Višejezičnost u obrazovanju i znanosti

Siegfried Gehrmann, Mario Grčević, Ana Petravić,
Ruprecht Hochholzer, Árpád-Andreas Sölter (ur.)

Višejezičnost u obrazovanju i znanosti

– europska perspetiva

Sveučilište u
Zagrebu

Zagreb, 2025.

Izdavač
Sveučilište u Zagrebu

Za izdavača
Prof. dr. sc. Stjepan Lakušić, rektor

Prijevod s njemačkoga
Doc. dr. sc. Irena Horvatić Bilić
Prof. dr. sc. Ana Petravić
Suzana Požega, prof.
Snježana Rodek, prof.

Lektura
Prof. dr. sc. Mario Grčević

Dizajn i tisak
Sveučilišna tiskara

ISBN 978-953-8250-45-3

Ovu publikaciju izdaje Centar za njemačke i europske studije (CGES), znanstvena ustrojstvena jedinica Sveučilišta u Zagrebu i Sveučilišta u Regensburgu te Goethe-Institut Kroatien.

Tisak i prijevod financirali su Sveučilište u Zagrebu i Goethe-Institut Kroatien.

Prijevod s njemačkoga; originalni naslov: *Mehrsprachigkeit in Bildung und Wissenschaft. Europäische Perspektive*, ©Waxmann, 2024.

Hrvatskomu je izdanju pridodan rad *O polifoniji jezika – jezična podrška iz perspektive Goethe-Instituta Kroatien* Árpáda-Andreasa Söltera.

Izrazi s rodnim značenjem u ovoj publikaciji koriste se neutralno i odnose se jednako na muški i ženski spol.

Sadržaj

Uvod
Misliti višejezično – djelovati europski 7
Siegfried Gehrmann

Višejezičnost i znanost

Jesmo li na putu prema novoj funkcionalnoj diglosiji? 19
Olga Rösch

Znanost između višejezičnosti i „english only“
u doba globalizacije 33
Siegfried Gehrmann

Engleski kao jezik međunarodne znanosti i/ili višejezičnost? 51
Uwe Koreik

Nastava stranih jezika na studijima nefiloloških fakulteta u Hrvatskoj – poticanje
višejezične kompetencije ili rastuća anglofonizacija akademskoga okružja? 61
Irena Horvatić Bilić

Višejezičnost - migracije - nastava jezikâ

Europska politika višejezičnosti 81
Pavo Barišić

Višejezičnost kao kurikulski odgojno-obrazovni cilj
u europskoj perspektivi 101
Ana Petravić

Empirijsko istraživanje o višejezičnosti u obrazovnim institucijama 133
Rupert Hochholzer

Cjeloviti jezični kurikul i učenje jezika umrežavanjem 149
Robin Breit

Useljenici i ovladavanje hrvatskim jezikom 173
Sanda Lucija Udier

Utemeljenost kurikulskih ciljeva za višejezično okružje u dječjem vrtiću . . . 185
Kata-Szilvia Bartalis-Binder

Višejezičnost i jezična politika na Kosovu 197
Kimete Canaj

„Ja sam zaista ponosna bavarska Hrvatica“ – jezičnobiografski intervju s bavarskom državnom ministricom Michaelom Kaniber 209
Juliette Breton, Björn Hansen, Rupert Hochholzer, Konstanzia Lüke i *Ayfer Sahan-Barat*

O polifoniji jezika – jezična podrška iz perspektive Goethe-Instituta Kroatien 225
Árpád-Andreas Sölter

Autori i urednici 241

Siegfried Gehrmann

Uvod

Misliti višejezično – djelovati europski

Ova se publikacija temelji na ishodima dvodnevne konferencije Centra za njemačke i europske studije Sveučilišta u Zagrebu i Sveučilišta u Regensburgu (CGES)[1] u suradnji s Goethe-Institutom u Zagrebu pod naslovom *Višejezičnost u školstvu i znanosti – europski model za budućnost obrazovnih sustava u jugoistočnoj Europi*? održane 17. – 18. ožujka 2023. u Zagrebu. Konferencija je organizirana uz potporu radne skupine *Njemački kao znanstveni jezik* ADAWIS, Fakulteta hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu, Sveučilišta u Zagrebu te izdavačke kuće Školska knjiga iz Zagreba.

Povod je konferenciji bilo zabrinjavajuće iskustvo s očuvanjem i unaprjeđivanjem višejezičnosti u školskom i visokoškolskom obrazovanju u Europi koje se očituje u činjenici da je za sada još uvijek prisutna višejezičnost – koju svojom obrazovnom i jezičnom politikom podupire Europska Unija[2] –, sve ugroženija engleskim jezikom kao globalnim jezikom u obrazovanju i znanosti, dok se nacionalni jezici pojedinih zemalja sve više potiskuju kao strani jezici i kao jezici znanosti. Ta okolnost u najvećoj mjeri pogađa sustav znanosti u kojem je u brojnim disciplinama engleski postao jedini jezik znanosti i gdje se to jezično preslagivanje širi na sve više disciplina.

Na konferenciji su postavljena sljedeća pitanja s ciljem da se dođe do novih spoznaja: Koje snage pogone netom spomenuti razvoj, što su prednosti, a što nedostatci takva razvoja? Ima li taj razvoj alternativu i nije li njegova konačna točka razvoja globalna dvojezičnost kojoj se mi – zato što se moramo podčiniti globalizaciji i međunarodnoj konkurenciji –, moramo prilagoditi: s engleskim kao jezikom za međunarodno relevantna područja, a s nacionalnim jezicima za poglavito nacionalne i/ili regionalne teme i međunarodno manje važna područja? Gdje su u tom kolopletu smještene perspektive višejezične znanosti i školskoga obrazovanja te kako školsko i akademsko obrazovanje u Europi može reagirati na takav razvoj događaja? Potonje pitanje posebno je važno za obrazovne sustave zapadnih europskih društava pogođenih snažnim migracijama. Ta su društva pored svega suočena i s izazovom kako da u školsko obrazovanje uključe višejezičnost stečenu u životnom okružju učenika migrantskoga podrijetla, bogatstvo njiho-

1 https://unizg-cges.eu/.

2 U smislu višejezičnosti i jezičnoga pluralizma kojima se bavi ova znanstvena knjiga, u radovima objavljenima u njoj čitatelj će ovisno o preferencijama autora i/ili prevoditelja naići na dva načina pisanja ovoga imena: *Europska Unija* i *Europska unija*. Oba su načina pisanja potvrđena u novijim hrvatskim pravopisima (nap. Ur.).

vih obiteljskih jezika i jezika zemlje podrijetla te kako da tu višejezičnost iskoriste kao izvor društvenoga obogaćenja. Često se može uočiti kako se umjesto toga ova šarolikost smatra preprekom pri učenju jezika u zemlji prihvata i osim dodatne nastave materinskoga jezika više-manje isključuje iz školske svakodnevice. Takvo isključivanje dovodi do uspostave hijerarhije među jezicima i kulturama, otvara se put diskriminaciji velikih društvenih skupina ljudi i sputava se konstruktivan suživot u demokratskim društvima.

Dugo zanemarivani aspekt u tom kolopletu je međuovisnost škole i znanosti. Oba sustava utječu jedan na drugi. Anglofonizirana znanost morat će se suočiti sa zahtjevom da prije ili kasnije od studenata već na početku studija očekuje znanje engleskoga jezika na razini razumijevanja znanstvenoga jezika na kojoj se mogu služiti literaturom na engleskom jeziku i pratiti studijske smjerove na engleskom jeziku. To će pak s druge strane imati odlučujući utjecaj na nastavu stranoga jezika u školi: engleskomu jeziku davat će se prednost na štetu drugih stranih jezika, a njih će se prije ili kasnije marginalizirati. To bi se u još većoj mjeri moglo odraziti na spontanu višejezičnost stečenu u životnom okružju učenica i učenika iz migrantskih obitelji. Zašto njihov materinski jezik uvoditi u školsko obrazovanje ako taj jezik nema poput engleskoga vrijednost u globalizacijskom smislu niti pak osnažuje nacionalni jezik zemlje u kojoj žive? Čemu dakle služi višejezičnost, kada se model dvojezičnosti, sastavljen od nacionalnoga jezika zemlje prihvata i engleskoga, čini dostatnim za povećanje konkurentske sposobnosti vlastite zemlje u uvjetima globalne konkurencije.

U okviru tih propitivanja Europska je Unija s obzirom na obrazovnu i jezičnu politiku poseban slučaj jer se zbog svojega ustroja kao višejezični i multikulturni savez država obvezala normativno njegovati te poticati jezičnu i kulturnu raznolikost kao svoje važno obilježje. Stoga pod pojmom europske višejezičnosti Europska Unija od država članica u obveznom školskom sustavu zahtijeva omogućavanje obveznoga učenje najmanje dvaju živih stranih jezika uz nacionalni jezik, dok bi europski programi studentske razmjene Erasmus trebali služiti tomu da se poveća studentska mobilnost te da se unaprijedi upoznavanje i poštovanje drugih europskih jezika i kultura. U potpunosti anglofonizirana znanost i obrazovanje ne samo da bi bili suprotni ovakvoj europskoj obrazovnoj koncepciji, nego bi doveli u pitanje i sam europski model. U tom je smislu višejezičnost u europskom procesu ujedinjenja *conditio sine qua non*.

No budući da obrazovanje i znanost ne potpadaju pod mjerodavnost Europske Unije nego da o njima odlučuje svaka zemlja članica ponaosob, svaka nacionalna država sama odlučuje o tom hoće li podržati prevlast engleskoga u svojem obrazovnom i znanstvenom sustavu ili će pak poticati višejezičnost svojih građanki i građanina te u taj koncept uključiti učenje engleskoga jezika. Odgovori na takve zahtjeve će za svaku pojedinu zemlju biti krajnje različiti, već s obzirom na interese i poziciju pojedine nacionalne države u procesu globalizacije, s obzirom na povijesnu pozadinu, kao što je to primjerice odnos prema višejezičnoj tradiciji, gospodarskoj i političkoj snazi, veličini jezične zajednice, migracijama ili definiciji vlastite pozicije kao useljeničke zemlje.

Primjere mogućih odgovora moguće je iščitati iz pojmovnoga područja višejezičnosti

koja u zemljama sa snažnom ekonomskom migracijom i velikim brojem izbjeglica poput Njemačke obuhvaća višejezičnost stečenu u životnom okružju učenika s migrantskim podrijetlom i koja je središnja tema u istraživanjima višejezičnosti – ali ne i u provedbi u školama. Za razliku od nje, u zemljama poput Hrvatske ili Rumunjske s (za sada) niskom ekonomskom migracijom i ne pretjerano visokim brojem izbjeglica, tema višejezičnosti manje je zastupljena. U njima se višejezičnost u prvom redu odnosi na učenje stranih jezika i/ili na odnos prema brojnim povijesno uvjetovanim manjinskim jezicima.

Na razini znanosti te su razlike, specifične za svaku zemlju, daleko manje izražene i čini se kako se u Europi i u Europskoj Uniji engleski učvrstio kao jezik znanosti bez obzira na nacionalne granice, ali s različitim posljedicama za svaki pojedini nacionalni jezik. U velikim jezičnim zajednicama, poput njemačke ili francuske, engleski doduše guši raznolikost znanstvenih područja, no njihovi nacionalni jezici ne nestaju iz znanstvenoga diskursa, dok je u manjih jezičnih zajednica zbog globalne prevlasti engleskoga kao jezika znanosti opstojnost njihovih jezika u znanstvenom diskursu itekako ugrožena. To između ostaloga objašnjava i različitu osjetljivost te različit pogled na očuvanje i promicanje vlastita nacionalnoga jezika kao jezika znanosti i obrazovanja te na očuvanje višejezične obrazovne kulture u srednjoj, istočnoj i dijelovima jugoistočne Europe sa snažnom tradicijom njemačkoga kao povijesno važnoga jezika u svakodnevnom ophođenju. Ili se pak potpuno suprotno, čak i po cijenu žrtvovanja vlastita nacionalnoga jezika kao jezika znanosti radikalno forsira koncept „english only“ u školskom i akademskom obrazovanju kako bi se utro put prema svjetskomu obrazovnomu, znanstvenomu tržištu i tržištu rada te se tako povećala konkurentnost vlastite zemlje.

Već ovih nekoliko napomena jasno pokazuju da je višejezičnost krajnje složeno interdisciplinarno tematsko područje kojim se otvaraju ne samo lingvistička i didaktičko-metodička, nego isto tako i jezičnopolitička, obrazovnopolitička i društvenopolitička pitanja, a već prema dobivenomu odgovoru bilo u smjeru „english only“ ili u smjeru višejezičnosti, duboko zadiru u obrazovnu i znanstvenu strukturu svake zemlje te bitno utječu na sudjelovanje građana i građanki u demokratskim procesima.

Znanstveni članci u ovom zborniku posvećeni višejezičnosti podijeljeni su na dva tematska područja. U prvom području *Višejezičnost i znanost* u prvom je planu rasprava o aktualnoj anglofonizaciji znanosti, izdavačke djelatnosti, akademskoga podučavanja te znanstvene komunikacije kao i posljedice takva razvoja za sustav znanosti; drugo se tematsko područje *Višejezičnost – migracije – nastava jezika* bavi teorijom i praksom višejezičnosti u europskim školama, s naglaskom na višejezičnost stečenu u životnom okružju i na učenje stranih jezika u školama.

Radovi pojašnjavaju trenutačno stanje na znanstvenom planu o ovom tematskom području te perspektive višejezičnoga školskoga i akademskoga obrazovanja onako kako ih vide i zastupaju autorice i autori iz Njemačke, Kosova, Hrvatske i Rumunjske.

Zbornik je 2024. izvorno objavljen na njemačkom jeziku u izdanju izdavačke kuće Waxmann (Münster – New York), a njegova inačica na hrvatskom jeziku 2025. u izdanju Sveučilišta u Zagrebu. Ovakav dvojezični pristup dio je koncepcije kojom se potiče uporaba

nacionalnih jezika kao jezika znanosti. Zbornik na hrvatskom obogaćen je jednim dodatnim radom, prilogom Árpáda-Andreasa Söltera, ravnatelja Goethe-Instituta u Hrvatskoj.

U nastavku slijedi kratak pregled sadržaja pojedinih članaka.

Višejezičnost i znanost

U članku OLGE RÖSCH (Njemačka) istražuje se aktualni jezični razvoj u europskom visokom školstvu i znanosti s engleskim kao dominantnim jezikom i prjeteća opasnost da se funkcionalna dvojezičnost u području znanosti još više pojača i za stalno učvrsti. U obliku povijesnoga pregleda autorica prikazuje uspon narodnih jezika kao jezika obrazovanja i znanosti u Europi – kao primjer navodi razvoj u Hrvatskoj, Francuskoj i Njemačkoj – te početke jednojezičnosti po završetku Drugoga svjetskoga rata kada engleski postaje jedinim globalnim jezikom znanosti. Autorica promatra posljedice takva razvoja na demokratski ustroj društva, konkurentnost gospodarstva i inovacijsku snagu znanosti koja je upućena na višejezičnost kao instrument promišljanja i izvor spoznaje. Prikazujući njemačku znanstvenu scenu, Rösch opisuje sve uznapredovaliju anglofonizaciju u nacionalnoj znanstvenoj komunikaciji, visokoškolskoj nastavi te u znanstvenim publikacijama. Kako bi se u tim područjima opet našao put prema višejezičnoj znanosti, znanstvenicama i znanstvenicima je potreban prostor u kojem mogu oblikovati način uporabe i brige za vlastiti nacionalni jezik kao jezik znanosti, odnosno potreban im je jezičnopolitički okvir usmjeren prema višejezičnosti koji bi obrazovna politika trebala osigurati na nacionalnoj i međunarodnoj razini.

SIEGFRIED GEHRMANN (Hrvatska) se u svojem članku bavi pitanjem što su uzroci tomu da se engleski uspio nametnuti kao jedini globalni jezik znanosti u cijelom svijetu te da se internacionalizacija znanosti i istraživanja, publikacija, visokoškolske nastave, predavanja i znanstvene komunikacije trenutno odvija gotovo isključivo na engleskom jeziku. Autor postavlja pitanje kakve posljedice anglofonizacija akademskoga područja u pozitivnom i negativnom smislu ima na znanost i na kojoj se jezičnoj razini taj razvoj u ne-anglofonom jezičnom području zaista odvija. U Njemačkoj se posebice u visokoškolskoj nastavi može promatrati kako u pravilu ni profesori ni studenti ne vladaju znanstvenim engleskim jezikom na razini materinskoga jezika, nego se nastava često odvija na razini B1 funkcionalnoga znanja jezika kojemu je samo pridodan strukovni vokabular. Takav je razvoj popraćen padom kakvoće nastave u usporedbi s nastavom na nacionalnom jeziku. No autor smatra da takav razvoj ni u znanosti, ni u znanstvenim publikacijama, ni u visokoškolskoj nastavi nije bez alternative.

Riječ je u prvom redu o znanstvenopolitičkoj i društvenopolitičkoj odluci o tome u kojoj se mjeri želi očuvati i unaprjeđivati višejezična znanost ili će se jednostavno prihvatiti i podupirati anglofonizacija znanosti. Autor se dotiče i perspektiva višejezične znanosti, navodi konkretne mjere za obnovu ustroja višejezično usmjerenoga znanstvenoga sustava te u tom kontekstu na raspravu stavlja ambivalentnost uporabe umjetne inteligencije pri oblikovanju jezika u znanosti.

UWE KOREIK (Njemačka) u svojem članku procjenjuje posljedice nametanja engleskoga kao globalnoga jezika znanosti te uvođenja engleskoga kao nastavnoga jezika u visokoškolskim ustanovama izvan anglofonoga govornoga područja. Autor ukazuje na prednosti takva razvoja za svjetsku znanstvenu suradnju i komunikaciju, propituje kakvoću dostupnih digitalnih prevodilačkih programa za različita govorna područja i znanstvene discipline kao i posljedice za manje jezične zajednice te učenje stranih jezika. U članku je također riječ o porastu broja studijskih programa na engleskom jeziku u brojnim europskim zemljama. Ovdje se u središtu pozornosti nalaze obrazovnopolitički i znanstvenopolitički motivi za uvođenje takvih studija te gospodarski interesi u njihovoj pozadini. Nadalje, autor propituje jezičnu i znanstvenu kakvoću studijskih programa na engleskom u usporedbi sa studijskim programima na nacionalnim jezicima te navodi i suprotna strujanja u pojedinim zemljama koje se zalažu za smanjivanje studijskih programa na engleskom jeziku i koje ponovno žele povećati udio visokoškolske nastave na nacionalnom jeziku. Još jedan temeljni aspekt rada posvećen je procesima znanstvenoga upravljanja uspostavljenima zbog prevlasti engleskoga kao globalnoga znanstvenoga jezika. Ti bi procesi uporabom novih oblika umjetne inteligencije mogli uzeti još više maha, smatra autor.

Na temelju empirijski prikupljenih podataka o ponudi nastave stranih jezika na nefilološkim fakultetima u Hrvatskoj IRENA HORVATIĆ BILIĆ (Hrvatska) proučava situaciju višejezičnosti na hrvatskim sveučilištima. Autorica polazi od postavke da internacionalizacija sveučilišta nije isto što i anglofonija, nego da je u visokoškolskom obrazovanju nužna višejezičnost te da ona ide ruku pod ruku s višejezičnim kompetencijama studenata. No podatci prikupljeni o nastavi stranoga jezika kao pomoćnoga predmeta na nefilološkim fakultetima pokazuje da engleski kao obvezatan predmet ne samo da apsolutno dominira na svim visokoškolskim ustanovama u Hrvatskoj –za izborni predmet ta je dominacija manje izražena jer se tu u mnogo većoj mjeri nude i drugi jezici, poglavito njemački –, nego je dominacija engleskoga kao jezika znanosti prisutna i u nastavi za studente na razmjeni u okviru programa Erasmus te u jeziku visokoškolske nastave gostujućih stranih znanstvenika u Hrvatskoj kao i hrvatskih znanstvenika u inozemstvu. U članku se raspravlja o čimbenicima koji su doveli do te situacije te se za internacionalizaciju hrvatskih sveučilišta postulira plan koji bi vodio prema višejezičnosti u jezičnom obrazovanju studenata, prije svega s naglaskom na obrazovnoj vrijednost višejezičnosti te na jezičnopolitičkim i obrazovnopolitičkim odlukama za poticanje višejezične internacionalizacije hrvatskih sveučilišta.

Višejezičnost – migracije – nastava jezikâ

PAVO BARIŠIĆ (Hrvatska) smještava u svojem članku jezičnu i obrazovnu politiku Europske Unije s trenutačno 24 službena jezika u kontekst višejezičnoga europskoga razvoja. Taj razvoj počinje u renesansi s postupnom zamjenom latinskoga narodnim jezicima koji se tijekom dugoga povijesnoga procesa uspinju do razvijenih jezika obrazovanja i

znanosti, što je i dovelo do današnje jezične raznovrsnosti u Europskoj Uniji u kojoj su svi jezici ravnopravni. Stoga se i postavlja pitanje, kaže Barišić, kako se treba odnositi prema toj jezičnoj raznovrsnosti, dok istovremeno postoji potreba za univerzalnom jezičnom komunikacijom i nije li ipak trenutna prevlast engleskoga kao globalnoga jezika svakodnevnoga govora, obrazovanja i znanosti rješenje za europsku jezičnu situaciju. Autor kao primjer navodi Indiju s 22 regionalna jezika i engleskim i hindijem kao nadregionalnim službenim jezicima te prikazuje kako višejezična komunikacija i u takvim uvjetima može biti uspješna, a da engleski sve druge jezike pritom nije potisnuo iz brojnih područja – što se pak trenutno događa u Europi. Višejezično orijentirana obrazovna politika Europske Unije u tom smislu može se smatrati uzoritom jer od svih država članica zahtijeva obvezno učenje dvaju stranih jezika za vrijeme obvezatnoga školovanja. Autor se osvrće na provedbu toga programa unutar Europske Unije kao i na nastavu stranih jezika u Hrvatskoj, koja se pridržava tih smjernica, međutim u tom pogledu uslijed statusa drugoga stranoga jezika kao izbornoga predmeta još uvijek znatno zaostaje. U drugom dijelu članka autor se dotiče problematike uporabe umjetne inteligencije u prevoditeljskim programima i u nastavi stranih jezika te u tom kontekstu smatra da umjetna inteligencija može doprinijeti očuvanju i unaprjeđenju višejezičnosti.

Članak ANE PETRAVIĆ (Hrvatska) istraživački je usmjeren i propituje osnove višejezično orijentiranoga jezičnoga školskoga kurikula. Pritom autorica polazi od dosadašnjih psiholingvističkih i didaktičko-metodičkih znanstvenih postignuća na području višejezičnoga učenja koja su proizišla iz istraživanja ovladavanja i poučavanja stranih jezika. Autorica se bavi proučavanjem okvirnih preduvjeta za višejezičnost, onako kako su oni formulirani u dokumentima Vijeća Europa te u jezičnopolitičkim preporukama Vijeća Europe i Europske Unije glede višejezičnosti, uspoređuje i analizira pojedinačne prototipske višejezične modele (Austrije, Švicarske, Njemačke) te komentira istraživanja već uvedenih nacionalnih kurikula za jezično obrazovanje u Njemačkoj, Švedskoj, Finskoj i Hrvatskoj. U članku se postavlja pitanje na koje se osnove može osloniti izrada kurikula posvećena poticanju višejezičnosti, u kojoj mjeri prethodno analizirani istraživački rezultati ali i obrazovna i jezična politika tomu mogu pridonijeti te kako se ti rezultati mogu primijeniti na kurikul. Na primjeru Hrvatske prikazuje se na koja se uporišta višejezično orijentirani kurikuli mogu osloniti kako bi se ta koncepcija učvrstila u školskom obrazovanju. U središtu je pozornosti pritom višejezičnost u nastavi stranoga jezika i umrežavanje s materinskim, odnosno jezikom školovanja; jezici migranata u Hrvatskoj zbog relativno maloga broja radnih migranata i izbjeglica ne igraju značajniju ulogu u školskoj svakodnevici.

RUPERT HOCHHOLZER (Njemačka) u središte pozornosti svojega članka stavlja odnos prema višejezičnosti stečenoj u životnoj sredini u njemačkim školama. Iako on u visokoj mjeri određuje školsku stvarnost u Njemačkoj, a višejezičnost je pozitivan čimbenik i u individualnom i društvenom razvoju, još uvijek nema dovoljno temeljnih empirijskih podataka o specifičnim oblicima i osobitostima višejezičnih situacija na školama. Zbog toga bi se mogao steći dojam kako na njemačkim školama postoji homogeni sastav

učenika, što je pak u oštroj suprotnosti sa stvarnim okolnostima. Takvo stanje ima za posljedicu da višejezičnost kao individualni potencijal i društveno bogatstvo u procesu školovanja ostaje u velikoj mjeri neiskorištena. Autor tu tvrdnju potkrjepljuje primjerima iz empirijskoga istraživanja provedenoga na temu višejezičnosti u jednoj srednjoj školi u Regensburgu u kojem je postavljeno pitanje kojim se jezicima govori u obiteljima i iz kojih zemalja potječu roditelji te djedovi i bake ispitanika. Dobiveni rezultati pokazali su vrlo heterogenu sliku o učenicima, dok su indikatori o državljanstvu i zemlji rođenja tu sliku homogenizirali. Stoga Hochholzer pledira za to da se intenzivnije provode kvantitativna i kvalitativna istraživanja višejezičnosti kako bi se nastavnike opremilo potrebnim znanjem, a potencijal višejezičnosti upotrijebio za upravljanje obrazovnim procesima. U tu svrhu najveće značenje treba pridati jezičnim biografijama koje omogućuju pristup stajalištima, emocionalnim vezama i iskustvima učenika s višejezičnošću.

ROBIN BREIT (Njemačka) u svojem članku težište stavlja na pitanje kako se treba odnositi prema višejezičnosti stečenoj u životnoj sredini i stranojezičnoj višejezičnosti učenica i učenika u metodičko-didaktičkom, pedagoško-teorijskom, jezičnopolitičkom i obrazovnopolitičkom smislu, a da se pritom potencijal sadržan u višejezičnosti optimalno iskoristi u obrazovnom procesu. U tu svrhu autor predlaže kurikulske i didaktičke općejezične te višejezične modele u kojima bi svi jezični predmeti bili okupljeni oko jedne osi, a istovremeno bili umreženi s nejezičnim predmetima. Ovdje se autor izričito poziva na cjeloviti jezični kurikul Britte Hufeisen koji primjereno pokazuje uz koje je pretpostavke i preduvjete vezana provedba toga modela u školskoj praksi. Taj model obuhvaća nastavno-kurikulske procese kao i procese donošenja odluka na razini školskoga sustava, ali i svake pojedinačne škole te pretpostavlja suradnju svih uključenih nastavnika (nastavničko vijeće), uključenost roditelja te obrazovanje nastavnika koje integrira višejezičnost kao jedan od važnih obrazovnih ciljeva, odnosno pozicioniranje višejezičnosti kao neizostavnoga dijela nacionalnih i/ili regionalnih kurikula. Uz pomoć konkretnih provedbenih primjera autor prikazuje moguće puteve djelovanja i posebne izazove modela cjelovitih jezičnih kurikula te modela i pristupa didaktike višejezičnosti u školskom obrazovanju.

SANDA LUCIJA UDIER (Hrvatska) u svojem se članku bavi pitanjem izbjeglica, tražiteljima azila i radnih migranata u Hrvatskoj. Hrvatska je tradicionalno iseljenička zemlja pa je pitanje useljenika u Hrvatskoj relativno nov fenomen. Uzroci tomu nalaze se u izbjegličkom valu iz 2015. godine kada je preko tzv. Balkanske rute preko hrvatske granice prešlo mnoštvo izbjeglica (2012: 3.039 tražitelja azila) uglavnom iz Afganistana, Turske, Iraka, Irana i Pakistana. Zbog rata u Ukrajini trenutačno su najveća izbjeglička skupina Ukrajinci s ukupno 22.407 osoba registriranih u 2021. godini. Radi rješavanja problema nedostatka radne snage u Hrvatskoj zbog ekonomskih su migracija 2021. izdane dozvole boravka za 33.580 osoba. Ta je skupina relativno heterogena: sastoji se od radnica i radnika iz Nepala, Filipina i drugih zemalja jugoistočne Azije zaposlenih na radno intenzivnim i slabo plaćenim poslovima, članova obitelji stranih zaposlenika, stručnjaka iz inozemstva i stručnoga osoblja te stranih studenata s različi-

tim trajanjem boravka u Hrvatskoj. Useljenički val iz stranih zemalja s velikim brojem školskih obveznika stavio je hrvatsko stanovništvo i hrvatske institucije pred velik broj dosad neviđenih izazova. Imajući u vidu sve te čimbenike, u članku se preispituju zakonodavni, logistički i obrazovnopolitički preduvjeti kao i postojeći infrastrukturni uvjeti u Hrvatskoj, ali i oni koje tek treba uspostaviti. U središtu pozornosti se pritom kao najvažniji integracijski čimbenik nalazi učenje hrvatskoga jezika u školskom obrazovanju, ali i obrazovanju odraslih.

KATA-SZILVIA BARTALIS-BINDER (Rumunjska) u svojem se članku posvećuje predškolskomu obrazovanju i pitanju kako se već u predškolskoj dobi mogu stvoriti preduvjeti za pozitivan stav prema jezičnoj raznolikosti te omogućiti sveobuhvatni razvoj višejezičnih kompetencija. Autorica kaže kako u načelu treba raditi na tom da se djeca senzibiliziraju za druge jezike i kulture kako bi svoj materinski jezik doživljavala kao bogatstvo, a ne nešto manje vrijedno u situaciji kada on odudara od većinskoga jezika. U tom kontekstu autorica propituje aspekte sveobuhvatnoga poticanja višejezičnosti te njegove kurikulske utemeljenosti u odgojno-obrazovnim programima za predškolsku razinu kao i o načelima pedagoškoga djelovanja u dječjim vrtićima u Njemačkoj, Hrvatskoj i Rumunjskoj. Središnju ulogu po njezinu mišljenju ima orijentacija na poticanje višejezičnost na šest sljedećih razina: socijalno-emocionalnoj razini (npr. senzibilizacija za činjenicu da sva djeca kod kuće ne govore istim jezikom), međukulturnoj i kulturnoj razini (npr. otvorenost prema drugim jezicima i kulturama), na razini teorije učenja jezika / svijesti o jeziku (npr. identificiranje sličnosti i razlika među jezicima), na komunikativnoj razini (npr. pobuđivanje radoznalosti prema drugim jezicima), na estetsko-oblikovnoj razini (npr. jezična igra sa svrhom poticanja kreativnosti) te na razini odnosa prema okolini (npr. poticanje realističnoga pogleda na svijet). Kao primjer iz prakse autorica uzima odnos prema brojnim manjinskim jezicima u rumunjskim dječjim vrtićima u kojima su djeca u svakodnevici suočena s vršnjacima koji govore nekim drugim jezikom.

U središtu članka KIMETE CANAJ (Kosovo) nalazi se najnovija analiza jezične nastave na Kosovu. Kosovo je povijesno gledano višejezična i multikulturna zemlja s dva službena jezika, albanskim i srpskim, te brojnim manjinskim jezicima, na prvom mjestu turskim, bosanskim, goranskim i romskim. Stajalište je službene jezične i obrazovne politike da tu višejezičnost treba očuvati i promicati kao važno obilježje identiteta zemlje. U tom svjetlu autorica proučava uporabu jezika i status različitih jezika na Kosovu, njihovu raširenost kao i školsko jezično obrazovanje uključujući i učenje stranih jezika. Taj potonji aspekt ispunjava zahtjeve Europske Unije za učenje dvaju stranih jezika tijekom obveznoga školovanja. Na Kosovu je kao i u preostalom dijelu Europe engleski najčešće zastupljen strani jezik, a počinje se učiti od prvoga razreda osnovne škole; drugi strani jezik nudi se od 4. razreda, i to s najvećim interesom za njemački jezik. No problem se javlja kod odnosa prema službenim jezicima albanskomu kao većinskomu jeziku i srpskomu (govori ga srpsko stanovništvo) kao nastavnim jezicima, odnosno jezicima školovanja. U tom segmentu još uvijek nedostaje politička potpora provedbi načela dvojezičnosti na državnoj razini. Tako da se, ovisno o etničkom sastavu učenika, albanski i srpski kao

jezici školovanja u nastavi primjenjuju odvojeno, a posljedica toga je da srpska djeca ne znaju albanski, a albanska djeca ne znaju srpski jezik.

Široka paleta pitanja koja u ovoj publikaciji postavljaju autorice i autori svjedoče o složenosti odnosa prema temi višejezičnosti koja obuhvaća nacionalne jezike ili jezike govorene u nekoj zemlji, strane jezike, ali i manjinske i regionalne jezike. Ne treba zaboraviti ni višejezičnost stečenu u životnom okružju koju sa sobom donosi doseljeničko stanovništvo. Očito ne postoji rješenje koje bi uključilo razne zemlje, nego svaka zemlja u skladu sa svojim društvenim, obrazovnim i znanstveno-političkim preduvjetima nastoji pronaći vlastita specifična rješenja. Zajednička je nit vodilja svim radovima u ovom zborniku potraga za načinom kako u stvarnosti provesti europski koncept višejezičnosti u znanosti i školskoj praksi te kako u taj koncept integrirati engleski kao globalni jezik znanosti i obrazovanja.

Također se jasno ocrtava kako višejezičnost ne nastaje sama od sebe, nego da je za njezino ostvarenje na nacionalnoj i internacionalnoj razini potrebno uložiti velik napor da bi se u okolnostima sve izraženije anglofonizacije obrazovanja i znanosti u tom smjeru ostvario vidljiv pomak. Za to je potreban dijalog između sustava školstva i znanosti te usklađivanje pogleda različitih zemalja na tu problematiku, što pak pretpostavlja raznovrsne oblike prekogranične institucionalizirane suradnje. U tom je kontekstu ovaj zbornik pokušaj pokretanja rasprave između različitih polaznih pozicija te pripadajućih pristupa višejezičnosti, odnosno čimbenika koji stoje na putu ostvarenju višejezičnosti.

Tematskomu području *Višejezičnost – migracije – nastava jezikâ* pridodane su na kraju zbornika jezičnobiografska studija o bavarskoj državnoj ministrici za prehranu, poljoprivredu, šumarstvo i turizam Michaeli Kaniber, te prilog Árpáda-Andreasa Söltera, ravnatelja Goethe-Instituta u Hrvatskoj (Zagreb) o politici unaprjeđivanja znanja jezikâ i o višejezičnosti u Europi iz perspektive Goethe-Instituta.

Jezičnobiografska studija autorske skupine JULIETTE BRETON, BJÖRN HANSEN, RUPERT HOCHHOLZER, KONSTANZIA LÜKE i AYFER ŞAHAN-BARAT (Njemačka) temelji se na intervjuu s bavarskom ministricom Michaelom Kaniber vođenom u studenom 2023. Ministrica Kaniber rođena je 1977. u Bad Reichenhallu u Bavarskoj. Njezini roditelji potječu iz Hrvatske, a krajem 60-ih ili početkom 70-ih su se iselili u Bavarsku gdje su u Bad Reichenhallu držali gostionicu. Članak koji potpisuje skupina autora na primjeru životopisa ministrice Kaniber prikazuje kako odrastanje uz hrvatski jezik u obitelji te očuvanje i poticanje njezina materinskoga jezika nipošto nije ometalo učenje njemačkoga. Baš naprotiv, bio je to ključan preduvjet za uspješnu integraciju u njemačko društvo prihvata i pozitivno se odrazilo na izgradnju njezina osobnoga identiteta. U to se svakako ubraja i ovladavanje bavarskim dijalektom. U intervjuu se upečatljivo opisuje odrastanje na tri jezika i različita uporaba standardnoga njemačkoga jezika, bavarskoga dijalekta te hrvatskoga jezika u dječjem vrtiću, školi, obiteljskom okružju, roditeljskoj gostionici – gdje su se govorila sva tri jezika – i poslije u odrasloj dobi, u radnom okružju i politici. Ta je jezična biografija snažan pledoaje za to da se učenje jezika domicilne zemlje treba poticati u školskom obrazovanju i istovremeno integrirati višejezičnost stečenu u

primarnoj životnoj sredini migrantske djece. Kako bi se takav razvoj pokrenuo i osigurao se njegov opstanak, nužno je višejezično usmjereno školsko obrazovanje nastavnika te, kako pokazuje studija, istovremeni angažman roditelja i jezične zajednice.

ÁRPÁD-ANDREAS SÖLTER, autor posljednjega priloga u hrvatskom izdanju ovoga zbornika, usredotočuje se na europske političke aspekte očuvanja i promicanja višejezičnosti kao kulturnoga kapitala Europe koji se sastoji upravo od jezične i kulturne raznolikosti, što taj kontinent i čini tako posebnim. S druge se pak strane prilog bavi pitanjem višejezičnosti imajući na umu socijalne, kulturne, kognitivne te profesionalne prednosti koje sa sobom donosi višejezično obrazovanje. U taj kontekst autor smješta i politiku promicanja jezikâ koju provodi Goethe-Institut u obliku promicanja njemačkoga kao stranoga jezika te posredovanja njemačke kulture u okviru podrške višejezičnomu europskomu obrazovanju usmjerenomu na međukulturnu razmjenu i međusobno razumijevanje. U tom je smislu učenje stranoga jezika po autorovu mišljenju istovremeno i dio mirovne politike. Dobro je znanje jezikâ, kako kaže autor, nužno za proces ujedinjenja Europe, no isto tako i nedostatno za dugoročni uspjeh toga procesa. Za to je potrebno višejezično obrazovanje. Imajući na umu koloplet tih okolnosti, autor se posvećuje školskoj višejezičnoj politici te mjestu njemačkoga kao stranoga jezika u Hrvatskoj. Pri tom ukazuje na središnja problemska pitanja razvoja školske višejezičnosti u Hrvatskoj te obrazlaže politiku promicanja jezičnoga obrazovanja koju Goethe-Institut provodi u Hrvatskoj. Ta je politika usmjerena na podupiranje inicijativa za unaprjeđenje višejezičnosti te održavanje dijaloga s nositeljima obrazovnopolitičkih odluka, nastavnicima stranih jezika, znanstvenicima posvećenima istraživanjima višejezičnosti te visokoškolskim institucijama koje se bave pitanjima višejezičnosti. Istovremeno Goethe-Institut općenito provodi mjere za poticanje senzibilizacije javnosti na temu višejezičnosti.

S njemačkoga prevela
Snježana Rodek

Višejezičnost i znanost

Olga Rösch

Jesmo li na putu prema novoj funkcionalnoj diglosiji?

Sažetak: Suvremeni europski nacionalni jezici sa svojom današnjom sposobnošću izražavanja predstavljaju civilizacijsko dostignuće. Posebno kulturno blago, pored pjesničkoga jezika, čine i tehnički i znanstveni jezici koji su se mogli razviti nakon napuštanja latinskoga jezika, što je dovelo do formiranja nacionalnih znanstvenih i tehničkih tradicija na nacionalnim jezicima. Međutim, aktualni jezični razvoj u visokom obrazovanju i znanosti u Europi mogao bi rezultirati ishodom usporedivim s poznatom srednjovjekovnom funkcionalnom diglosijom: u prestižnim jezičnim domenama, poput znanosti, ponovno se uspostavlja jednojezičnost – sada u obliku „globalnoga engleskoga" – dok „običan narod" govori lokalne, od znanosti udaljene narodne jezike. Posljedice po društvo su višestruke, ali do sada gotovo i nisu bile predmet rasprave. Neke od njih uključuju otuđenje između stanovništva i obrazovane elite, srozavanje razine općega i visokoga obrazovanja s negativnim posljedicama po inovativnost i konkurentnost gospodarstva, a time i po blagostanje. Potreban nam je politički okvir usklađen sa svim europskim državama koji se temelji na vrijednostima i omogućuje uporabu nacionalnih jezika u visokom obrazovanju.

Ključne riječi: nacionalni jezici, znanstveni jezici, visoko obrazovanje, anglofonizacija nastave, funkcionalna diglosija, jezična politika, višejezičnost

Zusammenfassung: *Sind wir auf dem Weg in eine neue funktionale Diglossie?* Die neuzeitlichen europäischen Nationalsprachen in ihrer heutigen Leistungsfähigkeit sind eine zivilisatorische Errungenschaft. Ein besonderes Kulturgut sind neben der Dichtersprache auch ihre technischen und Wissenschaftssprachen, die sich nach Abkehr vom Latein entfalten konnten und zur Entwicklung von nationalsprachlichen Wissenschafts- und Techniktraditionen führten. Die gegenwärtige Sprachentwicklung in der höheren Bildung und Wissenschaft in Europa könnte allerdings auf ein der bekannten mittelalterlichen funktionalen Diglossie vergleichbares Ergebnis zusteuern: In den prestigevollen Sprachdomänen wie der Wissenschaft kehrt wieder Monolingualität ein – nun als „global English" – und das „gemeine Volk" spricht wissenschaftsferne lokale Volkssprachen. Die Auswirkungen auf die Gesellschaft sind vielfältig, werden bisher aber kaum diskutiert. Um nur einige zu nennen: Entfremdung zwischen Bevölkerung und Bildungselite, Absinken des Niveaus der Allgemein- und

der höheren Bildung mit schädlichen Folgen für die Innovationskraft und Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft und somit den Wohlstand. Wir brauchen einen mit allen europäischen Ländern abgestimmten, werteorientierten politischen Rahmen für die Nutzung der europäischen Landessprachen im Hochschulbereich.
Schlüsselwörter: Nationalsprachen, Wissenschaftssprachen, Hochschulbildung, Anglofonisierung der Lehre, Anglizismen, funktionale Diglossie, Sprachenpolitik, Mehrsprachigkeit

Abstract: *Are we heading towards a new form of functional diglossia?* Modern European national languages in their current form are an achievement of civilization. In addition to the language of poetry, their technical and scientific languages, which were able to develop after the abandonment of Latin and led to the development of national language traditions of science and technology, are a special cultural asset. However, the current linguistic development in higher education and science in Europe could be heading towards a result comparable to the well-known medieval functional diglossia: In prestigious language domains such as science, monolingualism is returning – now as "global English" – and the "common people" are speaking local vernaculars that are distant from science. The effects on society are manifold, but have hardly been discussed so far. To name just a few: alienation between the population and the educated elite, a decline in the level of general and higher education with damaging consequences for the innovative strength and competitiveness of the economy and therefore prosperity. We need a value-oriented political framework for the use of European national languages in higher education that is coordinated with all European countries.
Keywords: national languages, scientific languages, higher education, anglophonization of teaching, anglicisms, functional diglossia, language policy, multilingualism

1. Kultiviranje nacionalnih jezika u Europi

Ideja kulturne nacije, koja se definira kao jezično-kulturni i politički obuhvatan pojam, usko je povezana s modernim pojmom nacionalnoga jezika. Nacionalni jezik u užem smislu sinonim je za standardni ili književni jezik. U širem smislu pojam se rabi kao zbirni pojam za sve jezične varijante odnosno jezične varijetete koji postoje unutar kulturno-povijesno i politički definirane jezične zajednice. To su regionalne (dijalekti), socijalne (sociolekti) i funkcionalne (izvedene iz jezične situacije i komunikacijske namjere) jezične varijante. Među potonje spada, uz jezik oglašivanja, administrativni i pjesnički jezik, i znanstveni jezik. U tom smislu nacionalni je jezik zemaljski jezik, što znači stvarni govorni (zajednički) jezik građana određene zemlje, koji omogućuje međusobno sporazumijevanje svih pripadnika jezične zajednice.[1] Najrazvijeniji oblik nacionalnoga jezika

1 Usp. *Mayers Lexikon*, https://www.enzyklo.de/Begriff/Nationalsprache; usp. i Hoffmann 2007: 13 i d.; Wikipedia, https://de.wikipedia.org/wiki/Nationalsprache. Iako se pojmovi poput *nacije*,

često se naziva i književnim jezikom, koji se „zbog svoje multivalentnosti [...] načelno može rabiti za rješavanje svih komunikacijskih zadaća“ (Sommerfeldt 1988: 54).

Svaki jezik u Europi ima svoju vlastitu kulturnu povijest i na određeni način predstavlja rezultat njegovanja jezika i jezične politike. Nacionalni su se jezici u većini slučajeva svjesno poticali, kreativno razvijali ili čak djelomice umjetno[2] stvarali. U procesu oblikovanja europskih nacija zemaljski jezici nisu služili samo kao čimbenik identiteta, nego su stekli važnu ulogu, ponajviše kao politički instrument, odnosno kao „alat“ za konsolidaciju kulturnih zajednica (usp. Trabant 2014: 47–53).

Tako primjerice u Hrvatskoj postoji dinamična jezična politika u kojoj se ogleda politička težnja za neovisnošću i autonomijom. Povijest hrvatskoga jezika kao nacionalnoga jezika uvelike se poistovjećuje s poviješću Hrvata (usp. Gvozdanović 2002: 134 i d.). Kodifikacija hrvatskoga jezika temelji se na južnoj varijanti štokavskoga narječja koje je od 16. stoljeća imalo presudnu ulogu u oblikovanju književnoga i kulturnoga pamćenja u Hrvata. U 19. stoljeću štokavsko hrvatsko narječje izgrađeno je u standardni jezik koji je bio prilično sličan kodificiranomu srpskomu jeziku, što je tada bio jedan od razloga za nastanak želje za stvaranjem zajedničke jezične zajednice.

Novosadski dogovor o kodifikaciji iz 1954. godine „doveo je do neravnoteže temelja dijasustava [...] propisujući srpske varijante kao zamjenu za hrvatske nazive u važnim administrativnim područjima. Izvorni hrvatski nazivi bili su zabranjeni“ (Gvozdanović 2002: 135). Naziv „hrvatskosrpski“ koristio se u Hrvatskoj samo u razdoblju od 1960. do 1971. godine. Od sredine 1980-ih godina radi se na kreativnom razvoju hrvatskoga jezika: stvoren je, primjerice, veliki korpus medijskih tekstova.[3] Nekada produktivni tvorbeni obrasci svjesno se nastavljaju upotrebljavati, a utjecaji srpskoga jezika kontroliraju se s većom restriktivnošću, dok se prije potisnuti autohtoni leksik iz hrvatskih narječja i starije književnosti ponovno oživljava intenzivnijom uporabom u masovnim medijima (usp. ibid.: 137).

Njegovanje i poticanje hrvatskoga jezika trajna je zadaća hrvatske države. Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti[4], koja se posvetila njegovanju hrvatske znanosti, jezika i kulture, zbog važnosti za društvo uvrštena je u novi Ustav neovisne Hrvatske.[5] Posebice su lingvistička istraživanja ojačala jezičnu svijest o hrvatskom jeziku u Hrvatskoj i razvila razumijevanje „jezika kao temeljnoga elementa kulture“. Proglašenjem neovisnosti Hr-

---

države, jezične zajednice, službenoga jezika itd. ne moraju nužno uvijek podudarati kada se neki jezik označava kao *nacionalni jezik*, ovdje ne ću dalje ulaziti u tu problematiku.

2 Tako je, primjerice, tek osnivanje talijanske države oko 1860. godine dalo presudan poticaj za oblikovanje „talijanskoga“ standardnoga / nacionalnoga jezika. Taj jezik proizišao je iz pisanih dokumenata toskanskih pjesnika iz 14. stoljeća i dugo se smatrao „uzorom za književnu produkciju“. Međutim, u vrijeme ujedinjenja zemlje taj jezik govorilo je tek oko 2,5 % stanovništva (Trabant 2014: 48).

3 Npr. i u okviru projekta DFG-a iz Mannheima „Institutionalisierungsprozesse: Sprachwahl und Sprachwandel im Kroatischen in Kroatien und in Deutschland“, https://gepris.dfg.de/gepris/projekt/5236942?context=projekt&task=showDetail&id=5236942&.

4 Jugoslavensku akademiju znanosti i umjetnosti u Zagrebu odobrio je car Franjo Josip I. 1866. godine, danas Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti (HAZU), https://www.info.hazu.hr/.

5 https://de.wikipedia.org/wiki/Kroatische_Akademie_der_Wissenschaften_und_K%C3%BCnste.

vatske 1991. godine hrvatski jezik postao je i „važnim simbolom novostvorene hrvatske države“ (usp. ibid.: 135–136).

Drukčije se odvijala jezično-kulturna konsolidacija društva u Francuskoj. Već je u razvijenom srednjem vijeku starofrancuski jezik u različitim supradijalektnim varijantama postao *lingua franca* u Europi (usp. Lebsanft 2002: 66). Kako bi ojačala središnju vlast, Francuska je u vrijeme renesanse uvela jezičnu politiku „odozgo“. Kralj François I. (Franjo I.) 1539. godine u okviru velike reforme carstva odlučuje umjesto latinskoga uvesti francuski jezik u administraciju i sudstvo[6] te ga proširiti i na dijelove zemlje koji nisu govorili francuski. U to je vrijeme samo oko petina kraljevine govorila jezik kralja i pariškoga plemstva (usp. Trabant 2014: 49). Uslijedili su sustavno opisivanje te kodifikacija i standardizacija francuskoga jezika u brojnim gramatikama i rječnicima, što je razvilo snažnu svijest o jeziku. *Académie française*, koju je 1635. godine osnovao kardinal Richelieu, imala je za cilj „ujednačivanje i njegu francuskoga jezika“.[7] Njegovanje jezika u Francuskoj i danas ima veliku važnosti.

Kulturni procvat države, politička hegemonija od Luja XIV. sve do Napoleona I. i s tim povezano širenje francuskoga jezika među europskim plemstvom doveli su do etnocentrične predodžbe da je francuski „univerzalni“ europski jezik obrazovanja.[8] Tijekom revolucije francuski je postao *langue de la nation* (usp. Lebsanft 2002: 67). No, od druge polovice 20. stoljeća francuski jezik sve se više povlači iz mnogih područja, kako na svjetskoj, tako i na europskoj sceni. Njegovanje jezika počinje se shvaćati kao „obrana“ francuskoga jezika, naročito na nacionalnoj razini te se uvode političke i pravne mjere za „osiguranje izražajnih sposobnosti jezika u svim područjima modernoga svijeta“ (ibid.).

Eksplicitna jezična politika u tom je duhu od kasnih 60-ih godina 20. stoljeća odgovornost države. Neki od njezinih koncepata i instrumenata uključuju zakonodavstvo, prvenstveno jezične zakone iz 1975. (*Loi Bas-Lauriol*) i 1994. (*Loi Toubon*) te osnivanje nekoliko državnih jezičnih institucija koje trebaju očuvati status francuskoga jezika u društvu, kao i njegovu funkcionalnost, posebice u odnosu na engleski jezik (usp. ibid.). Nijedna država u Europi nema tako „prestižnu i skupu državnu brigu za jezik“ kao Francuska, piše J. Trabant (2013). Francuski jezik kao „jezik Republike“ uvršten je 1992. godine, kao posljedica *Ugovora* iz Maastrichta, u članak 2. Ustava. To je dokaz visoke političke važnosti koju Francuska pridaje svojemu jeziku (usp. ibid.).

Njemački jezik nikada nije imao takvu „državnu skrb“. U njemačkom kulturnom prostoru standardni jezik razvijao se, takoreći, „odozdo“, neovisno i unatoč rascjepkanosti malih država. Prve naznake nadregionalnoga književnoga jezika, koji je bio uzor, bio je pjesnički jezik srednjovjekovnih trubadura (njem. *Minnesänger*). Od sredine 12. stoljeća (oko 1155.) njihov srednjovisokonjemački jezik predstavlja prvu inačicu srednjega viso-

6 Ordonnance de Villers-Cotterêts, v. https://de.wikipedia.org/wiki/Edikt_von_Villers-Cot- ter%C3%AAts.

7 https://de.wikipedia.org/wiki/Acad%C3%A9mie_fran%C3%A7aise.

8 Francuski književnik Antoine de Rivarol osvojio je 1784. godine svojim radom *Discours sur l'universalité de la lange française*, u kojem postavlja takav zahtjev, čak i nagradu Berlinske akademije, https://www.epoche-napoleon.net/bio/r/rivarol.html.

konjemačkoga (njem. *Mittelhochdeutsch*), odnosno prvi poznati pokušaj ujednačivanja njemačkoga književnoga jezika (usp. Steinhauer 2002: 36 i d.). Tek je oko 400 godina poslije uslijedio novi val ujednačivanja zahvaljujući prijevodu *Biblije* Martina Luthera iz 1534. godine. Zahvaljujući tada već postojećemu tiskarstvu, *Biblija* se mogla proširiti njemačkim govornim područjem. Time je tzv. narodni jezik „njemački" stekao veće priznanje, a status latinskoga kao pisanoga jezika postupno se sve više dovodio u pitanje. Počela se razvijati svijest o vlastitom materinskom jeziku.

Širenje obrazovanja među građanstvom u 17. stoljeću dovelo je do pravoga „vala osnivanja" (privatnih!) jezičnih društava. Prvo važno društvo bilo je Plodonosno društvo (njem. *Fruchtbringende Gesellschaft*), osnovano 1617. godine, a slijedila su brojna druga. Prva državna institucija koja se posvetila brizi za njemački jezik bila je Berlinska akademija (njem. *Berliner Akademie Sozietät der Wissenschaften*) u Pruskoj. Osnovao ju je 1700. godine Fridrich I. Pruski na inicijativu Gottfrieda Wilhelma Leibniza, a postoji i danas kao Berlinsko-brandenburška akademija znanosti (njem. *Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften*) (usp. Steinhauer 2002: 37 i d.). U vrijeme osnivanja nije se bavila samo općenitom brigom o jeziku, već sve više i kodifikacijom jedinstvenoga standardnoga jezika u nastajanju: pravopisom, preskriptivnom i deskriptivnom gramatikom, a poslije i govornim normama[9] za njemačko kazalište. Poznato je da je Weimarski klasicizam dao bitan doprinos ujednačivanju njemačkoga pisanoga jezika koji traje do danas. Daljnja standardizacija visokonjemačkoga jezika (njem. *Hochdeutsch*) povezana je od 19. stoljeća s imenima poput Konrada Dudena i Gerharda Wahriga. Njemački je u to vrijeme već bio službeni jezik, sudski jezik,[10] jezik obrazovanja, pjesnički jezik, jezik svakodnevne komunikacije i crkve, a prije svega znanstveni jezik. Zahvaljujući radu nekoliko institucija, među kojima su i akademije u Göttingenu i Berlinu, koje baštine Grimmov rječnik, njemački je jedan od najbolje dokumentiranih jezika na svijetu (usp. Trabant 2020: 63).

Danas još uvijek postoji velik broj privatnih institucija koje se bave različitim aspektima njegovanja njemačkoga jezika, a neke od njih financijski djelomice podupire i država. Najvažnija državna ustanova je redakcija Duden pri Bibliografskom institutu u Mannheimu (IDS)[11], koja je *de facto*, a od 1996. godine i službeno zadužena za kodifikaciju njemačkoga pravopisa u ime države.[12] No državna briga o jeziku – kakva se provodi u Francuskoj – u Njemačkoj ne postoji (usp. Steinhauer 2002: 38–41).

Jezična i kulturna zajednica njemačkih govornika do danas je ostala zajednica pisanoga jezika, neovisno o tom kojemu nacionalnomu državnomu okviru govornici pripadaju. Njemački je službeni jezik u šest europskih država (u Austriji, Švicarskoj, Lihtenštajnu,

9 U rječniku *Deutsche Bühnenaussprache* urednika Th. Seibsa iz 1898. propisana su pravila ortoepije visokonjemačkoga jezika (njem. *Hochdeutsch*).

10 Iako se njemački jezik već duže vrijeme koristio u sudstvu, tek je 1877. godine zakonom određen kao sudski jezik na razini cijele države, usp. https://de.wikipedia.org/wiki/Amtssprachen_innerhalb_Deutschlands.

11 Ta zaklada javnoga prava od 2019. godine nosi ime *Leibniz-Institut für Deutsche Sprache*.

12 Reforma njemačkoga pravopisa iz 1996. godine.

Luksemburgu, Belgiji i Njemačkoj). No Ustavom je njemački definiran kao nacionalni jezik samo u Austriji i Švicarskoj, ali ne i u Njemačkoj. Unatoč svim povijesno utemeljenim razlikama u odnosu između kulturne zajednice i njezina/njezinih jezika, „identifikacija jezika i nacije zajednička je europska značajka" (Trabant 2014: 140), koja se mogla razviti kroz svijest o posebnoj kulturnoj vrijednosti vlastita književnoga jezika u svim njegovim funkcijama.

Ovim kratkim osvrtom o razvoju odabranih nacionalnih jezika htjelo se pokazati da je multifunkcionalnost svakoga nacionalnoga jezika, a naročito njegova funkcionalnost u višim domenama poput znanosti, kulturna i civilizacijska tekovina.

2. Znanstveni jezici

Razvoj svakoga znanstvenoga jezika usko je povezan s društvenim promjenama. Ključni korak u afirmaciji njemačkoga kao znanstvenoga jezika bilo je prethodno napuštanje latinskoga u sveučilišnoj nastavi. Temelj za to postavio je već u prvoj polovici 16. stoljeća švicarski liječnik i znanstvenik Theophrastus Bombast von Hohenheim.[13] On je svjesno (većinom) predavao na „njemačkom pučkom jeziku". Činio je to ponajprije kako bi se suprotstavio konvencionalnomu duhu vremena svojih kolega, koji su na latinskom vodili stručne rasprave i pri tom „obilazili oko teme kao mačka oko vruće kaše" (Störig 1970). Raskid s latinskim jezikom konačno je i formalno započeo 1687. godine kada je Christian Thomasius svoje predavanje na Sveučilištu u Leipzigu najavio na njemačkom jeziku.

Nakon toga su se znanosti počele pretežito razvijati na akademijama, dok su sveučilišta još djelomice „ustrajala na srednjovjekovnoj skolastičkoj učenosti" (Edel 2008). Kako bi se okončalo inzistiranje na latinskom jeziku, rimsko-njemački car Josip II. naredio je stoljeće poslije (1784.) da akademska nastava na teritoriju njegove države mora biti na njemačkom jeziku. Nadilaženje funkcionalne diglosije uzrokovane dominacijom jednoga stranoga jezika u važnim društvenim domenama visokoga obrazovanja i znanosti otvorilo je u čitavoj Europi put značajnomu društvenomu, znanstvenomu i civilizacijskomu napretku.

Humboldtova reforma obrazovanja iz 1810., uz osnivanje Sveučilišta u Berlini prema predodžbama Wilhelma von Humboldta, spojila je „u potrazi za novim znanjem" (ibid.) istraživanje i nastavu, dovela je do stvaranja modernoga tipa obrazovne institucije – istraživačkoga sveučilišta (njem. *Forschungsuniversität*) – te do prije neviđena procvata znanosti. Brojna otkrića i nove znanstvene spoznaje na njemačkom govornom području povećala su međunarodni ugled njemačkih sveučilišta.[14] Posljedica toga bile su mnoge međunarodne znanstvene suradnje. Njemačka su sveučilišta postala središta koja su privlačila strane studente, a njemački se jezik na međunarodnoj razini nametnuo kao znanstveni jezik. Gotovo jedno stoljeće njemački je (uz engleski, a ispred francuskoga) imao status jednoga od triju vodećih svjetskih znanstvenih jezika. Osim ta tri jezika,

13 https://de.wikipedia.org/wiki/Paracelsus.

14 Wissenschaft, Forschung und Technik. Lebendiges Museum online: https://www.dhm.de/ lemo/kapitel/vormaerz-und-revolution/wissenschaft-forschung-und-technik.html.

od otprilike 1750. do 1950. postojao je neprekinut višejezični „europski jezični režim“ odnosno višejezična znanost koja se mogla eksplozivno razviti nakon „oslobađanja od intelektualnoga ropstva pod tuđim jezikom“ (Mittelstraß et al. 2016: 21 i d.).

Prvi svjetski rat povećao je suparništvo između ta tri jezika i doveo do izolacije velikoga broja znanstvenika s njemačkoga govornoga područja, što je ponajprije išlo u korist SAD-u i Francuskoj (Thielmann 2022: 525). Drugi svjetski rat, sa svim svojim bjegovima, progonima i drugim katastrofama, bio je još dublja cezura za europski jezični režim. Tijekom hladnoga rata, SAD su, kao nova gospodarska sila, iz konkurentskih razloga snažno financijski podupirale empirijske znanosti. Time se je je zapostavilo konceptualno-teorijsko razmišljanje i pripomoglo se engleskomu jeziku da stekne dominantan položaj u znanosti i tehnologiji (Unzicker 2022). To je u čitavoj Europi za posljedicu imalo jezičnu i diskurzivnu orijentaciju prema američkomu znanstvenomu tržištu i dovelo je do asimetrije i hijerarhije znanstvenih središta i jezičnih zajednica. Jezična situacija praktički od Prvoga svjetskoga rata sve više podliježe „jezičnopolitičkomu usmjeravanju“ (Thielmann 2022: 539).

Jezična dominacija engleskoga jezika povezana je sa snažnim ideološkim, političkim i gospodarskim utjecajem. To dovodi do „ekonomizacije akademskoga područja“ primjenom vrijednosti i instrumenata izvanznanstvenoga natjecanja (ostvarivanje profita, faktor odjeka, rangiranje, sredstva trećih strana i dr.) (usp. npr. Münch 2011). Tim se obrazovne i istraživačke institucije koje nisu na engleskom jeziku uvlače u „pojezičenje imperijalnoga“ te na taj način ostvaruju jednojezičnost znanosti kao „imperijalni (jezični) projekt“ (Gehrmann 2015: 117, 146). Posljedica toga je neosporna marginalizacija europskih jezika, ne samo u međunarodnim, nego i u nacionalnim znanstvenim diskursima, što ide tako daleko da se „nacionalno jezično ustrojstvo znanosti, istraživanja i sveučilišnoga obrazovanja“ sve više dovodi u pitanje (Gehrmann 2015: 117 i d.) ili se eksplicitno o njem raspravlja (v. Zakon o inovacijama visokoga obrazovanja Bavarske (njem. *Bayerisches Hochschulinnovationsgesetz*) od 5. kolovoza 2022.). Perspektivu budućega razvoja te situacije sažeo je J. Trabant (2020: 180) na sljedeći način:

> „Ako Europa sada prekine sa svojim jezicima točno na onom mjestu, na kojem je s puno truda započela i gdje je to značilo višestruki društveni napredak, naime u višim diskursima, onda je to bez sumnje korak unazad. Jezici europskih naroda ponovno padaju na razinu vernakularnih jezika, što su bili u srednjem vijeku.“

3. „Deutschland-Upgrade“[15]

Čini se da unatoč „anglofonizaciji Europe sličnoj tsunamiju“ (ibid.: 179) ne postoji u svim europskim državama jednako shvaćanje nacionalnih jezika kao intelektualnoga dostignuća brojnih naraštaja, odnosno kao kulturnoga blaga, kao ni razumijevanje posebne

15 Iz stranačkoga programa stranke FDP za parlamentarne izbore 2021. godine: https://www.fdp.de/sites/ default/files/2021-06/FDP_Programm_Bundestagswahl2021_1.pdf.

uloge nacionalnoga znanstvenoga jezika u razvoju i povezanosti društva. Dok zakonodavci u Francuskoj (vidi gore), Italiji[16], Latviji[17] te odnedavno i u Nizozemskoj[18] reagiraju na sve izraženije potiskivanje nacionalnih znanstvenih jezika iz visokoga obrazovanja, čini se da u njemačkoj obrazovnoj politici gotovo i ne postoji svijest o tom problemu. U Njemačkoj anglofonizacija nacionalne znanstvene komunikacije i dalje neometano napreduje. Inicijativa uključivanja visokoškolskoga obrazovanja u taj razvojni smjer prvotno je krenula od države:

Kako bi se međunarodne studente oslobodilo obveze znanja njemačkoga jezika, od 90-ih godina 20. stoljeća uvodili su se, isprva u okviru programa DAAD-a[19], novi studijski programi na engleskom jeziku, uz pretpostavku da će na taj način „najpametniji umovi iz cijeloga svijeta" doći u Njemačku, čime bi se povećala atraktivnost i kvaliteta njemačkih sveučilišta, a posljedično i konkurentnost njemačkoga gospodarstva (usp. Rösch 2015).

Posljednjih desetak godina sve se više prebacuju na engleski i studijski programi koji su se prethodno izvodili na njemačkom jeziku[20] jer je u tom razdoblju broj domaćih studenata ponovno blago pao, a sveučilišta koja ne ispunjavaju kvantitativne „planirane ciljeve" odmah se suočavaju s financijskim problemima koji se dijelom doživljavaju i kao egzistencijalna prijetnja. Besplatni studijski programi na engleskom jeziku, bez većih formalnih preprjeka za upis, dakako jesu privlačni mnogim stranim studentima. Na taj se način isprva lako ostvaruju postavljeni kvantitativni ciljevi, čak i ako to podrazumijeva smanjenje broja prijava domaćih studenata te pad kvalitete i količine nastave (Thielmann 2022). Brojevi na papiru isprva su u redu, no posljedice postaju tek kasnije vidljive, primjerice u visokim stopama prekida studija, niskom postotku zadržavanja diplomiranih studenata u zemlji te padu kvalitete nastave (v. dolje).

Prirodne znanosti već su odavno gotovo u potpunosti prestale objavljivati znanstvene tekstove na nacionalnom znanstvenom jeziku. Dok politika sve više zahtijeva komunikaciju znanosti s društvom, renomirane istraživačke ustanove, koje se u cijelosti ili većim dijelom financiraju iz poreza, sve više prestaju komunicirati na nacionalnom jeziku, pišući svoje mrežne stranice, istraživačka izvješća i druge publikacije često isključivo na

16 Najviši talijanski upravni sud odredio je 2018. godine ograničenja za uvođenje akademske nastave na engleskom jeziku na talijanskim visokim školama. Tako su zabranjeni studijski programi koji se održavaju samo na engleskom ako ne postoji odgovarajuća alternativa na nacionalnom jeziku, https://adawis.de/fileadmin/user_upload/ Italien_Consiglio_di_Stato_29.1.2018_Urteil.pdf.

17 U Latviji sveučilišta smiju svoje studijske programe – s iznimkom onih koji se održavaju u okviru međunarodnih suradnja – organizirati samo na latvijskom jeziku, usp. *Europski sud: Visoke škole smiju organizirati akademsku nastavu i istraživati samo na nacionalnom jeziku* (12.9.2022.), https://www.forschung-und-lehre.de/recht/hochschulen-duerfen-nur-in-landessprache- lehren-5005 (20.7.2023.).

18 *Niederlande treten auf die Bremse*, *Deutschlandfunk* (6.6.2018.), https://www.deutsch- landfunk.de/internationalisierung-an-hochschulen-niederlande-treten-auf-100.html.

19 Kratica za *Deutscher akademischer Austauschdienst* (Njemačka služba za akademsku razmjenu) (nap. Ur.).

20 Usp. HSI-Monitor: Od 2008. do 2022. broj studijskih smjerova koji su samo na engleskom povećao se sedam puta, https://www.hsi-monitor.de/themen/internationale-studiengaenge.

engleskom jeziku. To vrijedi čak i za mnoge znanstvene ustanove i institute koji su službeno odgovorne Vladi.

Za pojednojezičenje znanosti, koju Trabant (2014: 20) naziva „jezično-sociološkim kapitalizmom", u Njemačkoj se uporno koristi pojam *internacionalizacija*. U državnom sustavu „dodjele sredstava prema uspješnosti", studijski programi na engleskom jeziku pridonose financiranju sveučilišta putem pokazatelja „internacionalizacije" (Rösch et al. 2019). To se već desetljećima opravdava istom argumentacijom – „dovođenjem najpametnijih umova u Njemačku" – a u novije vrijeme i potrebom za „ublažavanjem nedostatka kvalificirane radne snage", bez obzira na slab učinak te jezične politike na proklamirane ciljeve (Rösch 2023) i bez obzira na ozbiljne negativne posljedice za studente i znanstvenike s njemačkoga govornoga područja. Pojam *internacionalizacija* rabi se čak i kada se prijelaz na studijske programe na engleskom jeziku provodi isključivo kako bi se spriječilo moguće zatvaranje sveučilišta zbog smanjenja regionalne potražnje.

Znanstveni diskurs o temama jezične politike u Njemačkoj se već godinama vodi prilično kritički (npr. Ehlich 2006; Oberreuter et al. 2012; Mittelstraß et al. 2016; Gehrmann 2015; Münch et al. 2020). Empirijske studije (npr. SVR 2019) višekratno su pokazale da su stope prekida studijskih programa na engleskom jeziku stranih studenata previsoke, da osobe sa završenim studijem, ali bez znanja njemačkoga jezika teško pronalaze posao, da nastava na stranom jeziku u neanglofonoj sredini nužno smanjuje ne samo kakvoću, nego i sadržajni opseg studija – i to čak i za domaće studente. Napuštanje nacionalnoga jezika u visokoškolskom obrazovanju nema samo negativne društvene posljedice (Rösch 2020; 2023), nego ima i katastrofalni učinak na nacionalni jezik.

Na kraju takva razvoja prestaje i daljnji razvoj stručnoga nazivlja na nacionalnom jeziku. Prestaje uzajamno obogaćivanje domaćega nacionalnoga znanstvenoga i općega jezika, a time slabe jezična sigurnost, kreativnost i originalnost u tvorbi novih pojmova te u strukturiranju stvarnosti i misli. Danas se, primjerice, u znanstvenoj administraciji često upotrebljavaju neprecizni izrazi koji miješaju jezike poput „Impact Challenge an Hochschulen"[21]. Čini se da je njihova pojmovna nejasnoća dio strategije. Tako se, dijelom opravdano, ali često i bez stvarne potrebe i iz puke želje za „kozmopolitskim" dojmom, ne upotrebljavaju samo korisne strane riječi, nego nastaju i sve brojniji „njemački" (pseudo)anglizmi, poput *Public Viewing*, *Service Point*, *Handy*, *Funsport*. Iako sadrže leksičke elemente engleskoga jezika, u svojem izvornom kontekstu često imaju potpuno drugačija značenja od onih koja im se pripisuju u njemačkom. U engleskom jeziku oni su često neupotrebljivi, smiješni ili dvosmisleni. Tako taj „njemački" engleski (*Denglisch*) otežava međusobno jezično sporazumijevanje, umjesto da ga navodno olakšava. Takvi neologizmi u njemačkom jeziku ostaju semantički nejasni, a izvorni govornici engleskoga i sustavi umjetne inteligencije za prijevod često ih uopće ne razumiju ili ih pogrješno interpretiraju.

Evo jednoga primjera: Pisac i kolumnist Peter Littger piše satiričnu kolumnu *Der Den-*

21 Objava Saveznoga ministarstva za obrazovanje i istraživanje od 31.10.2023. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2023/10/2023-10-31-Bekanntmachung-Soziale-Innovationen.html (10.11.2023.).

glische Patient za NTV-Online, u kojoj se redovito osvrće na „English made in Germany". U svojem članku *Nachdenken first, Englisch second!*[22] (parafraza slogana „Digital first, Bedenken second" stranke *Freie Demokratische Partei* – FDP), analizira izborni program stranke FDP iz 2021. godine, s kojim se stranka obratila široj javnosti te u njem pronalazi više od 60 nepotrebnih anglizama, npr.: *Deutschland Upgrade, Gender Budgeting, Community Health Nurse, Topsharing* itd. Kolumnist je potom prikladno preimenovao FDP u „Freie Denglische Partei". Riječ je o stranci koja u aktualnoj Vladi[23] vodi Savezno ministarstvo (*nota bene!*) za obrazovanje i istraživanje, i koje bi se trebalo daleko bolje predstavljati u obrazovnom i jezičnom smislu.

U Njemačkoj se, kao što je gore već spomenuto, u akademskoj sferi već godinama vodi znanstveni diskurs o jezičnoj situaciji (Rösch–Tolkiehn 2020). Već su razrađeni brojni prijedlozi za ispravljanje pogrješne jezične politike (Mittelstraß et al. 2016; ADAWIS 2021; Hlb 2024. među ostalim). No i dalje nema društvenoga diskursa u kojemu bi se tematizirale posljedice nadolazeće funkcionalne diglosije na demokratsku uređenost države. Čak se i u akademskoj sferi rasprave o toj temi ponekad odvijaju bez potrebne objektivne otvorenosti. Kritičko propitivanje anglofonizacije nastave često izaziva „pravu poplavu zalaganja za otvorenost prema svijetu" (Assmann 2020: 272)[24] od strane navodnih „kozmopolita" – ili čak iritiranost: kako uopće itko može biti protiv „internacionalizacije". Dobiva se, doduše, i mnogo potpore, ali nerijetko povezane s prijateljskom preporukom da je o toj temi ipak bolje biti suzdržan – kako se ne bi završilo u 'krivu kutu'. Posebno zabrinjavaju izjave u kojima se kaže da se doduše potpuno slaže s kritikom sadašnje jezične politike i da je sigurno riječ o stajalištu koje pripada 'šutljivoj većini'. No ne želi se, ne može se i ne smije se zbog te teme postati nepopularnim. Zemlju pjesnika i mislilaca poželimo upitati – *Quo vadis?*

Je li tako da naše malodržavno planiranje kapaciteta visokoga školstva možda još uvijek nije našlo gospodarski razuman način kako reagirati na opadajuće nacionalne potrebe, nego nudi besplatne obrazovne ponude cijelomu svijetu kako bi kratkoročno popunilo svoje prethodno možda pogrješno isplanirane kapacitete? Treba li doprinos znanosti, financirane iz nacionalnih proračuna, biti „prevladavanje" nacionalnih država tako da se nacionalni jezici istisnu iz visokoga obrazovanja?U debati o značenju nacionalne države za kulturnu povezanost društva, W. Thierse, bivši predsjednik Bundestaga, pronašao je jasne riječi:

„U vremenima dramatičnih promjena naročito je snažna potreba za društvenom i kulturnom domovinom. Odgovor na tu potrebu jest nacija. Ne željeti to shvatiti – smatram elitističkom arogantnom glupošću."[25]

---

22 Kolumna Petera Littgera na N-TV od 6.7.2022. *Der Denglische Patient*, https:// www.n-tv.de/politik/Englisch-als-zweite-Verwaltungssprache-Nachdenken-first-Kolum- ne-zum-FDP-Vorschlag-article23442845.html (10.11.2023.).

23 Riječ je o sada već bivšoj Vladi Savezne Republike Njemačke s kancelarom Olafom Scholzom na čelu (nap. Ur.).

24 A. Assmann time opisuje često uočavanu reakciju na pojam *nacija*.

25 Wolfgang Thierse (SPD), predsjednik saveznoga parlamenta u miru, u FAZ-u od 22.2.2021.: *Wie viel Identität verträgt die Gesellschaft*, https://www.thierse.de/startseite-meldungen/22-feb- ruar-2021/.

Nacionalne su države i dalje jedini politički samostalni, djelotvorni i demokratski legitimirani subjekti EU-a! „Ukidanje granica“ nepromišljenom jezičnom politikom nikako ne spada u odgovornost znanstvenoga sustava. Ako se ustanove koje teže izvrsnosti unatoč tomu jezično odvajaju od „običnih“ visokoškolskih obrazovnih ustanova, one se time „jednostavno“ odriču svoje obrazovnopolitičke odgovornosti. Nije li moguće iz kulturne povijesti Europe razumjeti značenje vlastita nacionalnoga znanstvenoga jezika za koheziju i razvoj društva?

4. Višejezičnost

Zahvaljujući izvrsnoj jezičnopolitičkoj promidžbi Sjedinjenih Američkih Država kao vodeće gospodarske sile, globalna ekspanzija engleskoga jezika je još daleko nakon završetka kolonijalizma bila enormna, naročito u međunarodnoj politici, gospodarstvu i znanosti. Praktična korist *linguae francae* u međunarodnoj razmjeni provjerenih informacija i u svim oblicima suradnje je očigledna. Komunikativna funkcija tzv. *Global English* – čak i ako se uglavnom radi o „globalskom“ (njem. *Globalesisch*,Trabant 2014) neupitna je. No racionalnim promišljanjem europskih znanstvenih sustava koji se financiraju na nacionalnoj razini, a čije se obrazovne usluge u gotovo 99 % slučajeva primjenjuju u zanimanjima izvan znanosti, ni u kojem slučaju ne proizlazi da bi znanstvene sociokulture EU-a trebale odustati od svojih nacionalnih jezika u korist engleskoga.

Za Europu, s njezinim razvijenim znanstvenim jezicima i različitim znanstvenim kulturama, uporaba engleskoga jezika u međunarodnoj komunikaciji ne predstavlja problem. Problem, međutim, nastaje kada dolazi do zanemarivanja, pa čak i ignoriranja vlastita znanstvenoga jezika u korist engleskoga. To se posebno odnosi na područje visokoga obrazovanja (Rösch et al. 2019; Thielmann 2022; Hlb 2024). Naime, u visoko složenom području znanosti u prvom je planu kognitivna odnosno spoznajna funkcija jezika. Thielmann (2022) na konkretnim primjerima pokazuje kako znanost, a time i akademska nastava, ovise o resursima općega jezika te kako dominacija samo jednoga jezika „marginalizira spoznajne i misaone mogućnosti sadržane u drugim znanstvenim jezicima“ (ibid.: 518), što dovodi do dominacije jednoga stranoga jezika. Nastava na engleskom jeziku u neanglofonu okruženju, s nastavnicima i studentima kojima engleski nije materinski jezik, predstavlja „neokolonijalni put imitacije anglofone znanosti“ i – budući da je riječ o imitaciji – zaostaje za znanstvenim istraživanjima i nastavom na materinskom jeziku (ibid.: 532). Samo povratak nastavi i istraživanjima na nacionalnim jezicima te osiguranje višejezičnosti u europskom znanstvenom prostoru može ponovno uspostaviti narušenu ravnotežu.

Prije svega, sami znanstvenici trebaju dobiti više prostora i mogućnosti za oblikovanje, unutar kojih i s pomoću kojih mogu sami njegovati i dalje razvijati vlastitu nacionalnu znanstvenu kulturu na način koji potiče njihovu karijeru. Ovo dakako zahtijeva institucionalnu podršku ili čak politički okvir za jezičnu politiku od strane obrazovne politike na nacionalnoj i europskoj razini. Aktualno društveno i europsko političko okru-

ženje, međutim, i dalje ni aktivno ni afektivno ne potiče individualnu i institucionalnu višejezičnost. Upravo takav znanstveni sustav, koji svoje udobno inzistiranje na „stranom jeziku", engleskom, može u svakom trenutku opravdati kao „komunikacijsku nužnost", teško da će se ikada trgnuti u smjeru aktivnoga prakticiranja višejezičnosti i pružanja odgovarajućih mogućnosti stvaranja za svakoga znanstvenika i svaku znanstvenicu.

Čini se da se, barem na razini EU-a, postupno počinje prepoznavati problem sve veće jednojezičnosti europskoga znanstvenoga prostora. Tako je, primjerice, u okviru *Coalition for Advancing Research Assessment* (CoARA) osnovana radna skupina na temu „Multilingualism and language biases in research assessment".[26] U njezinu su fokusu problemi znanstvenika i znanstvenica koji – iz bilo kojega razloga – ne mogu ili ne žele objavljivati na svom materinskom jeziku. Pohvalna inicijativa – u najmanju ruku!

Ono što nam je zaista potrebno jest usklađen, vrijednosno utemeljen politički okvir za uporabu europskih nacionalnih jezika u visokom obrazovanju.

Literatura

ADAWIS [Arbeitskreis Deutsch als Wissenschaftssprache]. 2021. Diskussionspapier: Überlegungen zu einer Sprachenpolitik in den Wissenschaften. https://adawis.de/fileadmin/user_upload/Diskussionspapier_5-2021_BT_endg.pdf.

Assmann, Aleida. 2020. *Die Wiedererfindung der Nation. Warum wir sie fürchten und warum wir sie brauchen.* München: C. H. Beck.

Edel, Karl-Otto. 2008. Die Macht der Sprache in der Wissenschaft. https://opus4.kobv.de/opus4-fhbrb/frontdoor/index/index/year/2009/docId/28.

Ehlich, Konrad. 2006. Mehrsprachigkeit in der Wissenskommunikation – Illusion oder Notwendigkeit? U: Ehlich, Konrad — Dorothee Heller (ur.). *Die Wissenschaft und ihre Sprachen.* Lausanne: Peter Lang Verlag, 17–38.

Gehrmann, Siegfried. 2015. Die Kontrolle des Fluiden. U: Gehrmann, Siegfried — Jürgen Helmchen, Marianne Krüger-Potratz, Frank Ragutt (ur.). *Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive.* Münster: Waxmann, 117–156.

Gvozdanović, Jadranka. 2002. Kroatisch. U: Janich, Nina — Albrecht Greule (ur.). *Sprachkulturen in Europa. Ein internationales Handbuch.* Tübingen: Gunter Narr Verlag, 134–138.

HLB [Hochschullehrerbund]. 2024. Positionspapier: Die Bedeutung der Landessprache in der Lehre. https://www.hlb.de/fileadmin/hlb-global/downloads/Positionen/2024-01-26_Positionspapier_hlb_Bund_-_Landessprache_in_der_Lehre.pdf.

Hofmann, Michael. 2007. *Funktionale Varietäten des Deutschen – kurz gefasst.* Potsdam: Universitätsverlag Potsdam. https://d-nb.info/1218858346/34.

Lebsanft, Franz. 2002. Französisch. U: Janich, Nina — Albrecht Greule (ur.). *Sprachkulturen in Europa. Ein internationales Handbuch.* Tübingen: Gunter Narr Verlag, 64–73.

26 https://coara.eu/app/uploads/2023/11/WG-Overview_Multilingualism-and-language-biases-in-research-assessment.pdf (10.11.2023.).

Mittelstraß, Jürgen — Jürgen Trabant, Peter Fröhlicher. 2016. *Wissenschaftssprache. Ein Plädoyer für Mehrsprachigkeit in der Wissenschaft.* Stuttgart: J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04367-2.

Münch, Richard. 2011. *Akademischer Kapitalismus.* Berlin: Edition Suhrkamp.

Münch, Ursula — Ralph Mocikat, Jörn Siegmund (ur.). 2020. *Die Sprache der Forschung und Lehre – Lenkung durch Konzepte der Ökonomie?* München: Nomos Verlag. https://doi.org/10.5771/9783748902270.

Oberreuter, Heinrich — Wilhelm Krull, Hans Joachim Mayer, Konrad Ehlich (ur.). 2012. *Deutsch in der Wissenschaft. Ein politischer und wissenschaftlicher Diskurs.* München: Olzog Verlag.

Rösch, Olga. 2015. Internationalisierung der Hochschule – was sind unsere Ziele? *Die Neue Hochschule – DNH* 1/2015, 18–24. https://opus4.kobv.de/opus4-th-wildau/frontdoor/index/index/docId/1087.

Rösch, Olga. 2020. Vom Wert der Sprache überzeugt sein: Deutsch als Wissenschaftssprache – geht uns das Bewusstsein für ihre Bedeutung verloren? *DUZ Wissenschaft & Management* 10/2020, 18–23.

Rösch, Olga. 2023. *Anglofonisierung der Hochschullehre – Verheißungen und Illusionen.* Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (u tisku).

Rösch, Olga — Günter Tolkiehn. 2020. Zum Diskurs über die Sprache in der Wissenschaftskommunikation. U: Münch, Ursula — Ralph Mocikat, Jörn Siegmund (ur.). *Die Sprache der Forschung und Lehre – Lenkung durch Konzepte der Ökonomie?* München: Nomos Verlag, 215–223. https://doi.org/10.5771/9783748902270-215.

Rösch, Olga — Günter Tolkiehn, Ralph Lehnert. 2019. Die Landessprache in der Lehre – welche Bedeutung kommt ihr bei der Internationalisierung zu? *Die Neue Hochschule – DNH* 6/2019, 12–15.

Sommerfeldt, Karl-Ernst (ur.). 1988. *Entwicklungstendenzen in der deutschen Gegenwartssprache.* Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.

Steinhauer, Anja. 2002. Deutsch. U: Janich, Nina — Albrecht Greule (ur.). *Sprachkulturen in Europa. Ein internationales Handbuch.* Tübingen: Gunter Narr Verlag, 36–44.

Störig, Hans Joachim. 1970. Paracelsus. U: Störig, Hans Joachim (ur.). *Kleine Weltgeschichte der Wissenschaft in 2 Bänden. Band 1.* Frankfurt am Main: Fischer Handbücher, 280–283.

SVR [Sachverständigenrat der deutschen Stiftungen für Integration und Migration]. 2019. *Dem demografischen Wandel entgegen. Wie schrumpfende Hochschulstandorte internationale Studierende gewinnen und halten.* Berlin: SVR. https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2019/03/SVR_FB_Schrumpfende_Hochschulstandorte.pdf.

Thielmann, Winfried. 2022. Mehrsprachigkeit in der Wissenschaft und in der akademischen Bildung. U: Földes, Csaba — Thorsten Roelcke (ur.). *Handbuch Mehrsprachigkeit.* Berlin – Boston: De Gruyter, 517–542. https://doi.org/10.1515/9783110623444-023.

Trabant, Jürgen. 2013. Frankreich ist eine Sprache. U: *Bundeszentrale für politische Bil-*

dung, Thema Frankreich. https://www.bpb.de/themen/europa/frankreich/153272/frankreich-ist-eine-sprache/.

Trabant, Jürgen. 2014. *Globalesisch oder was? Ein Plädoyer für Europas Sprachen.* München: Verlag C. H. Beck. https://doi.org/10.17104/9783406659911.

Trabant, Jürgen. 2020. *Sprachdämmerung – Eine Verteidigung.* München: Verlag C. H. Beck. https://doi.org/10.2307/j.ctv180h39f.

Unzicker, Alexander. 2022. *Einsteins Albtraum – Amerikas Aufstieg und der Niedergang der Physik.* Frankfurt a. M.: Westend-Verlag.

S njemačkoga prevela
Suzana Požega

Siegfried Gehrmann

Znanost između višejezičnosti i „english only“ u doba globalizacije

Sažetak: U članku se preispituje status engleskoga kao globalnoga jezika znanosti te jezična razina znanstvenica i znanstvenika kojima engleski nije materinski jezik, a koji na engleskom jeziku održavaju sveučilišnu nastavu i nastupaju na međunarodnim konferencijama. Autor osim toga postavlja pitanje o koristi i gubitcima anglofone znanosti u usporedbi s višejezičnom te o silnicama koje pogoduju sve većoj prisutnosti engleskoga jezika u znanstvenoj komunikaciji, sveučilišnoj nastavi i u znanstvenim publikacijama. U tom kontekstu autor se kratko osvrće na moguće posljedice primjene računalno potpomognutih sustava za prevođenje i prepoznavanje jezika umjetne inteligencije na jezik znanosti. Spoznajna nit vodilja ukazuje na to da razvoj jezika znanosti nije bez alternative, nego da nastaje u društvenom okružju te da ga ono u velikoj mjeri određuje. To pak ima posljedice na očuvanje i promicanje višejezične znanosti s engleskim kao globalnim, ali ne više i jedinim jezikom znanosti.

Ključne riječi: jezik znanosti, anglofonija, višejezičnost, nacionalni jezici, visokoškolska nastava, umjetna inteligencija, faktor odjeka, perspektive jezika znanosti

Zusammenfassung: *Wissenschaft zwischen Mehrsprachigkeit und „English only“ in Zeiten der Globalisierung*. Der Beitrag untersucht den Status von Englisch als globale Wissenschaftssprache und das Sprachniveau der nicht englischsprachlichen muttersprachlichen WissenschaftlerInnen in der akademischen Lehre und auf internationalen Konferenzen. Nachgegangen wird ferner der Frage nach den Gewinnen und Verlusten einer anglofonisierten gegenüber einer mehrsprachigen Wissenschaft und den Antriebsfedern einer zunehmenden Anglofonisierung der wissenschaftlichen Kommunikation, akademischen Lehre und Publikationstätigkeit. In diesem Kontext geht der Beitrag auch kurz auf mögliche Rückwirkungen rechnergestützter Übersetzungs- und Spracherkennungssysteme der Künstlichen Intelligenz auf die Sprachlichkeit der Wissenschaft ein. Erkenntnisleitend ist, dass wissenschaftssprachliche Entwicklungen nicht alternativlos sind, sondern in einem gesellschaftlichen Umfeld entstehen und von diesem maßgeblich mit beeinflusst werden. Dies wiederum hat Konsequenzen für die Erhaltung und Förderung einer mehrsprachigen Wissenschaft mit Englisch als globale, aber nicht mehr als einzige Wissenschaftssprache.

Schlüsselwörter: Wissenschaftssprache, Anglofonisierung, Mehrsprachigkeit, Nationalsprachen, akademische Lehre, künstliche Intelligenz, Impact, wissenschaftssprachliche Perspektiven

Abstract: Science between multilingualism and "English only" in the age of globalization. The article examines the status of English as a global language of science and the language level of non-English-speaking native scientists in academic teaching and at international conferences. It also examines the gains and losses of an Anglophonised versus a multilingual science and the driving forces behind the increasing Anglophonisation of scientifc communication, academic teaching and publication activities. In this context, the article also briefly discusses the possible repercussions of computer-aided translation and speech recognition systems of *artifcial intelligence* on the linguistic nature of science. Te guiding principle is that developments in the language of science are not without alternative, but arise in a social environment and are signifcantly influenced by it. Tis in turn has consequences for the preservation and promotion of multilingual science with English as the global, but no longer the only language of science.
Keywords: academic language, Anglophonisation, multilingualism, national languages, academic teaching, artifcial intelligence, impact, academic language perspectives

1. Uvod

Uzmimo kao uvod u temu dva anegdotalna događaja iz sveučilišne svakodnevice koji s obzirom na posljedice ovdje iznesene problematike imaju nadasve realno-satirična obilježja:

- Na jednom međunarodnom etološkom skupu dogodilo se sljedeće: Angloamerikanac izlazi za govornicu i počinje izlaganje na njemačkom jeziku. No očito je kako njegov njemački znanstveni diskurs nije dovoljno dobar pa ga njemački predsjedatelj skupa zamoli da izlaganje nastavi na engleskom uz primjedbu kako ovdje ionako svi govore engleski. Slijedi kratak odgovor angloameričkoga kolege koji kaže kako želi nastaviti govoriti svojim njemačkim kako bi konačno jednom svima pokazao „kako je nama kad vi svoje referate držite na engleskom" (Schaller 2007: 104).
- Druga scena: Studijski program s engleskim nastavnim jezikom na jednom njemačkom sveučilištu: njemačka studentica ekonomije izriče sljedeću primjedbu na račun jezične razine predavača: „Mora se prilično dobro govoriti njemački kako bi se razumjelo ovo Vaše predavanje na engleskom" (Koreik 2018: 99).

Te su se dvije scene zaista dogodile i zorno prikazuju stvarno stanje o znanju engleskoga jezika na znanstvenoj razini u većine predavača na njemačkim visokoškolskim institucijama. Oni doduše misle kako govore engleskim znanstvenim jezikom, dakle na razini C2 prema *Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike*, što je skoro na razini materinskoga jezika, no u pravilu su svi zapeli čak ispod jezične razine C1, odnosno na

razini B1 + znanstveni vokabular. Baer (2011) taj jezični stupanj naziva *poluengleskim* kako bi istaknuo razliku između visokoga jezičnoga standarda materinskoga engleskoga, kojim u stvarnosti vlada samo mali broj predavača. Moglo bi se pretpostaviti da sveučilišne institucije koje teže internacionalizaciji istraživanja i nastave na engleskom jeziku s obzirom na takve jezične deficite pribjegavaju razvoju instrumenata i poticaja koji bi vodili prema poboljšanju znanja engleskoga kod predavača i znanstvenika u smjeru dostojnom znanstvenoga diskursa. Njemački je Rektorski zbor (*Hochschulrektorenkonferenz* – HRK) već 2011. u preporukama o *Jezičnoj politici na njemačkim visokoškolskim institucijama* pod natuknicom „Proticanje jezične kompetencije i višejezičnosti“ zabilježio kritičku primjedbu o razini engleskoga njemačkih predavača na visokim školama i utvrdio kako „ne raspolažu nužno svi predavači potrebnim jezičnim znanjima koja bi zajamčila prvorazrednu visokoškolsku nastavu“(HRK 2020: 7). No malo je toga do sada u tom smjeru poduzeto. Njemački Rektorski zbor doduše stalno ukazuje na to da njemačke visokoškolske institucije podupiru domaće studente pri učenju i podizanju razine znanja stranih jezika te da se zalažu za „proaktivnu uporabu engleskoga kao znanstvene *lingua franca*“ (HRK 2020: 7). No o tom koja se točno jezična razina podrazumijeva pod pojmom *lingua franca*, odnosno kakav se engleski zaista očekuje u akademskoj nastavi ili bolje rečeno kakvim engleskim se ne bi trebalo koristiti pri posredovanju znanstvenih sadržaja i omogućavanju znanstvenoga diskursa, o tom se kaže malo ili ništa. Prije svega zato što bi takva nastojanja trebala konkretno uključiti i jezičnu razinu studenata koji ne vladaju znanstvenim diskursom na engleskom jeziku, a studij u najboljem slučaju započinju na razini B1 znanja engleskoga jezika.

Sljedeća se razmatranja nastavljaju na gore navedene anegdote te istražuju temelje znanstvenoga jezika. U središtu se nalaze tri višestruko složena pitanja: 1. Koji su razlozi doveli do toga da se internacionalizacija znanosti odvija gotovo isključivo na engleskom jeziku i koja bi jezična razina bila primjerena internacionaliziranoj znanosti na engleskom jeziku, odnosno koja bi razina bila realno dostižna ne-anglofonim govornicima? Kako se u ove okolnosti mogu uklopiti novi računalno podržani sustavi za prevođenje i prepoznavanje jezika – potiču li oni višejezičnost u znanosti ili zapravo ubrzavaju daljnje napredovanje engleskoga kao jedinoga međunarodnoga jezika znanosti? 2. Koja je korist i koji su gubitci povezani sa znanošću formuliranom na engleskom za razliku od one na materinskom jeziku? 3. U kojoj mjeri uopće trebamo višejezičnu znanost, ako s obzirom na raširenost engleskoga po cijelom svijetu već postoji globalni jezik koji bi mogao riješiti problem komunikacije u globaliziranoj znanosti?

2. Engleski kao jezik znanosti

Temelj za sljedeća razmatranja čini status engleskoga kao jezika svjetske komunikacije. S oko 1,5 milijardi govornika engleskoga kao materinskoga, drugoga ili stranoga jezika na svim kontinentima engleski je trenutno jedini globalni jezik sa stalno rastućim brojem govornika. U sve više međunarodno relevantnih područja, od gospodarstva, trgovine,

financija, tehnike, politike, kulture i medija engleski nije samo dominantan nego često čak i jedini jezik komunikacije. To posebno vrijedi za područje znanosti. Ovdje je posljednjih desetljeća u brojnim znanstvenim disciplinama došlo do pravoga anglofonoga jezičnoga obrata. U prirodnim i tehničkim znanostima, ekonomiji, medicini, a sve više i u društvenim znanostima baziranima na empirijskim istraživanjima, drugi strani jezici, uključujući nacionalne jezike i jezike govorene u pojedinim zemljama, jedva da više igraju ikakvu ulogu. A čini se kako se taj trend i dalje nastavlja. Jedinu iznimku čine humanističke znanosti, koje su zbog svoje uske vezanosti uz jezik na poseban način upućene na jezičnu preciznost te na nacionalne jezike govorene u pojedinim zemljama. Ali i ovdje se čak i u tradicionalno višejezičnim disciplinama poput romanistike (usp. Goebl 2019, 2020) ili klasične znanosti o starini (usp. Corsten 2020; Rubel 2019) može uočiti trend k engleskomu kao jeziku znanosti.[1]

No što to motivira znanstvenike da se odriču vlastita nacionalnoga jezika i drugih stranih jezika (osim engleskoga) kao jezika znanosti, istraživanja i predavanja te da se prebacuju na engleski? I o kojem engleskom govorimo kad opisujemo taj anglofoni obrat?

Na prvo se pitanje nameće prividno jednostavan odgovor: Znanstvenici se odriču svojega materinskoga jezika kao jezika znanosti i prelaze na engleski jer od te jezične promjene očekuju važne komunikacijske prednosti te se nadaju kako će doprijeti do većega broja čitatelja. Otvara im se pristup svjetski najvećemu znanstvenomu tržištu zemalja engleskoga govornoga područja, postaju vidljivi na svjetskoj sceni te generiraju, barem se tomu nadaju, dobit u obliku međunarodne recepcije i ugleda. S druge pak strane taj jezični obrat ubrzava globalnu razmjenu informacija na polju istraživačkih rezultata, što je posebno važno za prirodne i tehničke znanstvene discipline s njihovom golemom poplavom podataka i brzim inovacijskim ciklusima.

Ali za kojim to engleskim posežu istraživači iz cijeloga svijeta? Kada govorimo o engleskom globalne komunikacije, onda je to prije svega engleski kao strani jezik. Od oko 1,5 milijarde ljudi, koji govore engleski na svim kontinentima, više od 750 milijuna engleski govori isključivo kao strani jezik.[2] I upravo taj se krug govornika globalno širi i kontinuirano raste. No to istovremeno znači da je njihov globalni engleski izložen brojnim jezičnim i kulturnim utjecajima i da se stalno mijenja. Neki znanstvenici u tom vide već i novi jezik u nastanku (novu „lingua franca“) koji se udaljio od materinskoga engleskoga zbog „različitih funkcija i s tim povezanom jezičnom varijabilnošću i nesta-

1 O ovom vidi empirijska istraživanja o jeziku u znanosti Ammon 1998, 2005, 2008 i Skudlik 1990. Ammon i Skudlik već su 1990-ih i ranih 2000-ih upozoravali na taj razvoj. Ammona je to dovelo do pitanja je li njemački uopće još međunarodni jezik znanosti. Kada je riječ o Hrvatskoj, Rončević (2013) dolazi do sličnih rezultata kao i Ammon i Skudlik. Autorica je istražila distribuciju jezika u hrvatskim znanstvenim časopisima između 1910. i 2010. u biomedicini, prirodnim znanostima, društvenim znanostima i humanističkim znanostima; sažetak rezultata toga istraživanja nalazi se u Gehrmann–Petravić 2021: 29–31.

2 Ti su podatci preuzeti od Crystala (2003: 67–68). U međuvremenu se može pretpostaviti da je broj govornika engleskoga kao stranoga jezika daleko viši.

bilnošću“ (….) koja bi „u načelu [trebala biti] neutralan jezik“ (House 2005: 56; usp. i Crystal 2003: 26), a koja sve više poprima crte samostalnoga stranoga jezika.

Obilježja toga *internacionalnoga engleskoga* (Lobin 2021), e*uro-engleskoga* (Lüdi 2007) ili *engleskoga koji može funkcionirati* (Fandrych 2015; Koreik 2018), a koji Baer (2011) također naziva *globskim* jesu sljedeća: ograničen, ali za međunarodnu komunikaciju dostatan rječnik, pojednostavnjena gramatika te potpuna odsutnost frazeologije i jezične zaigranosti koja je tako karakteristična za engleski izvornih govornika. Takav engleski služi kao svrsishodan alat pri sporazumijevanju i trebao bi bez ograničenja biti dostatan za svakodnevnu uporabu u poslovnom životu, u priručnicima, na predavanjima, kod većine pregovora, ali i biti koristan za znanost (Baer 2011: 21). Taj se engleski temelji na razini B1 i može se naučiti već za 12–18 mjeseci. Čak bi i izvorni govornici engleskoga, kažu zagovornici ovoga pristupa, morali taj jezik najprije naučiti kako bi se na njemu mogli sporazumijevati na međunarodnoj sceni.[3]

Nije li taj engleski, koji je doduše ispod znanstvenoga engleskoga izvornih govornika, no koji ipak još uvijek omogućava komunikaciju, rješenje za problem komuniciranja među znanstvenicima? Ne bismo li svi, i to već u školi, trebali učiti *globski* kako bismo se mogli sporazumijevati na cijelom svijetu te globalno komunicirati na jednom jedinom jeziku? Vara li se možda naš kolega u gore navedenoj anegdoti kad ustraje na govorenju engleskoga na razini izvornoga govornika, dok se u stvarnosti *internacionalni engleski* kao jezik sporazumijevanja na cijelom svijetu već nametnuo, a u znanosti sve češće postaje uobičajeno sredstvo komunikacije ne-anglofonih govornika, premda je još uvijek u fazi nastajanja, ali s već jasnim odmakom od engleskoga izvornih govornika? Odlučujuće je pitanje sada je li znanost u tom jezičnom obliku zaista moguća.

Ovdje valja razlikovati nekoliko razina. I dok bi u usmenoj komunikaciji *globski* mogao postati međunarodni standardni jezik i omogućiti sporazumijevanje po cijelom svijetu – uvijek pod pretpostavkom da se taj engleski može jezično kodirati i omeđiti te se učvrstiti kao samostalni jezični oblik koji i znanstvenici i studenti moraju naučiti – onda to za akademsku nastavu i znanstvena predavanja može vrijediti samo u ograničenom obliku; no za objavljivanje znanstvenih radova i istraživanja takav je engleski ipak nedostatan. Znanost i istraživanja u svojoj su biti upućeni na jezično diferenciranje, semantičku oštrinu, precizno omeđivanje pojmova, uspostavljanje kategorija, kreativnost te tvorbu novih riječi i tek se na tu osnovu nadograđuju. To se odnosi u prvom redu na znanstvene dis-

3 Usp. Lüdi 2007 koji predlaže učenje engleskoga u školi u obliku pojednostavnjenoga engleskoga, kako se u različitim zemljama i komunikacijskim situacijama često i rabi. Taj oblik jezika, koji se nalazi ispod razine potpuno razvijenoga nacionalnoga jezika, Lüdi naziva „pridruženim jezikom sporazumijevanja“ (135) ili „euro-engleskim“ (136); on omogućuje komunikaciju na relativno visokoj razini, ali ne i susret s kulturom drugoga i interkulturno učenje. Taj euro-engleski kao jezik međunarodne komunikacije svatko može naučiti za 3–4 godine, a čak bi ga i izvorni govornici engleskoga morali naučiti kao pojednostavnjeni i standardizirani varijetet vlastita jezika (137); također Trabant 2014, koji pod natuknicom *globalski* engleski želi reducirati na njegovu međunarodnu komunikacijsku funkciju, na „korisno tehničko pomoćno sredstvo koje Europu povezuje sa svijetom“, a da pritom „stara europejskost“ (64), tj. višejezičnost ne bude uništena.

cipline humanističkih i društvenih znanosti koje su izrazito vezane uz jezik.[4] Za njih engleski kao jezik znanosti dolazi u obzir samo kao visoko uglađeni jezik izvornoga govornika na razini C2. No ako najveći dio ne-anglofonih govornika tu jezičnu razinu ne može dosegnuti, a niti ne će dosegnuti, onda se rješenje ne nalazi kao do sada u nedostatnom engleskom jeziku koji ne-anglofone znanstvenike vidljivo smješta u neku vrstu drugoligaša, nego – kao jedno od mogućih rješenja – u profesionalnim prijevodima znanstvenih radova ili predavanja sastavljenih na materinskom jeziku na znanstvenoj razini standardnoga engleskoga jezika. Te prijevode treba financirati iz državnih sredstava koja sveučilištima upravo u tu svrhu moraju biti stavljena na raspolaganje. Od takva smo stanja još uvijek daleko udaljeni, bilo da je riječ o međunarodnim konferencijama ili znanstvenim publikacijama. Tu još uvijek vrijedi „english only" i vjera u to da se engleskim jezikom znanosti vlada na razini izvornih govornika, a to zapravo nije tako. Zbog toga se posebno u području sveučilišne nastave mora računati s padom kakvoće i sadržajnim gubitcima u usporedbi s predavanjima na materinskom jeziku, što su vrlo jasno dokazala empirijska istraživanja Fandrych–Sedlaczek 2012 o stanju jezika na studijskim programima u Njemačkoj koji se održavaju na engleskom jeziku (usp. također Koreik 2020). Posebno pri izlaganju složenih sadržaja dolazi do toga da predavači zbog jezičnih deficita i nedostatnoga znanja znanstvenoga jezika pribjegavaju kompenzacijskim strategijama pa nepoznate pojmove opisuju i parafraziraju ili pak takve pojmove jednostavno objašnjavaju na njemačkom. Ovdje ćemo kao primjer navesti citat iz istraživanja Fandrych–Sedlaczek 2012 kojim se dilema predavača na predavanjima na engleskom jeziku zorno prikazuje: „Ma da, ponekad je to jednostavno tako, ne možeš se odmah sjetiti nekih riječi, onda to jednostavno kažeš na njemačkom, tek toliko da bude razumljivo" (2012: 93).[5]

Čak kad bi sve te prepreke i bile savladane, engleski bi i dalje bio premoćan i prevladavajući znanstveni jezik koji uspostavlja pojmove, teorije i paradigme prema kojima se ne-anglofona znanost orijentira, prevodi ih i oponaša. Pojedini nacionalni jezici sada dobivaju više prostora, ali u kontekstu globalizirane znanosti na engleskom jeziku oni su

4 Mocikat 2013 smatra da to vrijedi i za prirodne znanosti jer su one u procesu interpretacije podataka, generiranja hipoteza i stvaranja teorija jednako kao i humanističke i kulturne znanosti upućene na prirodne jezike kao vrelo. „Kreativni čin istraživača nije promatranje i mjerenje, nego formuliranje hipoteza koje se u sljedećem koraku mogu eksperimentalno ispitati. Generiranje hipoteza je diskurzivni proces vođen jezičnim slikama. Materinski jezik za znanstvenika pritom igra posebnu ulogu jer je za semantičko umreživanje potrebna svijest o kulturnim i povijesnim bremenitostima rječničkoga blaga kako bi se preciziralo ono što je znanstvenik intuitivno ili uz pomoć analogije naslutio. Nije točna tvrdnja kako se zbog sve veće važnosti slikovnih postupaka na mnogim istraživačkim područjima ili zbog uporabe teorijskih jezika, poput formulaičnoga jezika u matematici ili kemiji, znanost sve više udaljava od prirodnoga jezika. Proizvodi slikovnih prikaza samo su artefakti za čiju se interpretaciju znanstvenik mora izboriti – i to na svakodnevnom jeziku" (Mocikat 2013: 2).

5 Usp. također Thielmann 2019, 2021 i Thielmannova pionirska lingvistička istraživanja na temu engleski kao *lingua franca* u njemačkoj znanosti. Na temelju konkretnih slučajeva autor dokazuje kako tekstove sastavljene na engleskoj *lingua franca* često može razumjeti samo „njemački čitatelj koji je prethodno dobro obrazovan u predmetnom području da bi ih uopće mogao rekonstruirati i za očekivati je da će izvorni govornici engleskoga takve tekstove ignorirati" (2019: 27). Prema Thielmannu je stoga „znanstveno predavanje na engleskom kao *lingua franca* isto tako teško moguće kao i komuniciranje novih znanstvenih pojmova" (ibid.: 33).

ipak drugorazredni i u smislu znanstvenoga diskursa manje vrijedni.

U ovaj kontekst valja smjestiti i računalno podržane sustave za prevođenje i prepoznavanje jezika poput ChatGPT-a ili DeepL-a. Ti sustavi, temeljeni na algoritmima i trenirani na sve većoj količini tekstnih podataka, na sve višem nivou samostalno sastavljaju znanstvene tekstove na raznim jezicima, te tako omogućavaju višejezičnu komunikaciju. Oni su važno pomoćno sredstvo za znanstvenike koji nisu izvorni govornici engleskoga jezika u trenutku kad moraju ispraviti jezične nedostatke kako bi mogli objavljivati u visokorangiranim časopisima na engleskom jeziku. Ali upravo u tom se i krije problem. Pristup engleskomu kao jeziku znanosti na taj je način doduše olakšan, ali izostaje efekt dodavanja nove vrijednosti materinskomu jeziku i njegovu znanstvenomu diskursu, ili čak naprotiv: Budući da engleski jezik kao jezik znanosti raspolaže najvećim znanstvenim tekstnim korpusom i kao jezik znanosti ima prevlast u znanstvenim citatnim bazama (vidi poglavlje 3.1.), postoji opasnost da treniranje računalnih sustava temeljen na tim bazama podataka sve paradigme, kategorije i jezične formulacije anglofone znanosti, sada uz pomoć računala i automatizirano, proširi još više nego prije tako da ostanu zacementirani kao orijentiri u međunarodnoj znanosti. I u tom novom višejezičnom svijetu *umjetne inteligencije* ne-anglofoni jezici znanosti imaju drugorazrednu vrijednost; dolazi do strukturne jezične i sadržajne prilagodbe po obrascima ustaljenima u *mainstreamu* znanosti na engleskom jeziku, na kojem ne-anglofone jezične tvorevine, paradigme i kategorije ne će biti u dostatnoj mjeri prerađene uz pomoć algoritama *umjetne inteligencije*, postat će takoreći nevidljive u jeziku znanosti pa će biti i zanemarene u globalno usmjerenoj znanosti. Ambivalentnost te nove tehnologije sastoji se u tom što s jedne strane podupire višejezičnu komunikaciju i potiče jezičnu raznolikost, s druge pak strane učvršćuje mjesto engleskoga kao jedinoga globalnoga jezika znanosti.

3. Korist i gubitci jednojezične u usporedbi s višejezičnom znanosti

3.1. Pogonske sile anglofonizacije u znanosti

Stigli smo i do drugoga pitanja, a ono se odnosi na korist i na gubitke koje sa sobom donosi znanost na engleskom jeziku u usporedbi s višejezičnom znanošću na materinskim jezicima. U središtu razmatranja bit će objavljivanje znanstvenih tekstova. Pogledamo li pozornije to područje, može se uočiti kako se prijelaz na engleski kao globalni jezik znanosti ne događa isključivo dobrovoljno, nego se provodi u velikoj mjeri strukturnim nasiljem. Tomu je u velikoj mjeri pridonijelo pretvaranje visokoškolskoga obrazovanja u ekonomski pothvat na čijem se čelu nalazi poduzetničko sveučilište. Ono na globalno znanstveno i obrazovno tržište izbacuje istraživanja te se na globalnom znanstvenom tržištu natječe protiv drugih sveučilišta i znanstvenih institucija u utrci za resurse, naručena istraživanja, sredstva iz trećih izvora, znanstveno osoblje i studente (Münch 2011, 2020). Kako bi bilo konkurentno na međunarodnom tržištu, poduzetničko se sveuči-

lište u istraživanjima i znanstvenim publikacijama koristi gotovo isključivo engleskim kao globalnim jezikom znanosti. Svi bi drugi jezici takvu tipu sveučilišta u velikoj mjeri umanjili međunarodnu vidljivost, a time i izglede za uspjeh na tržištu.

Središnji je obrazovnoekonomski instrument upravljanja u tom kontekstu rangiranje i mjerenje znanosti s obzirom na *impact*, tj. učestalost citiranja članaka u znanstvenim časopisima koji su popisani, a njima se upravlja u globalnim bazama podataka znanstvenih časopisa kao što su *Web of Science* ili *Scopus*, kojima pak upravljaju privatna poduzeća. Ona vladaju svjetskim znanstvenim tržištem, procjenjuju citatne kvote članaka te hijerarhijski uvrštavaju časopise prema citiranosti u skupine A, B ili C. Jednostavna formula pri tom glasi: što je veća citiranost nekoga znanstvenika ili znanstvene institucije, to je viši i njihov međunarodni ugled i konkurentnost.

Usmjeravanje toga mjernoga čimbenika u smjeru engleskoga kao globalnoga jezika znanosti sastoji se u tom što u bazama podataka znanstvenih časopisa na kojima se temelji mjerenje citiranosti u velikoj mjeri dominiraju časopisi na engleskom jeziku, i to u prvom redu sjevernoamerički časopisi, pa je citiranost u anglofonim časopisima već i zbog same veličine anglofonoga tržišta časopisa i statusa engleskoga kao svjetskoga jezika znanosti u pravilu nekoliko puta veća od citiranosti u ne-anglofonim časopisima. Paralelno s tim okolnostima faktor citiranosti se razvio u važan instrument pri usmjeravanju sredstava za istraživačke projekte, pri popunjavanju radnih mjesta te pri uvrštavanju sveučilišta na ljestvice kakvoće na nacionalnoj i međunarodnoj razini. Tko dakle želi uspjeti u znanosti i biti međunarodno konkurentan, taj objavljuje na engleskom jeziku i to u časopisima popisanima upravo u tim bazama podataka sa što je moguće višom citiranosti (usp. primjera radi Gehrmann 2015, 2021).

Davanje prednosti engleskomu kao jeziku znanosti na poduzetničkom sveučilištu odnosi se i na sveučilišnu nastavu. I ovdje tržišni mehanizmi vrše pritisak u smjeru osnivanja studijskih programa na engleskom jeziku. U okviru poduzetničkoga sveučilišta ona se smatra iskaznicom koja svjedoči o međunarodnoj konkurentnosti; povećavaju međunarodnu mobilnost studenata i profesora te znanstvenicima i studentima omogućuju izlaz na svjetsko tržište. Toliko o tržišnoj dobiti i dometima te komunikacijskim prednostima znanosti na engleskom jeziku.

3.2. Uzgredne štete uzrokovane prevlašću engleskoga u znanosti

Došli smo i do gubitaka vezanih uz prevlast engleskoga u znanosti, do „uzgrednih šteta“ koje nužno prate taj proces i koje uključuju sve ostale, ne-anglofone jezike znanosti.

Ovdje na prvom mjestu treba reći kako jezici znanosti koji se više ne rabe u međunarodnoj komunikaciji gube pojmovnu supstanciju. Sve im se više smanjuje sposobnost jezičnoga izričaja za novo u znanosti te s vremenom postaju nesposobni za generiranje znanstvenojezičnoga diskursa.

S tim je usko povezana i činjenica da se s nestankom nacionalnih jezika kao jezika znanosti gubi i znanje pohranjeno u jeziku. To se znanje zbog nedostatnoga vladanja jezikom jednostavno više ne recipira ili se zbog uporabe literature isključivo na engle-

skom jeziku više uopće ni ne uzima u obzir. To pak ima za posljedicu, kako kaže Trabant (2020: 81), da „cijele biblioteke znanosti napisane na njemačkom postupno padaju u zaborav jer nisu napisane na engleskom ili nisu prevedene na engleski“. Tako smo svjedoci fenomena da se na engleskom prikazuje kao novina nešto što je već prije rečeno na drugim jezicima. Ili se pak prekida kontinuitet određenih istraživanja jer u znanosti na engleskom jeziku nisu relevantna.

Danska kulturologinja Karen Risager (2007) o tom navodi paradigmatsku primjedbu kako su u području kulturne pedagogije ključni društveni i kritični diskursi u opasnosti da budu izgubljeni, ako njemačke, a djelomice i francuske jezične tradicije budu zaboravljene ili zanemarene, jer upravo ti diskursi nisu dovoljno reflektirani u britanskim, američkim ili australskim kulturnim pedagogijama:

> „One of the reasons why it is important to know about the history of cultural pedagogy is that there are signs indicating that English-language research literature in the area is beginning to become the only source of reference, the only thing that even specialists around the world know of, because of the dominant position English now has as an academic language. Te German-language tradition – and partly also the French-language tradition – are in danger of being forgotten or neglected. Tis would be a setback for the feld, for these traditions contain elements – especially social and critical ones – that are not necessarily reflected in the British, American or Australian culture pedagogy. I would even go so far to say that, if ones want to stay updated on the discussion about cultural pedagogy today, one must be able to read not only English but German as well. Even today, the cultural-pedagogy debate in Germany is more substantial than in any other country.“ (Risager 2007: 162).[6]

Od ključne je važnosti međutim to što jednojezičnost u znanosti utječe na percepciju stvarnosti. Ako se pristup svijetu i rješavanje problema reduciraju na komunikativne i spoznajnoteorijske resurse jednoga jedinoga jezika, istovremeno se vežu i uz pojmovne kategorije te interpretacijske obrasce toga jezika. Tako se mijenja način na koji znanost pristupa stvarnosti: on se sada odvija duž pojmovnih kategorija i obrazaca tumačenja te jezične zajednice i na nju se usredotočuje – a posljedica toga je da se gubi širina i raznolikost znanstvenoga promišljanja uvriježenoga u svakom pojedinom jeziku te se sužava na

6 Usp. također Koreikovo promišljanje (2019) u kojem se postavlja pitanje kako će se dalje razvijati međunarodna povijesna znanost „ako se već sada može naslutiti kako će buduće generacije znanstvenika izvan njemačkoga govornoga područja (a to vrijedi dakako i za druge jezike) izvorne tekstove moći čitati i razumjeti još samo na engleskom? Kako će onda izgledati buduća međunarodna povijest i do koje mjere ona uopće više može biti pouzdana?“ (Koreik 2019: 59). Na istom je tragu i hrvatski filozof i germanist P. Barišić (2020) koji govori o golemom „gubitku obrazovanja“ te o „propadanju duhovne raznolikosti svijeta“ (Barišić 2020: 142) ako se zbog jednojezičnosti znanstvene komunikacije izvan najčešće citiranih područja i izvora na engleskom „goleme produkcije na drugim jezicima manje citiraju i stoga u globalnom znanstvenom diskursu ostaju gotovo neprimijećene“.

interese jezične zajednice dominantnoga jezika.

Taj se proces dodatno ubrzava i činjenicom da globalno usmjereni znanstveni nakladnici vrše pritisak kako bi engleski postao jedini jezik za objavljivanje, kako bi oni mogli generirati što veća svjetska tržišta. Tako Corsten (2020: 172–173) na primjeru objavljivanja konferencijskih zbornika s međunarodnih kongresa s područja klasičnih znanosti o starini održanih u Velikoj Britaniji kod nakladnika Oxford University Press, najvećega svjetskoga sveučilišnoga nakladnika i sastavnice Sveučilišta u Oxfordu u Engleskoj, opisuje kako je izdavač odbio prihvatiti druge jezike osim engleskoga u konferencijskim zbornicima, iako se konferencije o klasičnim znanostima o starini u Velikoj Britaniji u pravilu održavaju višejezično. Kao razlog Corsten navodi stajalište izdavača „[…] da će se knjiga s člancima isključivo na engleskom jeziku bolje prodavati od one za čije su razumijevanje (ionako samo pasivno!) nužna i do četiri jezika“ (Corsten 2020: 172).
Sljedeći je logični korak u ovoj ekonomskoj računici da literaturu te citate i vrela na drugim jezicima osim engleskoga izdavači ubuduće ne će prihvaćati jer ih većina znanstvenika na cijelom svijetu više i ne razumije i ne može pratiti. Kao primjer za to navest ćemo izvješće o kojem pišu Lemmer–Middeke (2008: 2699). Pri predaji znanstvenoga rada iz područja medicine u jednom stručnom časopisu na engleskom jeziku urednici časopisa tu su dvojicu autora zamolili da izbrišu literaturu i citate na jezicima koji nisu engleski jer časopis može prihvatiti samo jedan jezik, i to onaj koji znanstvenici na cijelom svijetu razumiju.

> „It is globally accepted that all publishing scientists are expected to be able to understand English. I fully accept that excellent work is published in German and Chinese, but I and 99 % of the reader of Nature publications can not read these and so we cannot confirm whatever the authors claim by citing the reference“ (ibid.).

No pravu hegemonijsku dimenziju i snagu kojom se upravlja znanošću taj razvoj pokazuje tek kad sustav citiranosti u sprezi s hijerarhizacijom časopisa sugerira da postoji razlika u kakvoći između časopisa kad se kaže: kako je neki članak objavljen u A-časopisu s visokom kvotom citiranosti bolji rad od članka objavljenoga u B ili C rangiranom časopisu. Ili kad se tvrdi da je samo znanost na engleskom jeziku međunarodno konkurentna. U tom trenutku časopisi s visokom citiranošću dobivaju suvereno pravo definirati što je to međunarodno konkurentna znanost, odnosno baze podataka poput *Web of Science* ili *Scopus* postaju globalni sustavi raspodjele znanstvenoga znanja. Oni sada odlučuju koje će se paradigme, teorije i koncepti proširiti po cijelom svijetu te postati djelotvorne, a koje ne.

Takve oblike hijerarhizacije znanstvenih kultura ne može se nazvati drugačije – a mnogi znanstvenici to i čine – nego kolonijalističkima ili kulturno i znanstveno imperijalističkima (usp. primjerice Gehrmann 2015: 141–144, Mittelstraß–Trabant–Fröhlicher 2016: 32, Münch 2011: 133, Tielmann 2020: 106, Trabant 2012: 107). Imperijalističkima i kolonijalističkima stoga što se orijentacijske točke međunarodno konkurentne znanosti prenose na znanstveno tržište na engleskom jeziku, po mogućnosti na sjevernoameričko znanstveno tržište, a kakvoća znanosti se mjeri kriterijima koji su u skladu sa standardima toga znan-

stvenoga tržišta. Već početkom 1990-ih britanski je jezikoslovac Phillipson za tu pojavu skovao pojam „lingvistički imperijalizam“. Taj se imperijalizam sastoji od neprestanoga uspostavljanja i kontinuiranoga obnavljanja strukturnih i kulturnih nejednakosti između engleskoga i drugih jezika.[7] Novost je pri tom što je taj lingvistički imperijalizam ušao u simbiozu s tržišnim modelom poduzetničkoga sveučilišta te što se taj model za međunarodno konkurentnu znanost prikazuje kao jedini mogući i globalno bez alternative.

Navedene nedostatke ne mogu nadoknaditi ni znanstvene ni komunikacijske prednosti, ali ni prednosti omogućene velikim dometom znanstvenih radova, što koncept internacionalizacije znanosti zahvaljujući engleskomu kao jedinomu jeziku znanosti donosi. Baš naprotiv: ti će se nedostatci samo još pojačati. No što treba učiniti i je li pod tim uvjetima višejezična znanost uopće moguća?

4. Perspektive višejezične znanosti

Peter Strohschneider, nekadašnji predsjednik Njemačke zajednice za znanost (2013.–2019.), na jednoj je podijskoj diskusiji o jeziku kao visokoškolskom i istraživačkom mediju već 2007. primijetio: „Stoga mi nikako nije jasno – i to kategorički tvrdim – zašto bismo mi na ubrzano rastuću kompleksnost svijeta morali naći odgovore uz pomoć *jednostavnosti* jednoga jezika.“ (2007: 44). Drugim riječima, višejezična je znanost sustavno nužna kako bi se uz pomoć raznih perspektiva mogla pojmiti i savladati složenost svijeta. No za to je potrebno, a to je i temeljna teza ovoga članka, očuvati te koristiti komunikacijske potencijale i izvore na što je moguće više jezika u znanosti. Engleski bi u tom slučaju još uvijek imao središnju ulogu, ali više ne bi bio jedini globalni jezik znanosti. Iz svega toga nije jasno zašto bi dakle prijelaz iz izvorno višejezične europske znanosti na jednojezičnu trebao predstavljati napredak za znanost – kako to zagovornici anglofonizacije tvrde; osim ako se funkcija znanosti svede isključivo na prednosti dobivene poboljšanjem komunikacije i povećanjem dosega znanstvenih radova. Ili ako se složimo s hegemonijskim modelom i ekonomskom utemeljenošću znanosti s engleskim kao indikatorom znanstvene izvrsnosti te sustavom citiranosti kao globalnom instancijom za raspodjelu i hijerarhizaciju znanstvenoga znanja.

Kako bi se u tom kontekstu višejezičnoj znanosti utro put, trebalo bi u znanstvenom sustavu poduzeti ključne prilagodbe. To se ne će dogoditi samo od sebe nego je nužna konkretna društvena, obrazovna te jezičnopolitička rasprava o ciljevima i društvenim osnovama znanosti kao njezine institucionalizacije u obliku sveučilišnih istraživanja i obrazovanja.

---

7 „A working defnition of English linguistic imperialism is that the dominance of English is asserted and maintained by the establishment and continuous reconstitution of structural and cultural inequalities between English and other languages. Here structural refers broadly to material properties (for example, institutions, fnancial allocations) and cultural to immaterial or ideological properties (for example, attitudes, pedagogic principles). English linguistic imperialism is one example of linguicism, which is defned as ‘ideologies, structures and practices which are used to legitimate, effectuate, and reproduce an unequal division of power and resources (both material and immaterial) between groups which are defned on the basis of ‘language’” (Phillipson 1992: 47).

Ovdje treba navesti pet aspekata koji bi u tom smislu mogli mjerodavno utjecati na utiranje puta višejezičnoj znanosti.

- U tu svrhu najprije bi trebalo spriječiti daljnje napredovanje specifične logike o tržišnoj učinkovitosti i konkurentnosti s engleskim kao jedinim jezikom znanosti te osnažiti vlastitu logiku znanosti same. Znanost je u prvom redu usmjerena prema spoznaji i potrazi za istinom; znanost je višejezična i nije predviđena za to da se istraživački rezultati ekonomski iskorištavaju.
- Indikatore citiranosti i brojanje citata treba zamijeniti internim znanstvenim prosudbenim sustavima kod kojih se u središtu pozornosti nalazi spoznajni doprinos znanstvenih radova, a ne učestalost citiranja ili činjenica je li rad napisan na engleskom jeziku. Nemoguće je da bodovi citiranosti i prisutnost u citatnim bazama podataka, koje su pretežito na engleskom jeziku, odlučuju o tome što će gdje i na kojem jeziku biti objavljeno. To se posebice odnosi na strategije izbjegavanja onih oblika publikacija koje poput leksikonskih članaka, udžbenika, uredničkih radova ili praktičnih časopisa nisu dovoljno ili su nedostatno obuhvaćene statistikom citiranosti.
- Treći važan korak u tom smjeru bila bi izgradnja europskih izdavačkih baza podataka kojima bi se znanost na međunarodnoj razini mogla višejezično oblikovati, a tako bi se opet dalo više prostora nacionalnim jezicima kao jezicima znanstvene izdavačke djelatnosti. No takve bi baze podataka morale biti u načelu financirane iz javnih sredstava. I ovdje je neprihvatljivo da u ovom, za znanost središnjem segmentu, privatna poduzeća upravljaju znanošću koja se financira iz javnih sredstava te da ta privatna poduzeća onda određuju pod kojim financijskim uvjetima znanstvenici i znanstvene institucije tim bazama podataka smiju pristupiti, dok se pak znanstveni doprinosi financiraju porezima iz javnih sredstava.
- Na četvrtom se mjestu nalazi internacionalizacija sveučilišta u različitim znanstvenim kulturama i na različitim jezicima. Međunarodni studijski programi te stručna i znanstvena predavanja ne bi više trebali biti, kao što je to dosad uobičajeno, ograničeni na engleski, nego bi se trebali održavati na raznim stranim jezicima za koje bi na sveučilištima trebalo organizirati prateće jezične tečajeve.
- Na petom se mjestu nalazi unaprjeđivanje nacionalnih jezika kao jezika znanosti. To se posebice odnosi na male jezične zajednice koje su zbog prevlasti engleskoga u znanosti u sve većoj mjeri suočene sa srozavanjem znanstvenoga diskursa na nacionalnom jeziku. Kako bi se ta sposobnost očuvala ne će se moći drugačije nego normativno odrediti da u svim stručnim područjima određeni minimum znanstvenih radova, odnosno bar sažetci, budu uvijek sastavljeni na nacionalnom ili nekom službenom jeziku te da studenti u javnom znanstvenom sustavu moraju imati pravo na to da sve studijske sadržaje slušaju na tom jeziku i da budu obrazovani na tom jeziku. Studijski programi na stranim jezicima takve studijske programe na nacionalnim jezicima mogu nadopunjavati, ali ih ne mogu zamijeniti.

Preduvjet je za pospješivanje i provođenje višejezične znanosti ipak višejezično školsko obrazovanje. Bez njega će biti gotovo nemoguće višejezično akademsko obrazovanje uvesti na sveučilišta i dugoročno ga učvrstiti. Europska je Unija uspostavljanjem koncepta o dva obvezna strana jezika u školskom obrazovanju za to postavila odgovarajući program te državama članicama preporučila njegovu provedbu. Na tim bi se osnovama na akademskoj razini moglo izgraditi višejezično sveučilište, i to temeljeno na tečajevima jezika te stručnim predavanjima na stranim jezicima. No i ovdje moramo ustvrditi kako zahvaljujući jačanju jezičnoekonomskih stavova o učenju stranih jezika s obzirom na domet, komunikacijski potencijal te perspektive u zapošljavanju na međunarodnom tržištu engleski počinje potiskivati sve ostale jezike.[8] Takvo jezičnoekonomsko usmjerenje pri učenju stranih jezika, uključujući emancipacijski i participativni naboj, do krajnosti su domislili Gerhards (2010) i Van Parijs (2013) koji plediraju za aktivno političko poticanje prevlasti engleskoga kao *lingue france* po mogućnosti već od dječjega vrtića, i to čak uz cijenu da svi drugi strani jezici pri tom dođu u podređeni položaj. To argumentiraju tvrdnjom kako se uporabom engleskoga prevladavaju društvene nejednakosti u kontekstu intenzivnoga razvoja europskoga društva i globalizacije te da se tako mogu povećati izgledi da građani Europe sudjeluju u europskom procesu ujedinjenja (Gerhards 2010: 214–215), odnosno kako bi učenje engleskoga jezika posebno nižim društvenim slojevima omogućilo pristup obrazovnim institucijama u inozemstvu, sadržajima na engleskom jeziku te međunarodnomu tržištu rada koji za njih bez odgovarajućega znanja engleskoga inače ostaju nedostupni (Van Parijs 2013: 159, 161, 180–190). Postavljeno na takve osnove, naime da se sveukupna obrazovna vertikala od dječjega vrtića naviše beziznimno usmjeri na engleski jezik, bilo bi doista moguće već završetkom školskoga obrazovanja postići razinu C1 na engleskom jeziku, a anglofonizirano sveučilište bi tada bez problema moglo nastaviti rad s takvim studentima. Scenarij u kojem bi engleski takoreći postao drugi „materinski jezik“, a time i jedini strani jezik u Europi, nitko ozbiljan ne može ozbiljno priželjkivati, a da pritom ne dovede u pitanje sam europski proces ujedinjenja.

U kojoj mjeri *međunarodni engleski* ili *globski* prikazan u ovom članku kao instrument globalnoga sporazumijevanja može ponuditi izlaz iz postojeće situacije još će se morati pokazati. No ni taj engleski nije kulturno neutralan. I on se poziva na engleski izvornih govornika, a time – htio ili ne htio – prenosi vrijednosti, norme i poglede na svijet anglofone jezične zajednice. Svatko tko krene tim putom svakako bi o tom trebao povesti računa.

8 Ovu tendenciju možemo promatrati već i u izvještaju Eurydice pod naslovom „Ključni podatci o učenju jezika u europskim školama“ iz 2012. Pitanja su se odnosila na koristi koje strani jezici donose u sljedeće svrhe: privatni život, daljnja izobrazba, posao i poboljšanje izgleda za zapošljavanje. 80 % učenika i učenica (osim Francuske) smatraju kako je engleski koristan za daljnju izobrazbu i buduće zaposlenje, dok engleski zauzima još više mjesto kad je riječ o poboljšanju izgleda za zaposlenje. U studiji se iz tih podataka izvlači zaključak „kako učenici engleski smatraju važnim ne samo pri pronalaženju zaposlenja nego pri pronalaženju dobroga zaposlenja“ (ibid.: 104). Ostali su jezici u anketi u usporedbi s engleskim ocijenjeni kao „značajno manje korisnima“. U kontekstu ovakva jezičnoekonomskoga smještanja učenja stranih jezika stoga s pravom možemo izvesti zaključak kako je u skoro svim europskim zemljama engleski na svim razinama obrazovanja najčešći strani jezik u nastavi. Taj se trend u međuvremenu nastavio. Tako da je u izvještaju Eurydice iz 2017. zabilježen daljnji porast nastave engleskoga jezika na svim obrazovnim razinama, a posebno u području ranoga učenja (13: 76–77).

Novina je međutim područje proučavanja *umjetne inteligencije*. Ovdje prije svega treba proučiti u kojoj mjeri novi računalno podržani sustavi za prevođenje i prepoznavanje jezika pospješuju učenje stranih jezika ili ga pak ometaju te kako se njihova uporaba odražava na znanstveni diskurs te položaj nacionalnih jezika kao jezika znanosti. Možda bi na tom području trebalo poduzeti mjere za osnaživanje aspekata koji pospješuju višejezičnost tih novih tehnologija, a oslabljuju engleski kao jezik znanosti. No postavlja se glavno društveno pitanje, a ono zapravo glasi: želimo li višejezičnost u znanosti ili ćemo se upustiti u jednojezičnost s engleskim kao jedinim globalnim jezikom znanosti?

Literatura

Ammon, Ulrich. 1998. *Ist Deutsch noch internationale Wissenschafssprache? Englisch auch für die Lehre an den deutschsprachigen Hochschulen*. Berlin: de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110802689.

Ammon, Ulrich. 2005. Welche Rolle spielt Deutsch als Wissenschafssprache neben Englisch?. U: Motz, Markus (ur.). *Englisch oder Deutsch in Internationalen Studiengängen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 67–86.

Ammon, Ulrich. 2008. Deutsch in der internationalen Wissenschafskommunikation. U: Goethe-Institut (ur.). *Die Macht der Sprachen,* 47–59. [Mrežna publikacija]. https://silo.tips/download/die-macht-der-sprache.

Baer, Oliver. 2011. *Von Babylon bis Globylon*. Paderborn: IFB Verlag Deutsche Sprache.

Barišić, Pavo. 2020. Plädoyer für mehrsprachige Wissenschaf. Blick aus Kroatien auf Deutsch als Wissenschafssprache. U: Münch, Ursula – Ralph Mocikat, Siegfried Gehrmann, Jörg Siegmund (ur.). *Die Sprache von Forschung und Lehre. Lenkung durch Konzepte der Ökonomie?* Baden-Baden: Nomos, 131–147. https://doi.org/10.5771/9783748902270-131.

Corsten, Tomas. 2020. Internationalität, Internationalisierung und Anglomanie: Die Folgen für die Geisteswissenschafen in Österreich. U: Münch, Ursula – Ralph Mocikat, Siegfried Gehrmann, Jörg Siegmund (ur.). *Die Sprache von Forschung und Lehre. Lenkung durch Konzepte der Ökonomie?* Baden-Baden: Nomos, 167–179. https://doi.org/10.5771/9783748902270-167.

Crystal, David. 2003. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambride University Press.

Europäische Kommission – EACEA – Eurydice. 2012. Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa 2012. *Eurydice Report. Luxembourg: Publications Ofce of the European Union.* https://ec.europa.eu/eurostat/documents/portlet_fle_entry/3217494/ECXA-12-001-DE.PDF.pdf/6eafe714-ed2b-4e68-b413-37eca75a9a7c.

Europäische Kommission – EACEA – Eurydice. 2017. *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa 2017*. Luxemburg.: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union http://publications.europa.eu/resource/cellar/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1.0003.01/DOC_1.

Fandrych, Christian. 2015. Zur Rolle von Sprache(n) in der Hochschullehre am Beispiel inter-

nationaler Programme. U: Colin, Nicole – Joachim Umlauf, (ur.). *Mehrsprachigkeit und Elitenbildung im europäischen Hochschulraum*. Heidelberg: Synchron Publishers, 215–224.

Fandrych, Christian – Betina Sedlaczek. 2012. *I need German in my life … Eine empirische Studie zur Sprachsituation in englischsprachigen Studiengängen in Deutschland*. Tübingen: Stauffenburg.

Gehrmann, Siegfried. 2015. Die Kontrolle des Fluiden. Die Sprachlichkeit von Wissenschaft als Teil einer neuen Weltordnung. U: Gehrmann, Siegfried – Jürgen Helmchen, Marianne Krüger-Potratz, Frank Ragutt (ur.). *Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive*. Münster: Waxmann, 117–156. https://adawis.de/fleadmin/user_upload/Seiten/Verweise/Autorentexte/Gehrmann_2015.pdf.

Gehrmann, Siegfried. 2021. Braucht Wissenschaft Mehrsprachigkeit? Sprachen und gesellschafspolitische Anmerkungen zur Anglofonisierung in Zeiten der Globalisierung. U: Gehrmann, Siegfried (ur.). *Zeitschrift für Kultur- und Kollektivwissenschaft* 7:2, 13–56. https://doi.org/10.14361/zkkw-2021-070203

Gehrmann, Siegfried – Ana Petravić. 2021. Razvoj jezikâ znanosti i stranih jezika u školama u Europi - studija o europskim perspektivama i hrvatskoj stvarnosti. U: *Filologija* 77, 1–51. https://doi.org/10.21857/moxpjhw7rm.

Gerhards, Jürgen. 2010. *Mehrsprachigkeit im vereinten Europa. Transnationales sprachliches Kapital als Ressourcen einer globalisierten Welt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschafen.

Goebl, Hans. 2019. Kritische Bemerkungen zur Lage der Romanistik im Zeichen von „English only“. U: *Zagreber germanistische Beiträge* 28:1, 87–107. https://doi.org/10.17234/ZGB.28.6.

Goebl, Hans. 2020. Kritische Anmerkungen eines österreichischen Philologen zum Problemfall English only. U: Münch, Ursula – Ralph Mocikat, Siegfried Gehrmann, Jörg Siegmund (ur.). *Die Sprache von Forschung und Lehre. Lenkung durch Konzepte der Ökonomie?* Baden-Baden: Nomos, 149–165. https://doi.org/10.5771/9783748902270-149 House, Juliane. 2005. Englisch als Lingua franca: eine Bedrohung für die deutsche Sprache? U: Motz, Markus (ur.). *Englisch oder Deutsch in Internationalen Studiengängen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 53–65.

HRK. 2011. Empfehlung der 11. Mitgliederversammlung der HRK am 22. November 2022. „Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen“. https://www.hrk.de/uploads/media/Empfehlung_Sprachenpolitik_MV_22112011.pdf.

HRK. 2020. Beschluss des Präsidiums vom 6. April 2020. „Leitlinien und Standards in der internationalen Hochschulkooperation“. https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/leitlinien-und-standards-in-der-internationalen-hochschulkooperation/.

Koreik, Uwe. 2018. Die Sprachenfrage in internationalen Studiengängen. U: Jolie, Stephan (ur.). *Internationale Studiengänge in den Geistes- und Kulturwissenschafen: Chancen, Perspektiven, Herausforderungen*. Bielefeld: Universitäts-Verlag Webler, 95–107.

Koreik, Uwe. 2019. Warum auch die Sprachenfrage die Zukunf unserer Demokratien bedroht. Eine Polemik. U: *Zagreber germanistische Beiträge* 28:1, 55–67. https://doi.

org/10.17234/ZGB.28.4 (pristupljeno 15.06.2023.)

Koreik, Uwe. 2020. Mehrsprachigkeit an europäischen Hochschulen – oder: English only?. U: *German as a foreign language* GFL 2020, 3, 35–52. http://www.gfl-journal.de/3-2020/Koreik.pdf.

Lemmer, Björn – Martin Middeke. 2008. Geschichte einer wissenschaflichen Publikation – nur noch englische Zitate bitte. U: *Deutsche Medizinische Wochenschrift* 133, 51–52, 2699. https://doi.org/10.1055/s-0028-1105879.

Lobin, Henning. 2021. *Sprachkampf. Wie die neue Rechte die deutsche Sprache instrumentalisiert.* Berlin: Duden Verlag.

Lüdi, Georges. 2007. Braucht Europa eine Lingua franca? U: Fischer, Roswitha (ur.). *Herausforderungen der Sprachenvielfalt in der Europäischen Union. Beiträge und Diskussionen vom Symposium am 20./21. April 2006 an der Universität Regensburg.* Baden-Baden: Nomos, 128–148. https://doi.org/10.5771/9783845203829-128.

Mittelstraß, Jürgen – Jürgen Trabant, Peter Fröhlicher. 2016. *Wissenschafssprache. Ein Plädoyer für Mehrsprachigkeit in der Wissenschaft*. Stuttgart: Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04367-2.

Mocikat, Ralph. 2013. Die Sprachenfrage in den Naturwissenschafen. U: *Wissenschaft – Bildung – Politik* 16. Österreichische Forschungsgemeinschaft. Wien–Köln–Weimar: Böhlau. https://adawis.de/fleadmin/user_upload/Seiten/Stellungnahmen/Publikationen_des_ADAWIS/Mocikat__OEFG_2013.pdf.

Münch, Richard. 2011. *Akademischer Kapitalismus. Zur Politischen Ökonomie der Hochschulreform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Münch, Richard. 2020. Wissenschaf im Wettbewerb strategisch operierender Universitäten. U: Münch, Ursula – Ralph Mocikat, Siegfried Gehrmann, Jörg Siegmund (ur.). *Die Sprache von Forschung und Lehre. Lenkung durch Konzepte der Ökonomie?* Baden-Baden: Nomos, 29–39. https://doi.org/10.5771/9783748902270-29.

Phillipson, Robert. 1992. *Linguistic Imperialism*. New York: Oxford University Press.

Risager, Karen. 2007. *Language and Culture Pedagogy. From a National to a Transnational Paradigm.* Clevedon: Multilingual Matters LTD. https://doi.org/10.21832/9781853599613.Rončević, Ivana. 2013. *Njemački jezik u hrvatskoj znanosti i visokom školstvu u kontekstu višejezičnosti*. Neobjavljena disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Rubel, Alexander. 2019. Quo vadis Altertumswissenschaf? Te command of foreigen languages and the future of classic studies. U: *Classical World* 122:3, 193–223. https://doi.org/10.1353/clw.2019.0036.

Schaller, Friedrich. 2007. Was an der Sprache ist global? Zum Problem der Sprache(n) in der Wissenschaf. In: E*ntomologica Austriaca* 14, 102–108. https://www.zobodat.at/pdf/ENTAU_0014_0101-0108.pdf.

Skudlik, Sabine. 1990. *Sprachen in den Wissenschafen. Deutsch und Englisch in der internationalen Kommunikation*. Tübingen: Narr.

Strohschneider, Peter. 2007. Podiumsdiskussion. Sprachen als Medium in Hochschu-

le und Forschung. U: *Braucht Deutschland eine bewusstere kohäsive Sprachenpolitik? Diskussionspapier der Alexander von Humboldt Stifung* 11/2007. Bonn, 43–44. https://www.academia.edu/35738992/Braucht_Deutschland_eine_bewusstere_koh%C3%A4sive_Sprachenpolitik.

Tielmann, Winfried. 2019. Warum die europäische Wissenschaf mehrsprachig sein muss. U: *Zagreber Germanistische Beiträge* 28:1, 21–37. https://doi.org/10.17234/ZGB.28.2.

Tielmann, Winfried. 2020. Ist die Anglofonisierung der europäischen Wissenschaf ein Problem? Überlegungen zur Sprachenfrage in den Wissenschafen. U: Münch, Ursula – Ralph Mocikat, Siegfried Gehrmann, Jörg Siegmund (ur.). *Die Sprache von Forschung und Lehre. Lenkung durch Konzepte der Ökonomie?* Baden-Baden: Nomos, 97–109. https://doi.org/10.5771/9783748902270-97.

Trabant, Jürgen. 2012. Über die Lingua franca der Wissenschaf. U: Oberreuther, Heinrich – Wilhelm Krull, Hans-Joachim Mayer, Konrad Ehlich. *Deutsch in der Wissenschaf*. München: Olzog, 101–107.

Trabant, Jürgen. 2014. *Globalesisch oder was? Ein Plädoyer für Europas Sprachen*. München: Beck. https://doi.org/10.17104/9783406659911.

Trabant, Jürgen. 2020. *Sprachendämmerung. Eine Verteidigung*. München: Beck. https://doi.org/10.2307/j.ctv180h39f.

Van Parijs, Philippe. 2013. *Sprachengerechtigkeit für Europa und die Welt*. Berlin: Suhrkamp.

S njemačkoga prevela
Snježana Rodek

Uwe Koreik

Engleski kao jezik međunarodne znanosti i/ili višejezičnost?

Sažetak: Daljnja anglofonizacija vjerojatno će dovesti do gubitka raznolikosti te smanjenja kreativnih potencijala, ne samo globalno, već moguće i u znanstvenom svijetu, ali i do zabrinjavajuće i sve veće dominacije anglosaksonskoga znanstvenoga svijeta. Postoji bojazan da će se učenje stranih jezika u sekundarnom obrazovanju smanjiti te da će napredak tehnološkoga razvoja promijeniti i jezični svijet.
Ključne riječi: višejezičnost, jezična dominacija, programi za prevođenje, studijski programi na engleskom jeziku, strani jezici u školama, tehnološki razvoj, umjetna inteligencija

Zusammenfassung: *Englisch als Sprache einer internationalen Wissenschaft und/oder Mehrsprachigkeit?*. Die voraussichtlich weiter voranschreitende Anglofonisierung nicht nur in der Welt insgesamt, sondern vermutlich auch in der Wissenschaftswelt wird zu einem Verlust an Vielfalt und damit auch der Einbuße an Kreativpotential sowie einer zu befürchtenden steigenden Dominanz der angelsächsischen Wissenschaftswelt führen. Es steht ein Rückgang des Fremdsprachenlernens in weiterführenden Schulen zu befürchten und die voranschreitende technologische Entwicklung wird auch die Sprachenwelt verändern.
Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit, Sprachendominanz, Übersetzungsprogramme, englischsprachige Studiengänge, Schulfremdsprachen, technologische Entwicklung, Künstliche Intelligenz

Abstract: *English as the language of international science and/or multilingualism.* The Anglophonisation that is likely to continue, not only in the world as a whole, but probably also in the world of science, will lead to a loss of diversity and thus also to a loss of creative potential and a feared increasing dominance of the Anglo-Saxon world of science. There is a fear of a decline in foreign language learning in secondary schools, and the advancing technological development will also change the world of languages.
Keywords: multilingualism, language dominance, translation programmes, En- glish-language study programmes, foreign languages in schools, technological de- velopment, artificial intelligence

1. Uvod

Engleski jezik već neko vrijeme nije samo dominantan svjetski jezik, već i dominantan znanstveni jezik u svijetu. Ono što je prvotno vrijedilo samo za tehničke, prirodoslovne i prije svega ekonomske predmete, već godinama se sve brže širi i na kulturne i humanističke znanosti. Takav razvoj ima očite prednosti. Globalna komunikacija u znanstvenom svijetu postala je znatno pojednostavljena, i to na jedan izvanredno dojmljiv način. To je, prije svega, dovelo do brže mogućnosti suradnje i djelovanja, što se naročito vidjelo u konkretnim krizama, poput pandemije koronavirusa, a vjerojatno će i ubuduće imati pozitivne globalne posljedice. U međuvremenu je engleski jezik postao dominantan u znanosti, a tomu je prethodila jezična dominacija u području financija, gospodarstva i turizma. Jesu li to doista samo prednosti, neka procijene drugi stručnjaci. To u svakom slučaju znatno olakšava komunikaciju, što bi površno gledano trebalo pridonijeti bržemu i učinkovitijemu rješavanju mnogobrojnih problema našega svijeta. Tomu treba pridodati i činjenicu da je, osobito u znanosti, izraženije znanje engleskoga jezika širom svijeta znatno poboljšalo mogućnost komunikacije i na osobnoj razini. Koliko li je još prije nekoliko desetljeća znanstvenicima iz različitih dijelova svijeta bilo teže ostvariti osobnu neposrednu međusobnu komunikaciju? Treba napomenuti da su prije mnogi – osobito mnogi istaknuti znanstvenici – daleko češće govorili više jezika nego što je to u današnje vrijeme uobičajeno, makar se to prvenstveno izražavalo u poznavanju literature i u dopisivanju (riječ koja će se morati tumačiti sadašnjim, a osobito budućim naraštajima). Upravo taj manjak višejezičnosti, posebice među znanstvenicima, ima ozbiljne posljedice, kakve dugoročno može imati i smanjenje učenja stranih jezika u školama mnogih država svijeta, a vjerojatno i u većini njih.

Pritom ne treba zanemariti utjecaj nagloga poboljšanja besplatno dostupnih internetskih programa za prevođenje, poput DeepL-a ili Google Translate-a, koji posljednjih godina velikom brzinom postaju sve bolji (barem za tekstove do određene duljine). Kakvoća i preciznost prijevoda nije ni izdaleka jednaka za sve jezike, nego ovisi o količini obrađenih tekstnih korpusa. Tako su u međuvremenu prijevodi iz njemačkoga na engleski jezik i obratno postali gotovo savršeni, premda kvaliteta prijevoda i dalje ovisi o tom koji i, naročito, koliko je tekstnih korpusa na raspolaganju dotičnomu programu za prevođenje. Prije samo nekoliko godina prijevod je jednoga dijela stručnoga članka o testiranju u nastavi njemačkoga kao stranoga i drugoga jezika dao izvanredan rezultat, a jedna je kolegica izvijestila da je elektronički prevedeni dio njezina rada o motivaciji za učenje jezika bio izvrstan te da je čak i elektronički povratni prijevod na jednom mjestu ponudio stilističko poboljšanje izvornoga teksta. To, međutim, nikako nije vrijedilo za probno prevedeni dio članka na temu „Landeskunde“[1] i „Kulturvermittlung“ u nastavi njemačkoga kao stranoga jezika. Elektronički prijevod bio je nejasan jer je računalni program nesustavno rabio pojmove poput „area studies“, „cultural studies“ ili čak „regional studies“, pa čitav tekst više nije imao nikakva smisla. Uzrok tomu bio je očigledan: pro-

1 U hrvatskom njemački pojam *Landeskunde* najčešće prevodimo kao *kultura i civilizacija* (nap. Ur.).

gram očito nije imao pristup stručnim tekstovima o toj specifičnoj temi. Situacija se od tada promijenila, jer se u posljednjih nekoliko godina znatno povećao pristup dostupnim tekstovima na internetu. Taj primjer jasno pokazuje da kakvoća programa za prevođenje uvelike ovisi o količini dostupnih tekstova, što objašnjava i zašto su elektronički prijevodi na „manje" jezike i s njih uglavnom lošiji ili barem manje pouzdani. Dominacija engleskoga jezika, uključujući i njegovu prevlast u znanosti, očito ima ozbiljne posljedice i u tom području. Još jedan nedostatak je očigledan: za mnoge manje jezike ne postoje programi za prevođenje, kao što se može vidjeti i na popisu jezika koje podržava DeepL. Tako primjerice nema hrvatskoga jezika, što znači da tekst sastavljen na tom jeziku i dostupan na internetu nije moguće prevesti s pomoću DeepL-a, već isključivo putem Google Translate-a, koji je, prema brojnim informacijama, iako poznatiji, uglavnom slabiji program za prevođenje. Osim toga nije moguće ni usporediti prijevod s konkurentskim proizvodom radi provjere točnosti. Pojačana anglofonizacija i ubrzano umrežavanje imaju mnogostruke posljedice, koje će se sve učestalijom uporabom umjetne inteligencije sve više pojačavati.

2. Studijski programi

Dominacija engleskoga kao znanstvenoga jezika već najmanje dva desetljeća dovodi do stalnoga povećanja broja studijskih programa na engleskom jeziku, posebice u brojnim europskim državama. To je dovelo i do porasta broja međunarodnih studenata. U Njemačkoj se u novinskim izvješćima i naslovima, kao i u govorima političara i voditelja znanstvenih ustanova, često slavio porast broja stranih studenata u Njemačkoj, jer se time postiže veća atraktivnost na međunarodnom obrazovnom tržištu, a osim toga se očekivalo snažnije uključivanje u vrhunska međunarodna istraživanja. Osim toga se pragmatično smatralo, premda u konačnici nepromišljeno, da je to rješenje i za pad nataliteta i starenje društva. Povećanje broja studijskih programa na engleskom jeziku njemačkim sveučilištima dalo je i auru kozmopolitizma, što se nije očitovalo samo u sve većem broju gostujućih predavanja na engleskom jeziku, nego i u dvojezičnim natpisima na sveučilištima te u preimenovanju vlastitih organizacijskih jedinica. Tako se put do sveučilišnoga „Fachsprachenzentruma" odn. „Centra za stručne jezike" sada mogao pronaći i pod nazivom „Language Centre" (pri čemu je možda bolje ne postaviti pitanje o točnosti prijevoda), a moglo se i brže shvatiti da odjel preimenovan u „Dezernat für Facility Management" nema nikakve veze sa sveučilišnom nastavom, nego se i dalje bavi građevinskim radovima, održavanjem i prije svega hitnim popravcima.

Na nekim sveučilištima bilo je potrebno organizirati velik broj dodatnih tečajeva engleskoga jezika kao pripremu studenata za studij, ali i tečajeva koji bi ih pratili tijekom studija, jer je znanje engleskoga jezika među njemačkim maturantima velikim dijelom bilo nedovoljno za uspješno završavanje studija na engleskom jeziku. A često je i znanje engleskoga jezika stranih studenata koji su došli u Njemačku, unatoč odgovarajućim certifikatima, u konačnici bilo nedovoljno. Kako pokazuje analiza Centra za stručne jezike

Sveučilišta u Bielefeldu, tijekom posljednjih desetak godina znanje engleskoga jezika njemačkih studenata znatno se poboljšalo. Svi se slažu u tom da to nije posljedica poboljšanja njemačkoga školskoga sustava, nego posljedica sve proširenije uporabe engleskojezičnih računalnih igara već od djetinjstva, a naročito sve raširenijega gledanja filmova na engleskom jeziku (Netflix i dr.).

Studijski programi na engleskom jeziku svakako su bitno olakšali pridobivanje međunarodnih, često vrlo renomiranih gostujućih predavača, jer je ukupni broj znanstvenika koji govore engleski jezik na globalnoj razini dakako znatno veći od broja međunarodnih stručnjaka koji dovoljno dobro govore njemački jezik. To je naročito važno kada nije riječ samo o gostujućim predavanjima ili sudjelovanjima na konferencijama, nego o redovitoj nastavi tijekom jednoga ili više semestara.

Uvođenjem studijskih programa na engleskom jeziku u zemljama u kojima on nije materinski jezik (to više vrijedi za Njemačku nego za Skandinaviju ili Nizozemsku, gdje je engleski jezik daleko više udomaćen u svakodnevici te ga stanovništvo stoga bolje govori) očekivala se, iako to nigdje nije izričito rečeno, bolja povezanost s engleskim kao znanstvenim jezikom koji je u mnogim disciplinama svjetski dominantan, pa i kao jezik znanstvenih konferencija. To je trebalo dovesti do poboljšanja znanja engleskoga jezika među predavačima i mladim znanstvenicima, čime bi engleski uzmogao postati jezikom svakodnevne komunikacije. Takva je nada bila razumljiva jer često ni studenti ni nastavnici nisu dovoljno dobro vladali engleskim. Već je 2011. godine Rektorski zbor utvrdio sljedeće:

> „Međutim, nisu svi nastavnici nužno osposobljeni za to da i na engleskom jeziku mogu jamčiti izvrsnu nastavu. [...] Pritom nastava na engleskom jeziku ne postiže svoj predviđeni cilj ako, zbog nedovoljnoga znanja engleskoga jezika nastavnika ili studenata te zbog izostanka mogućnosti za komuniciranje na nacionalnom jeziku, nije moguće ostvariti ni odgovarajuću znanstvenu ni željenu osobnu integraciju u njemačko visoko učilište i njegovu sredinu“ (HRK[2] 2011).

Prvom sveobuhvatnom empirijskom studijom o studijskim programima na engleskom jeziku na njemačkim visokim školama, koja je do sada i jedina i koju su proveli Fandrych i Sedlaczek (2012), znanstveno su potvrđena ta iskustvena opažanja. Pokazalo se da se pod pritiskom brze internacionalizacije polazilo od pretpostavke da će preorijentacija na engleski kao nastavni jezik samo po sebi riješiti jezični problem – pretpostavilo se da međunarodni studenti engleskim već vladaju na primjerenoj razini te da visokoškolski nastavnici i nastavnice zahvaljujući svojoj međunarodnoj usmjerenosti ionako ne će imati problema s engleskim kao nastavnim jezikom i općenito kao jezikom znanstvene komunikacije (Fandrych–Sedlaczek 2012: 142).

Fandrych i Sedlaczek došli su do znatno drugačijega zaključka: „I studenti i profesori imali su problema s engleskim jezikom u znanstvenoj komunikaciji“ (ibid.). Vrlo slikovito navode sljedeći citat:

2 HRK stoji za *Hochschulrektorenkonferenz,* tj. za Rektorski zbor (nap. Ur.).

„Načelno je tako da na engleskom jeziku ne mogu tako precizno diferencirati, dakle, jezično tako fino nijansirati kao na njemačkom, što je logično, rekao bih. To je jednostavno tako… Dakle, uvijek govorim da je predavanje na engleskom jeziku uvijek pomalo crno-bijelo, a sive nijanse se izgube. Ili moram sve nekako pokušati opisati" (Fandrych–Sedlaczek 2012: 92; usp. Koreik 2018: 100).

Vjerojatno je točno da se glede toga problema barem nešto poboljšalo, pa i zbog toga što je u proteklih dvanaest godina došlo do smjene generacija među znanstvenicima, pri čemu su mlađi istraživači već tijekom studija stekli nešto veće iskustvo s engleskim jezikom, uključujući i s engleskim kao znanstvenim jezikom – međutim, to se prvenstveno odnosi na tehničke i ekonomske znanosti. Načelno se ipak nije ništa promijenilo jer je u znanstvenim krugovima već odavno poznato da je znanstvena nastava manje uspješna kada je izvode predavači kojima engleski nije materinski jezik, a sluša publika kojoj engleski također nije materinski jezik. Naravno, to će imati različite posljedice ovisno o području istraživanja i izraženije će se odraziti u onim humanističkim disciplinama koje ovise o preciznosti jezika i terminološkim nijansama, nego, primjerice, u matematici ili tehničkim znanostima, gdje često dominiraju formule ili konkretne primjene koje olakšavaju sporazumijevanje. Ipak je još od studije Airyja i Lindnera (2006), objavljene prije osamnaest godina, poznato da je čak i u Švedskoj zabilježen pad u uspješnosti poučavanja fizike kada su predavanja na engleskom jeziku držali predavači koji nisu izvorni govornici, a slušali ih studenti koji također nisu izvorni govornici engleskoga jezika. Toj se spoznaji do danas nisu mogli suprotstaviti nikakvi protuargumenti. Upravo iz tih razloga Švedska akademija znanosti već godinama potiče smanjenje broja studijskih programa na engleskom jeziku jer je došlo i do smanjenja znanstvenih rezultata. U skladu s tim na službenoj internetskoj stranici Sveučilišta u Göteborgu već od 22. lipnja 2015. pod 1. točkom stoji sljedeća odluka kao dio sveobuhvatne strategije jezične politike: „Swedish is to be the official language of communication at the University of Gothenburg. It must be possible to comunicate knowledge in clear and comprehensible Swedish in academic areas dominated by English".

Iako je među stručnjacima koji se ovim bave (a to nisu samo lingvisti ili glotodidaktičari, već prije svega i znanstvenici iz prirodoslovnih i tehničkih disciplina te medicine) već dugo jasno da postoje veliki gubitci uslijed (prekomjerne) usmjerenosti istraživanja i nastave na engleski jezik, političari – a posebice oni iz područja obrazovne politike – u mnogim zemljama često još nisu u potpunosti primili jasne signale, nisu ih uistinu shvatili u njihovoj dubini niti ih uspjeli uklopiti u svoje dosadašnje strategije orijentirane na jezično fokusiranu politiku internacionalizacije. Drugačije nije moguće objasniti s kojom se žestinom, osobito u Bavarskoj, nastavlja promovirati anglofonizacija sveučilišta, što se, primjerice, vidi na Technische Universität (TU) München, gdje je došlo do dalekosežnoga postavljanja fokusa na engleski jezik, ali i na novoosnovanom Sveučilištu u Nürnbergu, koje se gotovo isključivo usmjerilo na engleski kao nastavni jezik. Ironično je što se to događa upravo u onoj njemačkoj saveznoj pokrajini u kojoj se do sada gotovo

nijedan političar, pa ni oni na ključnim pozicijama, nije istaknuo čak ni barem umjereno dobrim znanjem engleskoga jezika. To jasno pokazuje koliko se ovdje djeluje isključivo prema općenitim međunarodno nametnutim ili pomodnim trendovima, odnosno već duže prisutnim političkim strujanjima. Pritom se već duže vrijeme primjećuju očigledne posljedice. Studenti iz cijeloga svijeta, koji su u Njemačkoj stekli diplomu u studijskom programu na engleskom jeziku i koji su u velikoj mjeri uslijed toga nedovoljno ovladali njemačkim jezikom – bilo zato što to nije bilo izričito propisano, bilo zato što dotično sveučilište nije nudilo dovoljno tečajeva učenja njemačkoga jezika ili se ti tečajevi nisu mogli uklopiti u ostali studijski plan – u velikom broju napuštaju zemlju. Završetkom studija oni bi mogli početi raditi samo u međunarodnim tvrtkama, ali ne i u srednje velikim tvrtkama, koje i dalje prevladavaju u Njemačkoj i u kojima je dovoljno poznavanje njemačkoga jezika i dalje jedan od osnovnih preduvjeta za rad.

Istodobno postaje sve očitije kakve se suprotstavljene struje glede uvođenja nastave na engleskom jeziku mogu zamijetiti u nekim europskim zemljama. Međutim, ta protukretanja ne proizlaze toliko iz spoznaje da nastava koju drže visokoškolski nastavnici kojima engleski nije materinski jezik, a pohađaju je studenti kojima engleski također nije materinski jezik, često donosi primjetno slabije znanstvene rezultate i slabiji daljnji znanstveni razvoj (a stoga je i manje važna za nacionalne interese). Umjesto toga taj se zaokret temelji na puno konkretnijim i politički pragmatičnim razlozima. U Nizozemskoj, državi u kojoj je u posljednjih petnaest godina broj međunarodnih studenata naglo porastao, očito su sve ozbiljniji problemi s nedostatkom smještaja potaknuli prvi val otpora. „Mnoga sveučilišta žale se na preopterećenost sveučilišnih profesora, pretrpane dvorane i nedostatak smještaja“ (Süddeutsche Zeitung 2023). No, pritužbe ne staju na tom. U istom se članku sažeto navodi: „Nizozemski studenti i profesori znatno se slabije izražavaju na engleskom nego na materinskom jeziku, na kojem i razmišljaju“. Ta je spoznaja dovela do sljedeće inicijative:

> „Sveučilišta osim toga planiraju ponuditi više kolegija na nizozemskom jeziku. U budućnosti bi svi glavni preddiplomski studijski programi trebali biti dostupni i na nacionalnom jeziku; sveučilišta trenutno procjenjuju koji se programi mogu u potpunosti prebaciti na nizozemski“ (Der Spiegel 2024).

U Danskoj je već 2018. godine donesena odluka o smanjenju broja studijskih mjesta u dosadašnjim studijskim programima na engleskom jeziku. Iza toga, međutim, više stoje nacionalni politički motivi, nego stvarna spoznaja o negativnim posljedicama velikoga broja studijskih programa na engleskom jeziku. Stručnjak koji se bavi visokim obrazovanjem Maassen o tom kaže sljedeće: „Čini se da je politiku strah danskih poreznih obveznika koji ne žele financirati međunarodne studente koji ne ostaju Danskoj […]“ (Forschung & Lehre 2019, usp. Koreik 2020: 39).

Mogu se navesti i drugi primjeri. Problematika studijskih programa na engleskom jeziku prepoznata je na različitim razinama u mnogim europskim državama. No za Njemačku i dalje vrijedi sljedeće:

> „Može se vidjeti da broj studijskih programa na engleskom jeziku u državnim visokim školama već godinama linearno raste. Godine 2022. broj diplomskih studijskih programa pod pokroviteljstvom saveznih pokrajina dosegao je udio od 14 % i broji ukupno 1282 programa. I znatno manji broj preddiplomskih studijskih programa na visokim školama saveznih pokrajina povećao se u istom razdoblju s 35 na 153“ (Rösch–Tolkiehn–Brunotte 2024: 28).

Za države engleskoga govornoga područja kao što s Australija, Velika Britanija, Kanada i SAD situacija je u usporedbi s primjerice Nizozemskom i Švedskom drugačija jer se naplaćuju daleko veće školarine koje donose velike ekonomske prihode. Kao primjer, a istovremeno i simptomatičan slučaj, može se navesti primjer njemačkoga fizičara Gerda Schröder-Turka, koji radi u Australiji, a kojega je njegova vlastita visokoškolska ustanova sveučilište Murdoch u Perthu htjela tužiti za naknadu štete u milijunskom iznosu jer je u jednoj televizijskoj emisiji izgovorio sljedeće: „Prijem studenata koji ne ispunjavaju odgovarajuće preduvjete i nemaju primjerene jezične vještine izlaže ih neuspjehu. To nije ono što sveučilište treba raditi“ (Forschung & Lehre 2019: 11). Ovim postaje jasno da su studijski programi na engleskom jeziku diljem svijeta posao vrijedan milijarde dolara, a od kojega Njemačka zbog nepostojanja školarina ne profitira. Pitanje jezika time je važno i kao gospodarsko pitanje, kao što pokazuje primjer Australije:

> „Izbor međunarodnih studenata u Australiji posao je vrijedan milijarde dolara. Broj inozemnih studenata ondje se u posljednjih deset godina udvostručio, a većina dolazi iz Kine i Indije. Australija godišnje zaradi više od 20 milijardi eura od međunarodnih studenata“ (Forschung & Lehre 2019.).

Konrad Ehrlich je već prije gotovo četvrt stoljeća imenovao „jasne kulturno-imperijalističke karakteristike procesa anglofoniziacje u znanstvenoj komunikaciji“ (Ehlich 2000: 57), koji ne utječe samo na znanstvene jezike u svijetu, nego i na nacionalna gospodarstva nekih država.

3. Posljedice dominacije engleskoga jezika u znanosti

Činjenica što se danas već podrazumijeva da je na međunarodnim znanstvenim konferencijama engleski dominantan, a često i jedini jezik komunikacije, ne znači nužno da svi prisutni odlično vladaju engleskim niti da stalno rade na razvoju svojih jezičnih kompetencija. Engleski koji se govori na međunarodnim konferencijama u većini slučajeva nije elaborirani engleski kakav bi bio kada bi svi prisutni bili izvorni govornici. Često se radi o pojednostavljenom jeziku, što neminovno vodi do gubitka suptilnih nijansi značenja i posljedično do smanjenja preciznosti koja je nužna u znanosti. To se možda ne će primijetiti kada je riječ o predstavljanju netom otkrivene matematičke formule, ali će itekako imati posljedice u svim znanstvenim disciplinama u kojima je jezična preciznost ključna za nove spoznaje.

Ozbiljan problem predstavlja i činjenica da su neizvorni govornici engleskoga jezika u raspravama ne samo u nepovoljnom položaju u pogledu brzine, preciznosti izražavanja i retoričke vještine, već – a to je daleko ozbiljnije – i glede svojega znanstvenoga kreativnoga potencijala. Misaoni procesi vezani su uz jezik, što znači da su fleksibilnost i inovativnost značajno izraženiji na materinskom jeziku. Spomenuta inicijativa Švedske akademije znanosti za smanjenje broja studijskih programa na engleskom jeziku u Švedskoj povezana je upravo s tim: zabilježen je znatan pad znanstvenih postignuća u zemlji. Taj je proces tim razumljiviji ako uzmemo u obzir da su u mnogim disciplinama, posebice u prirodoslovno-tehničkim i ekonomskim znanostima, čak i osnovni udžbenici često dostupni isključivo na engleskom jeziku.

Jednako je zabrinjavajuća i činjenica što isključiva usmjerenost na jedan znanstveni jezik gotovo neminovno dovodi do toga da istraživačka područja, teme i pitanja u sve većoj mjeri podliježu snažnijem utjecaju znanstvenika koji dolaze iz zemalja u kojima je taj jezik materinski. Tako se primjerice u lingvistici posljednjih godina sve manje provode komparativne studije, što je usko povezano s time da na vodećim sveučilištima u SAD-u djeluje naraštaj znanstvenika koji više ne posjeduje solidno znanje nekoga drugoga jezika (usp. Koreik 2021: 102 i d.). Na taj se način ne oblikuju samo dominantna istraživačka područja i pristupi, već se stvaraju i stručni pojmovi koji se potom u velikoj mjeri preuzimaju u znanstvenim zajednicama diljem svijeta. Tako su termini poput „scaffolding“, „language awareness“ ili „investment“ već odavno ušli u istraživanja o usvajanju jezika, kao i u područje njemačkoga kao stranoga i drugoga jezika te postali ključni za rad znanstvenika iz neanglofonih zemalja. Na taj se način ne gubi samo znanstvena autonomija u zemljama čiji su jezici manje dominantni od engleskoga, već ti jezici automatski gube i svoju samostalnost u znanosti i istraživanju, a posljedično i svoje izražajne mogućnosti. Upravo je taj jezik onaj kojim se cjelokupno stanovništvo informira o znanstvenim činjenicama i razvoju. Ako se stanovništvo više ne osjeća informirano – ili, zbog sve većih poteškoća u razumijevanju, to objektivno i nije – raste nezadovoljstvo prema „onima gore“, što otvara prostor daljnjem jačanju populističkih pokreta.

4. Strani jezici u školama

Uslijed rastuće dominacije engleskoga jezika u cijelom svijetu, pa tako i u znanosti, u mnogim se zemljama može primijetiti tendencija ukidanja ne samo trećega stranoga jezika, koji je ranije bio uobičajen u srednjim školama, već u nekim slučajevima (u sljedećem koraku) možda i drugoga stranoga jezika te se u školama nastavlja učiti isključivo engleski jezik. Taj razvoj događaja dodatno je potaknut naglom dominacijom engleskoga jezika u posljednjim desetljećima. Dok je, primjerice, u turističkim regijama dugo bilo važno poznavati i jezik najbrojnijih skupina turista, kako bi im se osigurala kvalitetna usluga i ugodno iskustvo (u Hrvatskoj, posebice na Jadranu, to je bio njemački jezik), to postaje sve manje potrebno, jer mlađi naraštaji u Njemačkoj sve bolje govore engleski jezik. Dodatni čimbenik u tom je procesu i razvoj digitalnih tehnologija. Vjerojatno ćemo

uskoro svi imati mobilne telefone koji će gotovo simultano moći pretvoriti naše izgovorene riječi u tekst na mnogim jezicima svijeta, ali i reproducirati ih zvučno. S pomoću odgovarajućih programa za uvježbavanje to ne će biti umjetni glas, nego naš vlastiti. To će biti samo pitanje količine unesenih podataka, kao što je već i sada slučaj s programima za prevođenje, a bit će potrebna i određena faza uvježbavanja i korigiranja. Ako u skoroj budućnosti doista dođe do toga, nestat će jedan od ključnih razloga zbog kojih se trenutno u mnogim, osobito siromašnijim zemljama s visokom stopom nezaposlenosti, mladi ljudi odlučuju učiti njemački jezik. Čak će se i u zanimanjima u sektoru njege – koja su aktualno, zbog sve izraženijega starenja njemačkoga stanovništva, vrlo tražena – moći koristiti tehnička pomagala za komunikaciju, unatoč tomu što će ta komunikacija zasigurno biti manje osobna. No, još nije došlo do toga.

Ukratko, ne samo da dominacija engleskoga jezika ugrožava dosadašnju praksu učenja više stranih jezika u srednjim školama, već će i uglavnom predvidiv, a dijelom već prisutan tehnološki razvoj vjerojatno dovesti do drastičnoga smanjenja učenja stranih jezika.

5. Zaključak

Unatoč trenutnim globalnim krizama, anglofonizacija svijeta očito i dalje napreduje i ugrožava jezičnu raznolikost. Za znanost to znači ne samo znatno sužavanje dosadašnjega jezičnoga bogatstva, nego i drastičan gubitak kreativnih potencijala koji proizlaze iz raznolikosti izražajnih mogućnosti, ali i potencijalno daljnju dominaciju anglosaksonskoga znanstvenoga svijeta.

Očekuje se smanjenje broja stranih jezika koji se uče u školama, što bi moglo dovesti do bitnoga osiromašenja znanja i raznolikosti perspektiva.

Posljedice vrlo brzoga tehnološkoga napretka, kao i još uvijek nesagledive posljedice uporabe umjetne inteligencije, neizbježno će promijeniti naš svijet.

Literatura

Airy, John – Cadric Linder. 2006. Language and the experience of learning university physics in Sweden. *European Journal of Physics* 27, 553–560. https://doi.org/10.1088/0143-0807/27/3/009.

Der Spiegel. 9. 2. 2024. Keine neuen englischsprachigen Studiengänge. So wollen niederländische Unis die Zahl internationaler Studierender drücken. https://www.spiegel.de/start/niederlande-universitaeten-wollen-zahl-internationaler-studierender-senken-massnahmen-vorgestellt-a-53eac4a0-9466-4b8a-a375-9e846bd7da29.

Ehlich, Konrad. 2000. Deutsch als Wissenschaftssprache für das 21. Jahrhundert. *German as a Foreign Language* 1, 47–63.

Fandrych, Christian – Betina Sedlaczek. 2012. *"I need German in my life …" Eine empirische Studie zur Sprachsituation in englischsprachigen Studiengängen in Deutschland*. Tübingen: Stauffenburg.

Gehrmann, Siegfried (ur.). 2021. *Zeitschrift für Kultur- und Kollektivwissenschaft* 7. For-

schung & Lehre. 27. 11. 2019. Murdoch Universität, Deutscher Professor in Australien angeklagt. https://www.forschung-und-lehre.de/recht/deutscher-professor-in-australien-angeklagt-2320/.

HRK. 2011. Empfehlung der 11. Mitgliederversammlung der HRK am 22. November 2011. „Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen". https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Empfehlung_Sprachenpolitik_MV_22112011.pdf.

Koreik, Uwe. 2020. Mehrsprachigkeit an europäischen Hochschulen – oder: English only? *German as a Foreign Language* 3, 35–52.

Koreik, Uwe. 2021. Auswirkungen der Anglophonisierung auf das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Zeitschrift für Kultur- und Kollektivwissenschaft* 7:2, 87–112. https://doi.org/10.14361/zkkw-2021-070205.

Rösch, Olga – Günther-Ulrich Tolkiehn, Thomas Brunotte. 2024. Wissenskommunikation und Landessprache. *Die neue Hochschule* 1, 28–31.

Süddeutsche Zeitung. 28. 4. 2023. Niederlande: Die Geister, die sie an die Unis riefen. https://www.sueddeutsche.de/politik/niederlande-universitaeten-ueberfuellung-studierende-ausland-1.5825183. pristupljeno 12. 7. 2024.

S njemačkog prevela
Suzana Požega

Irena Horvatić Bilić

Nastava stranih jezika na studijima nefiloloških fakulteta u Hrvatskoj – poticanje višejezične kompetencije ili rastuća anglofonizacija akademskoga okružja?

Sažetak: Polazeći od empirijski prikupljenih podataka o ponudi stranih jezika tijekom studija na nefilološkim fakultetima u Hrvatskoj, želi se pokazati u kojoj se mjeri ostali jezici osim engleskoga poučavaju unutar kolegija jezika neke struke. Kao dodatni indikator višejezičnosti u kontekstu internacionalizacije razmatra se ponuda stručnih kolegija za studente programa Erasmus na stranom jeziku. Rezultati upućuju na dominaciju jednoga jezika u akademskom kontekstu, u pravilu engleskoga, a to nipošto nije u skladu s poticanjem višejezične kompetencije. U radu se raspravlja o čimbenicima koji dovode do takve situacije, a najvećim se dijelom nalaze izvan sveučilišne obrazovne razine. Na nacionalnoj je razini riječ o obrazovnopolitičkim i jezičnopolitičkim odlukama u cijeloj obrazovnoj vertikali koje nedovoljno uzimaju u obzir cilj višejezične kompetencije. A u međunarodnom akademskom okružju dolazi do širenja globalizacijskih tendencija s elementima tržišnoga gospodarstva na područje obrazovanja i znanosti te njihova negativnoga učinka na poticanje jezične raznolikosti.

Ključne riječi: ponuda stranih jezika (struke) tijekom studija, internacionalizacija, višejezična kompetencija, područje obrazovanja i znanosti

Zusammenfassung: *Der studienbegleitende Fremdsprachenunterricht an nichtphilologischen Fakultäten in Kroatien – Förderung der Mehrsprachigkeitskompetenz oder zunehmende Anglofonisierung des akademischen Umfelds?*. Ausgehend von empirisch erhobenen Daten über das studienbegleitende Fremdsprachenangebot an nichtphilologischen Fakultäten in Kroatien soll gezeigt werden, inwieweit andere Sprachen als Englisch in fachsprachlichen Kollegs unterrichtet werden. Als ein weiteres Indiz für Mehrsprachigkeit im Kontext der Internationalisierung wird das Angebot von Fachkollegs für Erasmus-Studierende in einer Fremdsprache genommen. Die Ergebnisse zeigen die Dominanz einer Sprache im akademischen Kontext, in der Regel des Englischen, was auf keinen Fall in Einklang mit der Förderung der Mehrsprachigkeitskompetenz ist. Im Beitrag werden Faktoren diskutiert, die zur solchen Situation führen und zum größten Teil außerhalb des universitären Niveaus liegen. Auf der nationalen Ebene geht es um bildungs- und sprachenpolitische Entscheidungen in der sämtlichen Bildungspyramide, die das Ziel der Mehrsprachigkeitskompetenz nicht ausreichend berücksichtigen, während im internationalen akademischen Umfeld Globalisie-

rungstendenzen mit marktwirtschaftlichen Elementen auf den Bildungs- und Wissenschaftsbereich ausgeweitet werden und sich negativ auf die Unterstützung der sprachlichen Vielfalt auswirken.
Schlüsselwörter: studienbegleitendes Fach- und Fremdsprachenangebot, Internationalisierung, Mehrsprachigkeitskompetenz, Bildungs- und Wissenschaftsbereich

Abstract: Foreign language teaching at non-philological faculties in Croatia – Promotion multilingual competence or increasing anglophonization of the academic environment?. Based on empirically collected data on foreign languages offered during studies at non-philological faculties in Croatia, the research goal is to show to what extent languages other than English are thought in LSP (language for specific purposes) courses. As a further indication of multilingualism in the context of internationalisation, the offer of courses for Erasmus students in a foreign language is being analysed. The results show the dominance of one language in the academic context, usually English, which is not in compliance with the promotion of multilingualism. The paper discusses factors that lead to such a situation and are for the most part identified outside the university level. At the national level, the reason lies in educational and language policy decisions that affect the entire education pyramid and do not sufficiently support the objective of multilingualism, while in the international academic environment, globalisation tendencies with market economy elements are extended to the education and science sectors and have a negative impact on the support of linguistic diversity.
Keywords: FL and LSP courses, internationalisation, multilingual competence, education and science sectors

1. Uvod

Znanje stranih jezika na sveučilišnoj je razini važno pitanje zbog najmanje dvaju razloga, osobito u zemlji kakva je Hrvatska čiji se službeni jezik u međunarodnim kontaktima zbog relativno ograničena dosega u pravilu rijetko rabi kao sredstvo komunikacije, iako se nalazi na popisu službenih jezika Europske unije. Stoga je za očekivati da će studenti i sveučilišni nastavnici ulagati napore radi unaprjeđenja svojih znanja stranih jezika općenito te jezika struke kojom se bave. Prvi se razlog odnosi na recepciju strane stručne literature, odnosno, na traženje informacija iz različitih vrsta izvora na stranim jezicima, od tiskanih preko digitalnih medija do izravnih kontakata s inozemnim stručnjacima. Drugi je razlog povezan s preduvjetima za mobilnost i internacionalizaciju tijekom studija i karijere. Drugim riječima, ne može se ostvariti ni susret među ljudima niti razmjena ideja, poslovnih projekata ili rezultata istraživanja, ako ne postoji spremnost da se, među ostalim, zahvaljujući znanju stranih jezika izađe izvan granica vlastite zemlje i vlastita jezika.

No, znanje stranih jezika ne treba shvaćati samo kao pomoćno sredstvo u poticanju komunikacije, ono je štoviše prijenosnik kulture, znanstvenih dostignuća, ono pohranju-

je kreacije ljudskoga intelekta, terminološku preciznost i donosi bogatstvo umjetničkih, preciznih znanstvenih i stručnih mogućnosti izričaja. Stoga se jezična raznolikost ne može zamijeniti jednim jezikom, često nazvanim *Lingua franca*, a da time ne dođe do enormnoga gubitka. U Europskoj uniji, ali i u cijeloj Europi rado se pozivamo na „bogatu kulturnu i jezičnu raznolikosti“[1], ali u praktičnoj provedbi obrazovnih mjera koje bi trebale pridonijeti očuvanju toga bogatstva često postoje izazovi koji zbog nedostataka jezičnopolitičke volje i konkretnih odluka to bogatstvo ozbiljno ugrožavaju. Imajući na umu navedene okolnosti te polazeći od empirijski prikupljenih podataka, u ovom se radu analiziraju opisane razvojne tendencije u hrvatskom obrazovnom sustavu. Iako se hrvatski autori i autorice već više od dva desetljeća bave pitanjima višejezičnosti kao obrazovnoga cilja (Gehrmann-Knežević et al. 2012; Horvatić Čajko 2009, 2012; Bratulić et al. 2017), specifično i u sveučilišnom kontekstu (Rončević 2013; Gehrmann-Petravić 2021) taj je predmet istraživanja podložan dinamičnomu razvoju, iz čega proizlazi potreba za kontinuiranim empirijskim istraživanjima.

2. Teorijski okvir

Za daljnju su raspravu ključni sljedeći pojmovi koje definiramo u nastavku: višejezičnost, odnosno, višejezična kompetencija, internacionalizacija u području obrazovanja, anglofonizacija i jezična politika. Polazeći od općenite definicije individualne višejezičnosti koja obuhvaća uporabu i učenje / usvajanje triju ili više jezika (usp. Aronin 2022: 2), postavlja se pitanje kako se može postići taj obrazovni cilj. Pritom valja naglasiti da se ovladavanje trećim jezikom odvija kvalitativno drugačije nego ovladavanje prvim stranim jezikom i to zbog aktiviranja postojećih jezičnih znanja i iskustava. Bausch (2003: 439) smatra:

> „…prava se višejezičnost počinje oblikovati ovladavanjem trećim modernim jezikom, odnosno, učenjem drugoga stranoga jezika. Pojam višejezičnosti znači stoga u kvantitativnom i kvalitativnom smislu uvijek nešto drugo nego dvojezičnost.“[2]

Upravo se na toj kvalitativnoj razlici ili, kao što kaže Hufeisen[3] na kvalitativnom skoku

1 Usp. Objašenjenje pravnih osnova jezične raznolikosti u EU, mrežna stranica Europskoga parlamenta: https://www.europarl.europa.eu/factsheets/hr/sheet/142/language-policy (2.4.2025.). Citat potječe iz čl. 3 Ugovora o Europskoj uniji (UEU), a u Ugovoru o funkcioniranju Europske unije (UFEU, čl. 165, st. 2) navode se obrazovni aspekti i ističu među ostalim ciljevi: „…razvoj europske dimenzije u obrazovanju, osobito nastavom i popularizacijom jezika država članica, poticanje mobilnosti studenta i nastavnika…“, usp. https://www.zakon.hr/c/eu/59884/ugovor-o-funkcioniranju-europske-unije-2016 (2.4.2025.).

2 U izvorniku: „… echte Mehrsprachigkeit [beginnt sich] mit dem Erwerb einer dritten modernen Sprache bzw. mit dem Lernen einer zweiten Fremdsprache auszuformen. Der Begriff Mehrsprachigkeit meint folglich quantitativ und qualitativ immer etwas anderes als Zweisprachigkeit“. Prijevod citata na hrvatski I. H. Bilić.

3 Usp. Neuner–Hufeisen et al. (2009: 160). Odlučujuću ulogu u tom kvalitativnom skoku prema Hufeisen imaju stranojezični čimbenici. Hufeisen prikazuje sve čimbenike koji su važni za ovladavanje trećim jezikom kao jedinstven faktorski model. Hrvatsku inačicu modela usp. kod Horvatić Čajko (2012).

od drugoga jezika (J2) na ovladavanje trećim jezikom (J3), koji je ključan za metodičko-didaktičko oblikovanje nastave trećega jezika, temelji veliki potencijal međujezičnih utjecaja, koji kao što navode Gass i Selinker (2008) ili Chłopek (2015), također može poticati razvoj sveukupne višejezične kompetencije. Na sveučilišnoj je razini u prvom planu uporaba raznovrsnih jezičnih znanja kojima su studenti ovladali tijekom osnovnoškolskoga i srednjoškolskoga obrazovanja te njihovo produbljivanje u sklopu kolegija jezika struke ili u sklopu kolegija općega stranoga jezika koji se nude tijekom studija. Poželjno bi bilo da se tijekom studija uči i neki novi strani jezik.[4]

I *Zajednički referentni okvir za jezike* (ZEROJ) (Council of Europe 2001)[5] i *Dodatni svezak* ZEROJ-a (Council of Europe 2020) polaze od toga da cjelokupni jezični repertoar određene osobe čini osnovu za razvoj višejezične kompetencije. Pojedini jezici toga individualnoga repertoara mogu biti na različitim razinama, a ta se osoba može fleksibilno koristiti svojim jezičnim resursima i rabiti ih radi ispunjavanja različitih zadaća (npr. usmeno se izražavati na jednom jeziku, na drugom jeziku razumjeti svoga sugovornika / sugovornicu ili posjedovati sposobnost posezanja za svim jezičnim znanjima kako bi razumjela određeni tekst)[6]. Višejezična kompetencija je u skladu s tim vrlo specifična kompetencija koja obuhvaća puno više nego što je zbroj kompetencija u pojedinim jezicima.[7] Važnost višejezične kompetencije pokazuje i činjenica da se nalazi na popisu osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, „koje su nužne za osobno ispunjenje, zdrav i održiv način života, zapošljivost, aktivno građanstvo i socijalnu uključenost“[8], osobito u državama članicama Europske unije.

Budući da je u ovom radu naglasak na sveučilišnoj razini, mogući su različiti zadatci kod kojih receptivna i produktivna višejezičnost može imati velik utjecaj na kvalitetu studija i rezultate istraživanja. Višejezični studenti mogu, primjerice, u fazi istraživanja uzeti u obzir izvore iz različitih obrazovnih i istraživačkih tradicija te na taj način proširiti svoj pogled na predmet istraživanja. Istodobno će se u takvih studenta razviti svijest o specifičnostima pojmova[9] i znanstvenoga diskursa na određenom jeziku. Višejezični aspekti sveučilišne nastave (npr.

4 Na Pravnom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, primjerice, studenti imaju mogućnost birati njemački ili engleski jezik pravne struke, ali tijekom studija mogu pohađati i tečaj francuskoga jezika na početnoj ili naprednoj razini.

5 Hrvatski prijevod publikacije Vijeća Europe u izdanju Školske knjige iz 2005. godine.

6 Usp. Vijeće Europe (ZEROJ) 2005, poglavlje 1.3.

7 Usp. Cenoz-Hufeisen et al. 2003: 2.

8 Usp. Europska komisija o temi Europski prostor obrazovanja: https://education.ec.europa.eu/hr/focus-topics/improving-quality/multilingualism/multilingualism-as-a-key-competence (pristupljeno: 2.4.2025.). Vijeće Europske unije je 2018. na preporuku Europske komisije donijelo *Preporuku Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje*. Valja naglasiti da višejezična kompetencija nema samo veliku vrijednost u prigodama za komunikaciju u akademskom i poslovnom okruženju, već se može pozitivno odraziti na ovladavanje novim jezicima. Prema Jessner (2008: 26) ranije naučeni jezici imaju „catalytic or accelerating effects“ (katalitički ili ubrzavajući učinak) na ovladavanje trećim (J3) i svakim sljedećim jezikom (Jn). O tom aspektu višejezične kompetencije više kod Horvatić Čajko 2012.

9 O važnosti pojmovnoga aparata unutar znanstvenih disciplina na određenom jeziku usp. Gehrmann–Turković 2019: 12.

popis literature na određenom kolegiju koji obuhvaća naslove na različitim jezicima) odrazit će se na znanstveni rad studenta i na samu nastavu. Kod iniciranja novih mreža istraživača i međunarodne suradnje višejezični će studenti i znanstvenici također imati bolje mogućnosti umrežavanja. Sve se to čini logično i samorazumljivo, ali paralelno s globalizacijom i internacionalizacijom sveučilišnoga obrazovanja širi se ugrožavajuća tendencija koju karakterizira obrat prema globalnoj jednojezičnosti utemeljenoj na engleskom jeziku. U toj tendenciji koja slijedi kriterije tržišnoga gospodarstva prema načelu, tko je jači / konkurentniji na tržištu (obrazovanja) i više pridonosi, mogu se prepoznati dva glavna smjera. Kao prvo, riječ je o sve većoj ponudi studijskih programa na engleskom, kako bi privukao što veći broj stranih studenata.[10] Kao drugo, ta je tendencija zamjetna kao pritisak da se ostvari vidljivost i citiranost kod objavljivanja radova, što vodi do toga da publikacije na drugim jezicima polako nestaju, a relevantne su još samo publikacije na engleskom jeziku. Rösch i Tolkiehn (2018: 26) smatraju da je nedvojbeno riječ o „postojanom trendu da se engleski rabi u istraživanju te od nedavno i u nastavi. On dovodi do isključivanja ostalih jezika iz nacionalne znanstvene komunikacije…“[11]. Tako se čini da internacionalizacija i anglofonizacija idu ruku pod ruku, što je potpuno suprotno stavu Dietera (2019: 77) koji njemačkim sveučilištima predbacuje sljedeće okolnosti u situaciji gdje je engleski dominantan jezik u nastavi za strane studente:

> „Obvezni tečajevi njemačkoga jezika nisu predviđeni, svi su takvi tečajevi dobrovoljni i ne provodi se nikakav nadzor uspješnosti […]. Time se [visoka učilišta] odriču obveznoga obilježja ´inter-nacionalnosti', a to je obveza organizacije nastave i komunikacije na više jezika.“[12]

Flessner (2017: 233) inzistira još eksplicitnije na višejezičnim sveučilištima koja

> „od svojih nastavnika, istraživača i studenata zahtijevaju uz poštivanje službenoga jezika zemlje i znanje te uporabu određenoga broja stranih jezika i to u najvećoj mogućnoj mjeri. […] [N]e postoji jedan jedini jezik znanosti u istinski internacionalno usmjerenom visokom školstvu.“[13]

---

10 U tom kontekstu naglašavaju Ou-Gu et al. 2023 da se engleski jezik kao medij poučavanja (EMI – *English medium instruction*) te engleki jezik kao jezik na kojem se odvija nastava rabe kao strategije za upisivanje stranih studenta na studij.

11 U izvorniku: „… ein anhaltender Trend zur Verwendung des Englischen in Forschung und neuerdings auch Lehre. Er führt zur Verdrängung der nicht anglophonen Landessprachen aus der nationalen Wissenschaftskommunikation…“. Prijevod citata na hrvatski I. H. Bilić.

12 U izvorniku: „Verbindlich zu absolvierende Deutschkurse sind nicht vorgesehen; all diese Kurse sind freiwillig, eine Erfolgskontrolle […] findet nicht statt. Damit verzichten [die Hochschulen] auf ein verbindliches Merkmal der ´Inter-Nationalität', nämlich verbindlich mehrsprachige Lehre und Kommunikation“.

13 U izvorniku: „von ihren Lehrern, Forschern und Studierenden neben der Achtung der Landessprache bis zur Grenze ihres Könnens die Kenntnis und den Gebrauch einer Anzahl von Fremdsprachen verlang[en]. […] eine einzige Wissenschaftssprache gibt es in der wahrhaft internationalisierten Hochschule nicht“.

O toj temi već duže od desetljeća brojni autori (usp. npr. Mauranen 2012, Jenkins 2014, Gehrmann 2015, Fandrych 2019) vode žustru raspravu koja nije usmjerena općenito protiv engleskoga kao jezika obrazovanja i znanosti ili protiv internacionalizacije visokoga školstva, već protiv praktične primjene koju obilježava „English only", što dovodi do negativnih posljedica u spoznajnom procesu, do osiromašenja znanja i uniformnosti mišljenja.[14]

Ne preostaje drugo nego vidjeti i istražiti jesu li pozitivne promjene još moguće. U Njemačkoj bi primjerice priručnik Saveznoga rektorskoga zbora *Pravni i organizacijski okvirni uvjeti stranojezičnih i višejezičnih studijskih programa iz 2023.*[15] mogao potaknuti njemačke visokoškolske ustanove na promjenu načina razmišljanja. Rezultati istraživanja izneseni u ovom radu na primjeru Hrvatske pokazuju da strateški, obrazovnopolitički i jezičnopolitički temelji nažalost ne jamče provedbu u praksi. Osnova za internacionalizaciju obrazovanja u Hrvatskoj sadržana je u brojnim nacionalnim i nadnacionalnim odredbama. *Strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije*[16] donio je Hrvatski sabor 2014. godine, a posebno je poglavlje posvećeno visokoškolskomu obrazovanju u kojem je kao sedmi cilj obrađeno pitanje internacionalizacije i mobilnosti. Sukladno točci 7.2 potrebno je poticati uvođenje nastave na stranim jezicima. Cilj je pritom povećanje dolazne mobilnosti putem veće ponude kolegija, modula i cijelih studijskih programa na engleskom ili nekom drugom jeziku. Dva detalja u tom strateškom planiranju internacionalizacije hrvatskoga visokoga školstva izazivaju posebnu pozornost. Pozitivno je što se makar načelno spominju drugi jezici osim engleskoga u pripremi studijskih programa za strane studente. Istodobno je negativno to što se u raspravi o intenziviranju odlazne mobilnosti ne govori o višejezičnoj kompetenciji hrvatskih studenata kao temeljnom preduvjetu za uspješan studij u inozemstvu. Do kakvih rezultata takvo strateško planiranje dovodi u obrazovnoj stvarnosti pokazuje empirijsko istraživanje prezentirano u nastavku rada .

3. Empirijsko istraživanje

Cilj istraživanja bio je utvrditi mogu li se na nefilološkim fakultetima u Hrvatskoj identificirati mjere za poticanje višejezičnosti kojima bi se mogla prevenirati sve intenzivnija anglofonizacija. Nefilološki fakulteti su odabrani jer su znanja stranih jezika na njima most prema internacionalizaciji, za razliku od filoloških studija gdje ona čine srž studija. Kako bi se provjerilo kakvim višejezičnim potencijalom raspolažu maturanti kod prijelaza na sveučilišnu razinu, u pripremnoj su fazi analizirani rezultati državne mature s obzi-

14 Usp. o navedenom problemu Gehrmann–Turković 2019: 13.

15 Naslov priručnika Saveznoga rektorskoga zbora (Hochschulrektorenkonferenz) u izvorniku glasi: *Rechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen fremd- und mehrsprachiger Studiengänge*. Priručnik je nastao u okviru projekta „HRK ADVANCE – Governance und Prozesse der Internationalisierung optimieren". Usp.: https://www.hrk.de/advance/themen/mehrsprachigkeit-in-studiengaengen/ (pristupljeno: 18.5.2025.).

16 Dokument *Nove boje znanja* dostupan je na stranici Ministarstva znanosti, obrazovanja i mladih: https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Strategija%20obrazovanja,%20znanosti%20i%20tehnologije.pdf (pristupljeno: 18.5.2025.).

rom na broj kandidata koji pristupaju ispitu državne mature iz pojedinih stranih jezika. Kao što se može vidjeti iz podataka u Tablici 1, broj maturanata koji biraju engleski kao strani jezik[17] na državnoj maturi, s udjelom od 95 % u nesrazmjernom je odnosu prema 5 % maturanata koji biraju neki drugi strani jezik: njemački, francuski, talijanski ili španjolski. U tri analizirane školske godine nisu utvrđene bitne razlike. Iako prikazani rezultati nisu dobra polazna osnova za daljnji razvoj višejezičnosti na sveučilišnoj razini, visokoškolske bi ustanove (VŠU)[18] mogle osmisliti mjere za poticanje višejezične kompetencije unutar nastave stranoga jezika i stranoga jezika struke tijekom studija.

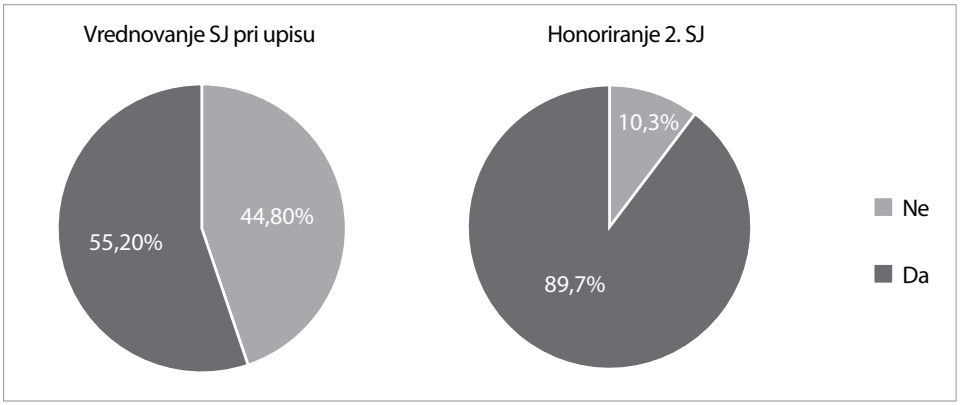
Tablica 1: Ispiti državne mature iz stranih jezika kao mogući indikator višejezičnosti[19]

Strani jezik i razina	**Školska godina 2021./2022.**	**Školska godina 2020./2021.**	**Školska godina 2019./2020.**
	Broj pristupnika	**Broj pristupnika**	**Broj pristupnika**
Engleski jezik (viša razina, B2)	17.675	17.594	16.974
Engleski jezik (osnovna razina, A2)	9.646	10.834	11.278
Njemački jezik (viša razina, B2)	385	443	483
Njemački jezik (osnovna razina, A2)	771	885	919
Francuski jezik (viša razina, B2)	56	52	49
Francuski jezik (osnovna razina, A2)	1	2	2
Španjolski jezik (viša razina, B2)	62	61	51
Talijanski jezik (viša razina, B2)	127	163	165
Talijanski jezik (osnovna razina, A2)	6	17	9
Ukupni broj pristupnika	28.729	30.051	29.930

17 Pored Hrvatskoga jezika i Matematike Strani jezik jedan je od triju obvezatnih predmeta na državnoj maturi u RH (nap. Ur.).

18 Pojam „visokoškolska ustanova“, kratica VŠU, u nastavku se teksta rabi kao nadređeni pojam za fakultete u okviru pojedinih sveučilišta i za veleučilišta.

19 Podatci u tablici dostupni su u službenim izvješćima Nacionalnoga centra za vanjsko vrednovanje, Zagreb:
Izvještaj o državnoj maturi provedenoj u školskoj godini 2021./2022.
https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2023/09/Izvjestaj-o-DM-2022.pdf (pristupljeno: 18.5.2025.)
Izvještaj o državnoj maturi provedenoj u školskoj godini 2020./2021. (Bericht über das Staatsabitur im Schuljahr 2020/2021)
https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2021/12/Izvjestaj-o-drzavnoj-maturi-2021-fnale6.pdf (pristupljeno: 18.5.2025.)
Izvještaj o državnoj maturi provedenoj u školskoj godini 2019./2020.
https://www.ncvvo.hr/izvjestaj-o-drzavnoj-maturi-provedenoj-u-skolskoj-godini-2019-2020/ (pristupljeno: 18.5.2025.)
U svibnju 2025. još uvijek nije dostupno izvješće za školsku godinu 2022./2023.



Grafički prikaz 1: Strani jezici kao kriterij pri upisu na studij

3.1. Istraživačka pitanja i prikupljanje podataka

Osnova empirijskoga istraživanja bila su sljedeća istraživačka pitanja:

1. U kojoj se mjeri na nefilološkim fakultetima u Hrvatskoj može govoriti o poticanju višejezičnosti?
2. Na koji se način odvija međunarodna suradnja na akademskoj razini s obzirom na
   a) jezik nastave
   b) jezik u drugim komunikacijskim prigodama?

Kao instrument za prikupljanje podataka upotrijebljen je online-upitnik. Ispitanici su bili nastavnici stranih jezika na ukupno 29 visokoškolskih ustanova (VŠU). Od toga 11 fakulteta pripada društveno-humanističkomu području, 9 različitim tehničkim područjima znanosti, a 2 području prirodnih znanosti. S tih 22 fakulteta u istraživanju su zastupljena najveća hrvatska sveučilišta: Osijek, Rijeka, Split i Zagreb. Među ispitanicima je bilo i 7 nastavnika na veleučilištima iz sedam gradova i različitih hrvatskih regija: Čakovec, Krapina, Zaprešić, Zagreb, Karlovac, Virovitica, Šibenik. Iz navedenoga proizlazi da je uzorak ispitanika s obzirom na zastupljena područja znanosti i raspodjelu po regijama bio relativno homogen.

3.2. Rezultati i rasprava

Prvi skup pitanja, koji ukazuje na važnost stranih jezika, odnosi se na strane jezike (SJ)[20] kao kriterij kod upisa na pojedine VŠU. Kao prvo, analizirano je vrednuje li se uopće SJ kao kriterij za upis, a kao drugo, honorira li se znanje drugoga stranoga jezika.

Kao što je vidljivo iz Grafičkoga prikaza 1, 55,2 % VŠU uzima u obzir SJ prilikom upisa, tj. 16 VŠU vrednuje SJ kao predmet na državnoj maturi koji donosi određeni postotak u ukupan zbroj bodova koji je potreban za uspješan upis. Kako izgleda raspodjela postotaka po predmetima koji se vrednuju na pojedinim fakultetima, može se saznati na mrežnoj

20 U nastavku teksta kratica SJ rabi se za sintagmu „strani jezik“ i „strani jezici“.

stranici preko koje maturanti odabiru VŠU i obavljaju upisni postupak.[21] Kako se honorira znanje SJ u praksi, prikazano je u Tablici 2 na primjeru pet VŠU koje su sudjelovale u anketi.

Tablica 2: Honoriranje postignuća u učenju stranih jezika prilikom upisa na fakultet[22]

Obvezni predmeti na ispitu državne mature (vrednuju se prilikom upisa na fakultet)	**Strani jezik**		**Hrvatski jezik**		**Matematika**		**Honoriranje drugoga stranoga jezika[23]**
	Razina[24]	%[25]	Razina	%	Razina	%	%
Pozitivni primjeri – ubrajaju se u 55,2 % (usp. Grafički prikaz 1)							*Ubrajaju se u 10,3 %*
Pravni fakultet, Zagreb	A	20 %	A	20 %	B	15 %	5 %
Ekonomski fakultet, Zagreb	B	10 %	A	10 %	B	10 %	3 %
Pravni fakultet, Osijek	B	15%	B	35 %	B	5 %	5 %
Negativni primjeri – ubrajaju se u 44,8 % (usp. Grafički prikaz 1)	*Ubrajaju se u 89,7 %*						
Fakultet strojarstva i brodogradnje	B	0 %	B	0 %	A	40 %	Ne postoji
Tekstilno-tehnološki fakultet	B	0 %	B	0 %	B	36 %	Ne postoji

Samo tri od ukupno 29 VŠU (Pravni fakultet u Zagrebu i u Osijeku te Ekonomski fakultet u Zagrebu) prilikom upisa ne uzimaju u obzir samo prvi SJ kao obvezni predmet državne mature već honoriraju i znanje drugoga SJ kao „druga posebna postignuća". U Tablici 2 ti su fakulteti navedeni kao pozitivni primjeri u svijetlosivoj boji. Time pokazuju da su znanja SJ relevantna za njihove studijske programe i područja struke. Na VŠU koje su uzete kao negativni primjeri za honoriranje znanja SJ (istaknuto tamnosivom bojom) iznenađenje nije samo činjenica da SJ nemaju nikakvu ulogu pri upisu, nego i podatak da se prvi jezik (za većinu studenata u Hrvatskoj to je materinski jezik hrvatski) također ne uzima

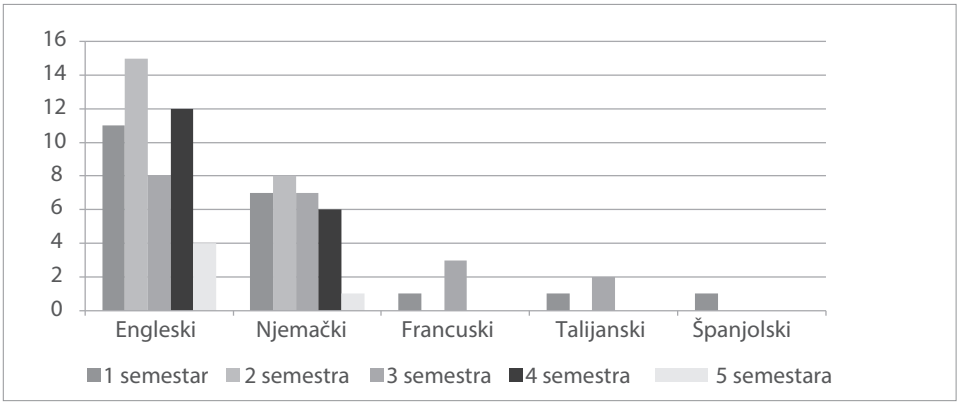
21 Mrežna stranica za odabir VŠU i upis: https://www.postani-student.hr/

22 Usp. mrežnu stranicu Agencije za visoko obrazovanje - AZVO: https://www.postani-student.hr/Ucilista/Nositelji.aspx.

23 Znanje 2. SJ honorira se kao „druga posebna postignuća", ako je određeni kandidat određeni jezik učio minimalno tri godine tijekom srednjoškolskoga obrazovanja. Popis mogućih jezika uključuje engleski, njemački, francuski, talijanski, španjolski i ruski.

24 Razina A (viša razina) i B (niža razina) vrijede za sve predmete na ispitu državne mature i ne smije ih se miješati s razinama iz ZEROJ-a.

25 Ostatak postotnih bodova do 100 % dobiva se za prosjek ocjena tijekom gimnazijskoga ili strukovnoga obrazovanja, a na nekim fakultetima i za rezultat na prijamnom ispitu.



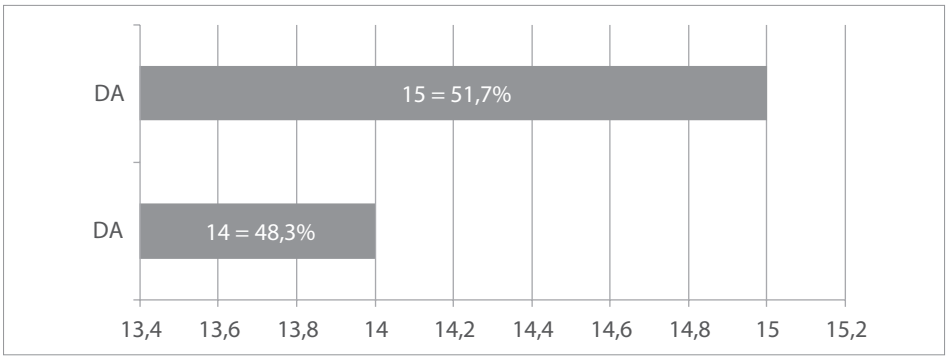
Grafički prikaz 2: Strani jezik tijekom studija kao obvezni kolegij

u obzir. Iako je riječ o tehnički usmjerenim VŠU, ne bi se smjelo zaboraviti da komunikacija na materinskom jeziku i komunikacija na stranom jeziku predstavljaju prve dvije od osam ključnih kompetencija koje mogu imati bitan utjecaj na razvoj i praktičnu primjenu ostalih kompetencija za cjeloživotno učenje[26]. Na mrežnim stranicama VŠU navedenih u Tablici 2 također je vidljivo da neke VŠU u Hrvatskoj nemaju promišljen pristup kad je riječ o važnosti poznavanja SJ. Ekonomski fakultet traži, primjerice, ista znanja SJ kod upisa na studijske programe na hrvatskom jeziku i kod upisa na preddiplomski program na engleskom jeziku (*Bachelor Degree in Business*). Fakultet strojarstva i brodogradnje ne traži različita znanja SJ kao preduvjet za Studij strojarstva i Studij zrakoplovnoga inženjerstva i svemirske tehnike, pri čemu se taj drugi studijski program zasigurno u velikoj mjeri oslanja na literaturu na stranom jeziku. Teško je zamisliti da studenti u okviru nastave jezika struke tijekom studija mogu napredovati od osnovne razine (razine B) (usp. Tablicu 2) do više razine znanja SJ kako bi ravnopravno i konkurentno mogli sudjelovati u stručnim i znanstvenim raspravama u međunarodnom kontekstu.

Druga skupina pitanja omogućila je uvid u ponudu SJ tijekom studija na 29 VŠU. Prvo se pitanje odnosilo na jezike koji se poučavaju kao obvezni kolegij i trajanje nastave jezika u semestrima. Grafički prikaz 2 pokazuje odnos između engleskoga i drugih SJ u statusu obveznoga kolegija.

Vidljivo je da se na većini VŠU predaje engleski i njemački jezik kao obvezni kolegij u trajanju između dva do četiri semestra, dok se ostali jezici, točnije rečeno, francuski i španjolski nude na samo jednoj VŠU, a talijanski na dvije od ukupno 29 VŠU. Utvrđeno je da na samo tri VŠU nastava SJ tijekom studija nema status obveznoga kolegija. Pozitivan rezultat u korist njemačkoga jezika je njegova relativno stabilna pozicija kada je riječ o obveznim kolegijima i to unatoč vodećoj ulozi engleskoga jezika. Negativan rezultat koji se odnosi na sve jezike jest činjenica da postoje studijski programi u kojima je stranojezični kolegij kurikulom predviđen u samo jednom semestru te da se SJ vrlo

26 Usp. podrubnu bilješku br. 8.



Grafički prikaz 3: Mogućnost učenja dodatnoga stranoga jezika tijekom studija (N 29)

rijetko poučava duže od četiri semestra. Prema iskustvu to je najčešće tijekom prve i druge godine studija, što ima svoje nedostatke. Kao prvo, studenti u prvoj godini studija još ne raspolažu dovoljnim znanjem struke koje bi u okviru nastave SJ mogli primijeniti tijekom rada na stručnim tekstovima. Kao drugo, studenti ne dobivaju nikakvu jezičnu potporu između četvrtoga semestra i kraja studija, a to je upravo u vrijeme kada se sve intenzivnije bave stručnom literaturom te se u posljednjim semestrima pripremaju za svijet rada. Vrlo često nastavnici jezika struke zagovaraju kurikul u kojem bi se jezici struke iz navedenih razloga poučavali najranije od trećega semestra.

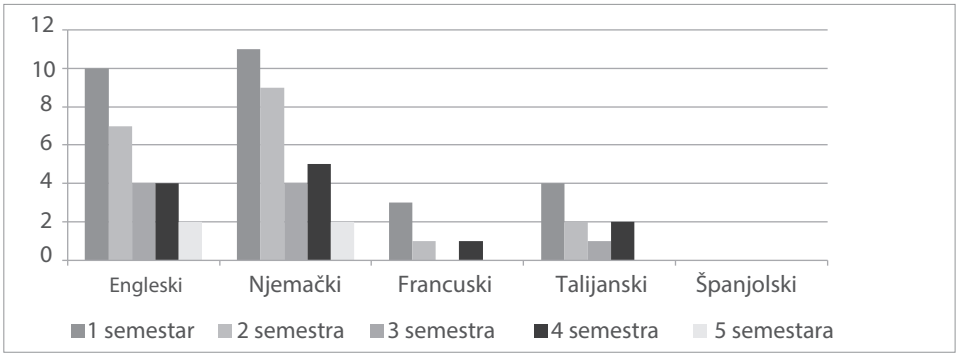
Daljnjim se pitanjem utvrdilo postoji li mogućnost učenja još jednoga SJ tijekom studija. Kao što je vidljivo u Grafičkom prikazu 3, tu mogućnost nudi 14 VŠU (48,3 %).

Kad je riječ o statusu takva dodatnoga SJ, 10 VŠU ili 71,4 % od onih koji nude tu mogućnost potvrdilo je važnost poticanja znanja stranih jezika i statusom toga predmeta – iako je riječ o izbornom kolegiju, za njega se dobivaju ECTS-bodovi. Za razliku od toga na 15 VŠU (51,7 %) ne postoji mogućnost učenja dodatnoga SJ. To je jasan znak da više od polovice VŠU ne poduzima nikakve mjere za poticanje višejezičnosti. Grafički prikaz 4 pokazuje koji su jezici i koliko semestara zastupljeni u dodatnoj ponudi stranih jezika kao izborni kolegij.

Za razliku od raspodjele jezika koji imaju status obveznoga predmeta (usp. Grafički prikaz 2), gdje je vidljiva dominacija engleskoga jezika, pozitivno je što kod stranoga jezika kao izbornoga kolegija postoji uravnotežen odnos između engleskoga i njemačkoga jezika, a utvrđen je i veći broj VŠU na kojima se može birati francuski i talijanski. Na otvoreno pitanje o tome može li se osim navedenih jezika birati još neki jezik, na jednoj VŠU je navedena mogućnost učenja kineskoga[27] jezika.

Kao međuzaključak vezano uz prvo istraživačko pitanje o poticanju višejezičnosti na nefiloloških fakultetima u Hrvatskoj, ima više nalaza koji su dokaz da na akademskoj razini nema sustavnoga poticanja višejezične kompetencije. Samo nešto više od polovice VŠU (usp. Grafički prikaz 1) uzima u obzir znanje SJ prilikom upisa i time

27 Nastava kineskoga jezika održava se u suradnji s Konfucijevim institutom na Ekonomskom fakultetu u Zagrebu u skupini od trideset studenta.



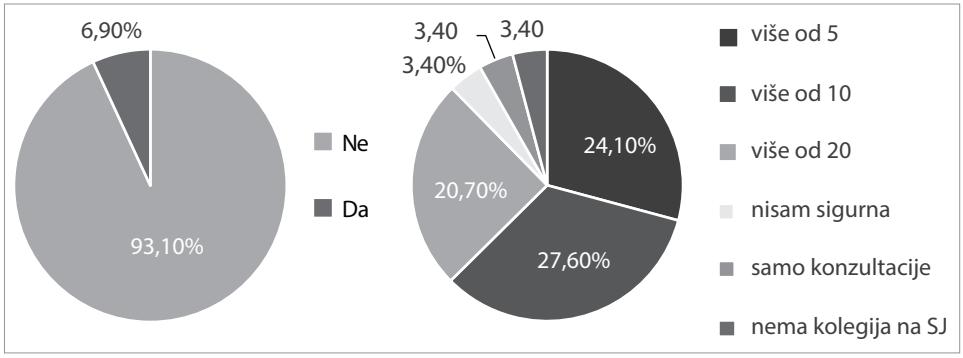
Grafički prikaz 4: Strani jezik tijekom studija kao izborni kolegij

pokazuje da je ono relevantno za akademsku izobrazbu. Osim toga utvrđeno je da se drugi SJ koji označava početak prave višejezičnosti kod upisa neznatno honorira (usp. Grafički prikaz 1). Glede pitanja o tome u kojoj su mjeri pojedini jezici zastupljeni tijekom studija, treba razlikovati status SJ kao obveznoga i kao izbornoga kolegija. Engleski je najučestaliji SJ tijekom studija, a njegova je dominacija osobito vidljiva kad je riječ o obveznom kolegiju. Nakon engleskoga slijedi njemački koji je samo u statusu izbornoga kolegija u ravnopravnom odnosu prema engleskomu. Svi ostali SJ francuski, talijanski i španjolski rijetko su zastupljeni, iako u statusu izbornoga kolegija nešto više nego u statusu obveznoga kolegija (usp. Grafičke prikaze 3 i 4). Sažeto rečeno, tendencija anglofonizacije koja je bila vidljiva već iz analize podataka o SJ kao predmetu državne mature potvrđena je rezultatima empirijskoga istraživanja provedenoga u sveučilišnom obrazovnom kontekstu.

Treća skupina pitanja osmišljena radi dobivanja uvida u internacionalizaciju akademskoga okruženja, a u skladu s drugim istraživačkim pitanjem, obuhvatila je dva aspekta. Prvo, jezik / jezike na kojima se održava nastava za strane studente i drugo, jezik / jezike na kojima se odvija komunikacija u drugim prigodama, kao što su, primjerice, gostujuća predavanja. Vezano uz ponudu kolegija na stranom jeziku za studente u sklopu programa Erasmus ili druge inozemne studente, rezultati su pokazali da velika većina VŠU (93,1 %) ima takvu ponudu i da je broj kolegija na SJ na većini VŠU relativno velik (na 27,6 % VŠU više od 10) (usp. Grafički prikaz 5).

Analiza stranih jezika pokazala je da se najčešće nude kolegiji na engleskom (na 25 VŠU), dok se kolegiji na njemačkom na tri VŠU nude ponekad, a na dvije VŠU rijetko. Na francuskom i talijanskom se uopće ne nude. Može se ustvrditi da je za osmišljavanje dolazne mobilnosti na hrvatskim VŠU karakteristična strategija EMI (*English medium instruction*)[28]. Taj nalaz otvara daljnja pitanja, koja je potrebno žurno istražiti – opća znanja stranih jezika domaćih nastavnika, osobito njihova znanja engleskoga jezika, te razina engleskoga jezika s obzirom na znanstveni diskurs, što se osobito u društvenim znanostima može odra-

28 Usp. podrubnu bilješku br. 10.



Grafički prikaz 5: Ponuda kolegija na SJ za strane studente

ziti na terminološku preciznost i kvalitetu nastave. Koliko „ispravno stručno imenovanje znanstvenoga predmeta spoznaje“[29] u nastavnom kontekstu, u kojem i nastavnici i studenti rabe engleski kao *lingua franca*, može biti problematično, pokazuje Thielmann (2019: 33) na konkretnom primjeru iz područja prirodnih znanosti, iz područja kemije te zaključuje „da je znanstveno utemeljena nastava na engleskom kao *lingua franca* jednako nemoguća kao i komuniciranje o novim znanstvenim spoznajama“[30] (ibid.).

Gostujuća predavanja kao česta prigoda za komunikaciju u međunarodnom kontekstu također potvrđuju rastuću tendenciju uporabe engleskoga jezika. Većina ispitanika potvrđuje da se gostujuća predavanja na njihovim VŠU održavaju na engleskom (na 10 VŠU to se događa često ili vrlo često, a na 12 VŠU samo se ponekad pojavi takva komunikacijska situacija). Kao najčešći argumenti za uporabu engleskoga jezika navodi se ušteda vremena i troškovi prijevoda. Kad su ispitanici izvijestili o sebi u ulozi referenata i o svojem izboru jezika izlaganja na međunarodnim konferencijama, odnos jezika je ostao nepromijenjen – dok su 23 ispitanika odgovorila da „vrlo često“ rabe engleski, odgovor „nikad“ zabilježen je najčešće kod svih drugih jezika (francuski – 26 ispitanika, talijanski – 25 ispitanika, njemački – 10 ispitanika). Kao argumenti za uporabu engleskoga jezika na međunarodnim konferencijama ili kod objavljivanja znanstvenih radova navodi se međunarodna vidljivost, učestalost citiranja i dobit u smislu recepcije djela i to ne samo u Hrvatskoj, već i u obrazovnim sustavima s daleko većim službenim jezicima.[31]

29 U izvorniku: „… korrekte fachliche Benennung des wissenschaflichen Erkenntnisgegenstands“.

30 U izvorniku: „… dass wissenschaftliche Lehre auf *Lingua franca* Englisch genauso wenig möglich ist wie die Kommunikation neuer wissenscahftlicher Erkenntnisse“.

31 Naravaja der Arnoux–Becker (2020) konstatiraju, polazeći od pozicije njemačkoga kao nacionalnoga jezika: „Prema studijama u posljednjem desetljeću je samo pet posto svih publikacija u najvećim citatnim indeksima bilo na jeziku koji nije engleski. To je u suprotnosti s često naglašavanom višejezičnosti u znanosti. I to ne samo u prirodnim znanostima, medicini, tehnici i ekonomiji, prirodoslovno orijentiranim granama psihologije ili jezikoslovlja, nego i u društvenim znanostima, pa čak i u pojedinim područjima filozofije, engleski postaje jezik znanstvenoga istraživanja, a sve više i nastave na njemačkim sveučilištima.“ O primjeru pristupa „English only“ u nastavi u Nizozemskoj izvještavaju Gehrmann–Petravić 2021.

Kao međuzaključak povezan s drugim istraživačkim pitanjem može se ustvrditi da rezultati analize podataka ukazuju na anglofonizaciju u tri područja, a koja je povezana s internacionalizacijom: nastava za studente u sklopu programa Erasmus i druge strane studente, gostujuća predavanja stranih predavača na hrvatskim VŠU te aktivno sudjelovanje hrvatskih nastavnika i znanstvenika na konferencijama i programima razmjene u inozemstvu.

4. Zaključak i perspektive

Iako ovo istraživanje ima određena ograničenja u pogledu uzorka, budući da su u njemu sudjelovala četiri najveća sveučilišta u Hrvatskoj od ukupno devet te ograničen broj visokih učilišta, analizirani rezultati potvrđuju tvrdnju da se višejezična kompetencija na nefilološkim fakultetima u Hrvatskoj ne potiče sustavno, već da akademsko okružje sve više karakterizira anglofonizacija. Također se pokazalo da uzroci takva stanja ne leže isključivo na sveučilišnoj razini, koja se nalazi na vrhu obrazovne piramide, niti isključivo unutar nacionalnoga obrazovnoga sustava. Analiza podataka o jezičnim ispitima državne mature, s dominacijom engleskoga jezika, pokazala je da je potencijal za akademsku potporu višejezičnosti relativno ograničen, što proizlazi iz činjenice da se već na nižim obrazovnim razinama (osnovno i srednje obrazovanje) ne postavlja stabilna višejezična osnova. Iako u Hrvatskoj postoje kurikulski preduvjeti za kontinuitet razvoja višejezičnosti od predškolske razine do sveučilišta[32], u praksi dolazi do prekida na razini svake pojedine škole, a još više na razini fakulteta, jer autonomija visokih učilišta omogućuje različite pristupe nastavi stranih jezika, koji pak ne omogućuju sustavno višejezično oblikovanje akademskoga okružja. I izvan nacionalnoga obrazovnoga sustava, barem unutar EU-a, postoje smjernice obrazovne i jezične politike, no njihova se provedba pokazuje neuspješnom. Značenje višejezičnosti se iz perspektive EU-a opisuje na sljedeći način:

„Jezične kompetencije u središtu su izgradnje europskoga prostora obrazovanja. Neophodne su za prekograničnu mobilnost, suradnju i međusobno razumijevanje. [...] EU već dugo promiče učenje jezika u cijeloj Europi. Postoji mnogo argumenata u korist ambicioznih obrazovnih politika u području učenja jezika: za pojedince učenje jezika otvara nove mogućnosti u osobnom i profesionalnom životu; u društvu se njime potiče kulturna osviještenost, međusobno razumijevanje i socijalna kohezija; u poduzećima su

32 U Hrvatskoj učenici započinju s učenjem 1. SJ već u prvom razredu osnovne škole. Iako postoji mogućnost izbora različitih SJ, više od 90 % učenika odabire engleski, na drugom je mjestu njemački, a zatim slijede francuski i talijanski jezik s vrlo malim brojem učenika. U četvrtom razredu kao izborni predmet uvodi se 2. SJ, no određeni broj učenika ga prestaje pohađati prije završetka osnovnoškolskoga obrazovanja (sedmi ili osmi razred) te ga ponovno upisuje u srednjoj školi, i to na početničkoj razini, što onemogućuje kontinuitet u učenju. U nekim strukovnim školama 2. SJ se uopće ne nudi. U novom modularnom modelu strukovnoga obrazovanja je broj sati SJ drastično smanjen, a poučavanje 2. SJ unutar modula je upitno. Trenutno je u eksperimentalnoj fazi novi model cjelodnevne nastave u osnovnim školama, u čijem je kurikulumu 2. SJ planiran kao izborni obvezni predmet. Od 2027. godine ovaj bi se model trebao uvesti u sve osnovne škole, što bi moglo pozitivno utjecati na nastavu stranih jezika i poticanje višejezičnosti. No, upitan je nastavak učenja 2. SJ zbog spomenutoga pristupa u strukovnim školama.

radnici s jezičnim i interkulturnim kompetencijama važan resurs jer pomažu poduzećima da uspiju i rastu na globalnim tržištima."[…].[33]

Govoreći o programu Erasmus+ izrijekom se naglašava: „… građanima EU-a nude se mnogobrojne mogućnosti za poboljšanje jezičnih vještina putem obrazovanja, osposobljavanja, aktivnosti za mlade i sportskih aktivnosti u nekoj drugoj europskoj zemlji".[34] Rezultati istraživanja u ovom radu pokazuju da se međunarodna suradnja unutar programa Erasmus u pravilu odvija uz uporabu engleskoga jezika.

Postavlja se pitanje je li moguće suprotstaviti se opisanim tendencijama i koja su potencijalna rješenja. Zaključno se predlažu dva moguća smjera djelovanja. Kao prvo, od središnje je važnosti područje jezične i obrazovne politike. Postojeće jezičnopolitičke smjernice i strateški dokumenti nemaju učinka ako ostaju samo na deklarativnoj razini i ne provode se u praksi. Kao što ističe Spolskyj (2004: 5), s obzirom na jezične prakse (*language practices*) koje karakterizira pristup „English only", žurno su nužni napori za njihovu modifikaciju bilo kojim oblikom jezične intervencije, planiranja i upravljanja[35], i to ne u skladu s jednojezičnošću nametnute globalizacije i internacionalizacije, već polazeći od regionalnih i nacionalnih obrazovnih i znanstvenih tradicija, kao i od specifičnosti svakoga pojedinoga jezika. Takvi napori trenutačno nisu uočljivi ni na nacionalnoj ni na nadnacionalnoj razini, primjerice unutar EU-a. Bilo bi važno istražiti uključuje li EU u svoj sustav praćenja i jezične prakse prilikom provedbe programa Erasmus. Na nacionalnoj razini u Hrvatskoj organizacije civilnoga društva (npr. strukovna udruženja nastavnika stranih jezika) upozoravaju obrazovne vlasti na čimbenike koji koče promicanje višejezičnosti, ali izostaje odgovarajuća reakcija. Kao drugo, trebalo bi pokušati očuvati višejezičnost kroz koncepte koji jezične kompetencije definiraju kao obrazovnu vrijednost i kulturno dobro, i to na posve pragmatičan način kao ljudski kapital. Schroedler (2019: 4–5) tvrdi da je teorija ljudskoga kapitala teorijski „konstrukt koji služi razumijevanju vrijednosti jezika" te nadalje objašnjava: „Jezične kompetencije su kao i druge stečene vještine oblik ljudskoga kapitala"[36]. Taj kapital može igrati važnu ulogu, između ostaloga, i na tržištu rada te tako imati značenje ne samo za pojedinca, već i za cijelo društvo. Gotovo je nužno pokrenuti svojevrsni prosvjetiteljski pokret kako bi se kod sadašnjih i budućih naraštaja učenika i nastavnika potaknula svijest o višejezičnosti kao vrijednosti koju treba iznova otkrivati i kako bi ih se upozorilo na negativne posljedice jednojezičnosti, odnosno anglofonizacije. Stoga bi buduća istraživanja trebala u većoj mjeri proučavati višejezičnost u okviru različitih obrazovnih sustava i međunarodnoga obrazovnoga okružja, i to iz društvene, ali i individualne perspektive. Posljedice za nastavu jezika posebice se odnose na nastavnike stranih jezika, koji ubuduće ne bi

33 Usp. Europska komisija: O europskom prostoru obrazovanja, https://education.ec.europa.eu/hr/focus-topics/improving-quality/multilingualism/about-multilingualism-policy (pristupljeno: 20.5.2025.).

34 Usp. bid.

35 U izvorniku: „… effort to modify or influence that practice by any kind of language intervention, planning or management" (Spolsky 2004: 5).

36 U izvorniku: „Konstrukt, das dem Verständnis von Wert der Sprachen dient"; „Sprachfertigkeiten sind ebenso wie andere erlernte Fähigkeiten eine Form von Humankapital." (Schroedler 2019: 4–5).

trebali posjedovati samo lingvistička i specifična znanja vezana uz didaktičku i metodiku višejezičnosti kako bi učinkovito podržali razvoj višejezične kompetencije, već bi trebali djelovati i u obrazovnopolitičkom i jezičnopolitičkom smislu kako bi svojim učenicima prenijeli važnost i vrijednost njihovih jezičnih znanja i vještina.

Literatura

Aronin, Larissa. 2022. *An Advanced Guide to Multilingualism*. Edinburgh: Edinburgh University Press. https://doi.org/10.1515/9780748635658.

Bausch, Karl-Richard – Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm (ur.). 2003. Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. U: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen – Basel: A. Francke Verlag, 439–445.

Bratulić, Ana – Siniša Smiljanić, Branka Drljača Margić, Tihana Kraš. 2017. Izazovi provedbe politike višejezičnosti u Hrvatskoj. U: *Rasprave. Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje* 43:1, 19–30.

Cenoz, Jasone – Britta Hufeisen, Ulrike Jessner. 2003. *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht – Boston – London: Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/b101932.

Chłopek, Zofia. 2015. Der zwischensprachliche Transfer beim Drittsprachenerwerb – Einstellungen der DeutschlehrerInnen zum Transfer aus dem Englischen ins Deutsche. U: *Glottodidactica* 42:1, 33–48. https://doi.org/10.14746/gl.2015.42.1.3.

Council of Europe. 2001. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. https://rm.coe.int/1680459f97.

Council of Europe. 2020. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4.

Dieter, Hermann H. 2019. Sprachenvielfalt, Erkenntnisfreiheit und Politik: Ein spannungsgeladenes Wechselspiel. U: Gehrmann, Siegfried – Slađan Turković (ur.). *Anglophonisierung der Wissenschaftssprache*. *Zagreber Germanistische Beiträge* 28, 69–86. https://doi.org/10.17234/ZGB.

Europäische Union. *Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union (AEUV)*. https://dejure.org/gesetze/AEUV.

Fandrych, Christian. 2015. Zur Rolle von Sprache(n) in der Hochschullehre am Beispiel internationaler Programme. U: Colin, Nicole – Joachim Umlauf (ur.). *Mehrsprachigkeit und Elitenbildung im europäischen Hochschulraum*. Heidelberg: Synchron, 215–224.

Flessner, Axel. 2017. Akademische Lehre nur auf Englisch? Sprachpolitik an deutschen Hochschulen, rechtlich betrachtet. U: *Ordnung der Wissenschaft* 4, 229–236.

Gass, Susan M. – Larry Selinker. 2008. *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. New York – London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203932841.

Gehrmann, Siegfried – Željka Knežević, Ana Petravić. 2012. Europäische Mehrsprachigkeit und die Zukunft von Deutsch (in Kroatien). U: *Konferenzband des Kroatischen*

Deutschlehrerverbandes „Deutsch in Kroatien, Kroatien in der EU“, 19.–21.10.2012., Zagreb, 29–42.

Gehrmann, Siegfried. 2015. Die Kontrolle des Fluiden. Die Sprachlichkeit von Wissenschaft als Teil einer neuen Weltordnung. U: Gehrmann, Siegfried – Jürgen Helmchen, Marianne Krüger Potratz, Frank Ragutt (ur.). *Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive*. Münster: Waxmann, 117–157.

Gehrmann, Siegfried – Slađan Turković. 2019. Perspektiven einer mehrsprachigen europäischen Wissenschaft im Zustand ihrer Anglophonisierung. Einleitung zum Themenschwerpunkt. U: *Zagreber Germanistische Beiträge* 28, 5–20. https://zgbde.ffzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2021/04/ZGB_28_2019.pdf.

Gehrmann, Siegfried – Ana Petravić. 2021. Razvoj jezikâ znanosti i stranih jezika u školama u Europi – studija o europskim perspektivama i hrvatskoj stvarnosti. U: *Filologija* 77, 1–57. https://doi.org/10.21857/moxpjhw7rm.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK). 2023. *Rechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen fremd- und mehrsprachiger Studiengänge. Handreichung*. Bonn: HRK. https://www.hrk.de/advance/fileadmin/redaktion/hrk-advance/Dokumente/1.1._Mehrsprachigkeit/2023_HRK-ADVANCE-Handreichung-Mehrsprachigkeit-in-Studieng%C3%A4ngen.pdf?dl=1.

Horvatić Čajko, Irena. 2009. Knowledge of foreign languages and plurilingual competence upon completing high school education. U: *Metodika* 18:1, 255–271.

Horvatić Čajko, Irena. 2012. *Uloga višejezične kompetencije u učenju i poučavanju drugoga stranoga jezika – njemački jezik kao L3*. Neobjavljena doktorska disertacija, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Jenkins, Jennifer. 2014. *English as a Lingua Franca in the International University. The Politics of Academic English Language Policy*. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203798157.

Jessner, Ulrike. 2008. Teaching third languages: Findings, trends and challenges. U: *Language Teaching* 41:1, 15–56. https://doi.org/10.1017/S0261444807004739.

Mauranen, Anna. 2012. *Exploring ELF: Academic English Shaped by Non-native Speakers*. Cambridge University Press.

MZO. 2014. *Nove boje znanja. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Zagreb. https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Strategija%20obrazovanja,%20znanosti%20i%20tehnologije.pdf.

Naravaja der Arnoux, Elvira – Becker, Lidia. 2020. Es muss nicht immer Englisch sein. Deutsch als Wissenschaftssprache geht im Mainstream unter. Zeit für eine Umkehr. U: *SZ, Wissenschaft*. https://www.sueddeutsche.de/bildung/wissenschaft-es-muss-nicht-immer-englisch-sein-1.4789957.

Neuner, Gerhard – Hufeisen, Britta, Anta Kursiša, Nicole Marx, Ute Koithan, Sabine Erlenwein. 2009. *Deutsch als zweite Fremdsprache*. München: Goethe-Institut.

Ou, Wanyu Amy – Mingyue Michelle Gu, Francis M. Hult. 2023. Translanguaging for intercultural communication in international higher education: transcending Eng-

lish as a lingua franca. U: *International Journal of Multilingualism* 20:2, 576–594.
Rončević, Ivana. 2013. *Njemački jezik u hrvatskoj znanosti i visokom školstvu u kontekstu višejezičnosti*. Neobjavljena doktorska disertacija. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
Rösch, Olga – Günter-Ulrich Tolkiehn. 2018. Zum Diskurs über die Sprache in der Wissenschaftskommunikation. U: *Die Neue Hochschule – DNH* 2018:4, 26–29.
Schroedler, Tobias. 2019. Mehrsprachigkeit in der Universität: Eine Ressource? U: *Zeitung für Erziehungswissenschaft* 22, 169–184. https://doi.org/10.1007/s11618-019-00889-x.
Spolsky, Bernard. 2004. *Language Policy*. Cambridge University Press.
Thielmann, Winfried. 2019. Warum die europäische Wissenschaft mehrsprachig sein muss. U: *Zagreber Germanistische Beiträge* 28, 21–37. https://doi.org/10.17234/ZGB.28.2.
Vijeće Europe. 2005. *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. Hrvatski prijevod. Zagreb: Školska knjiga.

S njemačkoga prevela
autorica rada

Višejezičnost - migracije - nastava jezikâ

Pavo Barišić

Europska politika višejezičnosti

Sažetak: Polazeći od teza humanističkoga filozofa Juana Luisa Vivesa, članak donosi usporedbu argumenata o višejezičnosti u doba renesanse i suvremenoga stanja u Europskoj Uniji. Potom ocrtava razvoj jezične politike Europske Unije od njezinih početaka do sadašnje prakse višejezičnosti u europskim tijelima. Za usporedbu je ocrtan razvojni put jezične politike u Republici Indiji od jednoga do dvadeset dva službena jezika u Ustavu. U žarištu su razmatranja *Komunikacija Europske komisije* (COM 2017) i *Preporuka Europskoga vijeća* (COM 2019) državama članicama da do 2025. uvedu učenje dvaju ili više stranih jezika tijekom obvezatne naobrazbe. U četvrtom se poglavlju prikazuje učenje stranih jezika u zemljama Europske Unije i provedba europskih načela višejezičnosti s posebnim obzirom na stanje u Republici Hrvatskoj kao članici koja je posljednja pristupila Europskoj Uniji. Završno poglavlje razmatra perspektive višejezičnosti u Europskoj Uniji s obzirom na ubrzani razvoj umjetne inteligencije i njezine primjene na učenje jezika i prevođenje. Pregled razvoja jezične politike potvrđuje neopravdanost najava o kolapsu europske višejezičnosti. Dobro uređena jezična raznolikost donosi veće blagodati od jednojezičnosti. Zaključak je da ne treba mijenjati uspostavljeni višejezični režim u Europskoj Uniji nego ga dalje dograđivati i usavršavati.

Ključne riječi: višejezičnost, jezična politika, Europska Unija, učenje stranih jezika, umjetna inteligencija

Zusammenfassung: *Europäische Politik der Mehrsprachigkeit*. Ausgehend von den Thesen des humanistischen Philosophen Juan Luis Vives vergleicht der Artikel die Argumente zur Mehrsprachigkeit in der Renaissance mit der heutigen Situation in der Europäischen Union. Anschließend wird die Entwicklung der Sprachpolitik der Europäischen Union von ihren Anfängen bis zur heutigen Praxis der Mehrsprachigkeit in den europäischen Institutionen skizziert. Zum Vergleich wird die Entwicklung der Sprachpolitik in der Republik Indien von einer bis zu 22 Amtssprachen in der Verfassung dargestellt. Im Mittelpunkt stehen die Überlegungen der Mitteilung der Europäischen Kommission und die Empfehlungen des Europäischen Rates an die Mitgliedstaaten, bis 2025 das Erlernen von zwei oder mehr Fremdsprachen in die obligatorische Bildung aufzunehmen. Das darauffolgende Kapitel beschreibt das Erlernen von Fremdsprachen in den Ländern der Europäischen Union und die Um-

setzung der europäischen Mehrsprachigkeitsprinzipien, insbesondere im Hinblick auf die Situation in der Republik Kroatien als jüngstem Mitglied der Europäischen Union. Das nächste Kapitel befasst sich mit den Perspektiven der Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union angesichts der rasanten Entwicklung der künstlichen Intelligenz und ihrer Anwendung bei dem Sprachenlernen und Übersetzen. Die Überprüfung der Entwicklung der Sprachpolitik widerlegt die Prognosen eines Zusammenbruchs der europäischen Mehrsprachigkeit. Gut organisierte sprachliche Vielfalt bietet größere Vorteile als Einsprachigkeit. Die Schlussfolgerung ist, dass der etablierte mehrsprachige Modus in der Europäischen Union nicht geändert, sondern weiter ausgebaut und verbessert werden sollte.

Schlüsselwörter: Multilingualität, Sprachenpolitik, Europäische Union, Fremdsprachenlernen, künstliche Intelligenz

Abstract: *European Policy of Multilingualism*. Starting from the theses of the humanist philosopher Juan Luis Vives, the article compares the arguments about multilingualism in the Renaissance era and the current situation in the European Union. It then outlines the development of the language policy of the European Union from its beginnings to the current practice of multilingualism in European bodies. For comparison, the development path of the language policy in the Republic of India from one to twenty-two official languages in the constitution is outlined. At the focus of consideration are the *Communication of the European Commission* (COM 2017) and the *Recommendation of the European Council* (COM 2019) to member states to introduce the learning of two or more foreign languages during compulsory schooling by 2025. In the fourth chapter, the paper shows the learning of foreign languages in the countries of the European Union and the implementation of the European principle of multilingualism, with special regard to the situation in the Republic of Croatia as the last member to join the European Union. The final chapter considers the perspectives of multilingualism in the European Union with regard to the accelerated development of artificial intelligence and its applications to language learning and translation. The review of the development of language policy confirms the groundlessness of announcements about the collapse of European multilingualism. Well-ordered linguistic diversity brings greater benefits than monolingualism. The conclusion is that the established multilingual regime in the European Union should not be changed, but should be further developed and perfected.

Key words: multilingualism, language policy, European Union, learning foreign languages, artificial intelligence

1. Uvod

Jezična politika u Europskoj Uniji tijekom proteklih sedam i pol desetljeća, od prve *Uredbe o primjeni službenih i radnih jezika* u Europskoj ekonomskoj zajednici 1958. do danas, prošla je nekoliko razvojnih faza. Pri tom je, unatoč svim mijenama, uspjela zadržati izvorno načelo višejezičnosti i kulturne raznolikosti. Na njemu se zasniva demokratska zajednica europskih država, čije se ujedinjavanje odvija na pojedinim područjima brže, primjerice u gospodarskoj i monetarnoj suradnji, trgovini i zaštiti okoliša, a na drugima sporije, primjerice u vanjskoj politici, kulturi i prosvjeti. Iz kulturne različitosti i jezična bogatstva zacijelo proistječe razvijena potreba za primjenom višejezičnosti u obrazovanju, znanosti i radu europskih tijela i ustanova, o čemu je riječ u ovom članku.

Unija je izgrađena na povijesno razgranatom susretu i povezivanju kultura koje se međusobno prožimaju u izgradnji zajedničkoga identiteta. Europski identitet oblikuje se kroz vidove suživota povijesno izraslih kultura i jezika. Suprotstavljanje centripetalnih i centrifugalnih sila osobito dolazi do izražaja na jezičnom polju. U sklopu gospodarskoga i političkoga ujedinjenja izlaze na vidjelo nastojanja za pojednostavljenjem komunikacije i svođenje na jednojezičnost. No valja imati pred očima kako pojedine povijesno potvrđene kulturne sredine ujedno postaju još svjesnije vlastitih posebnosti koje žele zadržati. Demokratska kultura zasnovana na načelu supsidijarnosti ne nameće centralističku jezičnu politiku nego promiče autonomne težnje građana u pravcu višejezičnosti. Učenje stranih jezika u školama postaje stoga poligon na kojemu se ocrtavaju silnice političkih odnosa i strategija europskoga ujedinjavanja.

Članak je raščlanjen u više cjelina. Polazeći od teza humanističkoga filozofa Juana Luisa Vivesa, donosi ponajprije usporedbu argumenata iz rasprava o značenju probuđenih „narodnih" jezika u odnosu na univerzalni latinski – u doba renesanse – sa sadašnjim stanjem višejezičnosti. Potom ocrtava razvoj jezične politike Europske Unije od njezinih početaka do sadašnje prakse višejezičnosti u europskim tijelima. Za usporedbu je ocrtan razvojni put jezične politike u Republici Indiji od jednoga do dvadeset dva (dvadeset tri s engleskim) službena jezika u Ustavu. U žarištu su razmatranja *Komunikacija Europske komisije* (COM 2017) i *Preporuka Europskoga vijeća* (COM 2019) državama članicama da do 2025. uvedu učenje dva ili više stranih jezika tijekom obvezatne naobrazbe. U četvrtom se poglavlju prikazuje učenje stranih jezika u zemljama Europske Unije i provedba europskih načela višejezičnosti s posebnim obzirom na stanje u Republici Hrvatskoj kao članici koja je posljednja pristupila Europskoj Uniji. Završno poglavlje razmatra perspektive višejezičnosti u Europskoj Uniji s obzirom na ubrzani razvoj umjetne inteligencije i njezine primjene na učenje jezika i prevođenje. Zaključak sažima teze iznesene u pregledu razvoja europske jezične politike i obrazlaže prednosti sustava višejezičnosti.

2. Od renesanse do Europske Unije

Suvremene dvojbe i prijepori o višejezičnosti i učenju stranih jezika imaju duboke povijesne korijene. Jedno od stožernih pitanja oko kojega se stoljećima lome koplja u

Europi pitanje je raznolikosti govora i potrebe za univerzalnom komunikacijom. Zato smatram da se i sadašnje europske rasprave o jeziku mogu znatno jasnije rasvijetliti kada se usporede s višejezičnom obrazovnom tradicijom koja je započela u razdoblju renesanse i humanizma prije pet stoljeća. Tada su se na osobit način odvijale teoretske debate u učenim krugovima kako se nositi s težnjom za superiornom ulogom univerzalnoga jezika, latinskoga, i zahtjevima za slobodnim razvojem i korištenjem različitih narodnih jezika.

Hegel je za preporodno razdoblje europske znanosti kao ključnu odrednicu istaknuo težnju za govorenjem i mišljenjem u vlastitom jeziku. Označio je to duhovno kretanje kao „oblik oslobođenja" čovjeka.[1] Usporedio je nastanak velikih pjesničkih djela u Italiji na narodnom jeziku, koje su stvarali Dante, Boccaccio i Petrarca, s protestantskom reformacijom u kojoj je glavna zadaća bila prijevod temeljne knjige kršćanske vjere na narodni jezik: „Tek kada je izgovoreno na materinskom jeziku, nešto postaje moje vlasništvo."[2] Temeljno načelo epohe sveo je na duhovni povratak čovjeka u sebe samoga, na dokidanje stranoga u komunikaciji. Melanchtonovu popularnu filozofiju usporedio je s Montaigneovim i Charronovim poučnim i zabavnim spisima nastalim iz nastojanja za postavljanjem ljudske vlastitosti u temelj razumijevanja svijeta i odnos prema apsolutu. Zajedničko je u preporodnom valu okretanje umjetnosti, filozofije i teologije prema govoru koji se razumije u širokim krugovima puka.

Oštroumna promišljanja o narodnom jeziku i učenju stranih jezika izložio je jedan od najistaknutijih filozofa i teoretičara odgoja iz epohe renesansnoga humanizma – Juan Luis Vives (1492. - 1540.).[3] Znameniti španjolski polihistor, filozof i teolog, živio je u više europskih zemalja. Bio je višejezično obrazovan. Uz materinski španjolski, a naravno i univerzalni latinski, na kojem je pisao svoja djela i poučavao, dobro je svladao francuski i flamanski. Spominje se da je u školi i na studiju učio i grčki. Pisac predgovora za prijevod njegova djela *O odgoju* Foster Watson zaključuje kako je vjerojatno poznavao i engleski koji je mogao naučiti za svojih višegodišnjih odgojnih misija i boravaka u Londonu. Za potkrjepu Vivesove višejezičnosti pozvao se na svjedočanstvo Erazma Roterdamskoga:

> „In one of his letters, Erasmus bears testimony to the ability of Vives in speaking French almost as well as his native Spanish, and to his understanding of Flemish. There is no evidence as to his knowledge of English, but his description of the lodgings in which he lived in London makes it sufficiently probable that he possessed such a minimum as was necessary for dealing with his landlady, and for the ordinary affairs of daily life."[4]

1 „Hier bei sich selbst in seinem Eigentum zu sein, in seiner Sprache zu sprechen, zu denken, gehört ebenso zur Form der Befreiung." Hegel 1986: 53.

2 Hegel 1986: 16 i d.

3 Podatci o Juanu Luisu Vivesu preuzeti su iz sljedećih izvora: Vives 1913, Watson 1913, Norena 1970, Vives 1990, Casini 2021.

4 Watson 1913: CXXXVIII.

Vives je stjecao naobrazbu i humanistički djelovao u nekoliko europskih gradova. U rodnoj Valenciji pohađao je generalno učilište. Od 1509. do 1514. studirao je na Sveučilištu u Parizu gdje je došao u dodir s idejama humanističkoga kruga. Potom se nastanio u belgijskom gradu Bruggeu u Zapadnoj Flandriji. U tom gradu na obali Sjevernoga mora, poznatom pod nazivom „Venecija Sjevera", proveo je veći dio života i umro. Od 1517. do 1521. djelovao je u Leuvenu gdje se družio s Erazmom Roterdamskim i predavao više filozofskih i retoričkih kolegija na tada novoutemeljenom „Zavodu triju jezika" – *Collegium Trilingue* – na kojem se poučavalo na latinskom, grčkom i hebrejskom. U razdoblju od 1523. do 1528. boravio je u šest navrata u Engleskoj gdje je na dvoru Henrika VIII. i Katarine Aragonske bio odgojitelj njihove kćeri, princeze Mary Tudor. Predavao je u Oxfordu na Zavodu *Corpus Christi* i družio se s engleskim humanističkim filozofima poput Thomasa Morea i Thomasa Linacrea.

U humanističkom duhu proučavao je na osobit način pitanja odgoja i učenja narodnih jezika. Watson ga naziva „pionirom u zagovaranju narodnoga jezika kao instrumenta obrazovanja": „Vives was to become the pioneer in the advocacy of the vernacular as the instrument of education, at least half a century before Mulcaster."[5] Napisao je više rasprava o jeziku u kojima je obrazlagao prednost običnoga govora (*sermo communis*) pred apstraktnim jezikom metafizike. Uspoređivao je jezik s „hramom učenosti" i „riznicom kulture".[6] Ali je uz te oznake pridodao i ulogu „instrumenta ljudskoga društva". Formalni jezik dijalektike smatrao je neprikladnim za tumačenje zbiljskoga svijeta. Namjesto njega zagovarao je univerzum svakodnevne komunikacije kao prikladniji za praktične potrebe i korisno znanje.

Hipotetički je spomenuo dobrobit za ljudski rod koja bi se mogla u praktičnoj komunikaciji ostvariti postojanjem jednoga općega jezika. Ali je bio svjestan da je izgradnja jezične kule babilonske jalov posao te da u odgoju treba primijeniti jednako materinske jezike kao i jezike koji se rabe u pojedinim sredinama. Odgojnom je filozofijom dokazivao kako se jezična „riznica kulture" spoznajno uvećava što se učenost u pojedinim jezicima umnaža. U vrijeme kada se u Engleskoj, kako navodi Watson, francuski i latinski stoljećima rabio u pravnim pitanjima i raspravama o pravnim slučajevima, on je stao izrijekom u obranu engleskoga narodnoga jezika:

> „Vives zaslužuje priznanje za svoje zagovaranje upotrebe narodnoga jezika što je više moguće u pravne svrhe. 'Svi zakoni trebaju biti napisani na narodnom jeziku, razumljivim i jasnim jezikom.'"[7]

U pravnim propisima Europska Unija dosljedno slijedi navedeni jezični zahtjev kako ga je formulirao Vives. Svi se zakoni pišu na 24 službena jezika razumljivim i jasnim izriča-

5 Watson 1913: XVI.

6 Vives 1913: 91.

7 „Vives deserves credit for his advocacy of the use of the vernacular as far as possible for legal purposes. 'All laws should be written in the vernacular, and in intelligible and clear language'." Watson 1913: CXLIV.

jem. No u praksi je na mnogim razinama ipak izražena određena napetost između modela višejezičnosti i prevlasti jednoga jezika. Europske zajednice[8] započele su postupak ujedinjavanja komunikacijom na četiri ravnopravna službena jezika – francuskom, talijanskom, njemačkom i nizozemskom. Pristupanjem Republike Hrvatske 2013. Unija je dospjela do 24 službena jezika. No od pristupanja Ujedinjenoga Kraljevstva 1973. engleski jezik kao globalna *lingua franca* sve više potiskuje ostale službene jezike u Europskoj Uniji. Taj se stupanj prevlasti engleskoga jezika znatno uvećao nakon pristupanja deset srednjoeuropskih i istočnoeuropskih zemalja 2004. Nametnula su se iz te napetosti određena pitanja koja ću nastojati u sljedećem razmatranju detaljnije obrazložiti. Naravno, potrebno je napomenuti da se tek otvaraju rasprave o posljedicama za višejezičnost koje su izazvane izlaskom Velike Britanije iz Europske Unije.

3. Razvoj jezične politike u Europskoj Uniji

Europsko ujedinjenje polazi od načela jedinstva u raznolikosti. Službeno geslo Europske Unije na latinskom glasi: „In varietate concordia". Prevodi se sintagmom: „Ujedinjeni u raznolikosti". Inspirirano je geslom koje je prije stotinu godina predložio utemeljitelj Paneuropske unije Richard Coudenhove-Kalergi.[9] On se u tumačenju paneuropskoga programa kao najstarijega pokreta za ujedinjenje Europe poslužio izrjekom: *In necessariis unitas, in dubiis libertas, in omnibus caritas* ('u nužnim stvarima jedinstvo, u dvojbenima sloboda, u svemu ljubav').[10] Izvorno autorstvo te izrjeke pripisuje se Aureliju Augustinu. Ali zacijelo ima više zaslužnih za njezin nastanak i varijacije koje se uz nju vežu.

Jezično pitanje najbliže je po dvojbama koje izaziva srednji članak navedene izrjeke. Njime se preporučuje načelo slobode ili tolerancije kao orijentacija pri učenju i uporabi više jezika. Nije dobro nametati prisilna rješenja kada su u pitanju kultura i dragovoljno zajedništvo. Jer očuvanje kulturne raznolikosti i jezične mnogovrsnosti značajan je preduvjet dobra uređenja u demokratski uređenoj političkoj zajednici. Članstvo je dragovoljno i treba se stoga zasnivati na uvažavanju različitih identiteta. Europska Unija održala se i uvećala, prihvaćajući da pojedine članice mogu i napustiti zajednicu. Velika Britanija demonstrirala je kako se u Uniju može slobodno ući i nakon manje od pola stoljeća iz nje dragovoljno izaći.

Kako bi se u tom sklopu izbjeglo da jezično pitanje postane kamen spoticanja, kao što je bio primjerice za državne tvorevine poput Habsburške Monarhije u prošlosti, nužno je

8 Pojam „europske zajednice" obuhvaća tri osnivačke zajednice današnje Europske Unije iz 1950-ih godina, a koje je uspostavilo šest zemalja (Belgija, Francuska, Italija, Luksemburg, Nizozemska i SR Njemačka): 1. Europska zajednica za ugljen i čelik (1951.), 2. Europska ekonomska zajednica (1957.) i 3. Europska zajednica za atomsku energiju (1957.). Posljednje dvije zajednice osnovane su Rimskim ugovorima koji se smatraju osnivačkim aktom Europske Unije. Iz Europske ekonomske zajednice u različitim se fazama razvila Europska Unija (nap. Ur.).

9 Osnivački program „Pan-Europa. Ein Vorschlag" objavljen je u *Vossische Zeitung* u Berlinu 15. studenoga 1922. i u *Neue Freie Presse* u Beču 17. studenoga 1922. V. Coudenhove-Kalergi 1922.

10 V. o paneuropskom geslu i znakovlju Coudenhove-Kalergi 1931: 58.

brižljivo pristupiti rješavanju jezične raznovrsnosti i kulturnoga pluralizma. No, postavlja se pri tom pitanje kako pomiriti opravdane zahtjeve članica s racionalno provedivim načinom komunikacije. Jer Unija danas ima 24 službena i radna jezika te oko 90 manjinskih i regionalnih jezika. Mobilnost građana i ubrzanje kretanja stanovništva nameću i pitanje uporabe rastućega broja jezika migranata.

Za usporedbu stanja višejezičnosti u Europskoj Uniji može poslužiti demokratski ustrojena Republika Indija. Pod službenim nazivom *Indija* ili *Bharat* ustavno je definirana kao Unija država (*Union of States*) sastavljena od više narodnosti i trenutačno s 22 (s engleskim 23) službena jezika.[11] Od osnivačkoga Ustava, koji je stupio na snagu 1. siječnja 1950., načinila je nekoliko koraka na putu od formalne jednojezičnosti, a stvarne dvojezičnosti, do izrazite višejezičnosti. U početku je hindski bio uzdignut na razinu „nacionalnoga jezika, a engleski uopće nije bio spomenut, premda je bio de facto jezik za upravne poslove. U jednom zakonu iz 1967. tada je ipak bila dopuštena njegova službena uporaba".[12] No u praksi su zapravo bila dva službena jezika: hindski i engleski.

Prije stjecanja nezavisnosti engleski je bio jedini službeni u uporabi za upravne poslove i visoko školstvo. Premda je hindski jezik *lingua franca* u Indiji, postupno su i drugi jezici dobivali službeni status tako da sadašnji Ustav sa svojim amandmanima od 1967. do 2007., gdje se je broj službenih indijskih jezika povećavao od 14 na 18 pa 22, propisuje uporabu 22 službena indijska jezika. Većina pripada indoeuropskoj porodici, no drugi pripadaju dravidskoj, austroazijskoj i tibeto-burmanskoj (sino-tibetskoj) porodici. Napetost na jezičnom polju ublažena je time što se na saveznoj razini ne upotrebljava samo hindski kao službeni jezik. Istodobno je saveznim državama dopušteno uvođenje službenih jezika unutar vlastitih granica. U najavi je daljnje uvećavanje broja službenih jezika.

Dogodio se pri tom paradoks. Engleski je prešutno zadržao status *linguae francae* u upravi, poslovanju i obrazovanju, premda je prvotno bio predviđen samo za privremenu uporabu na 15 godina. Ta se uporaba proširila trajno pa engleski postaje sve više strateška komunikacijska brana južnim pokrajinama u otporu prema prevlasti hindskoga koji je proširen samo na sjeveru. Slična je pojava, primjerice, izašla na vidjelo u Habsburškoj Monarhiji od reforme školstva sedamdesetih godina 18. stoljeća. U ugarskom dijelu Monarhije latinski je prvo služio Mađarima i Hrvatima u otporu prema prevlasti njemačkoga jezika. Potom su Hrvati zadržali latinski u školstvu i Saboru sve do druge polovice 19. stoljeća, najdulje u Europi, kao političku branu od mađarizacije.

U gornjem domu indijskoga parlamenta *Rajya Sabha* (Domu saveznih država i teritorija) dopuštena je danas uporaba svih 22 (23) službena jezika.[13] Osigurani su prijevodi za sve službene jezike. Glede višejezičnosti, dakle, indijska unija država razvija se slično kao i Europska Unija koja sada ima (od 2013.) 24 službena jezika. Većina pripada indoeuropskoj jezičnoj porodici (jezici romanski, germanski, slavenski, baltički, keltski, grčki),

11 Popis je dostupan u Jagran 2019: 97.

12 „Bei der Staatsgründung Indiens wurde Hindi zur Nationalsprache erhoben, das Englische gar nicht erwähnt, obwohl es de facto die Sprache für die Regierungsgeschäfte war. In einem Gesetz aus dem Jahr 1967 wurde dann allerdings sein offizieller Gebrauch erlaubt." Witt 2001: 72.

13 Business Standard 2018.

a drugi pripadaju ugro-finskoj (3) i semitskoj (afroazijskoj) porodici (1). Temeljni akti o ujedinjenju Europske Unije sadrže razne oblike zaštite višejezičnosti koja proistječe iz kulturne raznolikosti. Ali to nije jednostavno provesti jer obrazovna politika spada u nadležnost država članica. Mogu se među njima uočiti kolebanja između onih koje otvaraju prostor višejezičnosti i onih koje se priklanjaju dvojezičnosti u učenju stranih jezika. Politika u tom pogledu nije usklađena nego je prilično šarolika.

Početak europskoga ujedinjenja bio je spontan i izrazito višejezičan. Ugovor o osnivanju Europske ekonomske zajednice, koji je stupio na snagu 1. siječnja 1958., propisivao je strogo poštivanje kultura i jezika zemalja članica uz temeljni uvjet u čl. 217. da „propise o jezičnom pitanju za tijela Zajednice Vijeće donosi jednoglasno".[14] U tom je duhu pisana jezična odredba koja propisuje da su službeni jezici svake zemlje članice istoga ranga te da se imaju ravnopravno upotrebljavati u tijelima Europske Unije.

Do danas je ostala na snazi *Uredba br. 1 o uređenju jezičnoga pitanja za Europsku ekonomsku zajednicu* koja je donesena u Bruxellesu 15. travnja 1958.[15] U njoj se abecednim redom navode službeni i radni jezici u skladu s proširenjem Unije: francuski, nizozemski, njemački i talijanski. U načelu nije postojala razlika između ta dva jezična statusa. Svaki službeni jezik prema slovu *Uredbe* može biti i radni jezik Europske Unije. U pojedinim člancima propisano je da dokumenti mogu biti napisani na bilo kojem od službenih jezika. Uredbe i dokumenti opće primjene prema čl. 4. „sastavljaju se na četiri službena jezika".[16] Tako je utvrđeno da najmanje jedan službeni jezik svake zemlje članice može ujedno biti službeni i radni jezik Unije.

Višejezičnost izvedena iz kulturne raznolikosti osigurava se dalje kroz temeljne ugovore. *Povelja o temeljnim pravima Europske Unije* iz 2000. u čl. 22. ističe „kulturnu, vjersku i jezičnu raznolikost".[17] Priznavanje i poticanje jezične i kulturne raznolikosti učvršćuje strateško opredjeljenje Unije koje ima zadaću graditi i promicati osjećaj povezanosti europskih građana. U osnovi je ideja da se europski identitet izvodi iz raznovrsnosti Unije povezane u zajedničku duhovnu domovinu građana. Zajednička se svijest oblikuje u komunikacijskom susretu s drugim kulturama i nazorima na svijet.

Ugovori o osnivanju Europske Unije stoga naglašavaju dijalog i međukulturno razumijevanje građana. Jezici u tom sklopu preuzimaju značajnu identitetsku i političku zadaću. Učenje jezika zemalja članica postaje središnji medij za približavanje drugih kultura i stvaranje pretpostavaka za interkulturalni dijalog. Otuda promicanje višejezičnosti i poticanje učenja jezika postaje nezaobilazna sastavnica programskih akata Unije. Primjerice, *Akcijski plan* 2004. – 2006. proglašuje sposobnost razumijevanja drugih jezika i sporazumijevanja na drugim jezicima temeljnom kompetencijom europskih građana:

---

14 „Die Regelung der Sprachenfrage für die Organe der Gemeinschaft wird unbeschadet der Verfahrensordnung des Gerichtshofs vom Rat einstimmig getroffen." Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft 1957., § 217.

15 Uredba br. 1 o uređenju jezičnoga pitanja za Europsku ekonomsku zajednicu 1958: 3.

16 Uredba br. 1 o uređenju jezičnoga pitanja za Europsku ekonomsku zajednicu 1958: 3.

17 „Die Union achtet die Vielfalt der Kulturen, Religionen und Sprachen." Charta der Grundrechte der Europäischen Union 2000., § 22.

„Izgraditi zajedničku kuću i živjeti u njoj (…) znači steći sposobnost učinkovitoga *međusobnog sporazumijevanja i boljeg razumijevanja. Učenje i govorenje drugih jezika ohrabruje nas da se jače otvorimo prema drugima, njihovim kulturama i pogledima. Sposobnost razumijevanja drugih jezika i sporazumijevanja na njima tvori temeljnu kompetenciju za europske građane*".[18]

Pri razmatranju uporabe jezika u Europskoj Uniji valja imati pred očima dvije prekretne točke. Prva je vezana uz prvo proširenje Europske zajednice i ulazak Ujedinjenoga Kraljevstva, Irske i Danske 1973. Tada je engleski uveden prvi puta kao službeni i radni jezik u europskim tijelima. U primjeni se daljnjim proširenjima Europske Unije postupno širila njegova komunikacijska uloga u odnosu na druge službene jezike. Ali u početku nije znatnije odskakao u uporabi, pogotovu ako se promatra u odnosu na francuski.

Znatniji zaokret nastupio je 1. svibnja 2004. Vezan je uz peto proširenje i ulazak deset novih zemalja u Europsku Uniju. U tom proširenju uvodi se u primjenu osam novih službenih jezika: češki, estonski, mađarski, letonski (latvijski), litvanski, malteški, poljski, slovački i slovenski. Paradoksalno je da se povijesno u većini od tih zemalja Središnje i Istočne Europe razvijala višejezičnost i da su kako u školstvu tako i u primjeni prije bili zastupljeniji drugi strani jezici, poglavito njemački i francuski. No nova je stvarnost takva da su te zemlje pridonijele posvemašnjoj prevlasti engleskoga u govornoj praksi. Koliko je snažna bila ta promjena u kratkom razdoblju svjedoči, između ostalih, podatak iz izvješća Europske komisije iz 2017. o poučavanju jezika u Europi:

„U primarnome je obrazovanju godine 2009./2010. 73% svih učenika u EU učilo engleski, za razliku od godine 2004./2005. kada ih je u toj skupini bilo 60,7%."[19]

Nakon referenduma u lipnju 2016. i izlaska Ujedinjenoga Kraljevstva iz Europske Unije 31. siječnja 2020. izrazita prevlast engleskoga u primjeni europskih tijela i ustanova nije znatnije smanjena. Premda više nema većih zemalja u kojima je engleski službeni jezik, ostale su samo Irska i Malta koje spadaju u kategoriju država s manjim brojem stanovnika, stanje se nije bitno promijenilo. Francuska i Njemačka kao zemlje koje imaju najviše govornika materinskih jezika, a koji imaju službeni status u više zemalja članica, ne uspijevaju povratiti svojim jezicima raniji status i stabilizirati prvotnu višejezičnost u svakodnevnoj praksi. Engleski ostaje i dalje dominantan kako u znanosti i obrazovanju tako i u primjeni u radnim tijelima Europske Unije. Stanje donekle podsjeća na slučaj Indije u kojoj je primjena engleskoga zadržana i nakon proteka od 15 godina od donošenja Ustava.

Mjere koje se sustavno poduzimaju u Europskoj Uniji za pojačano učenje stranih jezika i obrazovnu mobilnost kroz programe poput Erasmusa donose određene pomake prema izvornoj višejezičnosti. Znakovito je što iste godine kada je vlada Ujedinjenoga

18 Gehrmann–Knežević 2011: 69.
19 Gehrmann–Petravić 2021: 12.

Kraljevstva podnijela 29. ožujka 2017. zahtjev za razdruživanje, Europska komisija donosi 14. studenoga 2017. preporuku za obvezatno učenje dvaju stranih jezika u obrazovnom europskom sustavu.[20] To je jedan od ključnih prijedloga koji je upućen Europskomu parlamentu, Vijeću, Europskomu gospodarskomu i socijalnomu odboru i odboru regija pod naslovom „Obrazovanjem i kulturom jačati europski identitet". U *Komunikaciji* se naglašava kako je „višejezičnost jedna od najvećih vrijednosti u smislu kulturne raznolikosti u Europi". Ali se ujedno napominje da je ona i „jedan od najvećih izazova".[21] Izazov je zato što, s jedne strane, još uvijek gotovo polovica građana Europske Unije ne govori niti razumije nijedan strani jezik. S druge strane, tržište rada nameće logiku da ako se već ulaže u neki strani jezik, onda to treba biti jedan koji ima najveći komunikacijski potencijal – a to je engleski.

Razlikovanje između službenih i radnih jezika postupno se uvodi kasnije. Ne može se posve točno odrediti kada se je to dogodilo. Tako pojedinačna istraživanja potvrđuju da je do kraja devedesetih godina za komunikaciju činovništva u Europskoj komisiji, Vijeću i Parlamentu francuski bio više u govornoj primjeni od engleskoga.[22] U pisanoj komunikaciji ta je prednost francuskoga u odnosu na engleski tada bila još znatnija.

U Europskoj komisiji službeno je potvrđeno 1993. da se kao radni jezici primjenjuju francuski, engleski i njemački. U početku je to bilo prešutno u radnoj primjeni. Interni dokumenti pripremani su na ta tri jezika. Ali je i tada već bio primjetljiv trend da su u prvim kontaktima dominantni bili francuski i engleski jer se prihvaćalo da se najbolje razumiju. No dokumenti su pisani na svima trima jezicima.

Europski parlament koristi se načelno izjednačenom primjenom sva 24 službena jezika. No u praksi je komunikacija ipak sužena. Neko vrijeme održavala se je izjednačena prevlast dvaju jezika, francuskoga i engleskoga. Ali već od devedesetih godina u parlamentarnim je radnim tijelima prevlast sve više preuzimao engleski. U parlamentu se prevodi na sva 24 službena jezika. Europsko vijeće koristi se također u praksi svima službenim jezicima. No u posebnim prilikama i posebnim odlukama može se odustati od korištenja nekih jezika.

4. Učenje stranih jezika u zemljama Europske Unije

U više normativnih akata Europske Unije ističe se kao opći cilj jezične politike učenje dvaju živih stranih jezika. Svaki europski građanin trebao bi prema zajedničkoj obrazovnoj strategiji svladati najmanje tri jezika, ako se ubroji i materinski. Ta je preporuka navedena primjerice u *Bijeloj knjizi* o općem i strukovnom obrazovanju iz 1995. Plan učenja stranih jezika s (najmanje) dvama ili više jezika od najmlađe dobi prihvaćen je na zasjedanju Europskoga vijeća u ožujku 2002. u Barceloni.[23]

Zahtjev se pojačava u *Komunikaciji* „Obrazovanjem i kulturom jačati europski identi-

20 COM 2017.
21 Ibid.: 7.
22 Witt 2001: 183 i d.
23 Gehrmann–Petravić 2021: 22.

tet“ iz 2017.[24] Nju je Europska komisija uputila Europskomu parlamentu, Vijeću i odborima uz izričito traženje da svaki mladi Europljanin do 2025. treba po izlasku iz srednje škole uz materinski dobro vladati još barem dvama stranim jezicima. Uočavajući kako je većina zemalja članica u nekom obliku već uvela u svoj obrazovni sustav učenje dvaju obvezatnih ili izbornih stranih jezika, Komisija je uputila sljedeći prijedlog:

> „Vijeće bi trebalo izraditi preporuku kojom se potiče učenje jezika u Europi te utvrditi da je cilj da do 2025. svi mladi Europljani koji završavaju srednjoškolsko obrazovanje osim materinskoga dobro poznaju još dva jezika.“[25]

Na to je Vijeće Europske Unije u Bruxellesu 22. svibnja 2019. donijelo *Preporuku o sveobuhvatnom pristupu poučavanju i učenju jezikâ*.[26] U njoj je izložen temeljit prikaz stanja višejezičnosti kao središnje kompetencije u viziji europskoga obrazovnoga prostora. Na prvom mjestu istaknuta je sljedeća preporuka zemljama članicama Europske Unije:

> „U skladu s nacionalnim i europskim zakonodavstvom, dostupnim sredstvima i nacionalnim okolnostima te u bliskoj suradnji sa svim relevantnim dionicima: (neka) istraže kako se svim mladima može pomoći da prije završetka višeg sekundarnog obrazovanja i osposobljavanja uz jezik na kojem se školuju, ako je to moguće, za barem još jedan europski jezik steknu razinu kompetencije koja im omogućuje da se tim jezikom učinkovito koriste u društvene i profesionalne svrhe te u svrhu učenja, i da potaknu stjecanje znanja dodatnog (trećeg) jezika do razine koja im omogućuje dovoljno tečnu interakciju.“[27]

Višejezičnost se dakle uz pismenost uzdiže na razinu vrhovne kompetencije europskih građana u naobrazbi. Predlažu se konkretne mjere za njezino ostvarenje u europskom obrazovnom prostoru. No kako je to što piše u preporukama ostvareno u praksi? Pregled stanja koji su objavili u svojem istraživanju o razvoju jezika znanosti i stranih jezika u školama Siegfried Gehrmann i Ana Petravić pokazuje da su uvjeti za razvoj višejezičnosti u školskom sustavu bolji nego što je to slučaj primjerice u području znanosti i istraživanja. Većina učenika počinje ranije s učenjem prvoga stranoga jezika nego što je to bio slučaj prije. Europska obrazovna politika glede višejezičnosti, potaknuta pozivom Europskoga vijeća u Barceloni 2002. na poboljšanje stanja i poučavanje barem dvaju stranih jezika od vrlo rane dobi, očito donosi određene učinke.

Tako primjerice izvješće europske mreže Eurydice o učenju stranih jezika u europskim školama za 2017. na razini Europske Unije[28] pokazuje određene pozitivne pomake u odnosu na prethodno razdoblje. Osvrnut ću se u sljedećem na nekoliko ključnih poka-

24 COM 2017.
25 Ibid.: 7.
26 COM 2019.
27 Ibid.: 3.
28 Europska komisija – EACEA – Eurydice 2017.

zatelja iz izvješća. Prvo, podatci potvrđuju da učenici u osnovnim školama počinju ranije učiti strane jezike nego deset godina prije toga. Dok je 2005. najmanje jedan strani jezik učilo 67,3 % učenika u osnovnim školama, godine 2014. taj se broj popeo na 83,8 %. Riječ je o povećanju za 16,5 % u razdoblju od deset godina.[29]

Temeljem preporuka u nekim zemljama provode se obrazovne reforme kojima se višejezičnost podiže na višu razinu. U većini je zemalja početak učenja stranih jezika između šeste i osme godine. Međutim, udio vremena za učenje stranih jezika u nastavnom planu osnovnih škola u odnosu na cjelokupni program autori izvješća ocjenjuju kao prilično „skroman". Uglavnom se u većini zemalja kreće između 5 i 10 % od ukupne nastave. No podatci su pokazali kako je nekoliko zemalja u razdoblju od 2011. do 2016. znatno povećalo broj nastavnih sati stranih jezika u osnovnim školama. Kao primjeri istaknuti su: Danska, Španjolska, Cipar i Slovačka.[30]

Sličan se napredak u učenju stranih jezika dade primijetiti i u srednjem školstvu. Znatno je porastao udio učenika koji sada uči dva ili više stranih jezika. Na razini Europske Unije podatci u 2014. bilježe povećanje od 13 % u odnosu na 2005. Tada je broj bio ispod polovice ukupnoga zbroja učenika u srednjim školama i iznosio je 46,7 %. U 2014. broj učenika koji uče dva ili više stranih jezika znatno je prešao polovicu i iznosi 59,7 %. Na to je povećanje zacijelo znatno utjecalo što su neke zemlje uvele obvezatno učenje drugoga stranoga jezika za sve učenike viših razreda osnovnoškolskoga obrazovanja: Danska, Grčka i Island. Podatci pokazuju da su Češka, Francuska, Italija, Malta i Poljska uvele dva obvezatna strana jezika od početka nižega srednjoškolskoga obrazovanja.[31] U većini zemalja drugi strani jezik uči se u prosjeku 4 do 8 godina, uz iznimku Luksemburga gdje ta obveza traje 12 godina.

Učenje drugoga stranoga jezika obvezatno je sada za sve učenike i u višim godinama osnovne škole u Danskoj, Grčkoj i Islandu. Od početka srednje škole drugi strani jezik obvezatan je predmet u Češkoj, Francuskoj, Italiji, Malti i Poljskoj. Učenje drugoga stranoga jezika kao zajamčenu mogućnost imaju Španjolska, Hrvatska, Slovenija, Švedska, Lichtenstein i Norveška.[32]

Hrvatska se može uzeti kao ogledan primjer za istraživanje razvoja višejezičnosti u Europi. Riječ je o članici Europske Unije koja ima relativno malenu jezičnu zajednicu i upućena je povijesno na učenje stranih jezika.[33] Stanovnici imaju stalnu potrebu za komunikacijom na stranim jezicima kako u gospodarstvu, turizmu tako osobito u naobrazbi i znanosti. S jedne strane, upućeni su na učenje stranih jezika s najvećim komunikacijskim dosegom kao što je engleski. Ali je iz povijesnih razloga, zbog četverostoljetne pripadnosti višejezičnoj i višekulturnoj Habsburškoj Monarhiji u razdoblju od 1527. do 1918., ili dijelom Mletačkoj Republici od 15. do 18. stoljeća, zastupljeno učenje i drugih jezika kao što su njemački, francuski, talijanski i drugi bliski jezici. Bitno je napomenuti

29 Ibid.: 7.
30 Ibid.: 110.
31 Ibid.: 35.
32 Ibid.: 37.
33 Barišić 2021: 139–164.

da se je u službenoj uporabi u Hrvatskoj latinski održao preko tisućljeća, duže nego igdje u Europi, naime do polovice 19. stoljeća. Uz povijesne i kulturne razloge valja naravno uzeti u obzir i gospodarske potrebe. Radnici iz Hrvatske odlaze na rad u razne zemlje.

Primjena europske višejezičnosti kreće se danas u prosjeku Europske Unije. U osnovnom obrazovanju započinje učenje prvoga stranoga jezika od prvoga razreda. Od četvrtoga razreda počinje učenje drugoga stranoga jezika, u pravilu kao izbornoga predmeta. S obzirom na to da nije propisan obvezatan redoslijed učenja stranih jezika, načelno je moguće započeti s bilo kojim stranim jezikom. No u praksi je stanje slično drugim zemljama Europske Unije. U pravilu je engleski prvi jezik kojim započinje nastava stranih jezika. Kao drugi jezik s kojim se započinje izdvaja se njemački koji višestruko nadmašuje sve ostale jezike.

U školskoj godini 2020./2021. prema podatcima Ministarstva znanosti i obrazovanja „od ukupno 33 000 učenika prvih razreda njih 90,5 % započelo (je) s engleskim kao prvim stranim jezikom, potom 9,1% s njemačkim, a 0,249 % s francuskim".[34] Potražnja za njemačkim i francuskim posljednjih je godina kao i u drugim zemljama u stalnom opadanju. Uz ta tri jezika još valja spomenuti i talijanski koji igra određenu ulogu u nastavi stranih jezika i kao manjinski i zbog gospodarske uloge poglavito u turističkom sektoru. Svi su ostali jezici samo manjinski.

U srednjim je školama znatno veći udio ostalih jezika. Dok je engleski i dalje prevladavajući s preko devedeset posto zastupljenosti, učenje njemačkoga približava se jednoj trećini, a i drugi jezici više su zastupljeni. Prema podatcima Državnoga zavoda za statistiku od ukupnoga broja od 144 313 učenika upisanih 2021./2022. školske godine u 443 srednje škole engleski jezik učilo je 92,9 % učenika, njemački 32,6 %, talijanski 13 %, francuski 3,6 %, a španjolski, ruski, portugalski, arapski i ostale jezike 2 %.[35] Usporedba pokazuje da je u gimnazijama taj omjer u korist engleskoga znatno manji nego u drugim srednjim školama: tehničkim, umjetničkim, industrijskim i obrtničkim.

Očito je postojeća praksa miješanja obvezatnoga i izbornoga predmeta od prvoga do osmoga razreda dovela do posvemašnje prevlasti engleskoga. Tako dio učenika završava obvezatno obrazovanje uz učenje samo jednoga stranoga jezika, u pravilu engleskoga. Time se, kako obrazlažu Gehrmann i Petravić, sve više dovodi u pitanje zajamčeni plan europske višejezičnosti. Potkrijepili su te tvrdnje navođenjem podataka o broju učenika koji ne uče drugi strani jezik te o smanjenju broja učenika njemačkoga, francuskoga i španjolskoga jezika. Izbornost drugoga stranoga jezika smanjila je ostvarenje cilja učenja dvaju stranih jezika tako da ga „tijekom obveznoga obrazovanja ne postiže znatno više od jedne trećine učenika".[36] Uvjerljivo je u članku izvedeno obrazloženje da obrazovna usmjerenost primarno na tržište rada vodi sve više do prevlasti engleskoga jezika s obzirom na njegov potencijal, doseg i komunikacije.

Činjenica je da kulturološki motiv za učenje stranih jezika zaostaje za gospodarskim.

34 Gehrmann–Petravić 2021: 35.
35 Državni zavod za statistiku RH 2023.
36 Ibid.: 38.

No u tržišnom motivu leži potencijal i za privlačnost drugih stranih jezika. Primjer znatne zastupljenosti njemačkoga govori u prilog višejezičnosti i protiv anglofone jednojezičnosti u učenju stranih jezika. Ali ne treba zanemariti ni značenje kulturnoga utjecaja. Hrvatska pripada izrazito srednjoeuropskoj i mediteranskoj kulturnoj tradiciji gdje je višejezičnost dio identiteta. *Zagrebačka rezolucija o višejezičnosti*, koju je 2002. inicirala udruga učitelja i profesora njemačkoga, francuskoga, talijanskoga i španjolskoga jezika u suradnji s Goetheovim institutom u Zagrebu i Institutom za globalizaciju i interkulturno učenje, unijela je u raspravu i politiku jezičnoga obrazovanja polazeći od iskustva „drugačijega".[37] To je također dio europske baštine koju valja uzeti u razmatranje pri odlučivanju o europskoj jezičnoj politici. I pri razradi reformiranoga programa HNOS-a (2005.–2006.) radna je skupina za klasične i strane jezike MZOS-u uputila zahtjev da se uvede obvezatno učenje najmanje dvaju stranih jezika.

5. Razvoj umjetne inteligencije

Često se u kritičkim raspravama ističe kako jedan od glavnih razloga za urušavanje jezične raznovrsnosti dolazi iz društvene i gospodarske sfere. Profesor međunarodne gospodarske komunikacije iz Münchena Peter J. Weber u svojoj knjizi znakovita naslova *Borba jezika* zastupao je postavku da se jezična politika Europske Unije nalazi pred kolapsom zato što je neodrživo njezino daljnje provođenje s mnoštvom službenih jezika.[38] Kada je knjiga objavljena, 2009. bila su 23 službena jezika, a danas ih ima 24. Daljnjim proširenjem Europske Unije taj će se broj uvećavati. Kao jedan od glavnih razloga neodrživosti takva stanja naveo je znatne troškove i poteškoće u prevođenju.

Uz troškove prenošenja na mnoštvo jezika u kritikama jezične politike Europske Unije često se ističe prigovor na kvalitetu prijevoda. Profesor didaktike stranih jezika Jörg Witt je naveo niz primjera gdje su se prijevodi razlikovali tako da su se u Službenom listu Europskih zajednica morali tiskati ispravci.[39] Također je u optjecaju prigovor na logističke probleme zbog toga što je nemoguće u praksi jednako postupati sa službenim jezicima kao s radnim jezicima. Spominju se kašnjenja u objavljivanju prevedenih tekstova ili katkad nedostatak prevoditelja za određeni jezik. Među prigovorima se spominju i mogućnosti smanjene kontrole, prikrivanja značenja ili korištenja zakonskih praznina u određenim slučajevima.

Međutim, dosadašnje iskustvo s primjenom više službenih jezika nije potvrdilo te prigovore. Pokazalo se je da troškovi prevođenja nisu nesavladiva prepreka. Ni ostali prigovori prema mojem mišljenju ne dovode u pitanje sam višejezični režim. Unatoč svim poteškoćama u praksi, europska tijela dobro funkcioniraju u prevođenju na razne službene jezike. U tom pravcu, kao što sam usporedno naveo, Europska Unija trasira razvojni put višejezičnosti kakav slijedi i unija država Republike Indije koja je nastala 1947., a dobila

37 Zagrebačka rezolucija o višejezičnosti 2003.
38 V. Weber 2009.
39 Witt 2001: 104–106.

Ustav godinu dana prije nego što je potpisan Pariški ugovor o osnivanju Europske zajednice za ugalj i čelik 18. travnja 1951. Kao najmnogoljudnija država na svijetu Republika Indija ima 22 (23) službena jezika, a još nekoliko od preko stotinu jezika, koji se u njoj govore, čeka u redu na priznavanje toga statusa.

Druga je bojazan bila da će višejezičnosti presuditi potreba za jednim jezikom komunikacije u virtualnom svijetu. No ni to se ne potvrđuje. Čak naprotiv. Prema mojemu mišljenju, upravo će strjelovit razvoj umjetne inteligencije u kratko vrijeme dalje smanjiti troškove prevođenja i pojednostavniti komunikaciju. Već je sada moguće postaviti programe s pomoću kojih će govor na bilo kojem službenom jeziku Europske Unije biti odmah na zaslonu strojno prevođen na druge službene jezike. Naravno, takvi prijevodi još uvijek nisu na onoj razini koju postižu službeni prevoditelji. Ali je napredak ubrzan i u kratku razdoblju može se očekivati da će se usavršiti do te mjere da više ne će biti potrebni prevoditelji niti skupa oprema.

Perspektive višejezičnosti s obzirom na strjelovit razvoj umjetne inteligencije i prevodilačkih tehnika znatan je čimbenik u prilog tezi o održanju višejezičnosti. Dok su još donedavno programi za prevođenje izazivali podsmijeh i prijezir, danas sve više izazivaju poštovanje i širi se njihova primjena. Tehnika prevođenja u kratko vrijeme iznimno je unaprijeđena. Zasluge za napredak pripadaju osobito primjeni umjetnih neuronskih mreža i dostupnosti sve veće količine podataka (Big Data).[40] Uvođenje metode „dubokoga učenja“ (Deep Learning) otvorilo je prostor strojnomu prevođenju analizom velikoga broja podatkovnih stavaka prema određenim obrascima i pravilima.

Ako strojevi preuzmu od ljudi djelatnost prevođenja, nameće se opravdana bojazan da će se smanjiti tendencija učenja stranih jezika. No i tu se pokazuje kako nove tehnike mogu blagotvorno utjecati na didaktiku. Digitalno učenje stranih jezika postaje sve raširenije u svijetu i svijet postaje sve veća komunikacijska zajednica – *Community*. Razvija se sve više učenje stranih jezika uz pomoć računala (Computer Assisted Language Learning, CALL). Profesor didaktike engleskoga na Sveučilištu Leuphana u Lüneburgu Torben Schmidt istaknuo je tri glavna oblika takva učenja: nove programe u vidu inteligentnih sustava vježaba, nove računalne alate za prevođenje i pisanje tekstova te primjenu digitalnih medija u nastavi.[41] Razvoj novih tehnika ne mora smanjiti potrebu za učenjem stranih jezika. Ali svakako otvara znatno veću mogućnost za korištenje i potvrđivanje raznih jezika.

Stoga bi razvoj umjetne inteligencije mogao iz osnove dovesti u pitanje uvriježenu mantru da uporaba jednoga jezika, primjerice engleskoga kao *lingua franca,* „pospješuje gospodarske zajednice i međunarodnu komunikaciju“.[42] Međunarodnu komunikaciju znatnije će pospješivati unaprjeđivanje jezičnih kompetencija i višejezičnost negoli jednojezičnost. Komunikacija ravnopravnih sudionika koji uzajamno poštuju svoju posebnost i identitet ima prednosti u odnosu na one oblike koji nameću određenu kulturnu,

40 Usp. Krüger 2018.
41 Dittmeyer–Schmidt 2023.
42 Gehrmann–Knežević 2011: 69.

gospodarsku ili političku superiornost. Prošla su vremena imperijalne nadmoći i podčinjavanja drugih kultura.

> „Europska Unija nije zamišljena kao 'melting pot' prema američkomu uzoru u kojem se divergencije između regija i socijalnih slojeva ukidaju u korist uniformirane i vodeće kulture, nego, štoviše, kao središte u kojem se različite kulture i jezici susreću i međusobno obogaćuju. (…) Ideja jezičnoga ujednačavanja ugrožava otvoren stav stanovništva i dovodi u pitanje temeljnu koncepciju integracijskoga pothvata."[43]

U tom pogledu Europska Unija može svijetu ponuditi alternativu u odnosu na Sjedinjene Američke Države. Ujedinjenje ne mora značiti *melting pot* nego očuvanje i obogaćivanje kulturne i jezične raznolikosti. Veća se sloboda i blagostanje za čovječanstvo otvara ako se kulture slobodno puste u skladno natjecanje i uzajamno oplemenjivanje nego ako se prepusti dominantnima da zatiru slabije.

6. Zaključak

Izložena razmatranja potvrđuju citirano stajalište Europske komisije o višejezičnosti kao „jednoj od najvećih kulturnih europskih vrijednosti". Ali isto tako ona i dalje ostaje znatan „izazov", kao što je to i stoljećima bila u drugačijim povijesnim uvjetima i konstelacijama. Usporedbe s jezičnim raspravama u renesansi otvaraju širi pogled na suvremeni razvoj višejezičnosti u Europi. Pitanje jezika nije primarno gospodarsko pitanje kojim se definiraju pojedinci na tržištu rada. Ne može se bez ostatka svesti na logiku kapitala. Jezik ima kulturološku dimenziju identiteta kojom se osobe povezuju u društvo, kako je obrazlagao Vives. Imaju naravno i najdublju spoznajnu ulogu kojom se u europskoj filozofiji od antike u izrazu povezuje riječ i mišljenje u *logosu*. S razlogom je u tom pravcu Vives u citiranoj knjizi *O uzrocima propasti umjetnosti* jezike prispodobio vratima koja otvaraju pristup svim znanostima i umjetnostima. Dokazivao je kako se sva ljudska društva održavaju na okupu dvama povezima, pomoću *pravednosti* i *jezika*.[44] Obrazlagao je da se nitko ne može družiti sa svojim bližnjima ako ih ne razumije.

Za održanje i postojan razvoj državne unije treba pažljivo dograđivati jezični povez. Kako bi jezik mogao biti kormilo za upravljanje društvom i sredstvo povezivanja, a ne sukoba, nužno je u višenacionalnoj zajednici graditi jezične mostove i izbjegavati, odnosno ublažavati prijepore. Jezičnu raznolikost zajednice ne treba stoga suzbijati nego njegovati i promicati višejezičnom naobrazbom građana. Jer je snaga jezika „jasnija i prodornija" i od same pravednosti s obzirom na to da oslobađa duh i osjećaje u duši, obrazlagao je

43 Wu 2005: 73.

44 „Humanae omnes societates duabus potissimum rebus vinciuntur ac continentur, justitia ac sermone; quarum si alterultra desit, difficile sit coetum et congregationem ullam sive publicam sive privatam diutius consistere ac conservari. Neque enim vel cum iniquo possit quis habitare… vel cum eo velit vivere, quem non intelligit." Citirano prema Norena 1970: 279. Usp. Vives 1990: IV, c. 1, 152 (412) i Borsche–Schneider–Majetschak 1995: 1465.

zagovornik narodne višejezičnosti Vives. U djelima stvaranim na raznim jezicima čuvaju se i oplemenjuju kulturna blaga pojedinih naroda.

Europska Unija na putu od četiri do dvadeset i četiri jezika uspjela je ne samo sačuvati nego i unaprijediti svoju izvornu višejezičnost. Time je potvrdila demokratični princip supsidijarnosti i toleranciju kulturne raznolikosti. Usporedba s Republikom Indijom, koja je od jednojezičnosti u Ustavu došla do dvadeset i dva službena jezika, pokazuje kako se europska zamisao višejezičnosti može razvijati i u drugim dijelovima svijeta. Državna unija Indije širenjem broja službenih jezika u Ustavu nastoji također u višejezičnom mediju omogućiti autonomno izražavanje kompleksne kulture. Rad zakonodavnih, izvršnih i pravosudnih tijela Europske Unije s dosljednom primjenom prevođenja dokumenata i mogućnošću izražavanja na svim službenim jezicima ogledan je primjer koji potvrđuje što se može postići odgovarajućim mjerama promicanja višejezičnosti.

Sudeći prema normativnim propisima i mjerama za promicanje i zaštitu višejezičnosti u Europskoj Uniji, jezično pitanje osobito se zaoštrava od ulaska u treći milenij. Do tada je bilo jedanaest službenih jezika. A onda je u razdoblju od 2004. do 2013. broj jezika u Europskoj Uniji više nego udvostručen. Dosegnuo je skup od dvadeset i četiri. No činjenica je da uvećanje kolikoće jezika ne smanjuje razumljivost. Usporedno se podiže svijest i znatno jačaju mjere za učenje stranih jezika. Uz stalne preporuke i direktive europskih tijela podatci potvrđuju kako se od 2005. snižava dob početka učenja stranih jezika. Povećava se i broj onih koji uče dva i više stranih jezika u osnovnim i srednjim školama. Rastu istodobno i obrazovna i znanstvena i radna mobilnost.

Pojava interneta i digitalnih medija uz posvemašnju globalizaciju poticali su neko vrijeme uvjerenja da će se svjetska komunikacija sve više pojednostavljivati i svoditi na univerzalni jezik. Nisu se pokazala opravdanima, kao ni bojazan da će višejezične zajednice stapati svoje različitosti. Razvoj novih komunikacijskih i spoznajnih tehnika otvara prostor višejezičnosti. Umjetna inteligencija pomaže Europskoj Uniji i svjetskoj civilizaciji da se sačuva neizmjerno znanje i duboka mudrost što se nalaze u jezičnom bogatstvu i raznolikosti. Primjena metode „dubokoga učenja“ i druga otkrića novih tehnika ogromna su pomoć kako u prevođenju i boljem razumijevanju tako i u učenju stranih jezika.

Iz navedenoga se dade zaključiti kako se nisu potvrdile apokaliptične vizije neminovnoga kaosa ili kolapsa Europske Unije zbog jezične raznolikosti. Kompleksnost „jezičnoga režima“ ne vodi nužno prema „krizi jezične politike“ (*language-policy crisis*),[45] kako je dobronamjerno upozoravao američki profesor političkih znanosti Jonathan Pool. Ako se uporaba jezika dobro uredi, jezična raznolikost može donijeti znatno veće blagodati od jednojezičnosti.

Stoga bi moj zaključak bio da ne treba mijenjati uspostavljeni višejezični režim u Europskoj Uniji. Dovoljno ga je dalje dograđivati i usavršavati. Pozvao bih se za to na poznati aksiom glasovitoga filozofa povijesti Arnolda Toynbeeja. On je na više primjera u svjetskoj povijesti dokazao kako civilizacije ne propadaju zbog veličine izazovâ nego zbog pogrješnih odgovora. Valja se tješiti uvidom da se u veličini izazova krije klica mo-

45 Pool 1996: 159.

gućnosti za veći iskorak i bolji napredak kojim se okrunjuju civilizacije koje s uspjehom svladavaju izazove što se pred njima otvaraju.

Literatura

Barišić, Pavo. 2021. Mehrsprachigkeit in der kroatischen Politik. Vergleich des Kroatischen Parlaments 1861 und 2020. U: Gehrmann, Siegfried (ur.). *Zeitschrift für Kultur- und Kollektivwissenschaft, Themenband Wissenschaftssprachen und Kollektivität – Fragen an die Sprachlichkeit von Wissenschaften in Zeiten der Globalisierung*, 7 (2), 139–164.

Borsche, Tilman – Jakob Hans Josef Schneider, Stefan Majetschak. 1995. Sprache. U: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Ritter, Joachim (ur.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, sv. 9, 1437–1495.

Business Standard. 2018. Rajya Sabha MPs can now speak in any of 22 scheduled languages in the House *https://www.business-standard.com/article/current-affairs/rajya-sabha-mps-can-now-speak-in-any-of-22-scheduled-languages-in-the-house-118071001144_1.html.*

Casini, Lorenzo. 2021. Juan Luis Vives [Joannes Ludovicus Vives]. U: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy.* Zalta, Edward N. (ur.), https://plato.stanford.edu/archives/spr2021/entries/vives.

Charta der Grundrechte der Europäischen Union. 2000. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften 18. 12. 2000. C 364/1 https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_de.pdf.

COM. 2003. Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004 – 2006. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=%20COM:2003:0449:FIN:DE:PDF.

COM. 2017. Komunikacija Komisije Europskom parlamentu, vijeću, Europskom gospodarskom i socijalnom odboru i odboru regija: Obrazovanjem i kulturom jačati europski identitet. Strasbourg, 14. 11. 2017. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/?uri=CELEX:52017DC0673.

Coudenhove-Kalergi, Richard. 1922. „Pan-Europa. Ein Vorschlag". U: *Ausgewählte Schriften zu Europa*. Beč–Graz: Zaklada Coudenhove-Kalergi, 17–25.

Coudenhove-Kalergi, Richard. 1931. *Paneuropa ABC (1931)*. U: Ausgewählte Schriften zu Europa. Beč–Graz: Zaklada Coudenhove-Kalergi, 37–58.

Dittmeyer, Moritz – Torben Schmidt. 2023. Wie verändert sich die Rolle der Unterrichtenden durch künstliche Intelligenz? https://www.goethe.de/de/spr/spr/24515785.html.

Domović, Vlatka – Siegfried Gehrmann, Marianne Krüger-Potratz, Ana Petravić (ur.). 2011. *Europsko obrazovanje. Koncepti i perspektive iz pet zemalja*. Zagreb: Školska knjiga.

Državni zavod za statistiku RH. 2023. Srednje škole. Kraj šk. g. 2021./2022. i početak šk. g. 2022./2023. *Priopćenje,* LX., 4. kolovoza 2023. https://podaci.dzs.hr/2023/hr/58235.

Europska komisija – EACEA – Eurydice. 2017. Ključni podaci o poučavanju jezika u školama u Europi – izdanje 2017. Izvješće Eurydicea. Ured za publikacije Europske unije u Luksemburgu. file:///C:/Users/User/Desktop/klju%C4%8Dni%20podaci%20o%20pou%C4%8Davanju%20jezika%20u%20%C5%A1kolama%20u%20europi-ECXA17001HRN.pdf.

Gehrmann, Siegfried – Željka Knežević. 2011. Višejezičnost kao obrazovni cilj: europska jezična politika u „borbi jezika". U: Domović, Vlatka, Siegfried Gehrmann, Marianne Krüger-Potratz, Ana Petravić (ur.). *Europsko obrazovanje. Koncepti i perspektive iz pet zemalja.* Zagreb: Školska knjiga.

Gehrmann, Siegfried – Ana Petravić. 2021. Razvoj jezikâ znanosti i stranih jezika u školama u Europi – studija o europskim perspektivama i hrvatskoj stvarnosti. U: *Filologija* 77, 1–57.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. 1986. *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie* III. Werke 20. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Jagran, Josh. 2019. Top 50 Events of 2028 That Changed India and World. U: *Current Affairs*. Annual Issue 2018. https://books.google.hr/books?id=jEuCDwAAQBAJ&pg=PA97&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.

Krüger, Ralph. 2018. Mehrsprachigkeit im Licht der Maschinenübersetzung. Magazin Sprache. Goethe Institut https://www.goethe.de/ins/dk/de/spr/mag/21250571.html.

Norena, Carlos G. 1970. *Juan Luis Vives*. Haag: Martinus Nijhoff.

Pool, Jonathan. 1996. Optimal language regimes for the European Union. U: *International Journal of the Sociology of Language* 121, 159–179.

Uredba br. 1 o uređenju jezičnoga pitanja za Europsku ekonomsku zajednicu. *Službeni list Europskih zajednica* 385/58, 6. 10. 1958., 01/Sv. 3. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:31958R0001&qid=1704141674400.

Ustav Indije (The Constitution of India) https://web.archive.org/web/20120402064301/http://lawmin.nic.in/olwing/coi/coi-english/coi-indexenglish.htm.

Verordnung Nr. 1 zur Regelung der Sprachenfrage für die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft. 6. 10. 58. *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften* 385/58 https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:31958R0001.

Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft. Rim, 25. 3. 1957. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:11957E/TXT.

Vives, Juan Luis. 1913. *On Education*. Cambridge: University Press https://ia800204.us.archive.org/30/items/vivesoneducation00viveuoft/vivesoneducation00viveuoft.pdf.

Vives, Juan Luis. 1990. *Über die Gründe des Verfalls der Künste. De causis corruptarum artium*. Hidalgo-Serna, Emilio (ur.). München: Wilhelm Fink.

Watson, Foster. 1913. Introduction. U: Juan Luis Vives, *On Education*. Cambridge: University Press https://ia800204.us.archive.org/30/items/vivesoneducation00viveuoft/vivesoneducation00viveuoft.pdf.

Weber, Peter J. 2009. *Kampf der Sprache: Die Europäische Union vor der sprachlichen Zerreißprobe*. Hamburg: Krämer.

Witt, Jörg. 2001. *Wohin steuern die Sprachen Europas. Probleme der EU-Sprachpolitik*. Tübingen: Stauffenberg Verlag.

Wu, Huiping. 2005. *Das Sprachregime der Institutionen der Europäischen Union zwischen Grundsatz und Effizienz*. Frankfurt: Peter Lang.

Zagrebačka rezolucija o višejezičnosti. 2003. *KDV-Info. Zehnjähriges Jubiläum des Kroatischen Deutsch-Lehrerverbandes* 1992–2002, 12/22, 63–65. https://www.kdv.hr/?p=1335&lang=hr.

Rad je izvorno napisan
na hrvatskom jeziku

Ana Petravić

Višejezičnost kao kurikulski odgojno-obrazovni cilj u europskoj perspektivi

Sažetak: Polazeći od dviju oprečnih paradigmi u jezičnom obrazovanju - nove kurikulske, odnosno integrativne s jedne, i tradicionalne konceptualizacije jezične nastave s druge strane -, u radu se istražuje pitanje osnova za razvoj kurikula usmjerenih na individualnu višejezičnost učenica i učenika. U tu se svrhu daje pregled rezultata psiholingvističkih i didaktičkih istraživanja višejezičnosti te referentnih dokumenata Vijeća Europe kao i jezično-političkih preporuka Europske unije i Vijeća Europe. Nadalje, u radu se predstavljaju prototipski višejezično poticajni kurikuli te se sažimaju rezultati analiza kurikula nekoliko europskih zemalja. Time se daje okvir unutar kojega se odvija aktualna znanstvena rasprava o višejezičnosti i na kojemu bi se trebao temeljiti razvoj višejezično orijentiranih kurikula za jezično obrazovanje. Na toj se podlozi istražuje razvoj kurikula za jezične predmete u hrvatskom školstvu. U skladu s jezično-političkim datostima, višejezičnost se u Hrvatskoj prije svega odnosi na učenje stranih jezika. Nasuprot tome, višejezičnost stečena u životnoj sredini, osim u pogledu autohtonih manjinskih jezika, još nema značajniju ulogu. Rad zaključuje pogled na europsku perspektivu učenja jezikâ u školskom sustavu.

Ključne riječi: višejezična kompetencija, jezično obrazovanje u školi, višejezičnost kao odgojno-obrazovni cilj, analiza kurikulâ, razvoj kurikulâ

Zusammenfassung: *Mehrsprachigkeit als curriculares Bildungsziel – eine europäische Perspektive*. Vor dem Hintergrund zweier entgegengesetzter Paradigmen in der sprachlichen schulischen Bildung - einer neueren curricularen bzw. integrierten und einer traditionellen additiven Konzeptualisierung des Sprachenunterrichts geht der vorliegende Beitrag der Frage nach, auf welche Grundlagen eine auf das Ziel individueller Mehrsprachigkeit ausgerichtete Curriculumentwicklung in Europa zurückgreifen kann. Hierzu wird in Form eines Überblicks auf die Ergebnisse der psycholinguistischen und mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung zur Mehrsprachigkeit sowie auf die Rahmendokumente des Europarates und die sprachenpolitischen Empfehlungen der Europäischen Union und des Europarates zur Entwicklung der Mehrsprachigkeit rekurriert. Des Weiteren werden die prototypischen mehrsprachigkeitsorientierten Curricula vorgestellt und die Ergebnisse der Curriculumanalysen für unterschiedliche europäische Länder zusammengefasst. Damit wird ein Rahmen gegeben, in-

nerhalb dessen sich die gegenwärtige Mehrsprachigkeitsdiskussion in der Forschung bewegt und der der Entwicklung mehrsprachigkeitsorientierter Curricula für die sprachliche Bildung zugrunde gelegt werden sollte. Vor diesem Hintergrund wird die Curriculumentwicklung für die sprachlichen Fächer im kroatischen Schulwesen untersucht. Entsprechend den sprachenpolitischen Gegebenheiten in Kroatien bezieht sich Mehrsprachigkeit vor allem auf das fremdsprachliche Lernen; bis auf die autochtonen Minderheitensprachen, spielt die lebensweltliche Mehrsprachigkeit dagegen in Kroatien noch keine prägende Rolle. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf eine europäische Perspektivierung des sprachlichen schulischen Lernens ab.
Schlüsselwörter: mehrsprachige Kompetenz, sprachliche schulische Bildung, Mehrsprachigkeit als Bildungsziel. Curriculumanalyse, Curriculumentwicklung

Abstract: *Multilingualism as a curricular educational goal - a European perspective*. Against the background of two opposing paradigms in language education at school - a more recent integrated and a traditional additive conceptualisation of language teaching - this article explores the question on what foundations curriculum development in Europe can draw on when it gears towards the goal of individual multilingualism. To this end, the article provides an overview of the results of psycholinguistic and multilingual didactic research on multilingualism as well as the analysis of framework documents of the Council of Europe and the language policy recommendations of the European Union and the Council of Europe. Furthermore, it presents prototypical multilingualism-oriented curricula and summarises the results of the curriculum analyses for different European countries. This provides a framework within which the current multilingualism debate in research is going on and on which the development of multilingualism-oriented curricula for language education should be based. On this basis, the curriculum development for the language subjects in the Croatian school system is analysed. In line with the language policy situation in Croatia, multilingualism refers primarily to foreign language learning; in contrast, multilingualism of everyday life, except for the autochthonous minority languages, does not yet play a significant role in Croatia. The article concludes with an outlook on a European perspective on language learning at school.
Key words: multilingual competence, language education in school, multilingualism as an educational goal. curriculum analysis, curriculum development

1. Uvod

Sagledavanje odgojno-obrazovnog cilja višejezičnosti u jezičnom obrazovanju u Europi trenutno obilježavaju dvije oprečne paradigme - novija kurikulska, odnosno integrirana s jedne, i tradicionalna aditivna konceptualizacija učenja jezikâ s druge strane. Prva je usmjerena na održavanje i razvoj jezičnih repertoara učenica i učenika kao cjelovitog

procesa na način da se jezični predmeti međusobno povezuju, odnosno da se, u izraženijem obliku ove paradigme, uspostavljaju poveznice između jezičnih i nejezičnih školskih predmeta (usp. Meißner 2019a, Petravić 2015). Nasuprot tome, aditivni pristup počiva na konsekutivnom i pretežno izoliranom razvoju monolingvalnih kompetencija u pojedinim jezicima. Oba ova međusobno oprečna koncepta nastave jezikâ izražena su i na razini planiranja jezičnog obrazovanja. Tako se primjerice može identificirati nova integrativna, odnosno cjelovita konceptualizacija kurikula za jezične predmete (usp. npr. Hufeisen 2005b, Krumm 2005, Gehrmann-Knežević 2014), dok se istovremeno u suprotnosti s tim pristupom nastavlja dugogodišnja tradicija međusobno izoliranih kurikula za svaki pojedini jezični predmet.

U ovom se radu istražuje pitanje osnova za razvoj jezičnih kurikula u Europi s fokusom na individualnu višejezičnost učenica i učenika. U tu se svrhu sažimaju rezultati psiholingvističkih i didaktičkih istraživanja višejezičnosti (2.), istražuju referentni dokumenti Vijeća Europe te jezično-političke preporuke Europske unije i Vijeća Europe za razvoj višejezičnosti (3.) te se predstavljaju prototipski kurikuli s usmjerenjem na višejezičnost i razmatraju analize kurikula nekih europskih zemalja (4.). Time se daje okvir unutar kojega se kreće aktualna znanstvena rasprava o višejezičnosti, a koji bi trebao činiti osnovu za razvoj višejezično poticajnih kurikula. Na toj se podlozi egzemplarno istražuje u kojoj mjeri razvoj kurikula za jezično obrazovanje u hrvatskom školstvu sadržava elemente koji potiču razvoj višejezičnosti i gdje se trenutno višejezičnost nalazi u znanstvenim istraživanjima i u školskoj praksi (5.). U skladu s jezično-političkim datostima u Republici Hrvatskoj, višejezičnost se ovdje sagledava prije svega na primjeru učenja stranih jezika. Nasuprot tome, višejezičnost stečena u životnoj sredini[1], osim u pogledu autohtonih manjinskih jezika, u Hrvatskoj još nema značajniju ulogu. Rad zaključuje pogled na europsku perspektivu učenja jezikâ u školskom sustavu (6.).

2. Odgojno-obrazovni cilj višejezičnost: psiholingvističke i didaktičke osnove

2.1. Psiholingvističko sagledavanje višejezičnosti

Za sagledavanje odgojno-obrazovnoga cilja višejezičnosti iz psiholingvističke perspektive od osobitog su značenja rezultati istraživanja višestrukog učenja jezika te posebice istraživanja trećih jezika. Ovim posljednjima pošlo je za rukom ponuditi uvjerljive dokaze da se učenjem trećeg (tercijarnog jezika, odnosno L3) i svakog daljnjeg jezika (Ln) u slijedu učenja jezikâ, razvija nova kvaliteta u jezičnom rastu pojedinca[2]. U usporedbi s ovladavanjem prvim (L1) i drugim/stranim jezikom (L2), učenje trećih jezika odlikuje

1 Pod pojmom višejezičnosti stečenoj u životnoj sredini (njem. *lebensweltliche Mehrsprachigkeit*) razumijeva se višejezičnost koja kreće iz obitelji i/ili društvenog okružja (usp. Gogolin 2008). Ta vrsta višejezičnosti često uključuje jezike migranata koji se ne smatraju prestižnima „svjetskim" jezicima.

2 Brojni istraživači trećih jezika i glotodidaktičari zastupaju shvaćanje da višejezičnost započinje učenjem trećeg jezika (L3) u jezičnome repertoaru pojedinca (Hu 2016).

se većom svjesnošću, kognitivnošću i konstruktivizmom (Hufeisen 2001: 649), što se pak može pozitivno odraziti na procese ovladavanja prvim i drugim jezikom.[3]

Budući da usvajanje trećeg jezika počiva na bilingvalnom jezičnom repertoaru i na prethodnim iskustvima učenja, pojave prijenosa i interakcije između međujezikâ pojedinca(usp. Hufeisen 2003: 98, Jessner-Allgäuer-Hackl 2015: 218) kao i iskustva višestrukog učenja jezika mogu polučiti pozitivne učinke glede jezične svjesnosti i svjesnosti o učenju jezikâ (ibid.). Te dvije komponente učenja više jezika mogu se promatrati kao specifična dodana vrijednost koja nastaje u individualnom procesu učenja trećih, odnosno daljnjih jezika. *Dinamični model višejezičnosti*[4] (Herdina-Jessner 2002) tu pojavu objašnjava kao dinamičnu interakciju međujezikâ (usp. ibid., Jessner 2008), koja dovodi do razvoja specifičnih osobina i sposobnosti višejezičnog pojedinca nazvanih *čimbenikom višejezičnosti* (*M-factor*)[5] (ibid., Jessner-Allgäuer-Hackl 2015: 220). Taj čimbenik zajedno s jezičnim sustavima kojima raspolaže pojedinac[6] (*LS1* do *LSn*; Jessner 2008: 26) i njihovom međusobnom interakcijom[7] (*CLIN*; ibid.) tvori višejezičnu kompetenciju koju Jessner (ibid.) prikazuje pod nazivom *višejezično umijeće*[8] (*MP*; ibid.) na sljedeći način:

„LS1, LS2, LS3, LSn + CLIN + M-factor = MP“

Prema Jessneru (2008, usp. i Jessner-Allgäuer-Hackl 2015: 220) ključna je komponenta čimbenika višejezičnosti *višejezična svijest*[9]. Bazirana na višejezičnosti, ta je svijest sačinjena od *metalingvističke svijesti*[10] i *međujezične svijesti*[11] (ibid.). Za razliku od prve od njih koja se odnosi na jezičnu svjesnost u užem smislu, tj. na sposobnost refleksije o jeziku, druga podrazumijeva svjesnost o interakciji različitih jezičnih sustava u vlastitom jezičnom repertoaru (ibid.).

Nasuprot prethodno navedenoj višestrukoj jezičnoj svijesti, koja počiva na jezičnim predznanjima, svijest o učenju jezikâ, koju Martinez (2019: 125) u kontekstu višejezičnosti naziva *multi language (learning) awareness*, zahtijeva iskustva učenja jezikâ stečena u nastavnom okružju i izvan njega (usp. Neuner 2005b). Ta vrsta svjesnosti, koju bismo, oslanjajući se na Jessner, mogli označiti kao *višejezičnu svjesnost o učenju*[12] ili, prema Hufeisen (2010) kao *višestruku svjesnost o učenju jezika*[13], obuhvaća proceduralnu komponentu

3 Za sažetak rezultata istraživanja u području višestrukog ovladavanja jezicima usp. Ballweg (2019).
4 Eng. *Dynamic model of multilingualism*. Sve pojmove i citate iz izvornika na engleskome, njemačkome i francuskome, osim kada je to posebno navedeno, prevela je autorica rada.
5 Eng. *multilingalism-factor.*
6 Eng. *psycholinguistic system*.
7 Eng. *cross-linguistic interaction*.
8 Eng. *multiligual proficiency*:
9 Eng. *multilingual awareness*.
10 Eng. *metalinguistic awareness.*
11 Eng. *cross-linguistic awareness.*
12 Njem. *multilinguale Lernbewusstheit.*
13 Njem. *multiple Sprachlernbewusstheit.*

„svjesnosti i znanja o vlastitom procesu učenja stranih jezika“[14] (Neuner 2005b: 28) kao i znanje o općim obilježjima učenja stranih jezika i vlastitoga ponašanja u tom procesu (Bär 2009: 31), pri čemu ključnu ulogu imaju strategije i tehnike učenja (usp. Neuner 2005b: 25, Behr 2007: 32, Bär 2009: 31 i d.). U svom *Faktorskom modelu višestrukog učenja jezikâ*[15], Hufeisen (2001, 2010) strategije učenja ubraja u skupinu individualnih čimbenika koji se aktiviraju tek učenjem trećeg jezika. Iz toga za Hufeisen (2005a: 9) proizlazi da su učenici trećih jezika u usporedbi s učenicima drugog jezika kompetentniji učenici stranih jezika jer se njihov repertoar strategija učenja povećava sa svakim novim jezikom.

Na tim se osnovama u ovome radu pod višejezičnom, odnosno plurilingvalnom kompetencijom razumijeva kompleksan dinamični konstrukt koji obuhvaća kompetencije učenika i korisnika jezika u svim međujezicima njihova individualnog jezičnog repertoara, bez obzira na stupanj ovladanosti tim jezičnim sustavima, te kompetencijske sastavnice koje nastaju upravo uslijed višestrukog usvajanja jezika, kao npr. višejezična svjesnost i višejezična svjesnost o učenju (usp. Kneževič 2015, 2017), a koji pogotovo u svojim sociokulturnim i pragmatičkim aspektima uključuje i određena preklapanja s pojedinim komponentama međukulturne kompetencije (usp. Bagarić 2023, Kneževič 2025).

2.2. Didaktičko-metodičko sagledavanje višejezičnosti

U interakciji s tim spoznajama o dinamici te čimbenicima utjecaja i učincima višestrukog ovladavanja jezicima, didaktika i metodika višejezičnosti istražuje mogućnosti kako oblikovati nastavu stranih jezika u skladu sa specifičnostima toga procesa. U tom je kontekstu središnji, paradigmatski didaktičko-metodički obrat usmjeren na pokušaj da se procesi učenja i poučavanja različitih jezika povežu na razini programiranja i planiranja te realizacije nastave (usp. Hufeisen-Neuner 2005). U suprotnosti s tradicionalnim, aditivnim pristupom koji počiva na konsekutivnom usvajanju jezikâ u okviru međusobno izoliranih jezičnih predmeta i na razvoju monolingvalnih kompetencija u svakom novom jeziku (usp. Krumm 2005), glotodidaktičari unatrag nekoliko desetljeća razvijaju i iskušavaju integrativne koncepcije za poticanje višejezičnosti, povezujući i koordinirajući prethodno učene jezike i jezike uključene u aktualne procese učenja. To zahtijeva pogled na jezični razvoj učenika kao cjeloviti proces u kojemu svaki jezični školski predmet u povezanosti s drugima ima svoju specifičnu ulogu i vlastiti doprinos. Tim se nastavnim modelima pokušava optimizirati i poticati jezične procese učenja i poučavanja, i to na temelju „teorije poučavanja i učenja stranih jezika na osnovi neuroznanosti i psihologije učenja i poučavanja u kojoj instrukcija i konstrukcija stoje u dijalektičkom odnosu […][16]“ (Wiater 2006: 61), a učenika se u rastućoj mjeri promatra kao autonomni subjekt (usp. Königs 2019: 43). Stoga se fokus usmjerava na

14 Njem. *„Bewusstheit und Wissen über den eigenen Fremdsprachenlernprozess“;* istaknuto u originalu (Neuner 2005b: 28).

15 Njem. *Faktorenmodell des multiplen Sprachenlernens*.

16 Ovoj teorijskoj perspektivi Wiater (2019: 99) kasnije pridodaje i „društveni i pragmatički konstruktivizam“.

ciljanu integraciju već stečenih jezičnih znanja i iskustava učenja u proces ovladavanja sljedećim jezikom u slijedu učenja jezikâ. Takav je pristup karakterističan posebice za *didaktiku trećih jezika*, koja se bavi učenjem L3 i svakog daljnjeg jezika na temelju kompetencija u L1 i L2 (usp. npr. Hufeisen-Neuner 2005b) i empirijski istražuje, između ostaloga, specifično učenje njemačkoga kao L3 nakon engleskoga kao L2 (usp. npr. Horvatić Čajko 2012, Marx 2005, Petravić-Horvatić Čajko 2014, Toha-Petravić-Šenjug Krleža 2020). Usporedivi koncept nastave stranih jezika - *didaktika međurazumijevanja srodnih jezika*,[17] usmjerava svoju pozornost na premošćujuću funkciju srodnog jezika, koji se prethodno učilo ili se upravo uči, za ovladavanje novim jezikom iz iste obitelji jezika (usp. Meißner 2004, 2019b). Taj je koncept osobito intenzivno iskušan za romanske jezike (ibid.). Nadalje, pristup *među- i nadjezičnog učenja jezikâ*[18] (Behr 2007) teži prije svega razvoju jezične svjesnosti i svjesnosti o učenju jezika, usmjeravajući pozornost učenika na međujezične poveznice između nekoliko jezika i na procese učenja pokrenute tim interlingvalnim povezivanjem.[19]

Usprkos specifičnim težištima, navedeni nastavni koncepti u svojoj dubinskoj strukturi počivaju na usporedivim didaktičko-metodičkim promišljanjima o umrežavanju jezikâ, u središtu kojih se nalazi problematika prijenosa u okviru proširenja i poticanja jezičnih repertoara, odnosno jezičnih kompetencija i kompetencija učenja jezika. Na toj se osnovi mogu izdvojiti sljedeća jezgrena jezično-didaktička načela za poticanje višejezičnosti:

1. Pri učenju jezikâ valja prije svega uzeti u obzir specifične uloge materinskog (L1), prvog (L2) i drugog stranog jezika (L3) kao i individualne jezične repertoare učenica i učenika u cjelokupnom procesu ovladavanja jezikom (Neuner 2005a). Tako se L1 pridaje uloga temelja i pripreme za učenje stranih jezika, a L2 treba vršiti pripremu za učenje L3 (usp. Daryai-Hansen et al. 2014, Hufeisen 2011, Neuner 2005a, Petravić 2015).
2. Središnja uloga pri učenju novoga jezika pripada postojećim znanjima iz jezikâ koje se prethodno učilo ili ih se aktualno uči (usp. Jessner-Allgäuer-Hackl-Hofer 2016). Stoga je eksplicitna i sustavna integracija usporedbi između sustava već ovladanih jezika, onih djelomično usvojenih i onih koji su u početnoj fazi ovladavanja od iznimno velikog značenja (usp. ibid.).
3. Primarni fokus postupaka jezične usporedbe usmjeren je na sličnosti među jezicima

17 Njem. *Interkomprehensionsdidaktik*. Za prijevode pojmova *Interkomprehension* (njem.) i *intercomprehension* (eng.) usp. Knežević (2025) i hrvatsku mrežnu stranicu *Referentnog okvira za pluralističke pristupe jezicima i kulturama (ROPP)*.

18 Njem. *sprachenübergreifendes Sprachenlernen*.

19 „Osim toga su u okviru poticanja višejezičnosti nanovo vrednovani i dalje razvijeni pristupi koji su iskušani ili već etablirani prije početka znanstvene debate o višejezičnosti poput *senzibilizacije za jezike*, *međukulturnog pristupa* te *integrirane nastave nejezičnog i jezičnog predmeta* (CLIL) (usp. i Candelier et al. 2012: 6 i d." (Petravić 2015: 203). U tom kontekstu važnu ulogu ima i *rano učenje stranih jezika* jer raniji početak nastave prvog stranog jezika (L2) produžuje vrijeme učenja toga jezika te ujedno otvara prostor za uvođenje drugog stranog jezika (L3) u sklopu obveznog školovanja.

koje čine osnovu za pozitivan prijenos i time omogućavaju učinkovitije oblikovanje procesa učenja te ga čine dodatno motivirajućim, pogotovo kada je riječ o srodnim jezicima. Relevantne razlike između pojedinih jezičnih sustava također se pomno naglašavaju, i to prije svega kada predstavljaju moguće izvore interferencija. U tom se slučaju govori o profilaktičkom djelovanju usporedbi jezika u smislu izbjegavanja pogrešaka (usp. Martinez 2019: 127).

4. Tim se postupcima učenja razvija jezična svjesnost koja ne obuhvaća samo sposobnost refleksije o jezicima i njihove međusobne usporedbe, već i svjesnost o tome koju ulogu jezici imaju za komunikaciju, kako pristupiti jezičnoj raznolikosti i koje značenje valja pripisati individualnoj i društvenoj višejezičnosti (usp. Hufeisen 2011, Krumm-Reich 2011, Neuner 2005a, Petravić 2015). U kontekstu individualne višejezičnosti, taj se oblik svjesnosti može označiti kao *multilingvalna svjesnost* odnosno *višejezična svjesnost* (usp. Jessner-Allgäuer-Hackl 2015).
5. Paralelno s višejezičnom svjesnošću i u zajedništvu s njome, proširenjem i rastućim diferenciranjem iskustava i postupaka učenja kao i osvještavanjem vlastitoga ponašanja u procesu učenja razvija se svjesnost o učenju jezikâ (Neuner ibid.). U proceduralnom aspektu te *višestruke svjesnosti o učenju jezika*, odnosno *multilingvalne svjesnosti o učenju* središnju važnost imaju strategije i tehnike učenja (usp. npr. Neuner 2005b), i to ne samo one koje se mogu prenijeti iz jednog u drugi jezični predmet, već i one koje su karakteristične upravo za višestruko učenje jezika (usp. Petravić-Horvatić Čajko 2014).
6. Individualnu višejezičnost nije moguće konceptualizirati bez međukulturne kompetencije. U nastavi stranih jezika otkrivaju se i osvještavaju isprepletenosti jezika, kulture, komunikacije i društva, kao npr. sličnosti i razlike u semantici i komunikaciji uvjetovane kulturom (usp. Bagarić Medve 2023, Knežević 2025, Krumm-Reich ibid., Neuner 2005a, Petravić 2015).

No budući da se, kao što je to pokazalo *SurvyLang* (2012: 80), opsežno međunarodno istraživanje stranojezičnih kompetencija u školi, povremeni angažman pojedinačnih učiteljica i učitelja stranih jezika u prethodno opisanome smjeru ne odražava bitno na učeničku višejezičnu kompetenciju, proizlazi da je za učinkovito implementiranje načela za poticanje višejezičnosti potrebno cjelovito i sustavno promišljanje njezina razvoja (usp. npr. Bär 2009, Behr 2007). Takvo sagledavanje višejezičnosti pretpostavlja kurikulsku integraciju njezina poticanja kao osnove za dobro promišljeno postupanje u pojedinim jezičnim predmetima i usuglašavanje među svim predmetima jezično-komunikacijskoga područja.

Dodatno valja imati na umu da se ne odlikuju sve učenice i učenici stranih jezika automatskim uvrštavanjem jezičnih predznanja i kompetencija učenja u proces učenja novog jezika. Unatoč učenju više jezika, neki od njih zadržavaju monolingvalni habitus učenja (usp. Ender 2007, Jessner-Allgäuer-Hackl-Hofer 2016, Lutjeharms 2019, Müller-Lancé 2003, Martinez 2019). No kada se takvi učenici i učenice sustavno pouče među- i nadjezičnim te jezično-poredbenim strategijama uporabe i učenja jezika, itekako su u stanju iz toga izvući „profit“ i takve strategije primijeniti kako u komunikaciji tako i u učenju jezikâ.

3. Višejezičnost kao odgojno-obrazovni cilj: europski okvirni dokumenti i jezično-političke preporuke

Sljedeća su razmatranja usredotočena na europske okvirne dokumente, koji deklariraju da su u službi potpore kurikulskoj integraciji individualne višejezičnosti, i na recentnije preporuke Europske unije i Vijeća Europe glede višejezičnosti. Paralelno ćemo se osvrnuti na pojašnjenje suštinskih pojmova jer se označiteljem višejezične kompetencije često prenose međusobno odstupajući sadržaji čime se može uzrokovati zbunjenost u korisnika tih dokumenata.

3.1. Okvirni dokumenti za poticanje višejezičnosti (Vijeće Europe)

U skupinu okvirnih dokumenata za poticanje višejezičnosti koji podržavaju kurikulski razvoj glede odgojno-obrazovnog cilja višejezičnosti mogu se ubrojiti:

1. *Zajednički europski referentni okvir za jezike* (Vijeće Europe 2005; u daljnjem tekstu: ZEROJ)[20]
2. *Zajednički europski referentni okvir za jezike. Dopunski svezak* (Council of Europe 2018[21], Europarat 2020[22]; u daljnjem tekstu: *Dopunski svezak*)
3. *Referentni okvir za pluralističke pristupe jezicima i kulturama* (Candelier et al. 2010[23], 2012[24]; u daljnjem tekstu: *ROPP*[25])
4. *Vodič za razvoj i primjenu kurikula za višejezično i međukulturno obrazovanje* (Beacco et al. 2010, [3]2016[26]; u daljnjem tekstu: *Vodič*).

U nastavku se navedeni dokumenti analiziraju s obzirom na njihovo značenje za integraciju odgojno-obrazovnog cilja višejezičnosti u području razvoja kurikulâ.

Ad 1: Najvažniji doprinos ZEROJ-a (Vijeće Europe 2005) u kontekstu kurikulske potpore višejezičnosti, uvođenje je novog razumijevanja učenja jezikâ pri kojem se jezici u jezičnom repertoaru pojedinca promatraju kao sustavi koji među sobom agiraju i

20 Za razliku od engleske (*Common European Framework of Reference for Languages*, Council of Europe, 2001; *CEFR*) i njemačke inačice (*Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*, Europarat 2001; *GeR*), hrvatski je prijevod ovih dokumenata objavljen 2005. godine.

21 Englesko izdanje ovoga dokumenta koji još nije preveden na hrvatski bilo je dostupno *online* od 2018. godine pod naslovom *Common European Framework of Reference for Languages. Companion Volume.*

22 Njemački prijevod ovoga dokumenta (*Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Begleitband*), koji je ovdje korišten kao izvor, objavljen je 2020. godine.

23 Od 2010. godine dostupna je *online* radna inačica ovoga dokumenta na njemačkome jeziku (*Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Version 3*), a na koju se ovdje referiramo.

24 Tiskana i digitalna engleska završna inačica (*Framework of References for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*) objavljena je 2012. godine.

25 Hrvatska mrežna stranica s najosnovnijim dijelovima *Referentnog okvira za pluralističke pristupe jezicima i kulturama* dostupna je od 2020. godine na: https://carap.ecml.at/Pluralistic-approaches/Language-versions/Hrvatski#a-15660 .

26 *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Beacco et al.) objavljen je na engleskome u nekoliko inačica, a njegovo prvo izdanje 2010. godine. Ovdje se referiramo na drugo izdanje iz 2016. godine.

koji se dinamično razvijaju (usp. Vijeće Europe 2005: 17). Time su u području razvoja kurikula po prvi puta u europskoj i svjetskoj dimenziji percipirani rezultati istraživanja ovladavanja jezikom te posebice istraživanja trećih jezika. Pojam *višejezičnost* (eng. *plurilingualism*) odnosi se u ZEROJ-u (Vijeće Europe 2005) na individualnu višejezičnost[27], za koju se ovdje po prvi puta rabi i pojam *višejezična kompetencija* koja korespondira s multilingvalnom / plurilingvalnom kompetencijom opisanom u potpoglavlju 2.1. (usp. Jessner 2008: 26; Knežević 2015, 2017, 2025). Stoga se ciljem jezične nastave više ne smatra izolirano ovladavanje dvama, trima ili još brojnijima stranim jezicima te ga se više ne procjenjuje stupnjem približavanja profilu „idealnog izvornog govornika" (Vijeće Europe 2005: 5). Unatoč istaknutom značenju koje ZEROJ (Vijeće Europe 2005) pridaje individualnoj višejezičnosti, odnosno višejezičnoj kompetenciji, deskriptorima za šest razina jezičnih kompetencija (A1-C2) opisane su isključivo potkompetencije u pojedinom jeziku. Višejezična se kompetencija ne razrađuje dalje od konceptualne razine (usp. Meißner 2019a) te se time ne pruža osnova za razvoj kurikula usmjerenih na umrežavanje jezikâ u pojedinca.

Ad 2: *Dodatnim sveskom* ZEROJ-a (Council of Europe 2018, Europarat 2020) željelo se ukloniti navedeni nedostatak tako što se umjesto *višejezične kompetencije* postulirane u ZEROJ-u poseglo za konceptom *višejezične i višekulturne kompetencije* (njem. *plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz*) te uključilo njegovu razinsku diferencijaciju. *Višejezičnost* i *višekulturnost* smatraju se „međusobno povezanim konceptima" (Europarat 2020: 35), no usprkos tome ih se u obliku *može*-opisa tj. deskriptora pretežno odvojeno pridružuje odgovarajućim kompetencijskim razinama na dva različita mjesta *Dodatnog sveska*. U potpoglavlju 3.4.1.3. Medijacija komunikacije (njem. *Mediation von Kommuniktion*; ibid.: 134-139) višejezična se kompetencija u tri skale - *Stvaranje plurikulturnog prostora*, *Posredničko djelovanje u neformalnim situacijama* i *Komunikacija u osjetljivim situacijama i pri razmiricama*[28] -, najuže prožima s višekulturnom, odnosno međukulturnom kompetencijom. U zasebnom se pak poglavlju 4. Višejezična i višekulturna kompetencija (njem. *Plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz*; ibid. 144-151) obje ove kompetencije opisuju odvojeno, pri čemu je višekulturna potkompetencija zastupljena samo u skali *Nadograđivanje na višekulturni repertoar* (njem. *Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen*). Nasuprot tome, višejezične potkompetencije razrađene su u skalama *Višejezično razumijevanje* (njem. *Plurilinguales Verstehen*) i *Nadograđivanje na višejezični repertoar* (njem. *Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen*). Ovdje je riječ o skaliranju specifičnih sposobnosti i vještina prepoznavanja, usporedbe, stjecanja i primjene višejezičnih znanja i prethodnih iskustava u receptivnom i produktivnom jezičnom djelovanju. Iz toga proizlazi da inicijalno razumijevanje višejezične (plurilingvalne) kompetencije

27 Individualna se višejezičnost (njem. *Mehrsprachigkeit*, eng. *plurilingualism*) u dokumentima Vijeća Europe kontrastira s mnogojezičnošću (njem. *Vielsprachigkeit*, eng. *multilingualism*) kojom se označava društvena i institucionalna koegzistencija više jezika.

28 Nazivi tih skala iz njemačkog su izvornika: *„Den plurikulturellen Raum schaffen"*, *„Als Mittler agieren in informellen Situationen"* und *„Kommunikation in heiklen Situationen und bei Meinungsverschiedenheiten"*.

u širem smislu, karakteristično za ZEROJ (Vijeće Europe 2005), u *Dopunskom svesku* (Europarat 2020) nije nastavljeno nego je nadomješteno reduciranim konceptom koji se ograničava na specifične sastavnice ove kompetencije koje su potrebne za višestruko učenje i uporabu jezikâ. U znanstvenoj se recepciji *Dopunskog sveska* višekulturnim skalama predbacuje nepreciznost, nedovoljna diferenciranost i zanemarivanje pisane komunikacije. Višejezične se pak skale smatraju preciznijima i konciznijima te ujedno i nešto uspjelijima, iako jedna od njih „miješa receptivne i produktivne komponente" (Burwitz-Melzer 2019: 116). Sveukupno gledano, možemo se pridružiti toj kritici te sažimajući istaknuti da, usprkos eksplicitnoj namjeri *Dopunskog sveska* da posluži kao osnova za planiranje kurikula, ponuđeni „višejezični i i višekulturni" deskriptori ne mogu udovoljiti toj funkciji (usp. ibid.).

Ad 3: Nasuprot tome, instrument ROPP (Candelier et al. 2010, 2012) krajnje diferencirano prikazuje jezične i kulturne resurse u tri područja - znanje, stavovi i vještine - koji se mobiliziraju u višejezičnim i višekulturnim situacijama učenja i komunikacije te se u primjeni manifestiraju integrirani u kompetencije[29]. Pritom se polazi od razumijevanja višejezične kompetencije u povezanosti s višekulturnom kompetencijom i interakcijom jezičnih sustava višejezičnikâ. Kako bi razvila takvu višejezičnu kompetenciju, nastava stranih jezika bi se prema Candelieru et al. (2010: 10) morala odvojiti od tradicionalnog monolingvalnog usmjerenja te primjenjivati pluralističke pristupe jezicima i kulturama. Pod tim se krovnim pojmom razumijevaju didaktičko-metodički koncepti koji u nastavi uključuju više od jednog jezika, odnosno kulture kao npr. *jezična svjesnost* tj. *senzibilizacija za jezike*, *međurazumijevanje srodnih jezikâ*, *integrirani pristup* i *međukulturno učenje*[30]. Deskriptori resursa u području deklarativnog znanja u ROPP-u navode se odvojeno za jezik i za kulturu. Nasuprot tome, opisivači za stavove i vještine najvećim se dijelom odnose i na jezične i na kulturne fenomene. Usprkos na prvi pogled zbunjujuće velikom broju deskriptora i subdeskriptora kao i djelomično neujednačenoj razini diferencijacije pojedinih opisivača, ROPP (Europarat 2010) za razliku od ZEROJ-a (Vijeće Europe 2005) i njegova *Dopunskog sveska* (Europarat 2020) može poslužiti kao solidna osnova za razvoj kurikula usmjerenih na poticanje višejezičnosti. Povrh toga, razrada položaja *Deskriptora u tijeku obrazovanja*[31] u obliku komplementarnog *online*-dokumenta nudi nadasve smislenu podršku.

Ad 4: Sadržajno-organizacijsku orijentacijsku pomoć za izradu višejezičnih i međukulturnih kurikula kao svoju zadaću deklarira *Vodič za razvoj i primjenu kurikula za*

---

29 Time se pojam kompetencije u ROPP-u bitno razlikuje od njegova shvaćanja u ZEROJ-u.

30 Na hrvatskoj mrežnoj stranici ROPP-a nazivi navedenih pristupa prevedeni su kako slijedi: *Buđenje svijesti o jezicima*, *Međurazumijevanje između povezanih jezika*, *Integrirani didaktički pristup različitim jezicima koji se uče ili poučavaju*, *Interkulturalni pristup*.
Osobito važnim procjenjujemo integrirani pristup koji je usmjeren na olakšavanje uspostavljanja umreženosti među jezicima koji se uče „s ciljem razvoja opsežnih kompetencija ili pak postizanja receptivnih kompetencija u ciljnim jezicima u vrlo kratkom vremenu" (Candelier et al. 2010: 8 i d.). Prema toj definiciji, ovaj se nastavni koncept može usporediti s didaktikom trećih jezika kao i među- i nadjezičnim učenjem jezika.

31 Njem. *Deskriptoren im Bildungsverlauf*.

višejezično i međukulturno obrazovanje[32] (Beacco et al. 2010, [2]2016), koji se temelji na konceptu višedimenzionalne višejezične i međukulturne kompetencije. Pritom se višejezična kompetencija odnosi na jezični repertoar resursa u pojedinca i obuhvaća sve jezike koje je učio ili ih upravo uči, uključujući i njihove kulturne referencije (ibid.)[33]. Kao osnovna smjernica za kurikule za poticanje višejezičnosti naglašava se razrada ciljeva koje bi valjalo zahvatiti i specifično za pojedini jezični predmet i zajednički za različite predmete. Konkretno primijenjen, taj koncept teži jačanju konzistencije nastavnih pristupa u različitim predmetima, identificiranju „mostova" među predmetima te harmonizaciji tempa učenja. Nadalje, ističu se zajedničke komponente različitih predmeta, poticanje svjesnosti o prijenosu i omogućavanje povezanosti između međukulturnog znanja i vještina (usp. Beacco et al. [2]2016). U oba se izdanja *Vodiča* razlikuju dva osnovna oblika višejezično poticajnih kurikula za strane jezike. „Prvi je usmjeren ka prilagodbi kurikula za žive i klasične strane jezike s ciljem omogućavanja sinergijskih učinaka među predmetima. Druga skupina pristupa, nasuprot tome, integrira višejezično i međukulturno obrazovanje kao eksplicitni kurikulski cilj." (Petravić 2015: 203).

Središnjim elementom u višejezičnom i međukulturnom kurikulu u novijoj verziji *Vodiča* postaje uspostava poveznica[34] između jezičnih i inih predmeta u kurikulu (Beacco et al. [2]2016: 10). To se postiže identifikacijom i razradom sjecišta[35] koja uspostavljaju veze između različitih oblika jezičnog obrazovanja, ne dovodeći pritom u pitanje egzistenciju danih predmeta (ibid.). Takvim točkama kontakta smatraju se strategije učenja, refleksija o jeziku, metajezična refleksija gramatičkih struktura, uvid u interakciju jezične norme i varijeteta, rad sa sličnostima i razlikama među jezicima, učenje medijacije, tekstni žanrovi i međukulturno obrazovanje (ibid.: 11 i d.). Uzmu li se u obzir i smjernice za organizaciju kurikula, uključivo i kurikulske scenarije i egzemplarne predloške za predistraživanja obrazovnog konteksta i učenikâ, može se zaključiti da *Vodič* nudi opsežan i promišljen oslonac u procesu razvoja kurikula.

Sažimajući analizu svih četiriju okvirnih dokumenata, može se ustvrditi da *Referentni okvir za pluralističke pristupe jezicima i kulturama* (Candelier et al. 2010, 2012) pruža široku osnovu za određivanje očekivanih postignuća učenika. Uz to se može preporučiti konzultiranje *Vodiča za razvoj i primjenu kurikula za višejezično i međukulturno obrazovanje* (Beacco et al. 2010, [2]2016) kao strukturne i organizacijske podrške.

---

32 Prijevod engleskog izvornog naslova *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (A.P.).

33 Višejezična i međukulturna kompetencija objašnjava se kao „sposobnost uporabe pluralističkog repertoara jezičnih i kulturnih resursa s ciljem zadovoljenja komunikacijskih potreba ili interakcije s drugim ljudima te obogaćivanja tog repertoara temeljem upravo te interakcije" (ibid.: 10). Međukululturna je kompetencija definirana kao sposobnost „da se iskusi drugost i kulturna različitost, da se to iskustvo analizira i da se iz njega izvuku blagodati" (ibid.). Povrh toga, razlikuju se međukulturalnost i višekulturalnost (plurikulturalnost) na način da se ova posljednja objašnjava kao „sposobnost participacije u različitim kulturama, između ostaloga i usvajanjem nekoliko jezika" (ibid.).

34 Eng. *cross-linkages*.

35 Eng. *cross-cutting elements*.

3.2. Jezično-političke preporuke Europske unije i Vijeća Europe glede višejezičnosti

Pored prethodno navedenih jezično relevantnih okvirnih dokumenata i njihove didaktičko-metodičke pomoćne funkcije za koncipiranje i oblikovanje kurikulâ za jezičnu domenu i dane jezične predmete, na jezično-političkoj i obrazovno-političkoj razini preporuke Europske unije i Vijeća Europe predstavljaju važno oruđe za utemeljenje i opravdanje potrebnih reformi jezičnog obrazovanja te pratećih revizija i novorazvoja kurikulâ. U tu se svrhu u nastavku prezentiraju dvije višejezično relevantne preporuke Vijeća EU (2018, 2019) i jedna preporuka Vijeća Europe (2022).

Jedan od temeljnih argumenata za višejezično poticajno obrazovanje donosi *Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2018. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje* (Vijeće EU 2018). U tom dokumentu Europske unije navodi se osam kompetencija prilagođenih aktualnim društvenim, gospodarskim, znanstvenim i tehnološkim promjenama, a koje su od presudne važnosti za osposobljavanje građana EU za cjeloživotno učenje. Za razliku od prethodne verzije te *Preporuke* iz 2006. godine (*Europäisches Parlament und Rat der EU*[36]) koja je kao jednu od osam ključnih kompetencija još sadržavala *stranojezičnu kompetenciju* (njem. *fremdsprachliche Kompetenz)*, ta je kompetencija u verziji iz 2018. preformulirana u *kompetenciju višejezičnosti*[37] (Vijeće EU 2018: C 189/8):

> „Ovom kompetencijom definira se sposobnost prikladne i učinkovite upotrebe različitih jezika za komunikaciju. [...] U jezičnu kompetenciju integrirane su povijesna dimenzija i međukulturne kompetencije. Oslanja se na sposobnost posredovanja između različitih jezika i medija, kako je navedeno u Zajedničkom europskom referentnom okviru. Prema potrebi, može uključivati održavanje i daljnje razvijanje kompetencija materinskog jezika, kao i učenje službenih jezika (2) neke zemlje [...]".

Povrh toga, imenuju se kognitivne, pragmatičke i afektivne sastavnice kompetencije višejezičnosti (ibid.). U svojoj cjelini ova kompetencija obuhvaća komunikativne jezične kompetencije u pojedinačnim jezicima kao i višejezičnu jezičnu svjesnost i svjesnost o učenju jezika te međukulturnu dimenziju. Time se ovaj koncept individualne višejezičnosti podudara s psiholingvističkim i didaktičko-metodičkim definicijama višejezičnosti u najširem smislu (usp. poglavlje 2.) i s konceptom višejezičnosti ZEROJ-a (Vijeće Europe 2005).

---

36 U prosincu 2006. donesena je *Preporuka Europskog parlamenta i Vijeća od 18. prosinca 2006. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje.* Budući da 2006. godine Hrvatska još nije bila članica EU, ovaj dokument nije preveden na hrvatski te se ovdje refereiramo na njegovu njemačku inačicu - *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen* (Europäisches Parlament und Rat der EU).

37 Njem. *Mehrsprachenkompetenz*; eng. *multilingual competence*. Za razliku od uporabe pojmovnog para *višejezičnost* i *mnogojezičnost* (njem. *Mehrsprachigkeit* i *Vielsprachigkeit* te eng. *plurilingualism* i *multilingualism*) u dokumentima Vijeća Europe u svrhu dinstikcije individualne i društvene višejezičnosti, u službenim se publikacijama Europske unije rabi isključivo oznaka *multilingualism*, odnosno *Mehrsprachigkeit* koja uključuje oba ova oblika višejezičnosti.

Nadovezujući se na *Preporuku* iz 2018, *Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2019. o sveobuhvatnom pristupu poučavanju i učenju jezikâ* (Vijeće EU 2019; usp. i Barišić u ovoj publikaciji)) bavi se nadasve važnom ulogom *kompetencije višejezičnosti* za osobni razvoj i profesionalni put pojedinca, za društvo u kulturnom i gospodarskom pogledu kao i za Europsku uniju kao zajednicu država koja počiva na zajedničkim vrijednostima i gospodarskim interesima. Budući da se aktualno znanje (stranih) jezikâ građana EU procjenjuje kao nedovoljno, ističe se kompetencija višejezičnosti kao zadaća obrazovnih sustava svih država članica. Stoga ih se poziva da „primijene sveobuhvatne pristupe kako bi poboljšale poučavanje i učenje jezika na nacionalnoj, regionalnoj, lokalnoj ili školskoj razini" (ibid.: 17). Time se misli na mjere poput što ranijeg uvođenja prvog stranog jezika u primarno obrazovanje, osiguranje kontinuiteta učenja na prijelazu s jedne na sljedeću višu razinu obrazovanja, poticanje mobilnosti učenika i učitelja te jačanje uloge učitelja i ravnatelja. Poticanje istraživanja učenja jezikâ i prilagodba inicijalnog obrazovanja učitelja u smjeru višejezičnosti također se ubrajaju u potrebne zahvate. Te se mjere subsumiraju pod egidom razvoja *svijesti o važnosti jezikâ* koju možemo tumačiti kao senzibilizaciju svih sudionika o nadasve važnoj ulozi učenja jezikâ za ostvarenje obrazovnih i profesionalnih prilika na individualnoj razini kao i važnosti poticanja jezičnog obrazovanja.

Na usporedive aspekte od središnjeg značenja za jezično obrazovanje osvrće se i *Preporuka CM/Rec(2022)1 Odbora ministara državama članicama o važnosti višejezičnog i međukulturnog obrazovanja za demokratsku kulturu* (Europarat 2022[38]). U „Smjernicama za razvoj i poticanje višejezičnog i međukulturnog obrazovanja za demokratsku kulturu" u dodatku ove *Preporuke* (ibid.) takvo se obrazovanje shvaća kao „cjeloviti koncept koji se odražava na sva područja obrazovne politike i prakse. Usmjeren je na poticanje razvoja integriranih jezičnih repertoara u kojima su jezici u suodnosu i međusobnoj interakciji [...]" (ibid.: 9), što se podudara s konceptom višejezične kompetencije ZEROJ-a (Vijeće Europe 2005). Pritom se uzima u obzir međudjelovanje svih jezika i kultura, uključujući jezike školovanja, porijekla (manjinske / migrantske), strane i znakovne jezike kao i jezike koji nisu zastupljeni u školskom kurikulu.

Esencijalni dio smjernica obuhvaća preporučene mjere koje „utjelovljuju viziju obrazovanja koje je zasnovao na temeljnim vrijednostima Vijeća Europe - demokraciji, ljudskim pravima i pravnoj državi" (ibid.: 9). Pritom je riječ o povezivanju politike i prakse jezičnog obrazovanja na način da se osnaže važnost, struktura i sudionici jezičnog obrazovanja, i to konkretnim mjerama koje se djelomično preklapaju s onima iz *Preporuke Vijeća* EU iz 2019. godine (Vijeće EU 2019.). Pored osiguranja ranog učenja stranih jezika i kontinuiteta učenja jezikâ, preporučuje se preispitivanje obrazovnih politika i kurikula s obzirom na uključenost višejezičnog i međukulturnog obrazovanja te u odnosu na omogućavanje učenja najmanje dvaju daljnjih jezika osim jezika školovanja. Za nastavnu se razinu kao osobito relevantni pristupi savjetuju „poučavanje jezikâ u interak-

38 Budući da ova Preporuka nije prevedena na hrvatski jezik, ovdje se referiramo na njenu njemačku inačicu: *Empfehlung CM/Rec(2022)1 des Minister:innen-Komitees an die Mitgliedstaaten über die Bedeutung der plurilingualen und interkulturellen Bildung für die demokratische Kultur.*

ciji", suradnja učitelja jezičnih i nejezičnih predmeta, osposobljavanje učenika i učenica za međukulturni dijalog, bilingvalna nastava, imerzivna nastava te poučavanje nejezičnih predmeta na stranom jeziku, odnosno CLIL[39] (ibid. :10 i d.). Nadalje se u „Smjernicama" zalaže za odgovarajuće promjene u obrazovanju i profesionalnom razvoju učitelja te za suradnju svih zainteresiranih dionika.

Sažmu li se sve tri preporuke, razvidna je vrlo pozitivna obrazovno-politička i jezično-politička podloga za poticanje višejezičnosti, odnosno solidno polazište za formulaciju nacionalnih, regionalnih i lokalnih jezičnih politika i za razvoj jezičnih kurikula u skladu s konkretnim kontekstima na terenu. No otvoreno ostaje pitanje u kojoj su mjeri donositelji odluka prijemčivi za takve preporuke, odnosno za promjene u području obrazovanja koje se u tim preporukama smatraju nužnima. U tom bi smislu valjalo mobilizirati stručnu javnost kako bi u komunikaciji s relevantnim institucijama i drugim zainteresiranima, kao npr. roditeljima, svesrdno zastupala te preporuke.

4. Odgojno-obrazovni cilj višejezičnost: prototipski kurikuli i analize kurikula

4.1. Protipski kurikuli i višejezično poticajni kurikuli

Na osnovi psihololingvističkih i didaktičkih spoznaja opisanih u drugom poglavlju te u dijalogu s publikacijama Vijeća Europe relevantnima za razvoj kurikula, glotodidaktičari su podastrli različite prijedloge za integraciju odgojno-obrazovnoga cilja višejezičnosti koji razvoj višejezičnih repertoara učenika promatraju kao cjeloviti proces i njihovu rastuću višejezičnost žele uključiti integrativno, odnosno kurikulski, tako što jezične predmete međusobno povezuju ili ih čak preko granica jezične kurikulske domene dovode u suodnos s nejezičnim predmetima. Time odlučno odstupaju od tradicionalnog pristupa aditivne višejezičnosti koji je više od stoljeća dominirao i razumijevao višejezičnost učenika kao zbroj monolingvalnih kompetencija u pojedinačnim jezicima (usp. Meißner 2019b).

Polazeći od pitanja primjenjivosti i prenosivosti u druge regionalne kontekste, u nastavku se predstavljaju tri prototipska kurikula koje se na osnovi eksplicitne integracije višejezične i međukulturne kompetencije može ubrojiti u tip višejezičnog i višekulturnog kurikula (usp. Beacco et al. 2010, [2]2016). Riječ je o švicarskom *cjelovitom jezičnom konceptu*[40] (usp. Neuner 2005a, Daryai-Hansen et al. 2014), *cjelovitom jezičnom kurikulu*[41] koji je izvorno koncipiran za njemačko školstvo (Hufeisen 2005b, 2011) i *Kurikulu Višejezičnost* razvijenom u sklopu austrijskog obrazovnog sustava (Krumm-Reich 2011, Daryai-Hansen et al. 2014). Svaki od ta tri egzemplarna kurikula predstavlja po jedan specifičan pristup integraciji odgojno-obrazovnog cilja višejezičnosti u javni obrazovni sustav.

39 Kratica za *Content and Language Integrated Learning*, uvriježen naziv za nastavu nekog nejezičnog predmeta na stranome jeziku.

40 Njem. *Gesamtsprachenkonzept*.

41 Njem. *Gesamtsprachencurriculum*.

Već primijenjeni *cjeloviti jezični koncept* frankofone Švicarske u *Nastavnom planu* (*Plan d'études romand* 2010, 2012) polazi od globalnog cilja osposobljavanja učenika za komunikaciju na francuskome i na najmanje dva strana jezika te od doprinosa razvoju višejezičnog repertoara učenika koji obuhvaća L1, L2 i L3. Pritom „svoje mjesto nalaze i kompetencije u drugim jezicima, pogotovo u jezicima porijekla dvo- i trojezičnih učenika" (ibid., usp. i Daryai-Hansen et al. 2014). Kurikulsko područje *Jezici* obuhvaća francuski kao jezik školovanja (L1), njemački kao prvi (L2) i engleski kao drugi strani jezik (L3). Ovisno o kantonu, dio jezičnog obrazovanja čine i predmeti Jezični odgoj[42], Talijanski te Latinski i Starogrčki. Zadaća svih jezičnih predmeta ogleda se u razvoju refleksije o jezicima, njihova načina funkcioniranja i komunikacije u učenika, i to „posredstvom usporedbi u okviru integrirane jezične didaktike" (ibid.) kojoj pripadaju i pristupi poticanja jezične svjesnosti. Jezičnoj i kulturnoj raznolikosti u školama pristupa se uz pomoć didaktičko-metodičkih koncepata kao npr. *jezični odgoj* i *međujezično razumijevanje srodnih jezika*[43] (*Plan d'études romand* 2010, 2012).

Navedeni jezični predmeti slijede pritom sljedeća četiri glavna cilja: „1. naučiti komunicirati i komunicirati, 2. ovladati načinom funkcioniranja jezika / razmišljati o jeziku, 3. izgraditi kulturne referencije, 4. razviti pozitivan stav prema jezicima i učenju jezika" (ibid.). U sklopu svakoga od ovih glavnih ciljeva nalazi se više podciljeva koji se mogu pridružiti didaktičko-metodičkim načelima za poticanje višejezičnosti navedenima u potpoglavlju 1.2. K tome valja pribrojiti i transverzalne ciljeve relevantne za sve predmete, kao npr. kompetencija učenja jezikâ u obliku strategija i tehnika učenja.

Pored zajedničkih ciljeva svih jezičnih predmeta, cjelovitosti ovog jezičnog pristupa doprinosi i tematska struktura kurikulâ koja razlikuje sljedećih osam tematskih osi tj. potkompetencija: „čitanje s razumijevanjem - pisana produkcija - slušanje s razumijevanjem - usmena produkcija - pristup književnosti - način funkcioniranja jezika - međujezični pristupi - pismenost i komunikacijski instrumenti" (ibid.). Ove su stožerne sastavnice predmeta formulirane zasebno za francuski kao jezik školovanja (L1) i za oba strana jezika (njemački i engleski). Za razliku od potkompetencija za francuski kao L1 u navedenom redoslijedu, njihov je poredak za nastavu L2 i L3 preokrenut u skladu s procesima usvajanja stranih jezika: „slušanje s razumijevanjem - čitanje s razumijevanjem - usmena produkcija - pisana produkcija - način funkcioniranja jezika - međujezični pristupi - pismenost i komunikacijski instrumenti" (ibid.). Tematska os „pristup književnosti" zastupljena je samo u predmetu Francuski jezik, i to s obrazloženjem da je iako relevantna za sve jezične predmete, „moguće i smisleno formulirati osnovna očekivana postignuća" samo u L1 (ibid.). Za jezične su djelatnosti određene ciljne kompetencijske razine prema ZEROJ-u (Vijeće Europe 2005) nakon pojedinih obrazovnih odsječaka. Nadasve važan doprinos kurikulskog područja *Jezici* formuliran je i u povezanosti s drugim kurikulskim predmetnim domenama i s općim obrazovanjem kao i s cjelokupnim školskim obrazovanjem.

Za razliku od *Nastavnog plana i programa* frankofone Švicarske, *Cjeloviti jezični kuri-*

42 Franc. *l'éveil aux langues,* njem. *Begegnung mit Sprachen.*

43 Franz. *intercompréhension entre langues apparentées.*

kul (u nastavku: CJK) autorice Hufeisen (usp. npr. 2005b, 2011, usp. opširnije i Breit u ovoj publikaciji) nije konkretan kurikul u smislu formuliranih ciljeva, sadržaja i očekivanih postignuća učenja, već idejni okvir za planiranje jezičnog obrazovanja koji valja implementirati u cjelini ili u pojedinim dijelovima posredstvom školskih kurikula[44]. Osnovna je ideja CJK-a da se integracijom stranojezične nastave i nastave nejezičnih predmeta omogući učenje što je moguće više stranih jezika u tijeku školovanja. Tako se svaki strani jezik isprva intenzivno poučava kao nastavni predmet da bi ga se potom rabilo samo kao radni jezik u nejezičnim predmetima. Na taj se način u nastavnom planu otvara vremenski prostor za uvođenje novih stranih jezika. Nasuprot tome, u obrazovnim sustavima njemačkih saveznih zemalja valja ponuditi kontinuiranu nastavu njemačkoga kao materinskog, odnosno jezika školovanja, njemačkoga kao drugog jezika i ne-njemačkih materinskih jezika. Prenošenje na školske sustave drugih zemalja, podrazumijeva dakako prilagodbu jezika nastave prvog i drugog jezika. No pri primjeni CJK-a nije riječ samo o broju jezika koji se uče nego i o razvoju višejezične kompetencije u užem smislu[45] (Allgäuer Hackl-Brogan-Henning-Hufeisen-Schlabach 2015). Mogućnosti i granice ovoga koncepta iscrpno su iskušane i opisane u projektu *PlurCur*[46] u školama sudionicama projekta (usp. i Breit u ovoj publikaciji). Od središnjeg značenja za uspješnu implementaciju ovoga pristupa je spremnost nastavnika jezičnih i nejezičnih predmeta i njihovih učenika da iskuse bilingvalne, odnosno višejezične oblike nastave.

U suprotnosti s *cjelovitim jezičnim konceptom* i CJK-om, *Kurikul Višejezičnost* usnopljuje sastavnice višejezične kompetencije u užem smislu, uključujući i međukulturnu kompetenciju, u kontinuum posebnog nastavnog predmeta u razrađenoj progresiji tijekom cjelokupne školske vertikale (Krumm-Reich 2011). Njegova je zadaća povezati, produbiti i proširiti jezične i međukulturne kompetencije učenica i učenika stečene u pojedinačnim predmetima, odnosno izvan škole. „Na taj način valja u smislu poticanja višejezičnosti koordinirati i rasteretiti druge predmete“ (ibid.). Istovremeno se predmetom Višejezičnost uzima u obzir društvena i školska višejezičnost, tako što se svi jezici smatraju važnom pomoći u učenju te resursima razvoja ličnosti. Povrh toga se *Kurikul Višejezičnost* (usp. Reich-Krumm 2013: 9 i d.) zalaže za ukidanje svrstavanja pojedinačnih jezika, odnosno jezičnih i ne-jezičnih predmeta u zasebne, odvojene ladice i za pojašnjenje njihovog doprinosa jezičnom razvoju učenika.

Kurikul Višejezičnost obuhvaća različita područja i sažima odgovarajuće ciljeve za po dva razreda zajedno. U sklopu primarnog obrazovanja raščlanjen je u sljedeća područ-

44 Pod školskim kurikulom se ovdje, za razliku od uobičajenog shvaćanja ovoga pojma u RH, razumijeva specifičan kurikul pojedine škole koji uključuje i specifične ciljeve i sadržaje pojedinih predmeta i načina njihove realizacije.

45 Pod tim pojmom Allgäuer-Hackl-Brogan-Henning-Hufeisen-Schlabach (2015: 264) razumijevaju „[…] takve vještine i znanja koja su potrebna u mnogojezičnoj komunikaciji i koje se u višejezičnikâ pronalaze češće negoli u jednojezičnikâ, kao npr. jezična sredstva, promjena koda, strategije učenja jezika, međujezična svjesnost […]“.

46 Akronim za naziv projekta *Plurilingual Curriculum*.

ja: *Percepcija i svladavanje mnogojezičnih situacija, Znanje o jezicima* i *Strategije učenja jezika*. U prva dva razreda u središtu je interesa bavljenje učenika jezičnom raznolikošću u vlastitom okružju i strategijama ophođenja s jezicima. Djeca postupno uče opisivati jezike, a u daljnjim razredima primarnog obrazovanja radi se i na razvoju jezične svjesnosti.

U srednjem obrazovanju *Kurikul* obuhvaća *Percepciju i svladavanje mnogojezičnih situacija, Usporedbe jezika, Uviđanje društvenih i kulturnih referencija jezika* i *Strategije učenja jezika.* Pritom učenici u nižem srednjem obrazovanju[47] trebaju razviti sustavno učenje, i to prije svega induktivnim radom na jezičnim strukturama i jezičnim procesima. U višem srednjem obrazovanju[48] riječ je prije svega o postizanju općeobrazovnih ciljeva - autonomno učenje i kritičko razmišljanje -, i to na osnovu samostalne analize i proučavanja kompleksnih jezičnih struktura kao i društvenih i povijesnih aspekata višejezičnosti.

Organizacijski gledano, Krumm i Reichl (2011) predlažu različite oblike primjene s jednim do dva sata tjedno. U maksimalnoj varijanti riječ je o samostalnom nastavnom predmetu *Višejezičnost*. Budući da bi time drugi predmeti morali izgubiti dio svoje satnice, kao alternativa se razmatra i izmjenjivanje jezičnih predmeta, tako da bi svake godine jedan od njih preuzeo odgovornost za predviđene ciljeve i sadržaje nastave *Višejezičnosti*. Nadalje, autori *Kurikula* (ibid.) predlažu i raspodjelu sadržaja prema kojoj bi kompetencije koje valja razviti bile smisleno dodijeljene različitim predmetima.

Razmotre li se prezentirani prototipovi višejezično poticajnih kurikula s gledišta njihove primjenjivosti, razvidno je da švicarski cjeloviti jezični koncept predstavlja varijantu koja bi za sve zainteresirane dionike obrazovanja bila najjednostavnija za implementaciju. U svrhu približavanja problematici integracije višejezičnosti u konkretnim kurikulima jezičnih predmeta, u sljedećem se potpoglavlju egzemplarno predstavljaju rezultati analiza kurikula četiriju europskih zemalja.

4.2. Analize kurikulâ s fokusom višejezičnost

Sažmu li se dostupne analize kurikulâ s fokusom višejezičnosti, moguće je s obzirom na specifične kontekste zastupljenih zemalja identificirati tri kategorije kurikula. Prva obuhvaća jezične kurikule država u kojima društvenu višejezičnost čine i migrantski i autohtoni manjinski jezici te u kojima je prisutan više od jednoga službenog jezika. Druga se kategorija odnosi na kurikule u doseljeničkim zemljama s izraženom jezičnom raznolikošću većinskog jezika zemlje s jedne, i migrantskih jezika s druge strane. Treću pak skupinu čine kurikuli zemalja koje još nisu u značajnijoj mjeri zahvaćene migrantskim i izbjegličkim kretanjima. U nastavku će se u okviru ove kategorizacije prikazati rezultati egzemplarnih istraživanja kurikula za Njemačku, Švedsku, Finsku i Hrvatsku.

Iz analize njemačke kurikulske situacije relevantne za višejezičnost (Behr 2019,

47 Ova je obrazovna razina usporediva s višim razredima osnovne škole u RH.

48 Ovaj je obrazovni odsječak usporediv sa srednjoškolskim obrazovanjem u RH.

Burwitz-Melzer 2019), koju na osnovu njemačkoga kao većinskog i nastavnog jezika te zastupljenosti brojnih migrantskih jezika valja uvrstiti u drugu kategoriju među prethodno navedenima, proizlazi da *Obrazovni standardi za srednji završetak školovanja*[49] (KMK 2003[50]) i *Standardi za opću visokoškolsku zrelost*[51] (KMK 2012) programatski proglašavaju nužnost poticanja višejezičnosti učenika. No Caspari (2019: 228) kritizira *Standarde* iz 2003. godine jer pod ciljem „Djelovanja u višejezičnim situacijama" zapravo svode individualnu višejezičnost na dvojezičnost (materinski jezik + jedan školski strani jezik). Takvo ograničeno i aditivno shvaćanje višejezičnosti Caspari (ibid.) dovodi u vezu s reduciranom recepcijom ZEROJ-a „koji pogled usmjerava prije svega na ovladavanje pojedinačnim jezicima, a manje na umreženo učenje jezikâ." Nasuprot tome, u *Obrazovnim standardima* iz 2012. godine (KMK 2012) višejezičnost se promatra cjelovito, u povezanosti sa svim već stečenim jezičnim kompetencijama pojedinca, uključujući i prvi jezik učenika te prvi i daljnje strane jezike koje uče / su učili u i izvan škole (ibid.). Povrh toga, uključene su i jezična svjesnost i svjesnost o učenju jezika, i to ne samo u pogledu jezika koji su dio kurikula nego i drugih jezika. Središnji aspekt kritike odnosi se na usmjerenost obaju dokumenata na pojedinačne jezike, no istovremeno se kao pozitivan doprinos ističe pristup koji obuhvaća cjelokupnu vertikalu jezičnog obrazovanja (ibid.).

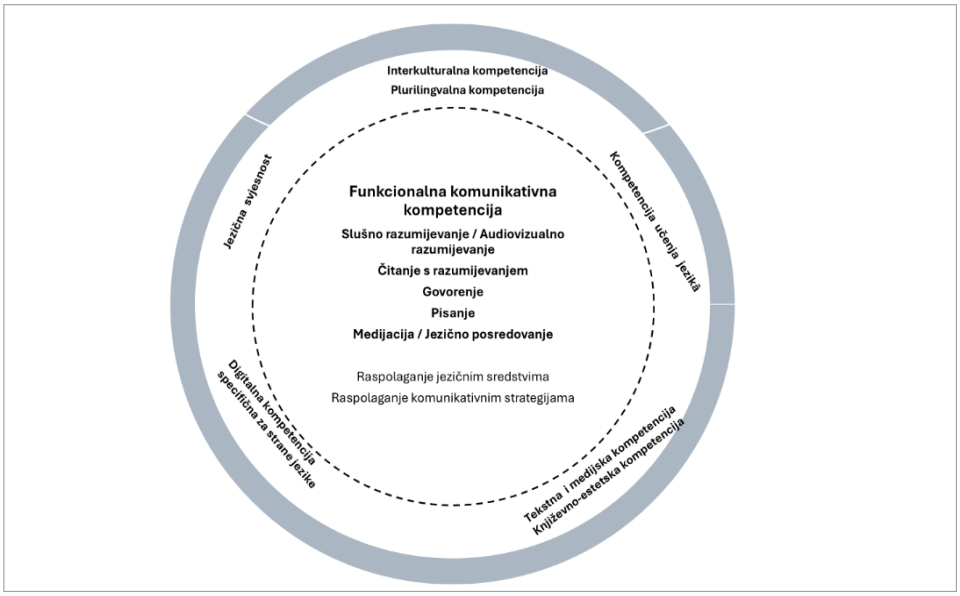
Unatoč tome, istraživanje nastavnih programa za strane jezike u njemačkim gimnazijama (Behr 2019), i to za engleski i francuski kao najzastupljenije, pokazuje da smjernice iz obrazovnih standarda nisu integrirane u kurikulske odredbe saveznih zemalja. Analizirani nastavni programi odnose se isključivo na nastavu pojedinog stranog jezika, ne formuliraju međujezične ciljeve te sadržavaju najčešće samo načelne formulacije o višejezičnosti na razini ciljeva i zadaća pojedinog jezičnog predmeta (ibid.). Poticanje međukulturne kompetencije ograničava se na bikulturne usporedbe polazne kulture učenika i kulture ciljnog jezika. Ciljevi međujezičnog povezivanja jezikâ u procesu učenja većinom nisu dosljedno integrirani. Isto tako, postupci uspoređivanja jezika ograničeni su na područje jezične svjesnosti i refleksije o jeziku. Uloga pojedinačnih jezika (materinski, jezik porijekla učenika, engleski kao prvi strani jezik, drugi strani jezici) kao „kontrastne folije" ili kao premosnog jezika izrijekom se navodi samo u nekim nastavnim programima (ibid.). Na toj osnovi Behr (ibid.: 122) zaključuje sljedeće: „Višejezičnost i višekulturnost stigle su u njemačke smjernice za nastavu stranih jezika, no njihova integracija u kurikule ipak nije konzekventna niti konzistentna."

---

49 Njem. *Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss.*

50 Godine 2023. Konferencija ministara kulture SRNj (Kultusministerkonferenz - KMK) donio je najnoviju inačicu ovih odgojno-obrazovnih standarda *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss* [Obrazovni standardi za prvi strani jezik (engleski/francuski) za prvi završetak školovanja i za srednji završetak školovanja].

51 Njem. *Standards für Allgemeine Hochschulreife.*



Prikaz 1: Kompetencijski model *Obrazovnih standarda* (KMK 2023: 9)

Usamljenu iznimku, a time i svijetli primjer predstavlja, prema Behr (ibid.: 121), koncepcija nastavnog programa Tiringije[52] koja za žive i klasične strane jezike uključene u program kao i za njemački kao materinski jezik formulira zajedničke kompetencije kao nastavne ciljeve koji nadilaze granice pojedinih jezičnih predmeta. Ti su ciljevi potom implementirani u nastavne programe svakog jezika kao njihov integralni dio. Svi jezični predmeti niže (njem. *Sekundarstufe I*) i više srednje škole (njem. *Sekundarstufe II*) obuhvaćaju samostalno kurikulsko područje „Refleksija o jeziku, uporabi i učenju jezikâ", što svjedoči o obvezatnosti međujezično povezanog učenja i razvoja jezične svjesnosti i svjesnosti o učenju jezika (usp. ibid.: 121). Povrh toga, za svaki su razred izraženi među- i nadjezični ciljevi u progresiji prilagođenoj učenicima toga razreda (usp. ibid.).[53]

Donošenjem najnovije verzije *Obrazovnih standarda za prvi strani jezik (engleski/francuski) za prvi završetak školovanja i za srednji završetak školovanja*[54] (KMK 2023) i uvrštenjem upravo onih kompetencija u kompetencijski model (usp. prikaz 1) za koje je Behr (ibid.: 122) ustvrdila da su u ranijim dokumentima nedostajale, može se

52 Behr (ibid.) se u svojoj analizi referira na tirinšku koncepciju nastavnog plana i programa iz 2011. godine. U međuvremenu su u toj saveznoj zemlji razvijeni novi nastavni programi - 2019. za engleski i 2024. za francuski.

53 Za rezultate poredbene analize bavarskih i sjevernorajnsko-vestfalijskih nastavnih programa s aspekta migrantski uvjetovane višejezičnosti i njene uključenosti u analizirani korpus nastavnih programa usp. Heiland-Yağmur-Matthes 2022.

54 Izvorni naslov na njemačkome: *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss.*

očekivati da će se novi jezični nastavni programi približiti obrazovnom cilju višejezičnosti na način koji bitno više zadovoljava znanstvene zahtjeve.
Okvirna jezična situacija u Švedskoj usporediva je s onom u Njemačkoj. Jezičnu različitost Švedske sačinjavaju švedski kao većinski i službeni jezik te otprilike 150 do 200 drugih materinskih jezika s najvećim udjelom arapskoga i finskoga (usp. Paulsund-Zilliacus-Eckberg 2020) tako da Švedska, kurikulski gledano, pripada drugoj kategoriji kurikula. Nasuprot tome, Finsku valja ubrojiti u prvu kategoriju jer je službeno dvojezična zemlja u kojoj su službeni jezici i finski i švedski (ibid.). Za razliku od Švedske u kojoj je švedski kao jezik školovanja tj. L1 kurikulski duboko ukorijenjen, osnovno je obrazovanje u Finskoj osigurano na finskom ili švedskom, odnosno na samskom, romani chibu i na znakovnom jeziku. Engleski je strani jezik koji se najviše uči u obje zemlje, pri čemu u Švedskoj praktički ima status drugog jezika (ibid.). Kurikul u Švedskoj omogućava učenje drugih stranih jezika, odnosno drugih „nordijskih jezika" (ibid.). Nasuprot tome, učenici u Finskoj pored finskog ili švedskog kao L1 uče i drugi službeni jezik. K tome dolazi i nastava dvaju stranih jezika, dominantno engleskoga i još jednog jezika kao stranoga (ibid.).

Analiza jezičnih kurikula obiju zemalja s gledišta „jezik kao resurs"[55] pokazala je da je korištenje svih jezičnih repertoara u svrhu učenja eksplicitno formulirani resurs u finskom kurikulu (ibid.). Važnost jezika naglašava se doduše i u švedskom kurikulu, no odnosi se poglavito na švedski, engleski i druge žive strane jezike. Iako je zastupljen koncept *jezika uzduž i poprijeko kurikula*[56], on ne uključuje individualnu i društvenu višejezičnost, već ističe švedski kao monolingvalnu normu (usp. ibid.). No ipak se preporučuje prilagodba nastave društvenokulturnoj pozadini učenika, njihovim prethodnim iskustvima, jezicima i znanju (ibid.). Finski kurikul, za razliku od švedskoga, eksplicitno upućuje učenike da kulturnu i jezičnu raznolikost promatraju pozitivno (ibid.). Ciljevi jezične kompetencije obuhvaćaju višejezičnost i multilateralnost. U pogledu jezika i kulture formuliran je cilj razvoja poštivanja različitih jezika i kultura te poticanja dvojezičnosti i višejezičnosti. Zastupljeni su koncepti *jezično svjesne škole* i *jezične interakcije* u školskoj svakodnevici i u samoj nastavi (usp. ibid.). Temeljem ovih nalaza, autori istraživanja zaključuju da u Finskoj „egzistira eksplicitni diskurs višejezičnog obrazovanja, i to s ciljem integracije višejezične perspektive u cijeli kurikul" (ibid.: 314). U švedskom su kurikulu, naprotiv, „jezici odijeljeni jedni od drugih i nema eksplicitnih odredbi koje bi ohrabrivale uporabu svih jezičnih resursa uzduž i poprijeko kurikula" (ibid.).

Promatrajući jezično obrazovanje u Hrvatskoj, upravo je aspekt integracije jezikâ od posebnog interesa za ovaj rad. Iako je mogućnost obrazovanja na jezicima manjina u Hrvatskoj zajamčena Ustavom (usp. Petravić 2013) i iako broj migranata raste (usp. Udier u ovoj publikaciji), u stranojezičnom se obrazovanju još uvijek polazi od koncepta homogenosti učeničkih skupina s hrvatskim kao L1 koje od 1. razreda osnovne škole uče prvi

55 U citiranoj poredbenoj studiji jezični su kurikuli obiju zemalja istraženi prema tri kriterija - jezik kao problem, jezik kao pravo i jezik kao resurs (ibid.). Za ovaj je rad od primarne relevantnosti posljednji od tih triju koncepata analize.

56 Eng. *language across the curriculum.*

strani jezik (L2) kao obvezni predmet, a od 4. razreda mogu pohađati nastavu drugog stranog jezika (L3) kao izbornog predmeta. Za razliku od *Nastavnog plana i programa za osnovnu školu* iz 2006. godine za koji je provedeno više analiza glede višejezičnosti (usp. npr. Petravić 2015, Jajić Novogradec 2017), za nove jezične kurikule donesene 2019. godine za sada postoji samo jedno istraživanje, i to isključivo stranojezičnih kurikula. U toj su studiji autorice Lujić i Pivičević (2021)[57] analizirale kurikule za engleski, francuski, njemački i talijanski (*Predmetni kurikulum*… 2019a, 2019b, 2019c, 2019d) prema kriteriju mjere u kojoj mogu doprinijeti ciljevima višejezičnosti i višekulturnosti. Rezultati analize pokazuju da svaki od analiziranih kurikula potiče znanja, stavove i vještine koji odražavaju koncept višejezičnog i međukulturnog obrazovanja (ibid.). Višejezičnost se u uvodnom dijelu kurikula navodi kao načelo, namjera ili cilj danog stranojezičnog predmeta. U metodičkim se preporukama naglašava važnost višejezičnih pristupa (ibid.). Osim toga, kurikuli sadržavaju sadržaje relevantne za razvoj međukulurne kompetencije. „Međukulturna komunikacijska kompetencija" je k tome jedna od tri kurikulske domene svakog stranojezičnog predmeta (ibid.).

Pomoću analitičke matrice s 30 čestica i trostupanjske Likertove skale (od 1 do 3) u kvantitativnom je aspektu te studije procijenjen stupanj u kojem ishodi učenja navedeni u kurikulima omogućavaju razvoj resursa u području znanja, stavova i vještina opisanih u ROPP-u[58]. Suprotno prethodno spomenutim deklarativnim kurikulskim formulacijama o višejezičnosti i međukulturnoj kompetenciji, kvantitativni rezultati analize ishoda učenja svjedoče o različitom postupanju s danim resursima u kurikulima predmeta različitih stranih jezika. Sveukupno gledano, razvidno je da se, uz iznimku kurikula za francuski (S[59]: 2,5), najmanje pogoduje razvoju višejezičnih i međukulturnih vještina (S: 1,83-2,16). U pogledu stavova poticajnih za razvoj višejezične i međukulturne kompetencije osobito se ističu kurikuli za engleski i talijanski (S: 2,8 odnosno 2,5). Nasuprot tome, doprinos kurikula za francuski i njemački u tom je području osrednji (S: po 2,3). Isto tako je uključenost područja znanja, osim za engleski kurikul (S: 2,57), procijenjena osrednjom (S: 2,14-2,35). Sažimajući te rezultate, autorice studije (ibid.: 118) zaključuju da svi analizirani kurikuli u većoj mjeri omogućavaju razvoj višejezično i međukulturno relevantnih znanja, stavova i vještina. Sličnosti među kurikulima objašnjavaju uskom suradnjom autorica kurikula na njihovoj izradi, a odstupanja pripisuju njihovim različitim obrazovnim pozadinama, odnosno njihovoj pripadnosti različitim tradicijama didaktika danih jezika (ibid.: 118). Unatoč važnim nalazima za poticanje višejezičnosti na kurikulskoj razini hrvatskog obrazovnog sustava, u ovome su istraživanju izostali uvidi u mjeru u kojoj analizirani kurikuli sadržavaju međujezične veze odnosno zajednička

57 U toj su studiji pored stranojezičnih kurikula analizirani i studijski programi za obrazovanje učitelja / nastavnika stranih jezika. Povrh toga ispitani su i učitelji / nastavnici stranih jezika glede implementacije višejezičnog i međukulturnog obrazovanja.

58 U analitičkoj matrici od ukupno 30 čestica formuliranih prema odabranim subdeskriptorima *Referentnog okvira za pluralističke pristupe jezicima i kulturama* (Candelier et al. 2012) njih se 14 odnosilo na znanja, 10 na stavove i 6 na vještine.

59 S = srednja vrijednost.

sjecišta jezičnih predmeta. Bez tih nalaza nije moguće jednoznačno zaključiti tradiraju li kurikuli aditivni višejezični pristup ili zastupaju koncept novijih integrativnih višejezično poticajnih kurikula. Ovome ograničenju valja dodati i izostanak analize kurikula za predmet hrvatskoga jezika.

5. Razvoj kurikula za poticanje višejezičnosti u Hrvatskoj

Prikazana teorijsko-empirijska utemeljenja za jezične predmete u segmentu kurikula s fokusom višejezičnosti od posebne su relevantnosti za aktualnu situaciju u Hrvatskoj koju obilježava eksperimentalna faza obrazovne reforme s ciljem prelaska na cjelodnevni tip osnovne škole i s time povezanog uvođenja obveznog izbornog predmeta drugog stranog jezika. Trenutno mjerodavni kurikuli za sve predmete osmogodišnje osnovne škole[60] i četverogodišnje gimnazije, koji su u svojoj prvoj verziji razvijeni još 2016. godine u sklopu prvog opsežnog reformskog poduhvata, doneseni su nakon dvogodišnjeg zastoja te reforme 2019. godine u sklopu prve eksperimentalne faze osnovnoškolske reforme („Škola za život"). Njezina je primjena u svim razredima obrazovne vertikale trajala od školske godine 2020./2021. do 2022./2023. Za jezično obrazovanje nije donijela promjene u odnosu na dugogodišnju raspodjelu satnice i na status predmeta s hrvatskim kao materinskim jezikom, prvim stranim jezikom kao obaveznim predmetom od 1. razreda osnovne škole i s mogućnošću učenja drugog stranog jezika kao izbornog predmeta od 4. osnovnoškolskog razreda. Prema tim se kurikulima kao obvezni jezik nude engleski, njemački i francuski, a kao izborni predmet engleski, njemački francuski ili talijanski. Redoslijed učenja jezika načelno je otvoren, ali učenici, odnosno njihovi roditelji, biraju najčešće engleski kao početni strani jezik (usp. Gehrmann-Petravić 2021). Kurikuli za materinski i za strane jezike ne uzimaju u obzir novije višejezično relevantne preporuke Vijeća EU (2018, 2019) i Vijeća Europe (CM/Rec 2022/1) kao ni *Dodatni svezak* uz ZEROJ (Council of Europe 2018, Europarat 2020), odnosno s obzirom na vrijeme objavljivanja tih dokumenata neke od njih nisu ni mogli razmotriti. Stoga je kao i u pogledu predstojećeg uvođenja obveznog predmeta drugog stranog jezika u osnovnoj školi od najveće važnosti istražiti kurikulski relevantne tendencije u Europi te trenutno stanje u Hrvatskoj glede odgojno-obrazovnog cilja višejezičnost, kako bi se mogli podastrti prijedlozi za prijeko potrebna poboljšanja.

Budući da tradicionalni aditivni koncept i integrativni pristup jezičnom obrazovanju međusobno konkuriraju i u drugim europskim obrazovnim sustavima (usp. npr. Behr 2019), ovaj rad može pridonijeti europskoj raspravi o preduvjetima za integrativnu implementaciju odgojno-obrazovnog cilja višejezičnosti u školskoj nastavi stranih jezika. To se posebice odnosi na školske sustave zemalja koje, usporedivo s Hrvatskom, još nisu tako intenzivno zahvaćene migracijskim i doseljeničkim valovima kao zapadnoeuropske

60 Osmogodišnja osnovna škola s razrednom nastavom od 1.-4. razreda i predmetnom nastavom od 5.-8. razreda podudara se s trajanjem obveznog obrazovanja u RH, no postoje planovi za uvođenje devetogodišnjeg obveznog obrazovanja na način da 1. razred započne ranije i da se ta nastava provodi u predškolskim ustanovama.

države. U tom je smislu za Hrvatsku još uvijek djelomično opravdan fokus stranojezične višejezičnosti (materinski + dva strana jezika) bez uključivanja višejezičnosti stečene u životnoj sredini (usp. Udier u ovoj publikaciji).

Sažmu li se s pogledom na Hrvatsku argumentacijski sklopovi u korist razvoja integrativnih jezičnih kurikula izneseni u ovome radu, za domaću situaciju proizlaze sljedeći zaključci:

1. Razvoj kurikulâ za jezično obrazovanje mora se nadovezati na rezultate psiholingvističkih i glotodidaktičkih istraživanja višestrukog učenja i poučavanja jezikâ te time uzeti u obzir zahtjev za integrativnim poticanjem višejezičnosti (usp. npr. Morkötter 2019).
1. Sagledano jezično-politički i obrazovno-politički, višejezičnost je jedna od ključnih kompetencija za individualni i društveni razvoj. Stoga valja ispitati u kojoj mjeri aktualni kurikuli za pojedinačne jezične predmete omogućavaju razvoj višejezične i višekulturne kompetencije učenica i učenika (usp. Europarat 2022).
2. Okvirne dokumente Vijeća Europe poput *Referentnog okvira za pluralističke pristupe jezicima i kulturama* (Candelier et al. 2010) i *Vodiča za razvoj i primjenu kurikula za višejezično i višekulturno obrazovanje* (Beacco et al. 2010, [2]2016), koji su identificirani kao podržavajući glede integrativnih didaktičko-metodičkih pristupa, trebalo bi uzeti u obzir pri modificiranju, odnosno novorazvoju jezičnih kurikula.
3. Najprimjenjivijim i najprovodljivijim kurikulskim prototipom za hrvatski obrazovni kontekst čini se *cjeloviti jezični koncept* frankofone Švicarske. No ipak bi s obzirom na status jezičnih predmeta bilo preporučljivo da se pri probnom uvođenju obveznog izbornog predmeta drugog stranog jezika zadrži *status quo* otvorenog redoslijeda učenja jezika, odnosno mogućnost izbora L2 od 1. razreda i L3 od 4. razreda.
4. Egzemplarne analize (strano)jezičnih kurikula drugih zemalja pružaju poticaje za koncipiranje jezičnih kurikula koji podjednako uzimaju u obzir većinski jezik, manjinske i žive strane jezike te ubuduće i migrantske jezike. Drugim riječima to znači da pri izradi jezičnih kurikula valja snažnije uključiti individualne jezične repertoare učenikâ.
5. Jedina znanstvena analiza aktualnih hrvatskih stranojezičnih kurikula u pogledu poticanja višejezične i međukulturne kompetencije (Lujić-Pivičević 2021) nudi djelomične potvrde za odgovarajuću implementaciju tih dvaju ciljeva. Stoga se kao istraživački deziderat nameće fokus kurikulske integracije međujezičnih poveznica između jezičnih predmeta, međujezične svjesnosti i višejezične kompetencije učenja te specifičnih višejezično relevantnih potkompetencija. Takva bi studija morala uključiti i predmet hrvatskoga kao materinskog jezika i predmete manjinskih jezika kao i hrvatski kao drugi jezik.

Na pozadini nastanka trenutno mjerodavnih kurikula za jezične predmeta u osmogodišnjoj osnovnoj školi i četverogodišnjim gimnazijama u RH, koji su na inzistiranje tadašnje ministrice obrazovanja doneseni krajem 2019. godine bez prethodno usvojenog zajedničkog, među- i nadjezičnog koncepta za sve jezike, a u kontekstu iznesenih argumentacijskih sklopova razvidno je da je takvo postupanje dovelo do nastavka strukturiranja

jezičnog obrazovanja u Hrvatskoj u zasebne odjeljke po jezicima (usp. Petravić 2015, Jajić Novogradec 2017). Odlučujuća pretpostavka za poboljšanje takvog stanja bila bi prije svega izrada cjelokupnog, sveobuhvatnog koncepta jezičnog obrazovanja, odnosno među- i nadjezičnog kurikula, kojim bi se formulirali zajednički ciljevi, zadaće i kurikulska struktura za sve jezične predmete - hrvatski kao L1 i kao L2, manjinske jezike te prvi i drugi živi strani jezik. Takav kurikul koji umrežava jezične predmete u Hrvatskoj nikada nije dovršen niti službeno donesen, usprkos postojanju radne inačice iz prve faze obrazovne reforme kasnije nazvane „Škola za život".

6. Perspektive razvoja višejezično poticajnih kurikula

U konglomeratu preduvjeta[61] za cjelovito koncipiranje jezičnog obrazovanja koje, kako je opisano u ovome radu, međusobno umrežava jezike, kurikulskim dokumentima[62] pripada nadasve važna uloga. Kao obvezujuća osnova za planiranje i realizaciju nastave pružaju legitimacijski oslonac i orijentaciju za sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa, a posebice za učitelje koji u krajnjoj instanci osiguravaju primjenu integrativnog pristupa u jezičnoj nastavi:

> „Nastavni programi su mjerodavna prijenosna traka u kontekstu implementacije višejezičnosti i višekulturnosti u nastavu. Oni mogu i moraju postaviti obvezujući okvir za formulaciju (zajedničkih) među- i nadjezičnih ciljeva, sadržaja i načela višejezične didaktike u svim jezičnim predmetima te za opis progresije razvoja kompetencija koje nadilaze okvire pojedinačnih jezičnih predmeta" (Behr 2019: 122).

U tu je svrhu potrebno odrediti i diferencirati zadaće, ciljeve, sadržaje i metodiku na temelju spoznaja psiholingvistike, glotodidaktike te razvoja i analize kurikula. Europski instrumenti za poticanje višejezičnosti istaknuti u ovome radu mogu dati važan doprinos razvoju višejezično orijentiranih kurikula.

Pri izradi takvog novog kurikulskog tipa, kurikuli pojedinačnih jezika bi (se) morali:

1. od početka orijentirati prema međujezičnim i nadjezičnim ciljevima, sadržajima i metodičkim pristupima
2. uključiti učenje materinskoga, odnosno jezika školovanja, u sveobuhvatni integrativ-

61 Time se misli pogotovo na obrazovno-političke i jezično-političke okvirne uvjete, odgovarajuće kurikulske dokumente i institucionalne uvjete od razine obrazovnog sustava do razine pojedinačne škole, pri čemu ova posljednja uključuje učitelje/nastavnike stranih jezika, učenice i učenike, njihove roditelje te ravnateljice i ravnatelje.

62 Pod skupni pojam kurikulski dokumenti ovdje se podvode različite vrste dokumenata kao što su to obrazovni standardi, jezgreni kurikuli, predmetni kurikuli, smjernice i nastavni programi. Ti se dokumenti doduše međusobno razlikuju ovisno o tradiciji i sadržajnoj konkretizaciji te upućuju na različite perspektive i različitu obvezatnost (usp. Christ 2016: 57), no istovremeno svi oni vrše dvije središnje funkcije za nastavu – legitimacijsku funkciju s jedne, i orijentacijsku funkciju s druge strane (usp. Behr 2019).

ni koncept koji obuhvaća sve jezične predmete
3. provesti usuglašavanje sa svim ostalim jezičnim predmetima i
4. razviti u okviru cjelovitog koncepta planiranja koji obuhvaća sve jezike u kurikulu (usp. Behr 2019: 122) i koji je osjetljiv za ostale jezike u jezičnim repertoarima učenikâ.

Pritom se ne smije izgubiti iz vida da su i sami kurikuli dio većeg sklopa čimbenika, koji se proteže kako na društveni kontekst tako i na obrazovno-političke odredbe te na aktualne tendencije u znanstvenim teorijama u području pedagogije, razvoju škola, jezičnoj politici, predmetnim metodikama i matičnim znanostima školskih predmeta (usp. Behr 2019: 120). Stoga jezične kurikule valja razvijati ciljano za specifičnu jezičnu situaciju svake pojedine zemlje, a s druge pak strane uspostaviti odnos s europskom dimenzijom u znanosti te u jezičnoj i obrazovnoj politici. Za razliku od useljeničkih zemalja koje moraju naći put kako se nositi s rastućom jezičnom i kulturnom različitošću u okviru poticanja višejezičnosti, zemlje koje još raspolažu stanovitom jezičnom i kulturnom homogenošću moraju se pripremiti za očekivanu diversifikaciju jezičnog krajobraza uslijed nadolazećih jezika migranata.

No jedno je sigurno – višejezičnost se ne može misliti jednojezično niti dvojezično u smislu jezika školovanja i dominantnog stranog jezika. Pored školskoga i stranih jezika, jezično osjetljiva višejezičnost jednoznačno mora uzeti u obzir i materinske jezike pripadnika autohtonih manjina i migranata, i to osiguranjem nastave materinskih, odnosno prvih jezika učenika kojima jezik školovanja nije materinski s jedne, te ponudom nastave tih jezika kao stranih za ostale učenike s druge strane. Time bi učenici s L1 koji se podudara s jezikom školovanja učili dodatna dva jezika Europske unije kao obvezne jezične predmete (L2 i L3) i jedan jezik autohtonih manjina ili migranta (L4), primjerice kao izborni predmet. Učenici pak s materinskim jezikom različitim od danog jezika školovanja pohađali bi prema tome modelu pored nastave svog prvog jezika i školskog jezika kao L2 i nastavu dvaju stranih jezika EU (L3 i L4) s mogućnošću izbornog predmeta jednog daljnjeg stranog jezika (L5).

Literatura

Allgäuer-Hackl, Elisabeth - Kristin Brogan, Ute Henning, Britta Hufeisen, Joachim Schlabach. 2015. Rückblick, Fazit und Ausblick. U: Allgäuer-Hackl, Elisabeth - Kristin Brogan, Ute Henning, Britta Hufeisen, Joachim Schlabach (ur.). *MehrSprachen? - PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 263-275.

Bagarić Medve, Vesna. 2023. Komunikacijska kompetencija i međukulturna kompetencija. U: Bagarić Medve, Vesna -Višnja Pavičić Takač (ur.). *Učenje i poučavanje stranih jezika*. Osijek: Filozofski fakultet, 209-228.

Ballweg, Sandra. 2019. Erst-, Zweit- und Mehrsprachenerwerb in der Forschung. U: Fäcke, Christiane - Franz-Joseph Meißner (ur.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und*

Mehrkulturalitätsdidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto, 265-270.

Bausch, Richard-Karl. 2008. „Sprachspezifisch“ versus „sprachenübergreifend“: Zwei curriculare Planungskriterien? U: Bausch, Richard-Karl - Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs, Hans-Jürgen Krumm (ur.). *Fremdsprachenlernen erforschen: sprachspezifisch oder sprachenübergreifend*. Tübingen: Gunter Narr (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 18-24.

Bär, Marcus. 2009. *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klasse 8 bis 10*. Tübingen: Narr.

Beacco, Jean-Claude - Michael Byram, Marsa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier, Johanna Panthier. 2010. *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strassbourg: Language Policy Devision, Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf.

Beacco, Jean-Claude - Michael Byram, Marsa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier, Johanna Panthier. 2016. Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Strassbourg: Language Policy Devision, Council of Europe. Council of Europe, 2nd ed. https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621.

Behr, Ursula. 2007. Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I. Ergebnisse eines Kooperationsprojektes der drei Phasen der Lehrerbildung. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Behr, Ursula. 2019. Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in deutschen Richtlinien des Fremdsprachenunterrichts. U: Fäcke, Christiane - Franz-Joseph Meißner (ur.). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 120-123.

Burwitz-Melzer, Eva. 2019. Plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz im *CEFR. Companion Volume* (2018). U: Fäcke, Christiane - Franz-Joseph Meißner (ur.). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 112-116.

Candelier, Michael - Antoinette Camillieri-Grima, Veronique Castellotti, Jean-François de Pietro, Ildikó Lörincz, Franz-Joseph Meißner, Artur Noguerol, Anna Schröder-Sura. 2012. *FREPA. A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and resources*. Graz-Strasbourg: European Centre for Modern Languages - Council of Europe Publishing.

Candelier, Michael - Antoinette Camillieri-Grima, Veronique Castellotti, Jean-François de Pietro, Ildikó Lörincz, Franz-Joseph Meißner, Artur Noguerol, Anna Schröder-Sura. 2010. *RePA. Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Version 3 - Mai 2010. Deutsche Fassung von Franz-Joseph Meißner, Anna Schröder-Sura. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum - Europarat. https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/RePA_Version3_DE_08062010.

pdf?ver=2010-07-16-180914-770.

Caspari, Daniela. 2019. Kompetenzorientierung, Mehrkulturalität und Mehrsprachigkeit. U: Fäcke, Christiane - Franz-Joseph Meißner (ur.). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 224-231.

Christ, Ingeborg. 2016. Staatliche Regelungen für den Fremdsprachenunterricht: Curricula, Richtlinien, Lehrpläne. U: Burwitz-Melzer, Eva - Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch, Hans-Jürgen Krumm (ur.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völlig überarbeitete Auflage, 56-60.

Council of Europe. 2001. Common European Framework of Reference for Languages. https://rm.coe.int/1680459f97.

Council of Europe. 2018. Common European Framework of Reference for Languages. Companion Volume. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4.

Daryai-Hansen, Petra - Ildiko Lörincz, Brigitte Gerber, Michaela Haller, Olga Ivanova, Hans-Jürgen Krumm, Hans H. Reich. 2014. Pluralistic approaches to languages in the curriculum: the case of French-speaking Switzerland, Spain and Austria. U: *International Journal of Multilingualism* 12(1), 109–127. https://doi.org/10.1080/14790718.2014.948877.

Ender, Andrea. 2007. *Wortschatzerwerb und Strategieneinsatz bei mehrsprachigen Lernenden. Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider.

Europäisches Parlament und Rat der EU. 2006. Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. *Amtsblatt der Europäischen Union,* 30. 12. 2006, L394/10-L394/18.

Europarat. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.

Europarat. 2020. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Begleitband. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Europarat. 2022. Empfehlung CM/Rec(2022)1 des Minister:innen-Komitees an die Mitgliedstaaten über die Bedeutung der plurilingualen und interkulturellen Bildung für die demokratische Kultur. https://www.ecml.at/Portals/1/documents/about-us/recommendation-DE.pdf?ver=2023-09-25-095537-540.

Gehrmann, Siegfried - Željka Knežević. 2014. European multilingualism and School Foreign Language Learning. U: Gačić, Milica - Renata Šamo (ur.). *Early Foreign Language Learning and Teaching: Perspectives and Experience*. Zagreb: Učiteljski fakultet, 27-37.

Gehrmann, Siegfried - Ana Petravić. 2021. Razvoj jezikâ znanosti i stranih jezika u školama u Europi - Studija o europskim perspektivama i hrvatskoj stvarnosti. *Filologija* 77, 1-57. https://hrcak.srce.hr/file/394328.

Gogolin, Ingrid. 2008. *Der monolinuale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

Heiland, Thomas - Sümeyra Yağmur, Eva Matthes. 2022. Mehrsprachigkeit in Lehrplänen - Eine komparative Analyse. U: Fäcke, Christiane (ur.): *Perspektiven der Mehrsprachigkeit heute in Forschung und Praxis - Lehramtsstudierende, Lehrpraxis, Lehrmaterialien*. Berlin: Peter Lang, 49-68.

Herdina, Philip - Ulrike Jessner. 2002. *A Dynamic Model of Multilingualism in Cultural Contexts. Perspektives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon-Avon: Multilingual Matters.

Horvatić Čajko, Irena. 2012. *Uloga višejezične kompetencije u učenju i poučavanju drugoga stranoga jezika - njemački jezik kao L3*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, neobjavljena doktorska disertacija.

Hu, Adelheid. 2016. Mehrsprachigkeit. U: Burwitz-Melzer, Eva - Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch, Hans-Jürgen Krumm (ur.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6. völlig überarbeite Aufl., 10-15.

Hufeisen, Britta. 2001. Deutsch als Tertiärsprache. U: Helbig, Gerd - Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm (ur.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1), 648-653.

Hufeisen, Britta. 2003. L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. U: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2/3, Jg. 8, 97-109. https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2804/.

Hufeisen, Britta. 2005a. Kurze Einführung in die linguistische Basis. U: Hufeisen, Britta - Gehrhard Neuner (ur.) *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch.* 2. Druck, korrigierte Aufl., Straßburg: Europarat, 7-11.

Hufeisen, Britta. 2005b. Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. U: Hufeisen, Britta - Madeline Lutjerharms (ur.). *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Narr Franke Attempto (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 9-17.

Hufeisen, Britta. 2010. Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. U: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36, 200-207.

Hufeisen, Britta. 2011. Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. U: Baur, Ruprecht - Britta Hufeisen (ur.). *„Vieles ist sehr ähnlich." - individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 265-282. http://www.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=MgE3Ye1BIvc%3D&tabid=864&language=en-GB.

Hufeisen, Britta - Gerhard Neuner (ur.). 2005. *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch.* 2. Druck, korrigierte Aufl., Straßburg: Europarat.

Jajić Novogradec, Marina. 2017. Individualna višejezičnost u kontekstu hrvatskog obrazovnog sustava. U: *Studia Polensia* VI:1, 29-48.

Jessner, Ulrike. 2008. Teaching third languages: Findings, trends and challenges. U: *Lan-*

guage Teaching 41:1, 15-56.

Jessner, Ulrike - Elisabeth Allgäuer-Hackl. 2015. Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? U: Allgäuer- Hackl, Elisabeth - Kristin Brogan, Ute Henning, Britta Hufeisen (ur.). *Mehr Sprachen? – PlurCur! Berichte aus der Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 209-229.

Jessner, Ulrike - Elisabeth Allgäuer-Hackl, Barbara Hofer. 2016. Emerging Multilingual Awareness in EducationalContexts: From Theory to Practice. U: *The Canadian Modern Language Review - La revue canadiennedes langues vivantes* 72:2, 157-182.

KMK. 2003. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf.

KMK. 2012. Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf.

KMK. 2023. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf.

Knežević, Željka. 2015. *Kompetencije osnovnoškolskih učitelja njemačkog i engleskog jezika za razvoj višejezične i međukulturne kompetencije učenika*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, neobjavljena doktorska disertacija.

Knežević, Željka. 2017. Does Initial Education of German and English Language Teachers Prepare Them for the Development of Pupils' Plurilingual and Intercultural Competence? – Analysis of Programs of Study. U: *Croatian Journal of Education* 19:2, 13-33.

Knežević, Željka. 2025. *Višejezično i međukulturno obrazovanje u nastavi stranih jezika. Učitelj kao nositelj promjena*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Königs, Frank G. 2019. Mehrsprachigkeit, Interkomprehension, Übersetzen und Sprachmitteln. U: Fäcke, Christiane - Franz-Joseph Meißner (ur.). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 41-47.

Krumm, Hans-Jürgen. 2005. Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit. Über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migranten- und Nachbarsprachen. U: Hufeisen, Britta - Madeline Lutjerharms (ur.). *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Narr Franke Attempto (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 27-36.

Krumm, Hans-Jürgen - Hans H. Reich. 2011. Curriculum Mehrsprachigkeit. https://bimm.at/wp-content/uploads/2024/05/curriculummehrsprachigkeit2011.pdf.

Lutjeharms, Madeline. 2019. Interkomprehension und sprachliche Kompetenzen. U:

Fäcke, Christiane - Franz-Joseph Meißner (ur.). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 325-329.

Lujić, Rea - Maja Pivčević. 2021. Plurilingual and Intercultural Education in the Republic of Croatia: Educational Language Policy and Teachers' Competence. U: *Language Education and Multilingualism – The Langscape Journal* 4/2021: Pluri- and Multilingualism in Initial Language Teacher Education and Training, 111-131. https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/24151.

Martinez, Hèléne. 2019. Sprachlernkompetenz und Mehrsprachigkeit. U: Fäcke, Christiane - Franz-Joseph Meißner (ur.). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 123-130.

Marx, Nicole. 2005. *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in „DaFnE"*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Meißner, Franz-Joseph. 2004. EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie. http://www.eurocom-research.net/lit/meissner.pdf.

Meißner, Franz-Joseph. 2019a. Mehrsprachigkeitsdidaktik. U: Fäcke, Christiane - Franz-Joseph Meißner (ur.). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 47-52.

Meißner, Franz-Joseph. 2019b. Mehrsprachigkeitsdidaktik und Intekomprehension: Forschungsstand und Perspektiven. U: Fäcke, Christiane - Franz-Joseph Meißner (ur.). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 408-413.

Mohrkötter, Steffi. 2019. Interkomprehension und Transfer. U: Fäcke, Christiane - Franz-Joseph Meißner (ur.). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 321-324.

Müller-Lancé, Johannes. 2003. *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenburg

Nastavni plan i program za osnovnu školu. 2006. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Neuner, Gehrhard. 2005a. Gesamtsprachenkonzept, Mehrsprachigkeitsansatz und Tertiärsprachenlernen. Beispiel Westschweiz. U: Hufeisen, Britta - Madeline Lutjerharms (ur.). *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Narr Franke Attempto (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 51-73.

Neuner, Gerhard. 2005b. Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. U: Hufeisen, Britta - Gerhard Neuner (ur.). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. 2. Druck, korrigierte Aufl., Straßburg: Europarat, 13-34.

Paulsund, BethAnne - Harriet Zilliacus, Lena Eckberg. 2020. Spaces for multilingual education: language orientations in the national curricula of Sweden and Finnland. U: *International Multilingual Research Journal* 14:4, 304-318.

Petravić, Ana. 2013. Sprachliche Bildung (Fremd- und Minderheitensprachen). 149-155. U: Domović, Vlatka - Siegfried Gehrmann, Željka Knežević, Predrag Oreški, Ana Petravić, Vladimir Šimović, Dijana Vican. U: Domović, Vlatka - Siegfried Gehrmann, Jürgen Helmchen, Marianne Krüger-Potratz (ur.): Europäische Lehrerbildung. Annäherungen an ein neues Leitbild. Berichte aus West- und Südosteuropa, Münster-New York: Waxmann, 135-171.

Petravić, Ana. 2015. Mehrsprachigkeit als Bildungsziel: Fragen der Curriculumentwicklung aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. U: Kovačević, Cergol - Sanda Lucija Udier (ur.). Multidisciplinary Approaches to Multilingualism. Proceedings from the CALs conference 2014. Frankfurt am Main: Peter Lang, 199-226.

Petravić, Ana - Irena Horvatić Čajko. 2014. Lernstrategien und -techniken im Kontext des Tertiärsprachenunterrichts. Eine empirische Studie zu Deutsch als L3 nach Englisch als L2. U: *Zagreber Germanistische Beiträge. Jahrbuch für Literatur und Sprachwissenschaft* 23, 105-129.

Plan d'études romand. 2010, 2012. http://www.plandetudes.ch/web/guest/l/cg/.

Predmetni kurikulum za nastavni predmet Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj. 2019a. U: *Narodne novine* 7. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH.

Predmetni kurikulum za nastavni predmet Francuski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj. 2019b. U: *Narodne novine* 7. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH.

Predmetni kurikulum za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj. 2019c. U: *Narodne novine* 7. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH.

Predmetni kurikulum za nastavni predmet Talijanski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj. 2019d. U: *Narodne novine* 7. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH.

Reich, Hans H. - Hans-Jürgen Krumm. 2013. *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.

SurvyLang. Prvo europsko istraživanje jezičnih kompetencija. Završno izvješće. 2012. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

Troha, Jasmina - Ana Petravić, Ana Golub Šenjug. 2020. Multilingual Awareness in L3 English and German Class in Primary School. U: *Croatian Journal of Education* 22:2, 451-485.

Vijeće EU. 2018. Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2018. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. U: Službeni list Europske unije, 4. 6. 2018., C 189/1-13.

Vijeće EU. 2019. Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2019. o sveobuhvatnom pristupu poučavanju i učenju jezikâ. U: Službeni list Europske unije, 5. 6. 2019., C 189/15-22.

Vijeće Europe. 2005. Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje. (ZERO). Zagreb: Školska knjiga.

Wiater, Werner. 2006. Didaktik der Mehrsprachigkeit. U: Wiater, Werner (ur.). *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle*. München: Verlag Ernst Vogel, 57-72.

Wiater, Werner. 2019. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Mehrkulturalität. U: Fäcke, Christiane - Franz-Joseph Meißner (ur.). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 95-101.

S njemačkoga prevela
autorica rada

Rupert Hochholzer

Empirijsko istraživanje o višejezičnosti u obrazovnim institucijama

Sažetak: Na višejezičnost se u suvremenim istraživanjima već odavno ne gleda kao na problem, nego kao na krajnje djelotvoran pozitivan čimbenik u individualnom i društvenom razvoju. Pritom valja uzeti u obzir i u suodnos dovesti raznovrsne oblike već odavno postojećih unutarnjih i vanjskih višejezičnosti kao i „novu" višejezičnost nastalu migracijama. Postojeći potencijal dijalekata i jezika načelno se smatra pozitivnim, a metode za njihovo poticanje u obrazovnom području već postoje, no ne može se reći da raspolažemo pouzdanim i uvjerljivim podatcima o stvarnim jezičnim odnosima u obrazovnim ustanovama. Namjera je ovoga članka na dvama primjerima pokazati relevantnost empirijskoga istraživanja višejezičnosti u kontekstu obrazovnih institucija u Njemačkoj.

Ključne riječi: višejezičnost i obrazovanje, individualna višejezičnost, jezična biografija, empirijsko istraživanje višejezičnosti, jezik i identitet

Zusammenfassung: *Empirische Mehrsprachigkeitsforschung in Bildungseinrichtungen*. Mehrsprachigkeit wird in der aktuellen Forschung längst nicht mehr als Problem gesehen, sondern gilt als höchst wirksamer und positiver Faktor für die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung. Dabei sind die vielfältigen Ausprägungen schon immer existierender innerer und äußerer Mehrsprachigkeit sowie die durch Migration entstandene „neue" Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen und miteinander in Bezug zu setzen. Das vorhandene Potential an Dialekten und Sprachen wird zwar grundsätzlich positiv bewertet und Ansätze ihrer Förderung im Bildungsbereich liegen vor, allerdings gibt es kaum haltbare und aussagekräftige Daten zu den tatsächlichen sprachlichen Verhältnissen in den Bildungseinrichtungen. Der Beitrag will exemplarisch anhand zweier Beispiele die Relevanz empirischer Mehrsprachigkeitsforschung im Kontext von Bildungseinrichtungen in Deutschland aufzeigen.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit und Bildung, individuelle Mehrsprachigkeit, Sprachbiographie, empirische Mehrsprachigkeitsforschung, Sprache und Identität

Abstract: Empirical Research on Multilingualism in Educational Institutions. In current research, multilingualism is no longer seen as a problem, but rather as a highly effective and positive factor for individual and social development. Te many different forms of

internal and external multilingualism that have always existed, as well as the "new" multilingualism that has arisen as a result of migration, must be taken into account and put into context with one another. Although the existing potential of dialects and languages is generally viewed favourably and there are approaches to promoting them in education, there is hardly any reliable and meaningful data on the actual linguistic situation in educational institutions. This article will use two examples to illustrate the relevance of empirical multilingualism research in the context of educational institutions in Germany.

Keywords: multilingualism and education, individual multilingualism, language biography, empirical multilingualism research, language and identity

1. Višejezičnost i obrazovanje

Sprega odnosa između višejezičnosti[1] i obrazovanja krajnje je raznovrsna i heterogena, pa ju stoga treba promatrati iz više kutova. Ograničenje koje se usredotočuje samo na poteškoće pri stjecanju višejezičnosti, kako se to u školskom okruženju često može primijetiti, nije primjereno složenosti ni potencijalu koji u sebi krije višejezičnost poticana obrazovanjem.[2] Valja razlikovati spontanu višejezičnost stečenu u životnom okružju i naučenu višejezičnost stranih jezika. I dok višejezičnost na stranim jezicima ostvarena u okviru institucionalne jezične nastave, koja u obrazovnom sustavu zauzima visoko mjesto i statistički[3] se lako može iskazati, situacija je sa spontanom višejezičnošću životnoga okružja[4] sasvim drugačija. Iako se znanje o tom obliku višejezičnosti u obrazovnim kon-

1 U sljedećim će se razmatranjima višejezičnost „smatrati sposobnošću društava, institucija, skupina ljudi i pojedinaca da u svakodnevici u prostoru i vremenu redovito komuniciraju na više od jednoga jezika. Jezik se pritom neutralno smatra varijetetom kojim se jedna skupina ljudi samoodređivanjem koristi kao uobičajenim komunikacijskim kodom (to znači da su tu uključeni i regionalni jezici te dijalekti i znakovni jezici). Razlikujemo društvenu, institucijsku, diskurzivnu i individualnu višejezičnost. Višejezičnost počiva na temeljnoj ljudskoj sposobnosti komuniciranja na više jezika. Višejezičnost označava fenomen uklopljen u kulturni razvoj pa je stoga obilježen visokim kulturnim intenzitetom." (Franceschini 2011: 32).

2 Usp. Gogolin–Hansen–McMonagle–Rauch 2020: 1.

3 Ovdje s velikim odmakom prevladava engleski jezik s 97,3 %, slijedi ga njemački jezik (23,1 %) i španjolski s 13,6 %. Drugi jezici, poput ruskoga (2,7 %), igraju statistički jasno podređenu ulogu. Te brojke su u suprotnosti s obrazovnim ciljevima Europske zajednice, koja engleski priznaje kao *lingua franca*, no povrh toga teži cilju da svaki građanin Europske Unije nauči i drugi strani jezik. Prevlast engleskoga u području školskoga ovladavanja stranim jezicima ima dalekosežne posljedice, a posebice se odražava na status nacionalnih jezika kao jezika znanosti. Europska jezična raznolikost za sada još postoji, no ona je u opasnosti i dugoročno bi mogla – ako se nametnu zahtjevi usmjereni prema engleskomu kao jedinomu jeziku u obrazovanju i znanosti – dovesti do nove jednojezičnosti, a nacionalne jezike i njihovo značenje za obrazovanje i znanost marginalizirati. Usp. Elsner 2020: 40–42 i Gehrmann 2020: 55–76.

4 Gogolin definira spontanu višejezičnost stečenu u životnom okružju kao jezičnu uporabu u obiteljskom okruženju koja obuhvaća različite jezike i varijetete, za mnoge je ona situacijski i individualno prilagođena, fleksibilna uporaba jezika i može – uz odgovarajuću potporu i poštovanje – osnažiti

tekstima smatra relevantnim i nužnim, stanje se u empirijskim istraživanjima mora ocijeniti kao nedostatno. Budući da osim o njemačkom jeziku u Njemačkoj u službenim statistikama nisu objavljeni nikakvi drugi podatci o jezicima, može se samo zaključiti kako „je jedan bitan dio njemačkoga stanovništva iz migracijskih razloga višejezičan".[5] Razlozi za nepostojanje osnovnih brojčanih podataka o višejezičnosti u pedagoškom kontekstu višestruki su. Važan aspekt bi pritom mogao biti još uvijek uvriježeni jednojezični stav u obrazovnom sustavu koji u sljedećem citatu sociologa Hartmuta Essera posebno dolazi do izražaja:

> „Za ovladavanje drugim jezikom nikakvu razliku ne predstavlja činjenica potiče li se migrantsko dijete u jezičnom razvoju na materinskom jeziku ili ne. Dvojezični odgoj ne šteti, što valjda nitko ne bi ni očekivao, ali ničemu ni ne koristi, što se do sada u mnogim stajalištima i političkim koncepcijama smatralo nečim u što se ne može sumnjati. Utoliko dvojezični odgoj na učenje drugoga jezika i uspjeh u školi u najboljem slučaju djeluje kao placebo, pa se postavlja pitanje je li stjecanje L1 kao vrijednosti >same po sebi< dovoljno kako bi se opravdali organizacijski, personalni i drugi troškovi koji bi bez sumnje nastali pri izobrazbi osoblja" (Esser 2006: 396).

Za obrazovni je uspjeh prema tomu mišljenju važna samo jezična kompetencija na službenom jeziku zemlje. Ako sve svedemo na jednostavan račun troškova i koristi, višejezičnost, koju ovdje nazivamo dvojezičnim odgojem, više je ili manje beskorisna i iz te perspektive ne opravdava troškove. U tom kontekstu je zanimljiv zaključak kako se u novijoj javnoj raspravi u Saveznoj Republici Njemačkoj o odnosu jezika i integracije nametnuo taj vrlo ograničeni pogled na višejezičnost migrantica i migranata. To najbolje daje naslutiti tekst Hartmuta Essera na portalu za migracijsku politiku zaklade Heinricha Bölla:

> „Još uvijek je jezična ‚asimilacija' uz nacionalni ili regionalni kontekst glavni trend razvoja koji uključuje više naraštaja, a etnički (jezični) resursi su za ključna polja integracije – obrazovanje i tržište rada – manje-više beznačajni, ako ne i kontraproduktivni" (Esser 2008).

Svođenje znanja jezika u osoba s migracijskom pozadinom na kompetencije u njemačkom jeziku odražava se i u njemačkoj raspravi o integraciji i ima dalekosežne posljedice, posebice na pedagoškom području. Tako se u pravilnim razmacima – uvijek onda kad međunarodne obrazovne studije poput PISE potvrđuju nedostatna znanja njemačkoga jezika kod mladih s migracijskom pozadinom[6] – zahtijeva sveobuhvatna dijagnoza o stanju jezika[7] s ciljem ustanovljavanja kompetencija u području njemačkoga kao je-

---

izgradnju pozitivnoga jezičnoga samopoimanja. Usp. o ovom također Dirim 2006.

5 Gogolin–Hansen–McMonagle–Rauch 2020: 2.

6 Usp. Walter–Taskinen 2008.

7 Usp. Gogolin–Krüger-Potratz 2020: 262–267.

zika obrazovanja.[8] Znanje prvoga jezika pritom ne igra nikakvu ili samo drugorazrednu ulogu. To se znanje jednostavno previđa ili se pak identificira kao problem za jezični razvoj njemačkoga jezika. I dok se u znanstvenim istraživanjima višejezičnosti, a prije svega u didaktici višejezičnosti odavno etabliralo stajalište kako je svaki jezik za čovjeka dobitak[9], u školama je i dalje „ekonomičnost jezičnoga"[10] glavna obrazovnopolitička misao vodilja. No takav ograničen pogled, uglavnom orijentiran na nedostatke višejezičnosti te njezine važnosti u obrazovnom području, može za pojedinca imati dalekosežne i često fatalne posljedice. Takva se iskustva s učenjem jezika mogu rekonstruirati jezičnobiografskom metodom koja se pokazala od velike koristi u kvalitativnom istraživanju višejezičnosti.

2. Pogled na individualnu višejezičnost

Iz institucionalne je perspektive na prvi pogled argumentacijski posve prihvatljivo usredotočiti sve jezično-pedagoške napore na jezik na kojem se u nekoj zemlji odvija nastava. No taj neosporno važan cilj o visokoj jezičnoj kompetenciji na jeziku kojim se govori u nekoj zemlji nipošto ne smije zasjeniti osobne potrebe djece i mladih. U sljedećem odlomku iz teksta *Nije se moglo primijetiti da sam Finac* Anttija Jalave dramatično zorno prikazuju se iskustva jednoga finskoga djeteta nakon njegova preseljenja u Švedsku te posljedice drastičnoga jednojezičnoga obrazovanja koje takvo obrazovanje može ostaviti na dječju psihu.

> „Prvi su dani u Štokholmu bili fantastični. U očima devetogodišnjega dječaka, koji je dotad vidio samo provincijske gradiće, izgledao je ovaj velegrad poput ogromnoga zabavnoga parka, užurbanost i ljudi koji su samo jurili ostavljali su me bez daha. Promet je tutnjao kružnim tokovima, kuće su bile više od crkvenih tornjeva a izlozi pretrpani robom. Ljudi su izgledali zdravo i uhranjeno i svi su bili dobro obučeni. I dok sam taj moj novi svijet gutao iskolačenim očima, sažalno sam mislio na ljude kod kuće koji sva ta čuda nisu mogli vidjeti. Moji su roditelji bili radnici, pa kako je vladala nestašica radne snage, bili su dobrodošli. Moglo bi se reći da su ih svi željno očekivali. Kad bih popodne pješice došao po njih pred tvornicu za proizvodnju telefona, izgledali su umorno, ali zadovoljno. Često su dolazili s drugim finskim radnicima. Govorili su da ima puno posla, norma je bila nemilosrdna, ali i dobro plaćena. Bilo je to nešto čime ih u Finskoj, gdje je stalno vladala nezaposlenost, nitko nije mazio. Da, sve je izgledalo dobro. Moji su roditelji bili dobrodošli, to je bilo jasno, ali za nas djecu

8 U pravilnim razmacima politika zahtijeva obvezno polaganje ispita iz njemačkoga jezika prije polaska djeteta u školu kako bi se učinilo nešto u odnosu na problem neznanja jezika migrantske djece. Usp. primjerice raspravu o bavarskom prijedlogu: „Scheindebatte": Kritik an Söder-Vorstoß für Sprachtest-Pflicht [Prividna rasprava: Kritika Söderova prijedloga za obvezno jezično testiranje]| BR24 "Scheindebatte": Kritik an Söder-Vorstoß für Sprachtest-Pflicht |BR24 [22.8.2023.]| .

9 Primjer za to je model jezičnoga kapitala Katharine Brizic, usp. Brizic 2009.: 136–151.

10 Usp. usporedivi razvoj na području znanosti kako ga je opisao Gehrmann 2020.

je sve izgledalo potpuno drugačije. Od nas nikakve koristi, ništa nismo doprinosili, a povrh svega nismo znali švedski. Ravnateljica moje škole zapravo nije znala što bi sa mnom kad me za ruku odvela u treći razred osnovne škole. U zadnjem je redu u razredu bilo jedno slobodno mjesto. Moj je novi susjed u klupi bijesno protestirao, ali sam ipak morao sjesti kraj njega. I on je bio Finac, no ipak je iz, iz tko zna kojih razloga, odbijao sa mnom progovoriti makar jednu jedinu riječ na finskom. Poslije mi je sve postalo jasno, a da sam samo slutio kako mi predstoji ista sudbina, istoga časa bih pobjegao i pokušao spasiti živu glavu. Djeca u razredu su me nazvala ›Finskeks‹, to mi je bio nadimak tako dugo dok nisam dovoljno dobro naučio švedski da u njihovim očima mogu proći za Šveđanina. Nije se bilo lako prilagoditi: i dok su drugi pisali na švedskom, ja sam pisao na finskom. A to je bilo nedopustivo. Učitelj mi je istrgnuo olovku iz ruke i bijesno mi priprijetio prstom. Usprkos tome stalno sam se vraćao svom materinskom jeziku. Učitelj je poderao papir na kojem sam pisao, poderao je moje riječi, a ja sam dobio napadaj bijesa. Poslije mi je jedan dječak iz višega razreda objasnio kako je pisanje na finskom zabranjeno. Pitao sam zašto, a on mi je šapnuo na uho da ni on ne zna. Od toga trenutka nikad više nisam pisao na finskom – kad bi moja baka to doznala, sigurno bi na mjestu umrla. Na školskom je dvorištu tekla krv i ubrzo se pročulo da se znam tući. Najčešće sam se morao braniti od dječaka iz viših razreda koji su me napadali u skupinama. Netko im je rekao da su Finci bagra i da je u redu da ih se namlati. Bilo je nasilja, a nasilju je uzvraćeno nasiljem. Kad se u moju dušu dovoljno duboko usjekla misao kako je prezira vrijedno biti Finac, počeo sam se sramiti svojega podrijetla. Budući da je povratak, koji me održavao na životu, bio nemoguć, morao sam kapitulirati. Kako bih preživio, morao sam navući debelu kožu: K vragu i Finska i finski. Ono što nije moglo biti prihvaćeno, moralo je biti poreknuto, skriveno, uništeno i odbačeno. Morao sam postati Šveđanin, a to je značilo da nisam mogao biti Finac. Odlučio sam njihov jezik naučiti tako savršeno da nitko nije mogao posumnjati u to tko sam i odakle dolazim“ (Jalava 1995: 9–13).

Ovaj je odlomak usprkos vremenskoj i prostornoj udaljenosti krajnje aktualan jer su posljedice submerzivne školske nastave za individualni razvoj zorno i opipljivo opisane. Kod toga su oblika nastave, a to je u Njemačkoj još uvijek najčešći oblik nastave za djecu manjina, djeca izložena nastavi u razredima u kojima sjede i djeca čiji je prvi jezik istovremeno i nastavni jezik. Jezik podrijetla migrantske djece učitelji ne razumiju i nije predviđeno da se taj jezik potiče jer cilj je asimilacija.[11] Djeci izloženoj ovakvom postupku nije jasno zašto se pri promjeni škole više ne smiju koristiti svojim prvim jezikom. Nakon što se dječak u školi neuspješno pokušao koristiti finskim jezikom, pokušaj je bez ikakva obrazloženja bio sankcioniran, na što je dječak odgovorio agresivnim ponašanjem. Sve je završilo općom agresijom među učenicima. Restriktivan odnos prema jeziku zemlje podrijetla, koji u pravilu nije neki prestižni jezik, sve do zabrane toga jezika nakon početnoga otpora, vodi prema kapitulaciji i postupnom gubitku jezika. Kompetencije pisme-

11 Usp. Jeuk 2010: 110.

nosti[12] na finskom su doduše postojale i dječak ih je isprva i primjenjivao, no učitelj ih je strogo zabranio.

Jezična diskriminacija koju učenik proživljava otežava ne samo izgradnju pozitivne jezične slike o sebi[13], što je bitno za uspješan odgoj, nego otežava i komunikaciju unutar obitelji na jeziku podrijetla, što je u ovom ulomku pojašnjeno spominjanjem bake. Povrh svega promjena jezika koju zahtijeva škola može djelovati i kao prepreka u komunikaciji s bližom društvenom migrantskom okolinom, no čini se da je to upravo trenutno glavna tendencija u Njemačkoj kad su posrijedi jezici podrijetla. Iza toga se krije stav da se u migrantskim obiteljima govori isključivo jezikom podrijetla, a da se njemački ne govori. Posljedica svega je nedostatno znanje njemačkoga jezika s dramatičnim posljedicama za školski uspjeh djece i mladih. No istraživanja o uporabi jezika u obitelji skreću pogled u sasvim drugom smjeru, kako je već Reich 2007. prikazao:

> „Obitelji, u kojima se govori isključivo jezik podrijetla, jesu u manjini. Tipične su zapravo obitelji u kojima jezik podrijetla zauzima najveći dio komunikacije, no njemački se pored toga rabi u izvjesnom obujmu, pri čemu djeca u pravilu češće naginju uporabi njemačkoga. Samo kod maloga broja obitelji primjećuje se pretežita uporaba njemačkoga u odnosu na jezik podrijetla. Za manju djecu, koja se [neizložena njemačkomu, (nap. Ur.)] odgajaju samo u obitelji, znači da je jezik podrijetla u većoj mjeri temelj njihova jezičnoga razvoja. Daljnje znanje njemačkoga jezika stječe se poslije tijekom socijalizacije s vršnjacima.“[14]

Bilo bi dakle za očekivati kako će obrazovne institucije u Njemačkoj osim postizanja visoke jezične kompetencije na njemačkom posvetiti primjerenu pozornost i jezicima podrijetla budući da oni „sa sobom donose specifične jezične i kulturne resurse koje bi trebalo percipirati kao individualni potencijal, ali i kao općedruštveno obogaćenje“.[15]

Odlomak iz teksta citiran na početku ovoga poglavlja primjer je za jezičnobiografski pristup višejezičnosti i može, kao što je gore prikazano, pružiti uvid u različite vidove jezične prakse iz perspektive pojedinca.[16] Temeljni fenomeni učenja jezika, jezični kontakti te jezične promjene mogu se razraditi na temelju jezičnobiografskoga istraživačkoga pristupa koji je u međuvremenu priznata metoda u istraživanju višejezičnosti.[17] Pritom se ne uzima u obzir samo perspektiva govornika, nego se omogućava pristup nekim aspektima višejezičnosti koji do sada nisu nužno bili u središtu interesa, poput „primjerice utjecaja jezičnih ideologija na to kako govornici sebe i druge dis-

12 O važnosti višejezičnosti za izgradnju pisane jezične kompetencije usp. Rosenberg–Schroeder 2016. Sažeto o ovoj temi vidi Riehl 2018: 209–235.

13 O važnosti višejezičnosti za koncept identiteta migrantica i migranata usp. Krumm 2009: 233–247.

14 Reich 2007: 131. Usp. također Hochholzer 2017: 183–201.

15 Bremer–Mehlhorn 2018: 11.

16 Usp. Janczak–Nekula–Zielinska 2022: 33.

17 Busch 2021: 34.

kurzivno smještaju, ili uloge osjećaja, mašte i želja u odnosu na jezični repertoar".[18] Ta metoda ima posebnu vrijednost pri rekonstrukciji jezičnih situacija i njihovih promjena za koje se kvantitativnom metodom, poput popisivanja jezika, teško mogu prikupiti pouzdani podatci o učenju, uporabi, očuvanju i gubitku jezika, a od samih se ispitanika mogu dobiti i subjektivne procjene tih podataka.[19]

U načelu valja kod rekonstrukcije jezičnih biografija uzeti u obzir da prikupljeni metajezični podatci ne odražavaju stvarnost, nego ih treba shvatiti kao njihove narativne reprezentacije. No one u dovoljnoj mjeri omogućuju diferencirane uvide u subjektivne perspektive jezične biografije ispitane osobe (usp. primjer jezične biografije autora Breton-Hansen et al. u ovoj publikaciji, nap. Ur.). Pavlenko kod autobiografskih priča razlikuje između subjektne stvarnosti, životne stvarnosti i tekstne stvarnosti ispitanika.[20] I dok opisivanje subjektivne stvarnosti odražava stavove i mišljenja ispitanika o procesu učenja jezika, jezičnom repertoaru i očuvanju jezika, odnosno njegovu gubitku, životna stvarnost subjektivnu stvarnost nadopunjuje kontekstualiziranjem primjerice u odnosu na jezične ideologije. Tekstna stvarnost pokazuje kako višejezične osobe same sebe konstruiraju, a čini se da je to ovisno o jeziku izabranom za vođenje intervjua. Pavlenko ukazuje na to da odabir jednoga jezika za intervju intervjuiranu osobu ograničava, a time i sadržaje o kojima se govori. Stoga je preporučljivo biografije sastavljati na temelju svih jezika.[21] Taj je zahtjev ispunjen u međunarodnom istraživačkom projektu LangGener. U tom se projektu ide čak i jedan korak dalje tako što se metajezični sociolingvistički podatci prikupljeni u okviru jezičnobiografskih intervjua povezuju s podatcima o jezičnim oblicima i u metajezičnim istraživanjima čine most između sociolingvistike i korpusne lingvistike te time pokazuju kako bi buduća istraživanja trebala izgledati.[22]

Jezičnobiografska istraživanja ne omogućuju samo pristup lingvističkim pitanjima u istraživanju višejezičnosti, nego su vrlo važna i za didaktiku višejezičnosti. Za jezično je obrazovanje od dječjega vrtića preko školskih institucija pa sve do obrazovanja odraslih nužno da učitelji i nastavnici poznaju jezični repertoar i spontanu višejezičnosti[23] svojih učenika, kao što je nužna i sposobnost prepoznavanja aspekata na razini emocija i stavova o učenju jezika koje valja uključiti u pedagoški pristup. Znanje učitelja i nastavnika o međuovisnosti tih čimbenika izuzetno je važno jer se jezik u međunarodnim studijama o uspjehu učenika poput PISE smatra rizičnim čimbenikom za školski uspjeh pa su svi drugi jezici osim njemačkoga u jednojezičnoj njemačkoj školi irelevantni.[24]

18 Busch 2021: 19.
19 O pojmu marginaliziranih govornika usp. Francheschini 2001.
20 Više o tome vidi Pavlenko 2007: 165–171.
21 Pavlenko 2007: 171.
22 Hansen–Nekula 2022: 175–191.
23 Usp. o tome Busch 2021: 15–85; usp. također Ritter–Hochholzer 2019.
24 O tome vidi pobliže i Dirim–Khakpour 2018: 203–207.

3. Višejezičnost u školi – empirijski neistraženo mjesto?

Ako se školsko okružje, a prije svega učitelji i nastavnici, malo ili uopće ne zanimaju za jezičnu pozadinu djece i mladih, to kod djece u razdoblju odrastanja može – kako je to gore prikazano – imati dalekosežne posljedice za jezični razvoj i jezičnu sliku o samom sebi. Ali ne samo za pojedinca, nego i za cijeli obrazovni sustav nepoznavanje višejezičnosti učenica i učenika ima fatalne posljedice. U tom je kontekstu važno primijetiti

> „da ima začuđujuće malo empirijski pouzdano utemeljenih podataka o tom koliko se jezika svakodnevno na europskom tlu govori, koji su to jezici, koje funkcije ti jezici za njihove govornike i govornice ispunjavaju ili kako njihovo postojanje i njihova uporaba utječu na jezičnu teksturu društava. No za pitanja odgoja i obrazovanja ta su pitanja važna jer sadrže spoznaje o okvirnim jezičnim uvjetima za to polje djelovanja, a u to se u velikoj mjeri ubraja i višejezičnost“ (Gogolin–Krüger-Potratz 2020: 258).

Odnos prema višejezičnosti u školi u posljednja je dva desetljeća bio sve češće dio jezičnodidaktičkih istraživanja i iznjedrio je brojne višejezičnodidaktičke pristupe.[25] Istovremeno pak ima vrlo malo istraživanja o tom koje jezike i koliko njih učenici i učenice sa sobom donose, kakvo je njihovo stajalište prema različitim jezicima i kakvu ulogu jezici igraju u njihovim obrazovnim biografijama. Kada govorimo o kvantitativnoj raspodjeli jezika, još uvijek se moramo koristiti davno prikupljenim podatcima. I dok se velike obrazovne studije poput PISE odlikuju deficitarnim pogledom na jezik učenica i učenika obilježen jednojezičnim poimanjem, istraživanja provedena u njemačkim osnovnim školama pokazala su da nikako ne treba zanemariti sve veći broj učenica i učenika koji govore razne jezike, prije svega u obitelji. Udio višejezičnih učenica i učenika u osnovnim školama u trenutku je prikupljanja podataka bio između 13,9 %[26] u Erfurtu i 39,5 % u Freiburgu,[27] što dokazuje da se višejezičnost u međuvremenu na njemačkim školama smatra nezaobilaznim čimbenikom. No još uvijek u velikoj mjeri nedostaju empirijski podatci o višejezičnosti, posebice u srednjim školama gdje je udio višejezičnih učenica i učenika do sada bio samo predmet procjene. Osim toga treba uzeti u obzir da velika jezična raznolikost u školama nipošto ne predstavlja statičnu veličinu jer se u migracijskim kretanjima u posljednjih nekoliko desetljeća stalno događaju promjene, pa se mijenjaju i zemlje podrijetla. U smislu ciljanoga upravljanja obrazovanjem i iznalaženja prikladnoga pristupa višejezičnosti učenika, iz toga valja izvući zaključak da statističko prikupljanje podataka o jezicima treba provoditi u redovitim razmacima kako bi se dobio uvid u stvarne jezične uvjete na školama.

---

25 Pregled na tu temu daje priručnik *Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* [Didaktika višejezičnosti i plurikulturnosti], Christiane Fäcke–Franz-Joseph Meißner 2019. Osnovno na tu temu vidi u Dirim 2005 i DeCillia 2010.

26 Usp. Ahrenholz–Hövelbrinks–Maak–Zippel 2013: 43–58.

27 Usp. Decker-Ernst–Schnitzer 2013: 25–42. Usp. također Fürstenau 2003 i Chlosta–Ostermann–Schroeder 2003: 43–139.

4. Višejezičnost na jednoj školi u Regensburgu

Imajući u vidu gore prikazane okolnosti, na Sveučilištu u Regensburgu je u jesen 2015. provedeno empirijsko istraživanje o višejezičnosti na jednoj srednjoj školi u Regensburgu. Budući da su podatci o jezicima u školi u zemljama njemačkoga govornoga područja do sada prije svega bili ograničeni na osnovno školstvo, istraživanje u Regensburgu ciljano je provedeno na jednoj realnoj srednjoj školi[28] u Starom gradu u Regensburgu. Moguće je da je slika o višejezičnosti na srednjoj školi zbog selekcije učenika bitno drugačija od one u osnovnoj školi koja obuhvaća jedno cjelokupno godište učenica i učenika. Dodatno se zbog toga čimbenika može očekivati i da migracijski uvjetovana višejezičnost u srednjoj školi bude manja.

Cilj je istraživanja provedena uz pomoć upitnika bio po prvi puta prikupiti procjene učenica i učenika odabrane srednje škole o njihovoj vlastitoj višejezičnosti te pritom uzeti u obzir njihovu unutarnju i vanjsku višejezičnost.

Internetskim je upitnikom u jesen 2015. provedena anketa među učenicama i učenicima te srednje škole. Upitnik se moglo ispuniti isključivo u informatičkoj učionici škole. Svaki ga je put ispunjavao samo po jedan razred, a podatci su potom skupljeni na jednom središnjem mjestu. Tako su za sve mogli biti osigurani isti preduvjeti, naime svi su ispitanici dobili ista objašnjenja o anketi i svrsi ispitivanja, a upitnike su mogli ispuniti pod jednakim uvjetima. Taj je postupak unaprijed testiran s jednim razredom pa su tako dobivene vrijedne informacije za poboljšanje upitnika. Upitnik je sadržavao 44 pitanja i mogao se je ispuniti bez teškoća unutar jednoga školskoga sata. U fokusu istraživanja bili su sljedeći aspekti: učenje jezika, jezični repertoar, uporaba jezika u različitim kontekstima, procjena vlastite jezične kompetencije te jezične preferencije kao i pitanja o jezičnoj nastavi.

Glavno je istraživanje bilo provedeno tijekom nekoliko tjedana u listopadu i studenom 2015. Visoki odaziv s 504 ispunjena upitnika od ukupno 571 učenica i učenika omogućava stvaranja realne slike pri procjeni višejezičnosti učenica i učenika.

U nastavku će se prikazati odabrani dijelovi istraživanja, a napose će biti riječi o jezičnom repertoaru ispitanika. Prikupljeni podatci pokazuju da prvotni dojam o krajnje homogenoj skupini učenika treba ispraviti, jer se pri podrobnijoj analizi jezika kojima se učenice i učenici koriste u komunikaciji unutar obitelji pokazalo da je ta slika u visokoj mjeri heterogena. Važne informacije dao je uvid u uporabu jezika jer pokazuje da se u sveukupni jezični kontekst mogu staviti ne samo jezici koje ispitanici rabe, nego i dijalektni varijeteti kojima se služe u svojem okružju.

4.1. Nacionalna homogenost

Predodžbe o homogenosti u sastavu učenika igraju važnu ulogu kod službenih statistika u političkim i teritorijalnim jedinicama poput općina, okruga i saveznih zemalja. Tradi-

28 Njem. *Realschule.* Riječ je o tipu niže srednje škole koja je manje zahtjevna od gimnazije i koja učenike priprema poglavito za nastavak školovanja u strukovnom obrazovanju (nap. Ur.).

cionalno se prije svega gledalo na nacionalnost koja je kod određivanja udjela učenica i učenika s migracijskom pozadinom dugo vremena bila najvažniji kriterij. Tako se u Bavarskoj migrantsko podrijetlo do 2004. godine određivalo isključivo na temelju državljanstva.[29] Problematika takva pristupa posebno dolazi do izražaja primjerice kod skupine učenika čiji su roditelji Nijemci iseljeni iz Rusije. Ta skupina ima njemačko državljanstvo, no u brojnim slučajevima njezini pripadnici uopće ne govore njemački ili raspolažu samo osnovnim znanjem njemačkoga. Kako bi se takva statistička pogrješka barem malo ublažila, u kasnijim se obrazovnim studijama poput PISE navodila i zemlja rođenja roditelja te jezici govoreni u obitelji, čime bi se o ispitanicima dobivala donekle točnija slika.

Studijom u Regensburgu dokazano je kako svođenje podataka na državljanstvo daje pogrješnu sliku o sastavu učenica i učenika. Više od 84 % ispitanika navelo je kako ima njemačko državljanstvo, nešto manje od 9 % navelo je neko drugo državljanstvo. Najjača skupina s 10 ispitanika pritom je navela talijansko državljanstvo, 4 ispitanika navela su rumunjsko, a 4 ispitanika imaju državljanstvo Republike Kosovo. Kod ponovljenoga bi se istraživanja u Regensburgu zasigurno došlo do drugačijega sastava jer je u Regensburgu prošlih godina došlo do velikoga pomaka kada je riječ o zemljama podrijetla osoba s migrantskom pozadinom. Slična se slika o sastavu ispitanika dobiva i pitanjem o zemlji rođenja. Gotovo 91 % učenica i učenika tu je navelo Njemačku, druge veće skupine se ne razaznaju, broj djece rođene u nekoj drugoj zemlji kreće se beziznimno ispod 2 %. Ta je slika potvrđena i pitanjem koliko godina ispitanik živi u Njemačkoj. 89 % ispitanika u Njemačkoj živi od rođenja, od pet do šest godina nešto malo manje od 5 %, a više od deset godina 3 %.

Ostanemo li samo kod pitanja o državljanstvu, zemlji rođenja i vremenu provedenom u Njemačkoj, dobiva se dojam o vrlo homogenoj učeničkoj skupini. Taj se dojam uvelike mijenja već pitanjem o zemlji rođenja majke i oca. Samo nešto malo više od polovice ispitanika navelo je za oba roditelja Njemačku kao zemlju rođenja. Znači da velik udio učenica i učenika ima migrantsko podrijetlo.

Kod raspodjele prema zemlji podrijetla roditelja nešto veći broj slučajeva otpada na Rusiju s malo više od 6 %, Kazahstan s malo manje od 6 %, slijede Turska i Poljska sa po 4 %. Kao zemlja podrijetla bar jednoga roditelja slijede Vijetnam, Rumunjska, Albanija, Italija, Češka, Kosovo, Tajland i Ukrajina. Tomu se pridružuje još mnoštvo drugih zemalja koje sveukupno čine 9 %. Ako se toj statistici pribroje zemlje podrijetla djedova i baka, pretpostavljena homogenost dobiva još jasnija ograničenja jer je više od polovice ispitanika kod podrijetla djedova i baka navela kako bar jedna strana nije rođena u Njemačkoj. Navedene zemlje podrijetla za djedove i bake se uglavnom podudaraju sa zemljom podrijetla roditelja, no velik broj učenica i učenika nije bio u stanju odgovoriti na to pitanje.

29 Usp. Florian Burgmaier–Angelika Traub 2007: 7.

4.2. Jednojezično i višejezično učenje jezika

Učenje jezika kod djece s migrantskom pozadinom u nedavnoj se prošlosti svodilo uglavnom na uzročno-posljedičnu vezu između prvoga i drugoga jezika, prije svega u odnosu na obrazovni uspjeh u školi.[30] Pritom se često nije uzimala u obzir važnost prvoga jezika za razvoj identiteta i obiteljsku socijalizaciju. No Krumm je dobro primijetio da svi jezici imaju „svoje biografski važno mjesto u životopisu"[31] te da naročito višejezični pojedinci svoj identitet konstruiraju uz pomoć višejezičnosti. Rani razvoj jezika i poticanje govora od odlučujuće su važnosti za razvoj osobnosti, što je pak poslije važno za jezični razvoj. Osim toga, učenje jezika nije isključivo kognitivni proces, nego se on odvija u konkretnim društvenim i povijesno-biografskim situacijama.[32] Sve te okolnosti treba uzeti u obzir kod interpretacije podataka prikupljenih u istraživanju i prema mišljenju autora dovesti ih u vezu s unutarnjom višejezičnošću. Na pitanje o tome koji su jezik najprije naučili, 60 % ispitanika navelo je njemački, 22 % „samo jedan drugi jezik", a 16 % ispitanika odgovorilo je kako su „istovremeno s njemačkim učili i neki drugi jezik". Ako se ta posljednja dva podatka promotre zajedno, dolazi se do zaključka kako je 38 % ispitanika odrastalo višejezično. Taj podatak još jače potvrđuje prethodni zaključak kako se pretpostavka o homogenosti ispitanika temeljena na podatku o navedenoj nacionalnosti još više mora ograničiti. Kod više od jedne trećine ispitanika zabilježen je obrazac učenja jezika koji se ne odvija jednojezično na njemačkom jeziku. U kontekstu škole višejezično bi učenje jezika trebalo sa sobom povući i pedagoške posljedice koje bi bez daljnjega mogle imati različita usmjerenja. Tako bi se višejezični potencijal mnoštva učenica i učenika mogao shvatiti kao pozitivno vrelo na kojem bi se moglo dalje nadograđivati, s druge pak strane ne baš mali udio njih bi trebao intenzivnu dodatnu pomoć u učenju njemačkoga. No ta se okolnost na većini škola svodi uglavnom na zaključak kako učenici nedovoljno dobro znaju njemački, dok se učenje više jezika gotovo uopće ne percipira, a kamoli koristi.[33]

5. Zaključak

U zaključku treba istaknuti potrebu za budućim kvantitativnim i kvalitativnim istraživanjima posvećenima višejezičnosti te njezinim specifičnim pojavnim oblicima nastalima posljednjih desetljeća na najrazličitije načine kontaktom između njemačkoga i hrvatskoga jezika, kako u Hrvatskoj tako i u Njemačkoj. Pritom je Sveučilište u Regensburgu posebno pogodan partner za Zagreb jer su stavljanjem težišta na istraživanje višejezičnosti[34] te diplomskim studijem *Višejezičnost i regionalnost*[35] stvoreni okvirni

30 Opširno o tome vidi Dirim–Mecheril 2018.
31 Usp. Krumm 2009: 233.
32 Ibid.: 236.
33 Dirim–Khakpour 2018: 201–225.
34 Usp. Masterstudiengang Mehrsprachigkeit und Regionalität (MA_MuR) – Universität Regensburg (uni-regensburg.de) (21.8.2023.).
35 Usp. Forum Mehrsprachigkeit und Regionalität (FoMuR) – Universität Regensburg (uniregensburg.de) (17.8.2023.).

uvjeti za buduće zajedničke istraživačke projekte. Pitanja poput primjerice uporabe hrvatskoga kao jezika podrijetla i jezika govorenoga u obitelji u Bavarskoj te važnost hrvatskoga kao jezika podrijetla u bavarskom obrazovnom sustavu do sada su slabo istražena, a isto vrijedi i za rasprostranjenost i ulogu njemačkoga u hrvatskim obrazovnim institucijama.

Literatura

Ahrenholz, Bernd – Britta Hövelbrinks, Diana Maak, Wolfgang Zippel. 2013. „Mehrsprachigkeit an Türinger Schulen" (MaTS) – Ergebnisse einer Fragebogenerhebung zu Mehrsprachigkeit an Erfurter Schulen. U: Oomen-Welke, Ingelore – Inci Dirim (ur.). *Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern*. Stuttgart: Fillibach bei Klett Sprachen, 43–58.

Bremer, Bernhard – Grit Mehlhorn. 2018. *Herkunfssprachen*. Tübingen: Narr.

Brizic, Katharina. 2009. Familiensprache als Kapital. U: Plutzar, Verena – Nadja Kerschhofer-Puhalo (ur.). *Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Innsbruck – Wien – Bozen: StudienVerlag, 136–151.

Burgmaier, Florian – Angelika Traub. 2007. Schüler mit Migrationshintergrund. Auf die Definition kommt es an! U: *Zeitschrift für Bildungsverwaltung* 23:2, 5–16.

Busch, Brigitta. 2021. Mehrsprachigkeit. 3. Aufl. Stuttgart, Wien: UTB; Facultas. https://doi.org/10.36198/9783838556529.

Chlosta, Christoph – Torsten Ostermann, Christoph Schroeder. 2003. Die „Durchschnittsschule" und ihre Sprachen: Ergebnisse des Projekts Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG). U: *Essener Linguistische Skripte – EliSe* 3:1, 43–139.

de Cillia, Rudolf. 2010. Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit – Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen. U: de Cillia, Rudolf – Helmut Gruber, Michal Krzyzanowski, Florian Menz (ur.). *Diskurs. Politik. Identität*. Tübingen: Stauffenburg, 245–257.

Decker-Ernst, Yvonne – Katja Schnitzer. 2013. Sprachen an Freiburger Grund- und Sonderschulen. Lokale Bestandsaufnahme als Basis für Bildungsentscheidungen. U: Oomen Welke, Ingelore – Inci Dirim. (ur.). *Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern*. Stuttgart: Fillibach bei Klett Sprachen, 25–42.

Dirim, Inci. 2005. Notwendig ist die Schaffung einer Wissensbasis für den Umgang mit Mehrsprachigkeit. U: Gogolin, Ingrid – Ursula Neumann, Hans-Joachim Roth (ur.). *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg*. Münster: Waxmann, 81–86.

Dirim, Inci. 2006. Eine andere Perspektive auf Migrantenfamilien. Wertschätzung, Bildungspotentiale und Unterstützungsformen. In: Mecheril, Paul – Tomas

Quehl. *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, 255–261.

Dirim, Inci – Paul Mecheril. 2018. *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://doi.org/10.36198/9783838544434.

Dirim, Inci – Natascha Khakpour. 2018. Migrationsgesellschafliche Mehrsprachigkeit in der Schule. U: Dirim, Inci – Natascha Khakpour (ur.). *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 201–225. https://doi.org/10.36198/9783838544434.

Elsner, Daniela. 2020. Fremdsprachen. U: Gogolin, Ingrid – Antje Hansen, Sarah McMonagle, Dominique Rauch (ur.). 2020. *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, 39–45. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_5.

Esser, Hartmut. 2006. *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main: Campus.

Esser, Hartmut. 2008. Sprache und Integration. U: *Heimatkunde. Migrationspolitisches Portal der Heinrich Böll Stifung. Sprache und Integration | heimatkunde | Migrationspolitisches Portal der Heinrich-Böll-Stifung* (boell.de).

Fäcke, Christiane – Franz-Joseph Meißner. 2019. *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr.

Franceschini, Rita. 2001. „Sprachbiographien randständiger Sprecher." U: Franceschini, Rita (ur.). *Biographie und Interkulturalität. Diskurs und Lebenspraxis*. Tübingen: Stauffenburg, 111–125.

Franceschini, Rita. 2011. Die ‚mehrsprachigsten' Bürger Europas. Sprecher von historischen und neuen Minderheitensprachen und ihr Beitrag zur Multikompetenz. U: Eichinger, Ludwig M. – Albrecht Plewnia, Melanie Steinle (ur.). *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Tübingen: Narr, 29–54.

Fürstenau, Sara – Ingrid Gogolin, Kutlay Yagmur. 2003. *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg*. Münster: Waxmann.

Gehrmann, Siegfried. 2020. Die Ökonomisierung des Sprachlichen. Eine Bestandsaufnahme über die Zukunft der Nationalsprachen als Wissenschafssprachen. U: München, Ursula – Ralph Mocikat, Siegfried Gehrmann, Jörg Siegmund (ur.). *Die Sprache von Forschung und Lehre. Lenkung durch Konzepte der Ökonomie?* Baden-Baden: Nomos, 55–76. https://doi.org/10.5771/9783748902270-53.

Gogolin, Ingrid – Marianne Krüger-Potratz. 2020. *Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Geschichte, Theorie und Diskurse, Forschung und Studium*. Opladen & Toronto: Budrich. https://doi.org/10.36198/9783838586069.

Gogolin, Ingrid – Antje Hansen, Sarah McMonagle, Dominique Rauch. 2020. *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9.

Hansen, Börn – Marek Nekula. 2022. Die LangGener-Korpora als multifunktionale Ressourcen der Mehrsprachigkeitsforschung zwischen Sozio- und Korpuslinguistik. U: Hansen, Björn – Anna Zielinska (ur.). *Soziolinguistik trif Korpuslinguistik. Deutsch-polnische und deutsch-tschechische Zweisprachigkeit*. Heidelberg: Winter, 175–191. https://doi.org/10.33675/2022-82538591.

Hochholzer, Rupert. 2017. Heteroglosse Lebenswelten – Empirische Befunde zur Mehrsprachigkeit in einer Regensburger Schule. U: Lazarescu, Ioan – Doris Sava (ur.). *Konstanz und Variation. Die deutsche Sprache in Mittel-, Ost- und Südosteuropa. Festschrif für Hermann Scheuringer*. Berlin: wvb, 183–201.

Jalava, Antti. 1992. Niemand konnte merken, dass ich Finne war. U: *Deutsch lernen* 17:1, 9–13 (www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=108470).

Janczak, Barbara – Marek Nekula, Anna Zielinska. 2022. Sprachbiographische Annotation im deutsch-polnischen Korpus. U: Hansen, Björn – Anna Zielinska (ur.). 2022. *Soziolinguistik trifft Korpuslinguistik. Deutsch-polnische und deutsch-tschechische Zweisprachigkeit*. Heidelberg: Winter, 31–52.

Jeuk, Stefan. 2010. *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-022783-5.

Krumm, Hans-Jürgen. 2009. Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. U: Gogolin, Ingrid – Ursula Neumann (ur.). *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschafen, 233–247. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8_13.

Pavlenko, Aneta. 2007. Authobiographic narratives as data in applied linguistics. U: *Applied Linguistics* 28, 163–188. https://doi.org/10.1093/applin/amm008.

Reich, Hans H. 2007. Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens". U: Ehlich, Konrad (ur.). *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Berlin: BMBF, 121–169.

Riehl, Claudia. 2018. Mehrschriflichkeit. U: Harr, Anne-Katharina – Martina Liedke, Claudia Maria Riehl. *Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht*. Heidelberg: J. B. Metzler, 209–235. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05595-8_8.

Ritter, Anna – Rupert Hochholzer. 2019. Sprachbiographien mehrsprachiger Jugendlicher: Eine Studie mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. U: *Critical Multilingualism Studies* 7:3, 32–54.

Rosenberg, Peter – Christoph Schroeder (ur.). 2016. *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriflichkeit*. Berlin: de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110401578.

„Scheindebatte": Kritik an Söder-Vorstoß für Sprachtest-Pflicht. BR24 https://www.br.de/nachrichten/bayern/scheindebatte-kritik-an-soeder-vorstoss-fuer-sprachtest-pflicht,Tl0QoN0.

Walther, Oliver – Paivi Taskinen. 2008. Der Bildungserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den deutschen Ländern. U: *PISA-Konsortium Deutschland* (ur.). *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann, 343–374.

S njemačkoga prevela
Snježana Rodek

Robin Breit

Cjeloviti jezični kurikul i učenje jezika umrežavanjem

Sažetak: Nakon inicijative Britte Hufeisen iz 2005. i predstavljanja cjelovitoga jezičnoga kurikula za školsko obrazovanje na njemačkom su se govornom području intenzivirali napori oko zajedničkoga promišljanja svih jezičnih predmeta te umrežavanja jezičnih predmeta s nejezičnim predmetima. U ovom će radu u obliku pregleda biti predstavljeni aktualni pristupi i načini rada za cjelovite jezične i višejezične didaktičke modele, a njihove će različite razine djelovanja biti dovedene u vezu s prototipnim modelom cjelovitoga jezičnoga kurikula koji je razvila B. Hufeisen. Kao primjer će biti prikazan jedan aktualni projekt, a na kraju će biti predstavljene mogućnosti djelovanja te potencijalni izazovi koji bi omogućili da više cjelovitih jezičnih aspekata i višejezičnih pristupa u budućnosti dođe do škola.
Ključne riječi: višejezičnost u školi i obrazovanju, cjeloviti jezični kurikul, višejezična didaktika, učenje trećih jezika, pluralistički pristupi, razvoj škole, višejezično učenje

Zusammenfassung: *Gesamtsprachencurriculum und sprachenvernetzendes Lernen*. Seit den Vorstößen von Britta Hufeisen im Jahr 2005 zur Vorstellung eines Gesamtsprachencurriculums für die Schulbildung haben sich Bemühungen um ein Zusammendenken aller Sprachenfächer sowie der Sprachenfächer mit Nicht-Sprachenfächern im deutschsprachigen Raum intensiviert. In diesem Beitrag werden im Rahmen eines Überblicks aktuelle Herangehensweisen und Ansätze gesamtsprachencurricularer und mehrsprachigkeitsdidaktischer Modelle mit ihren verschiedenen Wirkungsebenen vorgestellt und zu Hufeisens prototypischem Modell eines Gesamtsprachencurriculums in Beziehung gesetzt. Nach der Vorstellung eines aktuellen Projektbeispiels werden abschließend Handlungsmöglichkeiten und potenzielle Herausforderungen dargestellt, wie in Zukunft mehr gesamtsprachencurriculare Aspekte und mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze die Schulen erreichen könnten.
Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit in Schule und Bildung, Gesamtsprachencurriculum, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Tertiärsprachenlernen, plurale Ansätze, Schulentwicklung, Mehrsprachenlernen

Abstract: Overall Language Curriculum and Crosslinguistic Language Learning. Since Britta Hufeisen's proposals for a plurilingual whole school curriculum (Gesamtsprachen-

curriculum) for school education in 2005, efforts to think about and bring together all language subjects as well as language subjects with non-language subjects have intensifed in German-speaking countries. This article provides an overview of current approaches to whole-school language curricula and multilingual didactic models with their various levels of impact and relates them to Hufeisen's prototypical model of a whole school language curriculum. Following the presentation of a concrete project example, possible courses of action and potential challenges are outlined, which show how more aspects of a whole school language curriculum and multilingual didactic approaches could potentially reach schools in the future.

Keywords: multilingualism and plurilingualism in school and education, plurilingual whole school curriculum, multilingual/plurilingual didactics, third language learning, pluralistic approaches, school development, multilingual learning

1. Uvod

Ovim se radom, koji je sažetak mojega predavanja na konferenciji o višejezičnosti 2023. u Zagrebu, nadovezujem na radove Britte Hufeisen.[1] Cilj je rada s jedne strane povezati koncepcijske radove Britte Hufeisen o kurikulskoj višejezičnosti u školama s najnovijim praktičnim iskustvima njihove provedbe, a s druge strane nadograditi promišljanja predstavljena u drugim kontekstima o provođenju višejezičnih pristupa u školama i na studijima te u okviru različitih pokušaja da se objedini promišljanje svih jezika u obrazovnom procesu.

U prvom će dijelu rada biti prikazana veza između cjelovitojezičnih kurikulskih pristupa te novijih višejezičnih pristupa, poput *Holistic Model for Multilingualism in Education*, a potom će biti pojašnjen njihov međusobno komplementarni odnos.

U drugom dijelu rad slijedi sažeti prikaz brojnih radova Britte Hufeisen te načela i okvirnih uvjeta cjelovitoga jezičnoga kurikula (CJK). U nastavku će u trećem dijelu biti riječi o već provedenim projektima s posebnim osvrtom na razne aspekte cjelovitoga jezičnoga kurikula te ukratko o najnovijem projektu provedenom na privatnoj školi *Formatio* u Liechtensteinu.

Četvrti dio zaključno prikazuje potrebne okvirne uvjete te mogućnosti djelovanja za provođenje cjelovitoga jezičnoga kurikula na školama te perspektive za buduće strateške postupke u koje je uključena praksa u okviru izobrazbe učitelja i nastavnika. Time bi se pripremilo plodno tlo za višejezično-didaktičke pristupe na školama i pokrenuo obrat u shvaćanju i stavovima prema višejezičnosti i višejezičnoj didaktici.

2. Cjelovitojezični kurikulski i višejezičnodidaktički pristupi

Britta Hufeisen je 2018. dala kronološki pregled te predstavila „cjelovitojezično kuri-

1 Hufeisen 2005, 2011a, 2011b, 2015a, 2015b, 2018a, 2018b, 2019 te s Elvirom Topalović Hufeisen–Topalović 2018 i Joachimom Schlabachom Schlabach–Hufeisen 2021.

kulske koncepte i pristupe“ koji su bili predstavljeni čak i prije njezinih prvih radova o cjelovitom jezičnom kurikulu (Hufeisen 2005) kao i poslije, odnosno istovremeno s razvojem cjelovitoga jezičnoga kurikula. Taj je popis ovdje nadopunjen važnim referentnim dokumentima kao i novijim pristupima te tematskim područjima o kojima po mojem mišljenju treba povesti računa. Pritom cjeloviti jezični kurikul ostaje okosnica koja podrazumijeva više razina.

Tablica 1 je, uz pregled koji je dala Hufeisen, proširena tada već uključenim *Zajedničkim europskim referentnim okvirom za jezike* (ZEROJ)2, *Referentnim okvirom za pluralističke pristupe jezicima i kulturama* (REPA – njem. *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*) te *Holističkim modelom višejezičnosti u odgoju i obrazovanju* (eng. *Holistic Model for Multilingualism in Education*), kao i ovdje nešto šire zamišljenom didaktikom susjednih jezika.[3]

Tablica 1: Pregled različitih pristupa

Integrativna/integrirana jezična didaktika i cjeloviti jezični koncept u Švicarskoj	Od 1998.
Zajednički europski referentni okvir za jezike (ZEROJ)	2001./2020.
Wodeov Integrirani pristup	Od 2002.
Cjeloviti jezični kurikul (Hufeisen)	Od 2005.
Referentni okvir za pluralističke pristupe jezicima i kulturama (REPA) - *Language Awareness*/Pristup *Eveil aux langues* /Svijest o jezicima - Interkomprehencijska didaktika - Integrativna/integrirana jezična didaktika - Međukulturno učenje	2009./2012.
Kurikul Višejezičnost (Reich–Krumm)	2011./2013.
Sustavna CLIL-nastava Surmont et al.	2015.
Holistic Model for Multilingualism in Education (Duarte–Günther-van der Meij 2018)	Od 2018.
Didaktika susjednih jezika (usp. Knopp–Jentges 2022)	2022.

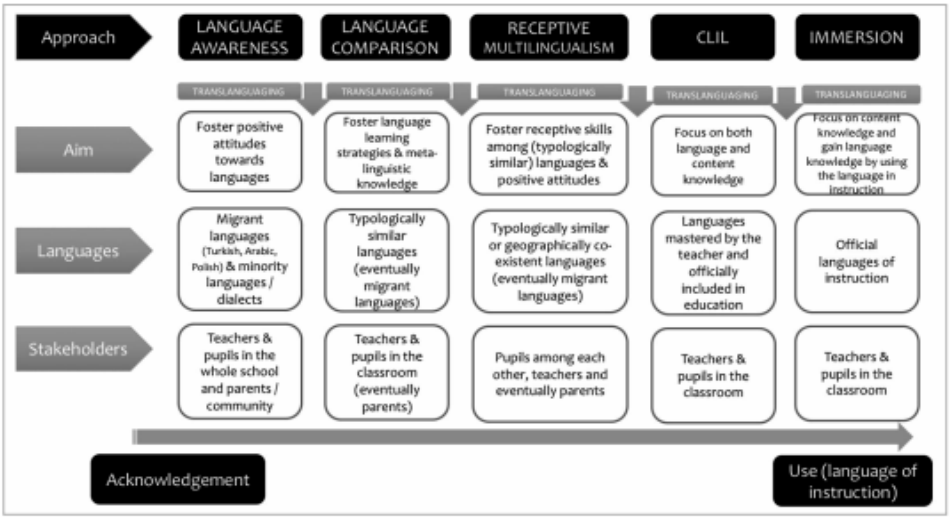
Izvor: Hufeisen 2018, uz autorove nadopune.

Cjeloviti jezični kurikul prototipni je model o tom kako se u školi mogu povezati *svi* jezici. Pritom se taj model ne ograničava samo na nastavnu razinu[4], nego uključuje i pred-

2 Autor se odnosi na izdanje ove publikacije na njemačkom jeziku *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (Europarat 2001). Hrvatski prijevod objavljen je pod ovdje navedenim naslovom i objavljen je 2005. godine (nap. Ur.).

3 Za podrobnije tumačenje pristupa koje je već Hufeisen uzela u obzir u svojim radovima preporučujem njezin članak iz 2018. (Hufeisen 2018a), a zbog uštede prostora ovdje se ograničavam na odnos između pristupa prikazanih u tablici 1 koje je autor sam dodao.

4 U ovo ubrajam upute za jezično osjetljivu nastavu kao i „predmetno osjetljivu jezičnu nastavu“. Za taj potonji naziv zahvaljujem Britti Hufeisen koja ga je spomenula u jednom osobnom razgovoru, a koji



Slika 1: *Holistic Model for Multilingualism in Education* (Duarte-Günther-van der Meij 2018: 29)

metnu razinu[5], razinu ukupnoga školovanja djeteta[6], razinu suradnje između nastavnika različitih predmeta, razinu obrazovanja učitelja i nastavnika kao i njihova stručnoga usavršavanja[7] te razinu školske i obrazovne politike. Taj model dakle pokušava dati cjelokupni prikaz odlučujućih aspekata za integraciju svih jezika u školi. Jedan od najinovativnijih momenata prototipskoga modela se po mojem mišljenju krije u školskoj organizaciji slijeda jezičnih predmeta kao i u „razradi" nastavnih sati, tako da se argument kako u školi nema dovoljno vremena za više jezika može opovrgnuti konstruktivnim argumentima. Zamislimo li cjeloviti jezični kurikul kao nadređeni pregledni koncept, onda drugi pristupi, dokumenti i modeli u tablici 1 „nadopunjuju" različite perspektive ili popunjavaju naznačene razine i dimenzije cjelovitoga jezičnoga kurikula s još (više) sadržaja.

Ovdje dodani referentni dokumenti (ZEROJ i REPA, pritom REPA transverzalno nadopunjuje ZEROJ) s jedne se strane odnose na opis jezičnih kompetencija orijentiranih na djelovanje tako da one postanu lakše usporedive, a suradnja jednostavnija (ZEROJ), kao i s druge strane na višejezične didaktičke pristupe koji se odnose na razinu nastave

zorno predočuje kako u kontekstu diskusije o jezično osjetljivoj nastavi u svim predmetima i jezični predmeti također moraju preuzeti odgovornost. Usp. također Hufeisen–Schlabach 2018: 144.

5 Pod predmetnom razinom podrazumijevamo objašnjenja o odnosu između jezičnih predmeta te između jezičnih i nejezičnih predmeta. Usp. također pojam vodoravne koherentnosti kod Sauer–Saudan 2008.

6 Ukupno školovanje djeteta se odnosi na „okomitu didaktičku koherenciju" (usp. Sauer–Saudan 2008) koja u idealnom slučaju treba osigurati priznavanje jezičnih znanja pri prijelazu iz jednog tipa škole (npr. osnovne škole) u drugi (npr. srednju školu) te nastavak učenja jezika.

7 Vidjeti npr. Hufeisen 2018b.

(REPA).[8] Istovremeno su oba referentna dokumenta u posljednja dva desetljeća imala (i još uvijek imaju) veliki utjecaj na razinu nastave, procjenjivanje te obrazovanje i stručno usavršavanje učitelja i nastavnika (usp. i Petravić u ovoj publikaciji).[9]

Kurikul *Višejezičnost*, koji su već 2011. predložili Hans H. Reich i Hans-Jürgen Krumm, bavi se temom višejezičnosti te jezicima u svim predmetima, a odnosi se na nastavne sadržaje. Vrlo su poticajni njihovi prijedlozi za raspored različitih sadržaja koji se odnose na jezik, osvještavanje jezika te višejezičnost u različitim školskim sustavima ili razredima.[10]

U modelu *Holistic Model for Multilingualism in Education,* koji su predložile Duarte i Günther-van der Meij, višejezičnodidaktički modeli su za školski kontekst tako sažeti da je za učenika potpuno jasno koji pristup (tendencijski) slijedi koji cilj i kojim se sudionicima ovdje između ostalih obraća. Pritom autorice slijede višejezičnodidaktičke pretpostavke prema kojima u obrazovanju svi jezici igraju neku ulogu, tj. i jezici manjina, i jezici zemlje podrijetla, i jezici koji se govore u neposrednoj okolini, i jezik na kojem se održava nastava kao i strani jezici. Taj se model ne odnosi dakle samo na nastavu (stranih) jezika, nego na sve predmete kao i na školsku svakodnevicu. U tom smislu i *translanguaging* nalazi svoje mjesto između različitih pojedinačnih pristupa, tako da postaje jasno prepoznatljivo kao „alat" te nalazi svoje mjesto u ukupnom sustavu.

Na kraju treba dodati i didaktiku susjednih jezika. Kao što je to iscrpno prikazano u časopisu za međukulturnu nastavu stranih jezika *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* u tematskom svesku iz 2022., didaktika susjednih jezika nije nikakva novina, međutim nije bila baš poznata pod tim nazivom. Ako se dosljedno provede, onda i taj pristup upotpunjuje cjeloviti jezični kurikul, budući da se ovdje radi o spontano nastaloj višejezičnosti u životnom okružju kao i o stvarnim interkulturnim susretima među ljudima, a ne samo simuliranima, i to na jednom ili više (stranih) jezika.[11] Uz to ovi projekti podupiru provedbu u djelo idealne predodžbe razvijene na europskoj razini koja predviđa da bi svi stanovnici Europske unije u komunikaciji trebali moći primjenjivati svoj prvi kao i još dva jezika.[12]

---

8 U Referentnom okviru za pluralističke pristupe jezicima i kulturama (REPA) opisani su pristupi *Language Awareness*, interkomprehencijska didaktika, integrativna/integrirana jezična didaktika te međukulturno učenje. Usp. Candelier et al. 2012: 6.

9 Kakav će biti utjecaj novoga *Dopunskoga sveska* uz ZEROJ (2020) još nije poznato. U svakom slučaju ovdje treba primijetiti kako se u *Dopunskom svesku* veći naglasak stavlja na višejezično i multikulturno učenje (usp. Petravić u ovoj publikaciji).

10 Reich i Krumm se vrlo svjesno ne odlučuju za samo jedan određeni oblik nastave kod ovih tema te objašnjavaju kako bi poučavanje nastavnih sadržaja iz višejezičnosti bilo moguće u sklopu posebnoga predmeta, ali i rapoređeno na više postojećih jezičnih predmeta ili čak na sve školske predmete. Usp. *Kurikul Višejezičnost* (Reich–Krumm 2011: 123 i d.) i Petravić u ovoj publikaciji. Osim toga, ovdje bih htio spomenuti višejezični kurikul za Južni Tirol koji predstavlja regionalno prilagođeni *Kurikul Višejezičnost* za višejezičnu regiju Tirol. Vidjeti Schwienbacher–Quartapelle–Patscheider 2017 te https:// provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/mehrsprachencurriculum-suedtirol.asp (pristupljeno 11.11.2023.).

11 Tematski svezak predstavlja projekte iz programa međuregionalne europske suradnje INTERREG kao i didaktičke projekte susjednih jezika koji se ne bave jezicima neposrednih zemljopisnih susjeda, nego „susjedima" iz jezične obitelji. Vidjeti Knopp–Jentges 2022a.

12 I dok su zahtjevi za učenjem više stranih jezika bili postavljeni već u prošlom stoljeću, EU je taj cilj

I dok su u prethodnom dijelu rada različiti pristupi raspoređeni oko koncepta cjelovitoga jezičnoga kurikula, u okviru samoga cjelovitoga jezičnoga kurikula već je ukazano na različite dimenzije i razine na koje treba misliti. To se u prvom redu odnosi na razinu donošenja odluka (razina sustava → školski sustav; organizacijska razina → škola; individualna i interpersonalna razina → nastava; vidjeti tablicu 2)

Tablica 2: Razine donošenja odluka (Erin–Patscheider 2015: 45)

	Europska obrazovna politika	**Potencijal umrežavanja škola**	**Jezik/Jezici kao temelj**
Razina sustava → školski sustav	Izgraditi usporedbe različitih sustava i procesa konvergencije istraživanjem zajedničkih ciljeva te postavljanjem suradnje kao temeljnoga načela	Školu koncipirati kao „mrežnu matricu" u školskom sustavu te taj koncept odgovorno provoditi	Definirati višejezičnost kao održivi cilj demokratskih oblika društva
Organizacijska razina → škola	Uvesti dovoljno prostora i vremena za europske projekte, činjenice i oznake kvalitete na razinama od školske strukture do nastavnih jedinica	Razvijati umrežujuće i umrežene školske kulture uz pomoć posredničkih instancija, posredničkih funkcija	Međukulturnom otvorenošću, poticanjem učenja jezika itd. podupirati školsko okružje naklonjeno jezicima
Individualna i interpersonalna razina → nastava	Europske vrijednosti, sličnosti i razlike svjesno sadržajno uvesti u svaki školski predmet	U nastavi voditi računa o mrežnim kompetencijama, sposobnostima timskoga rada, suradničkom načinu rada i razmišljanja	Ne izolirati jezičnu kompetenciju od ostalih kompetencija, dakle ne kao svrhu samoj sebi ili kao konačni cilj školskoga obrazovanja

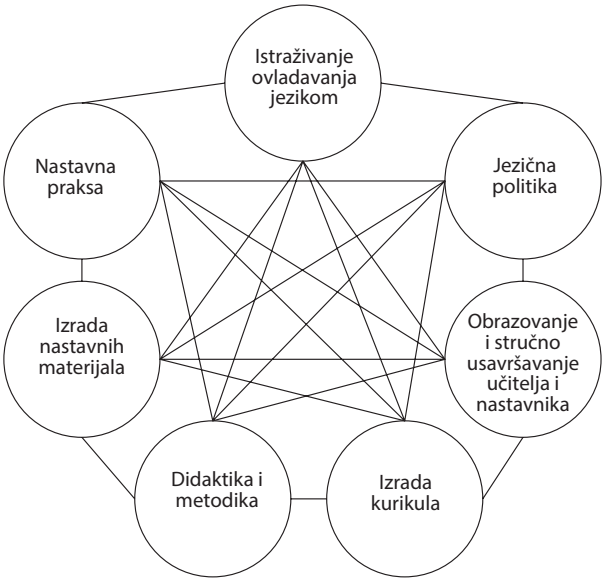
U drugom se koraku to odnosi na međuovisne elemente „čarobnoga trokuta" sastavljenoga od kurikula, nastave i evaluacije.[13]

U trećem koraku to se odnosi na idealnu predodžbu konstruktivne suradnje svih uključenih „elemenata, institucija i sudionika", kako ih je Hufeisen već 2005. predstavila, a ta predodžba po potrebi može biti nadopunjena (vidjeti sliku 2).

Taj opis „elemenata, institucija i sudionika" izričito uključuje i političku razinu, znanost te obrazovanje i stručno usavršavanje učitelja i nastavnika. Važno je navesti i sljedeći aspekt, tj. izradu nastavnih materijala, što mnogi učitelji i nastavnici još uvijek smatraju

prvi put jasno formulirala tek 2002. Vidjeti Objavu Europskoga vijeća 2002, https://www.europarl.europa.eu/bulletins/ pdf/01s2002_en.pdf (pristupljeno 11.12.2023.).

13 To je uostalom i u skladu s visokoškolskim didaktičkim zahtjevom za konstruktivno poravnanje (eng. *constructive allignement*). Erin i Patscheider pod pojmom nastave podrazumijevaju također i način na koji se nastava odvija, tj. didaktički pristup ima važnu ulogu te on mora biti odabran u skladu s kurikulom i obrazovnim ciljevima. Usp. Erin–Patscheider 2015: 46.



Slika 2: Prikaz idealtipskoga prožimanja jezične politike, istraživanja usvajanja jezika, obrazovanjai stručnoga usavršavanja učitelja i nastavnika, izrada kurikula, izrada nastavnih materijala, didaktike i metodike te nastavne prakse (Hufeisen 2005: 13)

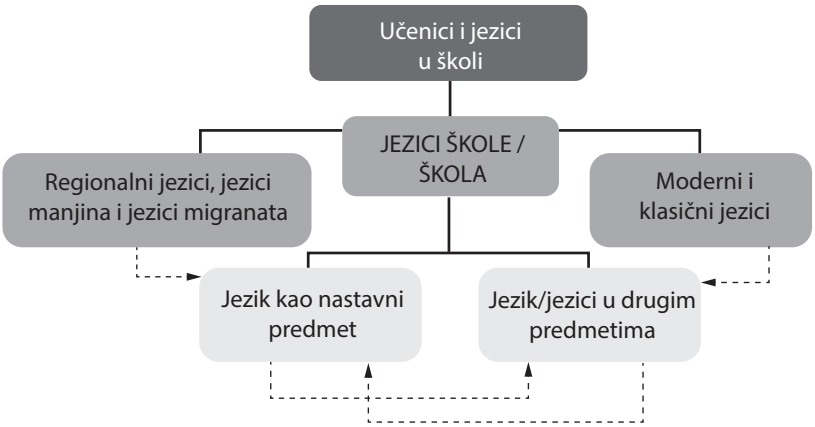
važnim dezideratom. Iako u međuvremenu mnogi udžbenici uvode načelo višejezičnosti ili je to načelo njihov već ustaljeni dio, ti nastavni materijali ne dopiru uvijek do svih učitelja i nastavnika kojima su potrebni.

Tablica 2 i slika 2 zorno prikazuju kako pri umrežavanju svih jezika u obrazovanju kao i kod uvođenja cjelovitoga jezičnoga kurikula stalno treba voditi računa o nekoliko razina, čimbenika te uključenih aktera. U sljedećem će poglavlju biti predstavljena srž cjelovitoga jezičnoga kurikula, a s njim u vezi i prijedlog za vremensku i sadržajnu isprepletenost jezika i nejezičnih predmeta.

3. Prototipski cjeloviti jezični kurikul

Prototipski cjeloviti jezični kurikul slijedi holistički pristup koji uključuje sve jezike (prvi, drugi i strani jezik, jezik zemlje podrijetla, jezik okoline), a jezično učenje u svim predmetima ih umrežuje i okuplja na institucionalnoj razini. Kako prikazuje slika 3 preuzeta s internetske stranice *European Centre for Modern Languages* Vijeća Europe, taj pristup eksplicitno ne uključuje samo moderne, nego i klasične jezike.[14]

14 O starim ili klasičnim jezicima vidjeti Hufeisen 2015a.



Slika 3: Jezici škole / škola (www.ecml.at)

Taj se model odnosi na školsko obrazovanje, no u smislu vertikalne koherencije u obzir uzima već i predškolsko obrazovanje. Istraživanja višejezičnosti su s jedne strane omogućila iznalaženje rješenja za problem nedostatka vremena, tj. kako više jezika naučiti u što manje vremena, a s druge pak strane daju jasnu orijentaciju i znanstveni okvir za praktičnu primjenu cjelovitoga jezičnoga kurikula (ili njegovih elemenata). U tom se smislu cjeloviti jezični kurikul može primjenjivati kao instrument za razvijanja procesa u školama i on „[…] u koncentriranom obliku nudi koncepcijske orijentirne točke i okvire koje od institucije do institucije treba prilagoditi […]“ (Hufeisen 2018: 233). Ali već na ovom mjestu treba naglasiti kako je za provedbu cjelovitih jezičnih elemenata nužna suradnja svih dionika (obrazovnopolitičkih čimbenika, uprave škole, učitelja i nastavnika, roditelja i dr.). Osnovna načela cjelovitoga jezičnoga kurikula mogu se sažeti na sljedeći način[15]:

Cjeloviti jezični kurikul odnosi se na sve jezike:

- uključeni su svi jezici (prvi, drugi i strani jezik, jezik zemlje podrijetla, jezik okoline)
- jezično posredovanje (medijacija) kao i jezično djelovanje na dva i više jezika prihvaćeni su i integrirani elementi u školskoj svakodnevici[16]

15 Usp. između ostalih Hufeisen–Schlabach 2018: 143 i d. te Allgäuer-Hackl et al. 2015b: 10. Osim toga dopune su preuzete i iz drugih izvora. Usp. još Hufeisen–Schlabach 2018 koji ovako sažimaju i kratko objašnjavaju obilježja CJK-a: odnose se na sve jezike, na sve školske predmete, projektno su orijentirani, obuhvaćaju sve razrede bez obzira na dob, inkluzivni su i participativni.

16 Iako o pojmu *translanguaging* u gotovo svim dosadašnjim radovima o cjelojezičnom kurikulu nije bilo riječi, Schlabach–Hufeisen 2021 se nadovezuju na aktualni diskurs te za višejezičnu komunikaciju rabe naziv *translanguaging*, no nigdje taj pojam ne objašnjavaju niti ga konceptualno razgraničavaju.

Cjeloviti jezični kurikul odnosi se na sve jezike i sve druge školske predmete:

- intenzivna suradnja između (svih) učitelja i nastavnika jezične nastave kao i nastavnika nejezičnih predmeta
- uspostavljanje dvojezične CLIL-nastave (*Content and Language Integrated Learning*) ili imerzivno poučavanje

Cjeloviti jezični kurikul daje institucionalizirani okvir za više jezika:

- institucionalizirano učenje najmanje dvaju stranih jezika
- „ušteda" broja nastavnih sati prelaskom s nastave stranih jezika na nastavu prema konceptu CLIL-a
- kontinuirana nastava na jeziku podrijetla
- nastava jezika okoline prema načelu kružećega dizala[17]

Cjeloviti jezični kurikul omogućuje projektnu nastavu te nastavu koja obuhvaća više godišta:

- projektna tematska nastava obuhvaća više jezika, više godišta te nejezične nastavne predmete (između ostaloga kulturne studije kao i nastava književnosti na više jezika te projektna nastava)

Cjeloviti jezični kurikul je inkluzivan i participativan:

- uključivanje svih dionika obrazovanja (i roditelja i javnosti)

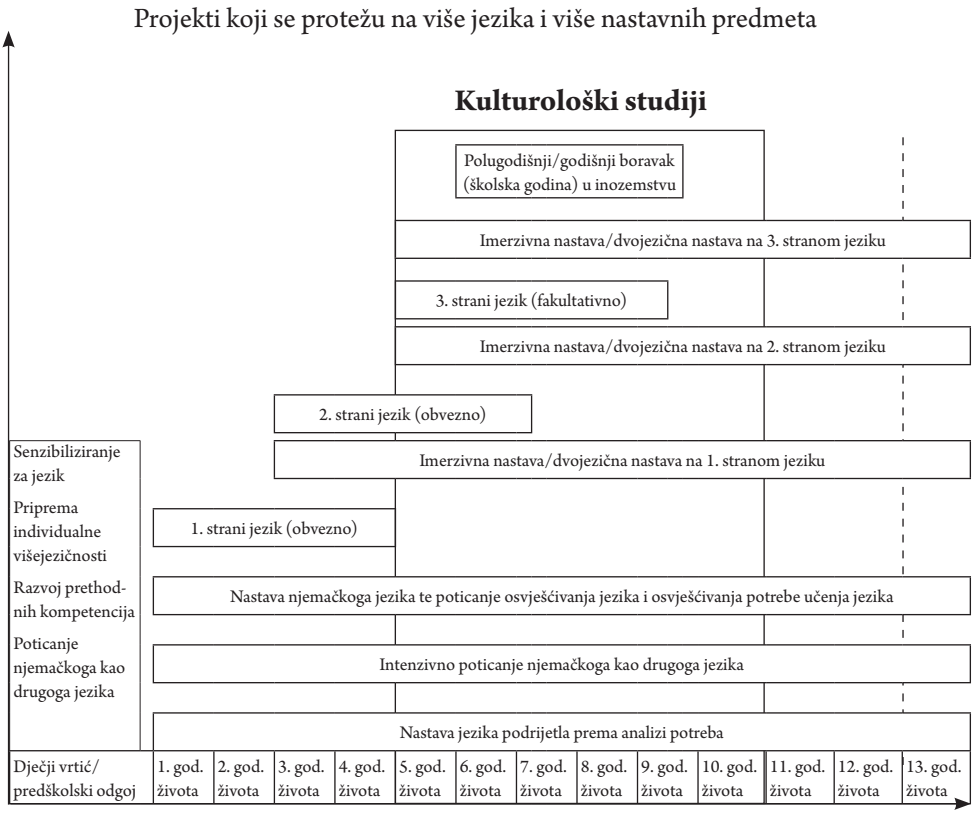
S obzirom na spoznaje istraživanja usvajanja jezika cjeloviti se jezični kurikul temelji na neurolingvističkim dokazima da se jezici u mozgu ne pohranjuju odvojeno (Francesc-hini–Zappatore–Nitsch 2003) te se osim toga poziva na nekoliko modela znanstvenoga opisa višejezičnoga učenja koje je Hufeisen (2005) opširno izložila i kojima se ovdje zbog nedostatka prostora ne možemo podrobnije baviti.

Cjeloviti jezični kurikul trebao bi stvoriti prostor za institucionalizirano učenje više od samo jednoga stranoga jezika pa je stoga samo po sebi razumljivo da bi učenje nekoliko stranih jezika trebalo bar djelomice biti obvezno kako bi se i organizacija škole kao i uporaba resursa mogli odnositi na većinu učenica i učenika, a ne na samo jedan manji krug.[18]

---

17 Riječ je o dizalu bez vrata koje se po vertikalnoj eliptičnoj putanji neprestano kreće i u koji se ulazi i izlazi prema potrebi na odabranom katu (nap. Ur.).

18 U diskusijama vođenima na konferenciji kojoj je posvećen ovaj zbornik intenzivno se raspravljalo o obveznom učenju više od jednoga stranoga jezika, koji je na žalost najčešće engleski. Kad govorimo o učenju više od jednoga stranoga jezika, u EU se još uvijek mora mnogo toga nadoknaditi. Za sada još ne možemo sa sigurnošću tvrditi bi li uvođenje obveznoga učenja drugih stranih jezika taj problem bar djelomice moglo riješiti.



Slika 4: Prototipski odnosno generički cjeloviti jezični kurikul (Hufeisen 2019: 34)

Slika 4, najpoznatiji grafički prikaz cjelovitoga jezičnoga kurikula,[19] jasno predočava da se on ne odnosi samo na školsko doba, nego da obuhvaća i predškolski odgoj te razvoj prethodnih kompetencija poput *literacy* ili senzibiliziranja za jezik. Tako se naglašava činjenica kako individualna višejezičnost kod djece ne počinje tek u školi te da na djecu ne treba gledati kao na neispisanu ploču.[20] Baš naprotiv, dječju individualnu višejezičnost treba iskoristiti i integrirati u nastavu i školsku svakodnevicu. Iz grafičkoga se prikaza također odmah vidi da bi jezik podrijetla nakon izvršene analize potreba i intenzivnoga poticanja njemačkoga kao drugoga jezika za vrijeme cijeloga školovanja trebao stajati na raspolaganja prema načelu neke vrste kružećega dizala

„tako da novi učenici, koji u međuvremenu pristignu, u svakom trenutku mogu ući u dizalo, a nakon dovoljno vremena učenja i izaći, tj. kad na jeziku okoline budu dovolj-

19 Najnovija inačica ovoga grafičkoga prikaza nalazi se u Hufeisen–Schlabach 2021: 128 na engleskom jeziku i isto tako u Hufeisen–Topalović 2018, uz minimalne razlike kod formuliranja predškolskih aspekata.

20 Na temu *literacy* vidi cjeloviti jezični kurikul u Hufeisen–Topalović 2018.

no kompetentni da mogu ravnopravno sudjelovati u nastavi svojega razreda. Pritom postoji stalna mogućnost usavršavanja jezika okoline kao drugoga jezika“ (Hufeisen 2019: 346).

Posebnost gore naznačene „uštede“ se krije u didaktički promišljenoj svezi i umreženosti redovite nastave na ciljnom jeziku te dvojezičnoj nastavi prema konceptu CLIL.[21] U cjelovitom jezičnom kurikulu nastava novoga jezika započinje intenzivnom nastavom koja učenicima daje osnove nekoga jezika. Nakon izvjesnoga vremena – u ovom grafičkom prikazu nakon 2 godine – započinje se s jednim nejezičnim predmetom u formatu CLIL-a.[22] Paralelno se i dalje odvija jezična nastava, a na nastavi nejezičnoga predmeta posebna se pozornost posvećuje jeziku, dok se na nastavi jezika pozornost posvećuje nejezičnomu predmetu. Zahvaljujući stalnoj komunikativnoj uporabi jezika, jezična znanja se neprekidno proširuju tijekom cijeloga školovanja, a pitanje o autentičnosti razgovora na nastavi se zbog sadržaja nejezičnoga predmeta ni ne postavlja. Nakon prijelaznoga razdoblja – i ovdje nakon otprilike dvije godine –jezik se više ne poučava kao poseban predmet, nego isključivo integriran s nejezičnim predmetom. Tako se otvara novi prostor u kurikulu koji se može iskoristiti za neki novi strani jezik. Takav slijed bi u idealnom slučaju trebalo ponavljati sve do trećega stranoga jezika, a već kod drugoga stranoga jezika mogle bi se iskoristiti prednosti učenja trećega stranoga jezika.[23]

Još jedan važan aspekt cjelovitoga jezičnoga kurikula (CJK-a) je planiranje projekata koji se protežu na više jezika i više nejezičnih predmeta te na područje „kulturnih studija“ koje su na slici 4 prikazane uokvireno. Hufeisen i Schlabach to formuliraju ovako:

„[CJK] je projektno orijentiran te uključuje različite dobne skupine i razrede tako što u sklopu odabranih projekata djeca u dobno heterogenim skupinama na vlastitim zadatcima samostalno obrađuju neku temu iz perspektive različitih predmeta“ (2018: 144).

Projektna nastava učenicima i nastavnicima već na početku provođenja cjelovitoga jezičnoga kurikula omogućuje da skupe iskustva iz različitih predmeta i to na više različitih jezika te da otkriju i iskoriste njihove međusobne veze i sinergiju. Osim toga tim interdisciplinarnim projektima i područjem „kulturnih studija“ trebalo bi osigurati da teme

21 Na ovom mjestu treba spomenuti kako je u smislu višejezične didaktike i „redovita“ nastava na ciljnom jeziku jezično umrežena i trebala bi surađivati s ostalim jezičnim i nejezičnim predmetima. Stoga naziv „redovita“ u ovom kontekstu nije i najbolji. Istovremeno taj naziv ukazuje na dosad poznate oblike nastave na ciljnom jeziku koji se već smisleno komplementarno umrežuju u nastavu prema konceptu CLIL.

22 Ovdje valja napomenuti da se zaista misli na „dvojezičnu“ nastavu, tj. učenje novih koncepata ne odvija se samo na jednom stranom jeziku, nego uvijek i na jeziku okoline, a u idealnom slučaju i na jeziku podrijetla.

23 Zbog nedostatka prostora na ovom ćemo mjestu samo kratko uputiti na članak o Faktorskom modelu i specifičnim faktorima u stranim jezicima kod Hufeisen 2003, 2010, 2020 kao i na Dinamički model višejezičnosti s faktorom višejezičnosti (M-faktor) kod Herdina i Jessner 2002. Usp. Hufeisen–Jessner 2019. O spomenutim modelima usp. i Petravić u ovoj publikaciji (nap. Ur.).

„kultura“ i „međukulturnost“, koje se tradicionalno obrađuju na nastavi pojedinih jezika u okviru učenja o književnosti (najčešće odvojeno po jezicima), ne nestanu iz kurikula zbog toga što nakon izvjesnoga vremena više nema nastave na samo jednom jeziku. Baš naprotiv, zahvaljujući višejezičnosti i razmatranju pojedinih tema poput primjerice „sreća“, „industrijska revolucija“ ili „obitelj“ iz perspektive više različitih predmeta trebalo bi omogućiti aktivniju i dublju obradbu tih tema.[24] Uz to je u interesu europskih integracija i izgradnje međukulturnih kompetencija da u idealnom slučaju što više učenika u okviru školske razmjene ili školske prakse dobije mogućnost kraćega ili duljega boravka u nekoj drugoj zemlji.

Pored prethodno razmotrenih temeljnih načela, iz grafičkoga prikaza nije neposredno vidljiva ni važnost redovite primjene jezičnoga posredovanja (medijacije) te konstruktivan i otvoren odnos prema toj djelatnosti, kao i s druge strane već ranije spomenuta važnost suradnje svih dionika uključenih u obrazovni proces. Time se ne misli samo na suradnju donositelja odluka u obrazovnoj politici i školi, nego još šire, na integraciju roditelja, kolega i regionalnih i lokalnih aktera u školsku svakodnevicu u sklopu „dana otvorenih vrata“, projekata ili drugih smislenih formata.

4. Primjeri provedbe cjelojezičnoga kurikula

U ovom ćemo se poglavlju kratko posvetiti već provedenim projektima cjelovitoga jezičnoga kurikula.

4. 1. PlurCur® – Plurilingual Whole School Curricula/školski cjelojezični kurikuli

Na prvom mjestu treba navesti projekt Vijeća Europe PlurCur® – *Plurilingual Whole School Curricula.* Taj je projekt Britta Hufeisen vodila od 2015. do 2017. Bio je to prvi pokušaj provođenja u djelo mnogih već postojećih, ali i djelomice novih pristupa, kojima je cilj umrežavanje raznih nastavnih predmeta uz uključivanje više jezika u okviru koncepcije cjelovitoga jezičnoga kurikula. Ovi su većim dijelom znanstveno popraćeni projekti provođeni istovremeno na više škola, a na svakoj se školi u središtu projekta nalazio samo jedan određeni aspekt cjelovitoga jezičnoga kurikula jer zbog zadanoga vremena trajanja te obrazovnopolitičkih prepreka provođenje prototipskoga kurikula s višestupanjskim izmjenama jezične nastave i nastave prema konceptu CLIL nije bio moguć. Naročito valja istaknuti kako su zahvaljujući potporama Vijeća Europe svi izrađeni materijali i dalje javno dostupni na mrežnoj stranici ECML-a.[25] Pojedinačni su projekti podrobno opisani u projektnom izvještaju Elisabeth Allgäuer-Hackl et al. (2015)[26]. No sažeto se može reći kako su mnoge škole sudionice na projektu provele

24 O ovom vidjeti Hufeisen 2011b, 2018b.

25 Vidjeti na: https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme 2012-2015/PlurCur/tabid/1750/language/de-DE/Default.aspx (pristupljeno 03.10.2023.).

26 Publikacija je dostupna na engleskom jeziku na mrežnoj stranici ECML-a pod Allgäuer-Hackl et

male, ali dugoročno djelotvorne promjene.[27] Između ostaloga provedeni su sljedeći pojedinačni projekti:

1. Zajednička gramatička terminologija koju su sastavili nastavnici na školama te juu nastavku sustavno i primjenjivali. Tako je došlo do uštede vremena, a kod učenika je spriječena zbrka kod gramatičkih pitanja te se istovremeno lakše moglo ukazivati na usporedivosti u jezicima.
2. Na nekoliko su škola provedene aktivnosti s ciljem „osvještavanja i senzibiliziranja", poput Europskoga dana jezika, projektni dani o već postojećoj višejezičnosti na školi ili pak projektni tjedni o jeziku ili više jezika.[28]
3. Još jedan daljnji aspekt je prema Hufeisen bio „dvojezični pristup […] uz integraciju jezičnih i nejezičnih predmeta". To je bilo i još uvijek jest jako ovisno o postojećim resursima i kvalifikacijama učitelja i nastavnika.[29]

Na taj se projekt nastavio projekt *Plur>E – Towards a Plurilingual Whole School Policy in European Schools*[30] kojim se ovdje zbog nedostatka prostora ne ćemo podrobnije baviti.

4.2. Projekt školskoga razvoja formatio plurilingual digital

Posljednji primjer ovdje, koji bi trebao poslužiti kao impuls, projekt je na privatnoj školi *Formatio Privatschule* u Triesenu u Liechtensteinu. Posebnost privatne škole *Formatio Privatschule* je upravo činjenica da se radi o privatnoj školi koja je istodobno i austrijska škola u inozemstvu te na slobodnom tržištu konkurira s drugim školama. Ta škola kao privatna institucija ima raznovrsne mogućnosti pa je stoga na ovom projektu uz znanstvenu potporu učinjen pokušaj provedbe najraznovrsnijih aspekata cjelovitoga jezičnoga kurikula:

> „Na osnovama školskoga profila „Lingua" najprije je uspostavljen cjeloviti jezični kurikul PlusCur®. Uz poticanje stranih jezika podučavanih na školi, važnu ulogu pritom imaju obiteljski te jezik podrijetla. Na nastavi se posebna pozornost posvećuje jezicima, a dvojezična nastava prema konceptu CLIL jednako je važna kao i poticanje višejezičnih vještina, metajezičnih kompetencija pa samim time i metakognicije[31] (formatio Privatschule)."

Pritom u okviru projekta prema Schlabach–Hufeisen (2021) nije uveden samo višejezič-

---

al. 2018.

27 Pregled svih projekata nalazi se na projektnoj mrežnoj stranici (vidjeti bilješku 25) te u Allgäuer-Hackl 2015: 17–42, odn. Allgäuer-Hackl et al. 2018: 12–29.

28 Hufeisen 2015b: 106.

29 Ibid.

30 Prvotna domena plur-e.eu više nije u funkciji. No projektnoj se stranici djelomice može pristupiti na web.archive.org: https://web.archive.org/web/20221210063733/http://www-plur-e.eu/ (pristupljeno 14.3.2023.)

31 Vidjeti na: https://www.formatio.li/formatio/schulentwicklung-und-innovation/ (pristupljeno 14.3.2023.)

ni kurikul, nego je omogućena i izgradnja kompetencija za 21. stoljeće prema paradigmi VUCA.[32]

U aspekte koji su u okviru projekta uvedeni, prilagođeni ili pojačani ubrajaju se prema Allgäuer-Hackl (2020: 1119–1121) između ostaloga:

- projektni tjedni na kampusu usmjereni prema učenicima
- nastava jednoga predmeta prema konceptu CLIL (na engleskom) te planiranje još jednoga predmeta prema istomu načelu
- združena nastava latinskoga i francuskoga
- združena nastava latinskoga i španjolskoga za početnike
- višejezična nastava etike
- zbirka višejezičnih nastavnih materijala i razmjena višejezičnih metoda za nejezične predmete te za projekte koji se protežu na više predmeta

Kako se u svojem radu ne bi osjećali prepušteni samima sebi, jedno je od važnih težišta cijeloga projekta bilo i stručno usavršavanje učitelja i nastavnika.

Posebno treba spomenuti također i raspravu vođenu oko uvođenja „predmeta višejezičnosti“[33] koji bi trebao biti uveden u završnim razredima gimnazije ove privatne škole. Težišta toga predmeta objašnjavaju ovako:

> „The main emphasis in this subject will be on networking the individual languages in multiple competence domains: knowledge (savoir), skills (savoir-faire), attitudes (savoir-être) and learning skills (savoir-apprendre) as general competence of language learners or users (Council of Europe, 2001). The planned learning content reflects plurilingual strategies such as those reflected in the EuroCom models (Hufeisen & Marx, 2014; Kordt, 2018a) and such proven multilingual teaching approaches as encouraging reflection on languages and language learning and fostering metalinguistic and interlinguistic awareness (Allgäuer-Hackl, 2020). These approaches will be supplemented by content designed around situations involving plurilingual language use with the goal of developing plurilingual competences derived from the plurilingual profile“ (Schlabach–Hufeisen 2021: 136).

Osim toga se u smislu konstruktivnoga poravnanja (*constructive alignement*) već provjerava i raspravlja o tom bi li se taj novi predmet, odnosno sadržaje toga predmeta u budućnosti moglo preuzeti u austrijski završni ispit na maturi.[34]

---

32 Usp. Schlabach–Hufeisen 2021: 134. VUCA se odnosi na *volatility, uncertainty, complexity, ambiguity*.

33 Schlabach–Hufeisen (2021: 136) govore o „plurilingual language subject“ koji u vrijeme nastanka njihova rada još nije bio uveden.

34 Za ovu informaciju zahvaljujem Joachimu Schlabachu koji je to spomenuo 2022. u jednom razgovoru o ovom projektu. Više informacija o pristupu i prije svega o praktičnoj provedbi projekta razvoja ove škole nalaze se u objavljenom praktičnom zborniku *Using alli mini Sprocha – bien sûr! Beiträge zum Schulentwicklungsprojekt „formatio plurilingual digital“* (Allgäuer-Hackl et al.: 2024).

5. Mogućnosti djelovanja i izazovi

Gore opisani primjeri projekata jasno pokazuju kako je provođenje pojedinih aspekata cjelovitoga jezičnoga kurikula itekako moguće. No gdje su smještene mogućnosti djelovanja u budućnosti? I kojim putem treba krenuti kako bi došlo do korjenite promjene u načinu razmišljanja o višejezičnosti u obrazovanju kao i provođenja konkretnih projekata?

Višejezičnost (*plurilingual issues*) L 1 + L2 + L3 (+Ln)	• prepoznati mostove među jezicima • poznavati i prepoznati jezične obitelji • senzibilizirati za načine posredovanja između kultura	• voditi interkulturne projekte • uvježbavati i evaluirati međukulturno posredovanje te poučavanje jezika	• obrazovni putevi temeljeni na integriranoj didaktici jezika (npr. interkomprehencija) • kurikulom predvidjeti višejezični kazališni projekt • razraditi višejezične sekvencije nejezične nastave	• međukulturni odnosno međunarodno priznati obrazovni putevi • višejezični modeli testova • poticati interkomprehenciju kao obrazovni cilj • poticati održavanje višejezične nastave u nastavničkom dvojcu (te*am teaching*)
„Mnogojezičnost“ (*multlingual issues)* L1, L2, L3	• učenike senzibilizirati za druge jezike (filmovi na originalnom jeziku, glazba itd.)	• zajednički projekti (npr. tjedan Europe) • razviti slične modele testova za sve jezike • raditi kontrastivno (uspoređivati jezike, isticati razlike i sličnosti među kulturama)	• planirati međukulturne projekte (npr. tjedan Europe) • predvidjeti svjedodžbe o školovanju na različitim jezicima • ponuditi nastavu nejezičnih predmeta na L2 i L3	• uvesti svakodnevnu odnosno redovitu uporabu različitih jezika (natpisi, dopisi, radovi itd.) • jezične svjedodžbe priznati u nacionalnim svjedodžbama
„Stranojezičnost“ L1 / L2 (2=n)	• razvijati svijest o postojanju drugih jezika i kultura	• ponuditi napredne tečajeve za L2 • poticati intertekstno i „unutarjezično“ posredovanje	• ponuditi nastavu nejezičnih predmeta na L2	• uspostaviti dvojezične obrazovne puteve • poticati održavanje nastave u nastavničkom dvojcu L1+L2
	Otvorenost, interes	Asocijacija, povezivanje, priznavanje	Pedagoški integrirani obrazovni pristupi	Pedagoški inkluzivni obrazovni pristupi

Slika 5: Stupnjevi provođenja cjelovitoga jezičnoga kurikula (Erin–Patscheider 2015: 70)

5.1. Korjenite promjene provođenjem školskih projekata i stručnoga usavršavanja

Britta Hufeisen je 2018. jasno ukazala na sljedeće:

„Svi su projekti jasno pokazali kako je rad na cjelovitom jezičnom kurikulu najuspješniji onda kad nositelji pojedinačnih inicijativa na licu mjesta žive s kurikulom, a nadre-

đene ga instancije organizacijski podupiru te osiguravaju potrebne stručnjake, ili ga u najmanju ruku ne bojkotiraju. Promjene takvih razmjera se ne mogu odviti unutar jednoga izbornoga razdoblja, a pogotovo ne unutar jedne školske godine, tako da se svi uključeni u projekt cjelovitoga jezičnoga kurikula moraju oboružati upornošću i izdržljivošću" (Hufeisen 2018a: 242).

Pritom su mogući različiti stupnjevi i razni intenziteti rada na cjelovitom jezičnom kurikulu. Erin i Patscheider sastavili su pregled stupnjeva primjene određenih stadija cjelovitoga jezičnoga kurikula (vidjeti sliku 5) koji mogu poslužiti za orijentaciju pri razvoju svake pojedine škole.

Razumljivo je samo po sebi da taj pregled nastao za primjenu na francuskim projektnim školama u okviru projekta *PlurCur*® nije nikakav normativni dokument kojega se treba strogo pridržavati, no zahvaljujući stupnjevima od „otvorenosti, interesa" pa sve do „pedagoški inkluzivnih obrazovnih pristupa"[35] nudi mogućnost da se progresija u provođenju te samorazumljivost višejezičnosti kao i općenito rad na cjelovitom jezičnom kurikulu na školama učine vidljivima te da se mogu procijeniti.

Već je napomenuto da je uvođenje (nekih aspekata) cjelovitoga jezičnoga kurikula samo onda smisleno i moguće ako je prototipski model regionalno i lokalno prilagođen te se u skladu s tim provodi uzimajući u obzir specifičnu ciljnu skupinu. Pritom su relevantni svi dionici navedeni u tablici 2. Osim toga je ključno ispitati koji jezici u školi igraju i trebaju igrati važnu ulogu, tj. koji su jezici dominantni u smislu *Dominant Language Constelllation*?[36]

Projekti *PlurCur* i *Formatio – plurilingual – digital* su osim svega ovoga pokazali kako je provedba realnija ili u najmanju ruku jednostavnija ako je škola za vrijeme provođenja projekta eksperimentalna ili projektna škola ili ako može djelovati kao privatna škola jer u tom slučaju škola ima veće kompetencije pri donošenju odluka, a sloboda djelovanja je u rukama same škole. U ovom su moguće velike nacionalne razlike. Tako je suradnja u okviru projekta susjednih jezika[37] pokazala da nizozemske škole općenito imaju više prostora za donošenje samostalnih odluka od njemačkih partnerskih škola. Osim toga je jasno kako pitanje resursa te odgovarajuće dobro obrazovani nastavnici igraju važnu ulogu (također i za npr. nastavu prema konceptu CLIL), na što škole same imaju samo ograničeni utjecaj. Od posebne je pomoći pritom posizanje za postojećom mrežom, odnosno dugoročno ili vezano uz projekt, izgradnja nove mrežu unutar koje više škola ide sličnim ili čak zajedničkim putem.

Ostali važni aspekti na prvom su mjestu uključivanje i suradnja s roditeljima, a na drugom stručno usavršavanje učitelja i nastavnika. Kako bi se uvele trajne promjene, cijelo

35 „Inkluzivno" ovdje prema engleskom *belonging* znači pripadnost koja je razumljiva sama po sebi (usp. Erin–Patscheider 2015: 46, bilješka 1), dok „integracija" znači svjesno i eksplicitno uključivanje.

36 Usp. Aronim 2019 o konceptu *Dominant Language Constelllation* koji uključuje uvijek više od samo jednoga jezika.

37 O iskustvima na projektu *Nachbarsprache & buurcultuur* vidjeti Jentges 2021.

nastavničko vijeće mora srednjoročno i dugoročno (uključujući školsku upravu) biti uključeno u proces i zajednički nositi cjeloviti jezični kurikul. Suradnja s visokoškolskim ustanovama u tom pogledu ima posebne prednosti jer se tako s jedne strane može osigurati ili ispitati te istražiti znanstvena utemeljenost provođenih mjera, a s druge se pak strane mogu stvoriti dodatni resursi za stručno usavršavanje u području višejezične didaktike na najnovijoj znanstvenoj razini. Na ovom mjestu treba naglasiti kako stručno usavršavanje za sve učitelje i nastavnike, a ne samo za učitelje i nastavnike jezičnih predmeta, imaju dodanu vrijednost, jer se dugoročno radi na prevladavanju „jednojezičnoga habitusa višejezične škole" kako je to Gogolin za slučaj Njemačke formulirala već 2008.[38] Posebice u Njemačkoj, ali i u drugim zemljama, posljednjih se nekoliko godina povela glasna rasprava oko toga kako učitelji i nastavnici općenito nisu (dovoljno) izobraženi za jezično senzibiliziranu nejezičnu nastavu. To je dovelo do toga da su neke savezne zemlje učinile napredak i za sve buduće učitelje i nastavnike uvele obvezne module s njemačkim kao drugim jezikom.[39]

Mnogi su projekti pokazali kako je za početnu fazu rada s višejezičnošću na školi najbolje najprije uvesti projektne dane ili projektne tjedne.[40] Zajednička gramatička terminologija je jednostavan prvi korak pri kojem se odvija suradnja na više jezika pa je uputno ispitati može li se uvesti neki jezični portfolio poput primjerice Europskoga jezičnoga portfolija[41] za poticanje i izricanje poštovanja prema individualnoj višejezičnosti neovisno o školskom razredu.

Povrh toga općenito je važno poduzeti prve korake za postizanje vidljivosti, odavanje priznanja višejezičnosti te za njezinu integraciju u nastavu, a prije svega u školsku svakodnevicu.[42]

5.2. Promjene potaknute obrazovanjem učitelja i nastavnika

I dok se gore iznesena obrazloženja odnose na provedbu u školama temeljem angažmana samih škola , ovdje ćemo ukratko opisati i druge puteve kako se višejezične nastavne

38 Gogolin 2008.

39 Tako npr. Sjeverna Rajna i Hessen. Takvi kolegiji u različitim saveznim zemljama imaju različito ime, no najčešće se radi o posredovanju jezika obrazovanja i/ili njemačkoga kao drugoga jezika. Raspravljati se može o tom je li jedan jedini takav obvezatni kolegij zaista dovoljan za osiguravanje jezično senzibilizirane nastave. No to je još uvijek više od onoga što nude druge savezne zemlje, a povrh toga time se postiže (nadajmo se) vidljivost (za nadati se je da) te tematike za sve učitelje i nastavnike.

40 Pored zanimljivih opisa projekata u okviru projekta *PlurCur* želio bih na ovom mjestu ukazati na projekt *Jezično selo* (njem. *Sprachendorf*) proveden 2021. na školama u Bolzanu. Autori projekta Engel i Platzgummer zamislili su u okviru jednoga projektnoga tjedna s učenicima obraditi konkretne didaktičke višejezične zadatke.

41 Podrobno o ovom vidjeti stranicu Vijeća Europe: https://coe.int/en/web/portfolio (pristupljeno 01.6.2024.).

42 O ovom vidjeti npr. „Didaktika jezične raznolikosti" (njem. *Didaktik der Sprachenvielfalt*) autorice Oomen-Welke za senzibiliziranje učitelja i nastavnika u svrhu postizanja produktivne višejezičnost te postupnoga približavanja višejezičnomu radu s učenicima. Koncept je razrađen za njemačko okruženje i poticanje njemačkoga kao drugoga jezika, no zahvaljujući razrađenoj polaganoj progresiji može se općenito prenijeti na višejezičnu nastavu. Najnovije o toj temi vidjeti u Oomen-Welke 2020.

didaktičke metode s jedne strane mogu uklopiti u školsku nastavu, a s druge pak strane kako se višejezičnosti može pristupiti otvorenije korak po korak ili kako joj se uopće može pristupiti.

Bjelodano je dakle kako bi tema „višejezičnost u obrazovanju" trebala općenito postati obvezna i samorazumljiva tema u obrazovnim kurikulima za učitelje i nastavnike, i to ne samo za učitelje i nastavnike jezika, kojima bi trebalo ponuditi višejezično-didaktički orijentirane kolegije o poučavanju jezika te jezičnom umrežavanju, nego i za sve buduće učitelje i nastavnike, jer jezik i višejezičnost u svim predmetima i u školskoj svakodnevici uvijek igraju važnu ulogu.[43]

Još jedan način na koji se u škole mogu unijeti novi impulsi jest i tematski orijentirana studentska praksa. Neke kolegice i kolege djelatni u obrazovanju učitelja i nastavnika zadaju kao obvezu neku višejezično-didaktičku temu, tako da studenti na praksi moraju održati manju nastavnu jedinicu s ciljem jezičnoga umrežavanja. Zanimljivo je kod ove vrste zadataka, koji se u početku ne odvijaju baš glatko, da se studentima obično dodijeli neki nastavnik kao mentor. Ti nastavnici u pravilu imaju već višedesetljetno iskustvo u nastavi, no u okviru vlastita obrazovanja nisu došli u doticaj s temom višejezičnosti. U takvim okolnostima sudionicima ne preostaje drugo nego da zajednički promisle i ispitaju što bi u praksi moglo funkcionirati, što bi bilo novo i kako učenici sve to prihvaćaju. Zahvaljujući ovomu minimalnomu istraživanju nastavne prakse, tijekom mentoriranja studentske prakse neki iskusni učitelji i nastavnici po prvi put dolaze u doticaj s višejezično-didaktičkim pristupom te u konkretnoj nastavi mogu vidjeti kakvu razliku primjena tih poticaja može polučiti.

Osim već spomenuta projekta o susjednim jezicima želio bih se ovdje osvrnuti i na jedan drugi projekt u Nizozemskoj koji su proveli kolegice Duarte i Günther-van der Meij te još brojni drugi kolege. Projekt pod imenom „3M: Meer kansen Met Meertaligheid"[44] podrobno se bavio pitanjem kako se učitelji i nastavnici mogu s poštovanjem i didaktički smisleno baviti višejezičnošću učenika u njihovoj spontano nastaloj dvojezičnosti. U okviru pristupa *Design-Based-Development* razvijen je i testiran u suradnji s učiteljima i nastavnicima gore već opisani model *Holistic Model for Multilingualism in Education*. Posebnost se ovdje krije u pragmatičnom i smislenom postupku uključivanja samih vrlo iskusnih učitelja i nastavnika za razliku od razvoja nekoga teorijskoga didaktičkoga koncepta „in vitro". Posebno je zadovoljavajuće kod toga postupka između ostaloga to što se na taj način najnoviji pristupi i prijedlozi iz aktualne stručne diskusije mogu uvesti u školu.

Oba gore navedena postupka trebala bi biti poticaj za malu ali, nadajmo se, održivu i trajnu promjenu svijesti na školama. Tako bi se jednojezični habitus postupno mogao razbiti, a već postojeća višejezičnost postala bi vidljiva, priznata te konačno i didaktički smisleno iskorištena kao resurs i šansa.

---

43 O njemačkom kao inom jeziku vidjeti bilješku 39 u poglavlju o izobrazbi učitelja i nastavnika.

44 Vidjeti primjerice Duarte–Günther-van der Meij 2018.

5.3. Izazovi

Znanstveni radovi posvećeni cjelovitomu jezičnomu kurikulu ne poriču da obrazovno-politički propisi igraju važnu ulogu: Je li tema višejezičnosti službeno upisana u (nacionalnim / ili regionalnim) kurikulima kako bi učenici stekli ne samo digitalnu pismenost nego i višejezičnu pismenost? Ima li svaka pojedinačna škola u nacionalnom sustavu u okviru svojega razvojnoga plana dovoljno slobode za uvođenje (djelomice) cjelovitoga jezičnoga kurikula i postoje li za to potrebni resursi? Uči li se više od jednoga stranoga jezika kao obvezan predmet?

„Habitus" se odnosi na usvojeni stav, „utjelovljenje socijalnoga"[45] koje je dio vlastite (djelomice nesvjesne) socijalizacije. Stoga ne iznenađuje da se čak ni 2024. ne može pretpostaviti kako postoji spremnost na prihvaćanje zasad još uvijek inovativnoga cjelovitoga jezičnoga kurikula i kako treba uložiti još jako mnogo truda u uvjeravanja o njegovoj nužnosti. No ohrabruje činjenica da na školama, na kojima su uvedeni neki dijelovi cjelovitoga jezičnoga kurikula, školska svakodnevica više nije zamisliva bez njega, čak ni u trenutku kad presuše sredstva za njegovo poticanje. Pritom je važno nadodati da održivost cjelovitoga jezičnoga kurikula raste od trenutka kad se sve veći broj kolega aktivno uključuje u njegovu provedbu, tako da projekti ne zamiru čak ni onda kada posebno angažirani kolege, koji su započeli projekt, napuste školu ili odu u mirovinu.

U razgovorima s kolegama na visokoškolskim ustanovama još uvijek se može čuti kako se anglistika u didaktičkom smislu još nije sasvim priključila višejezičnoj didaktici, no raduje što se može primijetiti kako je nemoguće zamisliti romanske jezične predmete ili njemački kao strani ili drugi jezik bez višejezične didaktike. To se vidi i po novijim priručnicima za nastavu stranoga jezika, uvodima u didaktičku teoriju kao i po mnogim istraživačkim radovima o višejezičnim didaktičkim temama.[46]

Dodatno ohrabruje i činjenica da na tržištu postoji mnoštvo nastavnih materijala koji uključuju višejezičnu didaktiku ili ju čak u cijelom udžbeniku sustavno primjenjuju. Osim toga već više od 10 godina postoje brojni dodatni nastavni materijali. Mnogi su čak i slobodno dostupni, no mnogi na žalost učiteljima i nastavnicima jednostavno nisu poznati.[47]

6. Zaključak

Ovaj rad jasno pokazuje da cjeloviti jezični kurikul nije izgubio svoju inovacijsku snagu. Neke se predstavljene projektne inicijative odnose na cjeloviti jezični kurikul Britte Hufeisen iz 2005., iskušavaju ga ili ga izravno ili neizravno nadopunjuju. Istodobno je tema o višejezičnoj didaktici u posljednjih pet do deset godina u stručnim diskusijama

45 Bourdieu 1985: 69 citirano prema Gogolin 2008: 31.

46 Zbog nedostatka prostora ukažimo samo na primjerice Hallet–Königs–Martinez 2020 te na sekcije IDT-a [Internationale Deutschlehrertagung (Međunarodna konferencija učitelja i nastavnika njemačkog jezika) nap. Ur.] 2022. (https://www.idt-2022.at/site/programm/fachprogramm/sektionen (pristupljeno 10.11.2023.).

47 Kao primjer navedimo nastavne materijale autorice Behr (2006).

doživjela golemi zamah, što se s jedne strane može pripisati velikim migracijskim kretanjima u posljednjem desetljeću, a s time su povezana i nova pitanja koja se tiču poticanja učenja jezika u migranata. S druge smo pak strane zahvaljujući globalizaciji svjedoci sve šarolikijeg sastava učenika na školama. Osim toga se mora spomenuti da su znanosti koje se bave pitanjima višejezičnosti ostale ustrajne u svojim istraživanjima i da su ih neovisno o društveno-političkim okolnostima i dalje razvijale.

Osobama zainteresiranima za provedbu cjelovitojezičnih kurikulskih pristupa na njihovim institucijama u ovom su radu predstavljena temeljna načela kao i mogućnosti djelovanja te prije svega znanstveno popraćeni primjeri iz prakse te zbirke materijala. Istodobno želimo ohrabriti sve zainteresirane ukazivanjem na to da je već izgrađena čitava mala mreža na koju se mogu osloniti.

Povrh toga u ovom se radu zalažemo za istovremeni rad na više razina i posebice za osposobljavanje učitelja i nastavnika budućnosti tijekom visokoškolskog obrazovanja te u sklopu studentske prakse i mjera stručnoga usavršavanja za jezično senzibiliziranu nastavu u 21. stoljeću. Samo tako buduće inicijative za uvođenje jezično primjerenije i višejezične nastave i nekih dijelova cjelovitoga jezičnoga kurikula mogu pasti na plodno tlo.

Literatura

Allgäuer-Hackl, Elisabeth. 2020. Das Fach ‚Mehrsprachiges Seminar' an einer Oberstufe: Sprachenlernen, Spracherhalt und Sprachenmanagement durch mehrsprachiges Bewusstsein. U: *Zeitschrif für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25:1, 1107–1136.

Allgäuer-Hackl, Elisabeth – Kristin Brogan, Ute Henning, Britta Hufeisen, Joachim Schlabach (ur.). 2015. *Mehr Sprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Allgäuer-Hackl, Elisabeth – Daniel Geiger, Britta Hufeisen, Eva Meirer, Joachim Schlabach (ur.). 2024. *Using alli mini Sprocha – bien sûr ! Beiträge zum Schulentwicklungsprojekt „formatio·plurilingual·digital"*. Darmstadt: Technische Universität und Triesen: formatio Privatschule. https://www.daf.tu-darmstadt.de/forschungprojekte/praxisband_formatio/fpd.de.jsp.

Aronin, Larissa. 2019. Lecture 1 – What is Multilingualism? U: Singleton, David – Larissa Aronin (ur.). *Twelve Lectures on Multilingualism*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 65–100. https://doi.org/10.21832/9781788922074-003.

Behr, Ursula. 2006. Anregungen zum sprachenübergreifenden Lernen in der Sekundarstufe I – Deutsch Englisch Französisch Russisch Latein. Bad Berka: Türinger Institut für Lehrerfortbildung. https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00021721.

Candelier, Michel – Antoinette Camilleri Grima, Véronique Castellotti, JeanFrançois de Pietro, Ildikó Lörincz, Franz-Joseph Meißner, Anna Schröder-Sura, Artur Noguerol, Muriel Molinié (ur.). 2012. *A framework of reference for pluralistic approaches to lan-*

guages and cultures. Competences and resources. Graz: Europarat.

Duarte, Joana – Mirjam Günther-van der Meij. 2018. A holistic model for multilingualism in education. U: *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, Special Issue, 5:2, 24–43. https://doi.org/10.21283/2376905X.9.153.

Engel, Dana – Verena Platzgummer. 2021. *Willkommen im Sprachendorf! Mehrsprachigkeit hautnah. Sprachliche Repertoires aktivieren und Mehrsprachigkeitskompetenzen fördern: Didaktisches Material zur Planung und Durchführung eines Sprachendorfs an Schulen*. Bozen: Eurac Research.

Erin, Jonas – Ferdinand Patscheider. 2015. Erfahrungen aus der Bildungspolitik. U: Allgäuer-Hackl, Elisabeth – Kristin Brogan, Ute Henning, Britta Hufeisen, Joachim Schlabach (ur.). 2015. *Mehr Sprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 43–72.

Europarat. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. (*Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje; ZEROJ*). Straßburg: Europarat.

Formatio Privatschule: Schulentwicklungsprojekt formatio – plurilingual – digital. https://www.formatio.li/formatio/schulentwicklung-und-innovation.

Gogolin, Ingrid. 2008. Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830970989.

Hallet, Wolfgang – Frank G. Königs, Hélène Martinez (ur.). 2020. *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Klett/Kallmeyer.

Hufeisen, Britta. 2003. L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. U: Baumgarten, Nicole– Claudia Böttger – Markus Motz – Julia Probst (ur.). *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8/2+3, 97–109.

Hufeisen, Britta. 2005. Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. U: Hufeisen, Britta – Madeline Lutjeharms (ur.). *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Gunter Narr, 9–18.

Hufeisen, Britta. 2010. Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. U: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies* 36, 200–208.

Hufeisen, Britta. 2011a. Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. U: Baur, Rupprecht– Britta Hufeisen (ur.). *„Vieles ist sehr ähnlich." – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 265–282.

Hufeisen, Britta. 2011b. Drei ausgewählte Merkmale eines Gesamtsprachencurriculums: Interkulturelle Studien, Deutsch als Zweitsprache und Textkompetenz. *Die*

Neueren Sprachen 2, 45–55.

Hufeisen, Britta. 2015a. Zur möglichen Rolle der sog. klassischen Sprachen für Gesamtsprachencurriculumskonzepte. U: Hoffmann, Sabine – Antje Stork (ur.). *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik*. Tübingen: Narr, 45–57.

Hufeisen, Britta. 2015b. Gesamtsprachencurricula – Zwischenbericht zur Projektidee „PlurCur" am Europäischen Fremdsprachenzentrum in Graz. U: Böcker, Jessica–Anette Stauch (ur.). *Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 103–124.

Hufeisen, Britta. 2018a. Gesamtsprachencurricula und andere Ansätze und Konzepte sprachen-, fächer- und jahrgangsübergreifender Art. U: Melo-Pfeifer, Sylvia – Daniel Reimann (ur.). *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr, 227–245.

Hufeisen, Britta. 2018b. Institutional Education and Multilingualism: PlurCur® as a Prototype of a Multilingual Whole School Policy. *EuJAL* 6:1, 131–162. https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0026.

Hufeisen, Britta. 2019. Förderung des DaF-Unterrichts durch Mehrsprachigkeitskonzepte. U: Ammon, Ulrich – Gabriele Schmidt (ur.). *Förderung der deutschen Sprache weltweit: Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Berlin – Boston: De Gruyter, 337–350. https://doi.org/10.1515/9783110479232-020

Hufeisen, Britta. 2020. Faktorenmodell: Eine angewandt linguistische Perspektive auf das Mehrsprachenlernen. U: Gogolin, Ingrid – Antje Hansen, Sarah McMonagle, Dominique Rauch (ur.). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, 75–80. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_10.

Hufeisen, Britta – Ulrike Jessner. 2019. Lecture 3 – The Psycholinguistics of Multiple Language Learning and Teaching. U: David Singleton – Larissa Aronin (ur.). *Twelve Lectures on Multilingualism*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 65–100. https://doi.org/10.21832/9781788922074-005.

Hufeisen, Britta – Joachim Schlabach. 2018. Vorwort zum Themenheft „Gesamtsprachencurriculum und andere sprachen- und fächerübergreifende Ansätze". *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 29:2, 143–146.

Hufeisen, Britta – Elvira Topalović. 2018. Mehrsprachige Literacy: Potentiale eines Gesamtsprachencurriculums in einer pluralen Mehrsprachigkeitsdidaktik. U: Gessner, Elisabeth – Jenny Giambalvo Rode, Horst Paul Kuhley (ur.). *Atlas der Mehrsprachigkeit*. Leipzig: Universitätsverlag, 15–29.

Jentges, Sabine (ur.). 2021. *Gemeinsam mit- und voneinander lernen: Nachbarsprachenlernen und Schulaustausch*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Knopp, Eva – Sabine Jentges (ur.). 2022a. *Themenschwerpunkt: Nachbarsprachen und mehrsprachige Klassenzimmer*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27:1.

Knopp, Eva – Sabine Jentges. 2022b. Nähe nutzen: Nachbarsprachenlernen mehrsprachig gedacht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27:1, 1–16.

Oomen-Welke, Ingelore. 2020. F4 Didaktik der Sprachenvielfalt. U: Ahrenholz, Bernt – Ingelore Oomen-Welke (ur.). *Deutsch als Zweitsprache*. 5. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

PlurCur. 2015. *Schulische Gesamtsprachencurricula*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum. www.ecml.at/plurcur.

Reich, Hans H. – Hans-Jürgen Krumm. 2013. *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.

Sauer, Esther – Victor Saudan. 2008. Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit. Vorschläge zur Begrifflichkeit. https://www.sprachenunterricht.ch/sites/default/files/Didaktik-der-Mehrsprachigkeit.pdf.

Schlabach Joachim – Britta Hufeisen. 2021. Plurilingual school and university curricula. *Technology and Language* 2/2, 126–141. https://doi.org/10.48417/technolang.2021.02.12.

Schwienbacher, Evi Debora – Franca Quartapelle, Ferdinand Patscheider (ur.). 2017. *Auf dem Weg zur sprachsensiblen Schule: Das Mehrsprachencurriculum Südtirol*. Köln: Wolters Kluwer.

Surmont, Jill – Esli Struys, Tomas Somers. 2015. Creating a framework for a large-scale implementation of Content and Language Integrated Learning. *European Journal of Language Policy* 7:1, 29–41. https://doi.org/10.3828/ejlp.2015.3.

Wode, Henning. 2002. Fremdsprachenvermittlung in Kita, Grundschule und Sekundarbereich: Ein integrierter Ansatz. U: Finkbeiner, Claudia (ur.). *Bilingualität und Mehrsprachigkeit*. Hannover: Schroedel, 33–42.

S njemačkoga prevela
Snježana Rodek

Sanda Lucija Udier

Useljenici i ovladavanje hrvatskim jezikom

Sažetak: Migracije, kao i višejezičnost i višekulturnost kao njezine popratne pojave, postoje oduvijek. Međutim, u posljednjem su desetljeću posebno aktualne u cijelom svijetu zbog globalne društveno-političke situtuacije koja ih potiče. Prostor Hrvatske tijekom povijesti bio je poprište odlaznih i prolaznih, a sada je zahvaćen ulaznim migracijama. Među useljenicima ističu se izbjeglice iz ratom pogođenih zemalja, tražitelji azila te radni migranti. Useljavanje stranih državljana postavlja pred hrvatske stanovnike i ustanove nove zahtjeve jer je nužno da useljenici ovladaju hrvatskim kako bi mogli primjereno funkcionirati u društvu, primarno u kontekstu rada i zapošljavanja, snalaženja u hrvatskim propisima i administrativnim tijelima te u svakodnevici. U članku će biti riječi o zakonodavnoj, logističkoj i obrazovnoj infrastrukturi koja se razvila, kao i o onoj koja se tek treba razviti, kako bi se useljenicima omogućilo ovladavanje hrvatskim u mjeri koja je potrebna za integraciju.
Ključne riječi: ulazne migracije, ovladavanje hrvatskim jezikom, zakonski propisi, poučavanje hrvatskog jezika

Zusammenfassung: *Einwanderer und das Erlernen der kroatischen Sprache*. Migrationen sowie Mehrsprachigkeit und Multikulturalität als ihre Begleiterscheinungen existieren seit jeher. In den letzten Jahrzehnten sind sie jedoch aufgrund der globalen sozio-politischen Situation, die sie fördert, besonders aktuell geworden. Kroatien war im Laufe der Geschichte ein Schauplatz für Auswanderung und Transmigration und ist nun von Einwanderung betroffen. Unter den Einwanderern stechen Flüchtlinge aus kriegsbetroffenen Ländern, Asylsuchende und Arbeitsmigranten hervor. Die Einwanderung ausländischer Staatsbürger stellt die kroatische Bevölkerung und Institutionen vor neue Herausforderungen, da es notwendig ist, dass die Einwanderer die kroatische Sprache erlernen, um in der Gesellschaft angemessen funktionieren zu können, insbesondere im Kontext von Arbeit und Beschäftigung, der Orientierung hinsichtlich der kroatischen Vorschriften und administrativen Einrichtungen sowie im Alltag. In diesem Artikel wird die legislative, logistische und bildungspolitische Infrastruktur, die sich entwickelt hat und noch entwickeln muss, um den Einwanderern das für ihre Integration notwendige Erlernen der kroatischen Sprache zu ermöglichen, thematisiert.
Schlüsselwörter: Einwanderung, Erlernen der kroatischen Sprache, gesetzliche Vorschriften, Unterricht der kroatischen Sprache

Abstract: *Immigrants and Mastering the Croatian Language.* Migration, as well as multilingualism and multiculturalism as its accompanying phenomena, have always existed. However, in the last decade, they have become particularly relevant throughout the world due to the global socio-political situation that encourages them. Throughout history, the area of Croatia has been the scene of outgoing and transient migrations, and now it is affected by incoming migrations. Among the immigrants, refugees from war-affected countries, asylum seekers and labor migration stand out. The immigration of foreign nationals places new demands on Croatian residents and institutions because it is necessary for immigrants to master Croatian in order to be able to function properly in society, primarily in the context of work and employment, navigating Croatian regulations and administrative bodies, and in everyday life. The article will discuss the legislative, logistical and educational infrastructure that has been developed, as well as the one that has yet to be developed, in order to enable immigrants to master the Croatian language necessary for integration.

Key words: immigration, mastering the Croatian language, legal regulations, teaching the Croatian language

1. Hrvatska kao useljenička zemlja

Republika Hrvatska tradicionalno je iseljenička zemlja, a u novije vrijeme društvene su se okolnosti promijenile te je postala tranzitna i useljenička zemlja. Među useljenicima najviše je nove radne migracije te izbjeglica i raseljenih osoba s Bliskog istoka i iz Ukrajine, kao i Hrvata povratnika iz dijaspore. Tri su glavna društvena razloga zbog kojih je Hrvatska u posljednjem desetljeću postala useljenička zemlja. Prvi je tzv. izbjeglička kriza 2015. godine zahvaljujući kojoj je na hrvatske granice došao velik broj migranata s tzv. Balkanske rute. Smatra se da je tada preko hrvatskog teritorija u zapadnu Europu ušlo više stotina tisuća osoba (Esterajher 2015: 21; Rogelj 2017: 199–202). Premda je tek zanemariv postotak migranata podnio zahtjev za azilom u RH, broj azilanata i tražitelja azila narastao je te je u 2021. godini bilo ukupno 3039 osoba koje su zatražile međunarodnu zaštitu (57 % više nego u 2020. godini). Drugi je razlog za povećavanje useljavanja u RH radna migracija. RH je u 2021. godini izdala 33 580 prvih dozvola boravka, od čega 30 056 (gotovo 89,5 %) radi zapošljavanja, dok je 2847 dozvola izdano iz obiteljskih razloga (8,47 %), a 224 radi školovanja (0,72 %). Boravišne dozvole radi međunarodne zaštite dobile su 433 osobe (1,28 %).[1] Treći je razlog useljavanja u RH agresija na Ukrajinu. Od 25. veljače do 31. prosinca 2022. godine u Republiku Hrvatsku je ušlo ukupno 22 407 raseljenih osoba iz Ukrajine, od toga su 11 162 (49,8 %) bile žene, 3802 (16,9 %) muškarci i 7443 (33,3 %) djeca.

1 Godišnje izvješće za 2021. godinu o migracijama i azilu u Republici Hrvatskoj. Dostupno na: https://mup.gov.hr/UserDocsImages/OTVORENI%20PODACI/Arma%202%202021%20final.pdf (9.9.2023.).

2. Useljenici u Republiku Hrvatsku i potreba za ovladavanjem hrvatskim jezikom

Useljenici u Republiku Hrvatsku međusobno se vrlo razlikuju po podrijetlu odnosno zemlji iz koje su se iselili, razlogu dolaska u Hrvatsku, obrazovanju, zaposlenju, dobi i različitim drugim osobinama, no svima im je zajednička potreba za ovladavanjem hrvatskim jezikom radi uklapanja u hrvatsko društvo. Okvirno se mogu podijeliti i razvrstati u nekoliko većih skupina.

2.1. Vrste useljenika

2.1.1. Pripadnici hrvatske dijaspore

U RH se kontinuirano useljavaju Hrvati povratnici iz dijaspore. Neki od njih su povratnici (za života su se prvo iselili iz Hrvatske, a sada se u nju ponovno useljavaju), a neki pripadaju drugoj ili trećoj generaciji potomaka hrvatskih iseljenika i do sada nikad nisu živjeli u Hrvatskoj. Središnji državni ured za Hrvate izvan Republike Hrvatske (SDUHIRH) uspješno provodi povratničko-integracijske programe kao što su: a) Program učenja hrvatskog jezika u Republici Hrvatskoj, b) Posebna upisna kvota za pripadnike hrvatske nacionalne manjine i hrvatskog iseljeništva, c) Program stipendiranja pripadnika hrvatskog naroda izvan Republike Hrvatske i d) Program potpore u integraciji putem Ureda dobrodošlice.[2] Na temelju *Odluke o dodjeli stipendija studentima pripadnicima hrvatskog naroda izvan Republike Hrvatske* za akademsku godinu 2020./2021. dodijeljeno je 500 stipendija, od čega 100 stipendija za osobe koje studiraju u RH. Iz programa koji se provode i stipendija koje se dodjeljuju vidi se da je SDUHIRH uočio ključnu ulogu ovladavanja jezikom u integraciji pripadnika hrvatske dijaspore u život u Republici Hrvatskoj. Stupanjem na snagu novog *Zakona o strancima* od 1. siječnja 2021. godine propisane su odredbe o reguliranju statusa pripadnicima hrvatskog naroda koji imaju strano državljanstvo. U 2021. godini SDUHIRH je izdao 134 potvrde pripadnicima hrvatskog naroda sa stranim državljanstvom i(li) bez državljanstva radi reguliranja privremenog boravka u Republici Hrvatskoj.

2.2.2. Raseljene osobe

Pojmom raseljenih osoba najčešće se podrazumijevaju izbjeglice iz Sirije, Afganistana te ostalih azijskih i afričkih zemalja, kao i izbjeglice iz Ukrajine. Neki su od njih tražitelji međunarodne zaštite, dakle azilanti i osobe pod supsidijarnom zaštitom.

Statistički pokazatelji tražitelja međunarodne zaštite za 2021. godinu bilježe da je u Hrvatskoj tada evidentirano ukupno 3039 tražitelja međunarodne zaštite. Najzastupljenije su zemlje podrijetla: Afganistan (1849), Turska (246), Irak (225), Iran (190) te Pakistan (106). U odnosu na podatke iz 2020. evidentno je da se broj tražitelja međuna-

2 Središnji državni ured za Hrvate izvan Republike Hrvatske. Dostupno na: https://hrvatiizvanrh.gov.hr/programi-i-projekti/1346 (10.9.2023.).

rodne zaštite povećao za 57,3 %. U tom je razdoblju ukupno odobreno 68 azila.

Ukupan broj maloljetnih tražitelja međunarodne zaštite 2021. godine u Republici Hrvatskoj bio je 1310, a 195 su bila djeca bez pratnje (174 dječaka i 21 djevojčica). Međunarodna zaštita tijekom 2021. godine odobrena je za 36 maloljetnih tražitelja, od čega je dvoje bilo bez pratnje. Pružanje podrške maloljetnoj djeci u integraciji u hrvatsko društvo nastavljeno je putem osiguranog prava na obrazovanje, a 45 maloljetnika uključeno je u obrazovni sustav tijekom 2021. godine.[3]

Azilanti i tražitelji azila trebaju ovladati hrvatskim jezikom kako bi se uklopili u život u Hrvatskoj, no to je ovladavanje otežano iz puno razloga među kojima se ističu traumatska iskustva, neizvjesnost i nesređenost njihova statusa u Hrvatskoj (nisu sigurni da će ovdje ostati), skromno obrazovanje, neiskustvo u učenju stranih jezika te ponekad čak i nepoznavanje latiničnoga pisma.

Posebna skupina unutar rasljenih osoba jesu izbjeglice iz Ukrajine. Od 25. veljače do 31. prosinca 2022. godine u Republiku Hrvatsku ih je ušlo ukupno 22.407, od kojih 11.162 (49,8%) žena, 3802 (16,9%) muškaraca i 7443 (33,3%) djece.[4] Izbjeglice iz Ukrajine specifična su skupina među raseljenim osobama jer je njihov prvi jezik sličan hrvatskom, češće imaju iskustvo vladanja još nekim jezikom (engleskim) i puno se lakše od drugih izbjeglica uklapaju u hrvatske obrazovne okvire.

2.2.3. Radna migracija

Republika Hrvatska postala je useljenička zemlja ponajprije zahvaljujući radnoj migraciji. Nastojeći riješiti problem nedostatka radnika u Hrvatskoj je u 2021. godini odobreno ukupno 33 580 prvih dozvola boravka, od čega gotovo 89,5 % (ili ukupno 30 056) radi zapošljavanja. Radne migrante čini nekoliko skupina:

a) *Radnici iz Nepala, Filipina te sličnih zemalja.* Najčešće su zaposleni na radno intenzivnim te slabije plaćenim poslovima. Potrebno im je poznavanje jezika da bi mogli funkcionirati u hrvatskom društvu i da bi se snalazili u poslu, a nepoznavanje jezika otežava im radne aktivnosti jer imaju poteškoća s razumijevanjem uputa te s komunikacijom s klijentima, nadređenima i kolegama.
b) *Digitalni nomadi.* Budući da u RH ostaju privremeno, nemaju praktične potrebe za učenjem jezika, ali neki od njih žele naučiti jezik kako bi se približili lokalnom stanovništvu i olakšali si svakodnevni život.
c) *Članovi obitelji stranih radnika u RH.* Spajanje obitelji generira useljavanje, osobe došle u RH tim putem trebaju poznavanje jezika kako bi se uklopile u profesionalne i obrazovne strukture.

---

3 Godišnje izvješće za 2021. godinu o migracijama i azilu u Republici Hrvatskoj. Dostupno na: https://mup.gov.hr/UserDocsImages/OTVORENI%20PODACI/Arma%202%202021%20final.pdf (9.9.2023.).

4 Hrvatska za Ukrajinu. Ministarstvo unutarnjih poslova Republike Hrvatske. Dostupno na: https://hrvatskazaukrajinu.gov.hr/ (9.9.2023.).

d) *Strani stručnjaci i profesionalci koji se žele zaposliti u RH.* Trebaju vladati hrvatskim jezikom na visokoj razini te to trebaju dokazati potvrdom jer njihove profesionalne komore (liječnička, farmaceutska, stomatološka i ine) to zahtijevaju kao uvjet za zapošljavanje u struci. Obično je riječ o razini B2 ili C1, dok sudskim tumačima treba potvrda o položenoj razini C2 kako bi ih hrvatski sudovi ovlastili za prevođenje dokumentata. Praksa nije ujednačena i ne provodi se sustavno pa je potrebno dodatno reguliranje tog područja.

2.2.4. Strani studenti

Riječ je o stranim studentima koji privremeno studiraju u RH (semestar ili dva preko programa Erasmus +, CEEPUS, MIREES i drugih) i stranim studentima upisanim na studijske programe u RH. Stranim studentima upisanim na studijske programe koji se izvode na hrvatskom jeziku potrebno je temeljito poznavanje jezika kako bi mogli ispunjavati svoje studijske zahtjeve. Postoji zajednička odluka svih hrvatskih sveučilišta da strani studenti polože ispit na razini B2 kao uvjet za upis u drugu godinu studija, međutim ta se odluka različito provodi te neki fakulteti traže potvrdu o poznavanju jezika kao uvjet za upis, neki kao uvjet za upis u treći semestar, a neki je uopće ne traže. Strani studenti koji su u RH privremeno (semestar ili dva) najčešće studiraju na engleskom jeziku te žele barem malo naučiti jezik kako bi se bolje snalazili u hrvatskoj svakodnevici. Za njih sveučilišta organiziraju kratke tečajeve.

3. Infrastruktura za ovladavanje hrvatskim jezikom

Pokazuje se da je ovladavanje jezikom ključno za integraciju svih useljenika, bez obzira na to odakle dolaze, zašto su se iselili, kako su i koliko obrazovani, koje su dobi te kojim su poslom i na koliko dugo u Hrvatskoj. Bez funkcionalnog poznavanja hrvatskoga jezika useljenicima je nemoguće sudjelovati u obrazovnom sustavu, a funkcioniranje na poslu i u svakodnevnom životu vrlo je otežano. Bez poznavanja hrvatskoga jezika na razini B1 moguće je dobiti privremenu, no nije moguće dobiti stalnu boravišnu dozvolu.[5] Ako useljenici ne vladaju hrvatskim jezikom, nastaju poteškoće ne samo njima već i lokalnom stanovništvu koje se mora posebno truditi u sporazumijevanju s njima. Zbog toga je strateški interes svih stanovnika Republike Hrvatske, u prvom redu novih useljenika, ali isto tako i starosjedilaca, da useljenici što prije i što bolje nauče jezik. Zbog toga je važno da Republika Hrvatska što prije i što kvalitetnije razvije infrastrukturu koja bi im u tome pomogla.

Postavlja se pitanje koji infrastrukturni uvjeti trebaju postojati da bi useljenici mogli koliko je moguće brzo i kvalitetno ovladati hrvatskim jezikom. Infrastrukturni se uvjeti okvirno mogu podijeliti na zakonodavne i provedbene, a unutar obje skupine neki su uvjeti zadovoljeni i već postoje dok je ostale tek potrebno stvoriti. Osvrnut ćemo se na

5 Ministarstvo unutarnjih poslova Republike Hrvatske. Dostupno na: https://mup.gov.hr/gradjani-281562/moji-dokumenti-281563/stranci-333/drzavljani-trecih-zemalja/281820 (8.9.2023.).

postojeće zakonske propise i njihovu implementaciju u praksi te na potrebe i uvjete koje tek treba zadovoljiti da bi useljenici u Republiku Hrvatsku kvalitetno i brzo ovladavali hrvatskim jezikom.

3.1. Zakonodavni uvjeti

Važnost zakonske regulative nije potrebno posebno obrazlagati ni isticati budući da je ona prvi i najvažniji preduvjet za provedbu. Ono što je propisano zakonom mora se implementirati. Hrvatsko zakonodavstvo donijelo je niz zakona i podzakonskih akata kojima regulira poznavanje i upotrebu hrvatskoga jezika stranih državljana koji žive u Hrvatskoj te kojima podupire njihovu jezičnu izobrazbu.

3.1.1. Stjecanje boravišnih dozvola

Članci 153 i 154 *Zakona o strancima* (NN 133/20, 114/22, 151/22) normiraju zahtjeve o poznavanju hrvatskoga jezika i latiničnoga pisma koji se postavljaju pred strance (državljane trećih zemalja). Za stjecanje prava na kratkotrajni i privremeni boravak u RH ne traži se dokaz o poznavanju jezika, ali za dugotrajni boravak traži se poznavanje na razini B1 prema *Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike* (Vijeće Europe 2005; ZEROJ). To se ne odnosi na djecu predškolske dobi, osobe starije od 65 godina koje nisu u radnom odnosu i osobe koje su se školovale u RH. Način provođenja ispita i njegov sadržaj definiran je *Pravilnikom o polaganju ispita iz poznavanja hrvatskoga jezika i latiničnog pisma u postupku odobrenja dugotrajnog boravišta* (NN 133/20), a za provođenje ispita ovlaštena su hrvatska sveučilišta koja u svojem programu imaju hrvatski jezik.

3.1.2. Zapošljavanje stranaca

Novi Zakon o strancima (NN 133/20, 114/22, 151/22), koji je na snazi od siječnja 2023. godine, propisuje novi model zapošljavanja državljana trećih zemalja u kojem se više ne određuje godišnja kvota već je procedura za njihovo zapošljavanje te za spajanje obitelji brža i jednostavnija. Cilj je tih odredaba adekvatno odgovoriti na stvarne potrebe za radnom snagom i pri tome uskladiti zapošljavanje stranih radnika sa stanjem na domaćem tržištu rada. Novim *Zakonom o strancima* (NN 133/20, 114/22, 151/22) olakšani su uvjeti i za stjecanje stalnog boravka za pripadnike hrvatskog naroda koji su državljani trećih zemalja. Tijekom 2021. godine uvedena je nova kategorija dozvole za boravak za digitalne nomade.

Osim kad je riječ o dobivanju dugotrajne boravišne dozvole, *Zakon o strancima* ne donosi odredbe o hrvatskom jeziku, međutim poznavanje jezika radi obavljanja profesionalne djelatnosti regulira se podzakonskim aktima. Različite profesionalne komore propisuju za strane državljane poznavanje hrvatskoga jezika na određenoj razini. Primjerice, Hrvatska liječnička komora u svojem *Pravilniku o postupku priznavanja inozemnih*

stručnih kvalifikacija[6] u članku 26 propisuje da je minimalna razina poznavanja hrvatskoga jezika B2 prema ZEROJ-u (Vijeće Europe 2005).

3.1.3. Međunarodna zaštita (azil, supsidijarna i privremena zaštita)

U članku 58 *Zakona o međunarodnoj i privremenoj zaštiti* (NN 70/15) propisuje se kako pravo na osnovno i srednje obrazovanje dijete tražitelja azila ostvaruje pod istim uvjetima kao i hrvatski državljanin te, ako dijete tražitelj ne zna ili nedovoljno poznaje hrvatski jezik, omogućit će mu se pohađanje pripremne nastave ili dopunske nastave hrvatskog jezika. U članku 70 istoga zakona stoji kako azilant i stranac pod supsidijarnom zaštitom ima pravo na osnovno, srednje i visoko obrazovanje pod istim uvjetima kao i hrvatski državljanin u skladu s posebnim propisima. Na temelju tih odredaba donesen je i niz podzakonskih akata: *Pravilnik o načinu provođenja programa i provjeri znanja tražitelja azila, azilanata i stranaca pod supsidijarnom zaštitom, radi pristupa obrazovnom sustavu Republike Hrvatske* (NN 89/2008), *Pravilnik o provođenju pripremne ili dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostatno znaju hrvatski jezik i nastave materinskog jezika i kulture države podrijetla* (NN 15/2013) i *Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava* (NN 67/2014) koji stvaraju platformu za uključivanje osoba pod međunarodnom zaštitom u hrvatski obrazovni sustav. Osim navedenih pravilnika radne su skupine u Ministarstvu znanosti i obrazovanja izradile planove i programe za jezično osposobljavanje osoba pod međunarodnom zaštitom i njihovo uključivanje u hrvatski obrazovni sustav. To su: *Program hrvatskog jezika, povijesti i kulture za tražitelje azila i azilante* (NN 129/2009), *Program hrvatskog jezika za pripremnu nastavu za učenike osnovne i srednje škole koji ne znaju ili nedovoljno poznaju hrvatski jezik* (NN 151/2009), *Nastavni plan i program hrvatskog jezika za tražitelje azila, azilante i strance pod supsidijarnom zaštitom starije od 15 godina radi pristupa srednjoškolskom sustavu i sustavu obrazovanja odraslih* (NN 100/2012).

3.2. Činjenično stanje – primjena propisa u praksi

Činjenica što u Hrvatskoj živi sve veći broj useljenika stavlja pred hrvatske ustanove i građane nove zadaće i izazove, a mnogi od njih povezani su s ovladavanjem hrvatskim jezikom koji je prepoznat kao ključan čimbenik u prilagodbi i integraciji useljenika (Đurđević i Podboj 2016: 253). Svim useljenicima, bez obzira na zemlju podrijetla, posao kojim se bave i razlog za boravak u Hrvatskoj, poznavanje jezika otvara mnoga vrata te omogućuje snalaženje u svakodnevici i uklapanje u život u Republici Hrvatskoj, dok ih nepoznavanje jezika isključuje iz brojnih aktivnosti.

Iz broja i karaktera donesenih pravnih akata, kao i iz količine i opsega programa koji se provode radi integracije useljenika,[7] vidi se da je Hrvatska prepoznala važnost integra-

6 Dostupno na: https://www.hlk.hr/EasyEdit/UserFiles/Pravilnici/2019-2020/3-pravilnik-o-priznavanju-iznozemnih-strucnih-kvalifikacija-14122019-stupa-na-snagu-27122019.pdf (9.9.2023.).

7 U Hrvatskoj se provodi velik broj programa za integraciju useljenika, a većinu je sufinancirao fond

cije useljenika i uložila ozbiljne napore da se ona zakonski omogući i podrži. Međutim, zakonski dokumenti su tek prvi preduvjet uspješnog ovladavanja jezikom, a jednako je tako važan i drugi preduvjet – potpunija implementacija tih propisa u praksi.

3.2.1. Ovladavanje hrvatskim jezikom odraslih useljenika

Među odraslim useljenicima po brojnosti se izdvaja radna imigracija, potom slijede Hrvati povratnici iz iseljeništva te osobe pod međunarodnom zaštitom. Svima njima potrebno je pružiti infrastrukturu za ovladavanje hrvatskim jezikom.

O Hrvatima useljenicima brine se SDUHIRH koji je uočio važnost ovladavanja jezikom i koji podupire učenje hrvatskoga jezika te dodjeljuje četiristotinjak stipendija godišnje za tečajeve koji se održavaju na sveučilištima u Zagrebu, Splitu, Osijeku, Puli, Zadru, Dubrovniku i Rijeci, a najveći broj stipendista uči hrvatski jezik na *Croaticumu – Centru za hrvatski kao drugi i strani jezik* u Zagrebu. SDUHIRH financijski je podupro izradu *e*-tečajeva HIJ-a za razine A1 i A2 po ZEROJ-u (Vijeće Europe 2005) koje su osmislili, izradili i objavili lektori i fonetičari *Croaticuma* (Čilaš Mikulić i Gulešić Machata ur. 2017, Matovac i Gulešić Machata ur. 2018). Ti tečajevi, primarno namijenjeni hrvatskim iseljenicima, dostupni su za besplatno korištenje svim zainteresiranim korisnicima, a po njima je hrvatski jezik do danas učilo više od 13100 osoba.

Pripadnici radne migracije imaju daleko lošije mogućnosti za ovladavanje hrvatskim jezikom jer ne postoji državna ustanova koja bi se o tome sustavno brinula, a većina njih zaposlena je na radno intenzivnim i slabije plaćenim poslovima (u građevinarstvu, turizmu i poljoprivredi) koji im ne ostavljaju previše vremena za učenje jezika. Poteškoća može biti i činjenica što je velik broj njih u Hrvatskoj privremeno pa nisu motivirani za učenje jezika, kao i to što je riječ mahom o slabije obrazovanim osobama koje nisu vične strukturiranom učenju već se više oslanjaju na usvajanje jezika. Za razliku od pripadnika hrvatske dijaspore i osoba pod međunarodnom zaštitom, pripadnici radne migracije nisu prepoznati kao posebna useljenička skupina kad je riječ o učenju hrvatskoga jezika koje se za njih gotovo i ne organizira. Neke tvrtke za svoje strane zaposlenike organiziraju učenje jezika, međutim riječ je o rijetkim primjerima dobre prakse. Nepoznavanje jezika radnim imigrantima

---

AMIF (*Asylum, Migration and Integration Fund*). Na ovom je mjestu moguće navesti samo neke od njih: program *Integracija azilanata i stranaca pod supsidijarnom zaštitom u hrvatsko društvo, obrazovanje i priprema za uključivanje u tržište rada* 2021. godine, *SIDRO – podrška* **S***trancima u* **I***ntegraciji u hrvatsko* **DR***uštv***O** koji je proveden u suradnji Središnjeg državnog ureda za Hrvate izvan Republike Hrvatske i Isusovačke službe za izbjeglice, program *Novi susjedi – uključivanje osoba s odobrenom međunarodnom zaštitom u hrvatsko društvo* koji je 2021. godine organizirao Centar za kulturu dijaloga, projekt *Integrativna podrška djeci bez pratnje* koji je od 2020. do 2022. provodio Hrvatski Crveni križ radi povećanja socijalne uključenosti djece bez pratnje i širenja njihove socijalne mreže, projekt *Izgradnja sustavne i sveobuhvatne podrške osobama pod međunarodnom zaštitom razvojem uključivih socijalnih usluga* od 2020. do 2022. godine s ciljem povećanja socijalne uključenosti za osobe s odobrenom međunarodnom zaštitom i mnogi drugi. Izvor: *Godišnje izvješće za 2021. godinu o migracijama i azilu u Republici Hrvatskoj*, dostupno na: https://mup.gov.hr/UserDocsImages/OTVORENI%20PODACI/Arma%202%202021%20final.pdf (9.9.2023.).

u Hrvatskoj pravi poteškoće u sporazumijevanju u poslovnom i privatnom kontekstu, a kod domaćeg stanovništva također nailazi na negodovanje jer mora uložiti dodatni trud na sporazumijevanju s useljenicima. Za njih bi trebalo organizirati mjesno, vremenski i financijski pristupačne tečajeve hrvatskoga kojima bi se olakšalo njegovo usvajanje te potaknula komunikacija na hrvatskom jeziku s lokalnim stanovništvom na obostrano zadovoljstvo.

Premda brojčano neveliki, izbjeglice i azilanti prepoznati su kao posebna i ranjiva skupina te su poduzeti kako administrativni tako i organizacijski koraci kako bi im se omogućilo učenje jezika. Prepoznato je da su za njih potrebni posebni tečajevi jezika i individualni pristup jer se najčešće teško uklapaju u postojeće tečajeve. Često je riječ o osobama slabijeg obrazovnog statusa (a ako su obrazovane, njihovo obrazovanje je vrlo različito od hrvatskoga), a za neke od njih potrebno je opismenjavanje u latinici. Rezultati istraživanja o izbjeglicama (Kosi–Kovač 2015) pokazali su kako je glavni problem u integraciji neodržavanje i nedostupnost tečajeva hrvatskoga jezika (organiziraju se povremeno i samo u velikim gradovima) iako su zajamčeni zakonom. Azilanti su naveli da im nepoznavanje jezika stvara poteškoće kad traže liječničku skrb i posao te im otežava komunikaciju s državnim službenicima i domaćom populacijom. Azilanti uče jezik na tečajevima koje provode organizacije civilnoga društva, a takve tečajeve izvode volonteri koji često nemaju potrebne kompetencije.

Poučavanje izbjeglica i azilanata trebalo bi se odvijati sustavno, profesionalno, metodički i sadržajno prilagođeno te biti dostupno i priuštivo jer samo takvo može dati željene rezultate – ovladanost hrvatskim jezikom koja bi omogućila lakše uklapanje izbjeglica u život u Hrvatskoj, pristup poslovnim mogućnostima i uspješnu komunikaciju s hrvatskim stanovnicima. Problem je, dakako, financiranje koje je nužno da bi se tečajevi mogli izvoditi u kontinuitetu i profesionalno. *Croaticum – Centar za hrvatski kao drugi i strani jezik* daje velik doprinos u poučavanju tražitelja azila i azilanata jer od ljetnoga semestra akademske godine 2017./2018. održava poseban tečaj hrvatskoga jezika za azilanate i tražitelje azila. Nastavu izvode studenti kroatistike pod mentorstvom lektora i fonetičara *Croaticuma*.[8] Od akademske godine 2021./2022. *Croaticum* nudi poseban tečaj jezika za izbjeglice iz Ukrajine. Lektori *Croaticuma* od akademske godine 2018./2019. sudjeluju u izvođenju kolegija *Ovladavanje inim jezikom i društveno korisno učenje* na kojem se studenti uče povezivati poučavanje jezika s društveno korisnim radom. U sklopu tog kolegija provedeni su tečajevi opismenjavanja na latinici za azilante i tražitelje azila.

3.2.2. Ovladavanje hrvatskim jezikom djece i mladih useljenika

Velik su dio useljenika djeca školske dobi. Zakonom (v. pod 3.1.3.) je propisano kako oni imaju pravo na jednako obrazovatalni rad.

8 Croaticum – Centar za hrvatski kao drugi i strani jezik, dostupno na: http://croaticum.ffzg.unizg.hr/?p=4532&lang=hr (9.9.2023).

4. Otvorena pitanja i daljnje potrebe

Činjenica što je Republika Hrvatska postala zemlja useljavanja stvorilo je novu društvenu situaciju koja zahtijeva znatne prilagodbe između ostaloga i kad je riječ o ovladavanju hrvatskim jezikom. Ta nova situacija trebala bi biti sagledana sveobuhvatno te bi trebala postojati strategija koja bi svim sudionicima pomogla anticipirati probleme te ih pripremiti za njihovo rješavanje, a umjesto reaktivnih mjera trebalo bi donositi one proaktivne. Potrebno je poduzeti korake kako bi cijelo hrvatsko društvo bilo čim spremnije odgovoriti na nove zahtjeve. Puno je pozitivnih pomaka već vidljivo. Primjerice, budući da je u današnjoj Hrvatskoj razred bez useljeničke djece više iznimka nego pravilo, Hrvatski kao ini jezik napokon je prepoznat kao važan te sve više ulazi u sveučilišne programe za izobrazbu nastavnika Hrvatskog jezika te u savjetovanja za profesore Hrvatskoga jezika u školama, a sve više stručnih i znanstvenih konferencija tematizira HIJ, migracije i višejezičnost. Treba istaknuti kako je Republika Hrvatska izradila dobar zakonodavni okvir te postoje institucionalni okviri, ali propisi još nisu u potpunosti implementirani u praksi te ne postoje profesionalni, dostupni, priuštivi, primjereni i kontinuirani tečajevi hrvatskoga jezika za sve useljenike koje bi organizirale i financijski podupirale državne ustanove. Većina useljenika uči hrvatski jezik na tečajevima koje na volonterskoj bazi organiziraju udruge civilnoga društva, a na takvim je tečajevima teško postići sustavno učenje (Đurđević–Podboj 2016: 256).

Promoviranje učenja HIJ-a među useljenicima svakako bi trebao biti važan dio hrvatske strategije za odnos prema useljeništvu jer je strateški važno da se hrvatski jezik što više govori i uči. Predškolsku useljeničku djecu bilo bi dobro uključiti u ustanove predškolskog odgoja kako bi od malih nogu ovladala hrvatskim jezikom. Škole bi trebale biti stručno i infrastrukturno znatno bolje opremljene za jezičnu pripremu useljeničke djece. To znači da bi u njima trebali raditi nastavnici osposobljeni za poučavanje HIJ-a i za inkluziju, pripremna i dopunska nastava trebala bi imati dovoljnu satnicu, a za poučavanje bi trebali biti objavljeni primjereni didaktički materijali (udžbenici, vježbenice, priručnici i *e*-materijali) i slično. Hrvatski bi fakulteti trebali inzistirati na provođenju odluke da za upis u treći semestar strani studenti trebaju položiti ispit iz poznavanja HIJ-a na razini B2 po ZEROJ-u. Državni mediji bi trebali emitirati poseban dio programa na sporijem i jednostavnijem hrvatskom jeziku (vijesti za strance, emisije namijenjene učenju jezika...) kako bi ih useljenici lakše pratili i iz njih učili hrvatski jezik. Hrvatske državne službe trebale bi prilagoditi jezik svojih propisa, odnosno izraditi inačice propisa i uputa na jednostavnijem hrvatskom jeziku kako bi ih useljenici lakše razumjeli (to bi strance učinilo samostalnijima i informiranijima). A najvažnije od svega bilo bi do kraja implementirati postojeće propise kako bi se smanjila diskrepancija između teorije i prakse. Svi hrvatski građani, posebno zaposlenici u javnom sektoru i uslužnim djelatnostima, trebali bi se senzibilizirati za komunikaciju sa strancima te biti susretljivi, imati strpljenja i podržati ih u komunikaciji, pomagati im da se bolje izraze i ohrabrivati ih u korištenju hrvatskoga jezika.

5. Zaključne napomene

Republika Hrvatska je izradila dobar zakonodavni okvir za razvoj infrastrukture za učenje HIJ-a, ali u implementaciji propisa ima nedostataka i nedosljednosti. Potrebna je znatno veća podrška državnih institucija kako bi se poučavanjem HIJ-a obuhvatile sve vrste useljenika te kako bi ono bilo profesionalno, dostupno, priuštivo, metodički i sadržajno prilagođeno te kontinuirano jer samo takvo može dati zadovoljavajuće rezultate. Poučavanje HIJ-a i njegova popularizacija među useljenicima strateški je interes Republike Hrvatske jer je za hrvatski jezik korisno da se što više uči, govori i koristi u svim situacijama i kontekstima. Jezici se najbolje čuvaju i razvijaju kad se upotrebljavaju i govore. Zato je važno da hrvatskim jezikom govori, i to čim bolje i čim više, što veći broj govornika, ne samo Hrvata nego i stranaca kako u Hrvatskoj, tako i u inozemstvu. Za tu je svrhu poučavanje jezika i promicanje njegove uporabe ključno. Ako se ne osiguraju uvjeti da useljenici kvalitetno ovladaju hrvatskim jezikom, oni ni nemaju drugoga izbora već govoriti nekim drugim jezikom. Zato se hrvatske ustanove i građani trebaju prilagoditi novonastaloj situaciji i zajednički raditi na stvaranju uvjeta da se useljnicima omogući i olakša ovladavanje hrvatskim jezikom.

Literatura

Esterajher, Josip. 2015. Iskustva zbrinjavanja prognanika i izbjeglica i suvremena izbjegličko-migrantska kriza u Hrvatskoj. *Političke analize* 23, 15–22.

Čilaš Mikulić, Marica – Milvia Gulešić Machata (ur.). 2017. Otvoreni e-tečaj A1.HR; Massive Opet Online Course of the Croatian Language A1.HR https://a1.ffzg.unizg.hr/.

Đurđević, Ranka – Martina Podboj. 2016. Izbjeglice kao posebna kategorija učenika inoga jezika. *Strani jezici* 45:3–4, 245–261.

Godišnje izvješće za 2021. godinu o migracijama i azilu u Republici Hrvatskoj. https://mup.gov.hr/UserDocsImages/OTVORENI%20PODACI/Arma%202%202021%20final.pdf.

Kosi, Dunja – Anamarija Kovač. 2015. *Put bez povratka – Integracija azilanata i stranaca pod supsidijarnom zaštitom u hrvatsko društvo*. Katedra za upravnu znanost: Pravni fakultet Zagreb.

Matovac, Darko – Milvia Gulešić Machata (ur.). 2018. Otvoreni e-tečaj A2.HR; Massive Opet Online Course of the Croatian Language A2.HR; Cursos masivos abiertos en linea de lengua croata A2.HR (MOOC) https://a2.ffzg.unizg.hr/.

Nacionalna kontaktna točka za Europsku migracijsku mrežu u Republici Hrvatskoj. 2022. Godišnje izvješće za 2021. godinu o migracijama i azilu u Republici Hrvatskoj. Ministarstvo Republike Hrvatske, Europska migracijska mreža. https://mup.gov.hr/UserDocsImages/OTVORENI%20PODACI/Arma%202%202021%20final.pdf.

Nacionalna strategija razvoja Republike Hrvatske do 2030. godine. NN 13/2021.

Nastavni plan i program hrvatskog jezika za tražitelje azila, azilante i strance pod supsidi-

jarnom zaštitom starije od 15 godina radi pristupa srednjoškolskom sustavu i sustavu obrazovanja odraslih. NN 100/2012.

Pravilnik o načinu provođenja programa i provjeri znanja tražitelja azila, azilanata i stranaca pod supsidijarnom zaštitom, radi pristupa obrazovnom sustavu Republike Hrvatske. NN 89/2008.

Pravilnik o polaganju ispita iz poznavanja hrvatskoga jezika i atiničnog pisma u postupku odobrenja dugotrajnog boravišta. NN 133/2020.

Pravilnik o postupku priznavanja inozemnih stručnih kvalifikacija. https://www.hlk.hr/EasyEdit/UserFiles/Pravilnici/2019-2020/3-pravilnik-o-priznavanju-iznozemnih-strucnih-kvalifikacija-14122019-stupa-na-snagu-27122019.pdf.

Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava. NN 67/2014.

Pravilnik o provođenju pripremne ili dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostatno znaju hrvatski jezik i nastave materinskog jezika i kulture države podrijetla. NN 15/2013.

Program hrvatskog jezika, povijesti i kulture za tražitelje azila i azilante. NN 129/2009.

Program hrvatskog jezika za pripremnu nastavu za učenike osnovne i srednje škole koji ne znaju ili nedovoljno poznaju hrvatski jezik. NN 151/2009.

Rogelj, Boštjan. 2017. The Changing Spatiality of the "European Refugee/Migrant Crisis". *Migracijske i etničke teme* 33:2, 191–219.

Vijeće Europe. 2005. *Zajednički europski referentni okvir za jezike*. Zagreb: Školska knjiga i Vijeće Europe.

Zakon o međunarodnoj i privremenoj zaštiti. NN 70/2015.

Zakon o strancima. NN 133/2020, 114/2022, 151/2022.

Rad je izvorno napisan
na hrvatskom jeziku

Kata-Szilvia Bartalis-Binder

Utemeljenost kurikulskih ciljeva za višejezično okružje u dječjem vrtiću

Sažetak: Dvadeset i prvo stoljeće, obilježeno brzim promjenama vrijednosti i nužnošću brze prilagodbe, zahtijeva temeljitije bavljenje rezultatima znanstvenih istraživanja posljedica višejezičnosti za jezičnu didaktiku. Višejezično okružje u ranom djetinjstvu smatra se ključnim za obrazovanje. Međutim, uključivanje višejezičnih aspekata u različita obrazovna područja predstavlja složen zadatak. Ovaj rad bavi se brojnim pojavnim oblicima višejezične kompetencije, koja obuhvaća cjelokupni spektar jezičnih sposobnosti pojedinca. U radu se iznosi opsežna rasprava o kurikulskom promišljanju višejezične svakodnevice u dječjem vrtiću. Pri tom je naglasak stavljen na cjelovit razvoj višejezičnih kompetencija, konkretiziran u pristupima što se temelje na obilježjima višejezičnosti. Cilj je djeci sustavno prenijeti temeljne sastavnice kompetencija nužnih za uspješno sudjelovanje u višejezičnom svijetu.

Ključne riječi: višejezičnost u ranoj dječjoj dobi, kurikulski ciljevi, svakodnevica u dječjem vrtiću, višejezično okruženje, jezična raznolikost, interkulturna kompetencija, poticanje jezičnoga razvoja, integrativna jezična didaktika, kulturni identitet

Zusammenfassung: *Mehrsprachigkeit im frühkindlichen Alter*. Die Anforderungen des 21. Jahrhunderts, geprägt von einem raschen Wertewandel und der Notwendigkeit schneller Anpassung, erfordern eine genaue Betrachtung der Forschungsergebnisse zu den Auswirkungen von Mehrsprachigkeit auf die Sprachdidaktik. Insbesondere wird eine mehrsprachige Umgebung in der frühkindlichen Bildung als essenziell erachtet. Die Integration dieser mehrsprachigen Aspekte in diverse Bildungsbereiche stellt jedoch eine komplexe Aufgabe dar. Dieser Artikel veranschaulicht die komplexen Facetten der mehrsprachigen Kompetenz, die das gesamte Spektrum der Sprachfähigkeiten einer Person umspannt. Eine umfassende Diskussion über die curriculare Ausrichtung für den mehrsprachigen Kindergartenalltag wird präsentiert. Hierbei liegt der Fokus darauf, die Ganzheitlichkeit der Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen durch merkmalbasierte Ansätze zu konkretisieren. Ziel ist es, Kindern gezielt die grundlegenden Teilkompetenzen zu vermitteln, die für eine erfolgreiche Teilnahme in einer mehrsprachigen Welt unabdingbar sind.

Schlüsselwörter: frühkindliche Mehrsprachigkeit, curriculare Zielsetzung, Kindergartenalltag, mehrsprachige Umgebung, sprachliche Vielfalt, interkulturelle Kompetenz, Sprachförderung, integrative Sprachdidaktik, kulturelle Identität

Abstract: *The Rationale Behind Curricular Objectives for a Multilingual Environment in Early Childhood Education*. The demands of the 21st century, characterized by rapidly changing value changes and the need for swift adaptation, require a close examination of research findings on the effects of multilingualism on language didactics. In particular, a multilingual environment in early childhood education is considered essential. However, integrating multilingual elements into various educational areas is a complex task. This article illustrates the complex facets of multilingual competence, which spans the entire spectrum of a person's language abilities. It provides a comprehensive discussion on the curricular orientation for a multilingual kindergarten routine. The focus is on concretizing the holistic development of multilingual skills through feature-based approaches. The objective is to equip children with the foundational sub-skills essential for successful participation in a multilingual world.

Keywords: early childhood multilingualism, curricular objectives, everyday kindergarten activities, multilingual environment, linguistic diversity, intercultural competence, fostering of language development, integrative language didactics, cultural identity

1. Uvod u proširenu jezičnost višejezične kompetencije

U mladosti sam jednom dovela kući prijatelje koji su govorili njemački i predstavila ih svojim roditeljima. Moj otac, koji ni dan-danas ne govori njemački, ljubazno ih je pozdravio i počeo se s njima sporazumijevati na način koji je za mene do danas ostao zagonetka. Na moje još veće iznenađenje sljedećega sam jutra od jednoga od tih prijatelja doznala kako ga je moj otac uz bocu vina do kasno u noć podučavao raznim trikovima pri tradicionalnoj gradnji kuća. Čak sam i ja sama morala dobro razmisliti što na njemačkom znači ‚mali nagib savijanja', ‚prorez između letvica' ili ‚tradicionalno gašeno vapno' dok su mi o tom govorili. Taj mi je događaj već tada otvorio oči za temu višejezičnosti. Ono što je moj otac te večeri trebao kako bi se sporazumio s nekim tko govori stranim jezikom, bila je u prvom redu njegova spremnost na komunikaciju kojom je kao učitelj već raspolagao i drugo, zajednička izgradnja mosta temeljena na otvorenosti prema „stranomu". Taj je most tijekom neprekinutoga procesa otkrivanja sličnosti i razlika za vrijeme cijeloga razgovora postajao sve stabilniji i tako poslužio kao temelj za tolerantno i pozitivno ozračje.

Njegova znanja mađarskoga i rumunjskoga (koje tečno govori) te ograničena znanja engleskoga ni tada ne bi bila dovoljna da rafiniranom strategijom nije uspio uspostaviti suvisle odnose između tih jezika. Trudio se je u svojem govoru rabiti internacionalizme i ciljano je iz svakoga jezika birao riječi za koje je mislio da su najuže povezane s njemačkim. Dakako da to sve bez otvorenoga sugovornika koji je u jednakoj mjeri zainteresiran za diskusiju i temu ne bi bilo moguće.

Ovaj primjer nipošto ne stavlja pod znak pitanja važnost visoke razini vladanja jezikom. On bi u prvom redu trebao ukazati na to da pojedinac pored dobrih znanja jezika za sudjelovanje u uspješnom komunikacijskom procesu mora raspolagati i mnogim drugim

kompetencijama. Osim pukoga vladanja jezikom odlučujuću ulogu pri tom igraju svijest o jeziku, nesputana spremnost na komunikaciju, interkulturna kompetencija, tolerantan nastup te nadjezične komunikacijske sposobnosti. Aktivna višejezičnost, ili drugačije rečeno višejezična kompetencija, proizlazi iz suradljive primjene svih ovih znanja, sposobnosti i oblika ponašanja. Uspješna interkulturna komunikacija u višejezičnim kontekstima ne počiva isključivo na jezičnoj kompetenciji, nego u jednakoj mjeri i na drugim elementima kao što su interkulturna osjetljivost, tolerancija te spretne komunikacijske strategije. Kurikulsko usmjerenje koje bi dovelo do toga cilja u nastavi jezika nadilazi tradicionalno naglašavanje vokabulara i gramatike. U središtu je pozornosti pojačani razvoj aktivne višejezičnosti koja učenicima omogućava fleksibilno djelovanje između različitih jezika, vodeći računa o suptilnim kulturnim nijansama. Sveobuhvatna didaktika jezika ne uključuje samo poticanje jezične nego i interkulturne kompetencije koja omogućuje da se u višejezičnim okružjima ostvari učinkovita komunikacija prožeta poštovanjem.

2. Raznolikost – aspekti sveobuhvatnoga poticanja višejezičnosti u didaktici jezika

Sumnje u to je li poticanje višejezičnosti primjeren odgovor na izazove postmodernoga doba sa svojim izraženim „odbacivanjima“ te nužnostima „izgradnje mostova prema tradiciji“ (usp. Weintz 2008: 25) u međuvremenu su potpuno odbačene. Čini se kako je rani[1] razvoj višejezične kompetencije „oprema za 21. stoljeće“ (Bartalis 2022: 5) u kojem i na društvenoj i na subjektivnoj razini računamo sa strjelovitim promjenama u shvaćanju vrijednosti. Zahvaljujući višejezičnoj kompetenciji, pojedinac uspijeva razviti svijest o jezičnoj i kulturnoj raznolikosti, poticati divergentno i kreativno razmišljanje (usp. Eckstein 1986) te povrh toga izgraditi analitički orijentirane strukture (usp. Ben-Zeey 1977). Znanstvena su istraživanja pokazala kako institucionalno organizirano višejezično okružje doprinosi ne samo uspješnomu razvoju osobnosti pojedinca nego i razvoju interkulturnih sposobnosti: višejezična djeca počinju ranije razumijevati ljudsko ponašanje i shvaćati da je njihova vlastita kulturna perspektiva samo jedan od mnoštva mogućih pogleda na svijet (usp. Crozet–Liddicoat–Lo Bianco 1997). *Zajednički europski referentni okvir za jezike* (ZEROJ odnosno GER[2]) jasno pokazuje da se koncept višejezične kompetencije ne svodi na puko nakupljanje samostalnih i međusobno odvojenih komunikacijskih sposobnosti. Štoviše, radi se o jednoj višejezičnoj i plurikulturalnoj kompetenciji koja obuhvaća cijeli spektar jezika kojima jedna osoba raspolaže (usp. Trim et al. 2001). I sa stajališta razvojne psihologije ne može se na učenje više jezika gledati kao na neovisne razvojne procese, nego kao na izgradnju mreže koja se sastoji od svih jezičnih elemenata pohranjenih u sjećanju (usp. Cosentino 2016: 65).

1 Pod „rani“ se ovdje razumijeva predškolska dob.

2 Autorica se referira na njemačku inačicu publikacije Vijeća Europe *Zajednički europski referentni okvir za jezike:* (ZEROJ) koja je u hrvatskom prijevodu objavljena 2005. Njemačka je inačica toga dokumenta objavljena 2001. pod naslovom *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, a autorica ga u popisu literature navodi prema imenima autora Trim, John – Brian Nort, Daniel Coste, Joseph Scheils (nap. Ur.).

Do sada se jasna odijeljenost jezika višejezičnih učenika u razredu smatrala jedinim jamstvom za odvijanje nastave na različitim jezicima; osim toga, tradicionalna se svrha nastave jezika nalazila u tom da se nauči jezik i njegovo kulturno nasljeđe (usp. Máté 2019). No načelo prvenstva apsolutne jednojezičnosti u nastavi u međuvremenu se zahvaljujući okretanju raznovrsnim pristupima, uključujući ciljanu uporabu prvoga jezika, može zamijeniti. Čini se da je sve nužnije razvijati jezične komunikativne strategije, kako bi se učenike odgojilo u aktivne višejezičnike.

Pred kakve zahtjeve ova spoznaja stavlja didaktiku i metodiku stranih jezika? Primarni bi cilj bio, kako kaže Cosentino, „poticanje funkcionalne višejezičnosti razradom koncepata koji nadilaze okvire pojedinoga jezika kako bi se učenje stranih jezika optimiziralo i učinilo što učinkovitijim te kako bi se iskusilo bogatstvo jezika i kultura“ (Cosentino 2016: 99). U ciljano višejezičnoj didaktici ishodi se temelje na tri glavna područja: jezičnim sustavima, teoriji učenja te interkulturalnosti. U području jezičnih sustava provodi se usporedba jezika te se ukazuje na sličnosti i razlike među jezičnim oblicima. Potiče se samostalno promatranje jezika, a aktiviraju se i koriste već postojeća jezična znanja. U teoriji učenja poticanje jezične osviještenosti povezuje se s poboljšanim jezičnim postignućima. Jezičnu je osviještenost Schmidt podijelio na pet razvojnih područja: afektivno područje, koje se odnosi na stvaranje stavova prema jezičnim fenomenima; socijalno područje, koje potiče razvoj otvorenoga stava prema drugim jezicima, jezično područje, u kojem se otkrivaju jezični aspekti; kognitivno područje, koje obuhvaća kognitivnu percepciju jezičnoga sustava; te performativno područje, koje razvija osjetljivost za procese prerade jezika i usvajanja (usp. Schmidt 2010). U sklopu didaktike višejezičnosti kulturnocivilizacijsko-interkulturni aspekt obuhvaća i *nadjezične* kompetencije. Pod tim se pojmom podrazumijeva otkrivanje jezičnih i kulturnih sličnosti i razlika, otvorenost prema drugim kulturama, razvoj kulturnoga identiteta, solidarnosti i tolerancije, poticanje spremnosti na komunikaciju te uporaba raznih verbalnih, neverbalnih i paraverbalnih govornih strategija. U tom se smislu u „višejezičnoj kući“ – kako to sažimlju Hahn i Schöler – i lingvistički ali i stranojezično specifični, kognitivni, emocionalni čimbenici, vanjski čimbenici u procesu učenja te neuropsihološki čimbenici smatraju važnim „prostorijama“ (usp. Hahn–Schöler 2013).

U didaktici učenja jezika postavljanje višejezičnosti kao cilja ima izravan utjecaj na metodičku razinu procesa učenja jezika. Stoga je poticanje višejezičnosti prema Feld-Knappu novo područje za učitelje i nastavnike stranih jezika (usp. Feld-Knapp 2014). Kako bi se u učenica i učenika omogućio sveobuhvatni razvoj višejezične kompetencije, posebice u ranoj dobi, nužno je da se već u predškolskom razdoblju stvori svijest o jezičnoj raznolikosti te da se razvije sposobnost prihvaćanja različitih jezičnih okruženja kao činjenice razumljive same po sebi. Stoga se postavlja pitanje koje obrazovne ciljeve te osnovna načela poticanja višejezičnosti u predškolskoj dobi igraju važnu ulogu i osim toga kako se ona mogu uvesti u svakodnevni život dječjega vrtića.

3. Kurikulska utemeljenost višejezične svakodnevice u dječjem vrtiću

Imajući na umu pojačanu tendenciju iseljavanja i doseljavanja u zemlje Europske Unije te postojanje više od 400 manjinskih zajednica u Europi, a sve uz činjenicu da se u 200 zemalja na cijelom svijetu govori više od 4000 jezika, jasno je da će novi naraštaji nužno biti višejezični. Prigode u kojima se već od najranije dobi dolazi u dodir s raznim jezicima i kulturama sve su učestalije, posebice situacije u kojima komunikacija nije samo mogućnost, nego nužan ili čak neizbježan zahtjev. To uključuje i „generirana" višejezična okružja u predškolskom razdoblju kada roditelji djecu svjesno šalju u dječji vrtić u kojem se govori nekim drugim jezikom, kako bi ciljni jezik naučila na prirodan način. Ovakva praksa dovodi do situacija u kojima djeca s različitim jezicima podrijetla – kako je to primjerice u Transilvaniji sve češće slučaj gdje djeca s rumunjskim, mađarskim ili transilvanskim saskim kao jezicima podrijetla dolaze u dječji vrtić u kojem se govori njemački jezik – ne samo da moraju upoznati njemački jezik i kulturu, nego su suočena i s „drugačijim jezikom" ostale djece.

U takvim situacijama odgajatelji često postavljaju sljedeća pitanja: „Kako se na odgovarajući način nositi s višejezičnom dječjom skupinom?", „Kako osigurati da djeca čiji materinski jezik odstupa od materinskoga jezika većine svoj jezik i kulturu dožive kao obogaćenje, a ne kao manje vrijedne?", „Kako djecu senzibilizirati za druge jezike?", „Koje su metode u ranoj dječjoj dobi prikladne za razvoj otvorenoga stava prema drugim kulturama?" te „U kojoj se mjeri malu djecu može naučiti uspostavljati veze između vlastita materinskoga i stranoga jezika?" Prije nego što odgovorimo na ta pretežno metodička pitanja, nužno je jasno definirati glavne ciljeve poticanja višejezičnosti u vrtićkoj svakodnevici.

3.1. Analiza razvojnih područja u ranoj dječjoj dobi u europskom kontekstu kao temelj definiranja ciljeva višejezičnosti u dječjem vrtiću

U obrazovnim područjima europskih zemalja postoji široko mnoštvo pristupa koji se razlikuju po svojim težištima i ciljevima. Neki poseban naglasak stavljaju na specifična područja, dok drugi te iste smatraju dijelom ili posebnim kompetencijama unutar širega okvira. Čak se i njemački nastavni programi za predškolsku dob razlikuju od savezne zemlje do savezne zemlje te odražavaju različita težišta i pristupe ovisno o obrazovnom području (usp. Deutscher Bildungsserver [Njemački obrazovni poslužitelj]). Tako su primjerice u Bavarskoj metodičke sposobnosti učenja istaknute kao posebno područje (usp. Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales [Bavarsko zemaljsko ministarstvo obitelji, rada i socijalne skrbi] 2019: 54), dok druge savezne zemlje te aspekte integriraju u druga područja. Hessen stavlja posebno težište na odgovorno djelovanje usmjereno na vrijednosti (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration [Hessensko ministarstvo socijalne skrbi i integracije], Hessisches Kulturministerium [Hessensko ministarstvo kulture] 2019: 79), što se kod ostalih saveznih zemalja izrije-

kom uvijek ne navodi. Sjeverna Rajna-Westfalija (Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen [Ministarstvo djeteta, obitelji, izbjeglica i integracije zemlje Sjeverna Rajna-Westfalija] 2018: 98) te Rheinland-Pfalz (Ministerium für Bildung [Ministarstvo obrazovanja], Rheinland-Pfalz 2018: 69) tretiraju socijalno i interkulturno obrazovanje kao posebna područja.

Usprkos tim razlikama postoji zajednički okvir koji definira načela obrazovnoga rada u institucijama predškolske dobi (usp. Kultusminister Konferenz [Konferencija ministara kulture] 2022). Taj se okvir konkretizira, ispunjava te proširuje obrazovnim planovima na razini svake pojedine savezne zemlje. Unutar toga zajedničkoga okvira postoje zajednička obrazovna područja priznata u svim saveznim zemljama. U to se ubrajaju jezično obrazovanje i komunikacija integrirani u svakodnevicu, osobni i socijalni razvoj, vrijednosna orijentacija i odnos prema vjeri, kulturno osjetljive kompetencije, matematičko-informatičko-prirodoslovno i tehničko područje (MINT), mediji i digitalno obrazovanje, estetsko obrazovanje, tjelesno-kinetičko te preventivno zdravstveno obrazovanje te obrazovanje usmjereno na očuvanje okoliša i održivi razvoj. Ta obrazovna područja nalazimo uglavnom i u nastavnim planovima i programima drugih europskih zemalja. U Rumunjskoj se tako primjerice ta područja dijele na pet skupina: tjelesna, zdravstvena i osobna higijena, socio-emocionalni razvoj, sposobnosti i stavovi vezani uz učenje, razvoj jezičnih sposobnosti, komunikacije i pretpostavki za čitanje i pisanje kao i kognitivni razvoj i znanje o svijetu (usp. Ministerul educației naționale 2019). Hrvatski *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* ističe pored komunikacije na materinskom jeziku također i važnost komunikacije na jednom stranom jeziku (usp. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta 2015). U švedskom se kurikulu naročito naglašava važnost materinskoga jezika za izgradnju vlastita identiteta te razumijevanje kulture (usp. Skolverket 2018: 9).

Čini se da je uključivanje interkulturnih iskustava i višejezičnosti u obrazovnim područjima kurikula za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u nekim zemljama u glavnim crtama naznačena, no bilo bi nužno formulirati jasne ciljeve na različitim razinama, kako bi se ta načela mogla aktivno integrirati u svakodnevicu dječjih vrtića. Tako iz znanstvenih istraživanja didaktike višejezičnosti i analize važnih obrazovnih područja u dječjem vrtiću proizlaze orijentacijski pravci na šest različitih razina: aspekti poticanja višejezičnosti na socijalno-emocionalnoj interkulturnoj i kulturnoj razini, na razini teorije učenja jezika te svijesti o jeziku, na komunikacijskoj, estetsko-oblikovnoj te na razini odnosa prema okolini. Na tim bi se razinama trebala temeljiti višejezična svakodnevica u dječjem vrtiću.

3.2. Sveobuhvatna integracija višejezičnosti u odgojno-obrazovnim područjima rane dječje dobi

Uzmemo li u obzir obilježja različitih razvojnih faza u vrtićkoj dobi, metodičko-didaktičke pristupe obrazovanju u ranom djetinjstvu te znanstvene spoznaje istraživanja i poticanja višejezičnosti, odgojno-obrazovna područja predškolskog odgoja i obrazovanja možemo nadopuniti sljedećim aspektima za razvoj višejezične kompetencije u predškolskoj dobi:

a. *Aspekti poticanja višejezičnosti na socijalno-emocionalnoj razini:*
- senzibilizacija za činjenicu da sva djeca kod kuće ne govore istim jezikom
- sposobnost uspostavljanja i održavanja kontakta s drugomu djecom
- sposobnost komunikacije o konfliktima i problemima
- razvoj samosvijesti i samopouzdanja
- podizanje motivacije za učenje novih jezika
- poticanje tolerancije zahvaljujući samopouzdanju i povjerenju u druge
- razvoj spremnosti na pomoć drugomu
- razvoj osjećaja prihvaćenosti unutar skupine
- poticanje zajedništva i sposobnosti za zajedništvo

b. *Aspekti poticanja višejezičnosti na interkulturnoj i kulturnoj razini*
- razvoj pragmatične svijesti za tekstnu produkciju primjerenu situaciji
- poticanje otvorenoga stava prema drugim jezicima i kulturama
- proširenje znanja o svijetu i društvu uronjenomu u kulturu
- poštovanje društvenih razgovornih pravila (npr. saslušati sugovornika)
- razvoj pozitivnoga odnosa prema heterogenosti skupine
- upoznavanje vlastite kulture kao i kulture ostalih vršnjaka
- istraživanje i poštovanje različitih običaja

c. *Aspekti poticanja višejezičnosti na razini teorije učenja jezika te svijesti o jeziku*
- prepoznavanje vlastita materinskoga jezika te materinskoga jezika druge djece
- prepoznavanje sličnosti i razlika među jezicima
- proširenje vokabulara
- izgradnja kompetencija u pisanju i čitanju
- poticanje sposobnosti razlikovanja jezičnih glasova
- uspostava odnosa između verbalnih, neverbalnih i paraverbalnih elemenata

d. *Aspekti poticanja višejezičnosti na komunikacijskoj razini*
- buđenje radoznalosti prema drugim jezicima
- razvoj pripovjedačke sposobnosti
- podupiranje usmenoga jezičnoga sporazumijevanja na materinskom i stranim jezicima
- poticanje razumijevanja rečenica i usmene jezične produkcije
- izgradnja diskursne sposobnosti
- poticanje hrabre uporabe gesta i mimike u komunikacijskom procesu

e. Aspekti poticanja višejezičnosti na estetsko-oblikovnoj razini
- razvoj literarno-estetskih kompetencija
- poticanje kreativnosti primjenom jezičnih igara u predškolskoj dobi
- podupiranje prepoznavanja ritma
- estetska obrada literarnih tekstova na različitim jezicima

f. *Aspekti poticanja višejezičnosti na razini održivosti*
- podupiranje izgradnje realističnoga pogleda na svijet
- poticanje sudjelovanja
- razvoj svijesti o raznolikostima ljudskoga života
- upoznavanje različitih zemalja, krajolika i životnih stilova.

Već na temelju brojnih elemenata raznih kompetencija, koji služe kao temelj za buduće zahtjeve u višejezičnoj školskoj okolini, postaje jasno kako je višejezična kompetencija složena sposobnost koja se može razvijati na raznim razinama. Ovakvo školovanje priprema za kasniju raznovrsnu i transverzalnu primjenu jezikâ.

3.3. Obilježja poticajne okoline za višejezičnost u dječjem vrtiću

Gore navedeni aspekti trebali bi poslužiti kao temelj za uspostavu općih načela pri stvaranju poticajne okoline za višejezičnost u ustanovama predškolskoga odgoja i obrazovanja. Predložena obilježja u tom konteksu funkcioniraju kao smjernice pri planiranju aktivnosti u dječjim vrtićima:

Višejezični odgajatelj kao primjer

Čak i kad odgajatelji u dječjim vrtićima ne raspolažu znanjima svih materinskih i inih jezika djece u vrtićkoj skupini, nužno je pokazati izvjesnu kulturnu senzibilnost i otvorenost prema svoj djeci i njihovim obiteljima općenito (usp. Amt für Kindertagesbetreuung [Služba za odgoj u vrtićima] 2017). Djeca u toj razvojnoj dobi od odgajatelja oponašanjem preuzimaju ne samo određena znanja, nego usvajaju i načine ponašanja te stavove prema raznim pojavama. Osim usvajanja stranoga/inoga/trećega ili jezika na kojem se odvija obrazovanje, važnu ulogu igra i primjena prvoga jezika. Pedagozi u dječjim vrtićima mogu materinski jezik djece svjesno integrirati u aktivnosti, kako bi ih učvrstili kao vrijedan element u skupini.

Hrabri odgajatelji koji aktivno rabe različite jezike te i sami uče neke riječi i izraze na materinskom jeziku svojih štićenika, inspiriraju i drugu djecu na oponašanje tekstova na drugim jezicima, bez obzira na to kako čudno zvučali. To stvara osjećaj pripadnosti za članove skupine čiji se prvi jezik razlikuje od jezika većine, pa tako potiče prihvaćanje i poštovanje. Osim toga bi pedagoško osoblje stalno trebalo provjeravati odgovara li njihovo znanje i njihova iskustva u ophođenju s jezičnim obrazovanjem u interkulturnom kontekstu aktualnim izazovima (Amt für Kindertagesbetreuung [Služba za odgoj u vrtićima] 2017: 9). Stalno samopropitivanje vlastitih kulturno obilježenih slika i predodžaba može biti put prema odgoju i obrazovanju bez predrasuda.

Uključivanje roditelja i članova obitelji

Osim početnih razgovora između odgajatelja i roditelja, koji se u načelu bave značenjem prvoga jezika u obitelji, majke, očevi i drugi članovi obitelji mogu postati aktivni zagovornici višejezičnoga odgoja u dječjem vrtiću. Oni svoju vlastitu kulturnu pozadinu

mogu približiti ostaloj djeci u vrtiću tako što će pripremiti primjerice zajedničke obroke, objasniti specifične rituale ili čak preuzeti organizaciju aktivnosti i proslava. Zahvaljujući jezičnim znanjima, mogu pomagati kod razvijanja višejezičnih nastavnih materijala ili čak postati stvarni posrednici i tumači institucionalizirane kulture.

Čak i kad je riječ o tom da se vlastitu djecu pošalje u skupinu djece koja govore drugim jezikom, od velike je pomoći ako i roditelji pokažu interes za taj jezik i kulturu, pa i onda kada ga ne govore tečno. Prije je vrijedilo načelo da jedan od roditelja govori neki određeni jezik, no sad je važno da djeca odrasle oko sebe doživljavaju kao višejezične pojedince koji opušteno, već prema prigodi, skaču iz jezika u jezik, uspostavljaju veze ili čak sami prevode. Poučno je kad već mala djeca uvide da je učenje jezika kreativan proces kod kojega je čak nužno raditi pogrješke te da odrasle također percipiraju kao učenike stranoga jezika.

Okolina pogodna za učenje jezikâ

Važno je osvijestiti kako poticanje višejezičnosti ne isključuje načela učenja stranoga i inoga jezika, nego samo ne isključuje uporabu prvoga jezika. Razvoj kompetencija u ciljnom jeziku te jezičnih i komunikacijskih sposobnosti ostaje i dalje središnja sastavnica svakodnevice u dječjem vrtiću. U višejezičnom okružju zajedničko poticanje učenja jezika ne bi trebala biti dodatna mjera, nego integralni, sastavni dio svakodnevice. Okolina pogodna za učenje jezika temelji se na igri i usmjerena je na djelovanje, sadrži govor kao popratnu aktivnost svake radnje i osigurava ozračje bez straha. Tako djeca dobivaju kvalitetan jezični „input“ i imaju dovoljno motivacije za komunikaciju, uspostavu kontakata i govorenja na bilo kojem zajedničkom jeziku, kako bi nešto zatražila ili se o nečem obavijestila.

Djeca doživljavaju višejezičnost u različitim kontekstima

Jedno od najvažnijih načela poticanja višejezičnosti u ustanovama predškolskoga odgoja i obrazovanja sastoji se od toga da djeca i pedagoško osoblje višejezičnost doživljavaju kao nešto samo po sebi razumljivo. To će najbolje uspjeti ako višejezičnost iskuse u raznim situacijama i na raznim razinama. To počinje već s ispravnim izgovaranjem imena djece, a nastavlja se u svakodnevici ciljanom interakcijom s ostalim članovima skupine od kojih svi uče jedan dio onoga drugoga jezika.

Metodička ponuda raznih aspekata djeci omogućava susret primjerice s likovima i lutkama: „Ovo je Dzeki. On govori srpski i obraćamo mu se na srpskom“ (djeca koja govore srpski često preuzimaju kontrolu nad tom lutkom i govore u njezino ime. Djeca koja ne govore srpski moraju svjesno primijeniti mimiku i geste kako bi se sporazumjela s lutkom. Tako između ostaloga poboljšavaju i svoje diskurzivne sposobnosti koje u okviru višejezičnosti igraju važnu ulogu). U te metode ubrajamo i svekolike pohvale jezičnomu izražavanju u svakodnevici te uvođenje određenih igara, rituala i drugih svakodnevnih situacija na različitim jezicima.

Na raznim područjima oblikovanja prostora mogu se postaviti natpisi na jezicima kojima

se djeca služe. „Slike, igračke i didaktički materijali prikazuju ljude različita podrijetla i različita izgleda u svakodnevnim situacijama te tako odražavaju društvenu prihvaćenost različitoga“ (Amt für Kindertagesbetreuung [Služba za odgoj u vrtićima] 2017: 14). Prostorije u dječjem vrtiću također mogu odražavati posebnosti drugih kultura, što djeci iz tih kultura omogućava prepoznavanje vlastite kulture, a samim tim se kod njih stvara i osjećaj ugode.

Literatura

Amt für Kindertagesbetreuung. 2017. *Konzept zur Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kindertagesbetreuung im interkulturellen Kontext*. Landeshauptstadt Dresden.

Bartalis, Kata-Szilvia. 2022. ‚Künste bilden‘. Das Aufeinandertreffen von ästhetischen und sprachlichen Ausdrucksmitteln bei Kleinkindern im Rahmen einer Online-Sprachwerkstatt. *Temenreihe Deutsch Digital 1*. Stuttgart: Donauschwäbische Kulturstifung des Landes Baden-Württemberg.

Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales. Staatsinstitut für Frühpädagogik München. 2019. *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. 10. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.

Ben-Zeey, Sandra. 1977. Te Influence of Bilinguism on Cognitive Strategy and Cognitive Development. *Child Development* 48:3, 1009–1018. Weinheim: Wiley. https://doi.org/10.1111/j.1467–8624.1977.tb01260.x.

Cosentino, Gianluca. 2016. Mehrsprachige Kompetenz: Welche Anforderungen an den DaZ-Unterricht? U: *Revista de Estudos Alemães* 6, 90–113.

Crozet, Chantal – Anthony Liddicoat, Joseph Lo Bianco. 1997. Introduction – Intercultural Competence: From Language Policy to Language Education. U: Lo Bianco, Joseph – Anthony Liddicoat, Chantal Crozet (ur.). *Striving for Tird Place. Intercultural Competence Trough Language Education*, 1–17. Canberra: Language Australia.

Deutscher Bildungsserver. Bildungspläne der Bundesländer für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. https://www.bildungsserver.de/bildungsplaene-fuer-kitas-2027-de. html.

Eckstein, Andri. 1986. Effect of Bilingual Program on English Language and Cognitive Development. U: Clyne, Michael: *An Early Start*, 82–98. River Seine.

Feld-Knapp, Ilona. 2014. Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. U: Feld-Knapp, Ilona (ur.). *Mehrsprachigkeit,* 15–31. Budapest: Eötvös-József-Collegium.

Hahn, Natalia – Marianne Schöler. 2013. Deutsch als Fremd-, Zweit- und Tertiärsprache: drei verschiedene Sprachen? U: Ilezkaja, Oxana – Natalia Hahn (ur.). *Quo vadis DaF/DaZ in Russland und Deutschland?,* 21–48. Woronesch: Nauka-Junipress Verlag.

Hessisches Ministerium für Soziales und Integration, Hessisches Kultusministerium. 2019. *Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen*. 9. Auflage. Web.pdf.

Huber, Ruth. 2003. *Im Haus der Sprache wohnen*. New York: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110918380.

Kultusminister Konferenz. 2022. Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung

in Kindertageseinrichtungen. https://www.kmk.org/fleadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf.

Máté, Zita. 2019. Értem, nemu értem, félreértem … Beszélőváltási stratégiák az európai kultúrkörön belül [Ich verstehe, verstehe nicht, missverstehe … Strategien des Sprecherwechsels im europäischen Kulturkreis]. U: *Filologia.hu*, 10:1–2, 86–98. http://www.filologia.hu/images/media/Onallo_cikkek_pdfben/Filologia_2019_1-2_86-93_M%C3%A1t%C3%A9Zita.pdf.

Ministerium für Bildung, Rheinland-Pfalz. 2018. *Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz plus Qualitätsempfehlungen*. 4. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen. 2018. *Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. 2. ispravljeno izdanje. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Ministerul educației naționale [Ministarstvo za nacionalno obrazovanje]. 2019. Curriculum pentru educația timpurie. Anexa la ordinul ministrului Educației Naționale [Nastavni plan za obrazovanje u ranoj dječjoj dobi. Dodatak odredbi ministra za nacionalno obrazovanje] br. 4.694/2.08.2019. https://www.edu.ro/sites/default/fles/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. 2015. Odluka o donošenju Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_01_5_95.html.

Schmidt, Claudia. 2010. Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit. U: Krumm, Hans Jürgen – Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer (ur.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 858–866. Berlin–New York: de Gruyter.

Skolverket. 2018. Curriculum for the Preschool. *Lpfö* 18. https://www.skolverket.se/getFile?fle=4049.

Trim, John – Brian Nort, Daniel Coste, Joseph Scheils. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Europarat: Straßbourg.

Weintz, Jürgen. 2008. *Teaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Uckerland: Schibri-Verlag.

S njemačkoga prevela
Snježana Rodek

Kimete Canaj

Višejezičnost i jezična politika na Kosovu

Sažetak: Težište je ovoga rada u traženju veza između jezične politike, obrazovnoga sustava i učenja stranih jezika na Kosovu. Iako su znanja stranoga jezika aktualna tema u kosovskoj obveznoj školi i iako je razvoj politike prema stranim jezicima za učenike i nastavnike stranih jezika veliki izazov, trenutno ne raspolažemo aktualnom analizom situacije o jezičnoj nastavi na Kosovu. Ovaj bi rad trebao ukloniti taj nedostatak. U radu je riječ o pitanjima raširenosti jezikâ i njihova statusa, jezične uporabe te jezičnoga obrazovanja iz perspektive jezične politike i višejezičnosti. Pokazalo se da aktualna reforma kosovske obrazovne politike potiče učenje živih stranih jezika i komunikaciju na stranim jezicima, ali i da se u odnosu povezivanja u širi društveni kontekst veliki dijelovi jezične politike na Kosovu uglavnom odvijaju nekoordinirano, odnosno da njima upravljaju različita ministarstva. Jezičnom politikom manjina bavi se Ured predsjednika Vlade i Ured povjerenika za jezike; modernim stranim jezicima – engleskim, njemačkim, francuskim, talijanskim itd. bavi se Ministarstvo obrazovanja, znanosti i tehnike (MEST), a albanskim se jezikom u dijaspori bave Ministarstvo vanjskih poslova i Ministarstvo obrazovanja, znanosti i tehnike. U tim okolnostima planiranje jezika i jezična politika koja se tiče jezičnih znanja i poboljšanja jezičnih znanja povratnika ostaje neregulirana.
Ključne riječi: višejezičnost, jezična politika na Kosovu, njemački kao strani jezik

Zusammenfassung: *Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik in Kosovo*. Der Fokus dieses Beitrags liegt auf dem Zusammenhang von Sprachenpolitik, Bildungssystem und Fremdsprachenlernen in Kosovo. Obwohl Fremdsprachenkenntnisse ein aktuelles Thema in der kosovarischen Pflichtschule sind und obwohl die fremdsprachenpolitischen Entwicklungen eine große Herausforderung für die Schüler*innen und Fremdsprachenlehrer*innen darstellen, gibt es keine aktuelle Analyse zur Sprachunterrichtssituation in Kosovo. An dieses Defizit knüpft dieser Beitrag an. Untersucht werden die Verbreitung von Sprachen, der Sprachstatus, der Sprachgebrauch und die Sprachbildung aus Perspektive der Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. Es wird aufgezeigt, dass die aktuelle Reform der kosovarischen Bildungspolitik zwar die lebenden Fremdsprachen und die Kommunikation in den Fremdsprachen fördert, dass aber hinsichtlich der Einbindung in einen übergreifenden gesellschaftlichen Kontext weite Bereiche der Sprachenpolitik in Kosovo weitgehend unkoor-

diniert verlaufen bzw. von unterschiedlichen Ministerien gesteuert werden. Mit der Sprachenpolitik der Minderheiten beschäftigen sich das Büro des Premierministers und das Büro des Kommissionärs für Sprachen; mit den modernen Fremdsprachen Englisch, Deutsch, Französisch, Italienisch etc. das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Technologie (MEST) und mit der albanischen Sprache für die Diaspora das Außenministerium und MEST. In diesem Zusammenhang sind Sprachplanung und Sprachenpolitik in Bezug auf die Sprachkenntnisse der Rückkehrer*innen und dessen Förderung nicht geregelt.
Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit, Sprachenpolitik in Kosovo, Deutsch als Fremdsprache

Abstract: Multilingualism and Language Policy in Kosovo. This research focuses on the relationship between language policy, the education system, and foreign language learning in Kosovo. Although foreign language proficiency is a current topic in the Kosovar compulsory school system and developments in foreign language policy present a significant challenge for students and teachers, there is no current analysis of the language teaching situation in Kosovo. This contribution addresses this gap. It examines the spread of languages, language status, language use, and language education from the perspective of language policy and multilingualism. It is shown that while the current reform of Kosovar education policy promotes modern foreign languages and communication in these languages, large areas of language policy in Kosovo remain largely uncoordinated or are managed by different ministries regarding their integration into a broader societal context. The Office of the Prime Minister and the Office of the Commissioner for Languages deal with minority language policy; the Ministry of Education, Science, and Technology (MEST) is responsible for modern foreign languages such as English, German, French, Italian, etc.; and both the Ministry of Foreign Affairs and MEST are responsible for the Albanian language for the diaspora. In this context, language planning and language policy concerning the language skills of returnees and their promotion are not regulated.
Keywords: multilingualism, language policy in Kosovo, German as a Foreign Language

1. Uvod

Njemački se jezik od 2000. godine iz povijesnih razloga i zahvaljujući kulturnim vezama zemalja njemačkoga govornoga područja s Kosovom ubraja u jedan od najvažnijih stranih jezika na Kosovu. Njemački je prestigao čak i francuski koji je od 1968. pored engleskoga zauzimao mjesto drugoga stranoga jezika. Danas je engleski kao *lingua franca* na Kosovu važniji od njemačkoga kao stranoga jezika. Engleski je uglavnom potisnuo sve druge strane jezike. U ovom će radu biti prikazan pregled jezične politike te mjesto višejezičnosti na školama i sveučilištima na Kosovu. Istražili smo koje jezike učenici uče kao strani jezik i kakav je stav učenika, nastavnika i roditelja prema znanju stranih jezika koje se stječe u školi.

Pogled unatrag pokazuje da nastava stranoga jezika na Kosovu ima dugu tradiciju. Već su u 19. st. zapadnoeuropski jezici bili integrirani u nastavu stranih jezika. Nakon II. svjetskoga rata od 1945. strani su jezici na školi bili obvezan predmet. U vrijeme jugoslavenskoga obrazovnoga sustava od 1968. do 1990. bilo je propisano učenje sljedećih jezika u školi: materinski jezik (Albanaca, Srba i Turaka) te dva strana jezika. U njih su se ubrajali „srpskohrvatski", kao jezik kojim se govorilo na cijelom području države, te francuski / engleski ili ruski. Njemački kao strani jezik je kao studijski predmet na Sveučilištu u Prištini po prvi put uveden 1992./1993. Od 2006. njemački je uveden kao drugi strani jezik u nastavu stranih jezika. Od školske se godine 2010./2011. njemački pored francuskoga i talijanskoga nudi kao izborni predmet od 5. razreda osnovne škole.

Temeljno pitanje ovoga rada glasi: potiče li se uopće i u kojoj mjeri višejezičnost u kosovskom društvu ili se ona temelji uglavnom na zakonima koji još nisu provedeni ili se ne provode. Politička potpora državnoj dvojezičnosti albanski – srpski, koja je propisana zakonom, u svakom je pogledu upitna. Još uvijek nema političke volje dviju zemalja, Kosova i Srbije, za jasno i iskreno poticanje državne dvojezičnosti.

2. Novija jezična politika na Kosovu

Kosovsko je društvo višejezično zbog složene povijesti vlasti te utjecaja raznih jezika i kultura. Krvavi raspad bivše Jugoslavije u posljednjem desetljeću prošloga stoljeća i uloga politike prema albanskomu jeziku igrali su važnu ulogu u raspirivanju međuetničkih sukoba. Do 1990. je „srpskohrvatski" bio prvi službeni jezik i neka vrsta *linguae francae* koja je imala funkciju mosta između govornika različitih materinskih jezika (albanskoga, slovenskoga, hrvatskoga, makedonskoga, mađarskoga itd.), a da ga mnogi govornici nikad nisu naučili kao materinski jezik.

Godine jugoslavenskoga režima i rat od 1989. – 1999. razorili su tu realnost i za sobom ostavili raskol u pogledu višejezičnosti na Kosovu. Od 2001. su albanski i srpski službeni jezici, dok se turski i ostali jezici govore u općinama u kojima većina stanovništva pripada nekoj drugoj nacionalnosti.

Rat koji je završen prije 24 godine, još uvijek za mnoge ljude koji su ga propatili, a na sjeveru Kosova još uvijek pate, otežava učenje drugoga jezika (jezika susjeda). U jednoj se studiji o jezičnoj politici i načinu kako je višejezičnost te odnos između jezika i identiteta u bivšoj Jugoslaviji bio iskorištavan, kaže da na tom području prošlost teško opterećuje primjenu višejezičnosti (Weskamp 2008: 181). Kosovo je za to najbolji primjer.

Trenutno se na Kosovu govore sljedeći jezici:

1. Albanski: Albanski govori najveći dio stanovništva, a govori ga albanska većina. Albanski je isto tako prvi službeni jezik u zemlji i rabi se u obrazovnim institucijama, službenim dokumentima i medijima.
2. Srpski: Srpski je drugi službeni jezik na Kosovu, a govori ga srpska manjina. Važno je imati na umu da su odnosi između albanske i srpske zajednice na Kosovu složeni i često napeti.

3. Jezici manjina: Tu se ubrajaju prije svega turski, bosanski, goranski i romski. Te zajednice imaju pravo govoriti svojim jezikom i njegovati ga.
4. Strani jezici: Ovdje na prvom mjestu treba spomenuti engleski. Engleski je na Kosovu vrlo raširen, pogotovo među mladim ljudima koji su engleski naučili iz medija, bilo da su studirali u inozemstvu ili pak radili u međunarodnim organizacijama.

Albanski i srpski doduše jesu službeni jezici na Kosovu, dok su turski, bosanski i RAE (Romi-Aškalije-Egipćani/romski) službeni jezici manjina. No u stvarnosti mnogi Kosovari govore više jezika, prije svega albanski, srpski, engleski, njemački, bosanski, turski i romski. To prije svega vrijedi za Prištinu, koja je multikulturni grad s različitim jezicima. No prevladava albanski jezik jer su većina stanovnika Albanci. Srpski i bosanski govore manjine, ali i Albanci odrasli u višeetničkim ili mješovitim obiteljima, ili oni koji su u jugoslavensko doba živjeli u krajevima sa srpskim stanovništvom. Osim toga sve više ljudi govori engleski. I na Kosovu, kao i drugdje na svijetu, engleski se često smatra jezikom obrazovanja, poslovanja i globalne kulture (Lüdi 2007: 57).

Nešto šire gledano jezična politika i uporaba službenih jezika povezane su s društvenim, kulturnim i političkim jedinstvom. Na Kosovu su jezici i u vrijeme ustanaka i otklizavanja u sukobe imali važnu ulogu. Tako izbor jezika na kojem se odvija nastava često ovisi o etničkom sastavu učenika. Isto tako etničke napetosti i politički problemi u regiji mogu negativno utjecati na dostupnost obrazovanja na materinskom jeziku.

Jezična je politika u obrazovnom sustavu na Kosovu važan element za ovladavanje etničkim i kulturnim raznolikostima u zemlji. Vlada Kosova usprkos izazovima i sukobima stalno ulaže napore kako bi obrazovanje poslužilo kao sredstvo jačanja društvenoga jedinstva i identiteta različitih zajednica na Kosovu te svim građanima omogućila pristup obrazovanju na željenom jeziku (Canaj 2019, 2021).

Imajući te okolnosti na umu, spontano nastala višejezičnost svakodnevice na Kosovu odražava kulturnu raznolikost zemlje, no istovremeno predstavlja izazov, posebice kada je riječ o integraciji različitih zajednica te jačanju društvenoga jedinstva. Središnji je instrument poticanje višejezičnosti i osiguravanje zaštite jezika te prava raznih zajednica, kako je to u Zakonu o jeziku br. 02L-37 o višejezičnosti i zakonski određeno (usp. Article 1 i Article 2)[1].

1 „Article 1 1.1. Te use of the ofcial languages, as well as languages of communities whose mother tongue is not an official language, in Kosovo institutions and other organizations and enterprises who carry out public functions and services; ii. The equal status of Albanian and Serbian as official languages of Kosovo and the equal rights as to their use in all Kosovo institutions; iii. The right of all communities in Kosovo to preserve, maintain and promote their linguistic identity; iv. The multilingual character of Kosovo society, which represents its unique spiritual, intellectual, historical and cultural values. 1.2. At the Municipal level, other community languages, such as Turkish, Bosnian and Roma will be languages in official use under conditions specifed in this Law.
Article 2 2.2. All persons have equal rights with regard to use of the official languages in Kosovo institutions. 2.3. In municipalities inhabited by a community whose mother tongue is not an official language, and which constitutes at least five (5) percent of the total population of the municipality, the language of the community shall have the status of an official language in the municipality and

3. Struktura obrazovnoga sustava i strani jezici u školskom obrazovanju

Na Kosovu učenje stranih jezika počinje već u dječjem vrtiću koji djelomice ispunjava i funkciju predškolskoga obrazovanja. Na žalost se u dječjim vrtićima njemački i francuski samo rijetko nalaze u ponudi stranih jezika.

Obrazovne su reforme započele Zakonom o obrazovanju 2002. godine. Prema tomu zakonu djeca između devet mjeseci i šest godina idu u dječji vrtić i predškolu. Nakon toga slijedi obvezna škola koja se sastoji od pet godina osnovne škole, četiri godine općeobrazovnoga nižega sekundarnoga obrazovanja (sekundarni stupaj I – *Lower Secondary Education*) te trogodišnjega višega sekundarnoga obrazovanja (sekundarni stupanj II – *Higher Secondary Education*) ili klasične gimnazije (vidi kraj prikaza 1). Sekundarni je stupanj II. do školske godine 2013./2014. trajao četiri godine, ali je od školske godine 2010./2011. skraćen na tri godine (Canaj 2019: 117).

Obrazovni sustav Kosova predviđa učenje i poučavanje stranoga jezika od prvoga razreda sve do visokoškolskoga obrazovanja. Na sveučilištima se osim nacionalnih jezika rabi i engleski kao jezik znanosti.

Školovanje je na javnim školama besplatno i dostupno svima. Privatne su škole osnovane kao škole nedržavnih organizacija ili kao društva s ograničenom odgovornošću, a nastava se odvija prema kosovskomu nastavnomu planu i programu. Nastavni je plan i program 2008. doživio reformu i pridržava se Nacionalnoga kvalifikacijskoga okvira. Ministarstvo obrazovanja, znanosti i tehnologije je mjerodavno za sva pitanja obrazovnoga sustava (osnovno školstvo i sekundarni stupanj) (Canaj 2019: 83).

Na kosovskim školama postoje dva školska sustava za koje su mjerodavne različite države . Albanskim i međunarodnim školama u trajanju 4+5+3 upravlja kosovsko Ministarstvo obrazovanja, dok srpskim školama u trajanju 4+4+4 upravlja srpsko Ministarstvo obrazovanja.

Obvezno školovanje traje devet godina[2]: pet godina osnovne škole, na što slijedi srednji školski stupanj (sekundarni stupanj I.) sve do devetoga razreda koji završava državnim završnim ispitom „Testi i arritshmërisë“, što u njemačkom sustavu odgovara maloj maturi. Nakon toga slijedi sekundarni stupanj II. (strukovne škole/gimnazije)[3] s još tri

shall be in equal use with the official languages. Notwithstanding the foregoing, exceptionally, in Prizren Municipality the Turkish language shall have the status of an official language. 2.4. In municipalities inhabited by a community whose mother tongue is not one of the official languages of Kosovo and which represents above 3 (three) percent of the total population of the municipality, the language of the community shall have the status of a language in official use in the municipality". https://gzk.rks-gov.net/ActDocumentDetail.aspx?ActID=2440 (pristupljeno 03.07.2024.).

2 „Article 3., 2. Law nr. 04/L-032 on Preuniversity Education in the Republic of Kosovo. Compulsory schooling shall begin at the start of the school year following the date on which a child attains the age of six (6), the minimum compulsory school age and shall end upon the completion of ISCED level 2". https://gzk.rks-gov.net/ActDocumentDetail. aspx?ActID=2770 (pristupljeno 01.07.2024.).

3 „Article 9., 1.4 and 1.5 Level 3: Upper secondary education for three (3) years, depending on cu-

godine, a završava maturom. Matura se provodi u obliku središnjega nacionalnoga ispita. Maturalni je ispit preduvjet za sveučilišni studij. Visoke škole dodatno zahtijevaju polaganje prijemnoga ispita koji se održava na fakultetima.

<table>
<tr><th>Osnovna škola</th><th>Sekundarni stupanj I.</th><th colspan="2">Sekundarni stupanj II.</th><th>Visoke škole</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Dob
1 – 5
godina

Dob
6 – 10
godina</td><td rowspan="2">Dob
6 – 9 godina

Dob
11 – 14 godina</td><td colspan="2">Dob
10 – 12 godina

Dob
15 – 18 godina</td><td rowspan="2">Sveučilište u Prištini
Sveučilište u Prizrenu
Sveučilište u Peći
Sveučilište u Đakovici
Sveučilište u Mitrovici
Sveučilište u Gnjilanama
International Bussines college, Mitrovica
Sveučilište primijenjenih znanosti, Uroševac
Fakultet islamskih studija
12 akreditiranih privatnih visokih škola
(stanje: listopad 2023.)</td></tr>
<tr><td>Gimnazija:
Opća i jezična gimnazija.</td><td>Strukovno obrazovanje
Razred: 10 – 12</td></tr>
</table>

Prikaz 1: Obrazovni sustav Kosova

4. Statistike o višejezičnosti i jezičnoj politici u obrazovnom sustavu Kosova

Obrazovni je sustav na Kosovu decentraliziran. To znači da se obrazovna politika i upravljanje obrazovanjem odvija na razini općina. Tako je moguća prilagodba obrazovnoga sustava potrebama različitih etničkih skupina (Canaj 2019, Zakon o obrazovanju br. 04/L-032).

Na kosovskim se školama nastava odvija u pravilu na službenim jezicima albanskom i srpskom, ovisno o etničkom sastavu učenika. Postoje škole na kojima se nastava održava na drugim jezicima manjina te privatne škole na kojima se nastava održava na engleskom

rriculum determined by the Ministry (normally from age ffeen (15), KCF Key Stages 5 and 6), including gymnasium, high vocational school, schools of music and art; and. 1.5. Level 4: Post-secondary vocational institution for one (1) to two (2) years, depending on the curriculum determined by the Ministry (normally from age eighteen (18), KCF postsecondary specialisation)". http://old.kuvendikosoves.org/common/docs/ligjet/Law%20on%20preuniversity%20education.pdf (pristupljeno 16.09.2024.).

jeziku. Nastava na jezicima manjina zakonom je propisana, a cilj joj je sačuvati i unaprijediti kulturni identitet i jezik manjinskih skupina.

Prisutni su i napori za poticanje višejezičnosti u obrazovnom sustavu, pa se učenicima nudi mogućnost učenja više jezika. No to se ne odnosi na državne jezike, kako to prikazuje tablica 1, u kojoj je iskazano etničko podrijetlo učenika. Albanski učenici u školi ne uče srpski, a isto tako srpski učenici ne uče albanski, iako su oba jezika priznata kao službena na razini države.

Tablica 1: Etničko podrijetlo učenika (2022. – 2023.)[4]

Albanci	305.969	95,7 %
Bosanci	2.846	1 %
Romi	1.039	0,5 %
Egipćani	1.358	0,5 %
Aškali	3.965	2 %
Turci	2.721	1 %
Goranci	267	
Hrvati	20	
Srbi	388[5]	
Ostali	374	

Kao što se vidi iz tablice 2 za razdoblje od 2010. do 2023. broj učenika u primarnom i sekundarnom obrazovanju stalno se smanjuje uzrokovano migracijama i niskim natalitetom.

Tablica 2: Broj učenika u primarnom i sekundarnom obrazovanju

2022./2023.	300.362
2021./2022.	309.546
2019./2020.	329.589
2017./2018.	360.237
2014./2015.[6]	383.320
2010./2017.[7]	402.047

4 MEST https://masht.rks-gov.net/en/statistical-notes-2022-23-pre-university-education/. (pristupljeno 16.09.2024.).

5 Samo za škole u općini Kamenica. Za druge srpske općine ne postoje statistički podatci.

6 MEST https://childhub.org/sites/default/fles/library/attachments/statistikat2014-15.pdf (pristupljeno 15.09.2023.).

7 Canaj 2019: 135 i d.

Prema nastavnomu planu i programu iz 2011. na svim se osnovnim školama na Kosovu održava nastava dvaju stranih jezika: materinski i engleski jezik od prvoga razreda te njemački/francuski ili talijanski od četvrtoga ili šestoga razreda.

Na Kosovu učenici od prvoga razreda osnovne škole (u dobi od 6–7 godina) počinju učiti jedan strani jezik. U svakom razredu 100 % učenika ima nastavu engleskoga, a od petoga razreda (u dobi od 10–11 godina) svi uče i neki drugi strani jezik (njemački, francuski ili talijanski).

Rezultati studije koju je provela Canaj 2019. pokazuju da je do 2014./2015. najčešće odabrani drugi strani jezik bio francuski, a od 2015./2016. je 51 % učenika odabralo njemački kao drugi strani jezik. Potom se više od 75 % učenika 2023. odlučilo za njemački kao drugi strani jezik.

Očito je motivacija učenika za izbor njemačkoga umjesto francuskoga ili talijanskoga vrlo visoka. Studija koju je Canaj 2019. provela pokazuje kako 74 % učenika kao razlog za visoku motivaciju za učenje stranoga jezika navode studij, zaposlenje ili život u nekoj od zemalja njemačkoga govornoga područja. Razlog za učenje njemačkoga za potrebe godišnjega odmora ili posjet obitelji navelo je 12 % ispitanika, dok je 14 % njih navelo kako im njemački nije potreban.

Podatci iz tablice 3 o broju nastavnika stranih jezika pokazuju da se broj nastavnika za njemački jezik udvostručio, dok je broj nastavnika francuskoga jezika samo lagano porastao.

Tablica 3: Broj nastavnika stranih jezika

Nastavnici stranih jezika	2011./2012.	Studeni 2013.	Studeni 2014.	2018./2019.	2022./23.
Engleski	1479	1527	1644	1611	1582
Francuski	67	64	66	89	76
Njemački	55	59	64	103	237
Latinski	15	13	13	10	8
Ukupno	1616	1663	1786	1813	1903

Može se smatrati kako je ispunjen dugoročni cilj kosovske vlade, a to je da se u skladu s okvirnom strategijom Europske komisije o višejezičnosti u okviru obveznoga školovanja omogući učenje materinskoga jezika i dvaju stranih jezika. Odgovarajuće zakonske odredbe o školstvu primijenjene su na školski sustav. No i dalje se službeni državni jezici albanski i srpski u obrazovnom sustavu ne poučavaju kao strani jezici, čime se sprječava učenje susjednih jezika.

Aktualni podatci i informacije o višejezičnosti u kosovskom obrazovnom sustavu, uključujući i udio učenika koji prate nastavu na različitim jezicima, mogu odstupati od ovdje prikazanih podataka jer ovise o raznim čimbenicima, uključujući i demografski sastav različitih općina. Statistički podatci iz srpskih općina nisu uključeni u statističke

podatke kosovskoga Ministarstva obrazovanja. Stoga nemamo točne podatke o broju nastavnika stranih jezika u srpskim općinama.

Prema nacionalnim statistikama iz 2011. na Kosovu 44,3 % stanovnika govori barem jedan strani jezik, 11,47 % govori dva strana jezika, a samo 4,51 % govori više od 3 strana jezika. Najčešći strani jezici govoreni na Kosovu jesu engleski, srpski, njemački i francuski (Canaj 2019: 258).

5. Jezična politika i višejezičnost u javnom životu Kosova

Cilj jezične politike na Kosovu je poticanje višejezičnosti i zaštita prava svih jezičnih zajednica. U tom smislu kosovska Vlada zalaže se za to da se svi jezici i sve kulture u zemlji poštuju i cijene kako bi se omogućio harmoničan suživot svih etničkih zajednica.

Kosovski Ustavni zakon iz 2008. svim građanima jamči pravo na uporabu njihova jezika u javnim institucijama i službenim prigodama, posebice na sudovima, upravnim tijelima, školama i medijima. Vlada isto tako priznaje i podržava pravo na obrazovanje na materinskom jeziku svih etničkih skupina.

Jezična se politika na Kosovu od proglašenja samostalnosti 2008. godine razvila. Kosovski Ustav jamči pravo na jednakost i zaštitu jezika i kultura svih zajednica u zemlji. Kosovska vlada je poduzela brojne mjere za poticanje višejezičnosti i zaštitu svih jezičnih zajednica:

- Zakon o jeziku jamči jednakost i zaštitu svih jezika i kultura svih zajednica u zemlji.
- Obrazovni sustav Kosova je dvojezičan te rabi i albanski i srpski kao nastavne jezike. Ostali se jezici manjina rabe u nastavi, ako dovoljno učenika taj jezik govori kao materinski (Canaj 2019: 316).
- Kosovska je vlada sve javne službe stavila na raspolaganje na različitim jezicima i tako izašla u susret svim jezičnim zajednicama.
- Na području medija i kulture na Kosovu nalazimo višejezično medijsko okružje s televizijskim kućama na albanskom, srpskom, turskom i drugim jezicima. Kosovo potiče kulturnu raznolikost u zemlji tako što organizira kulturne priredbe na raznim jezicima i slavi kulturne tradicije svih zajednica u zemlji.

Iako su zakonske odredbe sveobuhvatne, njihova je provedba teška i nekoordinirana (Canaj 2019: 262 i d.; usp. također Weber 2009: 84).

Općenito gledano, višejezičnost na Kosovu ima prednosti, ali krije i brojne izazove. S jedne strane ona ljudima omogućava da dođu u kontakt s raznim kulturama i ljudima te da proširuju svoje znanje. S druge pak strane vodi do napetosti, naročito između Albanaca i Srba koji imaju različite povijesne i političke perspektive. U obrazovnim institucijama te u javnoj upravi izazovi se višejezične politike kriju u primjerenom poštovanju i poticanju različitih jezika i dijalekata kako bi se osigurala jednakost u mogućnostima za sve ljude te jezična raznolikost. Kosovo se nalazi pred velikim problemom posebice glede uporabe srpskoga u javnim institucijama te integraciji srpskoga stanovništva u javni obrazovni sustav. Tako su napetosti između etničkih skupina često dovodile do toga da

su određeni jezici bili korišteni u političke svrhe, a političke su skupine određenim jezicima davale prednost, dok su drugi bili diskriminirani.

Wu (2005: 56) je u svojoj knjizi „Jezični režim institucija Europske Unije između načela i učinkovitosti" (njem. *Das Sprachenregime der Institutionen der Europäischen Union zwischen Grundsatz und Effizienz*) o odnosu između povlaštenih i diskriminiranih jezika u zajedničkim institucijama načelno primijetila kako postoji jaz između nominalnoga prava na nacionalne jezike i njihova činjeničnoga statusa. Upravo takav jaz postoji i u višejezičnoj jezičnoj politici te njezinoj provedbi na Kosovu.

6. Višejezičnost i obrazovni cilj na Kosovu: pogled u budućnost

Kosovsko je društvo obilježeno višejezičnošću jer zemlja ima složenu povijest vlasti te utjecaja različitih jezika i kultura.

Višejezičnost i raznolikost jezika ostaju stoga važan sastavni dio kulturnoga identiteta zemlje; u njima se ogleda složena povijest te identitet te regije i one su odlučujući čimbenik socijalne integracije i društvenoga jedinstva. Stoga je važno da se stanovništvo trudi očuvati i unaprijediti nacionalne jezike i kulture, kako bi se omogućio održivi razvoj i harmoničan suživot. U tom je kontekstu zadatak kosovske Vlade osigurati da svi jezici i kulture budu ravnopravni te da nitko ne bude diskriminiran zbog svojega jezika. Upravo u tom području ima još mnogo prostora za poboljšice, kako bi se svim etničkim skupinama na Kosovu u potpunosti zajamčilo ostvarivanje njihovih jezičnih prava.

Višejezičnost je temeljno pravo i vrelo za sve ljude. Ona omogućuje da bolje razumijemo svijet oko sebe i bolje se sporazumijevamo s drugima. Način na koji je svijet kulturno i komunikacijski umrežen, vodi li se računa o ravnopravnosti jezika i kultura ili ih se precjenjuje, odnosno precjenjuje ovisno o njihovoj vrijednosti na tržištu rada, nije odlučujuće pitanje samo za Kosovo.

Kada je riječ o učenju stranih jezika na Kosovu trebali bismo višejezičnost iskoristiti kao šansu kako bismo svoje društvo obogatili, a ne gurnuli ga u smjeru jednojezičnosti sa samo jednim stranim jezikom tako što ćemo engleski uvesti kao jedini jezik u gospodarstvu, znanosti i komunikaciji. To između ostaloga zahtijeva da se na školama stvore bolji uvjeti, koji bi povećali potražnju za što više različitih stranih jezika. Pritom bi mobilnost, kojoj se nadamo, trebala biti individualizirana i odgovarati pojedinoj regiji, umjesto da se teži fiktivnoj globalnoj mobilnosti s engleskim jezikom (Canaj et al. 2022: 18). Tek u jezičnom regionalno obilježenom kontekstu učenje stranih jezika postaje za učenike izvor iskustava te otvara mogućnost konkretne komunikacije i susreta s lokalnim stranim kulturama (Gerhards 2010).

U takvu bi spletu okolnosti trebalo obraniti, gdje god je to moguće, mjesto njemačkoga odnosno francuskoga kao prvoga školskoga stranoga jezika u osnovnoj školi (od prvoga razreda). Roditelji i ravnatelji škola bi trebali biti svjesni da je za učenje jezika u ranoj dobi jako važno biti otvoren prema drugim stranim jezicima te započeti s učenjem jezika koji se ne nameću tako jednoznačno kao engleski. Jedan od središnjih zadataka u

budućnosti će biti održavanje redoslijeda jezika otvorenim, ili bi taj redoslijed ponovno trebalo otvoriti, a ne nužno započeti s engleskim kao prvim obveznim stranim jezikom u nizu školskih stranih jezika, što je možda čak u suprotnosti s regionalnim komunikacijskim mogućnostima učenika i što, gledano sa stajališta razvojne psihologije, možda čak otežavajuće djeluje na učenje drugih stranih jezika osim engleskoga.

Statistički podatci iz raznih istraživanja te teorije o jezičnoj politici i učenju stranih jezika (Ammon 2015; 2003; Böhmer 2015) pokazuju da je proces očuvanja i poticanja višejezičnoga razvoja krajnje složen i dinamičan. Pri razvoju važnu ulogu ne igraju samo univerzalni teorijski procesi, nego i povijest obrazovnih sustava te migracije i remigracije (Canaj 2021: 243; Busch–Stenschke 2014: 84; Canaj 2004: 287).

Kako kaže Gehrmann (2017), u školskom će obrazovanju biti važno učenje stranih jezika istrgnuti iz zagrljaja tržišno orijentiranoga obrazovanja i osnažiti međukulturno učenje, kako bi i za druge jezike osim engleskoga u školi porasla potražnja i kako bi i drugi strani jezici u javnom diskursu bili percipirani kao ravnopravni jezici:

> „No jezičnogospodarski mehanizam učenja jezika, koji već u ranoj dobi učenje stranih jezika smješta u koncept tržišta, a na umu ima u prvom redu kasniju zapošljivost učenika, imat će suprotan učinak. To u prvom redu vrijedi za imerzivnu nastavu u ranom učenju stranih jezika, koja će usprkos svim nastojanjima u smjeru višejezičnosti voditi u nastavu stranih jezika usmjerenu prema zapošljivosti i tržišnoj orijentaciji s još više engleskoga, ili koja će doživjeti još veće teškoće pri primjenjivanju koncepta učenja susjednoga jezika, kako to zahtijeva Europska unija. Učenje jezika zemljopisnoga susjeda sa stajališta razvojne psihologije i metodičko-didaktički ima smisla jer usvajanje jezika nadovezuje na konkretne jezične i kulturne susrete, ali i ovdje se taj koncept u očima donositelja odluka o obrazovanju može učiniti plauzibilnim samo ako se radi o velikim europskim jezicima i pritom ne ograničava nastavu engleskoga. Uključivanje drugih stranih jezika će u tim okolnostima biti otežano.“ (Gehrmann 2017: 27).

Ovaj je posljednji aspekt, izgradnja višejezičnoga društva, za Kosovo od središnje važnosti. S tom se izgradnjom mora započeti već u školi. U tom je smislu na Kosovu od 1999. postignut veliki napredak. Usprkos svim teškoćama u javnosti postoji opća suglasnost oko toga da je raznolikost jezika i kultura za Kosovo važan potencijalni dobitak, a višejezičnost se i u školskom obrazovanju kao i u javnom prostoru mora održati i podržati.

Literatura

Ammon, Ulrich. 2003. Sprachenpolitik in Europa – unter vorrangigem Aspekt von Deutsch als Fremdsprache (I). U: *Deutsch als Fremdsprache* 40:4, 193–209. https://doi.org/10.37307/j.2198–2430.2003.04.02.

Ammon, Ulrich. 2015. *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Göttingen: De Gruyter Verlag. https://doi.org/10.1515/9783110241075.

Böhmer, Jule. 2015. *Biliteralität. Eine Studie zu literaten Strukturen in Sprachproben von Jugendlichen im Deutschen und Russischen*. Münster: Waxmann Verlag.

Busch, Albert – Oliver Stenschke. 2014. *Germanistische Linguistik, eine Einführung*. Tübingen: Narr Verlag.

Canaj, Kimete. 2004. Zukunftschancen der deutschen Sprache in Kosovo. U: Gotschnigg, Dietmar– Anton Schwob (ur.). *Zukunftschancen der deutschen Sprache in Mittel-, Südost- und Osteuropa. Grazer Humboldt-Kolleg 20.–24 November 2002*. Wien: Präsens, 285–293.

Canaj, Kimete. 2019. *Bildungs- und (Fremd-)Sprachenpolitik in Kosova. Schwerpunkt: Deutsch als Fremdsprache*. Hamburg: Dr. Kovac Verlag.

Canaj, Kimete. 2021. Fremdsprachenpolitik und Fremdsprachenlernen in Kosova. U: *Folia linguistica et literaria*, 173–206. https://folia.ac.me/image/folia_18_2.pdf.

Canaj, Kimete – Artan Nimani, Denis Spahia, Blerim Canaj. 2022. Management and Internationalization of Research Strategies in Higher Education Institutions as a Basis of Economic Well-Being. U: *Corporate & Business Strategy Review* 3:2, 221–229. https://doi.org/10.22495/cbsrv3i2siart3.

Gehrmann, Siegfried Eckardt. 2017. Mehrsprachigkeit als Bildungsziel. Die Zukunft der Nationalsprachen als Schulfremd- und Wissenschaftssprachen: Sprachenpolitische Handlungsräume im Zeitalter der Globalisierung mit einem Ausblick auf Deutsch in Kroatien. U: *KDV-Info* 26:50/51, 10–30. http://www.kdv.hr/images/kdv-info/KDV_INFO_50_51_prijelom.pdf.

Gerhards, Jürgen. 2010. *Mehrsprachigkeit im vereinten Europa. Transnationales sprachliches Kapital als Ressourcen einer globalisierten Welt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lüdi, Georges. 2007. Braucht Europa eine lingua franca? U: Fischer, Roswitha (ur.). *Herausforderungen der Sprachenvielfalt in der Europäischen Union. Beiträge und Diskussionen vom Symposium am 20./21. April 2006 an der Universität Regensburg*. Baden-Baden: Nomos, 128–148. https://doi.org/10.5771/9783845203829-128.

Weber, Peter J. 2009. *Kampf der Sprachen. Die Europäische Union vor der sprachlichen Zerreißprobe*. Hamburg: Krämer.

Weskamp, Ralf. 2008. *Mehrsprachigkeit. Sprachrevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdsprachenunterricht*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen.

Wu, Huiping. 2005. *Das Sprachenregime der Institutionen der Europäischen Union zwischen Grundsatz und Effizienz*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

S njemačkoga prevela
Snježana Rodek

Juliette Breton, Björn Hansen, Rupert Hochholzer, Konstanzia Lüke i *Ayfer Sahan-Barat*

„Ja sam zaista ponosna bavarska Hrvatica“ – jezičnobiografski intervju s bavarskom državnom ministricom Michaelom Kaniber

Sažetak: Ovaj rad sadrži jezičnobiografsku studiju o poznatoj političarki CSU-a, bavarskoj državnoj ministrici za hranu, poljoprivredu, šumarstvo i turizam Michaeli Kaniber. Studija se temelji na intervjuu vođenom u studenom 2023. U intervjuu ministrica opisuje kako je odrasla s hrvatskim kao jezikom podrijetla. Govori se i o bavarskom dijalektu. U središtu analize nalazi se s jedne strane uporaba jezika u njezinim pojedinim životnim razdobljima, a s druge se strane propituje u kojim domenama jezik igra važnu ulogu. Analizira se i učenje jezika. Ova je jezičnobiografska analiza neke političarke vjerojatno prva analiza te vrste u Njemačkoj.

Ključne riječi: jezik podrijetla, jezična biografija, stavovi o jeziku, hrvatski, bavarski, dijalekt, političarka

Zusammenfassung: *„Ich bin eine wirklich stolze bayerische Kroatin“ – ein sprachbiographisches Interview mit der bayerischen Staatsministerin Michaela Kaniber.* Der Artikel enthält eine sprachbiographische Studie zu einer bekannten CSU-Politikerin, der Bayerischen Staatsministerin für Ernährung, Landwirtschaft, Forsten und Tourismus Michaela Kaniber. Die Studie basiert auf einem Interview, das im November 2023 geführt wurde. Darin beschreibt die Ministerin, wie sie mit Kroatisch als Herkunftssprache aufgewachsen ist. Auch die Rolle des bairischen Dialekts wird thematisiert. Im Fokus der Analyse stehen zum einen der Sprachgebrauch in den einzelnen Lebensphasen und zum anderen die Frage nach den Domänen, in denen die Sprache eine Rolle spielt. Auch wird das Spracherleben analysiert. Bei dieser sprachbiographischen Analyse einer Politikerin handelt es sich vermutlich um die erste Studie dieser Art in Deutschland.

Schlüsselwörter: Herkunftssprache, Sprachbiographie, Spracheinstellungen, Kroatisch, Bairisch, Dialekt, Politikerin

Abstract: “I Am Truly a Proud Bavarian Croat” – A Language-Biographical Interview with Bavarian State Minister Michaela. The article contains a study on the language biography of a well-known CSU politician, the Bavarian Minister of State for Food, Agriculture, Forestry and Tourism Michaela Kaniber. The study is based on an interview conducted in November 2023. In the interview, the minister describes how she grew

up with Croatian as her heritage language. Also, the role of the Bavarian dialect is being discussed. The analysis focuses on language use in the individual phases of life on the one hand, and the question of the domains in which the language plays a role on the other. Further, the language experience is analysed. This study on the language biography of a politician is probably the first of its kind in Germany.
Keywords: heritage language, language biography, language attitudes, Croatian, Bavarian, dialect, politician

1. Uvod: pozadina

Priča o Michaeli Kaniber 2024. godine više ne predstavlja jedinstveni slučaj. Izvješća o uspjeloj integraciji i poslovnom uspjehu doseljenika ili njihove djece odrasle u Njemačkoj redovito možemo čitati u medijima. Često je riječ o istaknutim sportašima poput svjetskoga prvaka u triatlonu Farisa Al Sultana, izvrsnim znanstvenicima poput osnivača Biontecha Uğura Sahina i Özlem Türeci ili kao u ovom slučaju o visoko rangiranoj političarki. No zašto je životna priča aktualne bavarske državne ministrice za hranu, poljoprivredu, šumarstvo i turizam Michaele Kaniber[1] tako zanimljiva za istraživanje višejezičnosti i akademsko poučavanje? Već sam naslov ovoga članka *Ja sam zaista ponosna bavarska Hrvatica* – naslov pod kojim je 2015. u jednim bavarskim lokalnim novinama objavljen članak o Michaeli Kaniber – dopušta da naslutimo kako je osjećaj pripadnosti važan za razvoj osobnoga identiteta i učenje jezika. U vremenima kada se na uporabu jezika podrijetla u nekoj obitelji nerijetko gleda kao na prepreku za uspješnu integraciju i uspjeh u obrazovanju, uputno je spontanu višejezičnost nastalu u životnom okružju osoba s migracijskim podrijetlom podvrgnuti diferenciranomu promatranju s pomoću lingvističke analize. Upravo to je bio cilj sveučilišnoga kolegija pod naslovom „Migracijski jezici i jezici podrijetla" koji se u zimskom semestru 2023./2024. održavao na Sveučilištu u Regensburgu, a vodili su ga Björn Hansen i Rupert Hochholzer. Težište seminara su osim teorijskih okvira bili upoznavanje novijih istraživanja o naraštajnim aspektima uporabe jezika te metodološki temelji za prikupljanje jezičnih biografija. Budući da se u jednom srednje velikom gradu poput Regensburga rabi mnoštvo migracijskih jezika i jezika podrijetla, kod koncepcije seminara u središte su interesa stavljena samo dva jezika. Iz očitih su razloga odabrani albanski i hrvatski; s jedne strane zato što se za oba jezika od 2014. u Regensburgu bilježi porast (za hrvatski je tako zabilježena brojka od 557 osoba 2014., a 2022. čak 1287 govornika), s druge pak strane ta su dva jezika na Sveučilištu u Regensburgu zastupljena vlastitim lektoratima jer igraju važnu ulogu u težištu stavljenom na istočnu Europu. Zahvaljujući financijskoj potpori hrvatskoga Ministarstva znanosti, obrazovanja i mladih za hrvatski je jezik i kulturu na Sveučilištu u Regensburgu osnovan prvi Croaticum u Saveznoj Republici Njemačkoj, svečano otvoren

1 Usp. Michaela Kaniber, članica Bavarskoga zemaljskoga parlamenta, državna ministrica za hranu, poljoprivredu, šumarstvo i turizam (www.michaela-kaniber.de).

5. srpnja 2023. (usp. dr. Lidija Cvikić na Sveučilištu u Regensburgu 30. IV. 2024.)[2]. Za osobe hrvatskoga podrijetla u Bavarskoj Croaticum na izvjestan način otvara obrazovne mogućnosti za učenje hrvatskoga jezika na sveučilištu. Ministarstvo Republike Hrvatske organizira i održava nastavu hrvatskoga jezika u brojnim zemljama. Riječ je o integriranoj nastavi jezika, kulture, književnosti, povijesti i zemljopisa koju u okviru dva školska sata tjedno održavaju nastavnici koje je zaposlilo i o kojima se profesionalno brine mjerodavno hrvatsko Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih. Prema podatcima kojima raspolaže Ministarstvo gotovo 5000 učenika pohađa tu nastavu, od toga gotovo 50 % u Saveznoj Republici Njemačkoj.[3] U Njemačkoj se takva nastava održava u više saveznih zemalja. U Bavarskoj šest nastavnica na nekih tridesetak mjesta (od toga je jedno i Regensburg) održava nastavu hrvatskoga jezika. To samo podcrtava važnost hrvatskoga u Bavarskoj, ali i šire.

U okviru otvaranja Croaticuma ministrica Michaela Kaniber – i ovdje se krug zatvara – održala je važan pozdravni govor u kojem se osvrnula na svoje hrvatske korijene te na važnost hrvatskoga jezika i kulture za svoj vlastiti životni put. Njezin je pozdravni govor potaknuo Björna Hansena i Ruperta Hochholzera da državnu ministricu zamole za jezičnobiografski intervju. Na sreću je njihovoj zamolbi za osobni razgovor udovoljeno brzo i bez mnogo komplikacija. Ured državne ministrice unaprijed je dobio informacije o planu intervjua i o načinu na koji će se zvučna snimka analizirati na predmetu diplomskoga studija „Migracijski jezici i jezici podrijetla u Regensburgu“. Najavljeno je i planirano objavljivanje rezultata te analize. Sadržajno je intervju trebao pokriti unutarnju i vanjsku višejezičnost Michaele Kaniber. Važna područja pitanja odnosila su se na djetinjstvo, obitelj i školu te na politički život. Intervju se tako mogao provesti 28. studenoga 2023. u nazočnosti glasnogovornika Ministarstva i trajao je 55 minuta. Na ovom mjestu zahvaljujemo ministrici na intervjuu.

Naš rad ima sljedeću strukturu: Nakon predstavljanja koncepta jezične biografije i metoda, u 3. poglavlju slijedi podrobna analiza intervjua s Michaelom Kaniber, pri čemu su opisana pojedina životna razdoblja (3.1.), jezične domene (3.2.) te konceptualizacija jezika (3.3.). Pritom ćemo navesti i teškoće na koje smo naišli u analizi. Četvrto poglavlje otvara pogled prema novomu velikomu istraživačkomu području, a to su jezici podrijetla u političara.

2. Jezična biografija: koncept i metoda

Tema intervjua s državnom ministricom Michaelom Kaniber bio je njezin životopis s naglaskom na jezike. Koncept jezične biografije u istraživanju višejezičnosti vrlo je rasprostranjen (vidi npr. studiju Hochholzer–Ritter 2019). Jedan od najvažnijih radova na tu temu objavili su Franceschini–Miecznikowski (2004).

2 https://www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/slavistik/institut/sprach-undkulturwissenschaf/lidija-cvikic/index.html.

3 Vidjeti mrežnu stranicu Ministarstva: https://mzom.gov.hr/istaknute-teme/medjunarodna-suradnja-i-eu/hrvatska-nastava-u-inozemstvu/683.

2.1. Koncept jezične biografije

Jezična je biografija vrsta životopisa usredotočena na jezični razvoj i jezična iskustva neke osobe. Sadrži informacije o različitim jezicima koje neka osoba govori ili ih je naučila, o njezinim znanjima jezika te jezičnim sposobnostima u svakom od jezika te o iskustvima s različitim jezičnim domenama. Riječ je o isprepletenosti individualne životne priče i jezika. Istraživanje jezičnih biografija pod pojmom „jezična biografija" podrazumijeva kvalitativnu metodu koja se primjenjuje slobodnom narativnom metodom, ali služi i kao vrelo podataka (v. Janczak et al. 2022: 33 i d.). Takvi se jezičnobiografski podatci mogu upotrijebiti između ostaloga za istraživanja o usvajanju jezika ili kao sociolingvističke rekonstrukcije jezičnih situacija te njihovih mijena. Za provedbu i sastavljanje bilježaka uz intervju uzor nam je bio dvonacionalni projekt *LangGener* u okviru kojega su provedeni njemačko-poljski i njemačko-češki dvojezični jezičnobiografski intervjui. Jezična se biografija može rekonstruirati vođenim intervjuom u kojem se postavljaju pitanja o učenju i uporabi jezika. Naglasak se stavlja na razvojne faze poput djetinjstva, školske dobi te na jezičnu uporabu prema pojedinim životnim domenama koje shvaćamo kao „an institutionalized sphere of activity in which language behavior occurs" (Fishman et al. 1975: 337). Važne domene koje smo istražili bile su obitelj odnosno dom, susjedstvo, crkva, škola, posao i mediji. Na kraju smo analizirali intervju s obzirom na konceptualizaciju jezika. Pritom se radi s jedne strane o izjavama iz kojih se mogu iščitati procjene i stavovi prema jeziku, a s druge informacije o jezičnoj praksi.

2.2. Metoda prikupljanja jezičnobiografskih podataka – od audiodatoteke do transkribiranoga teksta[4]

Nakon snimanja intervjua na početku smo raspolagali velikom audiodatotekom u MP3-formatu. Datoteku smo najprije morali podijeliti na više dijelova. Pretvaranje audiodatoteke u cjeloviti transkribirani tekst velik je posao koji ne može obaviti jedna osoba. Stoga je taj zadatak bio baš po mjeri za naš seminar s 13 sudionika. Intervju je rastavljen na četiri audiodatoteke koje smo podijelili između četiri skupine sa po tri ili četiri člana, tako da je na kraju svatko morao transkribirati oko tri do četiri minute snimke. Za transkripciju i izradu anotacija koristili smo se programom ELAN (*Eudico Linguistic Annotator*) koji je prvotno razvijen na Max-Planck-Institutu za potrebe psiholingvistike[5]. Program se može rabiti na svim računalnim sustavima i izvanmrežno. Taj je alat posebno pogodan za istodobno transkribiranje i anotiranje jer se u njemu može istodobno raditi i s audiodatotekama i videodatotekama. Transkribirani se sadržaji mogu s pomoću gotovo beskrajnoga broja bilježaka analitički rasporediti prema određenomu ključu. Te se

4 Transkripciju i zapisivanje teksta zajednički su proveli sudionici seminara „Migracijski jezici i jezici podrijetla u Regensburgu" u zimskom semestru 2023./2024. Zahvaljujemo Andriusu Bagdonasu, Lisi Dimer, Christini Fink, Anni Finkenzeller, Melanie Herzog, Magdaleni Mazurek, Asji Muratović, Vanessi Plank, Iman Sejrani i Annaleni Tank.

5 Za obavijesti i preuzimanje programa vidjeti http://archive.mpi.nl/tla/elan.

bilješke osim toga mogu izvesti u mnoge različite formate i tako ih se može vrjednovati i s pomoću drugih „lingvističkih alata“.

Za ELAN treba imati tonske datoteke u WAV-formatu. Prema potrebi, snimljenu datoteku treba prije uvoza u program konvertirati. Transkripcija je zahvaljujući ELAN-u značajno olakšana, s jedne strane prikazom tonskoga traga s pomoću oscilograma, što omogućava jednoznačni izbor jednoga segmenta po milisekundi. S druge se strane brzina može prilagoditi pa se izgovoreno može točno razumjeti. Bilješke i transkribirani dijelovi mogu se lako nadodavati ili proširivati. Za optimalnu uporabu ELAN-a postoje na internetu brojni videozapisi na kojima je objašnjena njegova primjena.

Važno je prije transkribiranja ELAN-om postaviti jedinstveni formalni izgled za izradu cjelovitoga zajedničkoga transkripta. Na početku se određuju različiti redci: tri retka za transkripciju sudionika u intervjuu i tri retka za različite kategorije bilježaka važnih za jezičnobiografsku analizu. U to se ubrajaju životna razdoblja od ranoga djetinjstva do kasne odrasle dobi, životne domene poput obitelji i zaposlenja te konceptualizacija jezika, npr. doživljavanje jezika. Za bilješke se radi pojednostavnjenja i preglednosti rabe definirane kratice (usp. Jańczak et al. 2022: 40–44). Transkripcija se pridržava uglavnom standardne ortografije njemačkoga jezika. Pri transkripciji smo se trudili točno reproducirati sve glasovne segmente. U navedenim primjerima ipak smo uklonili većinu „disfluencija“, karakterističnih za govorni jezik[6].

Nakon što je svaki sudionik projekta samostalno obradio auditivni materijal, transkribirani je tekst pretvoren u tekstnu datoteku. Sa cjelovitim zapisanim transkribiranim tekstom može se bez problema raditi dalje te na temelju odabranih primjera iz teksta provesti jezičnobiografska analiza.

3. Analiza jezičnobiografskoga intervjua

3.1. Životna razdoblja

U okviru jezičnobiografske analize intervjua s gospođom Michaelom Kaniber u prvom su koraku zabilježena životna razdoblja. Pritom su uzeti u obzir sljedeći životni odsječci: najranije djetinjstvo, predškolska dob, školska dob, mladenaštvo, odrasla dob. I dok su najranije djetinjstvo i predškolska dob u analizi odvojeni, ta su dva razdoblja u zaključku sažeta. Prvo životno razdoblje – predškolska dob – obuhvaća također i najranije djetinjstvo. Govorimo dakle otprilike o prvih šest godina života ispitanice.

Temeljeno na opisanim kategorijama prikazani su najvažniji jezični elementi u životopisu Michaele Kaniber. Pri anotaciji došlo je do preklapanja s tematskim područjem *domena,* o čemu će podrobno biti riječi u potpoglavlju 3.2. U tom potpoglavlju težište se nalazi na jezičnom razvoju tijekom života.

Na početku intervjua Rupert Hochholzer postavlja pitanje o višejezičnosti u obitelji i o sjećanjima iz najranijega djetinjstva o tome. I otac i majka govore hrvatski. Tu činjenicu

6 U *disfluencije* ubrajamo ponavljanja, zamjene, *false start*, *afterthought* i drugo, vidjeti Crible 2016.

ispitanica ovako opisuje: „i s majčine i s očeve strane, mi smo dakle dvostruko hrvatski". Dodaje: „kod nas je to bilo tako da smo odrastali čisto na hrvatskom". Iz ovoga se može zaključiti da je Michaela Kaniber, rođena u Bavarskoj, odrasla u okruženju u kojem se govorilo hrvatskim jezikom (najranije djetinjstvo).

Zahvaljujući tomu što su joj roditelji radili u ugostiteljstvu, već je u predškolskoj dobi osim hrvatskoga naučila njemački, ali i bavarski dijalekt. U dječjem se vrtiću ipak govori isključivo njemački. Dalje tijekom razgovora spominje se susjeda uz čiju je pomoć ministrica naučila i njemački jezik, ali i bavarski dijalekt:

(1) To je kod nas bilo super, imali smo susjede, s jedne strane mesnica, s druge dućan sa sirom, a gospođa u dućanu sa sirom bila je jednostavno moja zamjena za tetu i baku. *I s njom je zapravo bilo jasno da će se taj njemački jezik apsolutno učvrstiti. Ali naravno i najtvrđi bavarski* – žena sa snažnim osjećajem za tradiciju – koja [...] je svako malo [...] pazila na nas, s nama *skroz klasično čitala knjige za djecu i bajke na njemačkom.* I tu se zapravo dogodilo to *učvršćenje bavarskoga i njemačkoga jezika*.

I u školi se govori isključivo njemački. Velik dio djetinjstva i mladosti Kaniber popodneva provodi u roditeljskom restoranu gdje govori sva tri jezika. Ugostiteljski lokal za obitelj predstavlja poseban jezični prostor, konstitutivan za jezičnu biografiju Michaele Kaniber. Dok se u kuhinji govori isključivo hrvatski, u restoranu se govori njemački ili bavarski. Daljnja razradba ove teme slijedi u potpoglavlju 3.2.

(2) Za mene [je to bilo] kao kad okreneš prekidač. Da, *u školi njemački* [smije se] i onda dođeš *kući* i uđeš kroz stražnji ulaz u kuhinju i onda [...] *jednostavno hrvatski* [...] i onda se naprijed otvore vrata *lokala i onda opet njemački*, dakle to prešaltavanje.

Iako Michaela Kaniber kao dijete s ocem uglavnom govori hrvatski, u restoranu se i sa članovima obitelji govori njemački. I sa stalnim se gostima u restoranu govori njemački:

(3) kako da kažem, to *urastanje u njemački jezik, u bavarski* [...] to *kultiviranje jezika* [...] u *školi, dječjem vrtiću, osnovnoj školi* i onda naravno *stalni gosti* na primjer, tu je onda došao još i *bavarski dijalekt*.

Zahvaljujući radnom iskustvu u obiteljskom restoranu u mladosti i kao već odrasla osoba, gospođa Kaniber redovito je čitala hrvatske novine. Osim toga, kako sama kaže, dobro („iako ne bez pogrješaka") piše na hrvatskom jeziku. Kao dijete i u mladosti provodi svake godine četiri do šest tjedana u Hrvatskoj pa u to vrijeme govori isključivo hrvatski. Uz to u dobi od 16 godina radi kao tumač na policiji. To radno iskustvo pozitivno se odrazilo na njezino znanje hrvatskoga.

Kao mlada žena ispitanica se udaje za Nijemca s kojim govori i njemački i bavarski. Po rođenju djece u kući se i dalje govori njemački. Dok su djeca bila mala, puno je s njima

govorila njemački. Danas Michaela Kaniber sa svojim roditeljima i dalje govori hrvatski. Kako su ona i njezina sestra udane za Nijemce, a brat je oženjen Austrijankom, u obiteljskom se krugu daje prednost njemačkomu jeziku, kako bi bilo sigurno da svi ravnopravno sudjeluju u razgovoru: „kako ne bi došlo do isključivanja“. Ispitanica dodaje kako se u obitelji hrvatski govori da bi se „ogovaralo druge“, „čak i kad oni [bračni drugovi] sve razumiju“. S djecom Michaela Kaniber u posljednje vrijeme pokušava sve više govoriti hrvatski, iako oni pretežno odgovaraju na njemačkom.

Kao odrasla osoba Kaniber na društvenim mrežama redovito čita vijesti na hrvatskom i kod svojih roditelja gleda hrvatsku televiziju. No otkad je postala ministrica, ostaje joj malo vremena za roditelje. U okviru svojega posla kao ministrica često ima priliku govoriti hrvatski i održavati veze s Hrvatskom. Pri susretima sa svojim zemljacima govori „vrlo svjesno“ hrvatski (usp. primjer br. 15 dolje). I bavarski dijalekt, ovisno o situaciji u njezinoj poslovnoj svakodnevici, svako malo izlazi na vidjelo. No na televiziji pretežito govori standardnim njemačkim jezikom. Tijekom intervjua ministrica objašnjava da i na njemačkom i na hrvatskom vlada dijalektalnim znanjima jezika. Ne govori samo bavarski, nego i dalmatinski dijalekt hrvatskoga:

(4) govorim *dva dijalekta*; dakle u Bavarskoj govorim [...] bavarski, *bavarski dijalekt u njemačkom jeziku*. U *Hrvatskoj* govorimo najčišći *dalmatinski dijalekt*

Ispitanica osim toga spominje kako raspolaže znanjem drugih slavenskih jezika -ruskoga i češkoga.

Nakon što smo s Michaelom Kaniber razgovarali o uporabi jezika u različitim životnim razdobljima, prešli smo na životne domene.

3.2. Domene

Domene kao dodatna oznaka u anotaciji pružaju dublji uvid u jezičnobiografski razvoj ministrice. U njih se ubrajaju sljedeće kategorije: obitelj/kućanstvo, prijatelji, odgoj i obrazovanje/škola, zaposlenje, vjerski život/crkva, mediji i putovanja. Klasifikacija je preuzeta iz rada „Soziolinguistik trifft Korpuslinguistik“ (*Sociolingvistika u susretu s korpusnom lingvistikom*) (Jańczak et al. 2022: 41).

Michaela Kaniber rođena je u Njemačkoj, no njezina oba roditelja potječu iz Hrvatske. U skladu s tim odrasla je dvojezično. Pritom u samoj obitelji prevladava hrvatskijezik, a u školskom se okruženju te u krugu poznanika i prijatelja govori njemački (usp. primjer 3). Posebno područje unutar dvojezičnoga odrastanja predstavlja obiteljski restoran o kojem Kaniber kaže:

(5) Kod nas je to bilo tako da je u *restoranu* osoblje bilo uglavnom iz Hrvatske. I tako je zapravo *materinski jezik* [...] *i na poslu, dakle u restoranu automatski određen*. [...] Tako nas je otac odgojio [...] da, kad se otvore kuhinjska vrata – a to su bila onakva mimokretna vrata – uvijek kada bi se ona otvorila, morali smo govoriti njemački. Jednostavno

nije htio *zbunjivati goste,* jer mi jako glasno govorimo. […] Kada govore Talijani, Grci, Turci, Hrvati, onda to uvijek zvuči kao da se svađaju, a to uopće nije tako. […] i uvijek bi govorio: *za mir u lokalu* i zato da ne uznemiravamo goste, mora se odmah *govoriti njemački,* i toga smo se držali. Ma to za nas zapravo nije bila nikakva tema.

Dvojezičnost već u obitelji stoji na prvom mjestu. I roditeljima je bilo isto tako važno da znaju njemački, prije svega zbog njemačkih gostiju, kako ih ne bi zbunjivali. Tako se obitelj prilagođavala danim okolnostima, sve u svemu se dobro integrirala u Njemačkoj i trudila se govoriti njemački. Istovremeno su i u obitelji i sa svojim zemljacima i dalje govorili hrvatski. Ovdje je zanimljiva jasna prostorna podjela uporabe dvaju jezika: kuhinja i lokal. Njemački i bavarski je ministrica uz to učvrstila u njemačkim obrazovnim institucijama (dječji vrtić i škola) te zahvaljujući poznanicima i prijateljima.

S braćom govori hrvatski, kaže Kaniber, ali kako se njezina sestra udala za Nijemca, a brat je oženjen Austrijankom, mnogo se govori njemački.

(6) Dakle, kad smo *sami zajedno*, zaista govorimo *hrvatski*. Ali vidite, to je tako, moja se sestra udala za Nijemca, ja sam se udala za Nijemca, moj se brat oženio Austrijankom […] i ne možemo ih isključiti […] i iskreno rečeno, baš je zanimljivo, mi *se onda prebacimo na hrvatski, ali naši partneri razumiju*. Ma mi smo već tako dugo skupa; ja sam u braku 25 godina, sa svojim mužem sam već 28 godina. On točno zna, kad ja svojim roditeljima govorim nešto što se njemu možda baš ne sviđa ili slično […] ali *oni to sve razumiju*.

Kao i bračni drugovi i djeca Michaele Kaniber dobro razumiju hrvatski, oko 70 %, kaže ona, ali oni sami ne govore hrvatski. O tom kako se djeca sporazumijevaju s bakom, Kaniber kaže sljedeće:

(7) Kad moja mama s njima razgovara hrvatski, *odgovaraju na njemačkom*. Dakle, kad ih prisilim, […] onda čak uspiju formulirati nešto, ali najljepše je kad moja mama s njima razgovara hrvatski ili kad nas dvije razgovaramo, onda jako dobro znaju o kome govorimo, […] što mi to pričamo, dakle tada razumiju sve.

Važnu ulogu pri uporabi jezika očito imaju religija i glazba.

(8) A mogu vam otkriti još nešto: moja djeca se mole na hrvatskom i pjevaju sve pjesme – svejedno koju pjesmu [od] Olivera Dragojevića otpočetka do kraja; sve te klasike. […] *Svi pjevaju uglas*.

Izgleda da religija i glazba ne ostavljaju poseban dojam samo na djecu ministrice Kaniber. Često odlaze na hrvatsku misu na koju, zanimljivo, dolaze i ljudi koji nisu hrvatskog podrijetla:

(9) I onda, ima tu ljudi, *Nijemaca*, koji kod nas nedjeljom sjede u crkvi, na hrvatskoj misi i jednostavno *se pokušavaju moliti s nama*, jer kažu, sviđa im se to zajedništvo.

Kaže da misa „daje uzajamnu potporu“ i da „pjevanje na materinskom jeziku“ može otvoriti mnoga vrata. Interes djece za hrvatski jezik vjerojatno potječe od povezanosti s domovinom djeda i bake. Skupa s djecom sestre ministrice Kaniber njezina su djeca na praznike često išla u Hrvatsku i na neki način su tamo i odrasla.

(10) Najčešće sam ja [...] najprije sa četvero male djece, a onda s njih šestero išla u Hrvatsku i *tako su zavoljeli tu zemlju,* prije svega mjesto odakle dolaze njihovi djed i baka, dakle domovinu mojega oca prije svega, i dakako moje mame.

Dopunsku nastavu na hrvatskom jeziku Kaniber nikad nije pohađala. Njezini su roditelji u restoranu trebali svaku pomoć, tako da nakon škole nije mogla ići na nastavu jezika.

(11) Neka su djeca išla tamo. To je kod nas bilo uglavnom popodne, a naš otac, iskreno rečeno, nam nije ni dopuštao, nego bi uvijek rekao da on zna hrvatski. A ja bih bila rado [...] išla, jednostavno da *malo produbim gramatiku* i tako dalje. *Ali to kod nas nije bilo moguće*. Imali smo tako puno posla i on je jednostavno bio zahvalan što bi sva djeca popodne došla kući i što su se mogla uključiti u rad u restoranu. To nikad ne bi htio.

Ali i bez nastave na materinskom jeziku Kaniber je sama naučila čitati i pisati tako što je učila iz hrvatskih novina. Zahvaljujući poslu kao tumač na policiji, još je dodatno učvrstila vokabular.

(12) Često sam radila za šankom, a tu su uvijek negdje bile i hrvatske novine i tako sam počela za sebe čitati dio po dio, tako da sad znam svaki *č* i *ć* i sve ostalo. Ali moram reći, sigurno ne bez pogrješke, ali [...] dogodilo se onda [...] da *sam sa 16 godina počela prevoditi za policiju*. To je za mene zapravo bilo [...] *učvršćivanje vokabulara* i [...] moja braća mi na tom pomalo zavide, zato što sam to tada radila. [...] rekla bih, od nas troje braće, ja govorim možda [...] *najbolje*.

Znanje hrvatskoga mogla je proširiti prije svega na boravcima u domovini svojih roditelja.

(13) U mladosti sam, dakle baš kad sam bila mlada, svako toliko bila dolje četiri do šest tjedana i to iskreno rečeno najviše pomaže, dakle to *neprekinuto govorenje* [...] *obnoviti vokabular, gramatiku, tako da ne radiš pogrješke*. Ali meni zapravo i nije [...] do gramatike, mnogo mi je važniji vokabular.

Društvene mreže i televizija još su više učvrstile njezinu višejezičnost tako što puno čita i sluša na hrvatskom. Hvali i činjenicu što se zahvaljujući „algoritmima [...] ta višejezičnost automatski i prikazuje".

(14) I isto tako uostalom, [...] s prilozima *na društvenim mrežama*, ne na facebooku, nego u drugim područjima, kad se razvije razgovor, diskusije iz televizijskih emisija i tako dalje. A moji roditelji imaju hrvatsku televiziju. Kad dođem tamo [...] dakako *Dnevnik* je na programu [...] i onda se to sluša.

Trenutno, sad kad je ministrica, Michaela Kaniber ima malo vremena za aktivnu i redovitu uporabu hrvatskoga. Stoga u svojem poslu koristi svaku prigodu da sa svojim zemljacima govori hrvatski. Bilo da se radi o zaposlenima u kantini ili s kolegama na poslu.

(15) Jako se veselim, *kad sretnem zemljake*, da *potpuno svjesno* s njima govorim hrvatski. To me baš veseli. Koristim svaku prigodu za sebe. [...] Jako se dobro sjećam, kad [...] je *hrvatski predsjednik vlade Andrej Plenković* bio u posjetu kod nas u Uredu Vlade: mi smo dakako razgovarali na hrvatskom, kad smo bili u četiri oka.

Kao predsjednica Bavarsko-hrvatskoga Vladina povjerenstva svoj jezik podrijetla može ciljano iskoristiti u svojem poslu. Jako joj je drago što je preuzela tu funkciju, što smatramo izričitom pozitivnom konceptualizacijom jezika, o čemu će biti riječi u sljedećem dijelu ovoga poglavlja.

(16) Jako mi je bilo drago, jednostavno, kad je naš predsjednik Zemaljske vlade prije pet i pol godina rekao: da, već imamo ministricu za europske poslove, ali kad već imamo Hrvaticu u vladi, onda neka se ona brine o Hrvatskoj i to je *za mene onda bilo tako wow*, ja dakle smijem održavati tu vezu, *to me jako razveselilo*. I kad imamo sastanke u Povjerenstvu [...], kad zasjedamo, onda se to odvija ovako: Jasno, ja [...] za početak biram hrvatski. *Onda govorim hrvatski. Ali iz obzira* prema mojim ili našim predstavnicima iz Ureda Vlade i naših kuća počnem [...] opet govoriti njemački [...], a onda, kad smo u bilateralnim razgovorima [...] s Hrvatima [...], onda govorim hrvatski.

U sljedećem potpoglavlju slijedi na nekoliko primjera analiza osobnoga jezičnobiografskoga stajališta Michaele Kaniber.

3.3 Konceptualizacija jezika

Podatci prikupljeni jezičnobiografskim intervjuom na kraju su analizirani u kategoriji *konceptualizacija jezika* te su izrađene anotacije. Iz toga su postupka proizišle sljedeće podkategorije: proživljeno jezično iskustvo (*lived experience of language*), jezični stavovi (*language attitudes*) te jezično upravljanje (*language management*).

Proživljeno jezično iskustvo bavi se pitanjem „kako ljudi sami sebe, ali u i očima drugih doživljavaju kao osobe u jezičnoj interakciji“ te prikazuje kako se netko u nekom jeziku osjeća jer je doživljavanje jezika „povezano s emocionalnim iskustvima“ (Busch 2021: 21). U središtu se nalazi doživljavanje jezika kao osobno opažanje i iskustvo. U isječcima iz intervjua koji slijede doživljavanje jezika se konkretizira u obliku izričito negativnih ili pozitivnih ocjena.

Na pitanje govore li djed i baka s unucima uvijek hrvatski, ministrica odgovara niječno. Oni međusobno govore njemački i njezina se majka najviše ljuti zato što djeca nisu odgojena dvojezično. Na to izriče neku vrstu samokritike kao izraz žaljenja. K tomu dodaje i samorefleksiju te priznaje svoju pogrješku.

(17) Ja sama sebi *najviše predbacujem*. Ali udala sam se vrlo mlada [...] i imam partnera s kojim govorim njemački, a odrasla sam u Bavarskoj. Kako da onda govorim? Dakle, iskreno rečeno u mladosti to baš i nije bio neki izazov [...], nego jednostavno se o tome nije razmišljalo. I to si [...] *pripisujem kao najveću pogrješku*. A sad smo u situaciji da prije svega najmlađa djeca, dakle [...] najmlađa kći moje sestre i moja najmlađa kći, vrše pritisak, žele ići na tečaj jezika, hoće profesora hrvatskoga jer žele naučiti jezik.

(18) [...] ako me pitate o pogrješkama, onda bih rekla. Kao prvo, imam premalo djece i drugo *moja najveća pogrješka* je što ih *nisam* [...] *višejezično odgajala*.

Kao što je već gore spomenuto (primjeri 15 i 16), Kaniber rabi hrvatski i u svojem poslu kao ministrica, prije svega u bavarsko-hrvatskom Vladinom povjerenstvu. O tom kaže: „wow [...], ja dakle smijem održavati tu vezu, to me jako razveselilo“. Ovdje je pozitivni doživljaj jezika jasno izražen jer ministrica izrijekom izražava svoju emocionalnu reakciju na to što u svojem poslu u Vladi može govoriti hrvatski.

U kategoriji posvećenoj jezičnim stavovima (*language attitudes*) predstavljeni su drugi jezičnobiografski elementi, važni za anotacije i rekonstrukciju jezičnih biografija. *Language attitudes* u lingvističkom kontekstu opisuju stavove osoba prema jezicima, dijalektima i njihovim govornicima, skupinama govornika te jezičnim zajednicama. Ti stavovi dolaze do izražaja u emocionalnoj i kognitivnoj percepciji višejezičnih osoba, a ta se percepcija odražava na iskustva i doživljaje, a u njoj se temelji osobno jezično upravljanje s obzirom na usvajanje, uporabu jezika, njegovo održavanje te gubitak (usp. Jańczak et al. 2022).

Jezično upravljanje vidljivo je u izjavi o uporabi njemačkoga te bavarskoga dijalekta iz koje se jasno vidi poštovanje ministrice prema bavarskomu.

(19) Ako me danas pozovu u vijesti, na primjer na Bavarsku televiziju, *ne morem ja tamo govorit svojin najtvrđin bavarskin*, ovi bi se pitali, otkud je ova [...], i iskreno rečeno, ja to svojoj bavarskoj domovini niti ne želim priuštiti.

Taj primjer pokazuje da se ministrica trudi govoriti standardnim njemačkim jezikom kad je na televiziji. I nastavlja:

(20) *to svojoj bavarskoj domovini niti ne želim priuštiti* […]. Znam ja da se u Njemačkoj […] ljudi uvijek vole malo rugati dijalektima, jezičnim korijenima, tradicijama, odjeći. A kad onda netko kaže *'Sepplhut' /bavarski šešir, dio bavarske muške nošnje/* ili slično, e onda bih mogla iskočiti iz kože. Jer to je moje, a moje molim nemoj dirati. Ja rado govorim standardnim njemačkim da me ljudi razumiju [i] da političke poruke budu ispravno prenesene. *Ali u mnogim šatorima di se toči piva držin originalne bavarske govore, tamo govorin pravo bavarski i isto tako sa seljacima. […] ako san na primjer sa svojin bavarskin seljacma, ta ne ću onda govorit standard*, onda govorim onako kako sam odrasla, u najužem smislu riječi.

Navedeni odlomak ističe kamo se ministrica smješta i da osjeća pripadnost Bavarskoj. To utječe na jezični stav. Govori o uporabi jezika u određenim kontekstima i s određenim osobama. Bavarskim dijalektom govori u društvenim situacijama s određenim sugovornicima, na primjer sa seljacima ili domaćima. Ovdje Kaniber u različitim kontekstima skače iz jezika u jezik. Kad se unutar jednoga komunikacijskoga konteksta prelazi iz jednoga jezika u drugi, govorimo o *Code-Switchingu*, što se u konceptualizaciji jezika može interpretirati kao doživljajem jezika, ali i kao jezičnim upravljanjem. Taj se fenomen može često promatrati kod višejezičnih osoba najčešće kada vokabular u jednom jeziku nije dostatan i kada se pojedine riječi zaborave.

(21) Dakle, *prešaltavanje* je još zanimljivije, kad se Hrvati koji žive u Bavarskoj, sretnu u Hrvatskoj. E tu postaje zaista interesantno, jer u hrvatskom često mnogo toga pretvorimo u njemački. Recimo, kad mladi Hrvati dođu u Bavarsku [i] kad razgovaraju, tu su već – jer im je ponekad ponestalo riječi – i onda su stvarno ugradili njemačke riječi u hrvatski. I to je bilo strašno zanimljivo, baš zabavno, ali moram to tako formulirati *prešaltavanje […] ti jednostavno uđe u krv*.

Ovdje se događa *Code-Switching* s hrvatskoga na njemački kod kojega se svjesno ili nesvjesno rabe posuđenice kojih u drugom jeziku nema ili se govornici ne mogu sjetiti riječi koja im baš u tom trenutku treba. Teorija jezičnoga upravljanja polazi od toga da pored jezične produkcije i recepcije postoje i ljudske aktivnosti u odnosu na jezičnu produkciju i recepciju koje prema Nestupnýju (1978) možemo nazvati „odnos prema jeziku" (Nekula 2021: 69). Te aktivnosti su izazvane odstupanjem ne samo od jezičnih nego i komunikativnih i sociokulturnih norma koje se preuzimaju tijekom socijalizacije i upisuju u naše ponašanje. Odstupanje se procjenjuje kao dobro, loše ili normalno, pa se mogu poduzeti i provesti mjere rješavanja problema odnosno ispravljanja. Upravljanje jezikom odvija se na dvije razine: kad u nekoj interakciji dođe do samoispravljanja ili ispravljanje dolazi od druge osobe, tu se radi o jednostavnom jezič-

nom upravljanju na mikrorazini. Na makrorazini se organizirano jezično upravljanje ostvaruje neovisno o situaciji na raznim mrežama, u organizacijama ili institucijama. Obje razine međusobno utječu jedna na drugu, tj. kad u nekoj određenoj interakciji dođe do samoispravljanja ili ispravljanja izvana, govornici svjesno procjenjuju i ispravljaju odstupanje od norme na mikrorazini izvan trenutne interakcije, čime se učvršćuje jezična produkcija odnosno usvajanje jezika na makrorazini organiziranoga jezičnoga upravljanja (usp. ibid.: 70). Jezično upravljanje na mikrorazini utječe na izbor jezika interakcije u dvojezičnim obiteljima (usp. Riehl 2014: 78). Na sljedećim se primjerima jasno vidi da se njemački govori na različitim područjima, dok se hrvatski rabi uglavnom samo u obitelji (usp. također primjer 5).

(22) […] Da, *u školi njemački* [smije se] i onda dođeš *kući* i uđeš kroz stražnji ulaz u kuhinju i onda […] *jednostavno hrvatski* […] i onda se naprijed otvore vrata *lokala i onda opet njemački* […]

U primjeru 6 ministrica kaže:

(6) Dakle, kad smo *sami zajedno*, zaista govorimo *hrvatski*. Ali vidite, to je tako, moja se sestra udala za Nijemca, ja sam se udala za Nijemca, moj se brat oženio Austrijankom […] i ne možemo ih isključiti […] i iskreno rečeno, baš je zanimljivo, mi *se onda prebacimo na hrvatski, ali naši partneri razumiju*.

Sljedeći je isječak iz intervjua primjer jednostavnoga jezičnoga upravljanja jer se ministrica za vrijeme razgovora sama ispravlja:

(23) Ima doduše kolega, pitaju se, zašto sad govoriš *na svom zavičajnom … eeeh … na svom materinskom jeziku i tako* […].

U odnosu na jednostavnu jezičnu uporabu u intervjuu se može naći više primjera kako ministrica sama sebe ispravlja. Često započne neku riječ, ali ju ne izgovori do kraja jer joj na pamet padne neka prikladnija riječ. Tako se ispravlja u izjavi: „zašto sad govoriš *na svom zavičajnom … eeeh … na svom materinskom jeziku i tako* […]“. Sveukupno gledano svoj jezik podrijetla pokušava ciljano uporabiti te samu sebe opisuje kao primjer za ljude s migracijskom pozadinom.

(24) Dakako da pokušavam i *iskoristiti jezik nešto šire*, i to radim *sasvim ciljano*. Bila sam tako pozvana na jednu božićnu proslavu, na proslavu Božića u jednom poduzeću, tamo je udio zaposlenika migranata jako, jako visok. I oni su me […] pozvali da im budem kao neka vrsta *primjera: Gledajte! u ovoj se zemlji može uspjeti. U ovoj se zemlji može napraviti karijera i u ovoj zemlji možeš biti zahvalan za šanse koje su ti se otvorile.*

(25) Iskreno rečeno, u takvim situacijama sasvim se svjesno koristim svojom pozicijom i migracijskom pozadinom jer želim da ljudi koji ovdje mogu živjeti, koji su dobili šansu započeti novi život, grade i izgrade egzistenciju, da i oni bar malo misle na to, da se, ne moraju to raditi unutar neke stranke, ali to se može u mnogim područjima društvenoga života: *jednostavno zemlji bar nešto dati zauzvrat*. I to radim dakle sasvim ciljano.

Završit ćemo ovaj rad u skladu s naslovom i izjavom ministrice:

(26) Dakle [...] nije to sad baš tako da ću si to napisati na čelo, da, da kažem oooo [...] jedna od članica Zemaljske vlade je Hrvatica. Hrvati se tomu jako vesele. Dobivamo mnogo upita od novinara i točno je *Hrvati i jesu ponosni na to, ali ja sam ponosna na to da u Bavarskoj – a Bavarska nije neka tamo zemlja – da ovdje mogu dati svoj doprinos*, da Bavarska može sačuvati svoju snagu.

Ovdje treba naglasiti kako jednoznačno određivanje kategorija konceptualizacije jezika nije uvijek moguće. Poteškoće nastupaju prije svega pri određivanju jezičnoga doživljaja i jezičnoga upravljanja. Za razliku od toga izjave o stajalištima prema jeziku uglavnom se lako određuju. Kao što je gore već spomenuto, doživljavanje jezika uglavnom se temelji na emocijama. U trenutcima kada su eksplicitne izjave o emocijama nedostajale, kategorizacija nije mogla biti jednoznačna. Osim toga, često bi se dogodilo da neki odlomak intervjua bude podijeljen na dva isječka koji se preklapaju. Pritom bi prvi isječak završavao rečenicom kojom bi započinjao sljedeći. U tim je slučajevima ista izjava popraćena dvjema različitim anotacijama. I u kategorijama *životna razdoblja* i *domene* taj se problem povremeno pojavljuje, što tumačimo različitim shvaćanjem pojma anotacije kod mnogih sudionika na projektu.

4. Zaključak

U ovom radu prikazali smo jednu od prvih, ako ne i prva jezična biografija neke njemačke političarke. Jezičnobiografski pristup omogućio je uvid u ovladavaje jezicima te njihovu uporabu u različitim područjima bavarske državne ministrice Michaele Kaniber, članice CSU-a. Ona zauzima pozitivno stajalište i prema hrvatskomu, svojemu jeziku podrijetla, i prema svojemu bavarskomu dijalektu. Vlastitu jezičnu raznolikost doživljava kao bogatstvo. I dok se jezičnobiografska istraživanja inače bave npr. poznatim piscima, studije o jezičnim biografijama političara u Njemačkoj tek treba provesti. Osobna primjena jezika i stajališta ne samo političara nego i svih osoba koje stoje pod reflektorima javnosti od velikoga su interesa. To pogotovo vrijedi za višejezično odrasle osobe jer i za mlađe ljude u drugom, trećem i četvrtom naraštaju s migracijskom pozadinom očuvanje jezika kao dijela obiteljske povijesti, njihova identiteta i osobnosti predstavlja veliku vrijednost. Osim toga, ne treba zaboraviti da znanje jezika može biti korisno u profesionalnom ži-

votu. Za daljnje jezičnobiografsko istraživanje bilo bi krajnje zanimljivo, nakon analize ovoga intervjua, povesti prošireni i produbljujući razgovor o višejezičnosti s državnom ministricom Michaelom Kaniber.

Literatura

Busch, Brigitta. 2021. *Mehrsprachigkeit*. 3. Auflage. Wien: Facultas. https://doi.org/10.3619 8/9783838556529.

Crible, Ludivine. 2016. Discourse markers and disfluencies: Integrating functional and formal annotations. U: Bunt, Harry (ur.). *Proceedings of the 12th joint ACLI-SO workshop on Interoperable Semantic Annotation*, str. 38–44. http://hdl.handle.net/2078.1/179048.

Fishman, Joshua A. – Robert L. Cooper, Roxana Ma Newmann. 1975. *Bilingualism in the Barrio*. 2. izdanje. Bloomington: Indiana University.

Franceschini, Rita – Johana Miecznikowski (ur.). 2004. *Leben mit mehreren Sprachen. Sprachbiographien*. Bern – Berlin: Peter Lang.

Hansen, Björn – Anna Zielińska (ur.). 2022. *Soziolinguistik trifft Korpuslinguistik. Deutsch-polnische und deutsch-tschechische Zweisprachigkeit*. Heidelberg: Winter Verlag. https://doi.org/10.33675/2022-82538591.

Hochholzer, Rupert – Anna Ritter. 2019. Sprachbiographien mehrsprachiger Jugendlicher: Eine Studie mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. U: *Critical Multilingualism Studies* 7:3, 32–54.

Jańczak, Barbara – Marek Nekula, Anna Zielińska. 2022. Sprachbiographische Annotation im deutsch-polnischen sprachbiographischen Korpus. U: Hansen, Björn – Anna Zielińska (ur.). *Soziolinguistik trifft Korpuslinguistik. Deutsch-polnische und deutsch-tschechische Zweisprachigkeit*. Heidelberg: Winter Verlag, 31–53.

Nekula, Marek. 2021. Sprachideologien und Sprachmanagement in sprachbiographischen Interviews: Sprecher mit tschechischem Migrationshintergrund in Bayern. U: *Brücken. Zeitschrif für Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft* 28:2, 63–82.

Neustupny, Jiří V. 1978. *Post-structural Approaches to Language*. Tokyo: University of Tokyo Press.

Riehl, Claudia Maria. 2014. *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.

S njemačkoga prevela
Snježana Rodek

Árpád-Andreas Sölter

O polifoniji jezika – jezična podrška iz perspektive Goethe-Instituta Kroatien

Sažetak: Ovaj je rad pledoaje za višejezičnost. U njem se navode razlozi za obrazovnu i političku angažiranost kako bi se taj cilj snažnije ukorijenio u društvu. Navode se uvjeti uspjeha za njegovu provedbu: samo kada znanost i politika djeluju jedinstveno može se ostvariti cilj stvarne višejezičnosti. Uzimajući u obzir konkretne jezično-političke izazove u Hrvatskoj, koji se u tekstu jasno navode, Goethe-Institut Kroatien zauzima proaktivan stav u promicanju jezično-političkih promjena u smjeru višejezičnosti. Njemački kulturni institut sebe vidi kao aktera u području jezične i kulturne politike te kao partnera u suradnjama i inicijativama, s ciljem jačanja statusa njemačkoga jezika i širenja njegova dosega u obrazovnom sustavu, školstvu te društvu općenito – kako u Hrvatskoj, tako i u čitavoj regiji.

Ključne riječi: politika višejezičnosti, politika mira, zapadni posebni put, europska javnost, plurikulturne kompetencije, konkurentske prednosti, njemački kao strani jezik, Goethe-Institut Kroatien.

Zusammenfassung: *Zur Polyphonie der Sprachen – Sprachförderung aus der Perspektive des Goethe-Instituts Kroatien*. Dieser Beitrag plädiert für Mehrsprachigkeit. Er führt Gründe für ein bildungs- und sprachpolitisches Engagement an, um dieses Ziel stärker in der Gesellschaft zu verankern. Dabei werden die Voraussetzungen für seinen Erfolg aufgezeigt: Nur wenn Wissenschaft und Politik einheitlich handeln, kann das Ziel einer tatsächlichen Mehrsprachigkeit erreicht werden. Unter Berücksichtigung der konkreten sprachpolitischen Herausforderungen in Kroatien, die im Text klar benannt werden, nimmt das Goethe-Institut Kroatien eine proaktive Haltung bei der Förderung sprachpolitischer Veränderungen in Richtung Mehrsprachigkeit ein. Das deutsche Kulturinstitut versteht sich als Akteur im Bereich der Sprach- und Kulturpolitik sowie als Partner in Kooperationen und Initiativen mit dem Ziel, den Status der deutschen Sprache zu stärken und ihre Reichweite im Bildungssystem, im Schulwesen und in der Gesellschaft insgesamt zu erweitern – sowohl in Kroatien als auch in der gesamten Region.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeitspolitik; Friedenspolitik; westlicher Sonderweg; europäische Öffentlichkeit; plurikulturelle Kompetenzen; Wettbewerbsvorteile; Deutsch als Fremdsprache; Goethe-Institut Kroatien

Abstract: *On the Polyphony of Languages – Language Support from the Perspective of the Goethe-Institut Kroatien*. This paper advocates multilingualism. It outlines reasons for educational and language policy engagement in order to anchor this goal more firmly in society. The conditions for its success are highlighted: only when science and politics act in unison can the goal of genuine multilingualism be achieved. Taking into account the specific language policy challenges in Croatia, which are clearly identified in the text, the Goethe-Institut Kroatien adopts a proactive stance in promoting language policy changes towards multilingualism. The German cultural institute sees itself as an actor in the field of language and cultural policy as well as a partner in collaborations and initiatives, with the aim of strengthening the status of the German language and expanding its reach in the education system, schools, and society as a whole — both in Croatia and throughout the entire region.

Keywords: multilingualism policy; peace policy; Western Sonderweg; European public sphere; pluricultural competences; competitive advantages; German as a foreign language; Goethe-Institut Kroatien

Višejezičnost kao stanje, strujanje i istodobno težnja: ona već odavno obilježava našu svakodnevnu stvarnost.[1] Ipak je potrebno više spremnosti, hrabrosti te nadasve i više zalaganja *političke klase* – osobito u jezičnoj i obrazovnoj politici – kako bi se većemu broju ljudi omogućio razvoj višejezične kompetencije. Višejezičnost u Europi treba promatrati u širem kontekstu, u svjetlu povijesti zapadnoga posebnoga puta prema „otvorenomu društvu" (Popper 2023). Taj je razvoj, u usporedbi s drugim svjetskim civilizacijama, opisan čak i kao „europsko čudo" (Jones 2003, Weede 2000, Sölter 2020, 2021). U ovom tekstu se u tom širom kontekstu obrađuju:

1. Višejezičnost u Europi
2. Višejezičnost kao vizija i konkretna perspektiva s društvenim, kulturnim, kognitivnim i profesionalnim prednostima
3. Izazovi, savezništva i primjeri inicijativa za višejezičnost.

Jezik kao temelj svake komunikacije dio je našega identiteta. On signalizira podrijetlo, označava društvenu, etničku i kulturnu pripadnost te odražava želje, interese i perspektive. Zajednički jezik olakšava prijenos ideja i znanja. Jezik je temelj za društveno, ali i za gospodarsko uključivanje. Tek međusobno razumijevanje stvara povjerenje i društvenu koheziju. „Snaga razumijevanja" jest, naime, de facto „u slučaju sukoba jedina alternativa nasilju" (Habermas 1995: 67).[2] U tom kontekstu zalaganje za međunarodno sporazumijevanje predstavlja sastavni dio njemačke politike mira.

---

1 Ireni Horvatić Bilić, Siegfriedu Gehrmannu, Miriam Bruns, Dani Seewi i Nadine Vollstädt zahvaljujem na dragocjenim kritičkim napomenama i poticajima. Za nedostatke ovoga rada odgovornost snosim pak isključivo ja sam.

2 O regulativnoj ideji „netaknute intersubjektivnosti" kao komunikacijskoj zajednici slobodnih i jednakih vidjeti Sölter 1997.

Goethe-Institut, kao kulturni institut Savezne Republike Njemačke koji djeluje širom svijeta, dio je te kulturne vanjske politike usmjerene na mir i uzajamno razumijevanje. Po nalogu Ministarstva vanjskih poslova promiče njemački jezik u inozemstvu, njeguje međunarodnu kulturnu suradnju te prenosi cjelovitu sliku Njemačke putem informacija o njezinu kulturnom, društvenom i političkom životu. Sve to odvija se u bilateralnoj i multilateralnoj suradnji s odgovarajućim lokalnim partnerima u zemlji domaćinu te u sklopu regionalnih i međunarodnih mreža.

U sklopu svoje kulturne vanjske politike Goethe-Institut zalaže se i za višejezičnost. To u Hrvatskoj konkretno znači proaktivno podržavati jezično-političke inicijative koje nastoje provesti promjene kako bi se implementirala obrazovna politika usmjerena na višejezičnost. Njemački kulturni institut u tom kontekstu sebe smatra partnerom za suradnju u okviru jezičnih i kulturno-političkih savezništava koja slijede slične ciljeve – a to je, prije svega, jačanje prisutnosti njemačkoga jezika te proširenje njegova dosega u obrazovanju, školstvu i društvu u Hrvatskoj i u čitavoj regiji. Višejezičnost se međutim može ostvariti samo pod uvjetom da se znanost i politika – između ostaloga u suradnji s međunarodno umreženim i obrazovno-politički usmjerenim institucijama poput Goethe-Instituta – shvaćaju kao jedinstvo te da tako *de facto* i djeluju. U Hrvatskoj postoje konkretni jezično-politički izazovi koje u tom kontekstu treba jasno imenovati i sustavno rješavati.

1. Višejezičnost u Europi

Jezici su od presudne važnost za suradnju i razmjenu između Europe i svijeta, ali i među samim Europljanima. Oni čine srž komunikacijskoga djelovanja unutar Europske unije. Raznolikost jezika i kultura u Europi – pa čak i njihovo međusobno natjecanje – predstavljaju pozitivne političke i kulturne čimbenike te ključnu prednost, između ostaloga i za gospodarski razvoj (Sölter 2020, 2021; Weede 2000; Jones 2003). Zbog nepostojanja centralizacije u smislu jedne monokulture, u Europi se potiče snažniji oblik konkurencije. Taj proces u konačnici vodi do „ukroćivanja države“, jer sigurna vlasnička prava i mala, ustavnopravna država pružaju poticaje za djelovanje ključne za pozitivni ekonomski razvoj, a kako bi se mobilizirali potrebni rezervoari znanja unutar stanovništva (Albert 2000). Europa, dakle, opstaje i napreduje zahvaljujući svojoj izvornoj raznolikosti. Svaka centralizacija znanja, vlasti i sile imala je, s druge strane, u povijesti negativan učinak na akumulaciju znanja, blagostanje i demokratsku participaciju. Jer, što je suprotnost raznolikosti? Jednolikost. Raznolikost je stoga ključna snaga, izražena konkurentska prednost Europe u njezinoj jedinstvenoj političkoj cjelini i jezično-kulturnoj raznovrsnosti. Europa se upravo iz toga razloga – osobito u usporedbi sa svim neliberalnim oblicima despotske vlasti i tiranije – može i dalje smatrati iznimno privlačnim civilizacijski uspješnim projektom.

Jedan od najvažnijih ciljeva njemačke politike općenito, pa i Goethe-Instituta, jest – kao što je poznato – jedinstvena Europa: to znači Europa u smislu Europske unije koja se na globalnoj pozornici jednoglasno zalaže za demokraciju, tržišno gospodarstvo i vlada-

vinu prava; Europa koja se zajednički zalaže za temeljne vrijednosti „otvorenoga društva“ (Popper 2023), za slobodu mišljenja i izražavanja u umjetnosti, kulturi i znanosti. Pohvala jezične i kulturne raznolikosti uključuje i sljedeća pitanja: Kako u Goethe-Institutu možemo našim kulturnim i jezično-političkim programima osnažiti one aktere koji se vode vrijednostima slobode? Kako želimo razvijati potencijale njemačkoga jezika i kulture? To će uspjeti samo ako će se temeljiti na pravilima slobodnoga mišljenja i izražavanja, slobodne umjetnosti i kulture: sklonosti eksperimentiranju, kritičnosti, sposobnosti mijenjanja, neovisnosti, kreativnosti, estetskoj raznolikosti i otvorenosti.

Razumljiva želja za političkim jedinstvom, kako bi Europska unija dobila veću težinu na međunarodnoj sceni, nipošto se međutim ne može prenijeti na područje kulture i jezika. Naprotiv, upravo pred europskom kulturom i načinom života nailazi na granicu. Jer ono što Europu čini posebnom jest upravo njezina raznolikost. Njezine kulturne, povijesne, kulinarske i društvene posebnosti. A one se osobito izražavaju u njezinoj višejezičnosti. Stoga moj pledoaje za jezičnu polifoniju ne bi trebao iznenaditi. Europu trebamo promatrati kao kulturni kapital, kao blago, kao „domovinu Babilon“ (Cohn-Bendit–Schmid 1992) – te u potpunosti njegovati i slaviti naš Eldorado višejezičnosti kao kreativno bogatstvo. Ovo podrazumijeva i distanciranje od zagovaratelja jednojezičnoga izražavanja. Jezično-politički imperativ stoga s pravom glasi: nikakvo sužavanje samo na nacionalni izvorni jezik, nikakvo *isključivo* pozivanje na vlastitu kulturnu baštinu! Na kraju krajeva, poznate su nam veće zemlje svijeta u kojima se učenju stranih jezika nije pridavala posebna važnost. Nije li istodobno osobito u manjim zemljama primjetan pozitivan stav i snažan interes za strane jezike i njihovo učenje? Trebali bismo se ugledati upravo na njihov znakovit primjer i razmotriti koje bi jezično-političke mjere unutar obrazovnoga sustava doista mogle poduprijeti takav razvoj.

2. Višejezičnost kao vizija i konkretna perspektiva s društvenim, kulturnim, kognitivnim i profesionalnim prednostima

U istraživačkom području višejezičnosti „vode se žestoke rasprave“. To započinje već samim definiranjem pojmova iz znanstvene i obrazovno-političke perspektive: od kada se može govoriti o „višejezičnosti“? Ili bi možda bilo prikladnije koristiti pojmove poput plurijezičnih i plurikulturnih kompetencija? Krumm i Reich (2011) u svojem *Kurikulu Višejezičnost* uglavnom se oslanjaju na sociolingvistička i društveno-politička načela. Na individualnu višejezičnost pozivaju se onda kada ona doprinosi boljemu razumijevanju ideje društvene višejezičnosti. Hufeisen (2011) svoje glavno zanimanje usmjerava na metodičko-didaktičke i kurikulske modele njezine provedbe. Horvatić Bilić i Kresić Vukosav (2024: 16) objašnjavaju: „Njezin cjeloviti jezični kurikul temelji se na prijedlogu da se strani jezik, nakon dvije do tri godine intenzivnoga učenja, nastavi učiti u obliku dvojezične nastave stručnih predmeta, poznatu i pod nazivom ›Content and Language(s) Integrated Learning‹ (CLIL), te da se jezične vještine istodobno primjenjuju u različitim predmetima.“ Na taj bi se način, prema Hufeisen, u nastavnom planu otvorio

prostor za učenje dodatnih (stranih) jezika. Integrirano učenje jezika i nejezičnih predmeta ima stoga najmanje dva pozitivna učinka: kao prvo, poštuje se načelo ekonomičnosti učenja, a kao drugo, očekuje se povećanje motivacije za učenje jezika, budući da se jezici sve više poučavaju na način usmjeren na djelovanje i buduće zanimanje.

Višejezičnost je bila, jest i ostaje naša *raison d'être* u Goethe-Institutu. Ona je za nas i stvar razuma i stvar srca – naš programski temelj. Svaki novi jezik otvara horizonte, nadahnjuje i otkriva nove svjetove. Stoga nam je cilj potaknuti zanimanje i oduševljenje za učenje jezika kod djece, mladih i odraslih – i to dosljedno njegovati.

Njemački pjesnik Friedrich Rückert (1788. – 1866.) bio je istodobno prevoditelj arapske, hebrejske, indijske, perzijske i kineske poezije. Taj veliki orijentalist, kritičar svojega vremena i liričar izrekao je jednu programsku misao o višejezičnosti: „Svakim dodatnim jezikom koji naučiš, oslobađaš jednoga do tada u tebi zatočenoga duha (...)." (Rückert 1837). Naši anglosaksonski prijatelji zasigurno bi za taj poticaj sročili lako pamtljiv slogan poput *Enriching lives, opening minds*.

Empirijska istraživanja donijela su izvanredne psiholingvističke uvide u višejezičnost. Ona potvrđuju konkretne prednosti toga truda. Učenje stranih jezika može čak usporiti starenje i prevenirati demenciju. Bialystok, Craik i Freedman (2007) istraživali su povezanost između višejezičnosti i kasnijega pojavljivanja demencije. Otkrili su da su dvojezične osobe u prosjeku obolijevale od demencije četiri godine kasnije od jednojezičnih osoba. To upućuje na mogući zaštitni učinak koji pruža višejezičnost. Ta poruka nas motivira da s novim poletom osvježimo znanja jezika koje smo možda nekoć s velikim trudom učili, ali su danas zapostavljena. Izuzetno su važne, međutim, i novije spoznaje iz područja kognitivnoga razvoja te akademskih prednosti višejezičnosti. Sánchez (2020) opisuje prednosti višejezičnosti i njezin pozitivan utjecaj na kognitivni razvoj i akademski uspjeh. Posebno ističe da višejezičnost pozitivno utječe na mentalnu fleksibilnost i sposobnost rješavanja problema. Sposobnost prebacivanja između različitih jezika i uporaba različitih jezičnih struktura u tom procesu potiče apstraktno mišljenje. To nam, zauzvrat, omogućuje bolje izvršavanje upravo onih zadataka koji od nas zahtijevaju kognitivnu fleksibilnost, povećanu pozornost i proširene kapacitete memorije. Osim toga, Sánchez opisuje na koje se načine razvojem i uporabom više jezika potiče i razvoj metakognitivnih sposobnosti. Prema njezinim navodima, višejezične osobe razviju snažnije razumijevanje o funkcioniranju jezika. Njihova sposobnost analiziranja jezičnih struktura i primjene ciljanih strategija učenja time se dodatno poboljšava. Ta se prednost posebno vidi u školskom kontekstu, budući da višejezični učenici mogu analizirati i uspoređivati jezične strukture, što često dovodi do boljih rezultata u učenju. Sánchez također prepoznaje vezu između višejezičnosti i akademskoga uspjeha. Naglašava njezin pozitivan utjecaj, jer djeca koja usvajaju više jezika često uspješnije svladavaju širok spektar akademskih zadataka. Njihove kognitivne sposobnosti su izraženije. Poziva se na studije koje potvrđuju pozitivnu korelaciju između višejezičnosti i boljih rezultata na standardiziranim testovima, kao i većega akademskoga uspjeha u različitim disciplinama. Još jedan pozitivan učinak koji Sánchez ističe odnosi se na područje kulturne osjetljivo-

sti. Ona se potiče učenjem više jezika jer višejezične osobe razvijaju jače razumijevanje kulturnih razlika. Time su često u boljoj poziciji da se snađu i u vrlo različitim kulturnim kontekstima i situacijama. To pogoduje interkulturalnoj komunikaciji i u konačnici doprinosi otvorenomu, fleksibilnomu načinu razmišljanja.

Istraživanje DESI[3] (DESI-konzorcij 2008, Brügelmann–Ulich 2008) također potvrđuje da višejezičnost ima pozitivan utjecaj na usvajanje dodatnih stranih jezika – i to kako u kognitivnom, tako i u motivacijskom i praktičnom smislu učenja jezika. No, koji su to konkretni učinci koje višejezičnost pruža kada se uče dodatni strani jezici?

1. Metajezična kompetencija i veća jezična osviještenost: Višejezični učenici razvijaju bolju svijest o jeziku. Metajezična kompetencija pomaže im da brže prepoznaju, usporede i razumiju jezične strukture i gramatička pravila u daljnjim jezicima. Ta kompetencija im dodatno olakšava učenje novih jezika.
2. Prijenos jezičnih znanja: Višejezičnost učenicima omogućuje prijenos jezičnih znanja iz jednoga jezika na drugi. Poznavanje latinske ili engleske gramatike na primjer može pomoći pri učenju struktura romanskih ili germanskih jezika.
3. Kognitivne prednosti: Višejezične osobe često imaju veću kognitivnu fleksibilnost od jednojezičnih, jer se lakše prebacuju između različitih jezičnih sustava. Ta sposobnost ne samo da olakšava učenje daljnjih jezika, već i poboljšava opću jezičnu izražajnost.
4. Poboljšana izgovorna kompetencija: Usvajanje i primjena više jezika potiče bolji izgovor te poboljšava slušno razumijevanje, jer višejezičnost u pravilu doprinosi razvijanju finoga sluha za jezične nijanse.
5. Veća motivacija: Višejezični učenici često su motiviraniji za učenje novoga jezika, jer im njihova postojeća jezična znanja ulijevaju samopouzdanje da će i novi jezik uspješno savladati.

Sažimajući te spoznaje istraživanja, naglašavaju brojne pozitivne učinke višejezičnosti na usvajanje dodatnih stranih jezika (Hepp–Curcio 2016). Osim individualnih kognitivnih, socijalnih i kulturnih prednosti, bez sumnje se poboljšavaju i profesionalne perspektive na tržištu rada za osobe s plurijezičnim i plurikulturnim kompetencijama. Svima koji iskoriste priliku naučiti više jezika otvaraju se brojne, izuzetno privlačne mogućnosti. Odmah pomislimo na zabavu i korisnost – na putovanja, studiranje i rad – i to diljem Europe. Gotovo svi smo i osobno doživjeli koliko jezici i znanje jezika doista mogu promijeniti naše živote i životopise. Jedno od iznenađenja može biti i sljedeće: poneku misao možda možemo sažetije, jednostavno elegantnije i bolje izraziti na stranom jeziku nego na vlastitom materinskom jeziku. Tako će, primjerice, njemačka fraza *Guten Appetit!* prije zajedničkoga obroka Amerikancima koji uče njemački otkriti da za to ne postoji pravi ekvivalent u engleskom jeziku.

„Granice mojega jezika granice su mojega svijeta", zapisao je austrijski filozof Ludwig Wittgenstein u svojem *Tractatus logico-philosophicus* (1984: 67). Njegova slavna izreka

3 DESI je kratica za opsežno njemačko istraživanje *Deutsch Englisch Schülerleistungen International* (Njemački i engleski – učenička postignuća međunarodno) (nap. Ur.).

sadrži implicitnu tezu: svaki novo naučeni jezik otkriva mi i otvara posve novi svijet. Pruža priliku upoznati ljude iz drugih kultura, razumjeti ih – a time pojedincu omogućuje da u tom procesu istinski ostvari sebe kao osobu. Drugim riječima, i Wittgenstein se dotiče srži učenja jezika – a to je znatno više od puke korisnosti i racionalnih ciljeva. Jezici jednostavno pružaju radost. Poput književnosti, oni nas raduju, daruju nam nove prijatelje i tako obogaćuju naš život.

Jezičnom razmjenom može se neizmjerno mnogo dobiti. Takva iskustva, koja nas duboko obilježavaju, mogu obogatiti cijeli životni put i pozitivno ga preusmjeriti – osobito su dragocjena mladima u njihovoj formativnoj fazi. Što je svijet oko nas nesigurniji i krhkiji, to nam je jasnije: potrebni su nam upravo takvi graditelji mostova, posrednici koji djeluju kao „pre-voditelji" – oni koji prevode, ali i premošćuju – između obala, često međusobno oprječnih, kulturnih i jezičnih obala. Razumjeti drugoga u njegovu svijetu, prevladati udaljenost, smanjiti nerazumijevanje i nesporazume – ta sposobnost jezičnoga sporazumijevanja nije samo dragocjena, već je temeljni uvjet mogućnosti razumijevanja. U svojoj univerzalnoj hermeneutici Hans-Georg Gadamer (1960) taj proces razumijevanja i sporazumijevanja naziva „stapanjem horizonta" (*Horizontverschmelzung*). Stapanje boja naših različitih vidokruga u sutonu … postoji li ljepša slika za naše međusobno razumijevanje? U svojoj biti sporazumijevanje otvara najdragocjeniju perspektivu koja postoji: „nenasilno postizanje dogovora – čak i dogovora među strancima" (Habermas 1995: 67). U tom svjetlu je učenje stranih jezika dugoročno – a to je temeljna teza ovoga teksta – ujedno i najbolja moguća politika mira.

Iako sam kao Nijemac, a posebno kao ravnatelj Goethe-Instituta u Hrvatskoj, naravno ponajprije zagovaratelj njemačkoga jezika, svi znamo: dobro poznavanje engleskoga jezika ključno je za individualne prilike na tržištu rada. Ujedno je i temeljni preduvjet za ostvarenje naših političkih ciljeva – europskoga jedinstva u smislu politike mira, za multilateralizam te za zajedničke međunarodne odgovore na velika globalna pitanja. Europa *ne* bi smjela biti projekt elita. Zbog toga nam je potrebna snažna, kritička i zajednička europska javnost. Na čemu se temelji ovaj konstrukt? Takva živa javnost zahtijeva procese sporazumijevanja na jezičnoj osnovi. A taj zajednički jezik u praksi je nedvojbeno engleski – naša *lingua franca*. No, postoji li u Europi doista „jedna" jedina takva demokratska javnost? Engleski jezik je u Europskoj uniji i mnogim drugim međunarodnim kontekstima postao komunikacijsko sredstvo koje omogućuje ljudima različitih materinskih jezika međusobnu razmjenu – osobito u politici, gospodarstvu i medijima on je odavno postao središnji jezik. Ipak, u mnogim europskim institucijama nije jedini službeni jezik, makar je dominantan radni jezik. Pitanje u kojoj mjeri engleski jezik kao zajednički jezik može doprinijeti stvaranju europske javnosti nije samo višeslojno i povezano s brojnim praktičnim, društvenim, političkim i kulturnim implikacijama, već je i itekako sporno. Jer koliko god zajednički jezik bio važan za ostvarenje demokratske europske javnosti, ne smijemo se, naravno, zadovoljiti samo engleskim. Nekoliko razmatranja u vezi s tim: Engleski jezik kao osnova razumijevanja odnosno integrativno komunikacijsko sredstvo u europskoj javnosti omogućuje širu komunikaciju i interakciju preko nacionalnih i je-

zičnih granica. Tijekom posljednjih desetljeća to je u velikoj mjeri pridonijelo transnacionalnoj razmjeni. Integracija i inkluzija: U nekim zemljama, poput Švedske ili Nizozemske, mnogi ljudi govore gotovo tečno engleski, što im olakšava sudjelovanje u europskoj javnoj sferi. To doprinosi visokoj višejezičnoj kompetenciji – no to obilježje nije ravnomjerno prisutno u svim europskim zemljama. Obrazovni sustavi: U mnogim europskim zemljama engleski je prvi strani jezik koji se uči u školama. Dugoročno to dovodi do veće jezične kompetencije među širim slojevima stanovništva, koji su tako potencijalno sposobni pratiti rasprave na europskoj razini ili aktivno sudjelovati u njima. Pitanje isključivosti: Je li javna sfera na engleskom jeziku projekt elita? Jedno od ključnih pitanja u raspravi o engleskom kao zajedničkom europskom jeziku jest u kojoj je mjeri ta javna sfera uključiva ili isključiva. Dominacija engleskoga jezika može imati negativan utjecaj u smislu da osobe koje engleski jezik ne govore dovoljno dobro bivaju isključene iz važnih javnih diskursa. Znanje engleskoga tada postaje kriterij isključenja koji ograničava pristup javnoj i političkoj participaciji. U zemljama u kojima je engleski manje raširen ili u kojima postoje društvene, ekonomske ili obrazovne prepreke, to može dovesti do stvaranja „jezične barijere" – osobito kada je riječ o društvenim slojevima i demokratskoj participaciji. Ljudi iz socijalno i ekonomski ugroženih skupina, koji nemaju potrebne resurse ili obrazovne prilike za učenje engleskoga jezika, teže se mogu aktivno uključiti u javnu sferu u kojoj dominira engleski. U takvim okolnostima dominacija engleskoga jezika u Europskoj uniji doista se može percipirati kao elitistički projekt koji umjesto smanjenja društveno-gospodarskih razlika pridonosi njihovu produbljivanju, a time ne doprinosi stvaranju egalitarne i demokratske javnosti u Europi. Stoga bi osim engleskoga i različiti drugi jezici trebali imati svoje mjesto u budućoj europskoj javnoj sferi. Zaključno: Engleski jezik ima potencijal doprinijeti razvoju europske javne sfere koja omogućuje širu komunikaciju i potiče transnacionalnu razmjenu. Istodobno treba paziti da to ne dovede do elitističkih, jednojezičnih struktura kojima pristup imaju samo oni koji posjeduju potrebnu razinu engleskoga jezika. Već se sada u digitalnim medijima ocrtava „nova strukturalna transformacija javnosti" (*Der neue Strukturwandel der Öffentlichkeit* – Habermas 2022, Seeliger–Sevignani 2021, Sevignani–Nosthoff 2022), koja teži participativnijoj i uključivijoj javnoj sferi u Europi. Ta transformacija zahtijeva poticanje višejezičnosti i uzimanje u obzir društvenih dimenzija učenja jezika kako bi europska javna sfera ostala pristupačna što širemu dijelu stanovništva. Digitalna transformacija u javnim raspravama do sada je vjerojatno dovela do polifonije samopojačavajućih eho-komora na društvenim mrežama i digitalnim platformama – na kojima korisnici javno izražavaju stavove, ali pritom najčešće slijede obrasce koji potvrđuju njihova postojeća mišljenja, umjesto da ih izlože temeljitoj, kritičkoj provjeri u javnoj debati. S obzirom na raznolikost Europe, trebali bismo, po mome mišljenju, govoriti o zajedničkim demokratskim načelima koja se u različitim europskim državama provode na različite načine.

Pažljiv promatrač može steći dojam da se upravo mijenjaju sfere utjecaja u odnosima među jezicima. To utječe i na doseg i važnost njemačkoga kao stranoga jezika. Veličina Njemačke – i njezina važnost za Europu – jest činjenica. Njemačka je četvrto najveće

gospodarstvo na svijetu i najveće unutar Europske unije. Dobre su to perspektive za inovativnu budućnost u zemlji koja je poznata po svojem izumiteljskom duhu – i za mlade ljude iz cijeloga svijeta koji su zainteresirani za studij ili istraživački boravak u Njemačkoj. Oko 100 milijuna Europljana smatra njemački svojim materinskim jezikom. Njemačka je važna zemlja kulture s vrhunskim kazalištima, glazbom, muzejima, umjetnošću, književnošću i kulturnim blagom. Upravo to promičemo. Kao Goethe-Institut želimo širom svijeta stjecati prijatelje te njegovati prijateljstva i veze, tako što ćemo potaknuti zanimanje, izazvati trenutke spoznaje (*aha-doživljaje*) te – uz osvježavajuću revitalizaciju kulturne baštine – u pozitivnom duhu ponuditi i trenutke iznenađenja, katkada i blage iritacije kao poticaj za novo promišljanje.

Njemačka je dominantna gospodarska sila Europske unije. Stoga dobro poznavanje njemačkoga jezika predstavlja, i politički i ekonomski gledano, prednost. Iz perspektive odjela za upravljanje ljudskim potencijalima dobro znanje njemačkoga jezika kandidatu daje jasnu prednost u odnosu na konkurenciju (ako su ostale kvalifikacije slične). Uvijek je bolje govoriti jezik svojih klijenata ili poslovnih partnera. Na engleskom bi se za to koristio izraz *no brainer*. A ako ionako svi govore engleski, dodatni jezik može predstavljati upravo onu presudnu početnu prednost. Njemačka nudi golemo tržište rada – trenutačno suočeno s akutnim nedostatkom kvalificirane radne snage. Ovo se može izrijekom shvatiti i kao pozivnica.

Učenje jezika otvara vrata – ono je uvod u njemačku kulturu, kuhinju, običaje, norme, vrijednosti i poglede na svijet. Otvara i pristup samim Nijemcima. Prisjetimo se samo nekih ključnih pojmova i tema koje su – barem u moje vrijeme – bile dijelom stručnoga usavršavanja nastavnika, poput *Wende* (danas vjerojatnije *Zeitenwende*) ili *Willkommenskultur*. Nasuprot tomu, pojmovi poput *Schuldenbremse* (ograničenje zaduživanja) ili čak *Schuldenturm* (toranj dugova) možda nisu toliko popularni, ali itekako označavaju izazove s kojima se Njemačka suočava u Europi.

Takve riječi nalaze svoj odjek u njemačkoj povijesti i iskustvima međuratnoga razdoblja tijekom tadašnje hiperinflacije u Weimarskoj Republici. U svrhu približavanja njemačkoj kulturi, povijesti i civilizaciji kontinuirano usavršavamo nastavnike njemačkoga jezika – u Hrvatskoj kao i diljem svijeta. Jer – i time dolazim do same srži i jezgre svojih misli – engleski je MUSS, ali njemački je odlučujući PLUS![4]

Naravno da ne možemo nikomu tečajem njemačkoga jezika u našem kulturnom institutu pokloniti novu dušu – ako je uopće poželjno imati novu – ali, posve u duhu Johanna Wolfganga von Goethea, čije ime nosimo, mogu ponuditi njegovu misao: „Onoliko života imaš, koliko jezika govoriš." Takva emfaza, takav autentični entuzijazam za stvarno življenu višejezičnost dobro nam pristaje i danas. Oduševljenje i životna energija su jednostavno privlačni. A tu raznolikost još uvijek susrećemo – i ovdje u Hrvatskoj. Zato bismo na tim temeljima trebali i dalje graditi.

4 Moglo bi se reći engleski je neophodan, a njemački je dodana vrijednosti (nap. Ur.).

3. Izazovi, savezništava, inicijative

Njemački kao strani jezik u Hrvatskoj u iznimnoj mjeri zaslužuje naš obrazovno-politički angažman. Između naših kultura u Europi postoji poseban odnos, prijateljstvo. Stoljećima su veze između naših zemalja bile snažne i njihov je utjecaj ostao trajan.

Hrvatska se nalazi u regiji višejezičnosti. U Hrvatskoj mnogi ljudi, osim engleskoga, govore još jedan strani jezik – često njemački, ponekad talijanski, francuski ili španjolski. No posljednjih je godina u Hrvatskoj trend učenja stranih jezika poput njemačkoga, talijanskoga ili francuskoga, nažalost je u opadanju.[5] S obzirom na pad broja učenika, tim je važnije intenzivno raspraviti kako možemo jezično dalje razvijati Europu. Što konkretno želimo postići? U tom kontekstu ne želim zaključiti svoj pledoaje za višejezičnost, a da se ne prisjetim ključnih jezično-političkih inicijativa i poticaja u zemlji i regiji.

Goethe-Institut podupire *Zagrebačku rezoluciju o višejezičnosti* kako bi sudjelovao u oblikovanju jezične politike u Hrvatskoj (Gehrmann i dr. 2002).[6] Zalažemo se i za ideju uvođenja kurikula za višejezičnost.[7] U razredima i na kolegijima često je – i u globalnom kontekstu – prisutno više jezika. Ta stvarna višejezičnost omogućuje oblikovanje osobnih jezičnih profila. Pojedinačne jezične kompetencije se pri tom prepoznaju, proširuju i povezuju kako bi bile utemeljene na općim jezičnim uvidima. Pritom mogu doći do izražaja i oni jezici koji (još) nisu uvršteni među školske jezike (kao nastavni ili službeni jezici) u dotičnoj zemlji. Oni su kao jezici podrijetla dragocjeni resursi – jer upravo oni oblikuju biografije učenica i učenika.

Koje komponente bi politika višejezičnosti u Hrvatskoj trebala, po nama, imati, kako bi se na primjeren način poticalo učenje različitih živih stranih jezika?

1. Rano učenje stranih jezika i kontinuitet u ponudi za učenje jezika na svim obrazovnim razinama
2. Nastava hrvatskoga jezika kao stranoga jezika za sve osobe kojima hrvatski nije materinski jezik
3. Nastava manjinskih jezika kao jezika podrijetla migranata te nastava na manjinskim jezicima, tj. integrirana nastava jezika i sadržaja (*Content and Language Integrated Learning* – CLIL)

---

5 Vidi posljednje prikupljene podatke o broju osoba koje uče njemački jezik odnosno o njemačkom kao stranom jeziku u svijetu (2020): https://www.goethe.de/ins/id/de/spr/eng/dlz.html&https://www.auswaertiges-amt.de/resource/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf (pristupljeno 4.3.2025.).

6 *Zagrebačka rezolucija o višejezičnosti.* Taj hrvatski dokument obrađuje obrazovni sustav na svim razinama. On je poslužio kao poticaj za izradu „Bečkih teza o jezičnoj politici – 11+1 zahtjev za jačanje društvene uključenosti“, koje je izradila međunarodna skupina stručnjaka na IDT-u 2022. godine. U tim se tezama temeljni aspekt višejezičnosti u prvom cilju povezuje s ciljem sveobuhvatne društvene uključenosti – s namjerom da se na temelju razvijenih diskurzivnih kompetencija društvena participacija u budućnosti potiče snažnije nego dosad: Wiener Thesen zur Sprachenpolitik – KDV // Kroatischer Deutschlehrerverband (pristupljeno 4.3.2025.).

7 U skladu s Krumm–Reich 2011. Za orijentaciju unutar hrvatskoga sustava jezične politike u znanosti i školstvu vidi Gehrmann 2024 i Petravić 2024 u kontekstu analize kurikula.

4. Obvezatno uvođenje drugoga stranoga jezika u osnovnim i srednjim školama (uključujući i strukovne škole – jer je to trenutačno predmet rasprave), kao i u tercijarnom obrazovanju
5. Interdisciplinarni pristup putem imerzivnih programa i nastave stručnih predmeta na jeziku koji nije hrvatski (te osposobljavanje nastavnika za takvu vrstu poučavanja).

Goethe-Institut Kroatien će, u okviru svojih mogućnosti, podržavati i promicati jezičnu politiku višejezičnosti u Hrvatskoj upravo u skladu s ovim smjernicama.

Drugi strani jezik u osmogodišnjim obvezatnim općeobrazovnim školama nije obvezatan nego je izborni predmet, a trenutačno se uvodi kao obvezatni izborni predmet u eksperimentalnom programu.[8] U većini općeobrazovnih škola drugi se strani jezik predaje samo još u rubnim terminima ili u suprotnim smjenama. Zbog toga nastava trpi. Potrebno je dokazati da postoji minimalni broj učenika da bi se nastava uopće mogla odobriti.

Prijelazi između osnovne i srednje škole nisu sustavno uređeni, jer se prethodno stečeno jezično znanje ne prepoznaje kao vrijedni resurs. Tako se može dogoditi da učenik koji je u četvrtom razredu osnovne škole učio njemački kao drugi strani jezik, u srednjoj školi završi u skupini *ab initio*, dakle s potpunim početnicima.

Nastavnice i nastavnici su stoga de facto prisiljeni poučavati učenike s naprednim znanjem zajedno s početnicima – što predstavlja strukturnu pogrješku koja demotivira i nastavnike i učenike. Posljedice su neposredno vidljive: razina znanja engleskoga jezika kod učenika i dalje je izvrsna. No razina znanja drugih jezika danas je već niža nego još prije jedne generacije. I sve se to događa u vremenu kada druge europske zemlje, koje su nekoć imale slabe sustave nastave stranih jezika, danas izuzetno brzo napreduju.[9] Hrvatskoj prijeti zaostajanje, premda ima tako bogatu tradiciju učenja stranih jezika (Lujić–Pivčević 2021).

Među navedene izazove u Hrvatskoj ubraja se i jezično miješanje (interferencije). Ono može biti korisno za govornike samo ako je metodičko-didaktički kvalitetno obrađeno. Ako u školama ne postoji kontinuirana mogućnost učenja stranih jezika niti imerzivni programi, nastaju dodatne preprjeke. Brojne studije potvrđuju posljedice nedostatka kontinuirane nastave stranih jezika i imerzivnih programa na jezični, kognitivni i socijalni razvoj učenika:

1. Usporavanje procesa usvajanja jezika: Cummins (2000) pokazuje da učenici koji imaju kontinuitet u učenju stranoga jezika znatno brže i učinkovitije razvijaju svoje jezične kompetencije, pod uvjetom da se nastava odvija u imerzivnom okruženju. Ako, međutim, nema dosljedne ponude za učenje, znatno opada vjerojatnost da će učenici taj strani jezik naučiti tečno govoriti.

---

8 O drugom stranom jeziku u obveznom obrazovanju aktualni pregled stanja donosi članak Petravić 2024.

9 Usp. informacije na službenoj internetskoj stranice Europske unije od 2. listopada 2024.: „More pupils in the EU are learning multiple languages." https://ec.europa.eu/eurostat/de/web/products-eurostat-news/w/edn-20241002-1?utm_source=chatgpt.com (pristupljeno 4.4.2025.).

2. Niže jezične kompetencije: OECD-ove studije PISA (2019.) višekratno su pokazale da učenici koji nisu u stalnom kontaktu sa stranim jezikom postižu slabije rezultate u području jezičnih kompetencija. Dokazano je da dugoročna i redovita izloženost stranom jeziku značajno poboljšava jezične vještine – osobito kada je riječ o razumijevanju slušanjem i usmenoj komunikaciji.

U obrazovnom sustavu i dalje nedostaje obrazovne i „jezične pravednosti" – i to kao suprotnost ideologijama jednojezičnosti (Krumm 2022). Poželjni cilj bi bio: svatko bi trebao imati pravo i mogućnost pristupa učenju jezika. U načelu svaki jezik predstavlja dobitak – i to na individualnoj, društvenoj i socijalnoj razini. U tom se kontekstu može objasniti zašto se dva od ukupno sedamnaest ciljeva *Agende 2030* za održivi razvoj odnose upravo na zaštitu manjinskih jezika[10] i na ovdje ukratko naznačenu obrazovnu i jezičnu pravednost (vidi: Cilj 4 – Kvalitetno obrazovanje i Cilj 10 – Smanjenje nejednakosti).[11]

Krumm je na zahtjev Goethe-Instituta Kroatien izradio recenziju cjelokupnoga kurikula za školski predmet njemački kao strani jezik u Hrvatskoj. Pritom je u odnosu na primarno obrazovanje i orijentaciju na višejezičnost istaknuo sljedeće: nedostaje sustavnoga utemeljenja višejezičnosti u odgojno-obrazovnim ciljevima i sadržajima (kao što je predviđeno u *Kurikulu Višejezičnost*) (Krumm 2019). Taj nedostatak trebalo bi nadoknaditi.

Dodatno se isplati aktivirati jezično-političke mreže kako bi se višejezičnosti dao novi zamah. Primjeri koji mogu poslužiti kao orijentacija u regionalnom kontekstu jesu:

1. „Europanetzwerk Deutsch" sa svojim aktivnostima[12]
2. Konferencija održana u Zagrebu 17. i 18. ožujka 2023. „Višejezičnost u školi i znanosti – europski model budućnosti za obrazovne sustave jugoistočne Europe?", u suradnji sa sveučilištima u Zagrebu i Regensburgu (Gehrmann et al. 2024), kao i konferencija „Europa. Tvoji jezici – Slovenija i višejezičnost" održana u Ljubljani u jesen 2021. (Sölter 2022). Zahtjevi izneseni na tim konferencijama, kao i konkretni apeli da se višejezičnost prizna kao primarni cilj obrazovne politike te da se u skladu s tim strateški implementira i potiče, nipošto nisu izgubili na aktualnosti.

U okviru njemačke vanjske kulturne i obrazovne politike Goethe-Institut se zalaže za promicanje višejezičnosti u Europi. Već 25 godina *Europanetzwerk Deutsch* promiče njemački jezik u europskim institucijama i time se aktivno zauzima za višejezičnu Europu. Upravo je iz toga razloga *Europanetzwerk Deutsch* osnovan još 1994. godine. Cilj je pozicionirati njemački jezik ravnopravno uz engleski i francuski kao treći radni jezik europskih institucija – i to za aktivnu komunikaciju unutar Europe i s Europom, ali prije svega i kao jezik koji se stvarno upotrebljava. Savezno ministarstvo vanjskih poslova

10 U Hrvatskoj su manjinski jezici ustavna kategorija; u praksi postoje tri različita modela prema kojima se manjinski jezici poučavaju.

11 Tu rezoluciju je objavila Opća skupština Ujedinjenih naroda (2015). Ona sadrži svih 17 ciljeva održivoga razvoja i njihove pojedinačne smjernice. https://sdgs.un.org/2030agenda; https://sdgs.un.org/goals/goal4; https://sdgs.un.org/goals/goal10 (pristupljeno 4.3.2025.).

12 Usp. https://www.goethe.de/de/spr/sbp/eur.html (pristupljeno 4.3.2025.).

i Goethe-Institut ekskluzivnim programom stipendija *Europanetzwerk Deutsch* potiču uporabu njemačkoga jezika kao radnoga i proceduralnoga jezik u europskim institucijama. Različiti programi jezičnih tečajeva te događanja vezana uz društveno-političke i kulturne teme pružaju mogućnost da se postojeće znanje njemačkoga jezika produbi te da se postane dijelom angažirane mreže alumnija u Europi.

Kako bi se višejezičnost učinkovito integrirala u obrazovni sustav, vrijedi postaviti strateške ciljeve: kao prvo, treba senzibilizirati javnost za višejezičnost i njezine prednosti; a kao drugo, potrebno je nastojati da se u školski sustav trajno uvrsti najmanje jedan drugi strani jezik. Kao treće, općenito treba ojačati svijest o tome u kojoj mjeri jezici i njihovo usvajanje pridonose identitetu kako pojedinca, tako i same nacije. Kako bi se ti ciljevi ne samo deklarativno naveli, već i strateški implementirali, aktivnosti lobiranja ciljano se usmjeravaju prema skupinama kao što su donositelj odluka u Ministarstva znanosti, obrazovanja i mladih te u drugim ministarstvima, predstavnici institucija EU, multiplikatori poput ravnatelja škola, obrazovnih ustanova i njihovih predstavnika, sveučilišnih profesora, nastavnika stranih jezika, stručnjaka iz područja istraživanja višejezičnosti te alumnija i partnera projekta *Europanetzwerk Deutsch*.

Hrvatsko društvo učitelja i profesora njemačkoga jezika (KDV) na čelu sa svojom predsjednicom, doc. dr. sc. Irenom Horvatić Bilić, pokrenulo je u Hrvatskoj niz jezično-političkih inicijativa koje zaslužuju našu institucionalnu podršku i priznanje. No bez konkretne podrške nadležnih obrazovnih tijela u Hrvatskoj ne će doći do pozitivnih promjena u jezičnoj politici u smjeru višejezičnosti – iako bi od toga svi imali koristi. Zašto je tomu tako?

Društveno-političke dimenzije višejezičnosti temelje se na sjecištima jezika, kulture i odnosa moći unutar obrazovnih sustava. No, o tome hoće li višejezičnost imati stabilnu budućnost ne će odlučivati samo primjerene jezično-političke inicijative, interesne skupine i mreže poput gore spomenutih. Jer u političkoj praksi, na žalost, nije presudno ono što odlučuju jezično-političke inicijative odnosno znanstveni i stručni savjetnici, eksperti ili angažirana javnost, nego prije svega ono što na kraju provode aktualne obrazovne vlasti. Kako bi se njih motiviralo i pridobilo, potreban je izvrstan marketing za višejezičnost i snažna lobistička mreža s angažiranim i predanim javnim nastupom. Goethe-Institut će kao akter u obrazovnoj, jezičnoj i kulturnoj politici pratiti, podržavati i poticati taj razvoj.

Mi u Goethe-Institutu se u okviru naše politike mira zalažemo za intenzivan dijalog pun povjerenja s predstavnicima lokalne obrazovne i kulturne scene, kako bismo međusobnim razumijevanjem očuvali dugogodišnje međunarodne odnose diljem svijeta. Uvjereni smo da međunarodna kulturna i obrazovna politika zahtijeva diferenciran pristup i prilagodbu lokalnomu kontekstu, kako bi se na taj način poticalo razumijevanje među ljudima različitih kulturnih i povijesnih pozadina i s različitim perspektivama. Goethe-Institut se zalaže za razmjenu i očuvanje prostora za dijalog, koji su upravo u vremenima akutnih višestrukih kriza od posebne važnosti. Već više od 50 godina u Hrvatskoj smo predani dijalogu – dakle, međusobnomu slušanju, ali i kontroverzama, ako se naši stavovi koji put ne podudaraju. Razmjena mišljenja nam je potrebna kako bismo putem

dijaloga omogućili promjenu perspektive. Goethe-Institut se zato zalaže za razmjenu različitih perspektiva – o bilo kojoj temi, a osobito kada polarizacija sve više određuje poneke rasprave. Kako bi se razvilo razumijevanje za drugačije pozicije i poticalo međuljudsko sporazumijevanje, višejezičnost ostaje odlučujuća poveznica. Ona možda ne može uvijek jamčiti „udisanje i izdisanje" s kulturno i jezično obojenim svijetom drugoga, ali ga barem može olakšati i time pridonijeti boljemu razumijevanju i komunikaciji u cjelini.

Tek kada znanost i politika počnu djelovati jedinstveno, ostvarit će se cilj življene višejezičnosti. Interkulturalnost i transkulturalnost – koje nose višejezični akteri – tada će se pokazati kao ključne kompetencije 21. stoljeća.

Literatura

Albert, Hans. 2000. *Kritischer Rationalismus*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Bialystok, Ellen – Fergus I. M. Craik, Morris Freedman. 2007. Bilingualism as protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia* 45:2, 459–464.

Brügelmann, Hans – Michaela Ulich. 2008. *DESI-Studie 2008 – Deutsch-Englisch-Schüler-Interkulturelle-Studie: Ergebnisse des ersten Jahrgangs der Studie zur Sprachkompetenz von Schülerinnen und Schülern*. Frankfurt am Main: Diesterweg Verlag.

Cohn-Bendit, Daniel – Thomas Schmid. 1992. *Heimat Babylon. Das Wagnis der multikulturellen Demokratie*. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Cummins, Jim. 2000. *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

DESI-Konsortium. 2008. *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim et al.: Beltz.

Gadamer, Hans-Georg. 1960. *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 4. izd. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck). https://www.spektrum.de/lexikon/philosophie/horizontverschmelzung/899.

Gehrmann, Zygfryd – Ana Petravić, Michael Schroen, Ljerka Tomljenović-Biškupić. 2002. Zagrebačka rezolucija o višejezičnosti (Zagreber Resolution zur Mehrsprachigkeit). *Metodika* 3:4, 223–224.

Gehrmann, Siegfried. 2024. Wissenschafts- und schulfremdsprachliche Entwicklungen in Kroatien zwischen Mehrsprachigkeit und ›English only‹ – ein historischer Sonderfall? *Zagreber Germanistische Beiträge* 33, 31–51.

Gehrmann, Siegfried – Rupert Hochholzer, Ana Petravić, Mario Grčević, Yvonne Klietz (ur.). 2024. *Mehrsprachigkeit in Bildung und Wissenschaft. Eine europäische Perspektive*. Münster–New York: Waxmann.

Habermas, Jürgen. 1995. *Die Normalität einer Berliner Republik. Kleine Politische Schriften VIII*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 67.

Habermas, Jürgen. 2022. *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik*. Berlin: Suhrkamp.

Hepp, Marianne – Martina Nied Curcio. 2016. *Tertiärsprachenforschung und Interkompre-*

hension im Kontext der Mehrsprachigkeit. https://arpi.unipi.it/retrieve/e0d6c928-7ec2-fcf8-e053-d805fe0aa794/2016%20Bericht%20Mehrsprachigkeit%20IISG.pdf.

Horvatić Bilić, Irena – Marijana Kresić Vukosav. 2024. Mehrsprachigkeit im Bildungskontext: zwischen gesellschaftlicher Realität und individuellen Lernzielen. Einführung in den Themenschwerpunkt. U: Irena Horvatić Bilić – Marijana Kresić Vukosav (ur.). *Mehrsprachigkeit im Bildungskontext. Zagreber Germanistische Beiträge* 33, 5–30. https://zgbde.ffzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2025/01/ZGB-33-book.pdf.

Hufeisen, Britta. 2011. Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. *Vieles ist sehr ähnlich. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe* 6, 265–282.

Jones, Eric. 2003. *The European Miracle: Environments, Economies and Geopolitics in the History of Europe and Asia*. Cambridge: Cambridge University Press.

Krumm, Hans-Jürgen – Hans H. Reich. 2011. *Curriculum Mehrsprachigkeit*. https://bimm.at/wp-content/uploads/2024/05/curriculummehrsprachigkeit2011.pdf.

Krumm, Hans-Jürgen. 2022. Sprachengerechtigkeit. Završno predavanje 22. IDT, Wien 2022. https://www.youtube.com/watch?v=_zCy_uVC7ww.

Lujić, Rea – Maja Pivčević. 2021. Plurilingual and Intercultural Education in the Republic of Croatia. Language Education and Multilingualism – The Langscape Journal 4, 111–131. https://doi.org/10.18452/23379.

OECD. 2019. *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. Paris: OECD Publishing.

Petravić, Ana. 2024. Mehrsprachigkeit als curriculares Bildungsziel – eine europäische Perspektive. U: Gehrmann, Siegfried – Rupert Hochholzer, Ana Petravić, Mario Grčević, Yvonne Klietz (ur.). *Mehrsprachigkeit in Bildung und Wissenschaft. Eine europäische Perspektive*. Münster–New York: Waxmann, 109–141.

Popper, Karl. 2023. *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Svezak I: Der Zauber Platons. Svezak II: Falsche Propheten: Hegel, Marx und die Folgen*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Lujić, Rea – Maja Pivčević. 2021. Plurilingual and Intercultural Education in the Republic of Croatia. *Language Education and Multilingualism – The Langscape Journal* 4, 111–131. https://doi.org/10.18452/23379.

Rückert, Friedrich. 1837. *Die Weisheit des Brahmanen*. Sv. 2. Leipzig, 181. U: *Deutsches Textarchiv*. https://www.deutschestextarchiv.de/rueckert_brahmane02_1837/191.

Sánchez, Laura. 2020. Multilingualism from a language acquisition perspective. U: Laura Sánchez (ur.). *Third Language Acquisition. Age, Proficiency and Multilingualism*. Berlin: Language Science Press, 15–41.

Seeliger, Martin – Sebastian Sevignani (ur.). 2021. *„Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit?" Sonderband Leviathan* 37.

Sevignani, Sebastian – Anna-Verena Nosthoff. 2022. Im Gespräch mit Simone Miller. Habermas' „Neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit". Digitale Plattformen: Mani-

pulation statt Diskussion? https://www.deutschlandfunkkultur.de/habermas-neuer-strukturwandel-der-oeffentlichkeit-100.html.

Sölter, Arpad. 1997. Die Einbeziehung des Fremden. Reflexionen zur kulturellen Fremdheit bei Simmel, Habermas und Huntington. U: Ingo Breuer – Arpad Sölter (ur.). *Der fremde Blick. Perspektiven interkultureller Kommunikation und Hermeneutik*. Bozen/Innsbruck/Wien: Studienverlag, 25–51.

Sölter, Arpad. 2020. Das Wunder Europa: In dubio pro libertate. Englesko izdanje: *The marvel that is Europe: In dubio pro libertate*. U: *Goethe-Institut Schweden, Europe. Legacy of the Humanists*, 2–7. https://issuu.com/goetheschweden/docs/humanisternas_arv_webbpublikation_english.

Sölter, Arpad. 2021. Die Bedingungen des ‚europäischen Wunders': Forschungsstand und Ausblick. U: isto. *Moderne und Kulturkritik. Jürgen Habermas und das Erbe der Kritischen Theorie*. 2. izd. Bonn: Bouvier, 171–182.

Sölter, Arpad. 2022. Zur Sprache – und der Vielfalt ihrer Stimmen. U: Retelj, Andreja (ur.). *Europa. Deine Sprachen. Slovenija in njena večjezičnost*. Ljubljana: Goethe-Institut, 9–11.

Ujedinjeni narodi. 2015. *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Rezolucija 70/1 Opće skupštine Ujedinjenih naroda. https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981.

Weede, Erich. 2000. *Asien und der Westen. Politische und kulturelle Determinanten der wirtschaftlichen Entwicklung*. Baden-Baden: Nomos Verlag.

Wittgenstein, Ludwig. 1984. *Werkausgabe in 8 Bänden*. Sv. 1. *Tractatus logico-philosophicus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

S njemačkoga prevela
Suzana Požega

Autori i urednici

PROF. DR. SC. PAVO BARIŠIĆ, redoviti je profesor filozofije u trajnom izboru, bio je pročelnik Odsjeka za filozofiju i kulturologiju Fakulteta hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu, član je Europske akademije znanosti i umjetnosti. Bio je ministar znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, dekan Fakulteta hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu, ravnatelj Instituta za filozofiju te glavni urednik časopisa *Synthesis philosophica*. Znanstvena težišta: politička i pravna filozofija s naglaskom na teoriji demokracije i istine.

DR. SC. KATA-SZILVIA BARTALIS-BINDER, sveučilišna nastavnica na Sveučilištu Babeș-Bolyai u Cluju/Klausenburgu na Fakultetu psihologije i odgojnih znanosti Odsjeka za pedagogiju i didaktiku na njemačkom jeziku, Rumunjska. Docentica na Evangeličkoj visokoj školi Darmstadt u Njemačkoj. Radna i istraživačka područja: estetski odgoj i estetska iskustva pri učenju stranoga i inoga jezika, poticanje višejezičnosti u predškolskoj dobi i nižim razredima osnovne škole, kazališna pedagogija, interkulturno podučavanje jezika, predškolska i osnovnoškolska pedagogija za niže razrede osnovne škole na njemačkom jeziku te obrazovanje za održivi razvoj.

ROBIN BREIT, M. A., koordinator provedbenog tima „Jezični koncept" u Centru za jezike Tehničkoga sveučilišta u Darmstadtu. Područja rada i istraživanja: interkomprehensija na germanskim jezicima (*EuroComGerm*), didaktika trećega jezika i višejezičnosti, metodika/didaktika za njemački kao strani jezik, jezična politika i autonomno učenje stranih jezika.

JULIETTE BRETON odrasla je u okolici Pariza. U Berlinu je studirala sociologiju. Trenutno studira u Regensburgu na dodatnom nastavničkom studiju njemačkog kao stranog jezika.

PROF. DR. SC. KIMETE CANAJ, izvanredna je profesorica njemačkoga kao stranoga jezika na Sveučilištu u Đakovici na Kosovu te zamjenica dekana Medicinskoga fakulteta. Doktorski rad je obranila na Sveučilištu u Beču na temu jezične politike, članica je strateške skupine za inovacije i znanost pri *European University Association* te članica predsjedništva projekta COST Action CA21131 MultiplEYE (*Enabling multilingual eye-tracking data collection for human and machine language processing research*) od 2022. do 2025. Trenutno težište rada: višejezičnost, njemački kao strani jezik te njemački kao strukovni jezik.

PROF. EMER. DR. SC. SIEGFRIED GEHRMANN, voditelj Centra za njemačke i europske studije Sveučilišta u Zagrebu, profesor na Fakultetu hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu, predstojnik Katedre za izobrazbu nastavnika – interkulturna germanistika na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu od 2005. do 2009., voditelj Centra za europsko obrazovanje na Učiteljskom fakultetu od 2007. do 2009. Trenutno područje interesa i istraživanja: europske jezične politike, višejezičnost u znanosti, kulturološke studije na temu nacija i kultura te interkulturna komunikacija.

PROF. DR. SC. MARIO GRČEVIĆ, redoviti profesor za kroatističko jezikoslovlje na Fakultetu hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu u trajnom izboru, bio je čelnik Hrvatskih studija (2016. – 2019., 2023. – 2024.) i pročelnik Odsjeka za kroatologiju (2012. – 2015., 2020. – 2021.), voditelj radne skupine Matice hrvatske za izradbu nacrta *Zakona o hrvatskom jeziku* (2022. – 2023.), član Upravljačkoga odbora Centra za njemačke i europske studije Sveučilišta u Zagrebu (2024. –). Trenutno težište rada i istraživanja: povijest hrvatskoga jezika i hrvatska jezična politika.

PROF. DR. SC. BJÖRN HANSEN, predstojnik katedre za slavističku lingvistiku na Sveučilištu u Regensburgu. Istražuje jezike: poljski, srpski, hrvatski, ruski, jidiš i češki. Težište istraživanja: modalnost, gramatikalizacija, klitike, jezični kontakti i lingvistika jezičnih areala. Sudionik projekata Njemačke istraživačke zajednice o slavensko-njemačkoj dvojezičnosti, indefinitnosti i jeziku korupcije. Član projekta za poticanje južnoeuropskih studija seeFField *A small but fertile feld: strengthening Southeast European Studies* u Regensburgu koji financira Zaklada Volkswagen.

PROF. DR. SC. RUPERT HOCHHOLZER, profesor njemačkoga kao inog jezika na Sveučilištu Regensburg te voditelj diplomskoga studija „Višejezičnost i regionalnost" (zajedno s prof. dr. Björnom Hansenom), član Upravljačkoga odbora FoMuR (*Forum višejezičnost i regionalnost*). Trenutno težište rada: unutarnja i vanjska višejezičnost, istraživanje jezičnih biografija te jezik i integracija u obrazovnim kontekstima.

DOC. DR. SC. IRENA HORVATIĆ BILIĆ doktorirala je na temu višejezičnosti na Sveučilištu u Zagrebu. Radi kao sveučilišna predavačica na katedri za strane jezika Pravnoga fakulteta u Zagrebu. Dugogodišnja predsjednica Hrvatskoga društva učitelja i profesora njemačkoga jezika te autorica udžbenika za njemački jezik. Znanstveni interesi: različiti aspekti strukovnih jezika njemačkoga i engleskoga, pitanja jezične i obrazovne politike te didaktika trećega jezika i višejezičnost.

PROF. DR. SC. U MIRU UWE KOREIK, bivši lektor DAAD-a u Durhamu (Velika Britanija) i Pragu, voditelj Centra za strukovne jezike na Sveučilištu Hannover od 2002. do 2006., redoviti profesor kao stranog i inog jezika do kraja ožujka 2024. na Sveučilištu u Bielefeldu. Dugogodišnji potpredsjednik (K-TDU) za uspostavu i razvoj Tursko-njemačkoga sveučilišta u Istanbulu. Glavni znanstveni interes: posredovanje kulture na njemačkom kao stranom i inom jeziku.

KONSTANZIA LÜKE studira rusku filologiju na preddiplomskom studiju na Sveučilištu u Regensburgu; odrasla je dvojezično u Njemačkoj u obitelji s ocem Nijemcem i majkom Ruskinjom. Tako je rano postavljen kamen temeljac interesa za višejezičnost, pa se nakon mature odlučila za filološki studij, kako bi se temeljitije bavila svojim jezikom podrijetla.

PROF. DR. SC. ANA PETRAVIĆ, redovita profesorica za germanističko jezikoslovlje na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu u trajnom izboru, predstojnica Katedre za obrazovanje učitelja njemačkog jezika – interkulturna germanistika od 2009. do 2012. te od 2016. do 2019, voditeljica za izradu kurikulskih dokumenata za njemački kao strani jezik (2004. – 2006.) te Nacionalnoga okvirnoga kurikuluma za strane jezike (2010. – 2011.), članica Znanstvenoga vijeća Centra za njemačke i europske studije Sveučilišta u Zagrebu, članica uredništva časopisa *Zagreber germanistische Beiträge*. Težišta rada i istraživanja: didaktika/metodika njemačkoga kao stranoga jezika, rano učenje stranih jezika, izrada kurikula, interkulturno učenje u nastavi stranih jezika te reforme izobrazbe učitelja stranih jezika.

PROF. DR. SC. OLGA RÖSCH, od 2001. profesorica za interkulturnu komunikaciju na Visokoj tehničkoj školi u Wildauu. Istražuje i objavljuje na području interkulturne komunikacije, od 1998. do 2011. urednica časopisa *Wildauer Schriftenreihe Interkulturelle Kommunikation*. Osim nastave i znanstvenoga rada provodi i interkulturne treninge, savjetovanja i predavanja za institucije, poduzeća te razne izvansveučilišne obrazovne institucije. Od 2012. potpredsjednica Saveza visokoškolskih profesora (*Hochschullehrerbund* – Hlb), od 2015. zamjenica predsjednika Radne skupine njemački kao znanstveni jezik (ADAWIS). Trenutni znanstveni interes: jezična politika.

AYFER SAHAN-BARAT, rođena 1987. u Gaziantepu u Turskoj. Studirala je germanistiku na Sveučilištu Hacettepe u Ankari; trenutno studira na diplomskom studiju Interkulturnoga menadžmenta na Istočnobavarskoj visokoj tehničkoj školi (Ostbayerische Technische Hochschule – OTH).

DR. SC. ÁRPÁD-ANDREAS SÖLTER, ravnatelj Goethe-Instituta Kroatien, Zagreb (od 2022. godine). Njegove prijašnje pozicije u Goethe-Institutu jesu: voditelj Odjela za strategiju i evaluaciju, ravnatelj Goethe-Instituta u Kanadi (Toronto), Australiji (Sydney i Melbourne), Švedskoj (Stockholm i Göteborg) te Sloveniji (Ljubljana). Research Fellow za filozofiju na University College London (UCL, 1994. do 1998.) i povjerenik za promicanje njemačkih studija u Velikoj Britaniji i Irskoj pri ispostavi Njemačke službe za akademsku razmjenu (Deutscher Akademischer Austauschdienst - DAAD) u Londonu. Publikacije iz filozofije njemačkoga idealizma i 20. stoljeća, interkulturne komunikacije i hermeneutike te vanjske kulturne politike.

DR. SC. SANDA LUCIJA UDIER, viša lektorica, znanstvena suradnica i bivša voditeljica Croaticuma – Centra za hrvatski kao ini i strani jezik na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Autorica je sveučilišnih udžbenika za učenje hrvatskoga jezika kao inoga jezika te hrvatske kulture. Područje rada i istraživanja: učenje hrvatskoga kao inog jezika, sociolingvističke teme te hrvatski standardni jezik.

S njemačkoga prevela
Snježana Rodek