

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**MODELI OBRAZOVANJA NA ČEŠKOM KAO  
MANJINSKOM JEZIKU U REPUBLICI HRVATSKOJ**

Diplomski rad

Jana Lukaš

Zagreb, 2018.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**MODELI OBRAZOVANJA NA ČEŠKOM KAO MANJINSKOM JEZIKU U  
REPUBLICI HRVATSKOJ**

Diplomski rad

Jana Lukaš

Mentor: dr. sc. Neven Hrvatić, red. prof.

Komentor: dr. sc. Ana Blažević Simić, doc.

Zagreb, 2018.

## Sadržaj

Uvod .....	1
------------	---

### TEORIJSKI DIO RADA

1. Teorijska polazišta rada .....	2
2. Nacionalne manjine i zakonska regulativa .....	2
3. Jezična politika i obrazovanje pripadnika nacionalnih manjina .....	4
4. Teorije usvajanja jezika .....	7
5. Modeli obrazovanja na manjinskim jezicima .....	9
6. Planovi i programi za nastavu na jeziku i pismu nacionalnih manjina .....	15
7. Kulturno – povijesni pregled društvenog položaja Čeha u Hrvatskoj .....	17
8. Posebnosti u govoru hrvatskih Čeha .....	21

### EMPIRIJSKI DIO RADA

9. Problem i cilj istraživanja .....	23
9.1. Problem istraživanja .....	24
9.2. Cilj istraživanja .....	25
10. Istraživačka pitanja .....	25
11. Način provođenja istraživanja .....	26
12. Uzorak .....	26
13. Postupci i instrumenti .....	27
14. Obrada podataka .....	27
15. Analiza rezultata .....	34
<b>Zaključak .....</b>	<b>38</b>

## Uvod

Rastući trend globalnih migracija pretpostavlja nastanak manjinskih zajednica čiji pripadnici žele očuvati svoje kulturno i jezično nasljeđe te prenositi osobnu identifikaciju s manjinskom zajednicom na buduće generacije. Na područjima nastanjenim manjinama više od nekoliko generacija naglasak se stavlja na očuvanje kulturnog identiteta i jezika. To pred obrazovnu politiku stavlja zahtjev da njihovim pripadnicima omogući ostvarivanje prava na obrazovanje na materinskom jeziku. Ovim radom predstavljeno je obrazovanje pripadnika nacionalne manjine čiji se materinski jezik (češki) razlikuje od službenog jezika države (hrvatski). U teorijskom dijelu rada bit će ukratko prikazane osnove manjinske politike i legislative te jezična obrazovna politika. Bit će prikazana teorija o usvajanju nasljednog jezika, kojom se ističe da pri sastavljanju nastavnog plana i programa treba uzimati u obzir slabije jezične kompetencije manjinskih učenika, a koje su nastale pod utjecajem jezične interferencije manjinskog i većinskog jezika. Na temelju pregleda oblika dvojezičnog obrazovanja i primjera dobre prakse u svijetu bit će promotreni postojeći modeli manjinskog obrazovanja u RH. Posebna pažnja bit će posvećena srednjoškolskoj razini, gdje su mogućnosti za upis škole s manjinskim nastavnim jezikom znatno manje te je uočljiv trend napuštanja programa manjinskog obrazovanja. Kako nastava jezika ima veliku ulogu u očuvanju jezika, promotrit će se postojeći planovi i programi za češki jezik na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini, a njihova prikladnost će se problematizirati i u empirijskom dijelu rada. Uslijedit će kratak prikaz socio-kulturnog konteksta i razvoja češkog školstva u RH kroz povijest. Jezik češke manjine potisnut je dominacijom hrvatskog jezika, stoga ćemo dati sažet prikaz jezičnih posebnosti u govoru pripadnika manjine. To će nam pomoći identificirati zahtjeve koje posebne okolnosti stavljaju pred jezičnu obrazovnu politiku.

Intervjuiranjem bivših korisnika A modela na osnovnoškolskoj razini i B modela na srednjoškolskoj razini provjerit će se odgovaraju li postojeći modeli te pripadajući okviri njihovim potrebama i ostvaruju li ciljeve revitalizacije jezika i očuvanja manjinskog identiteta. Prikazat će se kako izvođenje dvojezične nastave izgleda u praksi te kakve doprinose ima na jezični razvoj ispitanika. Na temelju dobivenih rezultata će se istaknuti potreba za redizajnom plana i programa te uvođenjem novih metoda i sadržaja koji bi omogućili integraciju učenika pripadnika manjinske i većinske populacije.

## TEORIJSKI DIO

### 1. Teorijska polazišta rada

Polazno pitanje rada je očuvanje kulturnih i jezičnih posebnosti kroz sustav odgoja i obrazovanja te ostvarivanje prava na obrazovanje na jeziku i pismu nacionalne manjine. Temeljna pitanja obrazovanja na manjinskim jezicima proizlaze iz stava prema multikulturalnom društvu, stoga se oslanjamo na nova polazišta interkulturalizma, gdje se govori o razvijanju odnosa i razumijevanja između različitih kultura i unaprjeđenju zajedničkog života u multikulturalnom okruženju (Hrvatić, 2011). S obzirom na to da interkulturalna pedagogija obrazovanju pristupa kao procesu društvene, kulturne, političke i osobne preobrazbe, ukratko ćemo opisati globalnu i nacionalnu politiku koja se brine o nacionalnim jezicima i njihovom identitetu. Iz pedagoške će se perspektive analizirati modeli obrazovanja na jeziku i pismu nacionalne manjine koji se primjenjuju u RH, a kroz koje se nastoji provoditi ideja interkulturalne osjetljivosti. Problematizirat će se njihova usmjerenost isključivo na učenike pripadnike manjine te razmotriti mogućnosti uključivanja većinskih učenika u takve programe. Prikazat ćemo teoriju usvajanja nasljednog jezika, koja zagovara unošenje nastavnih sadržaja i metoda koje se zasnivaju na teorijama o usvajanju stranog jezika. Sve to s ciljem eliminiranja jezičnih nedostataka uzrokovanih okolinskim čimbenicima. Na temelju saznanja o posebnostima u govoru ciljne skupine, a koja smo dobili s lingvističkog stajališta, postavlja se pitanje ostvaruje li model dvojezičnog obrazovanja cilj stjecanja uravnoteženog bilingvizma.

### 2. Nacionalne manjine i zakonska regulativa

Sve veća raslojenost društva uslijed ekonomskih migracija dosegla je globalne razmjere te su nerijetki slučajevi kada u jednoj državi, pored starosjedioca, žive i imaju status punopravnih građanina pripadnici drugačije nacionalnosti od one većinske. Kako termin *nacionalna manjina* nema jednoznačnu i općeprihvaćenu definiciju, a pored toga se u raznim pravnim okvirima koristi i različito nazivlje te vrste, navest ćemo nekoliko glavnih karakteristika nacionalne manjine. To je zajednica ljudi koja: 1. živi na teritoriju neke države i njeni su državljani, 2. razlikuje se od većinskog dijela stanovništva etničkim, kulturnim, vjerskim i/ili jezičnim obilježjima, 3. brojčano su manji od većinskog stanovništva, 4. porijeklo imaju u nekoj drugoj (matičnoj) državi ili nemaju vlastitu državu, 5. povezuje ih

osjećaj međusobne pripadnosti, 6. pravno im se jamči slobodno razvijanje njihovih posebnosti, 7. vodi ih želja za očuvanjem tih posebnosti. Slično tako ih definira i Prijedlog dodatnog protokola uz Konvenciju o zaštiti ljudskih prava i temeljnih sloboda iz 1992. godine (Blažević Simić, 2014). U kontekstu jezičnog obrazovanja važno je razlikovati nacionalne, autohtone i imigrantske manjine (Wolff, 2008). Autohtona manjina je na teritoriju jedne države, ali nema status dominantnog naroda. Takve manjine nemaju matičnu državu, a obrazovna politika je usmjerena prema sprječavanju odumiranja manjinskog jezika i očuvanju kulturnog nasljedstva. Imigrantske manjine su na određenom teritoriju kraće vrijeme i većinom još nemaju državljanstvo te zemlje, a jezična politika se usmjerava prema usvajanju većinskog jezika s ciljem integracije inojezičnih učenika u društvo i školski sustav. Naposljetku, nacionalna manjina je skupina koja živi na teritoriju jedne države već nekoliko generacija, ali etničko porijeklo ima u nekoj drugoj državi gdje čini većinski dio stanovništva. U ovom radu bit će prikazana jezična obrazovna politika češke nacionalne manjine.

Potreba za jednoznačnim određivanjem manjinskih prava javila se zbog toga što su kulturne, vjerske i fizičke raznolikosti često dovodile do diskriminacije i društvenih nejednakosti. Često i danas izvore predrasuda o pojedinim narodima nalazimo u njihovom sustavnom obilježavanju „nekakvima“. Starosjedioci su prve češke doseljenike u Hrvatsku pogrdno nazivali Pemci/Pemak prema nazivima iz crkvenih knjiga za češka naselja (Pagus Bohemicus, Pagus Bohemiae). Naziv za Čeha u Hrvatskoj „Pemac/Pemica“ zadržao se do danas, iako ga današnji Česi više ne doživljavaju pogrdno (Dugački, 2009). Izvore suvremene međunarodno usuglašene regulacije zaštite manjina pronalazimo u korpusu dokumenata za zaštitu ljudskih prava poput Opće deklaracije o ljudskim pravima iz 1948. godine. Danas ta prava jamči Europska konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda (1999) koja zabranjuje diskriminaciju temeljenu na etničkoj, jezičnoj i/ili vjerskoj pripadnosti te državama nameće obavezu da djeluju na području pravne zaštite manjina. Vijeće Europe i Organizacija za europsku sigurnost i suradnju (OECS) 1994. godine donose Okvirnu konvenciju za zaštitu nacionalnih manjina (na snagu stupila 1998. godine), koja je kao normativni dokument posvećena općoj zaštiti manjina u Europi. Njome se, između ostalog, pridodaje pravo učiti i obrazovati se na materinskom jeziku na svim razinama školstva te osigurava pravo na osnivanje privatnih obrazovnih institucija, a države obvezuje na stručno usavršavanje nastavnog kadra i omogućavanje pristupa udžbenicima. Iz mnoštva dokumenata koji uređuju odnose između pripadnika većinskih i manjinskih skupina vidljiv je osnovni smjer

multikulturalne politike u svijetu, a to je napuštanje politike kulturne asimilacije i težnja prema kulturnom pluralizmu (Spajić-Vrkaš, 1993).

Pravni okvir unutar hrvatskog zakonodavstva kojim su regulirana prava nacionalnih manjina čine: Ustav RH (2001), Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina (2002), Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina (2000), Zakon o uporabi jezika i pisma nacionalnih manjina (2000), Zakon o izboru zastupnika u Hrvatski sabor (2015), Zakon o izboru članova predstavničkih tijela jedinica lokalne i područne (regionalne samouprave) (2009), Zakon o sudovima i Zakon o državnom odvjetništvu (2015). Ukratko možemo reći da se „Republika Hrvatska prema zakonskim okvirima obvezuje da će pripadnicima svih nacionalnih manjina osigurati: a) puno poštivanje načela nediskriminacije kako je predviđeno međunarodnim instrumentima; b) pravo zaštite od svake djelatnosti koja može ili koja bi mogla ugroziti njihov opstanak; c) pravo na identitet, kulturu, vjeroispovijed, javno i privatno korištenje jezika i pisma te naobrazbu; d) zaštitu ravnopravnog sudjelovanja u javnim poslovima kao npr. uživanje političkih i ekonomskih sloboda u društvenoj sferi, pristup medijima te sudjelovanje na polju naobrazbe i općenito kulturnih pitanja; e) pravo odlučivanja kojoj nacionalnoj manjini građanin ili građanka žele pripadati te uživanje svih prava u vezi s tim izborom, bilo pojedinačno, bilo u udruženju s drugim osobama. To se pravo posebice odnosi na slučajeve braka između osoba koje pripadaju različitim nacionalnim manjinama, bez štete za osobe u pitanju“ (Tatalović, str. 99). Hrvatska je obavezna na demokratskim načelima urediti odnose većinske i manjinske zajednice, ali za manjine su odgovorne i njihove matične zemlje, ako takva postoji. Hrvatska je sklopila bilateralne ugovore o zaštiti prava nacionalnih manjina s Mađarskom, Makedonijom, Crnom Gorom, Italijom, a s Vladom Republike Češke sklopila je Sporazum o suradnji u području prosvjete i znanosti (Akcijski plan, 2009).

### **3. Jezična politika i obrazovanje pripadnika nacionalnih manjina**

Zahtjev za dvojezičnim obrazovanjem proizlazi iz činjenice da čovjek najbolje razumije svijet na vlastitom, materinskom jeziku, posredstvom kojeg se stječu temelji za daljnje poznavanje svijeta i ostalih jezika u njemu. Kod dvojezične djece prepoznate su prednosti poput višeg stupnja kreativnog razmišljanja, više razine metajezikovnih sposobnosti, veće komunikacijske osjetljivosti koja se očituje u boljem opažanju određenih situacija i bržoj reakciji u takvim situacijama, kao i bolji rezultati u prostornom opažanju u odnosu na njihove

jednojezične vršnjake (Lüdi, 2006). Pojam „dvo/višejezično obrazovanje“ može se primijeniti na svaku obrazovnu strategiju sa strane roditelja, zajednica ili vlada kojima je cilj razvijati dvo/višejezičnost djece (Lüdi, 2006). Škola putem dvojezičnog modela daje djetetu mogućnost da akademski i jezično uspije, da razvije pozitivan stav prema sebi i vlastitim jezičnim sposobnostima te da očuva svoj kulturni i jezični identitet. Kod djece školske dobi je jako važan osjećajni aspekt samouvjerenosti i samopoštovanja, a oni su pojačani ako se na materinskom jeziku obrazuju, jer to povećava motivaciju, inicijativu i kreativnost djece te im omogućuje da razvijaju vlastitu osobnost i inteligenciju (Lüdi, 2006). Veliku važnost dvojezični obrazovni sustav ima u očuvanju manjinskih jezika, jer preko njega pripadnici manjina postaju funkcionalno dvojezični te teže dolazi do gubitka veze sa izvornom kulturom, a povećava šansu da će u budućnosti manjinski jezik prenijeti na sljedeće generacije.

U borbi protiv asimilacije veliku ulogu ima jezična identifikacija sa zajednicom s kojom se razvija i svijest o pripadnosti određenoj naciji kao posebnom kolektivitetu. Škola je često slika društva u malome, a integracijom učenika se potiče i integracija manjina u društvo. Korištenje manjinskog jezika u školskim ustanovama posebno dobiva na važnosti jer su one jedne od rijetkih ustanova gdje se jezik manjine smatra službenim te je u službenoj uporabi. Naravno, ovakvo područje obrazovanja nailazi na mnoge probleme i poteškoće, a najčešće se manifestiraju u područjima nastave jezika, kulturne različitosti i diskriminaciji na temelju pripadnosti određenoj nacionalnoj manjini (Suárez-Orozco, 1991). Demokratska jezična politika omogućava pristup istoj kvaliteti obrazovanja, jednaka prava i šanse u obrazovanju za svakog učenika, što znači da jezičnim manjinama treba osigurati uvjete u kojima se mogu obrazovati na materinskom jeziku. Značajan pomak napravljen je sastavljanjem dokumenata pod nazivom *Haške preporuke o pravu nacionalnih manjina na obrazovanje* koji je donijela ekspertna skupina pravnika, lingvista i pedagoga unutar OEES 1996. godine. Ovaj dokument stavlja naglasak na učenje materinskog jezika tijekom predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja, dok za srednjoškolsko predviđa povećanje broja predmeta na većinskom jeziku. Jedan je od rijetkih dokumenata koji ističe kako bi opći nastavni programi trebali uključivati sadržaje iz područja povijesti, kulture i tradicije nacionalnih manjina. Sve to u duhu interkulturalnog obrazovanja koje ima za cilj razvijanje međukulturalnog dijaloga, razumijevanja i tolerancije, a koji se mogu osnažiti upravo poticanjem pripadnika većinskog naroda na učenje jezika manjine (Blažević Simić, 2010). Iako *Haške preporuke* nemaju pravnu obvezujuću vrijednost, jaka su i legitimna vodilja pri sastavljanju zakona na državnim razinama. Na zakonsku osnovu o školstvu imao je utjecaj i ulazak Hrvatske u Europsku uniju



koja je odredila osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje, a to je na prvom mjestu komunikacija na materinskom jeziku te na posljednjem (osmom), kulturna svijest i izražavanje (Commission of the European Communities, 2005). Dakle, odgovorni organi RH dužni su provoditi ideje interkulturalizma u obrazovanju te razvijati rješenja temeljena na posebnim potrebama manjina.

Stvarni problemi koji se zakonski reguliraju su siromašni uvjeti u smislu nedostatka adekvatnih stručnih kadrova i materijala kojima bi se učenicima pripadnicima nacionalnih manjina osiguralo obrazovanje na njihovom jeziku i bilingvalne instrukcije u školi. Zahtjev da visoka učilišta organiziraju posebne programe izobrazbe učitelja u školama za pripadnike manjina nalazimo i u Ustavnom zakonu o zaštiti nacionalnih manjina (čl. 11), međutim u programima učiteljskih i pedagoških fakulteta u RH ne nalazimo mogućnost za obrazovanje stručnog kadra za izvođenje nastave na manjinskom jeziku. Na pojedinim fakultetima u ponudi su predmeti usmjereni prema pripremi na poučavanje u višejezičnoj sredini i to oni koji se odnose na romski jezik. Iznimno na Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli postoji mogućnost studiranja na stručnom studiju Predškolski odgoj (na hrvatskom i talijanskom jeziku), a na integriranom preddiplomskom i diplomskom sveučilišnom studiju Učiteljski studij (na hrvatskom i talijanskom jeziku) (Izvješće o provođenju Ustavnog zakona, 2014). U okviru Odsjeka za zapadnoslavenske jezike i književnosti na katedri za Češki jezik i književnost (Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu) je organiziran program diplomskog studija nastavničkog smjera. Međutim, taj se program odnosi samo na nastavu češkog jezika kao stranog jezika, što se nikako ne smije poistovjećivati s modelom izobrazbe za rad u višejezičnoj sredini uz prisutnost manjinskog jezika. Kako bi se pravno olakšalo provođenje posebnih oblika obrazovanja u otežanim uvjetima, Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina (2000) i Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, osnovnoškolskog sustava odgoja i srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008) utvrđuju posebne uvjete ostvarivanja djelatnosti odgojno-obrazovnog rada u školskim ustanovama s nastavom na jeziku i pismu nacionalne manjine. Neke od odredbi dozvoljavaju manji broj učenika za osnivanje školske ustanove, obavezu dopune nastavnog plana i programa sa sadržajima vezanim za posebnosti nacionalne manjine, opterećenje učenika koje može biti više za dva do pet sati tjedno od onog u redovnom programu obrazovanja i ostala mjerila za ostvarivanje odgojno-obrazovnog procesa.

#### 4. Teorije usvajanja jezika

S namjerom da se preciznije obuhvate potrebe jezične manjine čiji je jezik pod utjecajem interferencije, u diskurzu o dvojezičnom obrazovanju često se spominje i termin *heritage language* (nasljedni jezik). To je materinski jezik bilingvalnih pripadnika manjine na temelju osobne i povijesne identifikacije s njim, bez obzira na njihovu stvarnu vještinu ovladavanja tim jezikom. Terminu se obično suprotstavlja termin drugi/strani jezik koji, za razliku od nasljednog, bilingvalan govornik usvaja u nastavnom procesu te ga s njime ne povezuje jezično naslijeđe i osobna identifikacija. „Nasljedni jezik određuje se kao jezik neke manjine koji se unutar društvene zajednice te manjine prenosi zbog osjećaja identiteta i pripadnosti skupini, dok se većina ili sav društveni život pripadnika te manjine (školovanje, posao...) ostvaruje na okolinskom jeziku“ (Hržica, str. 165). Učenici nasljednog jezika su oni koji su odgajani u domu gdje se ne govori većinski jezik te koji su u nekom stupnju bilingvalni govornici većinskog i manjinskog jezika (Valdés, 2005). Od učenika stranog jezika ih razlikuje prijašnje jezično iskustvo u djetinjstvu, identifikacijska motivacija i različite potrebe u komunikaciji.

Native	Foreign	Heritage
L1 (child)	L2 (after the first language has been acquired)	L1/L2?
Full language community	Outside of community	Limited community

Table 1

*Slika 1. Usporedba pojmova izvorni govornik, govornik stranog i nasljednog jezika (Kagan i Dillon, 2006)*

Na slici 1. prikazana je klasifikacija govornika s obzirom na jezičnu podršku (kontekst usvajanja). Izvorni govornik uči jezik od najranije dobi te se njime kontinuirano služi tijekom odrastanja u raznim društvenim interakcijama unutar jednojezične zajednice. Govornik stranog jezika je onaj koji je u djetinjstvu najprije usvojio prvi jezik, a nakon toga je počeo usvajati drugi jezik i to izvan jezične zajednice (u školi). Uz ovaj termin je usko vezan i termin govornik drugog jezika, koji vežemo uz ranu dob početka usvajanja stranog jezika, a ono je potaknuto situacijski, tj. u kontekstu društvene zajednice (Hržica, 2006). Naposljetku, govornik nasljednog jezika je do određene dobi stekao neke vještine svog nasljednog jezika (izvan izvorne zajednice), kada je počeo usvajati i drugi jezik (većinske zajednice). Potomci

čeških doseljenika uče češki jezik od svojih roditelja od rane dobi, ali bez potpune jezične podrške zajednice, njihova komunikacija na češkom ograničena je na obiteljsku sferu, a istodobno uče i hrvatski od šire zajednice, na početku također u ograničenoj podršci zajednice. Zbog vremenske i geografske izoliranosti od matične države su zloženi modificiranom jeziku na svim razinama te on ne odgovara jezičnom izričaju izvornih govornika. Ne smatramo ih izvornim govornicima, jer njih označavamo kao fluentne govornike unutar granica jezične zajednice (Kagan i Dillon, 2006). Slijedom tog nazivlja, oni su rani dvojezični govornici, čija dvojezičnost nije uravnotežena zbog okolinske jezične situacije, a prednost dobiva većinski jezik zajednice. S obzirom na to da govorimo o jezičnoj manjini u RH, čija je glavna jezična zajednica na prostorima Češke Republike, o pripadnicima nacionalne manjine možemo govoriti kao o izvornim govornicima danog češkog sociolekta koji u diskurzu o usvajanju jezika odgovara terminu nasljedni jezik.

Usvajanje nasljednog jezika je novi pristup koji nije fokusiran na obrazovanje pripadnika manjina kao monolingvalnih izvornih govornika (Valdés, 2005). Istraživanja na području usvajanja nasljednog jezika pokazala su da kod bilingvalnih govornika tijekom odrastanja dolazi do stagnacije usvajanja nasljednog jezika, što je karakteristično za adolescentno doba. Tada pod utjecajem sve šireg kruga socijalne interakcije s govornicima većinskog jezika i potrebe korištenja većinskog jezika u školi, dolazi do njegova ojačavanja te on postaje dominantan. Da je kod čeških učenika prepoznat problem nedostatne kompetencije izražavanja na materinskom jeziku možemo iščitati iz pravilnika o polaganju državne mature u kojem se ističe da: „Svi učenici koji se obrazuju na jeziku i pismu nacionalne manjine imaju obavezu ispita državne mature polagati na jeziku i pismu nacionalne manjine na kojem su se obrazovali. Također, učenici koji se školuju na jeziku i pismu nacionalnih manjina, u sklopu obveznoga dijela državne mature uz ispit iz hrvatskoga jezika, obvezno polažu ispit iz jezika nacionalne manjine na kojemu se školuju, a kao treći ispit u sklopu obveznoga dijela državne mature biraju ispit iz matematike ili iz stranoga jezika.“ Ove dvije stavke se ne odnose na češku nacionalnu manjinu, kojoj je dozvoljeno pisati ispite na hrvatskom jeziku te u obaveznom dijelu državne mature mogu umjesto češkog jezika pisati ispit iz hrvatskog jezika. Državnu maturu učenici češke nacionalne manjine po vlastitoj želji pišu na hrvatskom jeziku (Izvješće o provođenju Ustavnog zakona, 2014). Razloge za to su nam iznijeli bivši polaznici dvojezičnog programa, koje smo intervjuirali u svrhu pisanja empirijskog dijela rada.

Ulaskom u adolescentnu fazu (srednjoškolska dob) bi se stjecanje znanja manjinskog jezika trebalo voditi principima usvajanja drugog/stranog jezika, a kurikulumski okviri te

planovi i programi bi se trebali voditi načelima didaktike/metodike poučavanja stranog jezika. Isto tako bi se gradnja nove teorije i istraživanje usvajanja nasljednog jezika trebalo voditi metodologijom istraživanja na području usvajanja drugog jezika te se zasnivati na generalnim pitanjima koje ona postavlja (Lynch, 2002). Pri sastavljanju nastavnih udžbenika te planova i programa stranih jezika se stručnjaci vode Europskim referentnim okvirom za jezike. Sastavljen je kako bi se objektivno opisala ostvarenja učenika stranih jezika te uskladio sistem klasifikacije ovladavanja stranim jezikom. Sadrži smjernice i sadržaje za postizanje određene razine jezičnih sposobnosti, a to unutar pet jezičnih djelatnosti (jezične strukture, čitanja, pisanja, slušanja i govora). Njime se propisuju opći koncept i metodički temelji za sve europske jezike, pa tako i za češki. Kako bi se odabrale prikladne strategije jezičnog obrazovanja, potrebna je procjena jezičnih kompetencija učenika, na temelju koje se odlučuje o sadržajima i metodama poučavanja. Takav uvid u jezično stanje uključuje postupke procjene razine tečnosti govora i pismenosti u nasljednom jeziku u obliku pismenih i usmenih testova, a koji mogu biti sastavljeni na temelju lingvističkih testova za učenike drugog/stranog jezika. Međutim, kako bi se u potpunosti razumio jezični deficit karakterističan za manjinsku skupinu govornika, u testove je potrebno uključiti i one elemente jezičnih posebnosti koji su nastali pod utjecajem većinskog jezika.

## **5. Modeli obrazovanja na manjinskim jezicima**

U suvremenoj odgojno - obrazovnoj ustanovi se na verbalnoj komunikaciji temelji većinski dio nastave. Nastavnik/učitelj učenicima posredstvom govora daje upute za rad, obogaćuje ih informacijama i raznim sadržajima znanja, a učenici onda preko govora svoje znanje reproduciraju, tako da je govor sredstvo poučavanja i kontrole rezultata. Zato je za učenike važno dobro razumjeti i aktivno se služiti jezikom, jer u suprotnom su opterećeni načinom produkcije znanja te nemaju dovoljno vremena da se usredotoče na ostale radnje poput usvajanja sadržaja toga znanja (Lüdi, 2006). Sve veći i jasniji zahtjevi i pritisak od strane predstavnika nacionalnih manjina za ostvarivanje prava na obrazovanje na manjinskom jeziku dovodi do sve složenijih načina rješenja. Širu perspektivu o modelima dvojezičnog obrazovanja nam daju primjeri međunarodno priznatih autora poput Skutnabb-Kangas (2007), Lüdia (2006) i Bakera (2001). Njihova klasifikacija se temelji na kriteriju podržavanja dvojezičnosti. Razlikuju jake modele koji teže razvoju potpunog bilingvizma i slabe modele kojima je cilj prijeći s jednojezičnosti na dvojezičnost, pri čemu većinski jezik dobiva prednost. Unutar dvojezičnog obrazovanja možemo razlikovati dva osnovna pristupa:

podržavanje i promocija dvaju jezika (pluralizam) te integracija manjinskih učenika u društvo u smislu usvajanja većinskog jezika (asimilacija).

Jaki modeli teže bilingvizmu, a to podrazumijeva usvajanje jezične i komunikacijske kompetencije u više jezika formalnim obrazovanjem. Ovakvi modeli odgovaraju težnjama roditelja koji žive u višejezičnom kontekstu te žele da njihova djeca održavaju jezik manjinskog porijekla i da imaju jednaku mogućnost na tržištu rada tako što će usvojiti i jezik većine (Baker, 2001). Unutar jakih modela, dio se nastave odvija na manjinskom jeziku, a drugi dio na većinskom, kako bi učenici bili pismeni u oba jezika. Model održavanja ima za cilj očuvanje manjinskog jezika i poticanje njegovog korištenja kao priznatog jezika, razredni odjeli su homogeni, a učenici imaju dodatnu intenzivnu nastavu na većinskom jeziku. Dvojezični model je usmjeren prema revitaliziranju manjinskog jezika koji gubi govornike, a samim time i prestiž. Nastava se odvija u heterogenim razredima na oba jezika u omjeru 50:50 (na početku 90:10 u korist manjinskog jezika). Model potpunog uranjanja odnosi se na učenike većinske jezične zajednice, a jamči pismenost na manjinskom jeziku te se preporučuje za prve godine školovanja (Lüdi, 2006). Kao primjer dobre prakse se navodi tzv. Kanadski model u kojem učenici većinske jezične zajednice započinju nastavom na većinskome jeziku uz kasnije uvođenje nastave na manjinskome jeziku. Kasnije se u heterogenom razrednom odjelu jednak naglasak stavlja na oba jezika i u jednakoj mjeri im se izlažu učenici i manjinske i većinske zajednice. Nužnost poduzimanja takvih mjera koje teže reafirmaciji učenja manjinskog jezika za djecu većinskog stanovništva je odlika interkulturalnosti kojoj suvremeni kurikulum teži. Međutim, ako se model imerzije primijeni na manjinske učenike, rezultat nije bilingvizam, već asimilacija (Roberts, 1995). Nadalje postoje tzv. „time-based“ modeli koji organiziraju nastavu na manjinskom jeziku prema vremenskim rasporedima. Jezik podučavanja mijenja se na dnevnoj ili tjednoj bazi. Slično organizirani su i „person-based“ modeli u kojima se izmjenjuju učitelji koji predaju različitim jezicima te „subject-based“ modeli koji uključuju korištenje jezika ovisno o pripadnosti jezičnoj skupini učenika (Moskowski, Purkarthofer, 2011).

JAKI	model održavanja	dvojezični model	potpuno uranjanje
<b>Cilj:</b> razvoj dvojezičnosti	nastava na manjinskome jeziku u jezično homogenim razredima sastavljenima od manjinskih učenika, dodatna intenzivna nastava na većinskome jeziku	nastava na većinskome i manjinskome jeziku u jezično heterogenim razredima	regionalni jezik je jedini jezik podučavanja dok se službeni jezik podučava kao nastavni predmet
SLABI	jednojezični model	segregacijski model	tranzicijski model
<b>cilj:</b> prijelaz od jednojezičnosti do obrazovanja isključivo na većinskom jeziku	materinski jezik isključivo kao predmet, najčešće izvan regularnoga školskog rasporeda	nastava na manjinskome jeziku u jezično homogenim razredima učenika koji su prisiljeni prihvatiti takvu nastavu	počinje dvojezičnom nastavom u jezično heterogenim razredima, a nastavlja isključivo na jeziku većine

*Tablica 1. Sistematizacija podjele modela prema: Baker (2001), Lüdi (2006), Skutnabb-Kangas (2007)*

Slabim modelima se pokušava premostiti neuravnoteženi bilingvizam kod manjinskih učenika s ciljem dosezanja produktivnog stupnja usvojenosti većinskog jezika, kako bi obrazovanje mogli nastaviti na službenom jeziku države. Takvi modeli se obično provode u otežanim uvjetima, gdje ne postoji dovoljno financijskih sredstava, nastavnog kadra i ostalih uvjeta potrebnih za osnivanje jakih programa. Tranzicijski model podrazumijeva istodobno korištenje obaju jezika u nastavi. Manjinski učenici su u prijelaznom razdoblju, dok ne savladaju većinski jezik, u heterogenim razredima gdje se nastava odvija na oba jezika, ali u trenutku kada usvoje većinski jezik prelazi se na model submerzije (heterogeni razredi, jezik isključivo većinski). Segregacijski model manjinske učenike smješta u posebna odjeljenja gdje se sveukupna nastava odvija na manjinskom jeziku. Unutar jednojezičnog modela je nastava materinskog jezika ponuđena samo kao izborni predmet, a ostali predmeti se izvode na većinskom jeziku.

Svaki jezik je povezan s određenom kulturom i dvojezičnost u konačnici isključuje pogrešno shvaćanje obje kulture (Lüdi, 2006). Suvremene težnje uvođenja interkulturalizma u školu donose rješenja modela koji obuhvaćaju i većinske učenike. Položaj učenika spram jezika podučavanja pokušava izjednačiti tzv. Gomez-Gomezov model dvojezičnog obogaćivanja (Gomez and Gomez dual language enrichment model) koji je usmjeren na razvoj akademskih i jezičnih vještina u oba jezika za obje grupe studenata. Učenici su u heterogenim razredima u kojima se jezik podučavanja mijenja ovisno o nastavnom području. Predmeti umjetničkog područja se predaju na materinskom jeziku, tj. na oba jezika koji se izmjenjuju ovisno o danu u tjednu. Matematičko područje se predaje na većinskom jeziku, a društvena grupa predmeta na jeziku manjine. U ovakvom rješenju je uvijek jedan jezik za dio učenika materinski, dok je za drugi dio učenika taj isti jezik drugi jezik, a naglasak je na zajedničkom usvajanju obaju jezika. To obje grupe učenika stavlja u jednak položaj spram jezika podučavanja. Ishod ovakvog modela je razvoj dvojezičnosti kod obje jezičnih grupa – i manjine i većine.

U RH dvojezično obrazovanje nacionalnih manjina u užem smislu podrazumijeva programe gdje se predmeti jezgrovnog kurikuluma predaju na oba jezika u ravnomjernoj zastupljenosti te se oba koriste u istim razredima bez razdvajanja učenika prema predmetima. Nastava se može organizirati na dva načina: dvojezično, gdje se nastava na jeziku manjina provodi u određenom broju sati ili se u potpunosti odvija na jeziku i pismu nacionalnih manjina (Hrvatić, 2011). Unutar A modela sveukupna se nastava odvija na jeziku manjine, B model podrazumijeva dvojezičnu nastavu, a u C modelu se nastava odvija na jeziku većine, dok je njegovanju jezika i kulture manjine namijenjeno par sati tjedno. Nastavu po modelu A imaju tradicionalno organizirane manjine, a to su češka, mađarska, srpska i talijanska nacionalna manjina. U 2016/2017. školskoj godini je ukupno 10657 učenika polazilo nastavu na jeziku manjina (Izvješće o provođenju Ustavnog zakona, 2018). Pripadnici nacionalne manjine sami predlažu i odabiru model prema interesima učenika, svojim raspoloživim kadrovskim mogućnostima te u skladu s postojećim zakonima. Mogu birati jedan od tri modela:

1. Model A – cjelokupna nastava se odvija na jeziku i pismu nacionalnih manjina uz obvezu učenja hrvatskog jezika u istom broju sati u kojem se uči jezik manjine. U ovaj model su uključeni i dodatni sadržaji vezani za manjinsku zajednicu. Provodi se u posebnoj ustanovi ili posebnim odjeljenjima u ustanovama s nastavom na hrvatskom jeziku. Prema klasifikaciji modela, A je jaki model održavanja. U slučaju kada učenici koji nisu pripadnici manjine

pohađaju nastavu na jeziku nacionalne manjine, model A možemo klasificirati kao jaki model potpunog uranjanja, i to uranjanja većinskih učenika u jezik manjine. U osnovnoškolsko obrazovanje prema A modelu je u školskoj godini 2015/2016. bilo uključeno 3825 učenika, od toga 297 učenika češke nacionalnosti. A model na srednjoškolskoj razini su imali Mađari, Talijani i Srbi (ukupno 1260 učenika) (Izvješće o provođenju Ustavnog zakona, 2018). Prema istraživanju obrazovanja mađarske manjine, ovaj jaki model je najbolja opcija za podržavanje materinskog jezika. „Učenici koji se obrazuju na materinskom jeziku nedvojbeno čine dvojezičnu grupu s dominantnim mađarskim jezikom – utjecaj mađarskog jezika naročito je izražen u srednjoj školi s mađarskim nastavnim jezikom – jer s povećanjem stupnja javnosti raste i jezična preferencija mađarskoga jezika te se smanjuje uporaba hrvatskog jezika.“ (Denković, str. 6).

2. Model B – nastava se izvodi dvojezično, i to tako da se na hrvatskome jeziku uči prirodna grupa predmeta, a na jeziku nacionalne manjine društvena grupa predmeta. Nastava se odvija u posebnim razrednim odjelima u ustanovi s nastavom na hrvatskom jeziku. Model B je prema tipu odjela (odvojeni razredi) slabi segregacijski model, a prema načinu izvođenja nastave pripada u skupinu jakih dvojezičnih modela. Usporedno učenje nastavnog gradiva na dva jezika ima cilj razvijanje višejezičnosti i multikulturalnosti. Društveni predmeti poput geografije i povijesti sadrže teme iz kulture, stoga se predaju na jeziku nacionalne manjine. Iako je ovaj model jedini model koji omogućava korištenje obaju jezika u istom omjeru te pretpostavlja najbolju opciju za podržavanje dvojezičnosti, najmanje je korišten model. U školskoj godini 2016/2017. su samo 72 učenika pohađala B model na osnovnoškolskoj razini. Na srednjoškolskoj razini samo češka nacionalna manjina ima B model (u školskoj godini 2016/2017. 18 učenika) (Izvješće o provođenju Ustavnog zakona, 2018). Pripisuje se to zahtjevnom provođenju modela, jer pretpostavlja zapošljavanje nastavnika iz redova manjine te posebne didaktičke materijale poput prevedenih udžbenika.

3. Model C – sva nastava se izvodi kao i redovna nastava na hrvatskom jeziku, osim dodatnih dva do pet školskih sati tjedno namijenjenih njegovanju kulture i jezika nacionalne manjine. Program obuhvaća nastavu iz jezika i književnosti nacionalne manjine, povijesti, zemljopisa, likovne i glazbene kulture. Model C je u skupini slabih jednojezičnih modela. Ovaj model ne zahtijeva stavljanje učenika pripadnika manjine u posebne razrede, jer je dodatni nastavni predmet manjinskog jezika odvojen od ostatka programa. Zahvaljujući tome je provođenje modela C najmanje zahtjevno u smislu raspolaganja nastavnim kadrom te mogućnostima organiziranja takve nastave. Nasuprot modelima A i B, model C heterogenim



razredima otvara vrata stvaranju multijezičnog i interkulturalnog okružja. Modelom C je u školskoj godini 2015/2016. bilo obuhvaćeno sveukupno 278 učenika, od toga 46 na češkom te osim talijanskog, mađarskog i srpskog jezika, taj model organiziraju i slovenska, slovačka i makedonska manjina (Izvešće o provođenju Ustavnog zakona, 2018).

Osim navedenih modela, organiziraju se i posebni oblici nastave u kojima se jezik nacionalne manjine uči kao jezik sredine te ljetne škole i dopisno - konzultativna nastava (Izvešće o provođenju Ustavnog zakona, 2018). Poseban program obrazovanja ima romska nacionalna manjina, koja je zbog nepostojanja matične države stavljena u poseban položaj i zahtijeva drugačiju strategiju manjinske obrazovne politike.

Modeli u RH su namijenjeni svim učenicima, bez obzira na nacionalnu pripadnost. Ipak, prednost upisa imaju učenici pripadnici manjine i bilingvalni učenici. U praksi učenici inih nacionalnosti upisuju ove programe samo iznimno. Ako na srednjoškolskoj razini češki program upiše netko bez predznanja češkog jezika, nije u mogućnosti pratiti nastavu češkog jezika i položiti sve predmete za prolazak razreda. Takav učenik se tada mora prebaciti u redovan program na hrvatskom jeziku. Manjinski učenici se obrazuju u posebnim odjelima, što znači da modeli ne zadovoljavaju kriterij da se manjinski i većinski učenici ne razdvajaju u zasebne razrede te su jake separatne naravi. Odvojeno školovanje djece različite nacionalnosti međutim predstavlja prepreku međuetničkom i interkulturalnom dijalogu u školskom okruženju. Uključenje u svaki od ovih modela znači da je u školi uvijek jedna manja skupina učenika koja zbog dodatne satnice u rasporedu ostaje na nastavi duže, ima drugačije nastavnike, udžbenike i sl. Do toga dolazi jer je u praksi nemoguće održati nastavnu jedinicu koristeći se samo manjinskim jezikom, u razredu gdje dio učenika tim jezikom ne vlada. Istodobno korištenje dva jezika nije efikasno, a učenici prilikom dvojezičnog izlaganja umjesto na sadržaj, pažnju usmjeravaju na formu riječi. U empirijskom dijelu rada će se pokušati pronaći rješenja koja bi omogućila uključivanje i većinskih učenika u nastavu manjinskog jezika, jer smatramo da je to preduvjet za stvaranje međukulturalnog razumijevanja.

U promatranju dvojezičnih modela je također važan njihov kontinuitet. Najbolje rezultate postižu oni učenici koji najduže sudjeluju u nastavi materinskog jezika, međutim modeli imaju znatno veći broj korisnika na osnovnoškolskoj razini obrazovanja. U školskoj godini 2016/2017. osnovnoškolskim obrazovanjem na jeziku i pismu svih nacionalnih manjina u svim modelima (A, B i C) bilo je obuhvaćeno 7112 učenika, od toga 782 Čeha. Na srednjoškolskoj razini samo 1641 učenik, od toga 77 češke nacionalnosti. Dakle, srednju

školu većina manjinskih učenika nastavlja na hrvatskom jeziku. Kao jedina srednja škola s češkim kao nastavnim jezikom (B model) djeluje opća gimnazija u Daruvaru. Obrazovanje za učenike češke nacionalne manjine u Gimnaziji Daruvar u 2017/2018. godini osigurano je u kombiniranom razrednom odjelu za 1. i 2. razred. Učenici 4. razreda su zadnja generacija koja ima zaseban razredni odjel. Učenici se obrazuju po B modelu, imaju 4 sata češkog jezika tjedno, a geografiju i povijest slušaju u odvojenoj skupini, na češkom jeziku. Prema modelu B, trebali bi i likovnu i glazbenu umjetnost slušati na češkom jeziku, no škola nema nastavnike te struke koji su češki govornici. U trećem razredu je šest učenika koji imaju dva sata tjedno češkog jezika, prema C modelu obrazovanja za nacionalne manjine (Godišnji plan i program Gimnazije Daruvar, 2017/2018). Učenici u osnovnoj školi pohađaju dvojezični model ili model održavanja, a srednju školu nastavljaju na jeziku većine. Ograničavanje nastave materinskog jezika samo na osnovne škole sva tri modela stavlja u poziciju slabog tranzicijskog modela.

		ukupno prema modelima	češka manjina
osnovna škola	A	3825	297
	B	72	0
	C	3215	485
ukupno svi modeli:		<b>7112</b>	<b>782</b>
srednja škola	A	1251	0
	B	18	18
	C	372	59
ukupno svi modeli:		<b>1641</b>	<b>77</b>
češka manjina sveukupno:			1718
sveukupno svi modeli i nacionalnosti:			<b>10 657</b>

Tablica 2. Broj učenika uključenih u programe obrazovanja na jeziku i pismu nacionalnih manjina u školskoj godini 2016/2017. (Izvešće o provođenju Ustavnog zakona, 2018)

## 6. Planovi i programi za nastavu na jeziku i pismu nacionalnih manjina

Potrebe višejezičnog društva reflektiraju se i u pokušajima usklađivanja školskih programa nacionalnom sastavu učenika. Učenje materinskog jezika i jezika sredine planira politika jezičnog obrazovanja. U kontekstu multikulturalnosti je važno planirati dvojezično obrazovanje rezultat kojeg će biti bilingvizam, jer on briše bilo koji oblik asimilacije i gubitak

jezičnog identiteta (Granić, 2009). Od 2012. godine Agencija za odgoj i obrazovanje postaje nositelj nastavnih planova za potrebe nastave u osnovnim i srednjim školama na jeziku i pismu nacionalnih manjina, a zadužena je za stručnu doradu, odnosno metodologijsko ujednačavanje svih nastavnih planova i programa za nastavu na jeziku i pismu nacionalnih manjina. Kako bi se održao manjinski jezik i odoljelo asimilaciji koja je s godinama sve jača, važno je dobro isplanirati i sam program i sadržaje dvojezičnog obrazovanja. Međutim formuliranje strategije manjinskog obrazovanja ograničava zahtjev za kompatibilnošću s nacionalnim sustavom odgoja i obrazovanja. U već spomenutim Haškim preporukama se teži stvaranju prostora za napredovanje slabijeg jezika, stoga je nastava materinskog jezika, isto kao i nastava službenog jezika države, čvrsto pozicionirana u temeljnoj grupi predmeta (Blažević Simić, 2014). Učenicima je tako data mogućnost obrazovati se na svome jeziku kako bi usvojili sadržaje u svim područjima, a osim što se na tom jeziku predaje, također se njime komunicira u školskoj okolini. O razini ovladanja manjinskim jezikom ovisi uspjeh učenika pripadnika manjine i u ostalim predmetima. Međutim u planovima i programima se razina ovladavanja manjinskim, tj. materinskim jezikom ne uzima u obzir kao kriterij za stvaranje specifičnih uvjeta za usvajanje tog jezika. Problem neprilagođenih planova i programa se problematizira i u kontekstu nastave hrvatskog jezika u višejezičnoj (romskoj) sredini, gdje Turza-Bogdan i Ciglar (2011) konstatiraju da ne postoje programske osnovice koje uvažavaju posebne uvjete unutar višejezične zajednice. U Nacionalnom okvirnom kurikulumu se ističe da: „Učenje kulture putem nastave materinskog jezika pretpostavlja misaono, emocionalno i socijalno djelovanje, a ovladanost materinskim jezikom razvija pripadnost zajednici što daje dublji smisao individualnog identiteta te je temelj za daljnje učenje ostalih područja.“ Zato su jezici nacionalnih manjina kao materinski jezici razrađeni u predmetnim kurikulumima jednako kao i hrvatski standardni jezik (MZOŠ, 2010).

Proces učenja materinskog jezika ne smije se prekinuti polaskom u školu jer tada započinje dopunjavanje vokabulara te usvajanje gramatičkih i pravopisnih pravila. Ako učenici u školi započnu razvoj drugog jezika na uštrb materinskog, može doći do nedovoljnog razvoja obaju jezika (Cilia, 2011 prema Blažević Simić, 2014). Uvidom u plan i program za osnovnu školu smo zaključili da se oni dovoljno posvećuju svim stranama nastave jezika, jer se osim usvajanju gramatičkih i pravopisnih pravila te osnovama teorije književnosti posvećuju i razvoju vještine prevođenja, usvajanju novih leksičkih jedinica, izražavanju i uvježbavanju raznih komunikacijskih situacija, pisanju životopisa i sl. Međutim eksplicitno tumačenje gramatičkih struktura, provjeravanje napamet naučenih gramatičkih paradigma i

definiciju književnoteorijske terminologije ne smatramo dovoljnim za uspješno sudjelovanje u široko postavljenom okviru komunikacijskih potreba. „Osnovna je svrha jezično-komunikacijskog područja osposobiti učenike za jezičnu recepciju, produkciju i interakciju“ (Nacionalni kurikulum jezično-komunikacijsko područje, 2016). Jezično - komunikacijsko područje nastave treba poticati i razvijati svjesno korištenje jezikom u izražavanju i komunikaciji, jer je to temelj za razvoj vještina apstraktnog i kritičkog mišljenja. Unatoč tome u nastavi materinskog jezika za srednju školu je daleko više prostora ostavljeno nastavi književnosti. Nastavnim planom za gimnazijski model B određen je tjedni broj sati za češki jezik četiri sata tjedno od prvoga do četvrtog razreda jednako kao i za hrvatski jezik. Nastavnim je programom propisana svrha i cilj učenja češkog jezika te struktura nastavnih sadržaja po razredima. Cjelokupni je program izrađen prema kronološkom razvoju književnosti od starog vijeka do 1989. godine. Za nastavu češkog jezika koriste se udžbenici uvezeni iz Češke - *Věra Martínková: Literatura 1, 2, 3 i 4*. te jezični udžbenik *Český jazyk v kostce*. Cijeli program za hrvatske srednje škole koje provode obrazovanje na češkom jeziku sastavljen je prema sadržaju ovih udžbenika. Popis književnih djela za četvrti razred sadrži više od 150 naslova i približno toliko imena autora, dok područje jezika sadrži samo 12 tema koje se ponavljaju kroz sva četiri razreda. Ove publikacije namijenjene su gimnazijama u matičnoj zemlji koje također prema planu imaju četiri sata češkog jezika tjedno. Učenici polaznici općih gimnazija usvajaju sadržaje književnoteorijske terminologije i obavezne svjetske literature za čitanje u sklopu nastave hrvatskog jezika. Također, osnovno načelo u gimnazijskom obrazovanju je: „Proces učenja i poučavanja usmjeren je na kvalitetu znanja koje su učenici usvojili, a ne na njegov opseg“ (Nacionalni kurikulum za gimnazijsko obrazovanje, 2017). Svestrani razvoj jezičnih kompetencija kod učenika pripadnika češke manjine međutim zahtjeva uključivanje metoda koje će poništiti jezične nedostatke koji izviru iz okoline. Stoga smatramo da bi se nastava češkog jezika trebala odmaknuti od teorije književnosti i usmjeriti se na to da u učenicima budi radoznalost i želju za istraživanjem manjinskog jezika i kulture te ispravlja jezične nedostatke proizašle iz okoline.

## **7. Kulturno–povijesni pregled društvenog položaja Čeha u Hrvatskoj**

Posebni oblici obrazovanja za pripadnike češke nacionalne manjine imaju dugu tradiciju, a do danas su prošli mnogim promjenama. Prvi hrvatsko – češki dodiri sežu daleko u povijest, a stoljetne veze i zajednički duhovni i kulturni temelji Čeha i Hrvata neosporivi su već samom činjenicom da su kao slavenski narodi bili povezani pismom (glagoljicom) i slavenskim

bogoslužjem. Kroz povijest su se u Hrvatsku doseljavala brojna češka crkvena lica, plaćenici i časnici koji su sudjelovali u ratovima, obrtnici, liječnici, glazbenici (Dugački, 2009). Sustavno doseljavanje Čeha, koje je počelo u drugoj polovini 18. stoljeća, olakšala je okolnost da su obje zemlje pripadale Habsburškoj Monarhiji. Tada je područje Slavonije bilo oslobođeno od Turaka, a u duhu tadašnje politike, tzv. merkantilizma, su se na tom ratom opustošenom području počeli osnivati sustavi manufakturne proizvodnje poput staklana, pivovara i tiskara. Isto tako se nastojala kultivirati zemlja, a Česi su kao vrsni znalci mogli ponuditi svoja umijeća (Dugački, 2009). Prva češka naselja nastaju već 1791 - 1792., kada se 14 čeških obitelji doseljava u selo Ivančovani kraj Bjelovara. Od svih migracija tijekom 18. stoljeća jedino su Česi stvarali kompaktnija naselja, koja su nazivana Pagus bohemorum, a prema čemu su oni prozvani Pemije (pod tim nazivom je i danas poznato najstarije češko selo, Ivanovo selo) (Dugački, 2009). Drugi val doseljenika iz Češke došao je u 19. stoljeću na poziv daruvarskog grofa Izidora Jankovića. Tako se češke obitelji pojavljuju u okolici grada Daruvara 1810. (Končanica, Daruvarski Brestovac), 1825. (dolazak 107 čeških obitelji u Ivanovo Selo), a njegov sin, Julije Janković, proširio je stara sela i osnovao nova u daruvarskom i stražemanačkom kraju, gdje je osim Hrvata i Srba iz Gorskog kotara i Like naselio Čeha i Nijemce. Česi se doseljavaju u požeški kraj između 1837. i 1841. godine (Dugački, 2009).

Drugačije životne navike i običaje doseljenog stanovništva primjećuje u svojim zapisima iz 1901. Mio Ettinger, daruvarski svećenik, gdje opisuje običaje i navike koje su Česi donijeli sa sobom iz svoje domovine (Heroldová, 1971). Zapisi su etnografima poslužili kao izvor za zahvaćanje asimilacijskog procesa češkog stanovništva u Hrvatskoj. Zahvaća i glavne karakteristike po kojima se Česi razlikuju od domaćeg stanovništva. U usporedbi s domaćima ih opisuje kao jako marljive, poštene, štedljive, tihe i povučene ljude uzornog vladanja, ali međusobno nesložne, pohlepne i zavidne. Ono što je također razlikovalo Čeha od ostatka stanovništva je njihovo nereligiozno usmjerenje te ih je označio kao nepobožne. Iako su ovo subjektivni zapisi, donose nam mnoštvo relevantnih podataka (danas je u Češkoj Republici preko 50% ateističkog stanovništva). Mnogi su običaji koje su kolonisti donijeli zaboravljeni, a neki su u tuđini poprimili drugi oblik i značenje. Teški životni uvjeti vodili su prema pojednostavljanju običaja i prilagođavanju vremenu, a danas su kolektivni običaji kao dio društvenog života manjine sniženi na minimum. Kako bi se očuvale tradicije suživota manjinske zajednice, simbolički se svake godine organiziraju razne svečanosti. Važnost tradicionalnih običaja je u tome što se njima reflektira etnicitet nekog naroda prema van,

prema ostalim stanovnicima (Heroldová, 1971), a u pripremanju takvih svečanosti veliku ulogu ima i škola te njeni učenici.

Iako je u Habsburškoj Monarhiji *Opći školski red* koji je odredio obavezno školovanje za svu djecu od šest do dvanaest godina stupio na snagu već 1775. godine, u Hrvatskoj je polako dolazilo do društvenog razvoja, stoga ne čudi činjenica da područja koja su bila kolonizirana (ponajviše sela) nisu imala škole (Vinter, 2007). U Končanici je prvu školu izgradio grof Julije Janković tek 1859. godine, pola stoljeća nakon naseljavanja češkog stanovništva. Na nepismenost prvih generacija doseljenika nije imalo utjecaj samo kasno otvaranje škola, već i činjenica da u ruralnom području, zbog svakodnevnih obaveza u gospodarstvu, učenici nisu pohađali školu redovito. Učitelji u to vrijeme nisu bili omiljeni u puku jer je stanovništvo smatralo da im škole uzimaju radnu snagu, a nastavnici kruh iz usta. Zato nije bilo ni pomisli na to da učitelji vode kulturna zbivanja u selu (Vinter, 2007). U takvim uvjetima se javila potreba za osnivanjem kulturnih i nacionalnih društava putem kojih će se nastojati očuvati tradicija češkog naroda te pružati pomoć kulturnom djelovanju Čeha i Hrvata u Hrvatskoj. Društva su se osnivala u intelektualnim krugovima, a prvo češko društvo je osnovano u Zagrebu 1874. godine na inicijativu Václava Friča pod nazivom *Česká beseda* (Dugački, 2009). Važnu ulogu u očuvanju jezika i kulturnih posebnosti imale su i manjinske knjižnice koje su osnivane već od 1882. godine (*Češka beseda*, Zagreb), a važnu ulogu na početku 20. stoljeća imaju tzv. putujuće knjižnice Frante Buriana, češkog daruvarskog pjesnika, koje je osnovao na području okolice Daruvara (Dugački, 2009).

1907. godine osnovana je *Čehoslovačka beseda* u Donjem Daruvaru koja je vodila brigu o češkim doseljenicima u okolna sela pa je tako Daruvar brzo postao središte Češke manjine u Hrvatskoj. To je potaklo osnivanje narodnih kulturnih domova (prvi je osnovan u Hercegovcu 1929. godine) i osnivanje središnjeg tijela češke manjine (1921. *Čehoslovački savez*, Osijek). Demografske podatke o Česima u Hrvatskoj, s posebnim osvrtom na daruvarsko područje, iznosi Ana Vodvarka, koja u tablicama donosi kretanja broja Čeha u Hrvatskoj u razdoblju od 1880. do 1991. godine. Drži da ih je najviše bilo 1910., nakon čega im se broj postupno smanjivao, a kao glavne uzroke opadanja broja stanovnika češke narodnosti ističe depopulaciju ruralnoga stanovništva te njihov odlazak u gradove gdje su se asimilirali (Dugački, 2009).

Do završetka Prvog svjetskog rata nije bilo škola s češkim kao nastavnim jezikom, a prva takva je bila otvorena u Donjem Daruvaru 1922. godine i bila je to privatna škola. Pri osnivanju privatnih škola veliku je ulogu imao *Čehoslovački savez* sa sjedištem u Beogradu.

Škole su financirala češka društva (besede) koja su surađivala s državnim organima matične zemlje zaduženima za brigu o manjinskim školama u inozemstvu (udruga Komenský, Československý ústav zahraniční, Ministarstvo školstva i prosvjete). Dobivale su potporu u obliku izvornih didaktičkih materijala, a u manjinske su škole slali nastavni kadar iz Čehoslovačke. Ubrzo je osnovana i Matica školska kao tijelo Čehoslovačkog saveza s ciljem osnivanja čeških škola i školovanja čeških učitelja (Vinter, 2007). Godine 1925. Ministarstvo školstva vlade Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca dozvoljava otvaranje škola s nastavom na jeziku manjine kao područnih u sklopu hrvatsko-srpskih škola. U gradovima počinju djelovati državne škole s usporednom nastavom na češkom jeziku u posebnim odjeljenjima, a u naseljima s manjim brojem češke populacije su se osnivale tzv. dopunske škole, koje nisu bile obavezne ili su tamo djelovali tzv. putujući učitelji. Od 1926. godine u Daruvaru je otvorena i češka ustanova za predškolski odgoj (Vinter, 2007). Nakon boljeg organiziranja školstva, bitno se promijenila i uloga učitelja u društvu. Češki pedagozi koji su dolazili bili su zaduženi za oživljavanje cjelokupnog kulturnog života zajednice. Često su se organizirale svečanosti kružoci i izleti u kojima su veliku ulogu imala i djeca (javni nastupi, recitacije, ples, kazalište). Do 1941. godine, kada su se sve češke škole morale zatvoriti, u Hrvatskoj su bile osnovane 22 češke škole. Tijekom drugog svjetskog rata, radile su s prekidima. Nakon prekida odnosa između Čehoslovačke i FNRJ rezolucijom Informbiroa iz 1948., prekinuta je i suradnja škola s matičnom zemljom, što je rezultiralo nedostatkom udžbenika i didaktičkih materijala uopće (Vinter, 2007). Zato je Matica školska u suradnji sa zagrebačkom Školskom knjigom izdala prve udžbenike na češkom jeziku – *Čítanka* od prvog do osmog razreda. Godine 1949. osnovana je sedmogodišnja češka škola u Daruvaru, a 1954. opća gimnazija s češkim odjeljenjem koja je otvorena i danas (Dugački, 2009). Prve češke novine u Hrvatskoj, *Český list*, počele su izlaziti u Zagrebu 1911. godine, zatim časopis za mlade *Vlk* i *Československé listy*, ali nijedan časopis nije imao dug vijek izdavanja sve do tjednika *Jugoslavští Čehoslováci* (Daruvar, 1922.). U sklopu toga je počeo izlaziti *Dětský koutek*, jedini češki časopis za djecu u Hrvatskoj, koji izlazi i danas. 1946. godine počinje izlaziti časopis *Jednota*, a 1962. *Přehled kulturních, literárních a školních otázek*, koji izlaze i danas (Vinter, 2007). Novinsko - izdavačka ustanova *Jednota* ima veliku ulogu u tiskanju potrebnih manjinskih udžbenika te prevođenju hrvatskih udžbenika na češki.

U 2011. godini u Republici Hrvatskoj popisano je 9641 pripadnik češke nacionalne manjine. Uglavnom su nastanjeni na području Bjelovarsko-bilogorske, Požeško-slavonske, Sisačko-moslavačke i Zagrebačke županije te u Gradu Zagrebu. Iz Državnog proračuna

Republike Hrvatske financijski se pomažu programi nevladine udruge češke nacionalne manjine Saveza Čeha u Republici Hrvatskoj iz Daruvara koji ostvaruje program kulturnog amaterizma i kulturnih manifestacija (Ured za ljudska prava). U okviru Saveza djeluje 31 tzv. Češka beseda, kulturno udruženje pripadnika češke nacionalne manjine. Njihov je cilj okupljati i poticati pripadnike manjine, ali i ostale da sudjeluju u promicanju kulture te održavati jezik i običaje koje su naslijedili od svojih predaka. U češkim besedama djeluju folklorne skupine, puhački orkestri, radioamateri, pjevački zborovi, likovne skupine, kazališne družine; oni organiziraju nastupe folklornih skupina prigodom obilježavanja datuma iz povijesti, kulture i običaja Čeha. Udruge i društva koje okupljaju pripadnike određene nacionalne manjine imaju mogućnost suradnje s matičnim državama, što također uvelike utječe na kulturni život manjinske zajednice. Matične zemlje često pružaju materijalnu i drugu pomoć u izdavačkoj i informativnoj djelatnosti pripadnika nacionalnih manjina, sufinanciraju znanstvena istraživanja, potiču suradnju između kulturnih zborova i sportskih udruga i sl. Kazališne skupine čeških beseda, koje imaju dugu tradiciju, pored nastupa u zemlji, sudjeluju i na festivalima u Češkoj. Savez Čeha organizira Smotru amaterskih dramskih sekcija, Smotru čeških dječjih pjesama i tradicionalnu manifestaciju „Naše jaro“. Za pripadnike češke nacionalne manjine djeluje u Narodnoj knjižnici „Petar Preradović“ u Bjelovaru Središnja knjižnica Čeha koja surađuje s češkim knjižnicama u mreži Daruvar, Dežanovac i Zagreb (Tatalović, 2005).

Veliki doprinos potpori obrazovanja manjina imaju prekogranične suradnje nacionalnih manjina sa zemljama maticama, koje također provode politiku potpore prema svojim sunarodnjacima u svijetu. Države koje imaju veliki udio u sufinanciranju školske opreme i edukacije manjinskih nastavnika, zainteresirane su za suradnju jer im je u interesu podupirati očuvanje nacionalnog identiteta manjine. U tu svrhu pružaju razne oblike potpore poput stipendija za redovne studije u državi matičnog naroda, studijskih boravaka, sudjelovanje u seminarima, stručnim skupovima i kulturnim manifestacijama, razmjene učenika i plesne kampove.

## **8. Posebnosti u govoru hrvatskih Čeha**

Jezične zajednice mogu biti bilingvalne u različitom stupnju. Prema tome razlikujemo jezične zajednice kojima je njihov izvorni jezik dominantan, ali govore i jezikom većinske zajednice, manjine za koje je većinski jezik postao dominantnim, ali se i dalje služe



materinskim te pripadnike manjina koji su ili već zaboravili svoj materinski jezik ili razumiju samo malo, ali se njime ne služe. Kada govorimo o dvojezičnim dodirima, nužno je spomenuti interferenciju, tj. zamjenu obrazaca jezičnih sustava dvojezičnog govornika, a obuhvaća utjecaj elemenata jednog jezika na drugi na leksičkoj, gramatičkoj i fonološkoj razini (Grunić, 2006). S obzirom na dug period geografske izoliranosti i utjecaj većinskog jezika na manjinski, možemo primijetiti da se suvremeni jezik češke manjine uvelike razlikuje od jezika Čeha koji žive na područjima matične države.

U leksiku hrvatskih Čeha česti su pomaci u semantičkom značenju pod utjecajem hrvatske homonimne riječi i to tako da se češkoj riječi pridoda hrvatsko značenje. Npr. češku riječ *cesta* (hrvatski: put, putovanje) koriste u hrvatskom značenju riječi *cesta*, dok češku riječ (*silnice*) ne koriste. Češki izraz *slovo* (hrvatski: riječ) koriste u značenju hrvatske riječi *slovo* (češki: *písmeno*) te češku riječ *řeč* (govor) u značenju *riječ* (češki: *slovo*). Također ga karakterizira mnoštvo arhaizama te pregršt jezičnih kalkova kao posljedica adaptacije hrvatskih riječi u češki jezični sistem. Najviše se tako događa pri preuzimanju hrvatskih leksičkih jedinica na koje se pridodaju nastavci karakteristični za češki deklinacijski i konjugacijski sistem (npr. na tavaně – češki *lokativni nastavak* –ě umjesto hrvatskog -u). Čest primjer je nastanak kalka derivacijom hrvatske riječi pomoću produktivnog sufiksa češkog jezika, npr. *punoglavac* (-ec od češkog *pulec*), tvorenje umanjenica pomoću sufiksa – ič(ka) (lopt – ica → *loptička*, gran – č – ica → *gráňka*), sufiks čeških glagola – et (čuč-ati → čuč-et) (Veltruski, 2016). Gospodarska, kulturna i jezična izolacija od matičnog naroda, korištenje češkog samo u krugu obitelji i užim društvenim krugovima rezultira deficitom u sociolingvističkoj kompetenciji, a izoliranost od izvornih govornika češkog jezika, sprječava njegovo osuvremenjavanje. Jedan od razloga možemo tražiti u tome što češki jezik služi stanovnicima kao komunikacijsko sredstvo u neformalnim svakodnevnim situacijama. „Ukoliko se dugoročno primjena materinskog jezika suzi samo na nivo korištenja unutar obitelji, utoliko nakon nekoliko generacija postoji opasnost od potpunog gubljenja ili mijenjanja jezika, jer u jezičnoj uporabi ograničenoj na neformalnu sferu najčešće nestaje stilska raznolikost, stoga nastaju promjene u funkcionalnom jezičnom sustavu te tako postaju upitni začetci smjera – zamjena ili očuvanje jezika – samoga procesa.“ (Denković, 2013). Pripadnici češke jezične manjine odstupaju od suvremenog standardnog jezika te mnoge riječi sami prepoznaju kao „nečeške“, ali njihov osjećaj etničke srodnosti s Česima je jak i danas. Škole su glavni medij za prijenos jezičnih znanja, a svaka sredina zahtjeva posebnu prilagodbu metodlogije usvajanja manjinskog jezika.

## EMPIRIJSKI DIO RADA

### 9. Problem i cilj istraživanja

U kontekstu obrazovanja manjina koje su na određenom području naseljene već nekoliko generacija, obrazovanje ima veliku ulogu u borbi protiv asimilacije i odumiranja manjinskog jezika. U srednjoškolskom obrazovanju je broj učenika uključenih u nastavu manjinskog jezika, nasuprot osnovnoškolskoj razini, znatno smanjen. Osim toga, jedini model koji omogućava uravnoteženo korištenje obaju jezika u nastavi ima najmanju zastupljenost na srednjoškolskoj razini. Baker (2001) naglašava da su jaki oblici dvojezičnog obrazovanja najpogodniji za bilingvalne učenike, ali osim jake separatne orijentacije, model B je slab model, jer ne može poništiti jezične nedostatke koji izviru iz okoline. Potvrđuju to iznimke napravljene za pripadnike češke nacionalne manjine u *Pravilniku o polaganju državne mature* te neodazivanje na pisanje mature na češkom jeziku. Bivši učenici gimnazije u Daruvaru koji su pohađali B model zamoljeni su iznijeti svoj doživljaj i iskustva ovog modela. Ispitat će se je li ishod dvojezičnog modela uravnoteženi bilingvizam i jesu li nakon završenog srednjoškolskog obrazovanja učenici spremni za studij i rad na češkom jeziku. Na visokoškolskoj razini ne postoje studijski programi koji organiziraju nastavu na jeziku manjina, stoga se postavlja pitanje jesu li učitelji, koji su svoj nejezikovni studijski smjer usvajali na većinskom jeziku, primjereno osposobljeni za takav model poučavanja. Ispitat će se kakvo mišljenje imaju ispitanici o znanju češkog jezika nastavnika. Nastava jezika manjine ima najveću ulogu u razvijanju jezičnih kompetencija učenika, stoga su ispitanici zamoljeni da iznesu svoje mišljenje o nastavnim sadržajima predmeta češki jezik. Vezano za teorije o nasljednom jeziku provjereno je što korisnici misle o uvođenju nastave koja se temelji na teorijama usvajanja stranog jezika. Ispitanike se također pitalo misle li da bi takva nastava potaknula i većinske učenike na učenje češkog jezika i gdje oni vide mogućnost integracije većinskih i manjinskih učenika u zajedničke razredne odjele.

U hrvatskom pedagoškom prostoru se istraživanja posvećuju analizama zastupljenosti kulturnih sadržaja manjine u okvirima i nastavnim programima, gdje se javlja zahtjev za unošenje istih i u programe namijenjene većinskim učenicima (Močinić, 2006). Istraživanja se posvećuju socijalnoj distanci prema manjinama (Hrvatić, 2011), a nedostatak interesa za škole s manjinskim nastavnim programom problematizira se u istraživanju obrazovanja mađarske manjine (Denković, 2013). Istraživanje o stavovima o manjinskom obrazovanju u

Vukovaru se usmjerilo na stavove korisnika, koji najpozitivnijim ocjenjuju model C, zatim A, dok prema modelu B imaju blago negativan stav (Čorkalo Biruški, Ajduković, 2012). O neuravnoteženom bilingvizmu kao realnom ishodu dvojezičnog obrazovanja piše Močinić (2011) koja također ističe potrebu proučavanja problema na regionalnoj razini kako bi program mogao zadovoljiti potrebe kulturno-jezičnog područja na kojem se provodi. Ograničavanje nastave materinskog jezika samo na razinu osnovne škole problematizira se u istraživanju dvojezične nastave hrvatskog i njemačkog jezika u Gradišću (Kinda-Berlakovich, 2003). Istraživanja se većinom odnose na osnovnoškolsko obrazovanje, kulturološke i socijalne razlike, odnos manjinske i većinske populacije učenika, a uzorak je biran među korisnicima modela koji su u njih uključeni u trenutku provođenja istraživanja. Malo je istraživanja posvećeno srednjoškolskom jezičnom obrazovanju i tome kakvi su stvarni ishodi manjinskog obrazovanja. Istraživanjem želimo ukazati na moguće nedostatke dvojezičnog obrazovanja kroz retrospektivan pogled ispitanika. Oni iz osobnog iskustva mogu ukazati na određene probleme i potaknuti daljnju raspravu o njima. Smatramo da tek s vremenskim odmakom i iskustvom nakon škole učenici stječu realnu sliku o doprinosima dvojezičnog obrazovanja, stoga su u istraživanje uključeni bivši učenici koji s novim životnim iskustvima mogu objektivno procijeniti pozitivne i negativne strane. Također, smatramo da se s istim ili sličnim problemima susreću i ostale manjinske srednje škole, stoga istraživanje može doprinijeti promišljanju o manjinskoj jezičnoj obrazovnoj praksi.

## **9.1 Problem istraživanja**

Problem istraživanja ovog diplomskog rada pripada u područje interkulturalne pedagogije. Predmet je dvojezično srednjoškolsko obrazovanje nacionalnih manjina. Nedostatak interesa za uključivanje u manjinsko obrazovanje na srednjoškolskoj razini te davanje prednosti hrvatskom jeziku pred češkim prilikom pisanja državne mature od strane maturanata češkog odjeljenja, pokazatelji su potrebe za redizajnom B modela. Ispitat će se kakav utjecaj ima dvojezično obrazovanje na nastavak školovanja i profesionalnog ostvarivanja učenika. Mogući razlog nedostatnih jezičnih kompetencija nakon srednje škole proizlazi iz načina realizacije nastave, nedostatka kompetentnog nastavničkog kadra ili neprimjerenih planova i programa, stoga će se ispitanike zamoliti da iznesu mišljenje o jezičnoj kompetenciji nastavnika, realizaciji nastave na češkom jeziku i udžbenicima. Polazeći od odredaba o ravnopravnoj upotrebi hrvatskog i češkog jezika u nastavi B modela ispitalo se primjenjuju li se oba jezika ravnopravno i u praksi. Problematizirat će se i sadržaj

nastavnog plana i programa predmeta češki jezik te odvojena nastava manjinskih i većinskih učenika.

## **9.2 Cilj istraživanja**

Istraživanje se provodi s ciljem analiziranja ishoda manjinskog obrazovanja i njegova doprinosa očuvanju manjinskog jezika i razvoju jezičnih vještina kod bilingvalnih učenika. Za upoznavanje i razumijevanje njihove jezične situacije potrebna su mjerenja učestalosti primjene hrvatskog i češkog jezika. Također odgovaramo na zahtjev da se takvo obrazovanje istraži na lokalnoj razini te da svaka manjinska škola ima program koji odgovara potrebama uže zajednice. Dobivanjem realne slike o izvođenju dvojezične nastave će se pronaći prednosti i nedostaci modela B. Zanima nas jesu li nastavnici koji predaju na jeziku manjine dosljedni u korištenju češkog jezika i kako se takva nastava ostvaruje s udžbenicima pisanim hrvatskim jezikom. Nastoji se utvrditi koji model je prema mišljenju ispitanika najprikladniji te smatraju li da bi se trebala uvesti nastava češkog kao stranog jezika. Govoreći o provođenju interkulturalizma, treba pronaći put prema uključivanju učenika hrvatskih odjeljenja u manjinsko obrazovanje, stoga je ispitano i mišljenje o integraciji većinskih učenika u češke razrede.

## **10. Istraživačka pitanja**

Postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Pruža li B model dovoljnu jezičnu podršku za nastavak školovanja u matičnoj zemlji ili korištenje češkog jezika u profesionalnom životu?
2. Kakav utjecaj je imala škola na intenzitet korištenja češkog jezika?
3. Zašto učenici B modela u većini slučajeva ne iskorištavaju pravo na polaganje ispita državne mature na materinskom jeziku i ispita iz predmeta češki jezik?
4. U kojoj mjeri se u dvojezičnoj nastavi koriste češki i hrvatski jezik?
5. Kakve su prema mišljenju ispitanika jezične kompetencije nastavnika koji predaju nejezične predmete na češkom jeziku?
6. Kakvo mišljenje imaju ispitanici o sadržajima predmeta češki jezik?

7. Kakav je stav ispitanika prema uvođenju nastave češkog jezika koja metode i sadržaje temelji na teorijama usvajanja stranog jezika?

8. Koji model manjinskog obrazovanja ispitanici smatraju najboljim rješenjem?

9. Kakvo je mišljenje ispitanika o mogućnostima integracije hrvatskih učenika u nastavu manjine?

## 11. Način provođenja istraživanja

Istraživanje je postavljeno na idejama interpretativne paradigme, a to je razumjeti i tumačiti svijet u terminima njihovih sudionika (Cohen, 2007). Zbog malog uzorka istraživanja korištena je kvalitativna metoda koja pruža mogućnost temeljitijeg objašnjenja i dubljeg zadiranja u tematiku te fleksibilnost u dolaženju do vrijednih odgovora. U tjednu od 11 – 18. srpnja 2018. ispitano je 18 bivših učenika češkog odjeljenja Gimnazije Daruvar. Intervjui su se odvijali individualno u neograničenom vremenskom okviru. Za vrijeme intervjuja je zapisivano što ispitanici govore. Sudjelovanje je bilo dobrovoljno te je ispitanicima zajamčena anonimnost i da će njihovi odgovori biti korišteni isključivo u svrhu ovog istraživanja i pisanja diplomskog rada. Rezultati su utemeljeni na subjektivnoj prosudbi ispitanika.

## 12. Uzorak

Uzorak čine bivši učenici češkog odjeljenja Gimnazije Daruvar koji su maturirali u rasponu generacija 2007 – 2018. Škola je odabrana jer jedina provodi program prema B modelu, zbog sve manjeg interesa za upis češkog odjeljenja te osobnog iskustva istraživača. Uzorak je prigodni, a sudjelovanje je bilo dobrovoljno i anonimno. Ispitano je 18 ispitanika, od toga 11 koji materinskim jezikom smatraju češki, 5 oba jezika, a 2 hrvatski jezik.

Maturirali:	2007.	2008.	2009.	2010.	2011.	2012.	2013.	2014.	2015.	2016.	2017.	2018.
Broj ispitanika:	1	2	2	4	3	1	2	0	1	0	1	1

Tablica 3: uzorak ispitanika prema godini maturiranja

materinski jezik	č	č+h	h
broj ispitanika	11	5	2

Tablica 4: uzorak ispitanika prema materinskom jeziku

### **13. Postupci i instrumenti**

Za potrebe istraživanja korišten je postupak individualnog intervjuiranja. Kao instrument je korišten polustrukturirani intervju koji služi kao plansko izazivanje odgovora ispitanika (Mužić, 1986). Postavljena su otvorena pitanja kako bi ispitanik mogao sam oblikovati odgovore onoliko detaljno koliko smatra potrebnim. Zadani okvir pitanja služi istraživaču kao vodič, a omogućuje mu da dobije odgovore koji sadrže relevantne informacije. Forma licem u lice ispitaniku dozvoljava da spontano izjašnjava svoje stavove i osjećaje, a ispitivaču slobodu pri postavljanju pitanja. Neposrednost mu omogućuje da odmah razriješi eventualne nejasnoće ili da ih u slučaju praznina u odgovorima ispitanika potpitanjima smisljeno dopuni (Cohen, 2007). Takvim dubljim istraživanjem se osigurava pouzdanost podataka. Sve to u cilju spoznavanja objektivne istine na temelju mišljenja bivših korisnika modela B. Prvi dio se odnosi na socijalno-kulturne karakteristike ispitanika, ulogu češkog i hrvatskog jezika u svakodnevnom životu ispitanika te intenzitet korištenja jednim i drugim, a drugi dio odnosi se na načine realizacije dvojezične nastave u Gimnaziji Daruvar.

### **14. Obrada podataka**

Nakon ispitanih 18 ispitanika uočeno je ponavljanje odgovora te je bilo procijenjeno da novi razgovori neće donijeti nove podatke. Obrada podataka je započela razvrstavajući odgovore prema istraživačkim pitanjima. Zatim su svi odgovori zabilježeni, a o onima koji se razlikuju raspravljat će se u analizi rezultata.

*Koji je vaš materinski jezik?*

Svi ispitanici navode češki jezik kao materinski, osim onih koji su komunicirali na hrvatskom s oba roditelja. Oni koji i s majkom i ocem komuniciraju samo češki većinom nisu navodili hrvatski jezik kao materinski, ali je bilo i onih koji su ga naveli. Ispitanici koji su s jednim od roditelja pričali hrvatski navode da oba jezika smatraju svojim materinskim jezikom.

*U kojem jeziku ste kompetentniji?*

Samo oni ispitanici koji aktivno koriste češki jezik na radnom mjestu i služe se njime i u privatnom životu, istaknuli su da je standardni češki jezik kod njih dominantniji od hrvatskog jezika. Dio ispitanika je reklo da iako je češki za njih materinski, bolje vladaju hrvatskim jezikom. Ispitanici koji podjednako vladaju obama jezicima su istaknuli da pod

češkim jezikom misle na lokalni češki, nipošto standardni češki jezik. Neki su izjavili da oba jezika znaju jednako loše, tj. da su im oba nedovoljno razvijena. Najviše se to osjeti u naglasku, koji nije dobar ni u hrvatskom ni u češkom jeziku. Hrvatskim jezikom bolje vladaju svi ispitanici koji su s jednim od roditelja pričali hrvatski, osim onih ispitanika koji su studij nastavili u Češkoj.

*Koristite li se u svakodnevnom životu više češkim ili hrvatskim jezikom?*

Samo ispitanici koji s jednim od roditelja komuniciraju hrvatski su izjavili da u svakodnevnoj komunikaciji više koriste hrvatski jezik. Ostali ispitanici više koriste češki jezik, a nekolicina njih je rekla da oba jezika koriste jednako.

*U kakvim situacijama koristite češki, a u kakvim hrvatski?*

Češki jezik ispitanici koriste u krugu obitelji i najbližih prijatelja te u češkim kulturnim društvima. Hrvatski koriste u široj društvenoj sredini, na fakultetu i s prijateljima iz bliže okoline koji nisu Česi. Oni ispitanici koji poslovno koriste samo hrvatski navode da unatoč tome u svakodnevnom životu više pričaju češki. Intenzitet korištenja jednog i drugog jezika uvelike ovisi o sredini u kojoj ispitanici stanuju. Svi ispitanici su navodili da u mjestu studiranja koriste samo hrvatski jezik, a kada se vrate u rodni kraj pričaju češki. Dalje, oni koji žive u okolici Daruvara, hrvatski koriste na poslu, u javnom životu, a češki u krugu obitelji i prijatelja.

*Koristite li znanje češkog jezika u profesionalnom životu ili to planirate ubuduće? Navodite li znanje češkog jezika u životopisu?*

Većina ispitanika u trenutku provedbe istraživanja nije koristila češki jezik u profesionalnom životu, ali svi su istaknuli da bi ga koristili kada bi imali priliku. Svi se prijavljuju na poslovne pozicije koje zahtijevaju znanje češkog jezika te češki jezik navode u životopisu.

*Jeste li išli u češki vrtić?*

Svi ispitanici su išli u češku predškolsku ustanovu.

*Prema kojem modelu ste pohađali osnovnu školu?*

Svi ispitanici su osnovnu školu pohađali prema A modelu.

*Jeste li nakon srednje škole nastavili učiti češki jezik u obliku formalnog obrazovanja (studij, jezični tečajevi...)?*

Nijedan ispitanik nije nakon srednje škole nastavio učiti češki u obliku formalnog obrazovanja, osim dvaju ispitanika, koji su se odlučili na studij češkog jezika. Oni koji su u trenutku istraživanja radili na radnom mjestu gdje aktivno koriste češki jezik, izjavili su da sami uz posao uče češki jezik te da sudjeluju u aktivima na češkom jeziku i stručnim skupovima o češkom jeziku, a neki su u sklopu stručnog usavršavanja bili na seminarima u Češkoj. Oni ispitanici koji imaju iskustvo u radu s češkim jezikom su istaknuli da se redovito dodatno usavršavaju, bilo sudjelovanjem u stručnim aktivima i seminarima o češkom jeziku ili učeći češki jezik samoinicijativno.

*Jeste li razmišljali o mogućnosti studiranja u Češkoj nakon gimnazije?*

Većina ispitanika nije razmišljala o mogućnosti studiranja u Češkoj Republici. Najčešći razlog je bila želja za ostankom u Hrvatskoj. Dalje su kao razloge navodili visoke financijske troškove, strah od neuspjeha, nedostatak znanja standardnog češkog jezika, jednak program studija u Hrvatskoj i Češkoj te postojeće obaveze od kojih nisu željeli odustati. Ispitanici iz starijih generacija su rekli da im ta mogućnost nikada nije bila predstavljena od strane nastavnika, a pojedini su nastavnici na to poticali samo odlične učenike. Oni ispitanici koji su imali želju studirati u Češkoj su na kraju odustali zbog teških prijemnih ispita na tamošnje fakultete i drugih komplikacija pri upisu na fakultet.

*Jeste li sudjelovali u nekim međunarodnim razmjenama ili ljetnim školama u Češkoj?*

Ispitanici u većini slučajeva nisu sudjelovali u međunarodnim razmjenama studenata. Dio ispitanika je naveo da su u srednjoj školi bili na razmjeni učenika u Češkoj u sklopu suradnje gimnazije i srednje škole u Brnu. Nekolicina ispitanika jeavela da u sklopu čeških kulturnih društva posjećuju Češku. Ispitanici su također navodili sudjelovanje u plesnim folklornim kampovima. Samo dva ispitanika su sudjelovala u projektima suradnje s Češkom na fakultetu.

*Je li se kod vas promijenio intenzitet korištenja materinskog jezika od završetka srednje škole?*

Pol a ispitanika jeavelo da se intenzitet nije promijenio, a drugi dio da danas manje priča češki, ali je to uzrokovano time što više ne žive u sredini gdje se priča češki. Ispitanici suaveli da su za vrijeme studiranja manje koristili češki jezik.



*Na kojem jeziku komunicirate s bivšim kolegama iz češkog odjeljenja gimnazije? Na kojem jeziku ste komunicirali za vrijeme srednje škole (izvan škole)?*

Navike komuniciranja sa kolegama u razredu se nisu promijenile nakon srednje škole. Svejedno, jezik komunikacije je ovisio određenoj društvenoj grupi. Tako su ispitanici iz ruralnih sredina u okolici Daruvara međusobno pričali češki, a s učenicima iz grada hrvatski. Važan je podatak da je u razredu u kojem je bio učenik koji nije pričao češki, komunikacija i među učenicima govornicima češkog jezika protjecala na hrvatskom jeziku. Ispitanici su navodili da je u razredu stalno prisutna uporaba obaju jezika, vrlo često i u istoj rečenici.

*Smatrate li da ste za vrijeme pohađanja gimnazije bolje vladali češkim nego danas?*

Polovina ispitanika je navelo da je razina znanja danas ista kao u gimnaziji. Druga polovina ispitanika misli da je bolje vladalo češkim u gimnaziji zbog kontinuiteta čitanja čeških tekstova na standardnom češkom jeziku te usvajanja gramatike. Također su kao razlog za to navodili da im je pomogla sredina da bolje pričaju, ali na fakultetu se njihov češki pogoršao.

*Jeste li pisali ispite državne mature na češkom jeziku? Zašto da/ne?*

Na češkom jeziku nijedan ispitanik nije polagao državnu maturu. Kao razloge su navodili da im je na hrvatskom bilo lakše, zbog nepoznavanja češke terminologije te da nisu vidjeli potrebu za time.

*Jeste li polagali (državnu) maturu iz predmeta češki jezik? Zašto da/ne?*

Iz predmeta češki jezik je državnu maturu polagao samo jedan ispitanik. Taj ispitanik je istaknuo da time nije dobio nikakvu prednost pred ostalima pri upisu fakulteta. Razlozi za nepisanje mature iz češkog jezika su bili neinteres u tom području a uz to ispitanici nisu vidjeli potrebu za time, jer nijedan fakultet u Hrvatskoj ne boduje dodatno znanje češkog jezika na upisima. Polaganje još jednog predmeta su vidjeli kao nepotrebno opterećenje, izvor stresa i gubitak vremena. Također je bio prisutan strah od dobivanja niske ocjene i samim time nižim prosjekom iz mature.

*Na kojim nastavnim predmetima se nastava odvijala na češkom jeziku za vrijeme vašeg pohađanja škole?*

	Glazbena umjetnost	+	Likovna umjetnost
+	Povijest	+	Geografija
	Matematika		Fizika
	Vjeronauk		Etika
	Psihologija		Filozofija
	Sociologija		Politika i gospodarstvo
	Kemija		Biologija

U svim generacijama su učenici imali maksimalno 3 nastavna predmeta gdje se nastava odvijala na češkom jeziku. To su bili likovna umjetnost, povijest i geografija. Ispitanici su navodili i da su na nastavi kemije ponekad komunicirali češki jer je nastavnik bio također pripadnik manjine, ali gradivo su usvajali na hrvatskom jeziku.

*Jesu li nastavnici izlagali nastavno gradivo isključivo na češkom jeziku ili je bilo i onih koji su se priklanjali korištenju hrvatskog jezika?*

Komunikacija s nastavnikom u razredu je bila na češkom jeziku, ali nastavnici su se prilikom izlaganja nastavnog gradiva priklanjali korištenju hrvatske terminologije.

*Kakve udžbenike ste koristili?*

Udžbenici su bili hrvatski.

*Na kojem jeziku ste pisali ispite znanja iz tih predmeta (koje ste slušali na češkom jeziku)?*

Svi ispiti znanja se pišu na hrvatskom jeziku. Samo dio gradiva iz geografije o Češkoj Republici su pisali na češkom jeziku.

*Na kojem jeziku ste odgovarali usmeno?*

Usmeno odgovaranje je bilo na hrvatskom jeziku, ali bilo je moguće i odgovarati na češkom. Ispitanici su navodili da su mogli birati. Navodili su da u slučaju usmenog odgovaranja na češkom koriste hrvatsku terminologiju.

*Vladaju li nastavnici prema vašem mišljenju češkim jezikom na dobroj razini?*

Svih 18 ispitanika je reklo da oni nastavnici koji predaju na češkom jeziku izvrsno pričaju češki. Navodili su da nastavnici redovito idu na profesionalno usavršavanje i aktive o češkom jeziku.

*Zašto ste se odlučili upisati u češko odjeljenje gimnazije? Kakva su bila vaša očekivanja?*

Glavni razlozi za upis češkog odjeljenja su bili kontinuitet u učenju češkog jezika, usavršavanje u češkom jeziku te nastavak školovanja u razredu s prijateljima iz osnovne škole. Isticali su je velika prednost znati još jedan jezik. Također su bili motivirani mogućim izletima u Češku Republiku te većim mogućnostima u budućem zaposlenju ili školovanju. Nekoliko ispitanika reklo je da je najveća prednost češkog odjeljenja manji broj učenika u razredu, stoga je rad na nastavi kvalitetniji, a pristup je individualniji. Također su odnosi među učenicima topliji i prisniji. Očekivanja su bila da će proširiti svoja znanja o češkom jeziku te da će više naučiti u školi nego u obitelji. Nitko od ispitanika nije naveo da je u gimnaziju išao zbog želje nastavka studija u Češkoj.

*Jeste li zadovoljni programom (sadržajem) predmeta češki jezik?*

Zadovoljni su samo ispitanici koji nisu imali iskustva u radu s češkim jezikom. Ostali ispitanici su navodili da je program nesuvremen zbog opširnog gradiva iz starije književnosti za koju je karakterističan arhaičan jezik. Naveli su da su tekstovi su bili stručni, nerazumljivi, a nastava nezanimljiva te su kritizirali frontalni način rada. Također su istaknuli da je nastava gramatike obuhvaćala samo osnovna pravila, stoga im to nije bilo izazovno te nisu imali osjećaj da nešto iz gramatike ne znaju. Učenicima je potrebno dati mogućnost komuniciranja i razvijanja vokabulara u različitim situacijama, ne samo onima koje doživljavaju u obitelji. Također su kao problem istaknuli različitu razinu znanja češkog među učenicima unutar jedne generacije.

*Zadovoljava li gradivo vaše interese u područjima učenja češkog jezika?*

Istaknuli su potrebu za više gramatike i pravopisa, orijentaciju na razvoj jezičnih i komunikacijskih vještina, govornih vježbi, svakodnevne komunikacije, suvremenih tekstova i književnosti, filmova, moderne glazbe, praćenje kulturnih događanja u Češkoj, širenje vokabulara. Također su potrebni novi suvremeni udžbenici, usmeni zadaci, debate i kvizovi znanja, rješavanje križaljki i više sličnih interaktivnih sadržaja u nastavi. Jedan ispitanik je rekao da bi mu više koristio boravak u Češkoj u trajanju od 1-2 mjeseca nego nastava češkog jezika u trajanju od 4 godine.

*Koji model obrazovanja nacionalnih manjina je prema vašem mišljenju najbolji za srednjoškolsku razinu i zašto?*

- a) A model – ima smisla samo za one koji žele studirati u Češkoj
- b) B model su ispitanici većinom birali jer odgovara jezičnom stanju u sredini. Nedostatak je dodatna satnica u rasporedu naspram većinskih učenika.
- c) C model su birali kao najbolju mogućnost za integraciju učenika.

*Što mislite o tome da se češki jezik poučava kao strani jezik (kao na jezičnim tečajevima)?*

Ispitanici su naveli da takva nastava Česima nije potrebna, jer predobro poznaju jezik da bi im to bio izazov. Oni ispitanici koji su imali pozitivan stav prema uvođenju češkog kao stranog jezika su istaknuli zahtjev da to bude viša razina učenja. Izjavili su da bi to bilo jako dobro jer bi se obrađivale i druge teme, razne komunikacijske situacije i kako se ponašati u njima te bi bilo bolje da se rade analize tekstova, prijevodi, osuvremenjavanje vokabulara, stilsko pisanje. Tako bi bio veći interes za upis češkog programa.

*Mislite li da bi se i učenici iz hrvatskih odjeljenja željeli uključiti u nastavu češkog kao stranog jezika?*

Neki ispitanici misle da interesa ne bi bilo zbog dodatne satnice u rasporedu. Možda bi bio interes kada bi se uveo kao izborni predmet ili 3. strani jezik. Hrvatske učenike je potrebno motivirati nekom nagradom, npr. izletima u Češku.

*Gdje vidite mogućnosti uključivanja učenika hrvatskog odjeljenja u nastavu češkog odjeljenja?*

Nema mogućnosti, zbog nedostatka interesa, zbog neznanja češkog jezika kod većine učenika – prevladao bi hrvatski jezik, nitko više u školi ne bi pričao češki. Jedna generacija je u razredu imala učenika Hrvata bez znanja češkog jezika i u toj situaciji nitko više međusobno nije pričao češki, a oni nastavni predmeti koje su učenici trebali slušati na češkom, su se zbog njega počeli izvoditi na hrvatskom jeziku. Zato učenici kao jedinu mogućnost integracije vide C model.

## **15. Analiza rezultata**

*1. Pruža li B model dovoljnu jezičnu podršku za nastavak školovanja u matičnoj zemlji ili korištenje češkog jezika u profesionalnom životu?*

Svi ispitanici navode češki jezik u životopisu te se prijavljuju na poslovne pozicije koje zahtjevaju znanje češkog jezika ili tako planiraju u budućnosti. Međutim, iskustvo onih ispitanika koji su već radili na takvim pozicijama pokazalo je potrebu stalnog jezičnog usavršavanja i kontinuiranog učenja jezika. Sumnju na nedovoljno poznavanje jezika nakon završetka srednje škole potvrđuje i nedostatak interesa za studiranje u Češkoj te za pisanje državne mature na češkom jeziku. Neki ispitanici su navodili da podjednako dobro pričaju hrvatski i „loš češki“, stoga je zaključeno da rezultat dvojezičnog obrazovanja dovodi do nedovoljnog poznavanja obaju jezika. Osim toga, dio ispitanika smatra da danas jednako dobro priča češki kao i za vrijeme pohađanja srednje škole. Svejedno, razina znanja je dovoljna da ih koriste u svim sferama života te su oni funkcionalno bilingvalni.

*2. Kakav utjecaj je imala škola na intenzitet korištenja češkog jezika?*

Pohađanje srednje škole nije imalo velikog utjecaja na intenzitet korištenja češkim jezikom, jer su učenici međusobno jednako komunicirali i u školi i izvan nje. Navike komuniciranja među učenicima podlijegale su jezičnim dodirima, tzv. prebacivanju kodova. Ovu jezičnu pojavu kada je tijekom iste komunikacijske situacije prisutna upotreba dvaju jezika uvjetuje i socijalni aspekt govornika na određenom teritoriju. U odgovorima ispitanika je uočen obrazac drugačijih komunikacijskih navika učenika iz ruralnih sredina i onih iz gradske sredine. Učenici iz ruralne sredine međusobno komuniciraju isključivo na češkom, a s učenicima iz grada pričaju hrvatski. Pokazatelj je to jačeg utjecaja asimilacijskog procesa u urbanoj sredini gdje su česti socijalni kontakti s pripadnicima hrvatske nacionalnosti. U jednom češkom razrednom odjelu je prisutnost hrvatskog učenika bez znanja češkog jezika u potpunosti potisnula češki jezik iz upotrebe na nastavi i među učenicima. Ispitanici iz mlađih generacija su naveli da češki jezik u komunikacijskim situacijama koriste kao sredstvo za zbijanje šala, što pokazuje svijest o iskrivljenom govoru te slabljenje popularnosti češkog jezika među mladima. Veliku ulogu ima i mjesto stanovanja. Intenzitet je bio manji u vrijeme studiranja i prebivanja izvan češke jezične zajednice. Hrvatski jezik ispitanici većinom koriste na poslu i u širem društvenom krugu, ali u privatnom životu i dalje koriste češki. Oni koji su se odselili iz češke sredine naveli su da češki koriste samo u komunikaciji s obitelji i kada se vrate u češku sredinu.

*3., 4. i 5. Kakve su prema mišljenju ispitanika jezične kompetencije nastavnika koji predaju nejezične predmete na češkom jeziku? U kojoj mjeri se u dvojezičnoj nastavi koriste češki i hrvatski jezik? Zašto učenici B modela u većini slučajeva ne iskorištavaju pravo na polaganje ispita državne mature na materinskom jeziku i ispita iz predmeta češki jezik?*

Svi ispitanici su se složili da nastavnici koji predaju na jeziku manjine jako dobro vladaju češkim jezikom i da ulažu puno truda u svoj rad na češkom. Problem nedostatka nastavnog kadra je vidljiv u omjeru korištenja češkog i hrvatskog jezika u nastavi. Iako bi prema B modelu svi društveni predmeti trebali biti na češkom jeziku, u praksi se to odnosi samo na nastavu povijesti, geografije i likovne umjetnosti. Ostali društveni predmeti (glazbena umjetnost, filozofija, sociologija, politika i gospodarstvo...) se predaju na hrvatskom jeziku. U nastavi predmeta koje učenici slušaju na češkom jeziku je prisutan problem korištenja isključivo hrvatske terminologije, tj. usvajanja gradiva na hrvatskom jeziku. Ni nastavnici ni učenici ne vide smisao u usvajanju češke terminologije, jer svi upisuju fakultete u Hrvatskoj te im je za to potrebno znanje hrvatskih termina. Osim toga, nastavnicima je lakše uz hrvatske udžbenike koristiti i hrvatsku terminologiju. Ono što je drugačije na nastavnim predmetima koje učenici slušaju na češkom jeziku je komunikacija između nastavnika i učenika. Usmena predaja gradiva je na češkom, ali zapisivanje važnih informacija te učenje samog gradiva protječe na hrvatskom jeziku. Zbog toga se ispiti znanja pišu na hrvatskom, ali prilikom usmenog odgovaranja učenici mogu pričati češki uz korištenje hrvatskih termina. Zaključak je da u praksi model B više nalikuje modelu C, jer od 14 nastavnih predmeta samo su 3 predmeta na češkom i to uz upotrebu hrvatskog. To je razlog i zašto učenici ne pišu državnu maturu na češkom jeziku. Državnu maturu iz predmeta češki jezik učenici ne polažu jer nijedan fakultet u Hrvatskoj ni u Češkoj ne daje dodatne bodove pri upisu ako se položi taj predmet. Tako učenici ne vide smisao u polaganju još jednog predmeta na državnoj maturi. Također su istaknuli da je pisanje ispita iz češkog jezika samo dodatan izvor stresa i mogućnost da im snizi prosjek ocjena. Zabrinjavajuće je i to, što se ni na studijskim programima češkog jezika aspekt predznanja češkog ne uzima u obzir te su studenti koji su završili češku gimnaziju u istoj poziciji kao i oni studenti koji nemaju nikakvo predznanje češkog jezika.

*6. Kakvo mišljenje imaju ispitanici o sadržajima predmeta češki jezik?*

Programom su zadovoljni samo ispitanici koji još nisu imali iskustva na radnom mjestu koje zahtjeva znanje češkog jezika te nisu nikada sudjelovali u razmjenama učenika ili seminarima u Češkoj. Isti ispitanici su istaknuli da nastava nije bila zanimljiva, jer se svodila

na jednostrano izlaganje gradiva od strane nastavnika te da se od učenika nije zahtijevalo da aktivno sudjeluju u nastavnom procesu. Dio onih bez iskustva i svi s iskustvom na radnom mjestu koje zahtijeva znanje češkog su se složili da gradivo češkog jezika ne odgovara interesima mladih ljudi te ne pruža bogato jezično iskustvo. Ispitanici su najviše isticali potrebu za stvaranje prilika da učenici pričaju na satu, kritizirali su frontalan rad i jednostranu komunikaciju između učenika i nastavnika. Također su istaknuli važnost unošenja kulturnih sadržaja u nastavu, poput učenja jezika preko popularnih pjesama, suvremenih filmova, kvizova znanja iz opće (češke) kulture i sl. Isticali su želju za analiziranjem i prijevodom tekstova te usmenim izražavanjem u raznim komunikacijskim situacijama. Sve su to metode usvajanja stranog jezika.

*7. Kakav je stav ispitanika prema uvođenju nastave češkog jezika koja metode i sadržaje temelji na teorijama usvajanja stranog jezika?*

Iako su ispitanici isticali nužnost usmjeravanja nastave na razvoj komunikacijskih vještina, analizu tekstova i osuvremenjavanje vokabulara, terminu strani jezik nisu pokazali naklonost. Istaknuli su da je nastava češkog kao stranog jezika za one kojima to nije materinski jezik i nemaju predznanje češkog jezika. Za njih bi takva nastava bila prikladna jedino u slučaju da je to viša razina učenja stranog jezika. Viša razina osim detaljnog poznavanja pravopisa podrazumijeva i uvježbavanje javnih nastupa, razgovora za posao i pisanje tekstova različitih stilova. Ispitanici korisnim smatraju i širenje vokabulara te čitanje suvremene književnosti.

*8. Koji model manjinskog obrazovanja ispitanici smatraju najboljim rješenjem?*

Nesigurnost ispitanika proizlazila je iz činjenice da prikladnost modela ovisi o interesima učenika. Za one koji žele studirati u Češkoj predlažu model A. U tom kontekstu su istaknuli i potrebu usklađivanja srednjoškolskog modela s modelom iz osnovne škole kako bi se zadržao kontinuitet učenja jezika. Većina ispitanika nakon srednje škole želi ostati u Hrvatskoj, stoga ispitanici preporučuju model B. Razlozi su što im taj model omogućava da uče na hrvatskom jeziku jer im je to potrebno za nastavak školovanja, a istodobno im pomaže da ne zaborave češki jezik. Model C je najviše glasova dobio u pitanju o mogućnostima integracije.

*9. Kakvo je mišljenje ispitanika o mogućnostima integracije hrvatskih učenika u nastavu manjine?*

Mogućnosti integracije većina učenika ne vidi te smatraju da za to ne bi bilo interesa. Odvojene razrede ne vide kao problem, štoviše nekoliko ispitanika je razrede s manjim brojem učenika navelo kao prednost u nastavi, jer je rad individualniji, a odnosi među učenicima u manjem razrednom odjelu su prisniji. Ispitanici su imali pozitivan stav prema uvođenju češkog jezika kao drugog stranog jezika za učenike iz redovitog programa. Misle da bi na srednjoškolskoj razini postojao interes za učenje češkog, ali potrebno je motivirati hrvatske učenike u obliku nagrade poput organiziranih izleta u Češku. Učenici pripadnici hrvatske nacionalnosti koji nemaju predznanje češkog jezika, a upišu češki model, poslije prvog polugodišta traže premještaj u redovan program jer ne mogu pratiti nastavu na češkom jeziku ni sudjelovati u nastavi češkog jezika. Kako bi se učenike motiviralo na učenje jezika manjine, potrebno je ostvariti suradnju s nadležnim institucijama za izdavanje certifikata o poznavanju jezika te umjesto državne mature im na kraju srednje škole ponuditi besplatno polaganje certificiranih ispita prema kriterijima Europskog referentnog okvira za jezike. To će im u budućem profesionalnom životu otvoriti mnoga vrata, a za učenike hrvatske nacionalnosti će to biti poticaj za upoznavanje jezika i kulture te ostvarivanje komunikacije s češkim stanovnicima na češkom jeziku.



## ZAKLJUČAK

Glavni odgojno - obrazovni zadatak manjinskog obrazovanja je očuvanje i proširivanje češkog jezika i kulture među lokalnim stanovništvom. S ciljem multikulturalizma i suživota ovih dviju kultura, potrebno je poduprijeti integraciju hrvatskih učenika u nastavu jezika manjine, za što je najpogodniji C model. Cjelokupna nastava se izvodi na hrvatskom jeziku, a svi učenici i pripadnici većine bi imali dodatne sate nastave češkog jezika. Zbog jake interferencije hrvatskog jezika na češki te potrebe nastavka jezičnog usavršavanja nakon srednje škole može se zaključiti da dvojezični B model ne ispunjava cilj postizanja uravnotežene dvojezičnosti kako je to njime predviđeno. Udio u tome ima znatno manji broj predmeta koji se izvode na češkom jeziku te usvajanje nastavnog gradiva isključivo na većinskom jeziku. Problem predstavljaju i neprilagođeni planovi i programi te nedostatak stručnog kadra za izvođenje nastave na manjinskom jeziku. Umjesto ujednačavanja predmetnih kurikuluma predlažemo izradu jedinstvenog kurikuluma sastavljenog po mjeri učenika u posebnim kulturno-jezičnim uvjetima. Kako ne bi došlo do negativne stagnacije ili pasivizacije jezičnih sposobnosti smatramo da je neophodno držati konstantu prakticiranja gramatičkih pravila i usvajanja novih riječi iz različitih komunikacijskih područja. Unošenjem sadržaja koji su usmjereni na praktičnu primjenu jezika će se udovoljiti cilju razvoja jezično-komunikacijskih sposobnosti pri govornoj i pisanoj uporabi jezika. Smatramo da bi takvi sadržaji omogućili i uključivanje učenika pripadnika inih nacionalnosti u nastavu češkog jezika. Razliku u razinama vladanja jezikom između učenika većinske i manjinske govorne skupine unutar jednog razreda bi se mogle riješiti odvojenim nastavnim jedinicama češkog jezika. Tako bi se učenici razdvajali samo na nastavi češkog jezika. Druga mogućnost je da se svim učenicima osim prvog i drugog stranog jezika (engleski ili njemački) u ponudu stavi i treći strani jezik (češki) kao jezik sredine. Također problem koji je potrebno riješiti na makro razini (za sve nacionalne manjine) je, da se znanje manjinskog jezika dodatno boduje pri upisu na fakultete, osobito za studijske smjerove tih istih jezika.

## LITERATURA

Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual matters Ltd.

Blažević Simić A. (2014). *Modeli obrazovanja na jezicima manjina: komparativna analiza europskih iskustava*. Doktorski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.

Ciglar, V., Turza-Bogdan, T. (2011). *Nastava hrvatskog jezika u višejezičnoj sredini* [online]. Dostupno na: [https://bib.irb.hr/datoteka/579372.Turza-](https://bib.irb.hr/datoteka/579372.Turza-Bogdan_Ciglar_Nastava_hrvatskoga_jezika_u_viejezinoj_sredini.pdf)

[Bogdan Ciglar Nastava hrvatskoga jezika u viejezinoj sredini.pdf](https://bib.irb.hr/datoteka/579372.Turza-Bogdan_Ciglar_Nastava_hrvatskoga_jezika_u_viejezinoj_sredini.pdf) [kolovoz, 2018].

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Čorkalo Biruški, D., Ajduković, D. (2012). *Škola kao prostor socijalne integracije djece i mladih u Vukovaru*. Zagreb: Zaklada Friedrich Ebert.

Denković, A. (2013). *Hrvatsko-mađarska dvojezičnost u obrazovanju*. Teze doktorske disertacije. Budimpešta: Filozofski fakultet.

Dugački, V. (2009). *Historiografija o Česima u Hrvatskoj*. *Historijski zbornik*. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža, LXI (1), str. 235 – 252.

Europska konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda (1999).

Godišnji plan i program rada Gimnazije Daruvar (2017/2018).

Heroldová, I. (1971). *Mio Ettinger a daruvarští Češi*. *Český lid*. Institute of Ethnology: Czech Academy of Sciences. LVII (6), str. 342 – 351.

Hrvatić, N. (2011). *Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima*. U: *Pedagoška istraživanja*, I (8), str. 7 – 18.

Hržica, G. (2006). *Kada je hrvatski pretežak i Hrvatima: metodologija nastave hrvatskoga kao drugog jezika*. *Govor*. XXIII (2), str. 163 – 179.

Ivanković, I., Zelenika, T. (2014). *Dvojezično obrazovanje-interkulturalne perspektive i pristupi u Hrvatskoj i Bosni i Hercegovini*. U: Hrvatić, N. ur., *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*. Zagreb: Odsjek za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu, str. 177 - 189.

Izvješće o provođenju Ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina i o utrošku sredstava osiguranih u državnom proračunu republike hrvatske za 2015. i 2016. godinu za potrebe nacionalnih manjina. (2014). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske

Izvješće o provođenju Ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina i o utrošku sredstava osiguranih u državnom proračunu republike hrvatske za 2015. i 2016. godinu za potrebe nacionalnih manjina. (2018). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske

Kagan, O., Dillon, K. (2001). A New Perspective on Teaching Russian: Focus on the Heritage Learner. *The Slavic and East European Journal*, VL, (3)

Kinda-Berlakovich, A. Z. (2006). Hrvatski nastavni jezik i dvojezično školstvo gradišćanskih Hrvata u Austriji počevši od godine 1921. *Zadar: Croatica et Slavica Iadertina*. 1 (1), str. 61 – 76.

Kovačić Mađarić, K. (2017). Interkulturalno obrazovanje u manjinskim školama: Mišljenje nastavnika i roditelja. *Diplomski rad*. Rijeka: Filozofski fakultet

Lüdi, (2006). Položaj materinjeg jezika u školskom obrazovanju. Preporuka 1740. Dodatak: Parlamentarna skupština

Lynch, A. (2002). *The Relationship between Second and Heritage Language Acquisition: Notes on Research and Theory Building*. University of Florida.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2012). *Pravilnik o polaganju državne mature*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2017). *Nacionalni dokument jezično – komunikacijskog područja kurikulima*. Prijedlog nakon javne rasprave. Zagreb.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2010) *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obavezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Republika Hrvatska, Zagreb.

Močinić, S. N. (2006). Nacionalni kurikulum i obrazovanje manjina. *Metodički obzori*. Časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu, 1 (1), str. 48 - 63.

Močinić, S. (2011). Bilingual education: *Metodički obzori*, 13 (6), str. 175 – 182.

Moskowski, J., Purkarthofer J. (2011). Bilingual teaching for multilingual students? Innovative dual-medium models in Slovene-German schools in Austria: *International review of Education*. Springer. LVII (5/6), str. 551 – 565.

- Mužić, V. (1986). Metodologija pedagoškog istraživanja. Sarajevo: Svjetlost.
- Roberts, C. A. (1995). Bilingual education program models: a framework for understanding. *The bilingual research journal*, IXX (3/4), str. 369 - 378.
- Skutnabb-Kangas T. (2001). The Globalisation of (Educational) Language rights. *International Review of Education*, IIII (3/4), str. 201 – 219.
- Skutnabb-Kangas, T. (2007). Bilingualism or not. The education of Minorities. New Delhi: Orient Logman Private Limited.
- Spajić-Vrkaš, V. (1993). Kultura i škola. U: Drandić, B., ur.: Priručnik za ravnatelje. Zagreb: Znamen, str. 147 – 177.
- Suárez-Orozco, M. M. (1991). Migration, Minority Status and Education: European Dilemmas and Responses in 1990s. *American Anthropological Association*, XXII (2), str. 371 - 546
- Tatalović, S. (2001). Nacionalne manjine u RH, *Politička misao*, XXXVIII (3), str. 95 - 105.
- Valdés, G. (2005). Bilingualism, Heritage Language learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized? *The Modern Language Journal*, LXXXIX (3), str. 410 - 426.
- Valdés, G. (1998). The Construct of the Near-Native Speaker in the Foreign Language Profession: Perspectives on Ideologies about Language. *Modern Language Association*. str. 151 – 160.
- Veltruski, M. (2016). K lexikální zásobě mluvy chorvatských Čechů. Diplomski rad. Brno: Filozofski fakultet
- Vinter, J. (2007). Česká a chorvatská škola v Končenicích. Daruvar: Jednota.
- Wolff, S. (2008). Ethnic Minorities in Europe: The Basic Facts.