vrtcu, osnovni in srednji šoli. *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Ur. Dragica Haramija. Maribor: Univerzitetna založba UM: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 239–257.

Ljubica MARJANOVIČ UMEK, Urška FEKONJA, 2019: Zgodnji govorni razvoj: Vairovalni in dejavniki tveganja v družinskem okolju. *Javno zdravje* 2/1–13. https://nizj.si/wp-content/uploads/2022/11/marjanovic_umek_et_al_jz_2019_02.pdf (12. 5. 2023).

Gjoko NIKOLOVSKI, Natalija ULČNIK, 2021: Pristopi k poučevanju sklonov pri slovenščini kot drugem in tujem jeziku. *Slavia Centralis* 14/2, 216–231. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-BL4DTCJ2> (12. 5. 2023).

Sonja PEČJAK, Nataša BUCIK, Martina PEŠTAJ, Anja PODLESEK, Tina PIRC, 2010: Bralna pismenost ob koncu osnovne šole – ali fantje berejo drugače kot dekleta?. *Sodobna pedagogika* 61/1, 86–102. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-RK7BVPJH> (12. 5. 2023).

Simona PULKO, Eva KRANJEC, 2020: 8. gradnik: odziv na besedilo in tvorjenje besedil. *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Ur. Dragica Haramija. Maribor: Univerzitetna založba UM: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 213–236.

Igor SAKSIDA, 2014: Tabuji v mladinski književnosti, kritično branje in Cankarjevo tekmovanje. *Otrok in knjiga* 41/91, 25–35.

SEJO. Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje (2011). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva. <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/SEJO-komplet-za-splet.pdf> (12. 5. 2023).

Janez KEBER, 2011, 2015: *Slovar slovenskih frazemov. Portal Fran. Slovarji Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU*. <https://www.fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=192&View=1&Query=%2A>. (12. 5. 2023).

SSKJ². Portal Fran. Slovarji Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. <https://www.fran.si/iskanje?FilteredDictionaryIds=133&View=1&Query=%2A>. (12. 5. 2023).

Jože TOPORIŠIČ, 1992: *Enciklopedija slovenskega jezika*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina, 2018. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf (12. 5. 2023).

Ada VIDOVIČ MUHA, 2000: *Slovensko leksikalno pomenoslovje. Govorica slovarja*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Jerica VOGEL, 2014: Jezikovna kulturna zavest pri pouku maternega/prvega jezika. *Jezik in slovstvo* 59/4, 3–14.

Ines VORŠIČ, Marija ROPIČ KOP, 2020: 5. gradnik: Besedišče. *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Ur. Dragica Haramija. Maribor: Univerzitetna založba UM: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 137–158.

Melita ZEMLJAK JONTES, Barbara BEDNJIČKI ROŠER, 2020: 4. gradnik: glasovno zavedanje. *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Ur. Dragica Haramija. Maribor: Univerzitetna založba UM: Pedagoška fakulteta; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 107–136.

Alojzija ZUPAN SOSIČ, 2021: V svetu blišča in bede: Čudežni Feliks in Veliki Gatsby. *Jezik in slovstvo* 66/2–3, 275–292.

ACQUISITION OF SLOVENE AS A SECOND OR FOREIGN LANGUAGE IN AN INTERCULTURAL CONTEXT ON THE EXAMPLE OF SELECTED ORIGINALLY SLOVENE WORKS OF FICTION

Reading literacy, as a constantly developing ability of an individual, is key to the understanding, critical evaluation and use of written information and is the basis for all other types of literacy when acquiring a native or non-native (second or foreign) language. All components of reading literacy are developed in close connection to goals and contents in every area of acquisition and subject matter. Each component of reading literacy is developed as a part of the whole. The starting point for the development of all the components of reading literacy are the texts for all subjects or all areas of acquisition, the type and complexity of the texts increasing vertically with the scope of the content, its abstractness, depth, and linguistic complexity. The integration of the components of reading literacy is manifested in the upgrading of already acquired components of reading literacy, while the components of reading literacy are developed systematically: in a planned and deliberate manner throughout the curriculum implementation and during the lessons within all courses. As the components of reading literacy evolve, the development, prior knowledge, needs and peculiarities of each child, each pupil or student are taken into account. The components of reading literacy developed gradually, over a longer period of time.

Selected originally Slovene works of fiction (*Moj prijatelj je drugačen; Ali te lahko objamem močno?*) are analyzed from a cross-cultural and linguistic points of view, taking into consideration basic information about the works themselves through the prism of didactic orientations, and with a critical view of the didactic instrumentats prepared by the authors themselves. Both analyzed works of fiction, regardless of the fact that they are primarily aimed at young readers, offer many possibilities for successful bridging important and current topics about (not)knowing, (not)understanding and, as a result, (not)accepting the different, various, and the unknown. Most importantly, they actually offer simple solutions for friendly coexistence, for tolerance and respect for differences to readers, regardless of age. In addition, the texts are supported by thoughtful use of language at all linguistic levels, most noticeably at the level of vocabulary. Worthy of note are also vocal imagery, morphological peculiarities (landscape which is conversational, emotionally marked, temporally modified), the syntactic formation of phrases, clauses and sentences, and selected phrases of the Slovene language. All these features reveal new layers of interculturality as literary works are being re-read.