

programmes. The sample of participants included 110 adults from the city of Gospić. They belong to different age groups and have different educational and professional profiles, as well as different levels of English proficiency. The initial hypothesis was that there is a clear misunderstanding of linguistic forms coined from both the Croatian and English elements. A questionnaire was used consisting of 15 sentence structures in which participants' understanding of the meaning was tested. In addition, participants were asked to give the Croatian equivalent if they understood the meaning. The research results confirmed the initial hypothesis, that is, there was a clear noncomprehension of non-standard Croatian/English language constructions by the average Croatian TV viewers.

## NASTAVA HRVATSKOGA JEZIKA U ITALIJI

### *Zdravka Krpina*

**R**ad opisuje teškoće oko osnivanja i otvaranja prve hrvatske dopunske škole u Italiji, rimske škole koja i danas djeluje (različito od nastave u postojećim školama u Moliseu, gdje je priznata hrvatska manjina), oblikovanja nastavnog programa, oblikovanja heterogenih nastavnih zajednica te političkog značenja takve škole. Metodološki se rad temelji na analizi statističkih podataka talijanskog Ministarstva odgoja i obrazovanja, na ondašnjim i sadašnjim zakonskim propisima te pedagoško-obrazovnim (učenje u kulturnom kontekstu, Bruner, 1968.; analiza integracije, Such, 2000.; kretanje djeteta unutar formata, Bruner, 1968.) i lingvističkim teorijama (Widdicombe, 1997.; Ivir-Ashworth, 2006.; Jelaska, 2007.; Cvikić, 2007.). Svrha mu je pokazati ne samo suvremenost odgojno-obrazovno-kulturnih postupaka unutar rimske dopunske škole na početku njezina djelovanja, već i avangardnost koja će se u zaključku dokazati teorijskim ispitivanjima postavki navedenih, danas ključnih teoretičara. Uloga škole promatra se u kontekstu stvaranja /jačanja nacionalnog identiteta na kulturno-povijesnim (pop Martinac, 15. stoljeće), psihološkim (Fromm, 1984.) te sociološkim postavkama (Smith, 1979.; Supek, 1988.; Anholt, 2007.). Utemeljenje, formiranje i djelovanje škole proučava se i s obzirom na zakonske okvire u razdoblju od osnutka (1998.) do danas (2015.), s težištem na višekulturnosti i kulturnoj integraciji.

### Uvod

#### **Situacija i teškoće pri osnivanju i otvaranju dopunske škole u Rimu**

Sredinom devedesetih, u jeku naglašavanja nacionalnog identiteta, tadašnje Ministarstvo obrazovanja Republike Hrvatske pokazalo se spremnim financirati nastavnika za rad u Hrvatskoj dopunskoj školi u Rimu, ukoliko se pokaže mogućim organizirati nastavu.

Pripadnost istom jeziku smatra se i pripadnošću istoj naciji, a u hrvatskom jeziku pojam je jezika imao naglašeno obilježje pojma nacije: „nalegoše na jezik hrvatski“, piše još pop Martinac<sup>1</sup> nakon Krbavske bitke. Naglašavanje jezične različitosti hrvatskog i srpskog jezika osobito se zahuktalo upravo devedesetih godina, kao jezikoslovni temelj državotvornosti i samostalnosti.

Nacionalni identitet, kao individualni osjećaj, podrazumijeva osjećaj pripadnosti kolektivu, a osjećaj pripadnosti jedna je od temeljnih ljudskih potreba (Fromm, 1984.: 31.). Od teze da je „od svih vizija i uvjerenja koja su se otimala za čovjekovu podršku i lojalnost u suvremenom svijetu, najrašireniji i najtrajniji nacionalni ideal“ (Smith, 1979.: 1.), preko činjenice da se svaka zajednica u odnosu prema drugoj nalazi u hijerarhijskom odnosu moći i stoga mora nužno definirati temelj svoga zajedništva i granice prema drugima (Supek, 1988.: 31.) dolazimo do izgradnje nacionalne prepoznatljivosti (nacionalnog „brendiranja“; Anholt, 2007.) prema kojoj se nacionalni identitet promatra kao proizvod na čijem marketingu valja raditi. U suprotnosti s onodobnim poletom, neki teoretičari podsjećaju da, suprotno od shvaćanja proširenih u južnoslavenskim državama, nacije nemaju dugačku povijest. S druge strane, još osamdesetih godina izišao je kod nas prijevod teksta Die Nationalitätenfrage und die Sozialdemokratie Otta Bauera (1924.), pod naslovom Pojam nacije, u kojemu se o naciji i nacionalnom promišlja na sljedeći način: „Ta djelatna sila, to historijsko u nama, jest ono nacionalno u nama, jest ono što nas objedinjuje u naciju.“

U okviru tih definicija bit će razumljiv onodobni polet i emotivni naboj pri organizaciji obrazovanja na materinskom jeziku u stranoj zemlji (osjećaj zajedništva, osjećaj pripadnosti), osobito s obzirom na ratne strahote, opasnost i stvarnog neprijatelja koji ugrožava (definiranje granica prema drugima) te kulturološki i politički ključni trenutak „prepoznatljivosti identiteta“ prema kojem se zemlji primateljici nudi slika vlastite nacije, vlastite zemlje, kroz prizmu nacije koja ima vlastiti jezik, književnost, povijest i kulturu koja se „uči u vlastitoj školi, u glavnom gradu Italije, Rimu, o čemu se znanje na kraju školske godine verificira pravovaljanim svjedodžbama.“<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Martinac, pop, hrvatski glagoljaški pisar, kaligraf i iluminator (XV. st.). Na Grobniku je 1484–1494., za pavlinski samostan i crkvu sv. Marije u Novome Vinodolskom, prepisivao Drugi novljanski brevijar, kodeks od 500 listova. Praznine u stupcima popunjavao je svojim zapisima. Najpoznatiji je onaj iz 1493. (Zapis popa Martinca) u kojem opisuje teško stanje u Hrvatskoj nakon poraza hrvatskoga plemstva na Krbavskome polju, a nalazi se između temporalna i kalendara (folia 267 a-d). U tom se zapisu, pisanome mješavinom hrvatskoga i staroslavenskoga jezika, a nadahnutom biblijskom Knjigom Juditinom, o zlodjelima Turaka što „nalegoše na jazik hrvatski“, prepoznaju početci hrvatskoga domoljubnoga pjesništva. (<http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=39155>, 19. 3. 2016.)

<sup>2</sup> Zdravka Krpina, 1997., Dokument o svrsi i cilju utemeljenja Hrvatske dopunske škole u Rimu, Rim (upućen Zavodu svetog Jerolima u Rimu te Veleposlanstvu RH; u dokumentaciji Ministarstva prosvjete, Odjel za međunarodnu suradnju).

Utemeljiti školu u ovom je slučaju značilo okupiti zainteresirane roditelje i učeničke, pronaći prostore, koji su nužno morali biti besplatni zbog nedostatne financijske mogućnosti Ministarstva, te napraviti nastavne planove i programe prilagođene danoj situaciji. Posebnim mandatom upućena sam 1997. u Rim na „pilot-program“ čije je ostvarenje bilo nesigurno, uvjeti nejasni, bez novčane naknade i isključivo s velikim entuzijazmom koji je tada bio pokretačem i drugim hrvatskim projektima, od kojih su neki zaživjeli, a neki, kako danas uočavamo, nažalost posve propali. Dok su drugdje u svijetu neke škole nastajale preoblikovanjem starih, jugoslavenskih, što se pokazalo olakotnom okolnošću (npr. u Nizozemskoj), jer je postojala barem okvirna svijest o tome kakav program se nudi i koja mu je svrha, u Italij je, gdje ni jugoslavenske škole nisu postojale, situacija bila zbunjujuća.

U kontaktu s našim institucijama, kako s diplomatskim predstavništvom, tako i s Crkvom, pokazalo se da dobre volje ima, ali isto tako da nije jasno što uopće dopunska škola znači i koja joj je vrijednost. Da bi se smisao škole najprije približio i protumačio tijelima od kojih sam tražila pomoć i suradnju, krenula sam od prvog, okvirnog predstavljanja, nakon čega se uspjelo doći i do prostora te vremena koje je odgovalaralo djeci.

### Hrvatski jezik u Italiji

#### **Definiranje pojma o okviru podučavanja – što je hrvatska dopunska nastava?**

Uvodnom rečenicom izricala se prije svega poveznica s Hrvatima u inozemstvu na čijoj se pomoći uvelike oslanjala i obrana Hrvatske u Domovinskom ratu. Svijest o nacionalnom jedinstvu Hrvata unutar i izvan domovine naglašavala se i radom u dopunskim školama.<sup>3</sup>

Definiranje same svrhe nastave i navođenje temeljnog Programa davalo je ozbiljnu i zakonsku konotaciju za otvaranje škole, a u sugovornika na emocionalnoj razini budilo povjerenje.<sup>4</sup> Pod sugovornicima u ovom slučaju smatram službene

---

<sup>3</sup> „Hrvatska dopunska nastava u svijetu se izvodi ponajprije poradi stalne brige za Hrvate, temeljem članka 10. Ustava Republike Hrvatske i poradi želje Hrvata koji žive i rade u inozemstvu“, Vlasta Sabljak, iz brošure Ministarstva obrazovanja, prosvjete i športa, izvadak o hrvatskim dopunskim školama, 1996.

<sup>4</sup> „Svrha je nastave hrvatskog jezika i kulture u hrvatskim dopunskim školama: razvijanje jezičnih sposobnosti, osposobljavanje učenika za porabu hrvatskog standardnog jezika i književnosti, povijesti, zemljopisa i kulture općenito, a kako bi stekli ili zadržali svijest o nacionalnoj pripadnosti te se jednostavnije mogli uključiti u sve strukture domovinskog društva, pa i hrvatski školski sustav, pri povratku u Domovinu. Nastava se izvodi po Programu hrvatskog jezika i kulture za hrvatske dopunske škole u inozemstvu, verificiranom od Ministarstva prosvjete i športa 28. studenog 1995. godine.“

predstavnik Republike Hrvatske i hrvatske Crkve, pri čemu se ne može zaboraviti da svi nisu bili informirani niti svjesni u potpunosti o čemu je riječ.<sup>5</sup>

U političkom pak smislu, otvaranje škole bila je potvrda nacionalnog identiteta i učvršćivanja njegove slike, kako pred samima sobom, tako i prema drugima, zemlji primateljici. U smislu integracije, koja se može promatrati na regionalnoj, nacionalnoj, europskoj i svjetskoj razini (Such, 2000.), problem identiteta javlja se na nacionalnoj i europskoj razini. Dok se u širem europskom kontekstu primjećuje da se novi identiteti europskih država danas rađaju iz vertikalnog sukoba s identitetom višeg reda (Such, 2000.), u hrvatskom se slučaju oblikuje kako na netom navedeni način (u odnosu na talijanski identitet, općenito doživljen kao identitet velikog, brojnog naroda, naglašene ekonomije, čvrstih prepoznajnica, kolijevke europske kulture) tako i u horizontalnom odnosu (Such, 2000.) s drugim nacijama, odnosno susjedne srpske, crnogorske, bošnjačke, slovenske, s kojima je supostojao u zajedničkoj državi do Domovinskog rata. Taj horizontalni odnos, osim snažnog i logičnog emotivnog naboja, uključivao je i isticanje vlastitosti kao kulturološke, jezične i ine potke za samu državotvornost. U tom smislu i samo smještanje škole u prostore crkvenih institucija (Zavod sv. Jeronima, Benediktinski samostan sv. Cecilije, Hrvatska kuća – Domus Croata pod upravom patra Nagya, isusovca), odašilje poruku hrvatskog uklapanja u širi, europski identitet koji, osim ekonomske snage, a koju uništena i opustošena Hrvatska tada sigurno nije imala, obilježava religijski element, koji se u literaturi navodi kao najvažniji (Such, 2000.). Vidjeti crkvu kao širi europski kontekst u ovom se slučaju uklapa i u horizont iščekivanja: opći doživljaj Italije, osobito Rima, unutar kojega je Država Vatikan, kao središta katoličanstva, kojem i Hrvatska u najvećem dijelu pripada, poklapa se i s političkim priznanjem samostalne Hrvatske koje, kako znamo, dolazi najprije od Vatikana, te s uzastopnim posjetima pape Ivana Pavla II. doživljenim, osim kao vjerski podstrek, i kao osobna karta hrvatskog katoličkog identiteta.

---

<sup>5</sup> Anegdota s diplomatskim predstavnikom koji je nakon izlaganja o potrebi otvaranja škole uputio pitanje podučava li se „u toj školi i matematika“ te na niječni odgovor ustvrdio „da to nije onda nikakva škola“, pa nakon ironičnog odgovora da „još nemamo hrvatske matematike, ali se za nju borimo“, ne shvativši ironiju, zadovoljno uskliknuo „tako, bravo, onda neka se otvori!“, tipičan je primjer i dobra ilustracija trnovitog puta kojim se kročilo da bi se do otvaranja na kraju došlo. Sljedeća je anegdota s drugim diplomatskim predstavnikom koji je spremno odgovorio „da njemu takve škole ne treba jer njegove kćeri govore hrvatski“, a koja uključuje potpuno nepoznavanje prave svrhe, ali i političkog značaja dopunske škole na materinjem jeziku u stranoj zemlji. Ovim je primjerima suprotstavljen primjer diplomatkinje gđe Duške Paravić, koja je itekako bila svjesna značenja takve škole i koristi koje od nje imaju sami polaznici, te je pružila institucionalno (dopisima i protokolarno) i konkretno (upisom vlastitog sina te širenjem obavijesti svim raspoloživim institucionalnim putevima) inicijalne i ključne 1997. godine podršku projektu.

## Organizacijsko-institucijski okviri izvođenja hrvatske dopunske nastave u svijetu

Hrvatska se dopunska nastava u svijetu 1997. izvodila po različitim modelima. Isto tako su postojali i različiti modeli financiranja nastave hrvatskog jezika i kulture.<sup>6</sup> Vidljivo je da niti jedan od modela njezinog financiranja nije uključivao i financiranje prostora u kojem se trebala odvijati. Razlozi su višestruki:

1. Nastava se gdje god<sup>7</sup> odvijala u prostoru pri katoličkim misijama, koje same po sebi već raspolažu velikim i primjerenim prostorom.
2. Nastava se gdje god odvijala u prostorima škola ili dječjih vrtića zemlje primateljice, gdje je to bilo moguće zahvaljujući postojećim međudržavnim ugovorima o prosvjetnoj i kulturnoj suradnji.
3. Nastava se gdje god održavala u prostorijama hrvatskih udruga, kada su udruge vlasnici prostora ili u ugovornom najmu s vlasnikom koji im omogućava da njime raspolaze i u svrhu organiziranja hrvatske dopunske nastave. Ovdje valja osobito naglasiti važnost osiguravanja uvjeta za izvođenje nastave u određenom prostoru, neovisno mogućim nesuglasticama ili lošoj organizaciji udruga. Ne smije se zaboraviti da je riječ o djeci koja na kraju školske godine dobivaju i svjedodžbe o postignutom uspjehu (ili neuspjehu) koje su važeći dokumenti za nastavak školovanja u Domovini.

U Italiji pak, situacija je bila višestruko složena. O financiranju, bilo kakvom, od strane zemlje primateljice u tom trenutku nije bilo govora, jer nije postojao ugovor o međunarodnoj prosvjetnoj suradnji. Prije školske godine 1998./1999. nije postojala nikakva dopunska škola, čak ni jugoslavenska, pa tako nije postojala nikakva svijest o mogućem okupljanju djece u svrhu učenja roditeljskog jezika i kulture. Usprkos

---

<sup>6</sup> HDŠ-e potpuno u nadležnosti Republike Hrvatske (učiteljske plaće, a u nekim slučajevima i mirovinsko i zdravstveno osiguranje): Švicarska, Francuska, Belgija, Rusija (Moskva), Norveška (Oslo) te Engleska (London); HDŠ-e sufinancirane od zemalja prijama (pomoć Republici Hrvatskoj): SR Njemačka (Baden Württemberg, Hamburg, Berlin, Saarland); HDŠ potpuno u nadležnosti zemalja prijama: SR Njemačka (Sjeverna Rajna – Vestfalska, Hessen, Niedersachsen, Pokrajina Pfalačka, Bavarska), Nizozemska (Rotterdam, Amsterdam), Danska (Kopenhagen), Švedska (Stockholm, Goteborg, Malmo), Austrija; HDŠ u nadležnosti zemalja prijama, a uz pomoć Hrvatskih katoličkih misija: Južna Amerika (Argentina, Čile, Urugvaj), Kanada, Australija, Amerika (New York). Nastava se dijelom financira i iz dragovoljnih priloga roditelja, a tako prikupljena sredstva služe za kupnju udžbenika, organizaciju stručnih seminara, priredaba, izleta, izdavanje školskih časopisa i sl. Preporuka je da roditelji uplaćuju 100 DM za jedno dijete, odnosno 150 DM za dvoje djece godišnje. U Francuskoj je hrvatska dopunska škola radila u Parizu, Lyonu i Nici, ali se zbog opadanja broja djece pozivalo na posebno zauzimanje diplomatsko-konzularnih predstavništava, Hrvatskih katoličkih misija i udruga hrvatskih građana u Francuskoj. Utemeljene su hrvatske dopunske škole u okviru Hrvatske katoličke misije u Čileu, Argentini, New Yorku i Kanadi. U Čileu je postojala osnovna škola pod imenom Republica de Croacia koja je u svoj nastavni program već 1997./98. godine uvrstila hrvatski jezik kao strani jezik.

<sup>7</sup> Da bi se izbjeglo ponavljanje, vidjeti egzaktna mjesta prema prethodnoj bilješci.

tome, samo se u Rimu okupio broj zainteresiranih veći no što je bio u Amsterdamu, Moskvi, Danskoj, Norveškoj te Sudburiju (Ontario, Canada) gdje su škole već radile i prije, što je bitan podatak za život Hrvata na talijanskom prostoru.<sup>8</sup>

U tom smislu, a temeljem polazišta kako Ministarstvo obrazovanja nema sredstva za najam prostora, zatražila sam prvi besplatni prostor od rektora Hrvatskog zavoda svetog Jeronima, na temelju podataka o „davanju zemljišta slavenskoj zajednici“ još davne 1453. te davanjem isključivo *pro chroatia gentem* istoga prostora 1901. U kontekstu navedenog razdoblja, potrebi hrvatskog djeteta za učenjem roditeljskog jezika i domovinske povijesti, umjetnosti i zemljopisa, valjalo je udovoljiti upravo u tom prostoru, koji je, unatoč tome što je škola pod Državnom, a ne Crkvenom ingerencijom, ipak imao svrhu od davnašnjih dana „naći se svakom potrebitom našijencu na pomoći“.<sup>9</sup>

Sljedeće školske godine 1999./2000., a zbog potrebe većine polaznika koja je stanovala u periferijskoj četvrti udaljenoj od središta grada u kojem se nalazi Papinski hrvatski zavod svetog Jeronima, otvorena je i podružnica pri Hrvatskoj kući (*Domus Croata*), također besplatno. Kako bi se zadržala i jedna prestižna lokacija u središtu grada, a osigurao kontinuitet rada škole, koji rektor Zavoda nije osiguravao u nastupajućoj školskoj godini, s radom započinje i skupina pri Benediktinskom samostanu sv. Cecilije na Trastevere, koji time potvrđuje svoju pomoć i suradnju s Hrvatskom još od slanja materijalne pomoći u Zadar tijekom Domovinskog rata.

### **Zakonski okvir nekad i danas**

Za razliku od vremena pokretanja škole, 1996./1997. godine, kada nije postojao ni ugovor o međunarodnoj i prosvjetnoj suradnji Italije i Hrvatske, a kamoli što drugo u smislu zakonskih okvira Europske Unije, danas je zakonski okvir posve drukčiji. U privremenom izdanju Preporuke Parlamentarne skuštine Vijeća Europe o položaju materinjeg jezika u školskom obrazovanju<sup>10</sup> navodi se da „sa stajališta Parlamentarne skupštine razne vrste uzroka utječu na položaj materinjeg<sup>11</sup> jezika u školama“ postavljajući pitanje prava na ispravno obrazovanje i kulturološki identitet, očuvanje jezičnog nasljeđa, kako europskog tako i svjetskog, promicanje dijaloga i razmjene kroz jezičnu raznovrsnost, upozoravajući na pedagoške čimbenike, ali i političku uporabu. Vezane za hrvatske dopunske škole u inozemstvu bile bi i Prepo-

---

<sup>8</sup> Podatci iz izvještaja Hrvatskih dopunskih škola Ministarstvu 1997.

<sup>9</sup> „Našijencu“ se odnosi na „pro chroatiam gentem“, izrazu koji se pokušao iz političkih razloga proizvoljno i pogrešno interpretirati: vidjeti u Jure Bogdan [ur.], 2001., Papinski hrvatski zavod svetog Jeronima (1901. – 2001.), Zbornik u prigodi stoljetnice, *Collectanea Croatico-Hieronymiana de Urbe* 5, Papinski hrvatski zavod svetog Jeronima – Glas koncila, Rim – Zagreb.

<sup>10</sup> Preporuka 1740, 2006., dok. 10837, izvješće Odbora za obrazovanje, znanost i kulturu, izvjestitelj g. Legandre.

<sup>11</sup> Termin je doslovno citiran prema izvoru, kao i u nastavku citiranja istog izvora.



ruka 814 (1977.) o modernim jezicima u Europi, Preporuka 1383 (1998.) o jezičnoj diversifikaciji te osobito Preporuka 1688 (2004.) o kulturama dijaspora.

Točka 4 Preporuke 1740 navodi da „bi bilo poželjno, u što je moguće većoj mjeri, poticati mlade Europljane da uče svoj materinji jezik (ili glavni jezik) kada to nije službeni jezik njihove zemlje“, što daje potpunu zakonsku potvrdu i utemeljenost rada na otvaranju rimske škole, koje 1997. nije bilo ni u naznakama. Ne samo da Hrvatska nije pripadala Europskoj Uniji, već nije postojao ni međunarodni ugovor Italije i Hrvatske o prosvjetnoj, znanstvenoj i kulturnoj suradnji, tako da je sama škola, barem što se tiče talijanskih zakonskih okvira, bila nelegalna.

### **Organizacija nastave i metodičke teškoće**

#### **Poseban osvrt na multikulturalnost**

U drugoj školskoj godini (1999./2000.) čak 13 učenika dopunske škole pohađa međunarodnu školu. Riječ je o djeci koja su i prije živjela izvan domovine (SAD, Velika Britanija – 11 učenika te dvoje djece koja od početka polaze Marymount, američku privatnu školu), a prethodne školske godine, nakon dolaska u Rim, prvi su put uključena u dopunsko školovanje. Nastavu u matičnoj (međunarodnoj) školi, slušaju na engleskom jeziku, sam talijanski im je već drugi jezik – hrvatski je treći jezik kojim se izvrsno služe, budući da im je roditeljski jezik. Tijekom odvijanja nastave i obrade nastavnih cjelina često se uključivalo i ostale jezike te kulture, geografske karakteristike, osobitosti drugih zemalja u kojima su već živjeli ili ih posjetili.

Iako nije rijedak slučaj da djeca usvajaju tri jezika, najčešće se koriste tek dva, no trojezični izričaji također postoje. Studija o trojezičnim izričajima djeteta (Widdicombe, 1997., na koju upozorava Ivir-Ashworth, 2006.: 161.) čini se da je za sada jedina.

Učenici koji nisu pripadali prethodnoj skupini, djeca su koja polaze talijanske škole. Sam program talijanske škole osobitu pozornost obraćao je već tada na problem multikulturalnosti, s obzirom na visok postotak useljavanja i naglu izmjenu strukture školskih razreda: postotak stranaca, u školskoj godini 2012./2013. je 25 %.<sup>12</sup> Na sjeveru zemlje postotak je veći, dok se prema jugu, gdje je proizvodnja manja, a time i mogućnost zapošljavanja, smanjuje.<sup>13</sup> Zahvaljujući specifičnim programima i odnosu prema takvoj djeci, učenici „stranci“ uspijevaju pokazati potpunu integritet u razrednu i školsku talijansku zajednicu.

<sup>12</sup> Piemonte: vrtićka dob 22,7 %; niža osnovna škola (1. – 5. razred) 34,9 %, viša osnovna škola (5. – 8. razred) 21,7 %, srednja škola 22,3 %; Friuli Venezia Giulia: vrtićka dob 22,6 %, niža osnovna škola 34,2 %, viša osnovna škola 20,6 %, srednja škola 22,6 %; Liguria: vrtićka dob 19,6 %, niža osnovna škola 31,1 %, viša osnovna škola 22,1 %, srednja škola 27,2 % i Toscana: vrtićka dob 20,1 %, niža osnovna škola 33,8 %, viša osnovna škola 22,3 %, srednja škola 23,8 %.

<sup>13</sup> Statistički podatci Ministarstva odgoja, obrazovanja i znanosti Republike Italije, 2014.

Uz uobičajenu nastavu na talijanskom jeziku, učenici uče i engleski jezik već od prvog razreda osnovne škole. Talijanskim jezikom služe se kao materinjem, hrvatskim dobro, ali se naglašava izrazita potreba ustrajnog rada na pamćenju roditeljskog jezika i njegovom prelasku iz prvog jezika u drugi jezik.

### **Predškolska skupina učenika**

Posebnu pozornost druge školske godine obratila sam na rad s predškolskom skupinom učenika – sam broj učenika bio je vrlo mali (5 učenika), ali sam smatrala da se zadržavanjem predškolske skupine utječe ne samo na oživljavanje potrebe za pohađanjem hrvatske škole u ovoj, najmlađoj dobi, već i pravovremeno utječe na razvoj njihove sposobnosti izražavanja na roditeljskom jeziku. I dok se unutar obiteljske zajednice djeca susreću s nekim od idioma, zavičajnih govora (Jelaska, u Cvikić, 2006.: 15.), u školici ih se od početka usmjeravalo prema hrvatskom standardnom jeziku i očekivalo se da će u završnom razredu osnovne škole (u talijanskom obrazovnom sustavu 5. razred, nakon čega odlaze u obvezatnu srednju školu još tri godine), odnosno do trenutka automatiziranja jezičnog znanja u dobi od 11 do 12 godina (Jelaska, u Cvikić, 2006.: 15. – 16.) već posjedovati čvrste temelje. Pri poučavanju te vrste govornika hrvatskom jeziku valjalo je obratiti posebnu pozornost na okomitu dvojezičnost (Jelaska, u Cvikić, 2006.: 17.), budući da se već kućni idiom razlikovao od školskog, odnosno standardnog hrvatskog, a tome se još pridodavao i talijanski u koji su djeca uronjena. Literatura na hrvatskom jeziku će tek kasnije potvrditi tu moju intuitivnu tezu, pa ćemo tek kasnije naći da se govornici nazivaju „izvornima ako su u dovoljnome stupnju bili izloženi hrvatskom jeziku, posebno od 6. do 7. godine kada otprilike završava najprikladnije razdoblje ovladavanja izgovorom“ (Jelaska, u Cvikić, 2006.: 18.).

### **Program kulturne integracije psihološkim jačanjem svijesti o identitetu**

Za naglašavanje ukorijenjenosti Hrvata kao naroda na ovom prostoru, koja je trebala uputiti ne samo djecu, već i roditelje, da nisu tek stranci u Rimu i samoj Italiji, priredila sam bila program nastave izvan učionice. Program je imao svrhu utjecanja na psihološkom području – razbijanje sindroma straha od nepoznatog te jačanje dojma da smo i ovdje kod kuće; na području razvoja opće kulture – upoznavanje s činjenicama iz povijesti, književnosti, arhitekture, glazbe i likovne umjetnosti te na području jačanja i zadržavanja nacionalne svijesti – svijest ne samo o pripadnosti vlastitom narodu, već i stavljanje u odnos s narodom zemlje u kojoj se boravi.

U dodatku Preporuci pod naslovom Položaj materinjeg jezika u školama (Lüdi, 2006.)<sup>14</sup> naglašava se i potreba da se status jezika „poboljša u očima roditelja i

---

<sup>14</sup> Citirano prema izvorniku, vidjeti popis literature.



zajednice da bi ih se podržalo i da bi se pojačala njihova želja za održavanjem“. Program Hrvatski tragovi u Rimu, u koji su bili pozvani uključiti se ne samo djeca već i roditelji, prethodi, dakle, devet godina ovoj Preporuci. Program je uključivao razgledavanje Crkve sv. Jeronima i priču o sv. Jeronimu, o Zavodu, o grobu posljednje bosanske kraljice, o tragovima i djelima koje su ostavili hrvatski umjetnici. Posjećivali smo grobna mjesta znamenitih sunarodnjaka, mjesta opisana u hrvatskoj literaturi, putopisne itinerare hrvatskih umjetnika itd.

### **Teoretske smjernice i metode poučavanja**

S obzirom na vrlo neujednačenu razinu znanja zainteresiranih i različite programe nastave koju trebaju pohađati (učenje hrvatskog kao stranog jezika, odvojeno od programa učenja hrvatskog koji omogućava direktan nastavak školovanja u Domovini), raspored se na početku morao mijenjati, u skladu s praćenjem razine predznanja i stvarnih potreba. Skupini iseljeničkih govornika (Jelaska, u Cvikić, 2006.) kojima je hrvatski drugi jezik, na položaju roditeljskog, obiteljskog, ponekad jezika iseljeničke zajednice, a ponekad čak samo nasljednog ili predačkog (Jelaska, u Cvikić, 2006: 15.), roditeljski hrvatski dakle nije prvi, već drugi jezik, jer su djeca svakodnevno uronjena u talijanski kao prvi jezik, kako među prijateljima, tako i u školi. Roditelji u kući, međusobno i s prijateljima, također Hrvatima, vrlo često govore talijanski, i to uglavnom loše. Analiza socijalnog položaja i razine obrazovanja roditelja pokazuje da djeca iz obrazovanih obitelji privatno govore dobar hrvatski, ali se izvrsno služe i drugim jezicima, te su barem dvojezična, a često i trojezična. Djeca skromnije obrazovanih obitelji govore dobrim talijanskim, zbog uronjenosti u jezik zemlje primateljice, ali loš, zavičajni hrvatski svojih roditelja, iskrivljen i siromašan. Područje poučavanja u ovom je slučaju dakle poučavanje roditeljskog kao drugog jezika, pa obilježja jezične razine dijeli s ostalim inojezičnim, a motivacijska, identifikacijska i kulturalna obilježja dijeli s izvornim materinskim (Jelaska, 2007.: 95.).

Koje su bile najteže početne zadaće u predškolskoj, a zatim školskoj dobi, kako se na njih reagiralo i kako su se praktično uklanjale? Najprije se uočavala poteškoća pri izgovoru suglasničkih skupina, koje sam pokušala ukloniti izmišljanjem pjesmica, zagonetkama i slagalicama.<sup>15</sup> Pismo se također razlikuje od pisma u talijanskom:

<sup>15</sup> Npr. „CVRČAK: Samoglasnik samo jedan ovu riječ će uvijek tvorit’./ pa Talijan jedan jedan teško će je izgovorit’./ Na A kuša zrak da hvata, ali Č mu jezik plete./ kad pak vidi C početno, ponovno se on omete./ Zato daci škole naše/ izgovorit’ mogu uvijek sve./ mali CVRČCI stvarno nas ne plaše, / sa njima smo svake subote!“ ili

„LJULJAČKA – NJIHALJKA: Dvije riječi, ista stvar, za zabavu istu. /Ne gledaj ta dupla slova k’o da gutaš glistu!// LJ je samo jedan glas, a ima dva znaka,/ko što ima dvije noge samo jedna baka./ Ko što kad se lijepo njišeš,/s dvije noge mašeš,//kad NJIHALJKA ti napišeš,/ od dva slova glas propupa./Koje boje može biti?// Gdje se ona može naći?// Probaj mi je nacrtati,/ iz mašte će tad izaći!“ u Zdravka Krpina, 2007., Compendio di lingua Croata, Aracne, Roma., str. 27., 29.

hrvatska slova bila su najmanjoj djeci posve nepoznata: osim već spomenutim pjesmicama i zagonetkama, u najmanjoj skupini uvela sam kazališne postupke i pantomimu, odnosno abecedu tijelom: slova su oblikovana pokretima ili položajem tijela. Učenju stranog jezika može se uspješno dakle pristupiti i putem kazališta i kazališne metodologije.<sup>16</sup> Najnaglašeniji i najvažniji preduvjet, osim osnovnih znanja o sceni, scenskom pokretu i kazališnim sredstvima, jest motivacija, odnosno emotivna angažiranost nastavnika.

U jednom je godišnjem didaktičkom projektu potrebno odrediti osnovne argumente koji se mogu razvijati putem različitih iskustvenih područja i prikazati djeci na različite načine (Gardner, 1991.). Mogućnost da svaki argument bude obrađen, protumačen i osmišljen različitim simbolima – tjelesnim, grafičkim, jezičnim itd., omogućuje svakoj aktivnosti koja se provodi s djecom stimuliranje različitih tipova perceptivne organizacije i razvoj različitih tipova inteligencije. Spomenute vezne niti povezuju, dakle, organizaciju različitih edukativno-didaktičkih aktivnosti, potaknutih različitim iskustvenim područjima, tj. onoga što Gardner naziva generalnim topovima ili, još jednostavnije, općim mjestima. Na taj način svakom djetetu se omogućuje da razumije ono što se od njega traži i da se uključi u aktivnost na način koji najbolje odgovara njegovom tipu.

Didaktičko-edukativni jednogodišnji projekt za prvu školsku godinu nastave predškolske skupine u rimskoj hrvatskoj dopunskoj školi imao je prije svega cilj poticati razvoj različitih veznih niti, posezanjem za posrednikom – jednom pričom, unutar koje se pojavljuje vezna nit. Struktura bajke ili priče i način na koji su ispričane i doživljene, upućuju na aktivnosti u odnosu majka-dijete, što je već jedan format, a koje dopuštaju izgradnju i razvoj dobrog odnosa između učitelja i djeteta, i to na afektivnoj, komunikacijskoj i na razini odnosa. Upravo je ovo ponavljanje događanja ono koje kod djeteta stvara motivaciju za prihvaćanje i razumijevanje, samopouzdanje i sigurnost u komunikacijskoj razmjeni.

Aktivnosti koje se prezentiraju unutar svakog iskustvenog područja moraju dopuštati djetetu da dopre sve do razumijevanja same vezne niti praćenjem simboličkih sustava (jezičnih, vizualnih, ekspresivnih itd.), mogu potaknuti dijete da eksperimentira novim simboličkim oblicima kako bi prihvatilo nova znanja, a mogu i dopustiti djetetu da uspoređi različite simboličke oblike pri učenju.

Talijanski zakon je vrlo strog kada se radi o praćenju rada s mladima, a osobito s djecom predškolske dobi. Smatrajući da je osobito važno pokazati zanimanje za

---

<sup>16</sup> Philipp Botes u okviru svoje doktorske disertacije pri Sveučilištu Roma Tre uključuje istraživanje o tome te je osmislio i upitnik on-line (<https://docs.google.com/forms/d/1xRVi2auErUJF2VY9AmgKR8HAVsH30OpPq0fd6hDw2fw/viewform>) koji ispunjavaju anketirani predavači. Prvi dio upitnika sadrži didaktiku stranog jezika, dok se drugi dio odnosi na kazališni izraz.

praćenje programa zemlje primateljice, stupila sam u kontakt sa za to zaduženim strukturama u Italiji te dobila na uvid organizacijski plan i program za odgoj i obrazovanje djece predškolske dobi te, slijedeći taj plan, načinila program za čitavu školsku godinu. Prilagođen je potrebama hrvatskih učenika i samom smislu postojanja hrvatske dopunske škole, ali slijedi temeljnu orijentaciju talijanskog programa i njegov okvirni plan.

Prva vezna nit u ovom projektu bila je Kako postati dobar prijatelj, a razvijena je pričom Ana i Plavo Oko. Priča je nastala prilagodbom islandske priče Tyra i Oko Sunca za potrebe nastave s djecom hrvatske dopunske škole, a prema predlošku programa za rad s vrtićkom djecom u državnim vrtićima rimske općine, dakle općine u kojoj se odvijala i nastava hrvatske škole.

Već u imenu primjećujemo prilagodbu, ali na grafijskoj (*Ana* s jednim, umjesto kao u talijanskom dvostrukim *n*) i izgovornoj razini. Kasnije u tekstu dolazi do promjena pri spominjanju naziva mora, klimatskih karakteristika u odnosu na godišnja doba i sl.

Analizirajući ondašnji rad s predškolskom djecom, danas uočavamo utemeljenost na nekoliko teorijskih postavki. Ako je kultura ta koja oblikuje naše mišljenje, opremivši nas podatcima koji nam omogućuju shvaćanje svijeta koji nas okružuje, tada je upravo kultura potrebna kao referencijalna točka, a učenje valja shvatiti u kulturalnom kontekstu (Bruner, 2000.). Djeca se kreću unutar formata (skupina komunikacijskih procesa) koji im omogućuju izmjenu informacija (namjerno i ciljano) i u konačnici usvajanje novih znanja. Kognitivni razvoj olakšan je ulogom *frama* (struktura koje uređuju i daju smisao te dopuštaju pamćenje određenog iskustva) pa, zaključno, odgoj i obrazovanje ne trebaju ići za postizanjem znanja, već za stvarnim shvaćanjem svijeta. Prevedeno na konkretne didaktičke primjere, to je značilo da djeca nisu trebala usvajati nove riječi mehaničkim ponavljanjem, nisu učila pjesmice napamet, nisu niti crtala ono što su prethodno čula od učiteljice, ne bi li tako pokazala/dokazala što su i koliko shvatila. Uranjajući ih u poznate situacije, iz njih se izvlačilo ono što su već prethodno usvojili (ime mora; toplo/hladno; vrste riba) i na to se nadograđivalo novo znanje. Didaktička smjernica koja psihološku strukturu učenika usmjerava prema kulturalnoj strukturi u kojoj je smješten, obilježena je činjenicom da je usvajanje gradiva kod djeteta snažno obilježeno organizacijskim strategijama stvarnog i poznatog (Bruner, 1968.) koji učeniku ne omogućava samo bolje usvajanje znanja već i transfer među raznim područjima, pa i područjima koja pripadaju različitim kulturama, izvornoj – domovinskoj i onoj zemlje primateljice, a pokazuju se poveznicom, a ne smetnjom (Bruner, 1966.). Dijete se osjeća bliže učitelju, sigurnije je u samoga sebe, a transfer poznatih činjenica/podataka koristi u novom/starom ambijentu (zemlji, prostoru, kulturi) čime postaje uklopljeniji, bilingvalan, bikulturalan te u konačnici bogatiji, a ne zakinut. Zakonska potvrda tog mišljenja je i osma točka Preporuke po kojoj su „novije studije pokazale da je svaki jezik povezan s određenom kulturom i da dvojezičnost u konačnici isključuje

pogrešno shvaćanje obje kulture. I stajalište da su dvojezičnost ili višejezičnost opterećenje za učenike nije točno – to su osnovna sredstva.“

Subjektivni, afektivni i iracionalni postupci pri organizaciji svijesti nisu nipošto u drugom planu, već su nužna dopuna logičkim procesima (Bruner, 1968.). U tom je smislu današnja kurikulna nastava mnogo bliža suvremenim teorijskim zahtjevima i postavkama, a radna atmosfera sigurno poticajnija i ugodnija no što je bila u starim modelima, ali valja naglasiti početničke rimske korake<sup>17</sup> u tom smjeru, daleko prije no što je ovaj suvremeni model zaživio u svom izvedbenom dijelu, pa čak i prije nego što se pojavio u teorijskom.

### Zaključak

Simon Anholt pri objašnjenju pojma Nation Branding, koji je prvi put uveo 1966., kreće od jednostavne teze da je „ugled pojedinačnih zemalja i upravljanje njime u temelju slično i jednako važno koliko su važni brendovi nekih tvrtki i njihovi proizvodi“, iz čega zatim izvodi naziv kompetitivnog identiteta. Ta nacionalna prepoznatljivost povezana je s nacionalnim identitetom, ekonomijom zemlje, njezinom politikom i političkom kompetitivnošću, stoga se sama činjenica da već 1997. u Rimu Hrvatska ima svoju školu, dok je Crnogorci, Bosanci, Srbi nemaju ponavlja kao reklamna mantra na svim skupovima i u svim mogućim situacijama. Anglosaksonski naziv *public diplomacy*, koji najprije rabi Američka informativna služba (United States Information Agency) za označavanje upravljanja ugledom vlastite suvremene zemlje u inozemstvu, obgrljuje tako izraz kompetitivnog identiteta koji nastaje iz potrebe jedne zemlje za prepoznavanjem velikih promjena u društveno-političkom tijelu suvremenog društva koji nameće globalizacija, te da zatim postavi kako unutar same sebe, tako prije svega prema van, razliku između stvarne zemlje i njezine percepcije, koja je sve tanja, pri čemu nisu dovoljne samo puste fraze (slogan) ili primamljivo znakovlje (logo, brand, *equity*), već treba upotrebljavati šest prirodnih putova za komunikaciju svoje vrijednosti.

Prema matičnoj knjizi, prve je školske godine (1998./1999.) nastavu bilo upisalo 19 učenika. Od 19 učenika njih 12 je dobilo svjedodžbu, dok ih je 6 dobilo samo potvrdu (zbog vrtićkog uzrasta), a samo je jedna učenica odustala. S druge strane, od 19 upisanih učenika, njih 8 nije upisalo drugu nastavnu godinu, tj. odustali su od nastave iako su dobili svjedodžbu, no upisani su novi (čak 13, i to djeca posve drukčije socijalne skupine, polaznici privatnih škola na engleskom, roditelja visoko-profiliranih stručnjaka).

---

<sup>17</sup> Sintagma označava prve organizacijske i programske poteze pri pokretanju hrvatske dopunske nastave u Italiji te u promišljanju izvedbenog programa i njegovog prilagodavanja uvjetima na posve novom području kakvo je bila Italija, odnosno u državi u kojoj dopunska nastava do tada nije postojala.

Iz podataka o upisanima i broju svjedodžba u godinama koje slijede, vidljiva je varijabilna krivulja. U školskoj godini 2013./2014., na nastavu je upisano 42 učenika i svi su dobili svjedodžbu. Od tih se 42 učenika u sljedeću školsku godinu, 2014./2015., upisalo njih 40, a tijekom školske godine uključilo se još 10 novih učenika, tako da tekuću školsku godinu trenutno pohađa 50 učenika. Dakle, primjećuje se rast, čak svojevrsan „upisni bum“.

Uspjeh u hrvatskoj dopunskoj školi zanimljivo je usporediti s uspjehom u školi koju učenici svakodnevno pohađaju, bilo da je državna, talijanska, bilo da je privatna, katolička, ili pak internacionalna (najčešće američka). Iz općenitog uvida u situaciju,<sup>18</sup> struktura je učenika izrazito šarolika: od loših do izvrsnih, dakle od onih koji su u talijanskoj školi pali razred do onih koji su izvrsni u svim predmetima.

Konkretni podatci o broju djece i mjestu izvođenja nastave mogli bi pomoći u praktičnim situacijama u radu nekih drugih dopunskih škola, u organizacijskom smislu, ali i kao ideja. Potpuni program za osnovne škole i gimnazije koji se nakon provedenog testiranja upisanih učenika trebao prilagoditi njihovoj razini znanja, početne 1997. je bio izveden na temelju programa Ministarstva prosvjete za obrazovanje u Hrvatskoj, samo u nekim smjernicama u posebnoj, generalnom okviru za dopunske škole. Danas postoji razrađeni, posve novi tzv. kurikulni program.

Kurikul hrvatske nastave u inozemstvu stupio je na snagu 2003. godine, ali iz ocjena u matičnoj knjizi čitljivo je da je u Italiji na snazi od školske godine 2004./2005. Novi, kurikulni sustav ne prati program škola u domovini i zbog vremenskog ograničenja (nastava se održava samo jednom tjedno), a zatim i zbog heterogenosti nastavnih skupina kako po dobi tako i po predznanju. Aktualna nastavnica naglašava da su čak i učenici iste dobi često drastično različito profilirani po predznanju, što znatno usporava rad tijekom nastavnoga procesa. Učitelj tijekom nastave pokušava ostvariti integralnost kao jedno od temeljnih načela kurikula, čiji sadržaj čine tematske cjeline i teme integriranih područja hrvatskoga jezika i književnosti, povijesti, zemljopisa, likovne i glazbene kulture. Osnovni i minimalni standardi znanja i vještina koje učenici moraju usvojiti usustavljeni su u dva područja: hrvatski jezik i književnost i hrvatska povijesna, kulturna i prirodna baština. Operativni ciljevi za hrvatski jezik i književnost, povijest, zemljopis, likovnu i glazbenu kulturu raspoređeni su na tri razine, s obzirom na osposobljenost učenika za komunikaciju na hrvatskome jeziku, poznavanje jezičnih činjenica i zakonitosti, dob, interese i temeljna znanja učenika te posebnosti organizacije i provedbe oblika rada u heterogenim skupinama. Uspoređujući tri kurikulne razine sa sustavom obrazovanja u Republici Hrvatskoj, okvirno se prva razina može prikazati kao razredna nastava (1. – 4. razred), druga razina kao predmetna nastava u višim razredima osnovne škole (5. – 8. razred), dok

---

<sup>18</sup> Anketu je provela Ivana Nosić, prof., nastavnica u Hrvatskoj dopunskoj školi u Rimu 2014./2015.; MZOŠ RH u arhivi godišnjih izvješća.

se treća razina može poistovjetiti sa srednjoškolskim obrazovanjem (1. – 4. razred srednje škole). U tom se okviru može postaviti pitanje kakve su realne mogućnosti uklapanja polaznika hrvatske dopunske škole u hrvatski školski sustav u Domovini te kakvu mu stvarnu razinu predznanja za nastavak školovanja u Hrvatskoj nudi. Za dobivanje konkretnog odgovora trebalo bi analizirati slučajeve osoba koje su se vratile u Hrvatsku, ali i tu bi valjalo biti pozoran: osobna motivacija i osobni kapaciteti pojedinca igrali bi ponovno ključnu ulogu, a nije nevažna ni okolina, obitelj, odnosno socijalni kontekst najuže zajednice polaznika.

Budući da kurikulum hrvatske nastave, između ostaloga, zahtijeva učeniku usmjeren pristup, učitelj će, ukoliko se dosljedno drži toga načela, vrlo vjerojatno tijekom nastave izazvati pozitivne reakcije učenika. Služenje metodama koje omogućuju aktivan angažman učenika redovito luči uspjeh jer ih motivira i potiče njihovo zanimanje, bilo da je riječ o jezičnim igrama na području jezika ili pak o postavljanju na scenu neke ključne bitke iz hrvatske povijesti. Ono što ponekad djeluje demotivirajuće i za učenika i za učitelja, jest već spomenuta heterogena struktura nastavnih skupina, koja itekako usporava i otežava rad. Ipak, opaža se da područje povijesne i kulturne baštine objedinjuje rad s različitim podskupinama i na neki način gotovo redovito čini nit koja povezuje različite nastavne razine i sadržaje, ali i najviše motivira učenike. Mišljenje „da je kurikulum jako dobro osmišljen i postavljen, ali ga, dakako, treba posebno prilagođavati različitim sredinama“ aktualna nastavnica u rimskoj dopunskoj školi dopunjuje još jednom zanimljivom primjedbom: „Očekivane razine znanja učenika koji pohađaju hrvatsku nastavu u Italiji često ne odgovaraju stvarnim razinama znanja, ali zbog toga je kurikulum, srećom, prilagodljiv. On ne samo da omogućuje učitelju da oblikuje program koji će odgovarati obrazovnim potrebama i mogućnostima učenika u nastavnoj skupini, već pruža i mogućnost prilagođavanja različitim socijalnim i kulturnim uvjetima izvođenja nastave.“<sup>19</sup> Ovom zaključnom rečenicom vraćamo se na kontekst integracije i interkulturalnosti te višekulturalnosti, o kojoj se danas toliko govori, a 1997. bila je tek intuicija autorice ovoga teksta.

Smisao i svrha dopunske škole očito su se od 1997. do 2015. promijenili, što pokazuje sam nastavni program i njegovi modaliteti. Dok se na početku težilo poučavanju jezika kao drugog jezika, stranog jezika, zbog očuvanja identiteta, a zatim i kao prvog jezika, zbog konkretnog uklapanja u prosvjetni sustav po povratku u Hrvatsku, današnji program čini se usmjeren na očuvanje nacionalnog zajedništva, okupljanje što većeg broja polaznika, ali je diskutabilan glede usvajanja konkretnih znanja u skladu s prosvjetnim zahtjevima predmetne nastave u domovini.

Podatci prethodno navedene statistike talijanskog Ministarstva obrazovanja navode da je hrvatske djece 2.357, odnosno 0,294 %, a bosansko-hercegovačke 6.221, odnosno 0,775 %. Statistika je rađena na temelju zemlje u kojoj su djeca rođena, dakle

---

<sup>19</sup> Ivana Nosić, prof.



ne ubrajaju drugu generaciju ni djecu koja su već po roditeljima, a na temelju njihove radne dozvole, hrvatskog ili bosansko-hercegovačkog porijekla, dobila talijansko državljanstvo. Vidljivo je da statistika nije rađena na temelju jezika kao osnovne odrednice nacionalnog identiteta, no brojevi ipak pokazuju važne podatke: u Hrvatskoj dopunskoj školi upisana su mahom djeca iz Bosne čiji se roditelji na temelju jezičnog identiteta opredjeljuju za hrvatsku nacionalnost. Njihova djeca uglavnom su talijanski državljani, pa stoga ne ulaze u statistiku prije navedenu, a većina djece iz navedene statistike ostaje izvan obrazovnog procesa Ministarstva obrazovanja Hrvatske u okviru dopunskih škola. Naoko velik broj od pedesetero djece u rimskoj dopunskoj školi ipak je daleko od ukupnog broja od 2.357 učenika, bez dodatnih 6.221 kojima hrvatski neće svima biti roditeljski jezik, daleko od zadovoljavajućeg pokrivanja interesne skupine i brige za očuvanje nacionalnog jezičnog identiteta.

Možda bi izlaz mogao biti barem u djelomičnoj nastavi na daljinu, koja u računalnoj eri kojoj pripadamo nije ništa novo, a omogućila bi dopiranje do velikog broja učenika, osobito u ogromnim gradovima poput petmilijunskog Rima. Financijska ušteda, još veći broj polaznika, čak moguća primjerena individualna nastava, sve su to razlozi koji bi opravdali takvu vrst projekta, a u svakom slučaju pružili barem mogućnost uključivanja svih zainteresiranih.

#### Literatura

- Anholt, Simon, 2007., *Competitive Identity: the new brand management for nations, cities and regions*, Palgrave Macmillan
- Bauer, Otto, 2016., Pojam nacije, prijevod; [hrcak.srce.hr/file/169106](http://hrcak.srce.hr/file/169106); 27. 03. 2016. (Die Nationalitätenfrage und die Sozialdemokratie, Verlag der Wiener Volksbuchhandlung, Beč, 1924., pogl. I., str. 109. – 138.
- Bruner, Jerome, 1960., *Dopo Dewey: il processo di apprendimento nelle due culture*, Roma, Armando; prema: *The Process of Education*
- Bruner, Jerome, 1968., *Studi sullo sviluppo cognitivo*, Roma, Armando; prema: *Studies in Cognitive Growth*
- Bruner, Jerome, 2000., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano; prema: *The Culture of Education*
- Cvikić, Lidija, [ur.], 2007., *Drugi jezik hrvatski, Profil*, Zagreb
- Fromm, Erich, 1984., *Zdravo društvo*, August Cesarec, Zagreb
- Gardner, Howard, 1991., *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*, Feltrinelli, Milano
- Ivir-Ashworth, Ksenija, 2006., *Trojezično usvajanje hrvatskoga jezika: prikaz slučaja*, Lahor, br. 2., str. 159. – 166., HFD, Zagreb
- Jelaska, Zrinka, 2007., *Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja*, Lahor, br. 3., str. 86. – 99., HFD, Zagreb
- Krpina, Zdravka, 2007., *Compendio di lingua croata*, Aracne, Roma Lüdi, Georges, *Položaj materinjeg jezika u školama*, [it/search?q=Privremeno+izdanje+Položaj+materinjeg+jezik+u+školskom+obrazovanju&ie=utf8&oe=utf8&gws\\_rd=cr&ei=b9QrVeSsJ4PXyQOytIEQ](http://it/search?q=Privremeno+izdanje+Položaj+materinjeg+jezik+u+školskom+obrazovanju&ie=utf8&oe=utf8&gws_rd=cr&ei=b9QrVeSsJ4PXyQOytIEQ)



- MIUR, 2014., Servizio statistico 2013/2014, Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano, [http://www.istruzione.it/allegati/2014/Notiziario\\_Stranieri\\_13\\_14.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/Notiziario_Stranieri_13_14.pdf)
- Smith, Athony, 1979., *Nationalism in the Twentieth Century*, New York, New York University Press
- Such, Jan, 2000., Nacionalni identitet naspram europskog identiteta, *Politička misao*, br. 4., str. 83. – 88.
- Supek, Olga, 1988., Etnos u etnologiji i kulturnoj antropologiji, *Zgodovinske vzporednice iz hrvaške etnologije*, Knjižnica glasnika SED 5, Ljubljana
- Vijeće Europe, 2006., Položaj materinjeg jezika u školskom obrazovanju, *Preporuka 1740*. [https://www.google.it/search?q=Privremeno+izdanje+Polo%C5%BEaj+materinjeg+jezik+u+%C5%A1kolskom+obrazovanju&ie=utf8&oe=utf8&gws\\_rd=cr&ei=b9QrVeSsJ4PXyQOytIEQ](https://www.google.it/search?q=Privremeno+izdanje+Polo%C5%BEaj+materinjeg+jezik+u+%C5%A1kolskom+obrazovanju&ie=utf8&oe=utf8&gws_rd=cr&ei=b9QrVeSsJ4PXyQOytIEQ)

#### Sažetak

Zdravka Krpina, Rim, Italija

UDK 81'27:811.163.42, pregledni rad

primljen 29. ožujka 2016., prihvaćen za tisak 27. svibnja 2016.

#### Teaching the Croatian Language in Italy

This paper deals with various issues concerning the establishment and inauguration of the first Croatian supplementary school in Italy, the shaping of the curriculum and the forming of heterogeneous learning groups. The paper also deals with the political aspect of the new institution. This school, located in Rome, has remained active to this day, with a curriculum that differs from the one in use in the Molise region, the home of the officially recognized Croatian national minority.

The methodology is based on the analysis of the statistical data issued by the Italian Ministry of Education, of the legal regulations in effect at the time when the school was established, as well as today, and on the analysis of the pedagogical and linguistic theories by Bruner, Such, Widdicombe, Ivir-Ashsworth, Jelaska and Cvikić. The paper aims to show the modern and, indeed, progressive qualities of educational and cultural procedures in Croatian supplementary school in Rome, based on the principles set by the above mentioned authors. The task accomplished by the school is set in the context of creating/enforcing the national identity based on the cultural, historical, psychological and sociological principles, expounded by the monk Martinac, and by Fromm, Smith, Supek and Anholt.

The establishing, organizing and functioning of the school is also analysed in consideration of the legal framework in the period from 1998 to 2015, as well as regarding the aspect of cultural diversity and cultural integration.