

Ana Blažević Simić, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska

Jana Lukaš, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska

(Ne)održivost i (ne)iskorištenost potencijala modela obrazovanja na češkome kao manjinskome jeziku u Republici Hrvatskoj

S obzirom na to da su modeli obrazovanja na manjinskim jezicima i pismima u Republici Hrvatskoj u postojećemu obliku primarno usmjereni na učenike pripadnike manjina, autorice se u radu fokusiraju na reafirmaciju učenja manjinskoga jezika i za djecu većinskoga stanovništva. Na taj bi se način ne samo doprinosilo održivosti provedbe određenih modela obrazovanja na manjinskim jezicima, već i poticanju dvojezičnosti kod obiju jezičnih grupa, a što bi ujedno bio i izravan doprinos interkulturalnosti kojoj obrazovno-politički diskurs u Republici Hrvatskoj već više od dva desetljeća deklarativno teži. U radu se stoga nastoji ukazati na najizraženiju problematiku provedbe postojećih modela, a potom i na mogućnosti uključivanja većinskih učenika. Intervjuiranjem 18 bivših polaznika modela B srednjoškolskoga obrazovanja na češkome kao manjinskome jeziku nastojalo se ispitati ostvaruju li postojeći modeli ciljeve očuvanja manjinskoga jezika i identiteta, analiziralo se kako izvođenje dvojezične nastave izgleda u praksi te doprinosi li nastavku školovanja i profesionalnome ostvarivanju učenika. Na temelju analize dobivenih rezultata istaknuta je potreba za redizajnom plana i programa te uvođenjem novih metoda i sadržaja koji bi, osim osnovnoga zahtjeva za povećanjem kvalitete, istovremeno omogućili i uključivanje učenika većinske populacije.

Ključne riječi: modeli obrazovanja na manjinskim jezicima i pismima, Republika Hrvatska, češki kao manjinski jezik, dvojezičnost, kvalitativno istraživanje

Given that the models of education in minority languages and scripts in the Republic of Croatia are aimed primarily at students belonging to minorities, the authors focus on reaffirmation of minority language education also for the children of the majority population. Teaching them together could not only contribute to the sustainability of specific minority language education models, but also the development of bilingualism in both language groups. That would also be a direct indicator of interculturalism, the goal that the educational-political discourse in Croatia has been striving declaratively for more than two decades. Therefore, the paper focuses on the most visible implementation problems of existing models but also on the possibilities of enrollment of the majority students. By interviewing 18 former participants of the model B of secondary education in Czech as a minority language, the paper examined whether the existing models achieve the goals of preserving the minority language and identity, what the implementation of bilingual classes looks like in practice and whether it contributes to the continuation of education and the professional achievement of students. Based on the analysis of the obtained results, what was highlighted was the need for redesigning the curriculum and the introduction of new methods and content, which, in addition to the basic requirement for quality increase, would simultaneously enable the inclusion of the majority students.

Keywords: models of education in minority languages and scripts, Republic of Croatia, Czech as a minority language, bilingualism, qualitative research



1. Obrazovanje nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj

Demokratska jezična politika te strategija manjinskoga obrazovanja u Republici Hrvatskoj s jedne strane deklarativno omogućava jednaka prava i šanse u obrazovanju za svakoga učenika,¹ dok s druge već godinama u ovome području perpetuira brojne skromne uvjete poput nedostatka adekvatnih stručnih kadrova i materijala kojima bi se učenicima pripadnicima nacionalnih manjina osiguralo obrazovanje na materinskome jeziku (npr. Marko, 2005; Lacović i Tatalović, 2011; Blažević Simić, 2014; Petričušić i Tatalović, 2018; Savjetodavni odbor za Okvirnu konvenciju za zaštitu nacionalnih manjina, 2021). Formuliranje učinkovitije strategije manjinskoga obrazovanja dodatno ograničava zahtjev za kompatibilnošću s nacionalnim sustavom odgoja i obrazovanja. Naime, jezici su nacionalnih manjina, kao i hrvatski standardni jezik, jednako razrađeni u predmetnim kurikulumima (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010) pri čemu se razina ovladavanja manjinskim, tj. materinskim jezikom ne uzima u obzir kao kriterij za stvaranje specifičnih uvjeta usvajanja toga jezika (Turza-Bogdan i Ciglar, 2011).

Za češki kao manjinski jezik koji će u nastavku biti fokusom rada je, primjerice, nastavnim planom za gimnazijski model B određen jednak tjedni broj sati za manjinski (četiri sata tjedno od prvoga do četvrtoga razreda) kao i za hrvatski jezik, propisani su svrha i cilj učenja češkoga jezika te struktura nastavnih sadržaja po razredima. Osnovni nedostatak programa u ovome obliku jest uporaba udžbenika uvezenih iz Republike Češke, a koji su izvorno namijenjeni gimnazijama u matičnoj zemlji (Martinková, 2001). Dodatno, sadržaj istih osnova je cijeloga plana i programa, u njima je daleko više prostora ostavljeno nastavi (starije) češke književnosti s više od 150 naslova i približno toliko imena autora u udžbeniku za 4. razred (Lukaš, 2018), dok područje jezika sadrži samo 12 tema koje se ponavljaju kroz sva četiri razreda (Nastavni plan i program predmeta Češki jezik, 2010). Svestrani razvoj jezičnih kompetencija kod učenika pripadnika češke manjine, međutim, zahtijeva odmicanje od takvoga sadržajnog koncepta, odnosno, uključivanje metoda i sadržaja koji će poticati razvoj jezičnih struktura, i ujedno doprinosti razvoju jezičnih kompetencija (Peace-Hughes, 2022).

S namjerom da se dodatno naglase potrebe češke jezične manjine čiji je jezik u hrvatskim nacionalnim okvirima pod snažnim utjecajem interferencije, u diskursu o dvojezičnome obrazovanju treba istaknuti kako se zbog vremenske i geografske izoliranosti od matične države jezik manjinskih učenika u Hrvatskoj i jednojezičnih učenika u Češkoj na svim razinama razlikuje. Radovi primijenjeno-lingvističke provenijencije definiraju ih kao naseljeničke nasljedne govornike (Jelaska, 2014) koji govore različitim inačicama izvornoga jezika (koji može biti toliko različit od izvornoga da se školuju na svojoj inačici, bar početkom obrazovanja, a izvorni jezik zemlje iz koje su se iselili uče kao školski predmet (Jelaska, 2014, 91)). Drugim riječima, riječ je o dvojezičnim govornicima, čija dvojezičnost nije uravnotežena zbog okolinske jezične situacije pri čemu prednost dobiva većinski jezik zajednice (Kagan i Dillon, 2001). Kako bi se spriječila daljnja jezična stagnacija, smatramo prikladnim voditi se retorikom Lyncha (2003) koji zagovara da bi se ulaskom u adolescentsku² fazu, ovladavanje nasljednim (u našem kontekstu manjinskim)

¹ Muški se rod u radu rabi generički, tj. odnosi se na referente svih rodova.

² S obzirom na to da je u hrvatskome nacionalnom kontekstu tranzicija iz osnovnoškolskoga u srednjoškolski sustav na češkome kao manjinskome jeziku minimalna (jer po završetku neke od 6 osnovnih

jezikom trebalo još izraženije voditi osviještenim eklektičnim pristupom (Jelaska, 2005, 124) pri čemu odluke o odabiru pristupa poučavanja manjinskoga jezika (tj. kurikulumski okviri te planovi i programi) trebaju uzimati u obzir procjenu učenikove ovladanosti jezikom, okolnosti poput odabira modela obrazovanja na manjinskome jeziku, broja učenika u skupini, sklonosti i potrebe polaznika itd. (ibid.)

2. Modeli obrazovanja na jeziku i pismu nacionalnih manjina

S obzirom na dobro poznati teorijski diskurs o dvojezičnome obrazovanju koji naglašava kako isključivo jaki modeli doprinose dvojezičnosti (usvajanje jezične i komunikacijske kompetencije u više jezika formalnim obrazovanjem (npr. Baker, 2001; Skutnabb-Kangas, 2007), pozornost se uvodno želi dodatno usmjeriti na nužnost poduzimanja mjera koje teže reafirmaciji učenja manjinskoga jezika i za djecu većinskoga stanovništva. Ishod takvoga modela predstavljao bi poticanje dvojezičnosti kod obiju jezičnih grupa, i manjine i većine, što bi pak bila odlika interkulturalnosti kojoj suvremeni kurikulum, odnosno obrazovna politika u Republici Hrvatskoj deklarativno teži (npr. Blažević Simić, 2013; Lindemann, 2013; Čorkalo Biruški i sur., 2020).

Što se samoga koncepta modela tiče, u osnovnim je legislativno utemeljenim crtama potrebno istaknuti kako pripadnici nacionalne manjine sami predlažu i odabiru model prema interesima učenika, svojim raspoloživim kadrovskim mogućnostima te u skladu s postojećim zakonima. U skladu s time mogu birati između tri modela (A, B i C) (npr. Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina, 2000; Mesić i Baranović, 2005; Hrvatić, 2011). U modelu A sveukupna se nastava odvija na jeziku manjine, dok se u modelu B nastava izvodi dvojezično, i to na način da se na hrvatskome jeziku uči prirodna, a na jeziku nacionalne manjine društvena grupa predmeta. Iako je potonji model jedini model koji omogućava uporabu obaju jezika u istome omjeru te idealnotipski predstavlja najbolju opciju za podržavanje dvojezičnosti – najmanje je korišten model. U školskoj godini 2021./2022. samo je 45 učenika (pripadnika mađarske i srpske nacionalne manjine) pohađalo model B na osnovnoškolskoj razini, dok je na srednjoškolskoj razini navedeni model prakticirala isključivo češka nacionalna manjina (6 učenika) (Izvjješće o provođenju Ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina, 2022).³ U modelu C, koji predstavlja njegovanje jezika i kulture manjine, predviđeno je tek od dva do pet školskih sati manjinskoga jezika tjedno. Taj model ne zahtijeva stavljanje učenika pripadnika manjine u posebne razredne odjele jer je dodatni nastavni predmet manjinskoga jezika i kulture odvojen od ostatka programa. Zahvaljujući tome provođenje modela C najmanje je zahtjevno u smislu raspolaganja nastavnim kadrom te mogućnostima organiziranja takve nastave.

škola u kojima se nastava održavala po modelu A, mogućnost nastavka školovanja dominantno na češkome kao manjinskome jeziku u Republici Hrvatskoj nudi tek jedna srednjoškolska ustanova i to tek po modelu B (Izvjješće o provođenju Ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina, 2022)), autorova retorika naglašavanja adolescentske faze čini se posve prikladnom i za nacionalni obrazovno-politički kontekst.

³ Podaci iz prethodnih izvješća govore o rapidnome padu broja učenika na obje razine obrazovne vertikale: samo godinu ranije broj učenika u OŠ (koja u sustavu obrazovanja Republike Hrvatske traje 8 godina)/SŠ (4 godine) bio je 62/11, a prije pet godina čak 74/19 (op. a.).

Treba naglasiti kako su navedeni modeli namijenjeni svim učenicima, bez obzira na nacionalnu pripadnost, međutim treba jasno naglasiti kako prednost upisa imaju učenici pripadnici manjine i dvojezični učenici (Savjetodavni odbor za Okvirnu konvenciju za zaštitu nacionalnih manjina, 2021; Haške preporuke o pravu nacionalnih manjina na obrazovanje, 1996). U praksi učenici inih nacionalnosti upisuju navedene modele tek iznimno. Manjinski se učenici većinom obrazuju u posebnim odjelima, što znači da modeli ne zadovoljavaju kriterij da se manjinski i većinski učenici ne razdvajaju u zasebne razrede čime se svrstavaju među segregacijske modele (Skutnabb-Kangas, 2007). Odvojeno školovanje djece različite nacionalnosti tako zapravo predstavlja prepreku međuetničkome i interkulturnome dijalogu u školskome okruženju kao i socijalnoj koheziji zajednice (npr. Luciak, 2006; Čorkalo Biruški i Ajduković, 2012).

Prethodno izloženo sažeto promišljanje dvojezičnih modela svakako treba završiti isticanjem njihova kontinuiteta (Lüdi, 2006). Naime, najbolje rezultate postižu oni učenici koji najduže sudjeluju u nastavi materinskoga jezika, međutim, svi modeli imaju znatno veći broj korisnika na osnovnoškolskoj razini obrazovanja. U školskoj godini 2021./2022. osnovnoškolskim obrazovanjem na jeziku i pismu svih nacionalnih manjina u svim modelima bilo je obuhvaćeno 6983 učenika, od toga 645 Čeha. Na srednjoškolskoj pak razini samo 1366 učenika, od toga 51 češke nacionalnosti (Izvešće o provođenju Ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina, 2022). Dakle, srednju školu većina manjinskih učenika nastavlja na hrvatskome jeziku. Zaključno možemo reći kako ograničavanje nastave materinskoga jezika gotovo isključivo na osnovne škole, sva tri modela vrlo očigledno stavlja u poziciju slaboga tranzicijskog modela (Skutnabb-Kangas, 2007).

3. Cilj istraživanja i metode

U nacionalnome pedagojskom znanstveno-istraživačkom diskursu dosadašnja su istraživanja bila posvećena temama poput: zastupljenosti kulturnih sadržaja manjine u nastavnim programima većinskih učenika (Močinić, 2006), socijalne distance prema manjinama (Blažević Simić, 2011; Hrvatić, 2011), nedostatka interesa za škole s manjinskim nastavnim programom mađarske manjine (Denković, 2013), stavova korisnika o pojedinim vrstama modela (Čorkalo Biruški i Ajduković, 2012) i neuravnoteženoga bilingvizma kao realnome ishodu dvojezičnoga obrazovanja (Močinić, 2011). Dodatno je uporište za formiranje konkretnoga cilja istraživanja predstavljala i činjenica da su se istraživanja ovoga tipa većinom odnosila na osnovnoškolsko obrazovanje te na uzorak korisnika modela koji su u njih uključeni u trenutku provođenja istraživanja. Ovim se istraživanjem stoga željelo ukazati na moguće nedostatke dvojezičnoga obrazovanja koje proizlaze iz specifičnosti modela B na srednjoškolskoj razini i to kroz retrospektivan pogled ispitanika/bivših učenika (dimenzija vremenskoga odmaka i profesionalnih iskustava nakon izlaska iz sustava obrazovanja).

Na temelju u prethodnome poglavlju izloženoga pregleda literature, a za potrebe empirijskoga dijela rada, formulirano je sljedećih devet istraživačkih pitanja:

1. Pruža li model B dovoljnu jezičnu podršku za nastavak školovanja u matičnoj zemlji i/ili korištenje češkoga jezika u profesionalnome životu?

2. Kakav je utjecaj imala škola na intenzitet korištenja češkoga jezika?
3. Zašto učenici modela B u većini slučajeva ne iskorištavaju pravo na polaganje ispita državne mature na materinskome jeziku i ispita iz predmeta Češki jezik?
4. U kojoj se mjeri u dvojezičnoj nastavi koriste češki i hrvatski jezik?
5. Kakve su prema mišljenju ispitanika jezične kompetencije nastavnika koji predaju nejezične predmete na češkome jeziku?
6. Kakvo mišljenje imaju ispitanici o sadržajima predmeta Češki jezik?
7. Kakav je stav ispitanika prema uvođenju nastave češkoga jezika koja metode i sadržaje temelji na teorijama usvajanja stranoga jezika?⁴
8. Koji model manjinskoga obrazovanja ispitanici smatraju najboljim rješenjem?
9. Kakvo je mišljenje ispitanika o mogućnostima integracije učenika većinske populacije u nastavu na jeziku češke manjine?

Samo istraživanje je postavljeno na idejama interpretativne paradigme, a to je razumjeti i tumačiti svijet u terminima njihovih sudionika (Cohen, 2007). Zbog maloga je uzorka (N=18) u istraživanju korištena kvalitativna metodologija te provedeno eksplorativno istraživanje koje pruža mogućnost temeljitijega objašnjenja, dubljega zadiranja u tematiku te fleksibilnost u dolaženju do vrijednih odgovora (Milas, 2005). Istraživanje je provedeno metodom individualnih, dubinskih polustrukturiranih intervjua, a u analizi je korištena kvalitativna analiza sadržaja. Hsieh i Shannon (2005, 1278) kvalitativnu analizu sadržaja određuju kao „istraživačku metodu subjektivne interpretacije tekstualnoga sadržaja kroz sistematičan klasifikacijski proces kodiranja⁵ i identificiranja tema ili obrazaca“.⁶ Točnije govoreći, provedena je interpretativno-fenomenološka analiza. Nadalje, polustrukturirani intervju odabran je jer se radi o fleksibilnoj metodi (Edwards i Holland, 2013) kojom se može obuhvatiti dublje razumijevanje stvarnosti sudionika, a u kojemu sudionici, za razliku od strukturiranoga, imaju veću slobodu i prostor za izražavanje svojih stavova i mišljenja. Njime se, dakle, ispitanike potiče na spontano izjašnjavanje o svojim mišljenjima, stavovima, osjećajima i općenito razlozima svojega ponašanja u vezi s problemom koji mu je predložen (Halmi, 2005).

Tijekom srpnja 2018. godine intervjuirano je 18 bivših polaznika modela B srednjoškolskoga obrazovanja na češkome kao manjinskome jeziku (tzv. češki razredni odjel Gimnazije Daruvar) koji su maturirali u rasponu generacija 2006./2007. – 2017./2018. Uzorak je prigodni, a sudjelovanje je bilo dobrovoljno i anonimno. S obzirom na vrlo malu populaciju učenika, koristio

⁴ Iako se podrazumijeva da ispitanici ne poznaju teorije usvajanja jezika, smatrali smo da ćemo postavljanjem ovoga pitanja ipak moći dobiti konkretnije odgovore o usporedbi metodičko-didaktičkih elemenata nastave stranoga i češkoga jezika te na taj način napraviti dobar slijed od pitanja o sadržaju predmeta Češki jezik prema pitanju o odabiru najs(p)retnijega modela manjinskoga obrazovanja.

⁵ Postupak obrade podataka započeo je preslušavanjem audio zapisa, transkribiranjem te preciznim iščitavanjem transkribiranih sadržaja intervjua s ciljem upoznavanja s podacima. Potom je proveden postupak kodiranja što znači da su iskazi ispitanika svedeni na kodove, odnosno, srodne riječi, rečenice ili ideje svrstane su pod isti kod koji ih povezuje (primjerice, kod govora o korištenju hrvatskoga i/ili češkoga jezika pri provjerama znanja, dio ispitanika naveo je da je na nastavi izdvojenih društvenih predmeta usmeno odgovarao na češkome što je onda svrstano pod kod USM-ČEŠ. Nakon određivanja kodova srodni su kodovi svrstani u kategorije. Dakle, kodiranje je provedeno ručno, a kodovi i kategorije derivirani su iz samih podataka.

⁶ Prev. a.

se postupak pseudonimizacije te su izostavljeni svi u intervjuima eventualno spominjani identitetski markeri poput spola, dobi ili mjesta stanovanja. S obzirom na u uvodu spomenutu vrlo malu (a u zadnjih nekoliko generacija drastično smanjenu) populaciju učenika, nauštrb atraktivnosti analize rezultata posebno se obratila pozornost na to da se o pojedinome sudioniku ne iznese skup od nekoliko podataka, koji svaki zasebno, doduše, ne omogućuju identifikaciju sudionika, no koji kada se iznesu zajedno mogu dovesti do prepoznavanja sudionika. Drugim riječima, u potpunosti je izostavljeno navođenje najzanimljivijih odgovora/citata kako bi se umanjio rizik prepoznavanja potencijalnim naknadnim, svjesnim uvidom u izvještaj, a što potencijalno može biti slučaj ako je čitatelj usko povezan s ispitanicima i/ili provedbom modela B u Republici Hrvatskoj, tj. Daruvaru. Jedini je otkriveni identitetski marker (osim javno dostupnoga podatka o gradu u kojem se u Republici Hrvatskoj jedino provodi srednjoškolsko obrazovanje po modelu B) stoga godina maturiranja sudionika koji je prikazan u Tablici 1.

2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
1	2	2	4	3	1	2	0	1	0	1	1

Tablica 1: Uzorak ispitanika prema godini maturiranja

Prije samoga početka intervjua ispitanici su obaviješteni o cilju i svrsi istraživanja, načinu rada, trajanju intervjua, pravu na odustajanje od sudjelovanja te mogućnosti uvida u rezultate istraživanja. Potom su postavljana otvorena pitanja kako bi ispitanik mogao sam oblikovati odgovore onoliko detaljno koliko smatra potrebnim. Forma intervjua „licem u lice“ ispitaniku dozvoljava da spontano izjašnjava svoje stavove i osjećaje, a ispitivaču slobodu pri postavljanju potpitanja. Neposrednost mu omogućuje da odmah razriješi eventualne nejasnoće ili da ih u slučaju praznina u odgovorima ispitanika potpitanjima smisljeno dopuni (Cohen, 2007). Intervju je provođen na češkome jeziku, a odgovarati je bilo moguće na oba jezika.

Prvi se dio pitanja odnosio na sociokulturne karakteristike ispitanika, ulogu češkoga i hrvatskoga jezika u svakodnevnome životu ispitanika te intenzitet korištenja jednim i drugim, a drugi na načine realizacije dvojezične nastave u Gimnaziji Daruvar. Nakon obavljenih intervjua s 18 ispitanika u odgovorima je uočeno ponavljanje razmišljanja te je bilo procijenjeno da novi razgovori neće donijeti nove podatke. Drugim riječima, postignut je kriterij saturacije u uzorkovanju kod kvalitativnih istraživanja (npr. Milas, 2005; Saunders i sur., 2018) stoga je sljedeći korak bio transkripcija i obrada podataka klasificiranjem odgovora prema formuliranim istraživačkim pitanjima koje ćemo tematizirati u sljedećemu poglavlju.

4. Rezultati i rasprava

4.1 Sociokulturne karakteristike ispitanika

Kao što je spomenuto, prvi se dio seta pitanja odnosio na sociokulturne karakteristike ispitanika, ulogu češkoga i hrvatskoga jezika u svakodnevnome životu ispitanika te intenzitet korištenja jednoga i drugoga jezika. U nastavku slijedi sažeti prikaz dobivenih odgovora. Uvodno treba spomenuti kako od spomenutih 18 ispitanika, njih 11 materinskim jezikom smatra češki, 5 oba jezika, a 2 hrvatski jezik. Što se intenziteta korištenja tiče, isključivo ispitanici koji s jednim od roditelja komuniciraju na hrvatskome izjavili su da u svakodnevnoj komunikaciji ipak više koriste hrvatski jezik (4). Govoreći detaljnije o situacijama u kojima govore jednim ili drugim jezikom, ispitanici očekivano navode kako češki jezik koriste u krugu obitelji i najbližih prijatelja te u češkim kulturnim društvima, a hrvatski u široj društvenoj sredini (u mjestu studiranja i na radnome mjestu). Na pitanje korištenjem kojega se jezika osjećaju „kompetentnije“, samo su oni ispitanici (2) koji aktivno koriste češki jezik na radnome mjestu i njime se služe i u privatnome životu, istaknuli da je standardni češki jezik kod njih dominantniji od hrvatskoga. Dio ispitanika je izjavio da, iako je češki za njih materinski, bolje vladaju hrvatskim jezikom (4). Ispitanici koji podjednako vladaju obama jezicima (6) istaknuli su da pod češkim jezikom misle na lokalni idiom, a nikako standardni češki idiom. Posebno je zanimljivo da je dio ispitanika izjavio da oba jezika znaju jednako loše, tj. da su im oba nedovoljno razvijena (1). Navode kako se to najviše osjeti u naglasku, koji nije dobar ni u hrvatskome ni u češkome jeziku.

Na zadnje pitanje prvoga seta *Zašto ste se odlučili upisati u češki razredni odjel gimnazije te kakva su bila Vaša očekivanja?*, ispitanici navode kako su glavni razlozi za upis češkoga razrednog odjela bili kontinuitet u učenju češkoga jezika, usavršavanje u češkome jeziku te nastavak školovanja u razredu s prijateljima iz osnovne škole. Također su bili motivirani mogućim izletima u Češku Republiku te većim mogućnostima u budućemu zaposlenju. Nekoliko ispitanika reklo je da je zapravo najveća prednost češkoga razrednog odjela manji broj učenika u razredu, zbog čega je rad na nastavi kvalitetniji, pristup individualniji te odnosi među učenicima topliji i prisniji.

4.2 Načini realizacije dvojezične nastave

U nastavku teksta slijedi analiza rezultata koja se odnosila na drugi dio seta pitanja koji je tematizirao načine realizacije dvojezične nastave u Gimnaziji Daruvar kao jedinoj srednjoškolskoj ustanovi u Republici Hrvatskoj koja provodi model B, a u okviru koje se dobivene odgovore klasificiralo i analiziralo prema u razdjelu 3. devet predstavljenih istraživačkih pitanja.

4.2.1 Istraživačka pitanja 1 i 2

Svi ispitanici navode češki jezik u životopisu te se prijavljuju na poslove koji zahtijevaju poznavanje češkoga jezika ili tako planiraju činiti. Međutim, ispitanici koji su već radili na takvim poslovima iskazuju da su očekivali kako će njihova tadašnja razina ovladanosti jezikom biti dovoljna za obavljanje profesionalnih uloga, što očigledno nije bio slučaj te su naglasili potrebu

stalnoga jezičnog usavršavanja, odnosno kontinuiranoga učenja jezika. Nesigurnost u svoje znanje po završetku srednje škole indicira i nedostatak interesa za pisanje državne mature na češkome jeziku te za studiranje u Češkoj. Osim toga, kao neke od dodatnih razloga potonjega navode i želju za ostankom u Hrvatskoj, visoke financijske troškove i strah od neuspjeha. Neki su pak navodili da podjednako dobro govore hrvatski i „loš češki“,⁷ odnosno da razine ovladanosti jezikom procjenjuju dovoljnim za korištenje u svim sferama života.

4.2.2 Istraživačka pitanja 3, 4 i 5

Svi su se ispitanici složili da nastavnici koji predaju nejezične predmete na češkome jeziku njime jako dobro vladaju. Međutim, u nastavi tih predmeta (a to su povijest, geografija i likovna umjetnost)⁸ prisutan je problem korištenja hrvatske terminologije, tj. usvajanja gradiva na hrvatskome jeziku primarno zbog korištenja udžbenika na – hrvatskome jeziku.⁹ Učenici stoga ističu kako, unatoč dobrim nastavnicima, ne vide smisao u usvajanju češke terminologije s obzirom na to da svi upisuju fakultete u Hrvatskoj¹⁰ te im je za to potrebno znanje hrvatskih termina. Ono što jest drugačije na nastavnim predmetima koje učenici slušaju na češkome jeziku jest komunikacija između nastavnika i učenika. Nastavnici, doduše, predaju na češkome (pri čemu se koriste folije i PowerPoint prezentacije na obama jezicima), ali se preključuju svaki put kada trebaju uporabiti stručne nazive, odnosno posuđuju ih iz hrvatskoga jezika. U skladu s time, i učenici najvažnije informacije zapisuju te naknadno uče na hrvatskome jeziku iz svojih bilježnica. Upravo se zbog toga ispiti znanja pišu na hrvatskome, dok prilikom usmenoga odgovaranja učenici mogu odgovarati i na hrvatskome i na češkome.¹¹

Može se, dakle, zaključiti kako model B u praksi više nalikuje modelu C jer od 14 nejezičnih nastavnih predmeta samo su 3 predmeta na češkome (uz napomenu o upotrebi hrvatskoga) što

⁷ Elaboracija ovakvih ekstremnih subjektivnih procjena svakako premašuje mogućnosti ovoga obrazovno-političkoga teksta stoga ju, kao jedan od rijetkih citata u tekstu, navodimo tek kao poticaj čitateljima iz područja primijenjene lingvistike za buduća istraživanja učeničke populacije koji pohađaju nastavu na jezicima i pismima manjina (op. a.).

⁸ Smatramo potrebnim istaknuti kako „kriterij“ odabira društveno-humanističkih predmeta koji će se poučavati na manjinskome jeziku (unatoč legislativi koja u opisu modela B navodi društvenu skupinu predmeta u cjelini), predstavlja isključivo raspoloživost dvojezičnih nastavnika. Isti se primjer ponavlja i u drugim manjinskim zajednicama koje se u Republici Hrvatskoj školuju po modelu B (Lizatović, 2018, 29–30) što ukazuje na niz otegotnih okolnosti provedbe modela B poput nepostojanja sustavne potpore mjerodavnih institucija, slabe zastupljenosti udžbeničke građe na dvama jezicima, neznatan broj stručno osposobljenih dvojezičnih poučavatelja itd.

⁹ S udžbeničkom se problematikom u manjoj mjeri suočavaju u osnovnim školama u kojima se učenici obrazuju na jeziku i pismu češke manjine po modelu A. Razlog tomu jest činjenica da se na osnovnoškolskoj razini udžbenici (izrađeni po nastavnim planovima i programima koji vrijede u Republici Hrvatskoj) prevode u novinsko-izdavačkoj ustanovi Jednota u Daruvaru (<https://www.jednota.hr/index.php/hr/ucebnice>). S obzirom da nijedna srednjoškolska ustanova ne provodi nastavu po modelu A te isključivo jedna po modelu B, drastično je manji broj učenika koji nastavljaju s pohađanjem nastave na češkome jeziku što je očigledno razlog nerealiziranja prijevoda i za sljedeću razinu obrazovne vertikale (op. a.).

¹⁰ Dva su ispitanika u trenutku provođenja istraživanja studirala u Češkoj.

¹¹ Pritom ističemo kako češće odabiru odgovarati na češkome, jer im je s tim nastavnicima „prirodno“ odgovarati na češkome – u koji „ubacuju“ hrvatske stručne termine.

je ujedno i glavni razlog zašto učenici ne pišu državnu maturu na češkome jeziku. Također, nijedan fakultet u Republici Hrvatskoj ne dodjeljuje dodatne bodove pri upisu ako se položi ispit iz predmeta Češki jezik te je istaknuto kako pisanje ispita predstavlja samo dodatan izvor stresa i potencijalnu opasnost za snižavanje prosjeka ocjena. Što se visokoškolske razine tiče, zanimljivo je spomenuti i navode o tome da se na studijskim programima češkoga jezika aspekt predznanja češkoga gotovo ne uzima u obzir¹² te da su se studenti prve godine koji su prethodno završili češku gimnaziju smještali u jednaku početnu poziciju kao i studenti koji nisu imali nikakvo predznanje češkoga (odnosno morali su pohađati svu nastavu jezičnih vježbi i polagati sve ispite).

4.2.3 Istraživačka pitanja 6 i 7

Programom predmeta Češki jezik zadovoljni su samo ispitanici koji još nisu imali iskustva na radnome mjestu koje zahtijeva znanje češkoga jezika te nisu nikada sudjelovali u razmjenama učenika ili seminarima u Češkoj. Ispitanici su najviše isticali potrebu za stvaranjem komunikacijskih situacija na satu, potom iznosili kritike na frontalni rad i jednostranu komunikaciju između učenika i nastavnika, ali i različitu razinu znanja učenika unutar samih generacija. Navodili su da nastava nije bila zanimljiva jer gradivo češkoga jezika ne odgovara interesima mladih ljudi¹³ te ne pruža bogato jezično iskustvo (što dovodimo u vezu s malim brojem predmeta koji se predaju na češkome). Iako su ispitanici isticali nužnost usmjeravanja nastave na razvoj komunikacijskih vještina, analizu tekstova i osuvremenjivanje vokabulara, terminu strani jezik nisu pokazali naklonost. Naime, izražavajući stavove prema uvođenju nastave češkoga jezika koja metode i sadržaje temelji na teorijama usvajanja stranoga jezika, istaknuli su da je nastava češkoga kao stranoga jezika primjerena isključivo za one kojima češki nije materinski jezik i nemaju nikakvo predznanje. Za njih bi takva nastava (češkoga kao stranoga jezika) bila prikladna jedino u slučaju da je to viša razina učenja stranoga jezika. Također su istaknuli važnost unošenja dodatnih kulturnih sadržaja u nastavu, poput učenja jezika preko popularnih pjesama, suvremenih filmova, kvizova znanja iz opće (češke) kulture i sl., a što izrazito koketira sa sadržajima o popularnoj kulturi koji se susreću u udžbenicima stranih (a ne materinskih) jezika.

4.2.4 Istraživačka pitanja 8 i 9

Posljednji dio analize istraživačkih pitanja odnosio se na stavove o potencijalno najboljemu modelu manjinskoga obrazovanja te mogućnostima integracije učenika većinske populacije u nastavu na jeziku češke manjine. Nesigurnost ispitanika pri izražavanju stavova proizlazila je prije svega iz činjenice da prikladnost modela snažno ovisi o interesima učenika. Za one koji žele studirati u Češkoj predlažu model A. U tome su kontekstu istaknuli i potrebu usklađivanja srednjoškolskoga modela s modelom A iz osnovne škole kako bi se zadržao kontinuitet učenja jezika. Većina ispitanika nakon srednje škole želi ostati u Hrvatskoj, stoga ispitanici preporučuju

¹² Pri čemu u obzir svakako treba uzeti vremenski odmak i moguće izmjene u sadašnjim studijskim programima (op. a.).

¹³ To, međutim, nije pitanje kvalitete provedbe modela B (op. a.).

model B što temelje na argumentaciji da taj model omogućava da uče na hrvatskome jeziku koji im je potreban za nastavak školovanja, ali im istodobno i pomaže da ne zaborave češki jezik. Model C najčešće je spominjan u kontekstu mogućnosti integracije učenika većinske populacije u nastavu na jeziku češke manjine. Većina učenika ne vidi mogućnosti integracije u modelu B, ali i smatraju da učenici većine za to ne bi niti imali interesa. Odvojene razrede ne problematiziraju, štoviše razrede s manjim brojem učenika navode kao prednost u nastavi jer je rad individualniji, a odnosi među učenicima u manjemu razrednom odjelu prisniji. Ispitanici su imali pozitivan stav prema uvođenju češkoga jezika kao drugoga stranog jezika za učenike iz redovitoga programa; misle da bi za njega na srednjoškolskoj razini postojao interes.

5. Zaključak

Zaključno treba konstatirati kako je tematika obrazovanja na jezicima manjina izrazito složena, što se prije svega i u ovome radu pokazalo kako u brojnosti tako i širokome rasponu podtema i mogućih smjerova budućih istraživanja toga tipa. S obzirom na njihov izostanak u nacionalnome znanstvenom diskursu, u ovoj se formi predstavljenoga istraživanja naglasak stavio tek na osnovni uvid u problematiku provedbe (jedinoga) srednjoškolskoga obrazovanja po modelu B u Republici Hrvatskoj i to iz perspektive bivših polaznika kao vrlo specifične skupine ispitanika.

Među brojnim evidentiranim mehanizmima provedbe koji nužno iziskuju dodatna obrazovno-politička, a onda i didaktičko-metodička promišljanja, autorice kao najspornije dijelove ističu znatno manji broj predmeta koji se izvode na češkome jeziku (što izrazito varira od škole do škole), usvajanje nastavnoga gradiva pretežno na većinskome jeziku, neprilagođene planove i programe te nedostatak stručnoga kadra za izvođenje nastave na manjinskome jeziku. U skladu s postojećom zakonskom regulativom o provedbi modela B, unošenjem sadržaja koji su usmjereni na praktičnu primjenu jezika u svim društvenim predmetima¹⁴ udovoljilo bi se cilju razvoja jezično-komunikacijskih sposobnosti pri govornoj i pisanoj uporabi jezika te bi se spriječila negativna stagnacija i pasivizacija jezičnih sposobnosti. Takvi bi sadržaji potencijalno omogućili i uključivanje učenika pripadnika inih nacionalnosti u nastavu češkoga jezika. Razliku u razinama vladanja jezikom između učenika većinske i manjinske populacije unutar jednoga razrednog odjela moglo bi se riješiti odvojenim nastavnim jedinicama češkoga jezika, tj. razdvajanjem učenika isključivo na nastavi češkoga jezika. Razlike u poznavanju jezika na nastavi ostalih društvenih predmeta moglo bi se premostiti didaktičko-metodičkim prilagodbama poput korištenja folija i mogućnosti usmenoga ispitivanja na hrvatskome jeziku. Kao drugu mogućnost autorice vide u ponudi (osim prvoga i drugoga stranog jezika koji su većinom engleski ili njemački) i trećega stranog jezika (češkoga) kao jezika sredine.

Završno je nužno osvrnuti se i na potencijalna ograničenja istraživanja. S obzirom na to da je u radu predstavljeno kvalitativno istraživanje te korišten prigodni uzorak, ne može se govoriti o

¹⁴ A ne u izrazito malome i prigodnome broju njih! Na ovome je mjestu posebno zanimljivo spomenuti kako je u međuvremenu broj predmeta koji se u gimnaziji Daruvar poučavaju na češkome u međuvremenu dodatno smanjen. Naime, na stranicama se Gimnazije Daruvar navodi da se likovna umjetnost više ne izvodi na češkome jeziku što znači da učenici na češkome jeziku trenutno slušaju isključivo češki jezik (4 sata), geografiju (2 sata) i povijest (2 sata) (<https://gimnazija-daruvar.hr/program/>) (op.a.).

generalizaciji koja bi omogućila zaključivanje o cijeloj populaciji iz koje je uzorak izveden. No, neovisno o tome, određene teorijske implikacije kao i sličnosti dobivenih odgovora s u teorijskome dijelu rada predstavljenim okvirima, svakako jesu očite. Nadalje, dio ograničenja mogao bi se pripisati i samome protokolu intervjua, tj. njegovoj ekstenzivnosti, no s obzirom na prvi ovako usko formulirani istraživački nacrt, dobivena šira i ponegdje površnija slika zapravo je očekivana pa čak i poželjna. Neovisno o tome, doprinos ovoga istraživanja svakako jest pružena mogućnost temeljitijega objašnjenja, dubljega zadiranja u izrazito važnu obrazovno-političku i interkulturno-pedagogijsku tematiku te dolaženje do vrijednih odgovora, pri čemu u vidu treba posebno imati već isticanu perspektivu izostanka istraživanja slične tematike u nacionalnome kontekstu.

Autorice stoga opravdano vjeruju kako se rezultati mogu prenijeti i na opću populaciju češke, ali i drugih manjina koje prakticiraju model B, te iste koristiti za daljnje teorijsko, ali i praktično unaprjeđenje kako same koncepcije tako i provedbe modela obrazovanja na jeziku i pismu nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj. U tome smo smislu već i u prethodnim razdjelima istaknule podudarnost s istraživanjem Lizatović (2018), a koje je, neovisno o nižoj razini obrazovne vertikale, jedno od rijetkih koje je provedeno isključivo na modelu B. Sve dosad navedeno svakako vrlo jasno potkrepljuje činjenicu da je tematika obrazovanja na jezicima i pismima nacionalnih manjina u hrvatskome pedagogijskom znanstvenom diskursu očigledno itekako relevantna, ali istraživački tek načeta. Ovo je istraživanje generiralo brojne teme koje autorice drže vrijednima za daljnja ispitivanja (primjerice, metoda opažanja nastave radi sondiranja didaktičko-metodičkih prilagodbi učinkovitih za manjinsku i/ili većinsku populaciju učenika, izdvajanje ispitanika koji se izjašnjavaju kao osobe kojima je češki jezik materinski, usporedba zadovoljstva provedbom modela B među ispitanicima različitih nacionalnih manjina, obrazovne aspiracije polaznika po upisu i završetku srednjoškolskoga obrazovanja, nastavak školovanja i profesionalno ostvarenje iz perspektive (nedovoljne) usvojenosti jezika manjine tijekom školovanja po modelu B itd.). Osim toga, dodatan bi istraživački naglasak svakako trebalo staviti i na analizu kadrovanja, primjerenosti udžbenika (i/ili samostalno izrađenih nastavnih materijala) koje koriste ispitanici tijekom školovanja po modelu B i uvođenja zakonskih kriterija minimalnoga broja (i vrste) predmeta koji se poučavaju na manjinskome jeziku, a koje su u obrazovno-političkome diskursu izrazito podzastupljene.

Literatura

- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters Ltd.
- Blažević Simić, A. (2011). Socijalna distanca hrvatskih srednjoškolaca prema etničkim i vjerskim skupinama. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 153–168.
- Blažević Simić, A. (2013). Obrazovne politike i pristupi promicanju raznolikosti. U K. Posavec & M. Sablić (Ur.), *Interkulturalna pedagogija – prema novim razvojinama znanosti o odgoju* (str. 21–28). Hrvatsko pedagogijsko društvo.
- Blažević Simić, A. (2014). *Modeli obrazovanja na jezicima manjina: komparativna analiza europskih iskustava* [Doktorska disertacija]. Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu. Preuzeto 29. rujna 2022. iz <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/11538/>
- Ciglar, V. & Turza-Bogdan, T. (2011). Nastava hrvatskog jezika u višejezičnoj sredini. U A. Bežen, & B. Majhut (Ur.), *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete* (str. 271–282). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i ECNSI.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Naklada Slap.
- Čorkalo Biruški, D. & Ajduković, D. (2012). *Škola kao prostor socijalne integracije djece i mladih u Vukovaru*. Friedrich Ebert Stiftung.
- Čorkalo Biruški, D., Pehar, L., Jelić, M., Pavin Ivanec, T. & Tomašić Humer, J. (2020). Obrazovni izbori i stavovi prema multikulturalizmu i asimilacionizmu većine i manjine u četiri hrvatske višeetničke zajednice. *Društvena istraživanja*, 29, 23–47. <https://doi.org/10.5559/di.29.1.02>
- Denković, A. (2013). *Hrvatsko-mađarska dvojezičnost u obrazovanju*. [Teze doktorske disertacije]. Filozofski fakultet, Sveučilište Eötvös Loránd. Preuzeto 29. rujna 2022. iz doktori.btk.elte.hu/lingv/denkovicandrea/thesis.pdf
- Edwards, R. & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* Bloomsbury. Preuzeto 29. rujna 2022. Iz https://www.researchgate.net/publication/313397132_What_is_Qualitative_Interviewing/link/5c2f507b299bf12be3ac57ff/download
- Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Naklada Slap.
- Haške preporuke o pravu nacionalnih manjina na obrazovanje (1996). Foundation on Inter-Ethnic Relations. Preuzeto 29. rujna 2022. iz <https://www.osce.org/sr/hcnm/32191>
- Hrvatić, N. (2011). Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 7–18.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/104973230527668>
- Izvešće o provođenju Ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina i o utrošku sredstava osiguranih u državnom proračunu Republike Hrvatske za 2021. godinu za potrebe nacionalnih manjina (2022). Vlada Republike Hrvatske. Preuzeto 29. rujna 2022. iz https://pravamanjina.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Izvešće_o_provođenju_UZPNM_za_2021..pdf

- Jelaska, Z. (2005). Učenje i poučavanje drugoga jezika. U Z. Jelaska, V. Blagus, M. Bošnjak, L. Cvikić, G. Hržica, I. Kusin, J. Novak Milić & N. Opačić (Ur.), *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. (str. 88–124). Hrvatska sveučilišna naklada.
- Jelaska, Z. (2014). Vrste nasljednih govornika. *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 1(17), 83–105.
- Kagan, O. & Dillon, K. (2001). A new perspective on teaching russian: Focus on the heritage learner. *Slavic and East European Journal*, 45(3), 507–518. <https://doi.org/10.2307/3086367>
- Lacović, T. & Tatalović, S. (2011). Dvadeset godina zaštite nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj. *Migracijske i etničke teme*, 27(3), 375–391.
- Lindemann, K. (2013). The school performance of the Russian-speaking minority in linguistically divided educational systems: A comparison of Estonia and Latvia. U M. Windzio (Ur.), *Integration and inequality in educational institutions* (str. 45–69). Springer.
- Lizatović, J. (2018). *Jezično-komunikacijski ishodi nastave u dvojezičnom hrvatsko- mađarskom programu (model B)*. [Diplomski rad]. Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu. Preuzeto 29. rujna 2022. iz <https://repozitorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg%3A795/datastream/PDF/view>
- Luciak, M. (2006). Minority schooling and intercultural education: a comparison of recent developments in the old and new EU member states. *Intercultural education* 17(1), 73–80. <https://doi.org/10.1080/14675980500502370>
- Lüdi, G. (2006), *Considerations on the place of mother tongue in schools*. Council of Europe: Committee on culture, science and education. Preuzeto 29. rujna 2022. iz <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/X2H-Xref-ViewHTML.asp?FileID=11142&lang=EN>
- Lukaš, J. (2018). *Modeli obrazovanja na češkom kao manjinskom jeziku u Republici Hrvatskoj* [Diplomski rad]. Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu. Preuzeto 29. rujna 2022. iz http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/10958/1/Lukas_Jana.pdf
- Lynch, A. (2003). The relationship between second and heritage language acquisition: Notes on research and theory building. *Heritage language journal*, 1(1), 26–43. <https://doi.org/10.46538/hlj.1.1.2>
- Marko, J. (2005), *Acess to education, Training and employment of ethnic minorities in the western Balkans; Synthetic report*. EURAC Academia Europea Bolzano.
- Martinková V. (2001). *Literatura 1, 2, 3 a 4*. Fraus.
- Mesić, M. & Baranović, B. (2005). National minority education in Croatia. U N. Genov (Ur.), *Ethnicity and educational policies in south eastern Europe* (str. 64–78). Lit Verlag.
- Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Naklada Slap.
- Močinić, A. (2011). Bilingual education. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 6(13), 175–182. <https://doi.org/10.32728/mo.06.3.2011.11>
- Močinić, S. N. (2006). Nacionalni kurikulum i obrazovanje manjina. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 1(1), 48–63.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
- Nastavni program predmeta češki jezik za gimnazije. *Narodne novine* 29/2010., 2–17.

- Peace-Hughes, T. (2022). Minority language education: Reconciling the tensions of language revitalisation and the benefits of bilingualism. *Children & Society*, 36(3), 336–353. <https://doi.org/10.1111/chso.12537>
- Peto mišljenje o Hrvatskoj (2021). Savjetodavni odbor za Okvirnu konvenciju za zaštitu nacionalnih manjina. Vijeće Europe. <https://rm.coe.int/5th-op-croatia-hr/1680a2cb50>
- Petričušić, A. & Tatalović, S. (2018). In search for multicultural elements of the Croatian minority policy: Threatening assimilation and cultural segregation. U G. Bašić, M. Žagar & S. Tatalović (Ur.), *Multiculturalism in public policies* (str. 96-127). Academic Network for Cooperation in South-East Europe.
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, J. & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & quantity*, 52(4), 1893–1907. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>
- Skutnabb-Kangas, T. (2007). *Bilingualism or not. The education of minorities*. Orient Longman Private Limited.
- Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina. *Narodne novine*, 51/2000, 56/2000.