



**Nakladnici**

Muzej – Museo Lapidarium, Novigrad-Cittanova  
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Filozofski fakultet  
Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

**Za nakladnike**

Jerica Zihlerl, ravnateljica Muzeja – Museo Lapidarium, Novigrad-Cittanova  
Klara Buršić-Matijašić, dekanica Filozofskog fakulteta Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli  
Roman Kuhar, dekan Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Ljubljani

**Urednici**

Vesna Požgaj Hadži, Marko Ljubešić, Jerica Zihlerl

**Recenzenti**

Vladimir Osolnik, Ivo Pranjković

**Lektore i korektore**

Stjepan Baranović (hrvatski)  
Irena Čosić (talijanski)  
Nada Colnar (slovenski)

**Prijevod**

Irena Čosić (s hrvatskog na talijanski, s talijanskog na hrvatski)  
Nada Colnar (s hrvatskog na slovenski)  
Mila Vujević (sa slovenskog na hrvatski)

**Oblikovanje**

Đanino Božić

**Fotografije**

Vladimir Bugarin (naslovnica), Miranda Legović (portret Mirjane Benjak)

**Priprema i tisak**

Arty Umag, 2019.

**Naklada**

300

ISBN 978-953-7608-25-5

CIP zapis dostupan u računalnome katalogu Sveučilišne knjižnice u Puli pod  
brojem 150204041



# USUSRET DIJALOGU

## ZBORNIK POSVEĆEN MIRJANI BENJAK

UREDILI

Vesna Požgaj Hadži, Marko Ljubešić, Jerica Zihlerl

NOVIGRAD-CITTANOVA, PULA, LJUBLJANA  
2019.



## Sadržaj

Uvodna riječ.....	8
Prefazione .....	10
Uvodna beseda.....	12
<b>SKICA ZA PORTRET MIRJANE BENJAK .....</b>	<b>15</b>
<b>Dragutin Rosandić, Vesna Požgaj Hadži, Marko Ljubešić: Mirjana Benjak ...</b>	<b>17</b>
<b>Marko Ljubešić (priređio): Bibliografija prof. dr. sc. Mirjana Benjak .....</b>	<b>29</b>
<b>Nives Opačić: Poslanica Mirjani Benjak .....</b>	<b>39</b>
<b>Sanja Beba Bosnić: Naše dvije ljubavi prema Mirjani Benjak .....</b>	<b>44</b>
<b>Vesna Požgaj Hadži: Mirjana Benjak u Sloveniji.....</b>	<b>50</b>
<b>Jerica Zihlerl: Na marginama Zbornika.....</b>	<b>73</b>
<b>DOPRINOSI METODIČKOJ ZNANOSTI .....</b>	<b>81</b>
<b>Tatjana Balažić Bulc: Kaj nam sporočajo učbeniki? .....</b>	<b>82</b>
<b>Neva Čebtron: Zrcaljenje raznojezičnosti v večjezičnem okolju: primer raziskave v slovenskem delu Istre.....</b>	<b>90</b>
<b>Mirjana Doblanić Pekica: <i>Z sela u selo – popriko</i>.....</b>	<b>105</b>
<b>Boža Krakar Vogel: Modeli komunikacijskega pouka v slovenski didaktiki književnosti .....</b>	<b>120</b>

<b>Marko Ljubešić:</b> Metodički doprinos diplomskih radova pod mentorstvom prof. dr. sc. Mirjane Benjak .....	134
<b>Blaženka Martinović, Elenmari Pletikos Olof, Jelena Vlašić Duić:</b> <i>Kiša, sunce, trava, rosa</i> – o učenju i poučavanju naglasaka hrvatskoga jezika ...	146
<b>Milorad Nikčević:</b> Romantičarska poetika Petra Preradovića (1818–1872) – afirmacija njegove poezije u školi .....	166
<b>Elvi Piršl:</b> Educazione all'interculturalità – una questione ancora sempre aperta per la società complessa .....	183
<b>Teana Tomažin:</b> Interkulturalni i zavičajni projekti u nastavi Hrvatskog jezika ...	192
<b>Irena Vodopija, Dubravka Smajić:</b> Plakat u projektnoj nastavi .....	205
<b>DOPRINOSI JEZIČNOJ I KNJIŽEVNOJ ZNANOSTI</b> .....	219
<b>Teodora Fonović Cvijanović, Majda Čolak, Vanessa Vitković Marčeta:</b> Jezik i pravopis bujskoga <i>Hrvatskoga glasa</i> .....	220
<b>Vojko Gorjanc:</b> Jezik(osl)ovna ideologija in jezikovna diskriminacija .....	236
<b>Matija Jelača:</b> O umjetnosti i estetici kod Gillesa Deleuzea .....	252
<b>Marina Katnić-Bakaršić:</b> Dvije pjesme Marine Cvetajeve i Ane Ahmatove: diskurzivna konstrukcija ženskosti .....	268
<b>Marko Stabej:</b> <i>Sojezičje</i> : utopija ali resnična možnost? .....	281
<b>Đurda Strsoglavec:</b> <i>Treba misliti i na korisnost jezika</i> (o jezičnom poslanju Marka Pohlina) .....	291



## Uvodna riječ

Zbornik radova s naslovom *Ususret dijalogu* zajednički je projekt triju institucija koje desetljećima surađuju na znanstveno-istraživačkom, pedagoškom i kulturnom području, i to Filozofskog fakulteta Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli, Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Ljubljani i Muzeja – Museo Lapidarium iz Novigrada-Cittanove. Posvećen je hrvatskoj znanstvenici i sveučilišnoj profesorici Mirjani Benjak povodom prigodne obljetnice – obilježavanja njezina sedamdesetog rođendana. Upravo je naša slavljenica poveznica među trima spomenutim institucijama. Naime, njezin znanstveno-istraživački, pedagoški i stručni rad vezan je ne samo uz njezin matični Filozofski fakultet Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli, već i uz Novigrad-Cittanovu u kojem je, kao uvažena sugrađanka, svojim društvenim i kulturnim angažmanom sudjelovala u nizu kulturoloških i gradskih projekata i time pridonijela prepoznatljivosti svojega grada u Istri i šire. Osim toga, Mirjana Benjak desetljećima je plodno surađivala s različitim znanstvenicima/stručnjacima Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Ljubljani, o čemu svjedoči niz znanstvenih radova i nekoliko zajedničkih objavljenih monografija.

Iz njezine bogate bibliografije izdvajamo neke od tema kojima se bavila: metodika nastave (hrvatskog) jezika i književnosti koju je obogatila novim kognitivnim i praktičnim spoznajama; interkulturalni književni i jezični odgoj i obrazovanje, pri čemu ustrajno predlaže uključivanje interkulturalnih sadržaja u nastavne programe/kurikule, udžbenike i nastavu. Nadalje, nezamjenljiv je njezin doprinos na području hrvatskoga kao stranog jezika (pogotovo u Sloveniji), ali i na drugim područjima vezanih uz jezike, književnosti i kulture u najširem smislu.

Spomenuta područja pokriva dvadeset radova koji se objavljuju u Zborniku, a pisani su na hrvatskom, talijanskom i slovenskom jeziku. Autorice i autori tekstova bivši su učenici i studenti Mirjane Benjak te kolegice i kolege s različitih hrvatskih i inozemnih sveučilišta. U prvom se poglavlju (*Skica za portret Mirjane Benjak*) nakon biografije i bibliografije govori o Mirjani Benjak kao srednjoškolskoj profesorici i znanstvenici, o njezinom pedagoškom, znanstvenom, stručnom te društvenom angažmanu u Hrvatskoj i Sloveniji. Drugo i treće poglavlje (*Doprinosi metodičkoj znanosti i Doprinosi jezičnoj i književnoj znanosti*) donose različite tekstove koji se neposredno nadovezuju na teme kojima se slavljenica bavila (npr. primjena načela zavičajnosti u nastavi, interkulturalni dijalog u višejezičnom društvu, suprotstavljanje jezičnoj diskriminaciji itd.). Bez obzira na to što se u Zborniku nalazi niz vrijednih



članaka, on svojim sadržajem nije mogao u potpunosti obuhvatiti širok raspon znanstvenih, pedagoških, stručnih te kulturoloških i svjetonazorskih interesa Mirjane Benjak.

Zahvaljujemo svim autoricama i autorima koji su se odazvali našem pozivu i poslali svoje radove, kao i recenzentima Ivi Pranjkoviću i Vladimiru Osolniku na pomnome čitanju. Također zahvaljujemo Đaninu Božiću na oblikovanju Zbornika, a na financijskoj pomoći nakladnicima i Gradu Novigradu-Cittanovi.

Ovim Zbornikom, koji je posvećen sedamdesetoj godišnjici života profesorice Mirjane Benjak, učenice i učenici, studentice i studenti, suradnice i suradnici, kolegice i kolege, prijateljice i prijatelji, Novigrađanke i Novigrađani iskazuju slavljenici zahvalnost i poštovanje. Nadamo se da će on naći počasno mjesto na njezinim prepunim knjižnim policama. Poželimo joj još mnogo pozitivne energije i kritičnosti (koja joj nikada nije nedostajala) i što češća druženja te da nas i dalje zaokuplja i razveseljava svojim intrigantnim tekstovima.

Urednici Zbornika  
Novigrad-Cittanova, Pula, Ljubljana, ožujka 2019.

## Prefazione

La raccolta di opere intitolata *Verso il dialogo* è il progetto comune di tre enti che da decenni collaborano in campo scientifico e di ricerca, pedagogico e culturale e sono la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università Juraj Dobrila di Pola, la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Lubiana e il Museo – Muzej Lapidarium di Novigrad-Cittanova. È dedicata alla scienziata e docente universitaria croata Mirjana Benjak in occasione di una ricorrenza solenne – il suo settantesimo compleanno. Proprio la nostra festeggiata è quella che connette i tre enti soprariportati. Difatti, il suo lavoro di ricerca scientifica, pedagogico e professionale è legato non solo alla sua facoltà di appartenenza, Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università Juraj Dobrila di Pola, ma anche a Novigrad-Cittanova in cui, quale concittadina stimata, con l'impegno sociale e culturale ha partecipato a una serie di progetti di tipo culturologico e comunale, contribuendo in tal modo alla riconoscibilità della propria città in Istria e non solo. Inoltre, Mirjana Benjak ha realizzato per decenni una proficua collaborazione con vari scienziati/esperti della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Lubiana di cui testimoniano una serie di opere scientifiche e alcune monografie comuni pubblicate.

Dalla sua ricca bibliografia riportiamo alcuni dei temi di cui si occupava: didattica dell'insegnamento della lingua (croata) e della letteratura che ha arricchito con le nuove nozioni cognitive e pratiche, educazione e istruzione letteraria e linguistica interculturale dove propone continuamente di includere i contenuti interculturali nei programmi/curricoli e manuali didattici, come anche nell'insegnamento. È insostituibile, inoltre, il suo contributo nel campo del croato come lingua straniera (soprattutto in Slovenia), ma anche negli altri campi attinenti alle lingue, alla letteratura ed alla cultura nel senso più ampio.

I predetti campi sono coperti da venti opere pubblicate nella Raccolta e scritte in croato, italiano e sloveno. Le autrici e gli autori dei testi sono gli ex allievi e studenti di Mirjana Benjak, nonché le colleghe e i colleghi provenienti da diverse università croate ed estere. Nel primo capitolo (*Schizzo di ritratto di Mirjana Benjak*), dopo la sua biografia e la bibliografia, si parla di Mirjana Benjak in qualità di insegnante di scuola superiore e scienziata, nonché del suo impegno pedagogico, scientifico, professionale e sociale, prestato in Croazia e in Slovenia. Il secondo e il terzo capitolo (*Contributi alla didattica della lingua e della letteratura* e *Contributi alla scienza della lingua e della letteratura*) riportano vari testi legati direttamente ai temi di

cui si occupava la festeggiata (ad es. l'applicazione del principio di appartenenza territoriale nell'insegnamento, il dialogo interculturale nella società multilinguistica, l'opposizione alla discriminazione linguistica, ecc.). Nonostante la Raccolta contenga una serie di validi articoli, il suo contenuto non poteva comprendere del tutto l'ampia gamma di interessi di Mirjana Benjak nel campo scientifico, pedagogico, professionale, culturologico e sul mondo in generale.

Ringraziamo tutte le autrici e tutti gli autori che hanno accettato il nostro invito ed hanno inviato le loro opere, nonché i recensori Ivo Pranjković e Vladimir Osolnik per l'attenta lettura. Grazie anche a Đanino Božić per la concezione artistica della Raccolta e per il supporto economico ringraziamo gli editori e la Città di Novigrad-Cittanova.

Con la presente Raccolta, dedicata al settantesimo anniversario della professoressa Mirjana Benjak, le sue allieve e gli allievi, le studentesse e gli studenti, le collaboratrici e i collaboratori, le colleghe e i colleghi, le amiche e gli amici, le cittanovesi e i cittanovesi esprimono alla festeggiata la loro gratitudine e il rispetto. Speriamo che la Raccolta trovi il posto d'onore sui suoi scaffali strapieni di libri. Le auguriamo ancora tanta energia positiva e tanta criticità (che non le mancava mai), molti incontri comuni e tanti testi intriganti con cui riesce sempre a rallegrarci e a risvegliare la nostra curiosità.

I redattori della Raccolta  
Novigrad-Cittanova, Pola, Lubiana, marzo 2019

## Uvodna beseda

Zbornik prispevkov *Dialogu naproti* je skupni projekt treh institucij, ki že desetletja sodelujejo na znanstvenoraziskovalnem, pedagoškem in kulturnem področju, to so Filozofska fakulteta Univerze Jurja Dobrile v Pulju, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani in Muzej – Museo Lapidarium v Novigradu-Cittanovi. Zbornik je posvečen hrvaški znanstvenici in univerzitetni profesorici Mirjani Benjak ob priložnostni obletnici – praznovanju njenega sedemdesetega rojstnega dne. Prav naša slavljenska je vez med tremi omenjenimi ustanovami. Njeno znanstvenoraziskovalno, pedagoško in strokovno delo ni povezano samo z njeno matično Filozofsko fakulteto Univerze Jurja Dobrile v Pulju, ampak tudi z Novigradom-Cittanovo, v katerem je, njegova spoštovana meščanka, družbeno in kulturno angažirano sodelovala pri številnih kulturoloških in mestnih projektih in s tem prispevala k prepoznavnosti domačega mesta v Istri in drugod. Poleg tega je Mirjana Benjak desetletja plodno sodelovala z različnimi znanstveniki/strokovnjaki s Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, o čemer priča več znanstvenih del in nekaj izdanih skupnih monografij.

Iz njene bogate bibliografije naj posebej omenimo nekatere od tem, s katerimi se je ukvarjala: metodika pouka (hrvaškega) jezika in književnosti, ki jo je obogatila z novimi kognitivnimi in praktičnimi spoznanji; medkulturna književna in jezikovna vzgoja in izobraževanje, pri katerih je vztrajno predlagala vključevanje medkulturnih vsebin v učne načrte/kurikule, učbenike in pouk. Poleg tega je nenadomestljiv njen prispevek pri poučevanju hrvaščine kot tujega jezika (predvsem v Sloveniji), pa tudi na drugih področjih, povezanih z jeziki, književnostmi in kulturo v najširšem pomenu besede.

Naštetim področjem se posveča dvajset prispevkov, objavljenih v Zborniku, napisanih v hrvaščini, italijanščini in slovenščini. Avtorice in avtorji člankov so nekdanji učenci in študenti Mirjane Benjak ter kolegice in kolegi z različnih hrvaških in tujih univerz. Prvo poglavje (*Skica za portret Mirjane Benjak*) se začne z biografijo in bibliografijo Mirjane Benjak, nato pa govori o njej kot srednješolski profesorici in znanstvenici ter o njenem pedagoškem, znanstvenem, strokovnem in družbenem delovanju v Hrvaški in Sloveniji. V drugem in tretjem poglavju (*Prispevki k metodični znanosti* in *Prispevki k jezikovni in književni znanosti*) so zbrani različni članki, ki se neposredno nanašajo na teme, s katerimi se je slavljenska ukvarjala (npr. uporaba načela domovinskosti pri pouku, medkulturni dialog v večjezični družbi, nasprotovanje

jezikovni diskriminaciji itd.). Čeprav Zbornik sestavlja kopica dragocenih člankov, s svojo vsebino nikakor ni mogel v celoti zajeti širine znanstvenih, pedagoških, strokovnih ter kulturoloških in svetovnonazorskih interesov Mirjane Benjak.

Zahvaljujemo se vsem avtoricam in avtorjem, ki so se odzvali na naše vabilo in poslali prispevke, pa tudi recenzentoma Ivu Pranjkiću in Vladimirju Osolniku za skrbno branje. Prav tako se zahvaljujemo Đaninu Božiću za oblikovanje Zbornika in izdajateljem ter Mestu Novigradu-Cittanovi za finančno pomoč.

S tem Zbornikom, izdanim ob sedemdesetletnici profesorice Mirjane Benjak, učenke in učenci, študentke in študenti, sodelavke in sodelavci, kolegice in kolegi, prijateljice in prijatelji, meščanke in meščani Novigrada-Cittanove izkazujemo slavljeniki hvaležnost in spoštovanje. Upamo, da bo dobil častno mesto na njenih prepolnih knjižnih policah. Želimo ji še veliko pozitivne energije in kritičnosti (te ji ni nikoli primanjkovalo), da bi se čim pogosteje družila z nami in da bi s svojimi zanimivimi članki še naprej zaposlovala naše misli in nas razveseljevala.

Uredniki Zbornika  
Novigrad-Cittanova, Pulj, Ljubljana, marec 2019



# SKICA ZA PORTRET MIRJANE BENJAK



*Mirjana Isujak*



## Mirjana Benjak

Prof. dr. sc. Mirjana Benjak, redovita profesorica u mirovini, rođena je 28. travnja 1949. u Voloskom (Opatija). U Novigradu je završila osnovnu školu. Godine 1967. maturirala je na Matematičkoj gimnaziji „Vladimir Gortan“ u Bujama, a 1972. diplomirala je na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu jugoslavenske jezike i književnost kao A predmet i francuski jezik kao B predmet (diplomska radnja: *Modernizam romana Povratak Filipa Latinovicza Miroslava Krleže* kod prof. dr. sc. Miroslava Šicela).

Školske godine 1972./73. radila je kao nastavnica hrvatskog jezika u Osnovnoj školi „Irma Benčić“ u Novigradu; godine 1973./74. zaposlena je kao šefica Duty free shopa Emona Ljubljana u Novigradu, 1974. nastavnica je hrvatskog i francuskog jezika u Osnovnoj školi Tar, a od 1974. do 1996. predaje hrvatski jezik u Srednjoj školi „Vladimir Gortan“ u Bujama. Stručni ispit je položila 1976. godine na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

Poslijediplomski studij Metodike nastave hrvatskog jezika i književnosti upisala je 1982. na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu gdje je 1993. godine obranila magistarsku radnju *Metodički pristup tekstovima svjetske književnosti u udžbenicima za srednje škole* (mentor: prof. dr. sc. Dragutin Rosandić) i stekla akademski stupanj magistricice Društvenih, humanističkih i teoloških znanosti iz područja Filologije.

Godine 1996. zaposlena je kao vanjska suradnica na mjestu asistentice za Hrvatsku književnost na Odsjeku za kroatistiku Pedagoškog fakulteta u Puli Sveučilišta u Rijeci (danas Filozofskog fakulteta Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli), a sljedeće je godine izabrana u suradničko zvanje asistentice.

Godine 1999. doktorirala je disertacijom *Suvremena srednjoevropska pripovjedna proza u gimnazijskoj nastavi književnosti* (mentor: prof. dr. sc. Dragutin Rosandić) na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu i stekla akademski stupanj doktorice Humanističkih znanosti, znanstvenog polja Znanost o književnosti.

Godine 2000. izabrana je u zvanje docentice na Odsjeku za kroatistiku Filozofskog fakulteta u Puli Sveučilišta u Rijeci, gdje je bila nositeljica kolegija *Metodika književnog odgoja i obrazovanja i Teorija književnosti*.

U svom znanstvenom području usavršavala se, u sklopu projekta TEMPUS (2001.–2003.), na ovim institucijama u inozemstvu: 2001. – *Language Acquisition in Multilingual and Multicultural Environment*, Scuola Superiore di Lingue per Interpreti e Traduttori, Trieste, Italia; 2002. – *Communicative Competence in Language Pluralistic Environment I.*, University of Basque Country; San Sebastian, Spain; 2003. – *Communicative Competence in Language Pluralistic Environment II.*, Department of Linguistics, University of Vienna, Austria.

Godine 2009. izabrana je u zvanje izvanredne profesorice na Odsjeku za kroatistiku Odjela za humanističke znanosti Sveučilišta u Puli, gdje je predavala i držala seminare iz kolegija *Uvod u metodiku književnog odgoja i obrazovanja, Sustavi, metode i pristupi u metodici književnog odgoja i obrazovanja, Pregled stilističkih škola i pravaca, Stilističke metode i primjena te Interkulturalna komunikacijska kompetencija (u sklopu jezičnog i književnog obrazovanja)*.

Godine 2014. izabrana je u zvanje redovite profesorice. Nastavila je predavati i držati seminare iz kolegija koji se odnose na metodiku književnog odgoja i obrazovanja do umirovljenja 2015. Sveučilište Jurja Dobrile (Odjel za humanističke znanosti) dodijelilo joj je 2014. priznanje za ostvareni doprinos djelovanju i razvoju Sveučilišta.

### **Znanstveno-istraživački rad**

Imajući na umu da je Mirjana Benjak kao sveučilišna profesorica djelovala dvadesetak godina (nakon isto toliko provedenih godina u ulozi nastavnice hrvatskoga jezika u osnovnoj i srednjoj školi), zavidan je broj objavljenih knjiga/monografija i radova te javnih nastupa na domaćim i stranim skupovima. Autorica je ili suautorica šest znanstvenih monografija, dviju stručnih monografija, jednog sveučilišnog udžbenika, jednog sveučilišnog priručnika, pedeset i jednog izvornog znanstvenog rada i šest preglednih, odnosno stručnih radova. Izlagala je na 42 domaća i međunarodna znanstvena i stručna skupa u Hrvatskoj, Italiji, Sloveniji, Srbiji, Crnoj Gori i Mađarskoj. Recenzirala je dvije knjige (metodičke monografije), seriju udžbenika za osnovnoškolsku i gimnazijsku/srednjoškolsku nastavu hrvatskog jezika (u izdanju Profil Internationala i Školske knjige) te brojne članke u časopisima i zbornicima s domaćih i stranih znanstvenih skupova (u izdanju zagrebačke *Metodike, časopisa za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi i Kroatologije*, pulske *Tabule*, ljubljanskih *Jezika in slovstva*, *Obdobja i Slavistične revije*, sarajevskih *Pregleda – časopisa za društvena pitanja*, Hrvatskog društva za primijenjenu lingvistiku, Riječkih filoloških dana, Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u

Zagrebu i dr.). Impresivnost znanstvene produkcije Mirjane Benjak najbolje ilustrira broj bodova koji su bili potrebni, a koje je, prema uvjetima Nacionalnog vijeća za znanost, visoko obrazovanje i tehnološki razvoj, imala prilikom izbora u zvanje redovite profesorice, odnosno znanstvene savjetnice: uvjet su bila 54 boda, a ona je ostvarila 143,10 boda.

Godine 1993. vodila je projekt *Sveti Petar u Šumi* – baština koju valja sačuvati, a kao istraživačica je bila uključena (od 2001. do 2003.) u rad međunarodnog znanstveno-istraživačkog projekta TEMPUS (CD\_JEP-15085-2000) *Communicative Competence in Language Pluralistic Environment / Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini*. Od 2007. do 2014. godine sudjelovala je u radu znanstvenog projekta Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske *Obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju* (303-303 1 173-0983).

U svojim znanstvenim radovima Mirjana Benjak iznosila je rezultate teorijskoga i empirijskog znanstvenog istraživanja (prvenstveno) metodičke problematike u hrvatskoj i inozemnoj (evropskoj) teoriji i praksi. Znanstvenim istraživanjima obuhvaćena su ova područja: nastavni programi/kurikuli i udžbenici za srednje škole (hrvatski, austrijski, mađarski, talijanski, češki, slovenski, njemački, francuski) te metodička literatura na hrvatskom i stranim jezicima. U korpusu znanstvene problematike posebno mjesto zauzima interkulturalni odgoj u sklopu nastave književnosti i nacionalnih jezika.

Svojim je znanstvenim doprinosima obogatila hrvatsku metodiku novim spoznajama, što pokazuju ova područja/tematski krugovi u kojima se ogledaju njezini znanstveni interesi.

### **A. Utemeljenje koncepcije interkulturalnoga književnog i jezičnog odgoja i obrazovanja**

Ishodišta interesa Mirjane Benjak za filozofiju interkulturalizma možemo pronaći u *Predgovoru* njezine monografije *Književnost(i) u kontaktu, Suvremena srednjoevropska pripovjedna proza u gimnazijskoj nastavi književnosti*. U njemu svjedoči o vlastitom iskustvu odrastanja (i fizičkog i duhovnog) na prostorima multikulturalnoga i interkulturalnog (srednjoevropskog) okruženja:

Srednja Evropa je pojam koji me već niz godina zaokuplja na različite načine i na različitim razinama. Započelo je s intimnim i sve snažnijim osjećajem pripadnosti „mitteleuropskom“ okruženju, koji proizlazi kako iz korijena moje obitelji (baka, Njemica iz Mađarske, koja nikada nije svladala hrvatski te je i

sa svojim unucima govorila njemački i mađarski) tako i iz onih određenja koja se oslanjaju na mjesto rođenja (Volosko, odnosno Opatija), mjesta življenja (Hrvatsko primorje i Istra) te gradova koji su uvelike pridonijeli mom odrastanju i sazrijevanju (Trst, Rijeka, Zagreb). Na to se nadovezuju i pročitane knjige, najprije Krleža, pa zatim Tomizza, Kiš i Jančar, koje sam osjećala više svojim nego ostale. I nekako sam predosjećala da se zvukovi različitih jezika i narječja, koji kao da mi oduvijek pripadaju, bakine porculanske figurice došle u našu kuću iz tajanstvenog Beča, obrisi srednjoevropske (gradske) arhitekture i druženja s „mojim“ književnicima neće nastaniti samo u mojim sjećanjima.<sup>1</sup>

Ova će je privatna razina osjećaja pripadnosti interkulturalnom svijetu putem višegodišnjeg proučavanja i empirijskih istraživanja dovesti do uspostavljanja novih paradigmi u poučavanju književnosti. Promatrajući nastavu književnosti u kontekstu suvremenih ideja o međuzavisnosti kulturnih i obrazovnih kretanja, kako na evropskoj tako i na svjetskoj razini, svojim je znanstvenim radovima i metodičkim monografijama obogatila metodičku teoriju. O tome svjedoče i riječi Dragutina Rosandića, kojima je predstavio njezinu knjigu:

*Književnost(i) u kontaktu* prva je hrvatska monografija koja uspostavlja model interkulturalno/multikulturalnoga književnog odgoja i obrazovanja. Taj se model utemeljuje na teoriji nacionalnog identiteta i srednjoevropskog kriterija, kao zajedničkih mjerila u programiranju književnog odgoja i obrazovanja (...).<sup>2</sup>

O interesu Mirjane Benjak za problematiku interkulturalnog (književnog i jezičnog) odgoja i obrazovanja govore mnogobrojni znanstveni radovi (kao npr. monografije *Književnost(i) u kontaktu*, *Bez predrasuda i stereotipa* i *Vodič za interkulturalno učenje* te radovi *Interkulturalni sadržaj u nastavi hrvatskoga jezika i kulture u hrvatskoj nastavi u inozemstvu*, *Za uspješnu nastavu hrvatskoga jezika: Interkulturalizam i višejezičnost*, *Funkcioniranje i recepcija L2 kod gimnazijalaca u dvojezičnoj sredini na Bujštini /Istra/*, *Nastavni program za hrvatski jezik u reformiranoj slovenskoj osnovnoj školi*, *Hrvatski jezik u slovenskoj osnovnoj školi: Primjer programske/udžbeničke jedinice*, *Humanistički odgoj – temelj interkulturalizma*).

---

1 Benjak, Mirjana: *Književnost(i) u kontaktu*, *Suvremena srednjoevropska pripovjedna proza u gimnazijskoj nastavi književnosti*, Izdavački centar Rijeka, Rijeka, 2001., 7.

2 Rosandić, Dragutin: *Obrazovni kurikulumi, standardi i kompetencije. S posebnim usmjerenjem na jezično-književno područje*, Naklada Ljevak, Zagreb, 2013., 212–213.

## **B. Unapređenje metodologije programiranja književnog odgoja i obrazovanja na načelima kurikulne teorije**

Mirjana Benjak se dugi niz godina bavila analizom korpusa evropskih nastavnih programa, istražujući koncepciju književnog odgoja i obrazovanja i vrednujući njihove značajke u skladu s najnovijim spoznajama metodičke znanosti. Svoje je ocjene, zaključke i prijedloge za promjenu koncepcije programa utemeljila na teoriji kurikula i kulturne antropologije. Na zasadama tih teorija davala je preporuke za promjenu paradigme u programiranju književnog odgoja i obrazovanja. Vidljivo je to u radu *Hrvatska književnost u sklopu književnosti (srednjoevropskih) malih naroda kao odgojno-obrazovni problem*. U njemu autorima hrvatskih nastavnih programa predlaže promjene u programiranju na način uvažavanja činjenice da je Hrvatska prvenstveno srednjoevropska i mediteranska zemlja te bi, shodno tome, književni sadržaji trebali proizlaziti iz srednjoevropskog i mediteranskog kulturnog kruga. Zalaže se za usklađivanje hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava sa sustavima evropskih zemalja. U tom smislu naglašava potrebu za primjenom teorije interkulturalizma, za koju smatra da predstavlja jedino rješenje za su/život u multikulturalnoj Evropi. Kurikulno programiranje, uz redefiniranje odgojnih ciljeva i zadaća u skladu s načelima demokracije, tolerancije i interkulturalizma predstavlja neminovan korak k novoj metodičkoj strategiji književnog odgoja i obrazovanja, smatra Mirjana Benjak (v. npr. monografiju *Književnost(i) u kontaktu* i radove *Koncepcija književnog odgoja i obrazovanja u nastavnim programima srednjoevropskih gimnazija: Komparativni pristup*, *Suvremena hrvatska proza u nastavi književnosti u gimnazijama Srednje Evrope*, *Dolga pot do sosedove sodobne proze*).

## **C. Uvođenje komparativne metodologije u vrednovanju (evaluaciji) nastavnih programa/kurikula**

Komparativnom metodologijom je Mirjana Benjak utvrdila posebnosti nastavnih programa/kurikula u (srednjo)evropskim zemljama (Austriji, Sloveniji, Mađarskoj i Češkoj) u usporedbi s hrvatskim nastavnim programima, o čemu piše u radu *Koncepcija književnog odgoja i obrazovanja u nastavnim programima srednjoevropskih gimnazija: Komparativni pristup*. Rezultati komparativne analize, koji su pokazali sličnosti i razlike metodičkih (programskih) koncepcija književnog odgoja u gimnazijskoj nastavi, ukazuju na stanovite manjkavosti hrvatskih programa u smislu (ne)pridržavanja suvremenih standarda u programiranju, osobito onih koji se temelje na zasadama

interdisciplinarnu/transdisciplinarnu metodologiju. Vrednovanjem programskih koncepcija književnog odgoja i obrazovanja u širem međunarodnom metodičkom kontekstu Mirjana Benjak se zalaže za nove smjernice u nastavi književnosti koje se zasnivaju na suvremenim teorijama učenja i poučavanja što ih nude korespondirajuće znanstvene discipline: teorija književnosti (znanost o književnosti), psihologija, didaktika, komunikologija, znanost o medijima i estetika. (O tome npr. vidi i u radovima *Hrvatska književnost u sklopu književnosti /srednjoevropskih / malih naroda kao odgojno-obrazovni problem*, *Analiza programa hrvatskoga jezika za niže razrede talijanske osnovne škole i talijanskoga jezika za niže razrede hrvatske osnovne škole*, *Pouk književnosti v hrvaški gimnaziji /načrt in učbenik/*, *Kako odgojiti buduću čitateljicu/čitatelja*, *Gimnazijska nastava hrvatske književnosti i srednjoevropski kulturni krug*, *France Prešeren u hrvatskoj i slovenskoj gimnazijskoj nastavi književnosti jučer i danas /a sutra?/*).

#### **D. Uvođenje kontrastivne lingvistike u sustav metodike hrvatskoga jezika**

U svojim je radovima Mirjana Benjak polazila od današnjih gledanja na odnos između standardnoga jezika i njegovih dijalekata (čakavskog) i mjesnih govora te proučila njegovu primjenu u hrvatskom školskom sustavu (v. npr. u monografijama *Hrvatski izvana i Od Peruška do otvorenog sustava* te u radovima *Izazovi kontrastivne lingvistike /Izzivi kontrastivnoga jezikoslova*, *Standard i dijalekt u kontaktu*, *Postupci motivacije u metodičkom oblikovanju romana Mate Balote Tijesna zemlja kao lektirne knjige*).

Unapređenje jezičnog odgoja ona vidi u primjeni načela i postupaka kontrastivne lingvistike, koja pruža bolje mogućnosti za postignuće odgojnih i obrazovnih ciljeva.

Odrastajući, živeći i radeći u dvojezičnoj sredini, u svom je znanstvenom angažmanu osobitu pozornost pridavala jezičnom pluralizmu (konkretnije – hrvatskom jeziku kao većinskom i talijanskom jeziku/venetskom dijalektu kao manjinskom u mnogim istarskim gradovima i općinama, među kojima je i Novigrad-Cittanova). Polazeći od činjenice da je predmet jezičnog i književnog odgoja i obrazovanja osobito pogodan za opažanje, prihvaćanje i poštivanje razlika među različitim jezicima i kulturama, u svojim je radovima oblikovala metodičke pristupe koji su na tragu uspostavljanja otvorenog dijaloga među različitim kulturama u višejezičnoj sredini. (v. npr. radove *Od statuta do nastavne prakse*, *Percepcija zajamčenih prava na dvojezičnost u Istri*, *Jezične kompetencije budućih učitelja/učiteljica i nastavnica/nastavnika hrvatskog jezika za rad u višejezičnoj sredini*, *Funkcioniranje i recepcija L2 kod gimnazijalaca u dvojezičnoj sredini na Bujštini /Istra/*).

## E. Uvođenje nove paradigme u nastavu zavičajne književnosti

Bilingvizam i njegovo djelovanje u području jezika u kontaktu, ishodišna je točka promjene paradigme nastave zavičajne književnosti za kakvu se zalaže Mirjana Benjak. Polazeći od primjene kriterija zavičajnosti koji se temelji na načelu primjerenosti nastave učenicima i načela participacije te svjesne aktivnosti učenika, ona predlaže obradu onih književnih stvaralaca koji su podrijetlom, životom i radom vezani za određenu sredinu, bez obzira na jezik (dijalekt) na kojem su pisali. Što se tiče književnika koji su na taj način vezani uz Istru, oni su svoja djela pisali ili pišu na standardnom hrvatskom, talijanskom i slovenskom jeziku, odnosno na dijalektima (npr. čakavskom, ali i dijalektom talijanskog jezika – venetskom). U dosadašnjoj je nastavnoj teoriji i praksi zanemaran slovenski i talijanski korpus dijalektalne književnosti. Živeći i radeći u dvojezičnoj sredini (Bujštini), u kojoj je i većina učenika bilingvalna (od ranog djetinjstva služe se hrvatskim jezikom i venetskim dijalektom, a talijanski jezik uče od 2. razreda osnovne škole do kraja srednjoškolskog obrazovanja), Mirjana Benjak predlaže drukčiji pristup interpretaciji književnoumjetničkog djela u sklopu zavičajne nastave. Pokazala je to u radu *Lingvostilistička interpretacija romana u okviru zavičajne nastave (Fulvio Tomizza: Materada)*. Svjesna činjenice da je kriterij zavičajnosti zanemaren u nastavnom programu hrvatskoga jezika za gimnazije te značenja toga kriterija u jezičnom i književnom odgoju i obrazovanju (na što upućuju, između ostalog i kontrastivne teorije o učenju jezika), osmislila je metodički model lingvostilističke interpretacije književnoumjetničkog teksta na jeziku originala (talijanskom). Na predlošku Tomizzina romana *Materada* prikazana je lingvostilistička interpretacija koja predstavlja otklon od pristupa nastavi jezika utemeljenom na shvaćanju da se u toj nastavi književni tekst koristi tek u svrhu ilustracije određenih jezičnih pojava. (O zavičajnoj tematici v. i npr. monografiju *Od Peruška do otvorenog sustava te radove Postupci motivacije i aktualizacije u metodičkom oblikovanju romana Mate Balote Tijesna zemlja kao lektirne knjige, Istarski razvod bez „kunfina“ /povijesni, društvenopovijesni i književni aspekti spomenika u nastavi/*).

Mirjana Benjak surađivala je u izradi monografija (s tematikom primjene interkulturalizma i kontrastivne lingvistike u nastavi) s domaćim i stranim znanstvenicima (Micheal Byram, Marina Diković, Andrea Matošević, Matija Jelača, Vesna Požgaj Hadži, Marija Smolić, Elvi Piršl, Abdellatif Zaki i dr. ), a objavila je veći broj znanstvenih i stručnih članaka u suautorstvu s hrvatskim i slovenskim znanstvenicima i praktičarima (Tatjana Balažić Bulc, Mirjana Doblanović Pekica, Neva Čebtron, Silvo Fatur, Marko Ljubešić, Elvi Piršl, Jerica Zihlerl), najčešće s Vesnom Požgaj Hadži s Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Ljubljani. Njihova plodna

dugogodišnja suradnja dotiče se uspoređivanja određenih područja metodičke i nastavne teorije i prakse u Hrvatskoj i Sloveniji, uključivanja interkulturalnih elemenata u nastavu jezika i književnosti, promicanja interkulturalne komunikacije, problematike programiranja hrvatskog jezika kao stranog, primjene načela i postupaka kontrastivne lingvistike kao ishodišta uspješnijeg postignuća odgojno-obrazovnih ciljeva. (v. npr. monografiju *Hrvatski izvana* i radove *Sadržaji kulture i civilizacije u sklopu učenja hrvatskoga jezika kao stranog – instrumenti prevladavanja predrasuda i stereotipa* u knjizi *Bez predrasuda i stereotipa, Šoljanov tekst u nastavi jezika i književnosti, Pouk književnosti v hrvaški gimnaziji /načrt in učbenik/, Dolga pot do sosedove sodobne proze, Od multikulturalizma ka interkulturalizmu, K prevladavanju komunikacijskih prepreka u nastavi književnosti*).

Osim metodičkih tema, koje su konstanta znanstvenih interesa Mirjane Benjak, u njezinu opusu nailazimo i na teme koje ulaze u jezično-stilističku problematiku (npr. „*Distinti saluti da Cittanova*“/*Stare novigradske razglednice – kartoline*/, *Put Alije Đerzeleza – pričanje o putu od legende do poraza, Ne razumijem Vaše pitanje*), fonetske teme (npr. *Retoričke vrste u nastavi izražavanja u gimnazijama*) te sociolingvističku problematiku (npr. *Percepcija zajamčenih prava na dvojezičnost u Istri*). Nerijetko nailazimo i na interdisciplinarni pristup, u kojem npr. literarni tekst postavlja u filmološki („*Filmičnost*“ *literarnega diskurza Miljenka Jergovića: Kadri, položaj kamere in montaža v zbirki kratkih zgodb Mama Leone*) ili fonetski/fonološki kontekst (*Funkcija i značenje zvučne dimenzije kratke priče Miljenka Jergovića*). Ovi nam „izleti“ u druge teme samo potvrđuju širok dijapazon njezinih čitateljskih, kulturoloških i znanstvenih interesa.

## **Nastavna i stručna djelatnost**

Mirjana Benjak još je kao nastavnica u srednjoj školi (u kojoj je radila dvadesetak godina) posebnu pažnju posvećivala samostalnom istraživačkom radu učenika u nastavi i izvannastavnim aktivnostima. Rezultati takva rada vidljivi su u mnogobrojnim nastupima bujskih srednjoškolaca na natjecanjima recitatora u sklopu manifestacije Goranovo proljeće. Osim toga, njezini su učenici godinama bili uspješno uključeni u rad Govorničke škole koju je vodio Ivo Škarić.

Krećući se na liniji modernizacije nastavnog procesa, 1993. godine više je mjeseci, uz pomoć mentora-stručnjaka, vodila projekt *Sveti Petar u Šumi – baština koju valja upoznati i sačuvati*, koji je predstavljao novinu u hrvatskoj nastavnoj praksi. Cilj toga rada bio je angažirati učenike, u nekonvencionalnom obliku nastave u otvorenom



metodičkom sustavu, za samostalno predstavljanje sakralnog objekta pavlinskog samostana u Svetom Petru u Šumi na razini književnosti i jezika (pisma), likovnih umjetnosti, povijesti i glazbe. Rezultati višemjesečnog samostalnog rada učenika očitovali su se u njihovoj sposobnosti da na samom mjestu govorno prikažu povijest pavlina u Hrvatskoj (Istri), arhitekturu crkve i klaustera supetarskog samostana, likovna ostvarenja koja se nalaze u crkvi Svetog Petra i Pavla i dr., o čemu svjedoči monografija *Tragovi baštine – pavlinski samostan Sveti Petar u Šumi* i istoimena video kasete.

S inovacijama u nastavnom procesu nastavila je i na razini Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli. One se ogledaju u suradnji s udrugom *Suncokret* – Pula (kontinuirano od 2001. godine) u sklopu projekta *Lakše kroz školu*, čime je pomakla ustaljene granice u redovnoj studentskoj praksi. Projekt je nastao 2000. godine kao odgovor na potrebe djece i mladih, upite roditelja, staratelja i školskih psihologa za pomoć u svladavanju školskog gradiva te na potrebe za prevencijom društveno neprihvatljivog ponašanja djece i mladih. Opći mu je cilj bio poboljšati socijalnu i školsku kompetenciju djece, ali i budućih nastavnika, odnosno studenata s Odjela za humanističke znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli. Inovativnost koju je uvela Mirjana Benjak sastoji se u promjeni paradigme studentske stručne prakse. Dotada su studenti svoju cjelokupnu praksu provodili u (osnovnim i srednjim) školama, a sada su upućivani da polovicu svoje prakse (nakon što su kroz ciklus socijalizacijsko-kreativne radionice educirani za provođenje aktivnosti) izvode u udruzi *Suncokret*. Tako su na izravan način imali priliku doći u kontakt s djecom s razvojnim poremećajima i s udomljenom djecom te tako stjecati dodatne kompetencije za eventualni budući rad s njima.

Tijekom svoga rada na Filozofskom fakultetu Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli uvela je nov izborni kolegij, u skladu sa suvremenim poimanjem metodičke znanosti – *Interkulturalna komunikacijska kompetencija (u sklopu jezičnog i književnog obrazovanja)*, a 2001. godine osnovala je i Katedru za metodiku hrvatskoga jezika i književnosti „Tone Peruško“, čime je odano priznanje utemeljitelju prve nastavničke visokoškolske institucije na hrvatskom jeziku u Istri – Pedagoške akademije u Puli (1961).

Na dodiplomskom studiju Odsjeka za kroatistiku Odjela za humanističke znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli (ranije Pedagoškom fakultetu pa Filozofskom fakultetu) bila je članica povjerenstva za ocjenu i obranu završnih i diplomskih radova te mentorica za izradu 10 završnih i diplomskih radova. O njezinu uspješnom nastavnom radu govore i pozitivne ocjene koje su iz godine u godinu potvrđivane studentskom anketom o kvaliteti izvođenja nastave. Osim što je bila članica povjerenstva za ocjenu i obranu doktorskih disertacija na Filozofskom fakultetu u Zagrebu i Filozofskom fakultetu u Ljubljani, godine 2007. imenovana je mentoricom za izradu doktorske

disertacije (*Istarska zavičajna književnost u srednjoškolskoj nastavi*) svome asistentu Marku Ljubešiću na poslijediplomskom studiju Književnost i društveno-humanistički kontekst na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Kasnije je, u suautorstvu s njim, objavila jednu znanstvenu monografiju i šest izvornih znanstvenih radova. (npr. monografija *Od Peruška do otvorenog sustava* te radovi *Jesu li Mažuranić i Njegoš položili maturu?*, *Uloga i značenje didaskalija u teatrološkom pristupu dramskom djelu u nastavi* /na predlošku drame *Drage Jančara Veliki briljantni valcer*!, *Jezične kompetencije budućih učitelja/učiteljica i nastavnica/nastavnika hrvatskog jezika za rad u višejezičnoj sredini*).

Mirjana Benjak se osobito, i s velikom radošću, kao nekadašnja osnovnoškolska i srednjoškolska nastavnica, angažirala u cjeloživotnom obrazovanju nastavnika hrvatskog jezika. Tako je godine 1996. sudjelovala, na poziv Zavoda za školstvo Republike Hrvatske (RH), na seminaru za nastavnike hrvatskoga jezika Grada Zagreba i Zagrebačke županije. Bila je pozvana na IV. simpozij učitelja i nastavnika Hrvatskoga jezika Čitanje za školu i život, koji se održao u Vodicama 2012. godine, gdje je održala predavanje s naslovom *K prevladavanju komunikacijskih prepreka u nastavi književnosti* i sudjelovala na okruglom stolu *Svrha nastave književnosti u školi*. Od 2011. godine uključena je kao predavačica i voditeljica radionica u sklopu cjeloživotnog obrazovanja učitelja i nastavnika u organizaciji Županijskog stručnog vijeća učitelja hrvatskoga jezika južnog dijela Istarske županije u Puli. Tim je radom pridonijela kvaliteti nastave hrvatskoga jezika u istarskim osnovnim i srednjim školama.

Značajni dio znanstvene, stručne i nastavne djelatnosti Mirjane Benjak posvećen je angažmanu izvan pulskog sveučilišta radi promicanja njegova ugleda. Tako je bila (1995) članica Povjerenstva za procjenu udžbenika iz hrvatskog jezika i književnosti za gimnazije pri Ministarstvu prosvjete i športa Republike Hrvatske<sup>3</sup>; članica Programskog savjeta za izradu Elaborata nastavnog plana i programa hrvatskoga jezika; članica Povjerenstva za reformu hrvatske nastave u inozemstvu pri Ministarstvu prosvjete i športa RH (2002.); članica stručnog povjerenstva za izradu kurikula hrvatske nastave u inozemstvu pri istome ministarstvu. Godine 2002. Ministarstvo prosvjete i športa RH imenovalo ju je predsjednicom komisije za polaganje stručnih ispita nastavnika hrvatskoga jezika Istarske i Riječko-goranske županije. U razdoblju od 1998. do 2002. godine bila je predsjednica Komisije za književnost i izdavaštvo Odjela za kulturu, prosvjetu i sport Istarske županije. Bila je također predsjednica ocjenjivačkog povjerenstva Natječaja za dijalektalnu poeziju Polivalentnog kulturnog

---

3 O izboru udžbenika vodile su se polemike, a odgovor Mirjane Benjak na njih objavljen je u članku *Posao je stručno i odgovorno obavljen* (Što o rukopisima udžbenika ŠKH i Budi svoj kaže član Povjerenstva za provođenje natječaja), Školske novine 15, Zagreb, 16. travnja 1996.

centra Istarske županije za godinu 2004. Sudjelovala je u radu Komisije za zaštitu spomenika u Novigradu i Komisije za imenovanje ulica, bila je u radnoj skupini za izradu Statuta grada Novigrada, koji je, na tragu njezina zalaganja, u sklopu primjene teorije interkulturalizma i interkulturalne kompetencije, prvi statut u Istri u čijem je tekstu provedena rodna izjednačenost. Suautorica je foto-monografije *Novigrad – samozatajan grad / Il fascino di Cittanova* (2011). Kao velika ljubiteljica knjige, imala je prilike urediti knjigu kratkih priča Darka Pekice *Postelja za četiri* (Šikuti machine, Savičenta, 2011) i putopisnu knjigu Patricije Kos Pešut *Dani od Nepala* (Hrvatski centar himalajske tradicije, Rijeka, 2018).

Kao i znanstvena, tako se i nastavna te stručna djelatnost Mirjane Benjak proteže i izvan granica Hrvatske. Osim gostujućih predavanja (Ljubljana, Stockholm, Novi Sad, Sankt Peterburg i dr.) i sudjelovanja u pisanju monografija te znanstvenih i stručnih članaka s autorima iz Slovenije, Austrije, Maroka i Engleske, od 1996. godine uključena je u stručno obrazovanje osnovnoškolskih i srednjoškolskih učitelja jezika i književnosti Republike Slovenije i u rad za stručno obrazovanje lektora slovenskog jezika kao stranog/drugog Filozofskog fakulteta u Ljubljani. Redovito je sudjelovala u programima za cjeloživotno stručno usavršavanje nastavnika i lektora u inozemstvu (Slovenija, Švedska). Od 2002. godine uključena je u Interdisciplinarni doktorski studijski program Humanistika i društvene znanosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Ljubljani. Bila je članica radne skupine za izradu Nastavnog programa/kurikula za hrvatski jezik kao izborni predmet u slovenskoj osnovnoj školi čija je jedna od autorica. Aktivno je sudjelovala u nizu seminara stručnoga usavršavanja za učitelje hrvatskog jezika kao izbornog predmeta u slovenskoj osnovnoj školi u organizaciji Zavoda Republike Slovenije za školstvo i Centra za pedagoško obrazovanje Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Ljubljani. Od 2003. godine članica je Uredničkog odbora časopisa *Jezik in slovnstvo* Slavističkog društva Slovenije.

## **Zaključne riječi**

Mirjana Benjak svojim je znanstvenim doprinosima posebno obogatila hrvatsku metodiku novim kognitivnim i praktičnim spoznajama. Jedna je od utemeljitelja koncepcije interkulturalnoga književnog i jezičnog odgoja i obrazovanja u hrvatskoj metodici. U svojim je radovima (monografijama, znanstvenim radovima) ustrajno predlagala promjene u nastavi jezika i književnosti na način uključivanja interkulturalnih sadržaja u nastavne programe/kurikule, udžbenike i nastavu. Njezina su teorijska i, posebno, empirijska istraživanja (koja pokazuju zavidno poznavanje metodologije

znanstvenog istraživanja) te problematike dovela do uspostavljanja novih metodičkih pristupa u nastavi jezika i književnosti.

U svojim je radovima unapređivala metodologiju programiranja i jezičnog i književnog odgoja i obrazovanja na načelima kurikulne teorije te se zalagala za promjenu kriterija koji određuju izbor jezičnih i književnih sadržaja (uvijek vodeći računa o učeničkim sposobnostima i interesima) u hrvatsko (srednje) školstvo.

I njezina inovativnost posebno se ogleda u uspostavljanju metodičkih modela za nastavu jezika i književnosti. Njezini modeli, utemeljeni na suvremenim metodičkim sustavima (problemsko-stvaralački, otvoreni, projektni i dr.), na načelu primjerenosti, aktualizacije i individualizacije odgojno-obrazovnog procesa, otvaraju nove smjernice u nastavi potičući nastavnike u njihovu radu, a učenike podižu na razinu stvaralaca u nastavi.

Svojim je učenicima i studentima s posebnim zanosom u stvaralačkim dijalozima s njima prenosila ne samo svoje znanje, već i s neskrivenom strasti promovirala nastavnički/profesorški poziv kome je posvetila čitav profesionalni život.

Oni koji su radili s njom ili joj pak bili učenici i studenti, zasigurno pamte ove karakteristike profesorice Mirjane Benjak: nepotkupljivost, principijelnost i nedvosmislenost u stavovima (ne samo znanstvenim), izravnost u nastupima, nepatetičnost u izrazu i ponašanju, nepristajanje na laž, prijetvornost i diskriminaciju svake vrste, otvorenost za nove ideje i inicijative, marljivost, temeljitost i odgovornost pri izvršavanju zadataka, strogost u zahtjevima i (pr)ocjenama, ali i otvorenost za (argumentirani) dijalog te spremnost na suradnju.

Dragutin Rosandić, Vesna Požgaj Hadži, Marko Ljubešić

## **Bibliografija prof. dr. sc. Mirjane Benjak**

### **Knjige (monografije), sveučilišni udžbenici i priručnici**

*Tragovi baštine – pavlinski samostan u Svetom Petru u Šumi* (knjižica i DVD), Srednja škola „Vladimir Gortan”, Buje, Rose-art production, Buje, 1993., 42 str.

*Ja kuhar / metodički modeli iz hrvatskog jezika za osnovnu školu* (s V. Požgaj Hadži), Ljubljana, 1993., 36 str.

*Šoljanova novela u nastavi jezika i književnosti* (s V. Požgaj Hadži), Ljubljana, 1993., 35 str.

*Šolska ura z Wertherjem* (sa S. Faturom), Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1998., 47 str.

*Književnost(i) u kontaktu, Suvremena srednjoevropska pripovjedna proza u gimnazijskoj nastavi književnosti*, Izdavački centar Rijeka, Rijeka, 2001., 273 str.

*Bez predrasuda i stereotipa, Interkulturalna komunikacijska kompetencija u društvenom i političkom kontekstu* (s N. Čebrom, V. Požgaj Hadži, E. Piršl i A. Zakijem), Izdavački centar Rijeka, Rijeka, 2005., 176 str.

*Stendhalovi i Flaubertovi romani u metodičkom obzoru*, Knjižnica Tabula, svezak 4, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Puli, Pula, 2006, 78 str.

*Hrvatski izvana* (s V. Požgaj Hadži i M. Smolić), Školska knjiga, Zagreb, 2007., 183 str.

*Od Peruška do otvorenog sustava* (s. M. Ljubešićem), Školska knjiga, Zagreb, 2013., 227 str.

*Izazovi kontrastivne lingvistike / Izzivi kontrastivnega jezikoslovja* (V. Požgaj Hadži i suradnici: T. Balažić Bulc, M. Benjak, M. Smolić, M. Tadić, S. Kranjc, D. Horga, M. Liker, I. Feberžar, M. Plešković), Znanstvena založba Filozofske fakultete, Zbirka Razprave FF, Ljubljana, 2012., 314 str.

*Vodič za interkulturalno učenje* (E. Piršl i suradnici: M. Benjak, M. Diković, M. Jelača, A. Matošević), Naklada Ljevak, Zagreb, 2016., 227 str.

## Znanstveni, pregledni i stručni radovi

### 1993.

*Dan zen priče / korelacijsko-integracijski pristup*, I. dio, *Suvremena metodika*, XVIII/4, Zagreb, 1993., str. 121–128; II. dio, *Hrvatski u školi*, XIX/1, Zagreb, 1994., str. 23–29.

*Ulrich Plenzdorf: Nove patnje mladoga W. (Komparativni pristup interpretaciji književnog lika)*, *Suvremena metodika*, XVIII/2–3, Zagreb, 1993., str. 64–87.

Prikaz knjige Bože Krakar Vogel: *Skice za književno didaktiko* (s V. Požgaj Hadži), *Suvremena metodika*, XVIII/2–3, Zagreb, 1993., str. 114–116.

### 1994.

*Retoričke vrste u nastavi jezičnog izražavanja u gimnazijama (Oratorical elements within the study language skill in grammar schols)*, *Govor/Speech*, XI/2, Zagreb, 1994., str. 89–96.

### 1997.

*Rečenica u stripovnom diskursu*, *Tekst i diskurs* (ur. M. Andrijašević i L. Zergollern-Miletić), *Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku*, Zagreb, 1997., str. 389–397.

*Suvremena hrvatska proza u nastavi književnosti u gimnazijama Srednje Evrope*, Prvi slavistički kongres, *Zbornik radova II* (gl. i odg. ur. S. Damjanović), *Hrvatsko filološko društvo*, Zagreb, 1997., str. 537–541.

### 1998.

*Interpretacija Krležina romana Povratak Filipa Latinovicza u korelacijsko-integracijskom i lingvističko-stilističkom sustavu* (s V. Požgaj Hadži), Šesti međunarodni slavistički dani, *Bibliotheca croatica hungariae*, knjiga 3/1, Sambotel – Pečuh, 1998., str. 312–330.

### 1999.

*Lingvostilistička interpretacija romana u okviru zavičajne nastave (Fulvio Tomizza: Materada) / Interpretazione linguostilistica del romanzo nell'ambito dell'insegnamento locale (Fulvio Tomizza: Materada)*, *Tabula*, br. 1, Pula, 1999., str. 67–82.

*Nekonvencionalne oblike pouka* (s Vesnom Požgaj Hadži), Skripta 3, Zbornik za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika, Ljubljana, 1999., str. 79–88.

*Obrazložitev umetnostnega besedila v lektoratu za tujce* (s V. Požgaj Hadži), Skripta 3, Zbornik za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika, Ljubljana, 1999., str. 33–49.

*Pristup polifunkcionalnosti jezičnega diskursa (dijaloga) u udžbenicima hrvatskog jezika kao stranog/drugog* (s V. Požgaj Hadži), Teorija i mogućnosti primjene pragmatolingvistike (ur. L. Badurina, N. Ivanetić, B. Pritchard, D. Stolac), Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, Zagreb – Rijeka, 1999., str. 651–662.

*Šoljanov tekst u nastavi jezika i književnosti (Antun Šoljan: Rovinjske mačke) / Un testo di Šoljan come modello didattico d'insegnamento linguistico e letterario* (s V. Požgaj Hadži), Introduzione allo studio della lingua, letteratura e cultura croata (ur. F. Ferluga-Petronio), Udine, 1999., str. 211–224.

## **2000.**

«*Filmičnost*» literarnega diskurza Miljenka Jergovića (*Kadri, položaj kamere in montaža* v zbirki *kratkih zgodb Mama Leone*), Slavistična revija 48/4, Slavistično društvo Slovenije, Ljubljana, 2000., str. 431 – 455.

*Koncepcija književnog odgoja i obrazovanja u nastavnim programima srednjoeuropskih gimnazija (Komparativni pristup)*, Metodika I/1, Učiteljska akademija u Zagrebu, Zagreb, 2000., str. 121–139.

*Pouk književnosti v hrvaški gimnaziji (načrt in učbenik)*, Jezik in slovstvo, XLVI/1–2, Zveza društev, Slavistično društvo Slovenije, Ljubljana, 2000/01., str. 19–29.

## **2001.**

*Funkcioniranje i recepcija L2 kod gimnazijalaca u dvojezičnoj sredini na Bujštini (Istra)*, Zbornik radova Drugog slavističkog kongresa, vol. II (ur. D. Sesar, I. Vidović Bolt), Hrvatsko filološko društvo, Filozofski fakultet, Zagreb, 2001., str. 475–487.

Prikaz knjige *Introduzione allo studio della lingua, letteratura e cultura croata* (s V. Požgaj Hadži), Tabula, Pula, 2001., str. 149–156.

*S one strane zaborava, Kartoline kao rasuta mikropovijest / Di là dell'oblio, Le cartoline, manciate di microstoria* (s V. Požgaj Hadži), Sretan grad / La città felice, Novigrad na starim razglednicama / Cittanova nelle vecchie cartoline, ZN Žakan Juri, Pula, 2001., str. 25–39.

*Sveti Petar u Šumi – baština koju valja upoznati i sačuvati* (s Jericom Zihlerl), Zbornik Vizualna kultura i likovno obrazovanje (ur. R. Ivančević, V. Turković), Hrvatsko vijeće InSEA, Zagreb, 2001., str. 409–417.

## **2002.**

*«Distinti saluti da Cittanova» (Stare novigradske razglednice – kartoline)* (s V. Požgaj Hadži), Zbornik radova s Međunarodnoga znanstvenog skupa / Raccolta degli atti del convegno scientifico internazionale Novigrad-Cittanova 599–1999. (ur. J. Zihlerl), Pučko otvoreno učilište Novigrad-Cittanova, 2002., str. 167–177.

*Analiza programa hrvatskoga jezika za niže razrede talijanske osnovne škole i talijanskoga jezika za niže razrede hrvatske osnovne škole, Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini I.: prikazi, problemi, putokazi / Communicative competence in language pluralistic environment I.: Reviews, Problems, Guidelines* (ur. M. Kovačević, D. Pavličević-Franić), Tempus project CD\_JEP- 15085-2000, Naklada Slap, Zagreb, 2002., str. 40–47.

*Analiza udžbenika književnosti/čitanki za niže razrede osnovne škole, Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini I.: prikazi, problemi, putokazi / Communicative competence in language pluralistic environment I.: Reviews, Problems, Guidelines* (ur. M. Kovačević, D. Pavličević-Franić), Tempus project CD\_JEP- 15085-2000, Naklada Slap, Zagreb, 2002., str. 34–39.

*France Prešeren u hrvatskoj i slovenskoj gimnazijskoj nastavi književnosti jučer i danas (a sutra?)* (s V. Požgaj Hadži), Obdobja 19, Romantična pesnitev, ob 200. obletnici rojstva Franceta Prešerna (ur. M. Juvan), Ljubljana, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, Ljubljana, 2002., str. 627–638.

*Hrvatska književnost u sklopu književnosti (srednjoevropskih) malih naroda kao odgojno-obrazovni problem, Zbornik radova s Međunarodnog znanstvenog skupa*



Riječki filološki dani (ur. D. Stolac), Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Rijeka, 2002., str. 37–48.

*Hrvatski jezik kao izborni predmet u slovenskoj devetogodišnjoj osnovnoj školi* (s V. Požgaj Hadži), Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini I.: prikazi, problemi, putokazi / Communicative competence in language pluralistic environment I.: Reviews, Problems, Guidelines (ur. M. Kovačević, D. Pavličević-Franić), Tempus project CD\_JEP- 15085-2000, Naklada Slap, Zagreb, 2002., str. 68–77.

*Nastavni program za hrvatski jezik u reformiranoj slovenskoj školi* (s V. Požgaj Hadži, Primijenjena lingvistika u Hrvatskoj – izazovi na početku XXI. stoljeća (ur. D. Stolac, N. Ivanetić, B. Pritchard) Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, Zagreb – Rijeka, 2002., str. 453–463.

### **2003.**

*Gimnazijska nastava hrvatske književnosti i srednjoevropski kulturni krug*, Zbornik radova 3. međunarodnoga simpozija Poučevanje materinščine – načrtovanje pouka ter preverjanje in ocenevanje znanja / Mother tongue acquisition – from planning to assessing (ur. M. Ivšek), Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 2003., str. 211–218.

*Hrvatski jezik u slovenskoj osnovnoj školi (Primjer programske/udžbeničke jedinice)* (s V. Požgaj Hadži), Psiholingvistika u hrvatskoj primijenjenoj lingvistici (ur. D. Stolac, N. Ivanetić, B. Pritchard), Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, Zagreb – Rijeka, 2003., str. 635–647.

*Humanistički odgoj – temelj interkulturalizma* (s E. Piršl), Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II.: teorijska razmatranja, primjena / Communicative competence in language pluralistic environment II.: Theoretical Consideration and Practice (ur. D. Pavličević-Franić, M. Kovačević), Tempus project CD\_JEP- 15085-2000, Naklada Slap i Sveučilište u Zagrebu, Zagreb, 2003., str. 182–192.

*Postupci motivacije i aktualizacije u metodičkom oblikovanju romana Mate Balote Tijesna zemlja kao lektirne knjige* (s V. Požgaj Hadži), Zbornik Ivana Mimice u povodu 70. rođendana (ur. Ž. Bjelanović, Š. Pilić), Biblioteka Školskog vjesnika 1, Split, 2003., str. 127–140.

**2004.**

*Interkulturalni sadržaji u nastavi hrvatskoga jezika i kulture u hrvatskoj nastavi u inozemstvu* (s V. Požgaj Hadži), Zbornik radova s Međunarodnog skupa Riječki filološki dani (gl. ur. I. Lukežić), Filozofski fakultet, Rijeka, 2004., str. 79–84.

**2005.**

*Funkcija i značenje zvučne dimenzije kratke priče Miljenka Jergovića*, Semantika prirodnog jezika i metajezik semantike (ur. J. Granić), Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, Zagreb – Split, 2005., str. 49–59.

*Semantičko i likovno čitanje novčanica ili znači li novčanica samo materijalnu vrijednost / Semantic and artistic close reading of banknotes or do banknotes imply just a material value* (s V. Požgaj Hadži i J. Zihnerl), INCC 2004, Zbornik radova 4. međunarodnog numizmatičkog kongresa u Hrvatskoj (gl. ur. J. Dobrinić), Hrvatsko numizmatičko društvo (Acta numismatica) Zagreb – Rijeka, 2005., str. 21–43.

**2006.**

*Dolga pot do sosedove sodobne proze* (s V. Požgaj Hadži), Zbornik radova sa Slovenskog slavističkog kongresa Preseganje meje (ur. M. Hladnik), Slavistično društvo Slovenije, Ljubljana, 2006., str. 177–182.

*Brez predsodkov in stereotipov: Medkulturalna sporazumevalna zmožnost v družabnem in političnem kontekstu* (s V. Požgaj Hadži), Zbornik radova sa Slovenskog slavističkog kongresa Preseganje meje (ur. M. Hladnik), Slavistično društvo Slovenije, Ljubljana, 2006., str. 336–337.

*Koliko smo (ne)tolerantni prema govornicima hrvatskoga kao stranoga jezika?* (s V. Požgaj Hadži i T. Balažić Bulc), Zbornik radova s Međunarodnoga znanstvenog skupa Riječki filološki dani (ur. I. Srdoč-Konestra, S. Vranić), Filozofski fakultet, Rijeka, 2006., str. 357–366.

*Ne razumijem Vaše pitanje*, Jezik i mediji, Jedan jezik: više svjetova (ur. J. Granić), Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, Zagreb – Split, 2006., str. 73–80.

**2007.**

*Identitet izišao iz skrovitog vrta*, Zbornik radova s Međunarodnog znanstvenog

skupa Jezik i identiteti (ur. J. Granić), Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, Zagreb – Split, 2007., str. 39–49.

## **2008.**

*Otvoreni metodički sustav u nastavi književnosti*, Obdobja 25, Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode (ur. B. Krakar Vogel), Ljubljana, Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Centar za slovenščino kot drugi/tuji jezik, 2008., str. 65–75.

*Sprečavanje komunikacijskih smetnji u nastavi hrvatskoga jezika i književnosti* (s V. Požgaj Hadži), Lahor, časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik, 1/5, Hrvatsko filološko društvo, Zagreb, 2008., str. 53–65.

## **2009.**

*Percepcija zajamčenih prava na dvojezičnost u Istri*, Jezična politika i jezična stvarnost / Language Policy and Language Reality (ur. J. Granić), Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, Zagreb, 2009., str. 527–538.

*Stavovi studenata hrvatske i slovenske Istre o kulturnom identitetu* (s N. Čebren), Med politiko in stvarnostjo, Jezikovna situacija v novonastalih državah bivše Jugoslavije (ur. V. Požgaj Hadži, T. Balažić Bulc, V. Gorjanc), Znanstvena založba Filozofske fakultete, Zbirka Kultura sožitja, Ljubljana, 2009., str. 227–247.

## **2010.**

*Kako odgajati čitateljice/čitatelje* (s M. Doblanović Pekica), Metodički vidici I/1, Filozofski fakultet, Novi Sad, 2010., str. 12–17.

*Od multikulturalizma ka interkulturalizmu* (s V. Požgaj Hadži), Zbornik radova Petog međunarodnog interdisciplinarnog simpozijuma Susret kultura, vol. I, Novi Sad, 2010., str. 163–172.

*Od statutarnih odredbi do nastavne prakse* (s V. Požgaj Hadži), Društvo i jezik – višejezičnost i višekulturalnost / Society and multilingualism and multiculturalism (ur. A. Bežen i D. Pavličević-Franić), Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 2010., str. 11–23.

## **2011.**

*Istarski razvod bez „kunfina“ (povijesni, društvenopovijesni i književni aspekti spomenika u nastavi)* (s M. Ljubešićem), *Meddisciplinarnost v slovenistiki* (ur. S. Kranjc) Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2011., str. 39–44.

*Jesu li Mažuranić i Njegoš položili maturu?* (s M. Ljubešićem), *Zbornik Ivan Mažuranić (1814–1890) i Crna Gora, Cetinje – Osijek*, 2011., str. 231–249.

*Jezične kompetencije budućih učiteljica/učitelja i nastavnica/nastavnika hrvatskoga jezika za rad u višejezičnoj sredini* (s M. Ljubešićem), *Stavovi promjena – promjena stavova*, *Međunarodni tematski zbornik radova* (ur. J. Vučo, B. Milatović), *Filozofski fakultet Nikšić, Nikšić*, 2011., str. 343–358.

*Put Alije Đerzeleza – pričanje o putu od legende do poraza* (s V. Požgaj Hadži), *Die K. U. K. Periode in Leben und Schaffen von Ivo Andrić (1892–1922)*, *Austrougarski period u životu i djelu Iva Andrića (1892–1922)*, *Andrić-Initiative 4* (ur. B. Tošović), *Institut für Slawistik der Karl-Franzens-Universität Graz – Beogradska knjiga*, 2011., str. 99–109.

## **2012.**

*Dolga pot do sosedove sodobne proze* (s V. Požgaj Hadži), *Izazovi kontrastivne lingvistike / Izzivi kontrastivnega jezikoslovja* (V. Požgaj Hadži i suradnici), *Znanstvena založba Filozofske fakultete, Zbirka Razprave FF, Ljubljana*, 2012., str. 209–214.

*Dvije ure kulture – kulturološki sadržaji i nastava stranog jezika*, (s V. Požgaj Hadži, T. Balažić Bulc, M. Plešković), *Izazovi kontrastivne lingvistike / Izzivi kontrastivnega jezikoslovja* (autorica V. Požgaj Hadži i suradnici), *Znanstvena založba Filozofske fakultete, Zbirka Razprave FF, Ljubljana*, 2012., str. 265–287.

*France Prešeren u nastavi književnosti jučer i danas (a sutra?)* (s V. Požgaj Hadži), *Izazovi kontrastivne lingvistike / Izzivi kontrastivnega jezikoslovja* (V. Požgaj Hadži i suradnici), *Znanstvena založba Filozofske fakultete, Zbirka Razprave FF, Ljubljana*, 2012., str. 215–225.

*Hrvatski kao izborni premet u slovenskoj osnovnoj školi* (s V. Požgaj Hadži) *Izazovi kontrastivne lingvistike / Izzivi kontrastivnega jezikoslovja* (V. Požgaj Hadži i

suradnici), Znanstvena založba Filozofske fakultete, Zbirka Razprave FF, Ljubljana, 2012., str. 187–197.

*Uloga i značenje didaskalija u teatrološkom pristupu dramskom djelu u nastavi (na predlošku drame Drage Jančara Veliki briljantni valcer)* (s M. Ljubešićem), Obdobja 31, Slovenska dramatika (ur. M. Pezdirc Bartol), Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2012., str. 37–44.

### **2013.**

*Funkcionalna raslojenost lingvometodičkih predložaka u (hrvatskim i slovenskim) gimnazijskim udžbenicima iz materinskog jezika* (s M. Ljubešićem), Obdobja 32, Družbena funkcijskost jezika (ur. A. Žele), Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2013., str. 49–55.

*Ka prevladavanju komunikacijskih prepreka u nastavi književnosti* (s V. Požgaj Hadži), Čitanje za školu i život, IV. simpozij učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika, Zbornik radova (ur. M. Mićanović), Agencija za odgoj i obrazovanje, Računalni zapis, str. 90–104.

### **2014.**

*Kako recipirati nepročitano* (s M. Ljubešićem), Obdobja 33, Recepcija slovenske književnosti (ur. A. Žbogar), Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2013., str. 251–262.

### **2015.**

*Položaj i primjena jezičnih priručnika u nastavi materinskog jezika* (s M. Ljubešićem), Obdobja 34, Slovnica in slovar (ur. M. Smolej), Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2013., str. 457–467.

*Narečje v projektном učenju* (s M. Ljubešićem), Jezik in slovstvo, god. LX/3–4, Ljubljana, 2015., str. 143–150.

Marko Ljubešić (priredio)



## NIVES OPAČIĆ

### Poslanica Mirjani Benjak

Draga Mirjana!

Tvoj životni jubilej, o kojem se drage osobe staraju da ga dostojno proslaviš i opipljivim darom kakav je Zbornik što ga pripremaju u tvoju čast, dao mi je priliku da ti se i ja obratim, i to onako kako nikada dosad nisam. Drago mi je što ti se bez ikakva izmotavanja (kako? zašto?) mogu obratiti ovako izravno, jednostavno kolegijalno i prijateljski. Budući da nikad nismo bile u poziciji da se između tebe i mene uvuče bilo kakvo koristoljublje, pišem ti laka srca i poletne duše bez ikakve suzdržanosti, jer mislim da je tako i najprimjerenije tvojoj (okrugloj) obljetnici, a i tebi kao osobi. Ja nisam imala takve harne anđele čuvare kao što ih imaš ti, pa su sve moje dosadašnje okrugle (i neokrugle) obljetnice prošle tiho i neprimjetno, bez ikakva znaka, a novu okruglu pitanje je hoću li i doživjeti. Uostalom, već sam dugo u mirovini, a tada te sve manje ljudi poznaje i prepoznaje. Sad je hora za druge aktivnosti, kakvu sam obavila prije nego što sam ti počela pisati. Vratila sam se, naime, sa sprovoda, jer je u mojem gimnazijskom razredu počelo kositi nemilice, pa sam u nekadašnjoj prvoj klupi (četiri stolca) ostala još samo ja. Ni stolca, ni klupe, pa čak ni škole, dakako, već odavno nema. Danas je ondje muzej (Mimara). A ja na sebe ne mogu primijeniti ni uzrečicu svoje (vitke) mame: straga licej, sprijeda muzej.

Za obraćanje tebi odabrah jedan stari oblik dopisivanja, onaj iz vremena dok još nije bilo ni pošte kao institucije, pa onda ni njezinih izdanaka, telefona, a današnje oblike komuniciranja smatram toliko manjkavima, pa i nepouzdanima, da ti se na taj način ne bih ni voljela obratiti. Dakle, priklonila sam se onom obliku koji su nekoć između sebe razmjenjivali prijatelji, a to je poslanica. Ima više naziva koje, uz poslanicu, rabimo za taj oblik: list, epistola, pistola, knjiga, pjesan, pisan, pisanca, razgovor. Kasnije su one, kao i toliki drugi oblici davnih dopisivanja, ušle bez ikakve zaštite privatnosti u nacionalne književne korpuse, pa ih mi današnji čitamo tako indiskretno, premda nikomu od nas nisu bile upućene (a dok smo bili studenti, njima su nas dobrano i gnjavili).

Poslanica je kao oblik poznata još od antike. Rimski pjesnik Horacije pisao je *O pjesničkom umijeću* u *Poslanici Pizonima* 20. godine ili još ranije, a Ovidije, nesretnik koji je stradao zbog verbalnoga delikta koji se nije svidio caru Augustu, tužio je i cvilio komu god je mogao i stigao (*Poslanice s Crnoga mora – Epistulae ex Ponto* od 8. do 12. godine) ne bi li se nekako iskopao iz tegobnoga progonestva među proste i priproste

vojnike u zabačenom Tomisu (danas rumunjska luka Constanța), no nikakvo obraćanje (pa ni Žalobnicama) možebitnim dobrim vezama nije mu pomoglo. Ostao je ondje do smrti. Naravno, mislio je jamačno na današnju Rumunjsku, koja se njime diči kao da je u tom kraju ponikao. A on je ondje bio tako nesretan. No turizam ne pita ni za priču ni za cijenu, pa je negdašnji nesretnik Ovidije nadjenuo i ime jednom otočiću (Otok ljubavi), premda mu je u tom niskom i nezdravom okolišu bilo na pameti sve prije nego ljubav, a osobito kako da se odande izvuču. Mi današnji sve manje znamo o onima negdašnjima, pa nam se mogu prodati i svekolike nazovilegende. Ali u turizmu sve je dobrodošlo kao mamac za razonodu gostiju, pa ni glupost nije isključena.

Poslanica jest nešto starinsko (danas su već i pisma anakronizam), no meni je takav oblik obraćanja itekako prepoznatljiv i prihvatljiv. Poslanica je rezultat želje da nekome uputimo neku riječ, želje da toga drugoga primijetimo i da on primijeti nas, pa da na ravnoj nozi s njim komuniciramo. Ona je, iznad svega, izraz poštovanja i dragosti, pa i sreće što adresat – takav kakav jest, takav kako ga sami u sebi vidimo – uopće postoji u našem vidokrugu. Od šture definicije *poslanice* (najšire gledano: ono što je komu poslano, pismo), najpoznatije su one iz Novoga zavjeta (bilo da se obraćaju samo pojedinim crkvenim zajednicama – poput Pavlovih – bilo da su upućene cijeloj ranoj Crkvi, kakve su Petrove, Jakovljeva, Judina, Ivanova). Čak i administrativno obraćanje vladara narodu ili zakonodavcu zna poprimiti taj oblik, kao i službeni spisi Svete Stolice. Meni su u ovom času na pameti one *epistole* (grč. *epistolé*, lat. *epistola*) što su ih u miru provođenja svojega vremena (i života, kojima tu mirnoću pripisujemo upravo čitajući retke njihovih poslanica) razmjenjivali poglavito naši stari pisci renesansni: Hektorović, Vetranović, Marulić, Nalješković, Pelegrinović, Mažibradić. I oni su se svojim prijateljima povjerali nekako otmjeno i o svojim poslovima i o svojim strahovima, a u ono vrijeme najveća je strepnja prijetila od otomanske najezde. Voljela bih kad bih ti mogla poslati upravo taj duh drevnosti što mi se čini da iz tih davnih pisama struji. Možda mi se taj pasatistički miran duh čini takvim jednostavno zato što su davno prošla vremena uvijek nekako zaobljena, u njima ništa više ne bode i ne boli, a s neba rosi vječni mir. Nitko, međutim, ne zna kako je tada doista i bilo. Ni ratovi, s milijunskim žrtvama, ne izazivaju u nama one prvotne strahote raznesenih i pregaženih tijela i smrskanih lubanja. Prešli su u hladne i ravnodušne brojke. Valovite livade kod Austerlitz / Slavkova (Češka), poprište jedne davne zimske bitke triju careva (2. prosinca 1805., Napoleon, ruski car Aleksandar i austrijski Franjo), danas kao da pozivaju na spokojan piknik, a o tome da se upravo na tom i takvom terenu nitko nije imao kamo sakriti (od tanadi i bajuneta), da su na tom istom mjestu podanici raznih vladara bili pokošeni unakrsnim rafalima čim bi izvirili iz rova, nitko i ne razmišlja. Ili mrcvarenje višenacionalnih vojnih postrojba s



dovlačenjem topova na planinske alpske vrhunce (Bovec, Kobarid). I užasne podatke o ubijenima čitamo mirno, ravnodušno. Kao što se obično čitaju grafikoni. A možda je tako i zato što nam je sve manje stvari uopće važno. I strašno. U svemu je zavladala neka apatija.

Profesionalno, ti i ja nismo se sudarale, jedva da smo se i doticale, no ipak smo se u jednom vremenu često susretale, barem jednom u godini. Bilo je to na konferencijama Društva za primijenjenu lingvistiku – u Opatiji i u Splitu, više puta. Naši susreti bijahu, dakle, na moru, pa mi se i zato oblik poslanice čini primjerenim, jer su i stari pisci hrvatski koji su međusobno razmjenjivali poslanice bili mahom s mora. Kaže se: umoči prst u more i bit ćeš povezan s cijelim svijetom, a ti i živiš na moru, u istarskom Novigradu, pa ću i ja, ako i imaginarno umočim prst u Jadran, biti nekako povezana s tobom preko te velike i vječne vodene površine.

Na konferencijama toga (u ono vrijeme meni simpatičnoga) društva nastojala sam pokazati kako zamišljam da bi mogla izgledati znanost, što zacijelo nisu dijelili svi sudionici skupa, a to su i dokazivali svojim (dosadnim, kadšto i nerazumljivim) priložima. Ja sam mislila i tada, a mislim i sada, da znanost ne bi smjela biti suhoparna i dosadna, nerazumljiva, zatvorena u sebe i samodostatna, sama sebi svrhom, nego da mora biti zanimljiva i onomu tko se njome bavi i onima kojima referira o svojim otkrićima ili pogledima na neku problematiku. Znanost – jasna i poštena – čini mi se da može biti čista radost, veselje koje mogu podijeliti s ljudima koji su mi po nečemu bliski i dragi, a pritom mi nude niz poticajnih ideja koje ću moći utkati u svoj daljnji rad. Mnogi u takvu pogledu vide manjak znanstvenosti. Ja ne. I najozbiljnije stvari mogu se reći jednostavno i jasno. Zato sam smatrala da se na tim skupovima, uz praćenje tuđega rada, trebamo što više i neformalno družiti, od srca smijati, osjetiti neopterećenu povezanost zato što smo zadovoljni sudionici skupa koji mogu dalje širiti dobre vibracije u svoje životne i radne sredine. Toga nam, srećom, nije nedostajalo ni u Opatiji ni u Splitu. Za sebe znam da sam povratkom s takvih skupova u Zagreb s još više poleta i lakoće pristupala svim poslovima koji su me čekali. Vjerojatno sam ih nakon tih stručnih odmaka od svakodnevice i obavljala bolje i lakše. Naravno, u tim druženjima ja nikada nisam vodila glavnu riječ, bila sam uvijek nekako po strani, zapravo na poziciji koju i inače najviše volim, a to je pozicija promatrača. Ona mi je omogućivala stvaranje slike, točnije: krokija, na temelju vanjskih i mahom oskudnih elemenata, no ja sam voljela promatrati tuđe dobro raspoloženje, makar u njemu aktivno i ne sudjelovala. Osjećala sam se ugodno. Ti si se uvijek dobro uklapala u zanimljivu kolegijalnu atmosferu, činilo mi se nekako lagodnu i laganu, u svakom slučaju poželjnu u društvenom smislu. Vaš mikrokrug činili su “Vesna, Mirjana, Dunja, Horga, Fragola i pokoja faca svjetskaja” (Vesna Požgaj Hadži, ti, Dunja Pavličević

Franić, Damir Horga i Jagoda Granić). Ja sam taj kadšto zamoran, no ipak više vrcav znanstveno-izletnički “sošl lajf na levelu haj”, promatrala i bilježila. I pritom se i sama izvrsno zabavljala. A zabavi sam katkada dala i poneki svoj skromni obol (podsjetnik je u navodnicima jednoga mojeg ad hoc skovanoga “vrapca” – pjevao se na *Zenica Blues* – vama za zabavu, a meni na veselje).

Ne znam jesam li ti to ikad rekla, no ja sam – nakon tih skupova – poželjela vidjeti i tvoj Novigrad, mjesto u kojem živiš, jer već odavno znam da čovjeka određuje i mjesto u kojem obitava, prizori koje svakodnevno gleda, boje i mirisi koje upija. Jednostavno, htjela sam vidjeti u kakvu okolišu živiš. I doista sam jednom posjetila Novigrad, ne da ti se nabijem u kuću (jer nisam ti se ni javila), nego zato da i ja vidim nešto od onoga što ti gledaš svakodnevno i udahnem barem jednom nešto od onoga što ti udišeš svakodnevno. Upoznavanje s čovjekovom okolinom i okolišem koji ga okružuje zapravo pridonosi stvaranju onih tanahnih, a vrlo jakih, niti koje nas s nekim povezuju (znao on to ili ne). Jer onda ta osoba, upotpunjena ambijentom u kojem živi, čini zaokruženu cjelinu. Kad čujem Novigrad, najprije pomislim na tebe. Pa na Jericu Zihrl i Antuna Motiku (mislim na njezin doktorat, dakako). Nikoga drugog ondje i ne poznajem, zapravo bih u cijelom Novigradu prepoznala samo tebe.

Novigrad mi se svidio, sa svojim zidinama (srećom, manje razvikanima od nekih drugih na Jadranu, pa ni gradić nije toli zagušen posjetiteljima da takav masovni turizam već proždire sam sebe), sa svojim uskim kvrgavim uličicama i s parkom izvan njih, u kojem stoji poprsje jedne mlade djevojke, Irme Benčić, antifašistice, ubijene u noći sa 28. veljače na 1. ožujka 1945. godine, zajedno s ocem joj Antonom, partizanom (veseli se, tužna mati!), o kojoj putnici namjernici znaju malo ili ništa, a ona je u prošlosti učinila nešto za ideju koju je smatrala dobrom, dok su njoj učinili nešto da je za to kazne, ukratko: ubili su je. Danas je od nje ostalo tek kameno poprsje u parku na trgu koji nosi njezino ime (valjda još uvijek). Pretpostavljam da tim prostorom često prolaziš, pa tako i ti na neki način slavu borbe pronosiš, preko tebe i ona se uklapa u krajolik koji ti nosiš sa sobom svuda po svijetu jer i ne možeš drukčije. Bilo mi te zanimljivo pratiti (u mislima, naravno, jer se policijskim poslom ne bavim) kako iz toga malog mjesta odlaziš u veća, pa i na redovit posao u Pulu, no i kako se brzo vraćaš u svoj mir, koji se valjda utkao u tebe kao jedna od tvojih odlika. Možda griješim, svatko može pogriješiti, no ako i griješim glede tvojega mira, volim misliti da je to ipak tako, da živiš mirno. Jer ljudi koji svoj radni i životni vijek provode u mjestima koja su još po negdašnjoj mjeri čovjeka mislim da upiju štogod od toga mira i usade ga u sebe, što mi koji te poznajemo tek površno percipiramo kao da je to tvoj dar. A zapravo je blagoslov.

Draga Mirjana, naše tek ovlašno druženje na skupovima koji su već odavno iza mene potaknulo me na malu rekapitulaciju ugodnoga. Da se vidi kako je i ta kolegijalna uгода – usprkos današnjim vučjim odnosima i u akademskoj zajednici (zašto bi ona bila iznimka od svega ostaloga?) – nekoć bila vrlo moguća. Na kraju ove poslanice ostaje mi da ti poželim dobro zdravlje (to u našim godinama – mojih ima nešto više nego tvojih – nije nikakva isprazna želja), jer ako nema zdravlja, sve drugo pada u vodu. Iz dobra zdravlja izrasta i zadovoljstvo – sobom i drugima.

Ovo kratko prisjećanje na nedavnu prošlost iz radnoga vijeka blagoslovilo me utoliko što sam – zahvaljujući ti – još jednom doživjela i proživjela nešto lijepo, prohodila stopama koje su me obdarile ugodom i zadovoljstvom. Već neko vrijeme znam reći ljudima: ako mi tko ima reći što lijepo, neka mi to kaže dok ja to još mogu čuti. Tako sam sada postupila i sama. Pa premda ti to ne govorim nego ti pišem, svodi se na isto. I takve će, napisane, riječi stići do tebe. A tvoga se glasa, hrapavoga, pušačkoga, vrlo dobro sjećam i mislim da bih ga lako prepoznala među stotinama drugih. Živjela svečarica!

P. S. Možda će ti naša druženja na skupovima Društva za primijenjenu lingvistiku biti još življe pred očima ako ti kažem da mi moja šarena bluza na pruge, koja mi je bila zaštitni znak i neka vrsta uniforme na tim skupovima, služi još uvijek.

## **SANJA BEBA BOSNIĆ**

Umag, iz generacije 1974./75.

### **Naše dvije ljubavi prema Mirjani Benjak**

Kao prva srednjoškolska generacija 1974./75. kojoj je u Općoj gimnaziji Buje hrvatski jezik i književnost predavala profesorica Mirjana Benjak, već duže od četrdeset godina negujemo uspomene na nezaboravne školske dane i vedre susrete u privatnom životu. Tako smo stekli taj privilegij da nam povremeno dopušta ulazak u skrovite odaje svoje ljubavi gdje ne stanuje stroga profesorica i naša razrednica Benjak, nego ona naša draga Mirjana, luckasta, neposredna i bliska. Na tomu smo joj osobito zahvalni jer smo tako uspjeli sačuvati dvije različite ljubavi prema njoj. Naučila nas je kako osobu voljeti s poštovanjem i zato to može potrajati zauvijek.

Ključne riječi: Mirjana Benjak, profesorica, razrednica

Uvijek smo u njoj voljeli dvije osobe. Profesoricu Benjak i našu Mirjanu. Tako je ostalo od našeg prvog susreta u prvom razredu Opće gimnazije u školskoj godini 1974./75., pa sve do današnjih dana. Bili smo posljednja generacija gimnazijskog usmjerenja. Nakon nas, učionice u Srednjoškolskom centru „Vladimir Gortan” Buje zaposjeli su Švarovi reformisti. Posljednja povlaštena obrazovna klasa, govorili bi nam profesori, misleći pritom na opseg znanja i opće kulture koju će nam prenijeti. A oni su, pak, bili povlašteni jer su dobili pun razred odlikaša. Čak četrdeset. Naime, među nama nije bilo vrlo dobrih učenika. Bio je to divovski razred ili mamut razred kako su ga tada zvali. Unatoč tomu u gimnaziju smo stigli s određenim zazorom i bojazni. Vladao je iracionalni strah i neugodan osjećaj protkan zastrašujućim pričama prekaljenih maturanata koji su nam opisivali profesore kao iznimno stroge i krute sveznalice od kojih, pri slučajnom susretu u gradu, treba bježati na suprotnu stranu ulice.

„Bit ćeš odmah ispitan sljedeći dan jer te ugledao kako šećeš gradom umjesto da sjediš kod kuće i učiš”, znali bi nam govoriti i sjećam se da smo tu tvrdnju prihvatili zdravo za gotovo, kao nepisano pravilo kojega smo se pridržavali. No, koliko god se taj odnos s profesorima temeljio na strahopoštovanju, bio je i sasvim normalan jer smo imali veliki respekt prema njima i na neki su način predstavljali za nas žive ikone, a srednja je škola bila uzvišeni hram znanja. Zaista je njihovo znanje i autoritet

u nama budio svijest o postojanju neprocjenjive intelektualne i duhovne snage koja nas je vodila i oblikovala u zrele i odgovorene ljude spremne za preuzimanje novih životnih uloga.

### **Frajerica s konjskim repom**

Naš prvi razrednik, zanosni J. N., profesor hrvatskoga jezika i književnosti samo nakon tri mjeseca razredništva i profesorskog rada napustio je školu i naš razred. Kasnije smo od maturanata saznali da se razveo od supruge zbog mlade učiteljice te savio novo ljubavno gnijezdo. U to sam vrijeme svoje rečenice i misli skupljala kao hrčak, bilježeći ih u dnevnik pa sam tog dana zapisala: „Nitko ni slutio nije da je naš razrednik planirao odlazak. Rastanak je bio neočekivan, ali nismo bili jako razočarani. Zapravo, tri su mjeseca bila prekratka da bismo razvili neki prisniji odnos s razrednikom. Znam da smo mi cure osjećale malo tuge jer nas je privlačio svojom pojavom. Ne zato što je bio neka faca, već zbog svog samozatajnog stila i načina ophođenja. Mirmoća, baršunasti glas, sanjiv pogled dok je predavao, izvrsna dikcija. Bio je to pravi pjesnički nastup i mi smo se klinke palile. Potajno, mislim, i zaljubile. Taj novi i nepoznati osjećaj nije imao oblik dječje ljubavi, već je prvi put razotkrio slutnju žene u nama. Dobro da je otišao. Na vrijeme. A kao njegova zamjena dolazi nam neka mlada profesorica Mirjana Benjak. Tek je završila fakultet i prvo smo joj razredništvo. Govori se da je stroga i očarana Krležom...“

Kad je ušla u razred upamtila sam tri detalja. Platinasto plavu kosu svezanu u konjski rep, moderne, zategnute traperice koje se šire u trapez. Zampa d'elefante. I duboke plave oči blistave poput safira, ali oštra pogleda. „Hm, baš me zanima zašto bi takva frajerica bila opsjednuta Krležom, tim dosadnim likom koji kopa po grobovima naših djedova...“ Ostavljala je dojam čvrste osobe, ali zatomljenih emocija.

Doista, prvi je razred protekao u odmjeravanju snaga i formiranju odnosa koji je, unatoč maloj razlici u godinama, bio nepremostiv za veće zbližavanje s profesoricom i razrednicom Benjak. Na samom je početku djelovao kao napeta elastična nit čijim bi pucanjem, najvjerojatnije, svi prasnuli u smijeh i odahnuli. No, ona je shvatila ozbiljno svoju ulogu profesorice, a mi učenika i to se nije dogodilo. A bilo je pokušaja omekšavanja tog odnosa duhovitim upadicama ili mačističkim ispadima naših momaka kojima je glas mutirao, a dlačice na licu rasle sve brže i bivale gušće i oštrije. I hormoni su ih nekontrolirano pucali te bi znali prilikom njezina pisanja na ploči, pantomimom, njoj iza leđa, izvoditi pokrete crtajući u zraku njezinu figuru. Malo iz zafrkancije, a malo jer je u njih, valjda, počeo zalaziti neki mladi Werther. Sanja pusta nadobudnih srednjoškolaca. Ona bi se okrenula i pogledom „ustrijelila“ ponekog frajera te bi

razredom zavlada tišina. Bila je autoritativna, što jest, jest. Vlastite osjećaje na satu nije ni najmanje pokazivala i prvi je razred gimnazije protekao u našem marljivom učenju školskog gradiva, fonetici i morfologiji te uzbudljivom pisanju školskih zadaća, jer bilo je doista intrigantnih tema. I danas pamtim jednu, naslova koji me starenjem sve više zaokuplja: „Početak je kada sam se rodila, a kraja, zapravo, nema.“

### **Točka preokreta**

Tog ljeta, nakon prvog razreda gimnazije, na ljetnim praznicima nisam razmišljala o našoj profesorici i razrednici. No početak nove školske godine započeo je zloslutno. Netko je pustio balon u zrak, odnosno vijest, da će naš brojčano veliki razred podijeliti u dva manja za što je postojala objektivna mogućnost. Formirat će se drugi A i drugi B. Vijest se širila munjevitom brzinom i bili smo u panici. Dali smo si obećanje da to nećemo dopustiti i da nas od razrednice neće rastaviti. Prvi smo put iskazali tu bliskost, zajedništvo i povezanost s njom te neizgovorenu želju da nas obujmi i zagrlji kao što ptica raskriljenim krilima grli svoje ptice. Srećom pa se to nije obistinilo, a kasnije smo saznali da se naša razrednica energično borila za svoj veliki razred i oduprla svakom pokušaju cijepanja na dva manja. Bila je to i točka preokreta u našem odnosu. Nadišli smo kompleks balavih remaca te u drugi gimnazije ušli odrasliji, a profesorica i naša razrednica kao da se malo smekšala. Pogled joj je znao biti topliji, osmijeh spontaniji, razgovor neposredniji. Sve se postupno mijenjalo i zato ne pamtim točan trenutak u kojem se dogodilo, da je odjednom ona postala naša Mirjana. Na satu hrvatskoga jezika i književnosti nastavila je biti profesorica i nismo uživali ni jednu povlasticu, dok je kao razrednica bivala sve veća prijateljica Mirjana kojoj smo se mogli povjeriti i ravnopravno dogovarati te odlučivati o svemu. O čajankama, izletima, maturalnoj zabavi i haljinama, maturalnom putovanju po Jugoslaviji, problemima s drugim profesorima, ispravljanju loših ocjena... a ona se borila kao lavica za nas i suprotstavljala kolegama profesorima kad su se usudili izustiti nešto loše protiv njezinih učenika. Mislim da se skupa s nama, na svoj izvana zamaskirani način, duboko radovala našim uspjesima te dijelila neuspjehe i tugu.

### **Razgovor s likovima iz Krležinih djela**

Preko ljeta smo znali nabasati k njoj u Novigrad jer nam je bilo dugo dočekati jesenski susret i početak nove školske godine. Odlazili bismo na plesnjake, plesali uz glazbu grupe Boney M i njihov glazbeni hit Rivers of Babylon, ali je najljepši bio kraj večeri u njezinom dnevnom boravku prepunom knjiga s ogromnom zidnom tapetom s koje

nas je vrebala fotografija šume, stvarajući poseban ugođaj opuštenosti u prostoriji kao da smo na nekom izmaštanom izletu u prirodi. A vodili smo ozbiljne razgovore, komentirali naslove knjiga, glumili i izmaštali neponovljive stihove, kao nekad Vidrić u transu u nekoj zadimljenoj kavani. Povratak na nastavu uvijek je vraćao profesoricu na pijedestal kojoj smo persirali i nikada je nismo uspjeli privoljeti da se opusti na način kako je bila opuštena s nama izvan škole. Učenici iz susjednih razreda čudili su se zbog „kolčina“ koje nam je dijelila, jer su znali da smo privatno bili na „ti“. Tako je bilo razdoblja kada smo imali veću kolekciju jedinica iz hrvatskoga jezika nego iz matematike i fizike. Brojka je narasla u četvrtom razredu gimnazije kada je, sva razdragana, „uvela“ u učionicu svoga književnog uzora Miroslava Krležu. Blistala je pri obradi njegovih djela, uživiljavala se u likove koje smo uz malo mašte mogli vidjeti kako defiliraju razredom, od Filipa Latinovicza, Vida Trdaka, barunice Castelli, svih Glembajevih... Iako nas nije puno vremena dijelilo od fakulteta, nakon romantičara, impresionista i realista, ove mračne teme oko Prvog svjetskog rata i poraća djelovale su odvratno i deprimirajuće na nas. S godinama su pojmovi i značaj Krležinih djela u povijesnim okolnostima hrvatskoga naroda sazorili i počeli izlaziti iz ladica naše prošlosti na kojima se bila nakupila prašina. Davno nastale krležijanske sintakse postajale su nam sve jasnije i određenije u svojoj univerzalnoj dimenziji. Danas bismo mogli mahati Krležinim zastavama u znak naše pobjede!

### **Put u središte tajanstvenog srca**

Mislim da je rastanak s Bujama nakon mature i naš odlazak na razne fakultete po Hrvatskoj i Sloveniji više pogodilo nju nego nas pred kojima je bio novi početak uzbuđljivoga života, osamostaljivanje i široki horizonti kojima smo stremili u želji da osvojimo svijet. Održavala je izravne kontakte s nekolicinom nas, sada studenata, a mi s drugima, i tako smo u krugovima bili povezani. Sjećam se da mi je na Filozofski fakultet u Split poslala razglednicu Buja, a na poleđini je svojim prepoznatljivim rukopisom ispisala na koji su se faks uspjeli upisati neki od učenika, pa zaključila kako je u Bujama pusto bez nas, i još pod P. S. dopisala: „Neka ti bude krivo što se nisi upisala na akademiju dramske umjetnosti.“ I danas potisnem bol kada se toga sjetim. Poznavala nas je u dušu, ali, nažalost, zbog objektivnih okolnosti nisu se svima poklopile sposobnosti i mogućnosti pravog odabira zanimanja. Brojni su učenici iz naše generacije postali ugledni akademski građani na što je Mirjana zasigurno osobito ponosna, ali zbog toga im nikada nije laskala. Svi smo joj ostali nekako podjednaki. Vidi se to ponaosob u načinu iskazivanja emocija s kojima se nije nikada rasipala.

Iako smo danas gotovo vršnjaci i obilježavamo na sve luđi način proslave godišnjica mature, nitko od nas nije uspostavio totalno prisan odnos s njom, no znamo da ju uvijek, u svakom trenutku možemo nazvati ili joj pokucati na vrata, ako nam zatreba. Pa koliko se mnogima i činilo da je osorna, mi smo otkrili one pukotine kroz koje se povremeno uspijevamo ušuljati u njezino tajanstveno srce. Toliko tajanstveno, da je znalo takvo ostati i kada smo pokapali prerano preminule drage prijatelje iz razreda Gordana, Miroslava, Sašku, Damira, Mariju i Milku. Ona na pogrebima nije ni suzu pustila. Stajala je uz humak uspravna i čvrsta. Činilo se da nije ni okom trepnula, ali znali smo da je susprezala bol. Odavale su je oči koje su izgubile blistav sjaj sretnoga čovjeka. Safiri bi poprimili sivu boju i djelovala je kao čovjek izgubljena pogleda. Samo bi se naizgled, za one koji je površno poznaju, reklo da Mirjana sa sigurnošću kontrolira svoje emocije, ali to je zato što je postavila granice u svom životu. Mi smo, srećom, u svojih četrdeset godina druženja kroz školovanje, uspomene i tople susrete imali taj privilegij upoznati i drugu stranu profesorice Benjak, onu našu dragu Mirjanu koja nam nikada nije dopustila do kraja da uđemo u njezin skroviti vrt ljubavi, nego nam je podarila suptilne slutnje i tako nas naučila voljeti i poštovati u njoj dvije osobe, profesoricu Benjak i našu dragu Mirjanu.



## **I nostri due amori verso Mirjana Benjak**

Come la prima generazione delle superiori del 1974/75 a cui, al Liceo generale di Buie, la professoressa Mirjana Benjak ha insegnato la lingua e la letteratura croata, già da più di quaranta anni tuteliamo i ricordi degli indimenticabili giorni di scuola passati con lei e dei sereni incontri nella vita privata. Così abbiamo acquisito questo privilegio di entrare qualche volta negli intimi alloggi del suo amore dove non abita la severa professoressa e la nostra coordinatrice di classe Benjak, ma quella nostra cara Mirjana, pazzarella, immediata e vicina. Di ciò le siamo particolarmente grati perché siamo riusciti a conservare due amori diversi verso di lei. Ci ha insegnato come amare una persona con rispetto e pertanto questo amore può durare per sempre.

Parole chiave: Mirjana Benjak, professoressa, coordinatrice di classe

## **Naši ljubezni do Mirjane Benjak**

Sodimo v prvo generacijo srednješolcev, ki jim je v šolskem letu 1974/75 na Splošni gimnaziji Buje hrvaški jezik in književnost predavala profesorica Mirjana Benjak, torej že več kot štirideset let negujemo spomine na nepozabne šolske dni in vedra srečanja v zasebnem življenju. S tem smo si pridobili posebno pravico, da občasno lahko vstopimo v skrite kamrice njene ljubezni, v katerih ne prebiva stroga profesorica in naša razredničarka Benjakova, ampak naša ljuba Mirjana, ki je norčava, neposredna in nam je blizu. Za to smo ji še posebej hvaležni, saj nam je tako uspelo ohraniti dve različni ljubezni do nje. Naučila nas je, kako človeka ljubiti s spoštovanjem, zato to lahko traja do konca dni.

Ključne besede: Mirjana Benjak, profesorica, razredničarka

## VESNA POŽGAJ HADŽI

Filozofski fakultet, Sveučilište u Ljubljani

### Mirjana Benjak u Sloveniji

U članku se predstavlja znanstveno-istraživačko, nastavno i stručno područje rada Mirjane Benjak vezano uz različite slovenske institucije i znanstvenike/stručnjake s kojima je surađivala i objavljivala. Najvažniji je njezin doprinos na području hrvatskog jezika kao stranog: a) sudjelovanje u kurikulnoj reformi za hrvatski kao izborni predmet u slovenskoj osnovnoj školi (izrada nastavnog programa, didaktičkih izvora, stručnog usavršavanja učitelja) i b) afirmacija hrvatskoga jezika, književnosti i kulture na sveučilišnoj razini (različiti projekti i predavanja/radionice). Predstavljaju se rezultati istraživanja pojedinih tema Mirjane Benjak i Vesne Požgaj Hadži povezani s interkulturalizmom, kontrastivnom lingvistikom, metodikom (hrvatskoga) jezika i književnosti itd., a koji su objavljeni u nizu zajedničkih znanstvenih monografija i članaka.

Ključne riječi: Mirjana Benjak, Slovenija, hrvatski jezik kao strani

### 1. Uvod

U bilješci o autorima u monografiji *Vodič za interkulturalno učenje* o Mirjani Benjak, kao jednoj od suautorica te knjige, piše:

Njezini znanstveno-istraživački interesi usmjereni su na područje metodike jezika (osobito hrvatskoga kao drugog/stranog jezika), metodike književnosti (s naglaskom na metodički pristup suvremenoj prozi), interkulturalnu komunikaciju, sociolingvistiku i filmologiju.

(Piršl i sur. 2016: 225)

Želimo skrenuti pozornost na činjenicu da se na prvome mjestu nalazi metodika jezika, konkretnije hrvatski jezik kao strani i koji će biti središnji dio ovoga rada i oko kojega će se nadovezivati sve druge djelatnosti Mirjane Benjak u Sloveniji. Iz njezine bogate bibliografije može se čitati zavidan i raznolik opus koji pokriva različita područja: znanstveno-istraživačko, nastavno i stručno. Sva ta područja međusobno se isprepliću i dopunjuju. Znanstvena izoštrenost i erudicija te nepristajanje na bilokakav konformizam karakteristike su koje proizlaze iz njezinih tekstova koji

su jasni, ujednačeni i razumljivi i zato kao takvi mogu poslužiti kao uzor dobrog akademskog pisma.

Mirjana Benjak, i kao znanstvenica, i kao profesorica, i kao osoba nije se nikada nikome dodvoravala, iako su joj nanijete nepravde, i to od nekih članova akademske zajednice čije posljedice, nažalost, osjeća i danas. Ona nikada nije pristajala na neutralnu poziciju znanstvenice, nego je uvijek izravno, jasno i nedvojbeno izražavala svoja stajališta, upozoravajući pritom na nejednakosti i dominacije u društvu i svijetu i zalažući se za dijalog u duhu interkulturalizma.

Naše druženje, znanstveno-istraživačko, nastavno, stručno, ali i privatno započelo je 1980-ih godina kada smo se upoznale na magistarskom studiju Metodike nastave hrvatskog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu koji je vodio Dragutin Rosandić – osnivač Zagrebačke metodičke škole. Mirjana Benjak bila je kasnije njegova „udaljena“, ali neophodna (da ne kažem i jedina) suradnica u kritičnim situacijama u kojima je trebalo nastupati oštro i izravno. Ovdje mislim prije svega na burne diskusije koje su se u Hrvatskoj vodile oko neprihvatanja metodike kao znanosti, kao i žustre rasprave sredinom 1990-ih godina o nastavnim programima i udžbenicima. Godine 2001. osnovala je Katedru za metodiku hrvatskoga jezika i književnosti „Tone Peruško“ na Odsjeku za kroatistiku u Puli, čija je bila voditeljica sve do umirovljenja. No, i nakon toga ostala je promicateljicom metodičke misli. Kao što ćemo vidjeti, ne samo metodičke!

Ovdje se usredotočujemo na naš profesionalni rad, iako je on od samoga početka povezan s privatnim – uostalom većina je onoga o čemu ćemo govoriti nastala ili u Novigradu ili u Ljubljani. Iskreno govoreći, katkad je teško odvojiti znanstveno od privatnoga (a zašto bismo i trebali?). Naš je dugogodišnji tandemski rad obilježen dinamičnim diskusijama i uvjerenjima, koja su, nakraju, uvijek završavala uzajamnom prilagođavanju različitih pogleda i stajališta o određenom problemu. Osim jezika, književnosti i kultura u najširem smislu, povezuju nas mnoge znanstvene diskusije na različitim skupovima, nadalje različiti projekti (kao npr. Tempusov<sup>4</sup> koji nas je odveo u San Sebastian, Beč, Osijek, Novigrad, Trst itd.) ili posjeti slavistikama inozemnih sveučilišta (npr. peterburškoj), ali i naša brojna, posebice azijska putovanja na kojima smo redovito posjećivale škole.<sup>5</sup> Iz bogate bibliografije Mirjane Benjak

---

4 Riječ je o projektu *Communicational Competence in Language Pluralistic Environment* (2001–2003, nositelj projekta Sveučilište u Zagrebu, voditeljica Melita Kovačević) u kojem je sudjelovalo ukupno deset sveučilišta, od toga tri hrvatska (Rijeka, Split i Osijek) i šest evropskih (Beč, Szeged, Pesz, Ljubljana, Trst, San Sebastian – Baskija).

5 Pred očima mi je osnovna škola pod palmama u Kerali (južna Indija) i uniformirani učenici (plave hlače/suknje i bijele bluze) izuzetno tamne puti s velikim crnim očima kojima je plavokosa visoka učiteljica (Mirjana Benjak) bila veoma zanimljiva.

ovdje izdvajamo samo dio znanstveno-istraživačkoga, nastavnog i stručnog rada koji je vezan uz Sloveniju, prije svega uz afirmaciju hrvatskog jezika kao stranog.

## 2. Djelatnosti Mirjane Benjak u Sloveniji

Svi oni koji poznaju Mirjanu Benjak poznaju i njezina stajališta o životu bez granica (izražen npr. bijesom i nepomirljivošću s činjenicom da se Slovenija ogradila žicom), kao i stajališta o prijekoj potrebi interkulturalnog odgoja i obrazovanja koje će omogućiti svima, posebno mladima da upoznaju sebe i vlastitu kulturu da bi bili sposobni razumjeti *Drugog* i doživjeti *Drukčija* kulturna obilježja svojega okruženja (Piršl i sur. 2016: 49). Važno je naglasiti da je Mirjana Benjak odrastala, živjela i radila u istarskom interkulturalnom okruženju u kojem se isprepliće hrvatski kao većinski jezik s talijanskim/venetskim dijalektom kao manjinskim jezikom (tj. jezikom društvene sredine) uz slovenski jezik koji se u njezinu Novigradu također čuje na svakom koraku.<sup>6</sup> Zato je pozornost posvećivala jezičnom pluralizmu u Istri, o čemu govori u nizu svojih radova. U tom smislu i izbor jezika ovoga Zbornika (hrvatski, talijanski, slovenski) nije slučajan.

Područja znanstveno-istraživačkoga, nastavnog i stručnog rada Mirjane Benjak odražavaju se na različite načine u slovenskom okruženju i vezana su uz više slovenskih institucija (Filozofski fakultet Sveučilišta u Ljubljani, Zavod za školstvo Republike Slovenije, različite osnovne škole i sl.), kao i uz više znanstvenika/stručnjaka s kojima je surađivala (nabrojimo samo neke od njih: Tatjana Balažić Bulc, Neva Čebon, Vojko Gorjanc, Silvo Fatur, Vesna Požgaj Hadži itd). Sa spomenutim autorima objavljivala je znanstvene monografije i članke u hrvatskim, slovenskim i inozemnim zbornicima i/ili časopisima. Spomenimo npr. znanstvenu monografiju *Šolska ura z Wertherjem* objavljenu sa Silvom Faturom (Benjak i Fatur 1998), ili istraživanje o kulturnom identitetu među studentima u hrvatskoj i slovenskoj multikulturalnoj Istri koje vlastiti nacionalni identitet ne sprečava u prihvaćanju drukčijeg kulturnog identiteta (Benjak i Čebon 2009). Toleranciju, odnosno netoleranciju prema govornicima hrvatskoga kao stranoga jezika istraživala je s Tatjanom Balažić Bulc i Vesnom Požgaj Hadži (Požgaj Hadži i dr. 2006). S istim autoricama i Mašom Plešković objavila je rad o kulturološkim sadržajima u nastavi stranoga jezika (Požgaj Hadži i sur. 2012: 275) u kojem se između ostaloga naglašava da je „kultura dinamična i promjenjiva pojava

---

6 Slovinci su se intenzivno počeli doseljavati u Novigrad 1960-ih godina i brojni od njih odavno se ne osjećaju „fureštima“. Osim različitih događanja (npr. *Slovenska noć*), imaju i svoje ulice (npr. Ulica Johana Weikharda Valvasora, Ulica Božidara Jakca i dr.) zahvaljujući Komisiji za imenovanje ulica i parkova na području grada Novigrada-Cittanove u kojoj je sudjelovala i Mirjana Benjak.

koja nastaje, razvija se i mijenja u ljudskoj interakciji i komunikaciji“ i da je „učenje o njoj cjeloživotni i sveobuhvatni proces.“

Mirjana Benjak svojim je djelovanjem u Sloveniji na različite načine promovirala Zagrebačku metodičku školu objavljujući svoje radove u slovenskim časopisima *Jezik in slovstvo* (Benjak 2000/2001), *Slavistična revija* ili u različitim zbornicima (npr. Benjak 2003). Kada je riječ o znanstvenim skupovima, tradicionalno je sudjelovala na *Obdobjima* predstavljajući različite teme, posljednjih godina u koautorstvu s Markom Ljubešićem (kao npr. o *Istarskome razvodu* kao povijesnom, društvenopovijesnom i književnom spomeniku u nastavi ili o ulozi didaskalija u pristupu dramskome djelu na primjeru drame Drage Jančara *Veliki briljantni valcer* itd.). Također je bila recenzenticom brojnih članaka objavljenih u zborniku *Obdobja*, kao i u časopisu *Jezik in slovstvo*, čija je i višegodišnja članica uredništva.

Što se nastavne djelatnosti tiče, ona obuhvaća različita predavanja/radionice održane na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Ljubljani (vidi Izvore). Osim toga vodila je i seminare stručnoga usavršavanja učitelja u sklopu Centra za pedagoško obrazovanje ljubljanskog Filozofskog fakulteta, kao i seminare u organizaciji Zavoda za školstvo Rebulike Slovenije. Sudjelovala je i na seminarima za lektore slovenskog jezika kao stranog/drugog koje je organizirao Centar za slovenski jezik kao drugi/strani i objavljivala u zbirci *Skripta* (Požgaj Hadži i Benjak 1999a, 1999b). Od 2002. godine nadalje uključena je u Interdisciplinarni doktorski studijski program Humanistika i društvene znanosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Ljubljani.

### **3. Hrvatski jezik kao strani**

#### **3.1. Hrvatski kao izborni predmet u slovenskoj osnovnoj školi**

##### **3.1.1. Nastavni program Hrvatski kao izborni predmet**

Uzimajući u obzir raznolik rad Mirjane Benjak u slovenskom okruženju, koji ipak predstavljamo fragmentarno, zasigurno je njezin doprinos najvažniji na području hrvatskoga jezika kao stranog. Što se tiče osnovnoškolske razine, nezamjenjivo je njezino sudjelovanje u slovenskoj kurikulnoj reformi, konkretnije u uvođenju i afirmaciji hrvatskoga jezika kao izbornog predmeta u slovenskoj osnovnoj školi. Pri tome je sudjelovala na svim razinama reforme, počevši od izrade nastavnog programa, zatim didaktičkih izvora i na kraju stručnoga usavršavanja učitelja. Da bismo razumjeli kontekst uvođenja hrvatskoga kao izbornog predmeta u slovensku osnovnu školu,

osvrnimo se ukratko na položaj srpskohrvatskog<sup>7</sup> jezika u doba Jugoslavije, burnih 1990-ih godina i u novome tisućljeću.

Bez obzira na prestižnost srpskohrvatskoga jezika u Sloveniji u doba zajedničke države Jugoslavije, u slovenskom obrazovnom sustavu od 1970-ih godina nadalje on je imao sporednu ulogu (poučavao se samo u petim razredima osnovnih škola po dva sata tjedno, ukupno 70 sati godišnje). Osim toga sa srpskohrvatskim kao nastavnim predmetom bilo je niz problema (zastarjeli i neprimjereni programi i udžbenici, nestručni učitelji itd.), a nijedna od slovenskih mjerodavnih institucija nije se prihvatila njihova rješavanja sve do turbulentnih društveno-političkih promjena 1990-ih godina. Raspadom Jugoslavije srpskohrvatski, kao jezik unitarističke politike i agresorske vojske, dobiva izuzetno negativan predznak, što potvrđuju i rezultati istraživanja javnoga mnijenja u Sloveniji 1991. i 1994. Dok 1991. gotovo 40 % ispitanika ima neutralan stav prema doseljenicima s juga, 1994. njih više od 40 % ima negativan stav (Klopčič i dr. 2003: 107). Sve to odražava se i u odnosu prema jeziku/jezicima (srpskohrvatskom, makedonskom, albanskom itd.). Tako je npr. negativan odnos slovenskog društva prema srpskohrvatskom naročito došao do izražaja 1992. u žustrim polemikama o srpskohrvatskom jeziku kao obveznom predmetu u slovenskoj osnovnoj školi koji je na kraju šk. godine 1993./1994. ukinut (više o tome Požgaj Hadži i sur. 2012). Treba naglasiti da se u ono vrijeme o tome nije moglo raspravljati bez političkih konotacija, pa zato ne začuđuju potpuno oprečne reakcije slovenskoga društva: od izrazito negativnog stajališta prema srpskohrvatskom jeziku do tolerantnog i pragmatičnog stajališta o učenju jezika susjeda. No, to nije bio jedini razlog ukidanja nastavnoga predmeta. Drugi je razlog povezan s različitim jezičnim promjenama (jezični inženjering) u jezicima sljednicima, posebno u hrvatskom jeziku.<sup>8</sup>

Posljednje desetljeće 20. st. bilo je u Sloveniji obilježeno kurikulnom reformom osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja. Osim komunikacijskoga pristupa učenju/nastavi slovenskoga jezika, novina je kurikulne reforme velik broj izbornih predmeta u trećoj trijadi (od 7. do 9. razreda) devetogodišnje osnovne škole – čak stotinjak. Među dvanaest različitih jezika; engleski, francuski, kineski, latinski, mađarski, makedonski, njemački, ruski, srpski, španjolski i talijanski nalazi se i hrvatski

---

7 U radu upotrebljavamo naziv *srpskohrvatski* (a ne *hrvatskosrpski* kojim se inače koristimo) zato jer se u slovenskom jeziku koristi samo naziv *srbohrvaščina* (a ne *hrvatosrbščina*).

8 U novom tisućljeću može se govoriti o tolerantnijem odnosu većinskoga stanovništva prema govornicima tih jezika, što potvrđuje i istraživanje javnog mnijenja provedeno u Sloveniji 2009. godine (Požgaj Hadži i dr. 2009: 36) koje je pokazalo da, za razliku od razdoblja života u zajedničkoj državi, kada su se Slovenci prilagođavali govornicima srpskohrvatskoga, čak 39,1 % ispitanika u kontaktu sa stanovnicima nekadašnje Jugoslavije govori slovenski jezik. Osim toga bosanski, crnogorski, hrvatski i srpski standardni jezik polako postaju stranim jezicima; mlađe generacije sve ih manje razumiju i međusobno komuniciraju na engleskom jeziku.

jezik. On se načelno poučava tri godine po dva sata tjedno, međutim učenici ga ne moraju slušati sve tri godine, već ga mogu upisati, ali i zamijeniti drugim izbornim predmetom svake školske godine. Nastavni program za hrvatski kao izborni predmet (dalje u tekstu *Program*) prihvaćen je 2000., a tiskan 2004. (Požgaj Hadži i dr. 2004)<sup>9</sup>. Koncept programa napravile su Mirjana Benjak i Vesna Požgaj Hadži<sup>10</sup> uz članice Predmetne kurikulne komisije za hrvatski jezik: Đurđu Strsoglavec, Olgu Košorok i Magdalenu Svetinu Terčon te recenzenta Dragutina Rosandića. Vrijednost je *Programa* u činjenici da se hrvatski kao susjedni jezik uvodi u slovenski odgojno-obrazovni sustav, i to nakon trinaest godina od ukidanja predmeta srpskohrvatski jezik.<sup>11</sup> Pri njegovu pisanju uzete su u obzir suvremene teorije (od teorije interkulturalizma do teorije o učenju/poučavanju stranog jezika), a nastava/poučavanje hrvatskoga jezika utemeljeno je na komunikacijsko-kontrastivnom pristupu u kojem se posebna pozornost posvećuje razlikama u sustavima dvaju srodnih jezika (više o tome u Požgaj Hadži i sur. 2012).

### 3.1.2. Razgranat komunikacijsko-kontrastivni udžbenik

Proklamirani nastavni ciljevi hrvatskog jezika kao izbornog predmeta u reformiranoj slovenskoj osnovnoj školi mogu se ostvariti različitim didaktičkim izvorima kojima, između ostaloga, pripadaju i razgranati komunikacijsko-kontrastivni udžbenici čiji su koncept također izradile Vesna Požgaj Hadži i Mirjana Benjak (2003). Taj je koncept polazio od zahtjeva za postupnim pristupom temama i izboru odgovarajućih tekstova kojima se uspostavljaju komunikacijske situacije u obradi određene jezične djelatnosti. Navodim primjer udžbeničke jedinice za 7. razred (u sklopu tematske cjeline *Jelo i piće*):

**teme:** hrana, piće, dnevni obroci; voće i povrće; pripremanje hrane; restorani; tipična jela, zdrava/nezdrava prehrana...

---

9 V. [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti\\_izborni/Hrvascina\\_izbimi.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_izborni/Hrvascina_izbimi.pdf) (8. 2. 2019).

10 Pri njegovoj izradi i pisanju, autoricama su dobro došla iskustva dobivena pri izradi *Nastavnog programa hrvatskoga jezika i kulture za hrvatske dopunske škole u inozemstvu* (2001/2000) koji je organiziralo današnje Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, a čiju je radnu grupu vodio Neven Budak. Kao što obično biva, promjenom vlasti „zaboravlja“ se napravljeno i počinje se ispočetka; ukratko i ovdje je politika prevladala nad strukom!

11 Naglasimo da se u metodološkom pristupu programiranju vodilo računa o posebnom statusu hrvatskoga kao susjednog jezika. Uz glavne ciljeve predmeta (osposobiti učenike za stjecanje komunikacijske kompetencije i razvijanje jezičnih djelatnosti) učenje/nastava hrvatskoga jezika ne pretpostavlja samo znanje o jeziku, već i znanje o svijetu. Da bi se uspostavila uspješna interkulturalna komunikacijska kompetencija, jezik se uči zajedno s upoznavanjem hrvatske kulture u najširem smislu.

**komunikacijski uzorci:** opisivanje postupka (npr. priprema palačinki); naručivanje hrane i pića; sastavljanje jelovnika; pisanje recepta...

**jezične djelatnosti:** slušanje (npr. snimak Balogove pjesme), govorenje (opisi slika, govorenje po tematskim grupama riječima, opis postupka pripremanja palačinki...), pisanje (recepta, sastavljanje jelovnika...)

**jezična kompetencija:** prezent glagola, glagoli *biti* i *hjeti*, imperativ glagola...

**tekstovi:** Z. Balog: *Zajednički nedjeljni ručak*, recept, dijalog između konobara i gosta, reklamni oglas za restoran, članak iz časopisa...

**dodatno gradivo:** ilustracije, jelovnik, snimak tv emisije...

(Požgaj Hadži i Benjak 2003: 638)

Tematsku cjelinu *Jelo i piće* osmislile smo u: a) udžbeniku (nastavna tema Što volimo/ne volimo jesti, nastavna jedinica *Prezent glagola*), b) radnim listovima (nastavna tema *U restoranu*, nastavna jedinica *Scenska igra*) i c) priručniku za učitelje (nastavna tema Što jedem, Što pijem, nastavna jedinica *Interkulturalni aspekti: Uspoređivanje omiljenih jela i pića*)<sup>12</sup>. Budući da smo se opredijelile za suvremeni, razgranati tip udžbenika, učitelj dobiva novu, drukčiju ulogu: on vodi, usmjerava i pospješuje komunikacijski proces. Zato smo u sklopu cjeloživotnog obrazovanja učitelja započele sa stručnim usavršavanjem učitelja usklađenim s programskim zahtjevima hrvatskog jezika kao izbornog predmeta u slovenskoj osnovnoj školi.

### 3.1.3. Stručno usavršavanje učitelja

Naš prvi zajednički seminar stručnog usavršavanja učitelja tadašnjeg nastavnog predmeta *sprskohrvatski jezik* (posljednji prije njegova ukidanja) održan je 1993. godine u organizaciji Zavoda za školstvo Republike Slovenije (dalje u tekstu RS) i u ozračju negativnih stajališta u slovenskome društvu prema „čefurima“, odnosno svemu južnome. Za taj smo seminar pripremile knjižicu pod naslovom *Ja – kuhar* (Požgaj Hadži i Benjak 1993)<sup>13</sup> u kojoj se nalazi metodički model interpretacije basne u okviru problemske nastave te se, na primjerima niza tekstova, provode različiti tipovi vježbi: čitanje/pisanje recepta, pričanje po nizu slika – kako ispeći palačinke, scenska igra – u restoranu, vježbe s tematskim grupama riječi – sastavljanje jelovnika itd. U sjećanju mi je ostao jedan od komentara učitelja iz ankete – zašto tako dobar seminar sada, tj. neposredno prije ukidanja predmeta? Da trud ipak nije bio uzaludan,

12 Primjere iz radnih listova i Priručnika za učitelje v. u Benjak i Požgaj Hadži, prired. (2005: 148–153).

13 Tekstove je odabrala Dubravka Težak, a ilustracije je napravio Svjetlan Junaković.



pokazalo se nakon nekoliko godina, tj. prihvaćanjem hrvatskog jezika kao izbornog predmeta u slovenskoj osnovnoj školi (od 7. do 9. razreda).

Kao što smo s velikim entuzijazmom radile na programu i konceptu udžbenika za hrvatski kao izborni predmet te na Vodiču za učitelje/učiteljice<sup>14</sup>, tako smo krenule i u predstavljanje izbornog predmeta hrvatski jezik po osnovnim školama i u slovenskome društvu. Uz domaću „ekipu“ – Tatjanu Balažić Bulc i autoricu teksta treba istaknuti veliku pomoć vanjske suradnice Mirjane Benjak, kao i potporu nekih institucija, prije svega matičnog Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Ljubljani, mjerodavnih ministarstava (i slovenskog i hrvatskog), Zavoda za školstvo RS itd., ali i institucija izvan Slovenije koje su sudjelovale u različitim projektima (npr. Muzej – Museo Lapidarium iz Novigrada, Osnovna škola Rivarela u Novigradu, Osnovna škola Svetvinčenat itd.).

Svjesne činjenice da bez dobrog stručnog usavršavanja učitelja hrvatski neće zaživjeti u slovenskim školama, odmah smo počele s organizacijom seminara u sklopu Zavoda za školstvo RS i Centra za pedagoško obrazovanje ljubljanskog Filozofskog fakulteta (prvi, uvodni seminari bili su financirani 100 posto i objavljeni u katalogima stručnog obrazovanja). Interes za njih bio je velik iz dvaju razloga: a) učitelji su željeli „obnoviti“ svoje znanje jezika jer su mnogi od njih završili studije srpskohrvatskoga jezika i književnosti koji se u novim društvenim okolnostima „rastočio“ prvo na tri, pa onda na četiri standardna jezika i b) nesigurnost kod učitelja izazvale su velike, uglavnom nepotrebne jezične promjene (restandardizacija), pogotovo u hrvatskome jeziku, i to naročito na leksičkoj i pravopisnoj razini. Od samog početka projekta o uvođenju hrvatskoga kao izbornog predmeta, pomno smo birale teme seminara i radionica na kojima je Mirjana Benjak i sama sudjelovala, kao predavačica i/ili organizatorica. Spomenut ću samo neke od tema o kojima je bilo riječi: nastavni program hrvatskog kao izbornog predmeta, komunikacijsko-kontrastivni pristup učenju hrvatskoga jezika, interkulturalna komunikacijska kompetencija, didaktički izvori, jezične djelatnosti itd.

Zanimljivo je da smo već za prvi seminar s naslovom *Uvod u interkulturalni odgoj i obrazovanje*, održan 2001. godine, odabrale primjenu teorije interkulturalizma, svjesne njene važnosti u sklopu cjelokupnog stručnog obrazovanja učitelja hrvatskog jezika u Sloveniji naglasivši da je

---

14 On bi trebao pomoći učiteljima pri izradi didaktičkih/metodičkih materijala budući da nije bilo udžbenika. Autorice koncepta (uz Mirjanju Benjak, Vesna Požgaj Hadži i Tatjana Balažić Bulc) ponudile su u njemu metodičke pristupe programskim sadržajima – uz teorijski okvir uvijek i primijenjeni dio, kao npr. rad s tekstom, strip u nastavi jezika, kako se pomoću tekstova s interkulturalnim sadržajem razvijaju jezične djelatnosti itd.

jedna od glavnih zadataka interkulturalnog odgoja i obrazovanja razvijanje tolerancije i međusobnog sporazumijevanja među učenicama različitih jezičnih, rasnih, vjerskih i kulturnih konteksta, što izravno pridonosi borbi protiv predrasuda, diskriminacije i rasizma. Interkulturalni odgoj znači odgoj za mir, razvoj, demokratski suživot i ljudska prava.

(Benjak i Požgaj Hadži, prired. 2005: 154)

Na seminaru su bile predstavljene odrednice koje obuhvaćaju elemente interkulturalizma, kao npr. uspoređivanjem hrvatskog i slovenskog jezika, odnosno njihovih kultura, otkrivati razlike i sličnosti te razvijati pozitivan odnos prema drugima; poštovati razlike i prava na različitosti; razvijati jezičnu snošljivost kao uvjet druge snošljivosti; izgraditi svijest o prednostima života u višejezičnoj/višekulturnoj zajednici (jezici i kulture u zbližavanju pojedinaca i naroda) itd. Radionice su bile podijeljene u četiri grupe s različitim temama: Pravo na različitost i očuvanje vlastite osobnosti; Pravo na jezik te njegovanje vlastite kulture i poznavanje kulture drugih; Pravo na identitet; Pravo na slobodu govora i mišljenja (više o tome u Benjak i Požgaj Hadži, prired. 2005: 158–160).

Posebno je bio zanimljiv višednevni seminar ujesen 2003. godine o nekonvencionalnim oblicima nastave, održan nekonvencionalno, izvan učionice – u hrvatskoj Istri, a sudionici su ovaj put bili učitelji koji predaju hrvatski kao izborni predmet u trećoj trijadi slovenskih osnovnih škola. Prvi dan, u Osnovnoj školi u Roču, u praksi smo doživjeli uključivanje glagoljice u nastavu, zatim smo nastavili s razgledavanjem Roča, Aleje glagoljaša i Huma. Popodne smo u Osnovnoj školi Rivarela u Novigradu slušali uvodno predavanje Mirjane Benjak *O nekonvencionalnim oblicima nastave*<sup>15</sup> te predavanje i radionicu Vesne Požgaj Hadži s naslovom *Stručna ekskurzija u sklopu korelacijsko-integracijskog sustava*.<sup>16</sup> Drugi dan bio je posvećen razgledavanju Svetvinčenta. Nakon posjeta Osnovnoj školi Svetvinčenat i predavanja *Hrvatski standardni jezik i čakavština* Mirjane Doblanić, u kojem je bilo riječi kako dijalekt može pomoći u učenju standardnoga jezika, slijedilo je Književno podne u gradskoj lođi, tj. razgovor s Darkom Pekicom o njegovim kratkim pričama, pisanih na čakavštini, *Savičenta in the morning*. Popodne smo posjetili pavlinski samostan u Sv. Petru u Šumi i kasnije imali predavanje i radionicu Mirjane Benjak s

---

15 Ta je tema bila predstavljena i na stručnome usavršavanju za lektore slovenskoga jezika na inozemnim sveučilištima (1998) i objavljena u trećem zborniku serije *Skripta* (v. Požgaj Hadži i Benjak 1999b).

16 Više o tome u radu *Sadržaji kulture i civilizacije u sklopu učenja hrvatskog jezika kao stranog-instrumenti prevladavanja predrasuda i stereotipa*. (Benjak i Požgaj Hadži, prired. 2005)

naslovom *Školski dan u autentičnom kulturno-povijesnom kompleksu*.<sup>17</sup> Zadnji dan bio je posvećen razgledavanju Novigrada uz vodstvo povjesničarke umjetnosti Jerice Zihlerl te završnim radionicama o nekonvencionalnim oblicima nastave, i ovaj put u Osnovnoj školi Rivarela u Novigradu. Ovo je, prema riječima sudionika, bio jedan od najboljih seminara stručnoga usavršavanja na kojem su dotada bili.

Nažalost, intenzivan rad na promociji izbornog predmeta hrvatski jezik jenjao je oko 2006. godine zbog nepostojanja stručne potpore mjerodavnih slovenskih institucija. Iako formalno-pravne mogućnosti nastave/poučavanja hrvatskoga kao obaveznog izbornog predmeta od 7. do 9. razreda i kao neobaveznog izbornog predmeta od 4. ili od 6. razreda postoje<sup>18</sup>, hrvatski je danas marginalno zastupljen u slovenskim osnovnim školama (više o tome u Balažić Bulc i Požgaj Hadži 2017: 12). Jedan je od razloga nedostatak didaktičkih izvora, kao i nedostatak bilo kakvoga stručnoga obrazovanja. Problem je što se mjerodavne institucije ne brinu o predmetu, pa se odgovornost prebacuje s jedne na drugu, a eventualni problemi rješavaju se *ad hoc* (Požgaj Hadži i sur. 2012).<sup>19</sup>

## 3.2. Hrvatski jezik kao strani na sveučilišnoj razini

### 3.2.1. Predavanja/radionice

Govoreći o suradnji Mirjane Benjak i profesora Odsjeka za slavistiku i drugih odsjeka na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Ljubljani, od niza djelatnosti prvo ćemo se osvrnuti na njezina predavanja/radionice koje je držala različitim povodima ili u sklopu seminara stručnoga usavršavanja.

Početak naše intenzivne suradnje, koji je vezan uz predstavljanje hrvatskoga kao stranog jezika na sveučilišnoj razini, započeo je projektom *Dan s Krležom* (1994.) planiranim u sklopu korelacijsko-integracijskoga metodičkog sustava utemeljenog na povezivanju nastavnih područja, dakle književnog djela s jezikom, filmskom i scenskom umjetnošću. Nakon gledanja filma Antuna Vrdoljaka *Glembajevi* prva je radionica bila posvećena odnosu između filma i drame (vodila ju je Ivanka Irić-Petrošić iz Splita), Vladimir Osolnik predstavio je recepciju Miroslava Krleže u Sloveniji, Vesna

---

17 Detaljnije o projektu koji je Mirjana Benjak realizirala s bujskim gimnazijskim učenicima v. u Benjak (1993) i u članku Benjak i Zihlerl (2001: 409–417).

18 Hrvatski se također poučava u sklopu dopunske nastave pri čemu hrvatsko Ministarstvo znanosti i obrazovanja financira učitelja, a slovensko Ministarstvo za obrazovanje, znanost i sport osigurava prostore u kojima se nastava izvodi, v. <https://mzo.hr/hr/rubrike/hrvatska-nastava-u-inozemstvu> (8. 2. 2019).

19 O tom problemu v. <https://www.rtvsllo.si/slovenija/samo-250-otrok-se-v-klopeh-uci-hrvascine-srbscine-bosanscine-albanscine-in-makedonscine/365086> (8. 2. 2019).

Požgaj Hadži vodila je radionicu o *Krležinu jeziku i jeziku književnosti* na primjeru originala i slovenskog prijevoda romana *Povratak Filipa Latinovicza* (prevodilac Franjo Smerdu), a Mirjana Benjak je na istome romanu pokazala vezu između književnog djela i likovnih umjetnosti (slikarstva). *Dan s Krležom* završen je predstavom *Krležin obračun s njima* u prepunoj dvojici na ljubljanskom Filozofskom fakultetu u kojoj je, kada je ušao Rade Šerbedžija, nastao tajac<sup>20</sup>. Bez riječi na ploču je kredom napisao: „Upravo sam na stepenicama sreo Olgu Kacjan<sup>21</sup>, u novinama je pročitala da imamo *Dan* posvećen Krleži. Došla je jer i ona želi dati svoj prilog.“ Ušla je Olga Kacjan sa svojom trubom, zatrubi i započela:

Nikdar ni tak bilo  
da ni nekak bilo,  
pak ni vezda ne bu  
da nam nekak ne bu.

Nakon *Balada* ponovno smo se uvjerali u aktualnost Krležinih rečenica o ljudskoj gluposti, o umjetnosti, društvu, revoluciji, kultu ličnosti itd. u karizmatičnoj interpretaciji Rade Šerbedžije (nije li to bio i Šerbedžijin obračun s „njima“?). Sve je završilo gromoglasnim pljeskom, a nastavilo se uz istarski pršut i malvaziju (donijeli Istrijani) u kući autorice ovoga teksta.<sup>22</sup>

Ne računajući prikaz knjige Bože Krakar Vogel *Skice za književno didaktiko* objavljen 1991. u *Suvremenoj metodici nastave hrvatskog ili srpskog jezika* (Požgaj Hadži i Benjak 1993) naš prvi zajednički rad bio je vezan uz Miroslava Krležu, omiljenog pisca Mirjane Benjak. Riječ je o radu s naslovom *Interpretacija Krležina romana Povratak Filipa Latinovicza u korelacijsko-integracijskom i lingvističko-stilističkom sustavu* (Požgaj Hadži i Benjak 1998) predstavljenome na VI. međunarodnim slavističkim danima u Sombatelju i objavljenome u istome zborniku. U tekstu se predstavlja metodički model interpretacije Krležina remek-djela u gimnazijskoj nastavi književnosti u sklopu korelacijsko-integracijskog i lingvističko-stilističkog sustava

---

20 I danas imam pred očima prepunu dvoranu i pozitivnu energiju koja je zračila u njoj. Osim studenata došli su mnogi gosti izvana koji su svojom prisutnošću izražavali protest raznim nacionalizmima koji su tada bujali u regiji.

21 Olga Kacjan je slovenska glumica koja je u 1990-ima samostalno izvodila Krležine *Balade Petrice Kerempuha*.

22 Zanimljivo je kako se u životu neke stvari same „poslože“. Zbog nekih problema na odsjeku mislila sam da je organizacija Šerbedžijine predstave nemoguća misija. I onda, jednog jutra u ponedjeljak, putujući Zelenim vlakom iz Ljubljane u Zagreb, na željezničkoj stanici ugledah gospodina Šerbedžiju. Otišla sam k njemu, rekla mu svoju ideju i sve je bilo dogovoreno u nekoliko minuta uz pomoć prijatelja Nikole Damjanića i Vlade Miheljaka.

kojim se uspostavlja stvaralačka komunikacija učenika s književnoumjetničkim tekstom. Analiza se usredotočuje na dvije razine: likovnu i jezičnu. Likovnom analizom prikazuju se mogućnosti rješavanja problema koji se odnose na strukturu Filipovih verbalno-likovnih modela (književnih slika) te mogućnosti identificiranja i analiziranja slikara (i njihovih radova) koji su na stanovit način prisutni u romanu. U fokusu je jezične analize specifičan Krležin jezik i stil: bogatstvo adverbni i atributskih sintagmi, inverzija u sintagmama, ponavljanja (reduplikacija), funkcija stranih riječi, obilježen red riječi i osebujna grafostilematika.

Mirjana Benjak vraćala se *Filipu Latinoviczu* i u sklopu pozvanih ili prigodnih predavanja/radionica. Tako je na ranije spomenutom *Danu s Krležom* (1994) govorila o Krležinu romanu kao o „historiji jednog slikarskog života“ – kako sam Krleža naziva svoj roman-prvijenac (Matvejević 1982: 224).

Na Tjednu Sveučilišta u Ljubljani u sklopu projekta *Hrvatska umjetnost u riječima i slikama / Hrvatska umjetnost v besedi in sliki* (2016) imala je predavanje/radionicu *Izložba slika u Krležinu romanu Povratak Filipa Latinovicza* koje je započela ovako:

„Odmah, u početku, mnogo slika.“ Početna rečenica Krležina *Djetinjstva 1902–03*. nije slučajna u smislu piščevih afiniteta. Ono što je za Thomasa Manna glazba, to su za Krležu likovne umjetnosti, napose slikarstvo. Njegova trajna zaokupljenost evropskim, a posebno domaćim likovnim stvaralaštvom, vidljiva je u esejističkim radovima (Goya, Grosz, Brueghel, Dobrović, Becić, Hegedušić, Stančić i mnogi drugi). Krleža nije samo u esejima pisao o slikama i slikarima, već je i sam, na izvjestan način, bio slikar u svojim književnim ostvarenjima. Nezaobilazan je u tome smislu romaneskni prvijenac (prvi moderan roman u hrvatskoj književnosti) *Povratak Filipa Latinovicza* (1932.). Njega treba čitati kao roman jednog senzibilnog slikara i slikareva povratka u prostore djetinjstva.  
(Benjak 2016)

Kako je Krležin roman, kao što kaže Mirjana Benjak, „jedna velika, neprestana izložba slika“, ona, birajući glavne teme romana i književne slike, koje imenuje Krležinim izričajima, pokazuje kako Krležin tekst korespondira sa slikarstvom. Tako je na primjeru književne slike *Suluda Rokova noć* (u sklopu teme *Traženje životne podloge*) i odabranih slikara Ensora (*Krist u Bruxellesu*), Brueghela (*Luda Margareta, Ples seljaka, Zemlja Šlarafija*), Hegedušića (*Molvasko proštenje*), Večenaja (*Isus u Podravini*), Boscha (*Krunidba trnovom krunom*) i El Greca (*Raspeće*) pokazala

sinesteziju boja (oblika), mirisa i zvukova „naslikanih“ na (zamišljenom) Filipovu platnu.

Zanimljivo je da su teme kojima je bila zaokupljena Mirjana Benjak u svojim istraživanjima ili predavanjima/izlaganjima na domaćim i inozemnim skupovima uvijek bile pomno birane – nove, drukčije i intrigantne. Tako je za studente slavistike Filozofskog fakulteta u Ljubljani 2010. održala pozvano predavanje i radionicu s naslovom *Skriveni vrt Luke Paljetka u stilističkom i metodičkom obzoru*. Kao što je najavila u uvodnome dijelu, razlozi koji su je ponukali da posegne za tim romanom bili su višestruki:

- a. roman je to o zagonetnoj, obrazovanoj i prelijepoj dubrovačkoj plemkinji Cvijeti Zuzorić (iz 16. odnosno 17. stoljeća), kojoj su mnogi evropski i hrvatski književnici i filozofi posvećivali i još posvećuju svoje radove (a zanimljivo je da o njoj postoji vrlo malo konkretnih podataka);
- b. *Skroviti vrt* (objavljen 2004.) pobudio je veliko zanimanje čitatelja i kritike – on predstavlja novinu u hrvatskoj književnosti. Luko Paljetak došao je na originalnu ideju: ispisati stranice fiktivnoga dnevnika dubrovačke ljepotice (koji je, kao što sam kaže, pisao devet godina, a Cvijetin/Paljetkov dnevnik „traje“ punu 81 godinu – od Cvijetine petnaeste do devedeset i šeste godine, tj. od 1567. do 1648.);
- c. Paljetkov roman, zbog svoje jezične, filozofske i poetske razine predstavlja ponajbolje stranice ispisane u hrvatskoj književnosti posljednjih desetljeća;
- d. zbog svojih neupitnih kvaliteta *Skroviti vrt* privući će mladog čitatelja;
- e. roman predstavlja izazov. Naime, iako pripada suvremenoj književnosti, teškoće koje bi mogle biti preprekom u njegovoj recepciji (jezik, reminiscencije na renesansnu hrvatsku i talijansku književnost i kulturu), studentice/studenti lakše će rješavati zahvaljujući svojoj dosad stečenoj čitateljskoj i književnoj kulturi.

(Benjak 2010)

U središtu stilističke i jezične analize romana bile su njegove jezične i grafijske razine. Studenti su u sklopu radionice rješavali zadatke koji su bili veoma kreativni. Jedan od njih bio je vezan uz različite jezike koji se pojavljuju u romanu. Tako su npr. studenti pronalazili primjere iz tekstova pisanih na francuskom, grčkom, latinskom, španjolskom i talijanskom jeziku te venetskom dijalektu (više o tome u Benjak 2010).

Još jedno zanimljivo predavanje Mirjane Benjak s naslovom *Ženski likovi u književnosti* održano je na ljubljanskom Filozofskom fakultetu u sklopu Sajma

akademske knjige *Liber.ac* godine 2017. Usredotočivši se na različite književne ženske likove – koje iako fiktivne, doživljavamo kao stvarne – u predavanju je potvrdila ove tvrdnje: lik žene u književnosti toliko je star koliko i sama književnost; žena je povezana s nastankom nekih od najljepših književnih djela u hrvatskoj i svjetskoj književnosti; žena je vječna inspiracija pjesnika, novelista, romanopisaca, dramatičara; uloga žene mijenjala se u povijesti i povijesti književnosti; uz ženu se vežu različiti društveni stereotipi i ideali patrijarhalnog odgoja te moderna i emancipirana žena. Književnim likovima koje je Mirjana Benjak s pozornošću odabrala za izlaganje – od Majke Božje, Eve, Judite, Šeherezade, Pepeljuge, Antigone, Laure, Beatrice, Fedre, Tatjane, Julije, Lotte, Dore Krupičeve, Lucije Stipančić, Ane Karenjine, Emme Bovary, Blanche, Nore, Muljike, Breze, Laure Lenbach, Enke, Lisbet Salander, pa sve do Anastazije (iz ciklusa *Nijanse sivog*) i Andrićeve Aske – predstavila je raznolike književne slike žene (kao majke, junakinje, grešnice, svete, fatalne žene itd.).

Što reći o Mirjani Benjak kao predavačici? Osim predavačkih iskustava po cijeloj vertikali (od osnovne i srednje škole do fakulteta) o njezinoj „širini“ govore ne samo predmeti koje je predavala na današnjem Filozofskom fakultetu Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli (*Uvod u metodiku književnog odgoja i obrazovanja, Sustavi, metode i pristupi u metodici književnog odgoja i obrazovanja, Pregled stilističkih škola i pravaca, Stilističke metode i primjena te Interkulturalna komunikacijska kompetencija /u sklopu jezičnog i književnog obrazovanja/*), već i različite istraživačke teme kojima je pristupala interdisciplinarno, što se vidi iz njezine bogate bibliografije.

Uvijek vodeći računa o tome kome predaje (kolegama, studentima, svojim Novigrađanima ili djeci u vrtiću), ona potpuno vlada prostorom. Samouvjerenošću u ono što predaje i svojom erudicijom zaokuplja pozornost slušalaca i s njima s radošću dijeli svoje znanje. Njezine metodičke spretnosti dolaze do izražaja na svakom njezinom predavanju i/ili javnom nastupu gdje se u svakom trenutku točno zna na kojem smo dijelu „puta“. Što se radionica tiče, majstorica je za motiviranje sudionika radionice, postavljanje istraživačkih zadataka koji su nedvosmisleni i jasni (kakvo pitanje – takav odgovor) i zato uvijek „dobije“ ono što želi. Što se vremena tiče, apsolutno poštuje vrijeme, i svoje, i svoje publike. I zato su sva njezina predavanja uvijek napisana; a ako je riječ o izlaganjima na skupovima na kojima je vrijeme ograničeno, ona se i glasno uvježbaju, što pogotovo mlađoj generaciji može zvučati neobično.

### 3.2.2. Naš znanstveno-istraživački i stručni rad

Moglo bi se govoriti o brojnim i raznolikim temama koje smo zajedno istraživale ili u sklopu različitih projekata ili, češće, za potrebe sudjelovanja na nizu domaćih i inozemnih skupova. Rezultati tih istraživanja objavljeni su u različitim monografijama, zbornicima, znanstvenim i stručnim časopisima. Već letimičan pogled na naše bibliografije govori da se glavna područja naših znanstveno-istraživačkih i stručnih interesa „prekrivaju“. Iz njih nasumce biramo neke od zajedničkih tema i ovdje ih ukratko predstavljamo.

Jedna od monografija koju smo priredile bila je *Bez predrasuda i stereotipa. Interkulturalna komunikacijska kompetencija u društvenom i političkom kontekstu* (Benjak i Požgaj Hadži, prired. 2005) koja se bavi promicanjem interkulturalne komunikacijske kompetencije kod učenika/studenata. U njoj smo okupile autore iz različitih zemalja (Engleske, Hrvatske, Maroka i Slovenije), koji se nikada svi nisu međusobno upoznali, pokazujući pritom da je komunikacija u ozračju interkulturalizma moguća. Nakon uvodnog teksta koji je napisao Michael Byram, jedan od vodećih evropskih stručnjaka za interkulturalizam, različiti autori raspravljaju o ovim temama: problemima jezične dominacije u marokanskom jezičnom okruženju (Abdellatif Zaki); verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji (Elvi Piršl); interkulturalnim elementima u nastavi stranog jezika s naglaskom na engleskom kao *lingui franci* (Neva Čebren) te o sadržajima kulture i civilizacije u sklopu učenja hrvatskoga jezika kao stranog kao instrumenta prevladavanja predrasuda i stereotipa (Mirjana Benjak i Vesna Požgaj Hadži).

Iz potonjeg teksta Mirjane Benjak i Vesne Požgaj Hadži, koji je podijeljen u četiri potpoglavlja, izdvajamo dio koji govori o hrvatskome jeziku, književnosti i kulturi na inozemnim sveučilištima. Najprije se ukratko osvrćemo na neujednačenu organizaciju studija hrvatskoga jezika na inozemnim sveučilištima, i po opsegu i po sadržaju (ili lektorat ili, rjeđe, studij hrvatskoga jezika, književnosti i kulture). Nadalje upozoravamo na neke, i danas aktualne probleme među kojima je vrlo važna osposobljenost lektora (više o tome u Požgaj Hadži 2018). Na kompetentnost lektora utječu prije svega znanja koja su lektori stekli na studiju te kvaliteta didaktičkih/metodičkih izvora koji su im na raspolaganju. Ukazujući na nedostatke tih izvora zaključujemo da bi „već bilo vrijeme da se oslobodimo predrasuda i stereotipa (...) i da konačno pokažemo svoju toleranciju, odnosno spremnost aktivnoga prihvatanja drugog i drukčijeg“ (Benjak i Požgaj Hadži, prired. 2005: 127). Zato predlažemo didaktičke/metodičke modele za provođenje nastave hrvatskoga jezika kao stranog na primjerima uključivanja interkulturalnih sadržaja u nastavu na dvama primjerima. Prvi



model vezan je uz organizaciju i provođenje stručne ekskurzije kao nekonvencionalnog oblika nastave, o čemu je već bilo riječi ranije.<sup>23</sup> Drugi model, na primjeru Šoljanove kratke priče *Rovinjske mačke*, prikazuje različite motivacijske postupke utemeljene na likovnom, glazbenom i tekstem predlošku te lingvostilističkoj osnovi. Druge faze interpretacije priče počevši od lokalizacije teksta (utemeljene na Šoljanovu životopisu, kritičkim osvrtima i zapisima o tekstu); zatim interpretacije teksta (utemeljene na književnoteoretskom pristupu te interpretacije jezičnih i stilskih osobina) do završne faze, odnosno sinteze i zadataka za samostalni rad objavljene se u knjižici *Šoljanova novela u nastavi jezika i književnosti* (Požgaj Hadži i Benjak 1997).<sup>24</sup>

Šoljanovim *Rovinjskim mačkama* vratile smo se i u vezi s konceptom autentičnosti u učenju/poučavanju (hrvatskog) jezika kao stranog – autentičnosti komunikacijskih situacija i autentičnosti tekstova, i to u monografiji *Hrvatski izvana* (Požgaj Hadži i dr. 2007). Pritom smo pokazale da književnomjetnički tekst može biti pravo „osvježjenje“ u nastavi jer se pomoću njega uči/poučava ne samo jezik već i kulturološki sadržaji. S druge strane smo naglasile da se mora voditi računa da je pristup književnomjetničkom tekstu u nastavi prvoga (materinskog) jezika drukčiji od pristupa u nastavi stranoga jezika zbog brojnih zapreka, među kojima su „one koje se odnose na ograničeno znanje jezika“ kao i „one koje se odnose na nedovoljno poznavanje izvorne kulture i tradicije koje se u djelu obrađuju“ (Požgaj Hadži i dr. 2007: 112).

Didaktički izvori, konkretnije udžbenici u nastavi hrvatskoga jezika kao stranog također su bili temom naših istraživanja. Osim zastupljenosti/nezastupljenosti fonetskih vježbi u udžbenicima hrvatskoga kao stranog jezika (poglavlje *Izgovor odaje*), bavile smo se i dijalozima koji bi trebali „simulirati“ autentične komunikacijske situacije. Upravo do apsurdna alogični dijaloz – kakav se nalazi na početku našeg teksta – ponukali su nas da istražimo tu temu. Nakon primjera dijaloga iz jednoga od udžbenika za hrvatski jezik kao strani slijedi ironičan uvod u tekst Mirjane Benjak koji glasi:

Ovaj dijalog ne pripada nekom Ionescovu anti-komadu, iako smo upravo na to mogli pomisliti. Niti je to tekst iz udžbenika engleskog jezika koji je od Ionesca, istina, stvorio dramskog pisca, ali pomoću kojeg nije uspio

---

23 Na jednoj od takvih ekskurzija ljubljanskim studentima u pavlinskom samostanu Sv. Petar u Šumi “vodiči” su bili bujski gimnazijalci u sklopu projekta Mirjane Benjak s naslovom *Sveti Petar u Šumi – baština koju valja sačuvati* (1993).

24 I danas smo ponosne na tu knjižicu s naslovnicom rovinjskih mačaka autora Đanina Božića i dvadeset radnih listova koji se mogu odabrati prema potrebi. Ona je, prije svega, namijenjena radu na lektoratima hrvatskoga jezika na inozemnim sveučilištima. Međutim, zbog nepostojanja institucije koja bi se kontinuirano brinula o hrvatskome jeziku kao stranom, pa i o didaktičkim/metodičkim izvorima ostala je, nažalost, neobjavljena. I ova knjižica dokazuje da smo se neprestano prije vremena bavile temama koje su postale *in* mnogo kasnije.

naučiti engleski jezik. Lekcija je to iz udžbenika hrvatskog jezika namijenjena strancima. Već bismo na prvi pogled mogli predvidjeti da naš stranac, na temelju ovakva razgovora, neće lako naučiti hrvatski jezik, a kasno mu je i da postane dramskim piscem, iako Branka Marić i Marko Marić neobično slične na Gospođu Smith i Gospodina Smitha.

(Požgaj Hadži i dr. 2007: 129)

Pritom je naglašeno da se ovaj uvod ne smije tumačiti kao zlonamjerna ocjena postojećih udžbenika, jer smo i same svjesne brojnih poteškoća pred kojima se nalaze pisci/sastavljači udžbenika. Rezultati istraživanja dijaloga u udžbenicima koje su ocjenjivali govornici hrvatskog jezika kao prvog (studenti Filozofskog fakulteta u Puli i Filozofskog fakulteta Zagrebu) pokazali su neprirodnost dijaloga, odnosno neprimjerenost komunikacijskim situacijama, neprisutnost vrednota govorenog jezika te problem predugih pitanja i odgovora. Pozornost su plijenili zanimljivi komentari studenata kojima dijalozi u udžbenicima hrvatskoga kao stranog jezika „djeluju umjetno i neprimjereni“, imaju „puno umetnutih odgovora koji nemaju smisla“, ne „predstavljaju autentičnu govornu situaciju“, to je „(Ne)prirodan govor! Mislim da ni jedan stranac ovim tipom dijaloga neće naučiti hrvatski.“ (Požgaj Hadži i dr. 2007: 136-137).

Metodika književnosti (s naglaskom na metodički pristup suvremenoj prozi) jedna je od središnjih tema kojom se bavila Mirjana Benjak (v. npr. Benjak 2001). S tim u vezi povezana su naša istraživanja o zastupljenosti, bolje reći nezastupljenosti, suvremene proze u dvjema susjednim književnostima, hrvatskoj i slovenskoj, a objavljena u monografiji *Izazovi kontrastivne lingvistike* (Požgaj Hadži i sur. 2012). Naime, iako su istraživanja pokazala da se učenici zanimaju za suvremenu prozu, posebno susjednu, nastavni programi i udžbenici/čitanke imaju niz nedostataka. Što se tiče izbora književnih sadržaja, i dalje prevladava nacionalna književnost, u središtu su i dalje književnoteorijski i književnopovijesni kriteriji, suvremena se književnost još predaje u zadnjem razredu, susjednih književnosti takoreći nema. Osim toga u nastavi književnosti nedostaje interkulturalna komunikacija – o svemu tome govorimo u tekstu *Dolga polt do sosedove sodobne proze* koji završavamo ovim riječima:

Lahko samo upamo, da se bodo napake in pomanjkljivosti kmalu odpravile in da bodo pri sestavljanju učnih načrtov njihovi avtorji v prihodnje manj pod vplivom trenutne politične situacije in velikokrat nepotrebnega izpostavljanja slavne literarne zgodovine, veliko bolj pa bodo izpostavljeni kriteriji izbora književnih vsebin, ki temeljijo na lastnostih besedil, interesih dijakov/dijakinj

in aktualnosti. V tem primeru se nam ne bo dogajalo, da bodo maturanti mislili, da na Madžarskem ni sodobne književnosti in da npr. ne bodo vedeli, kdo sta Drago Jančar in Danilo Kiš. Kaj slaba tolažba je, da ne vedo npr. niti tega, kdo sta Miljenko Jergović in Zoran Ferić.

Sklenemo lahko, da je do sosedove sodobne proze – na žalost – res dolga pot. Kar pa ne pomeni, da ni treba vzeti poti pod noge. Prav nasprotno: to je pot, ki nas bo pomagala odpeljati v svet, v katerega želimo – svet brez predsodkov in stereotipov.

(Požgaj Hadži i sur. 2012: 214)

Uz metodiku književnosti vezan je i tekst *France Prešeren u nastavi književnosti jučer i danas (a sutra?)* objavljen u istoj monografiji. U njemu se komparativno istražuje položaj Franceta Prešerena i pristup njegovu stvaralaštvu u hrvatskoj i slovenskoj gimnazijskoj nastavi književnosti na primjeru analize hrvatskih i slovenskih programa i udžbenika/čitanki. Između ostaloga zaključuje se da bi pri izboru književnih sadržaja trebalo voditi više računa o interesima učenika, njihovim recepcijskim i kognitivnim mogućnostima te ciljevima i zadacima književnog odgoja i obrazovanja, a pogotovo o aktualizaciji kao metodičkom pristupu. Pritom se osmišljavaju i navode različiti postupci aktualizacije koji će zacijelo „pridonijeti uspješnijoj motivaciji učenika za čitanje Prešerna, recepciji njegova djela, komunikaciji s njim i razvijanju kritičkog stava u njegovu vrednovanju” (Požgaj Hadži i sur. 2012: 224).

#### **4. Umjesto zaključka: *En lep pozdrav iz Ljubljane***

Naravno, mogli bismo navoditi i mnoge druge zajedničke proučavane teme objavljene u zbornicima različitih konferencija ili časopisima, ili prigodnim monografijama kao što je npr. *Sretan grad/La città felice* (Kliman, ur. 2001) u kojoj se nastanjuje Mirjanin Novigrad-Cittanova za koji Daniel Načinović kaže da je „stari biskupski grad, ribarsko mjesto i turističko odredište pod zaštitom svetog Pelagija”.<sup>25</sup> Tu se bavimo starim novigradskim *kartolinama* s kojima je susret bio „magičan“. Tu je „magičnost“ Mirjana Benjak opisala ovako:

U nama naviru sjećanja na prohujala vremena. Vraćamo se tako u vlažne portune kuća u kojima smo nekada stanovali, opet smo na njegovim ulicama gdje smo s prijateljima, igrajući „fefu“ i „mondo“, znali provoditi bezbrižne sate, ponovno otkrivamo mjesta prvih nespretnih ljubavnih susreta, ulazimo

---

25 V. tekst *Sentimentalna bombonijera*, Glas Istre, 24. 9. 2001, br. 259, god. LVIII, 35.

u dućan u kojem su se prodavali čajni kolutići „rinfuso“ ili u slastičarnicu sa „zimskim“ sladoledom i kremastim „paštama“, miriše nam kruh iz stare pekare, ponovno smo s udicom na digi, čujemo povike ribara koje ometamo u bojenju ili krpanju mreža, penjemo se na susjedovu trešnju, čudimo se prvim turistima i njihovim ležaljka i uljima za sunčanje, susrećemo se s licima ljudi kojih više nema.

(Benjak i Požgaj Hadži 2002: 167)

Analizirajući novigradske kartoline na različitim razinama (povijesnoj, strukturnoj, motivskoj, sadržajnoj i jezičnoj) primijetile smo da „o prošlosti i povijesti našega grada ne svjedoči samo (s)likovna strana razglednica, već i njihov jezični oblik predstavlja zanimljiv izvor podataka o vremenu njihova nastanka, odnosno odašiljanja.“ I zato smo se usredotočile na sadržajne komponente pisanog dijela razglednica i njihovu jezičnu realizaciju i otkrile mnoge zanimljivosti, kao npr. način oslovljavanja, pozdravljanje na kraju, različite sadržaje i privatne i javne komunikacije, odstupanje od standardnog jezika i pisanje dijalektom itd. Ukratko, pokazale smo da razglednice ne predstavljaju samo „album sjećanja i uspomena“, već „imaju veliko značenje kao pomoćni, ali nezaobilazan izvor podataka za proučavanje prošlosti i povijesti našega grada.“ (Benjak i Požgaj Hadži 2002: 171, 176).

U stilu nekih starih novigradskih *kartolina* i interkulturalizma šaljem *kartolinu* iz Ljubljane i našoj slavljenici čestitamo rođendan:

Draga Mirjana, vse najbolje za tvoj rojstni dan!

## Literatura

- Balažić Bulc, Tatjana i Požgaj Hadži, Vesna, 2017. Zauvijek susjedi - ali i sustanari: hrvatski jezik u kontekstu slovenske jezične politike. *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje* 43/1. 1–17.
- Benjak, Mirjana, 1993. *Tragovi baštine – pavlinski samostan u Svetom Petru u Šumi*. Buje: Srednja škola „Vladimir Gortan“, Buje, Rose-art production, Buje.
- Benjak, Mirjana i Fatur, Silvo, 1998. *Šolska ura z Wertherjem*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Benjak, Mirjana, 2000/2001. Pouk književnosti v hrvaški gimnaziji (načrt in učbenik). *Jezik in slovstvo* XLVI/1–2. 19–29.

- Benjak, Mirjana, 2001. *Književnost(i) u kontaktu, Suvremena srednjoevropska pripovjedna proza u gimnazijskoj nastavi književnosti*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
- Benjak, Mirjana i Zihlerl, Jerica, 2001. Sveti Petar u Šumi – baština koju valja upoznati i sačuvati. *Vizualna kultura i likovno obrazovanje* (ur. R. Ivančević i V. Turković). Zagreb: Hrvatsko vijeće InSEA. 409–417.
- Benjak, Mirjana i Požgaj Hadži, Vesna, 2002. Distinti saluti da Cittanova (Stare novigradske razglednice – kartoline). *Novigrad-Cittanova 599-1999.*, Zbornik radova s Međunarodnoga znanstvenog skupa/Raccolta degli atti del convegno scientifico internazionale (ur. J. Zihlerl). Novigrad: Pučko otvoreno učilište. 167–177.
- Benjak, Mirjana, 2003. Gimnazijska nastava hrvatske književnosti i srednjoevropski kulturni krug. *Poučevanje materinščine – načrtovanje pouka ter preverjanje in ocenevanje znanja/Mother tongue acquisition – from planning to assessing* (ur. M. Ivšek). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 211–218.
- Benjak, Mirjana i Požgaj Hadži, Vesna, prired., 2005. *Bez predrasuda i stereotipa. Interkulturalna komunikacijska kompetencija u društvenom i političkom kontekstu*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
- Benjak, Mirjana i Čebren, Neva, 2009. Stavovi studenata hrvatske i slovenske Istre o kulturnom identitetu. *Med politiko in stvarnostjo: jezikovna situacija v novonastalih državah bivše Jugoslavije*. (V. Požgaj Hadži i dr., ur.). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 227–247.
- Kliman, Aldo (ur.), 2001. *Sretan grad / La città felice, Novigrad na starim razglednicama / Cittanova nelle vecchie cartoline*. Pula: Zavičajna naklada Žakan Juri.
- Klopčič, Vera i dr., 2003. Položaj in status pripadnikov nekdanje Jugoslavije v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja. [http://www.inv.si/DocDir/Publikacije-PDF/Raziskovalna%20porocila/Raziskava\\_Polozaj\\_in\\_status\\_pripadnikov\\_narodov\\_nekdanje\\_Jugoslavije\\_v\\_RS.pdf](http://www.inv.si/DocDir/Publikacije-PDF/Raziskovalna%20porocila/Raziskava_Polozaj_in_status_pripadnikov_narodov_nekdanje_Jugoslavije_v_RS.pdf) (9. 2. 2019)
- Matvejević, Predrag, 1982. *Novi i stari razgovori s Krležom*. Zagreb: Spektar.
- Paljetak, Luka, 2004. *Skroviti vrt. Dnevnik Cvijete Zuzorić, plemkinje dubrovačke*. Zagreb: Profil.
- Piršl, Elvi i sur., 2016. *Vodič za interkulturalno učenje*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Požgaj Hadži, Vesna i Benjak, Mirjana, 1993. Boža Krakar Vogel, Skice za književno didaktiko, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 1991. *Suvremena metodika nastave hrvatskog ili srpskog jezika: časopis za nastavu hrvatskog ili srpskog jezika, književne, scenske i filmske umjetnosti* 18/2–3. 114–116.

- Požgaj Hadži, Vesna i Benjak, Mirjana, 1997. *Šoljanova novela u nastavi jezika i književnosti*. Samozaložba: Ljubljana.
- Požgaj Hadži, Vesna i Benjak, Mirjana, 1998. Interpretacija Krležina romana Povratak Filipa Latinovicza u korelacijsko-integracijskom i lingvističko-stilističkom sustavu. *VI. međunarodni slavistički dani = VI. nemzetközi szlavisztikai napok*, Bibliotheca Croatica Hungariae, knj. 3/1, knj. 3/2 (ur. K. Gádanyi). Sambotel – Pečuh: Hrvatski znanstveni zavod: = Horvát tudományos kutatók egyesülete, Visoka nastavnička škola „Berzsenyi Dániel“ / Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola. 312–331.
- Požgaj Hadži, Vesna i Benjak, Mirjana, 1999a. Obravnava umetnostnega besedila v lektoratu za tujce. *Skripta 3*, Zbornik za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika (ur. M. Bešter). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete. 33–49.
- Požgaj Hadži, Vesna i Benjak, Mirjana, 1999b. Nekonvencionalne oblike pouka. *Skripta 3*, Zbornik za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete. 79–88.
- Požgaj Hadži, Vesna i Benjak, Mirjana, 2003. Hrvatski jezik u slovenskoj osnovnoj školi: (primjer programske/udžbeničke jedinice). *Psiholingvistika i kognitivna znanost u hrvatskoj primijenjenoj lingvistici* (ur. D. Stolac i dr.). Zagreb, Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku. 635–647.
- Požgaj Hadži, Vesna i dr., 2004. *Učni načrt. Izbirni predmet: program osnovnoškolskega izobraževanja. Hrvaščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo, v. [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti\\_izbirni/Hrvascina\\_izbirni.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_izbirni/Hrvascina_izbirni.pdf) (8. 2. 2019).
- Požgaj Hadži, Vesna i dr., 2006. Koliko smo (ne)tolerantni prema govornicima hrvatskoga kao stranog jezika. *6. Riječki filološki dani: međunarodni znanstveni skup* (ur. I. Srdoč-Konestra i S. Vranić). Rijeka: Odsjek za kroatistiku Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci. 357–366.
- Požgaj Hadži, Vesna i dr., 2007. *Hrvatski izvana*. Zagreb: Školska knjiga.
- Požgaj Hadži, Vesna; Balažić Bulc, Tatjana; Gorjanc, Vojko (ur.), 2009. *Med politiko in stvarnostjo: jezikovna situacija v novonastalih državah bivše Jugoslavije*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Požgaj Hadži i sur., 2012. *Izazovi kontrastivne lingvistike / Izzivi kontrastivnega jezikoslovja*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Požgaj Hadži, Vesna, 2018. Hrvatski jezik kao strani unutar slavističkoga, europskog i svjetskog konteksta. Zbornik radova s 1. Međunarodnoga znanstvenog skupa

*Kroatistika unutar slavističkoga, europskog i svjetskog konteksta* (ur. D. Mikulaco i B. Martinović). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile. 466–484.

## **Izvori**

- Benjak, Mirjana, 1994. *Krležin Povratak Filipa Latinovicza – „historija jednog slikarskog života“*, Dan s Krležo, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani: Ljubljana, 24. svibnja 1994.
- Benjak, Mirjana, 2010. *Skriveni vrt Luke Paljetka u stilističkom i metodičkom obzoru*. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani: Ljubljana, 21. travnja 2010.
- Benjak, Mirjana, 2016. *Izložba slika u Krležinu romanu Povratak Filipa Latinovicza*, Tjedan Sveučilišta u Ljubljani, Hrvatska umjetnost u riječima i slikama/Hrvaška umetnost v besedi in sliki, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani: Ljubljana, 7. i 8. prosinca 2016.
- Benjak, Mirjana, 2017. *Ženski likovi u književnosti*. Liber.ac. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani: Ljubljana, 24. svibnja 2017.

## **Mirjana Benjak in Slovenia**

Nell'articolo viene presentato il campo di lavoro scientifico e di ricerca, didattico e professionale di Mirjana Benjak legato ai diversi enti e scienziati/esperti sloveni con cui ha collaborato e ha pubblicato le sue opere. Il suo contributo maggiore è quello relativo alla lingua croata come lingua straniera: a) partecipazione alla riforma curricolare della lingua croata come materia facoltativa nella scuola elementare slovena (predisposizione dei programmi didattici, delle risorse didattiche, aggiornamento professionale degli insegnanti) e b) affermazione della lingua, letteratura e cultura croata al livello universitario (vari progetti e relazioni/workshop). Vengono illustrati i risultati delle ricerche sui singoli temi, condotte da Mirjana Benjak e Vesna Požgaj Hadži e relative all'interculturalismo, alla linguistica contrastiva, alla metodologia dell'insegnamento della lingua e letteratura (croata) e così via, pubblicati in una serie di monografie e articoli comuni.

Parole chiave: Mirjana Benjak, Slovenia, lingua croata come lingua straniera

## **Mirjana Benjak v Slovenji**

V prispevku je predstavljeno znanstvenoraziskovalno, pedagoško in strokovno delo Mirjane Benjak, povezano z različnimi slovenskimi ustanovami in znanstveniki/strokovnjaki, s katerimi je sodelovala in skupaj z njimi objavljala. Najpomembnejši je njen prispevek na področju hrvaščine kot tujega jezika: a) sodelovanje pri kurikularni prenovi poučevanja hrvaščine kot izbirnega predmeta v slovenski osnovni šoli (priprava učnega načrta, didaktičnih virov, strokovno izpopolnjevanje učiteljev) in b) uveljavljanje hrvaškega jezika, književnosti in kulture na univerzitetni ravni (različni projekti in predavanja/delavnice). Predstavljeni so izsledki, do katerih sta pri raziskovanju posameznih tem, povezanih z medkulturnostjo, kontrastivno lingvistiko, metodiko (hrvaškega) jezika in književnosti itd., prišli Mirjana Benjak in Vesna Požgaj Hadži in so objavljeni v več skupnih znanstvenih monografijah in člankih.

Ključne besede: Mirjana Benjak, Slovenija, hrvaščina kot tuji jezik



## **JERICA ZIHERL**

Muzej – Museo Lapidarium, Novigrad-Cittanova

### **Na marginama Zbornika**

Autorica teksta iznosi narativni i asocijativni mozaik dugogodišnjih osobnih relacija s Mirjanom Benjak. On se očituju u zajedničkoj stručnoj suradnji u Srednjoj školi „Vladimir Gortan“ Buje, sudjelovanjima na kongresima, stručnim izlaganjima i predavanjima te društvenom i kulturnom angažmanu u Novigradu-Cittanovi. Mozaik, osim toga, obuhvaća srednjoeuropsku kulturnu panoramu, putopisne poveznice i kulturnu animalistiku (mačke). Ističući osobnost Mirjane Benjak kao znanstvenice i eruditkinje prosvjetiteljskih i humanističkih vrijednosti, jasnih nazora o skladu i toleranciji društvenih odnosa, ljubavi prema regionalnim posebnostima s kozmopolitskim načelima, autorica teksta je na tragu metapriče o „etici rada, estetici igre“ u kojoj se osobne i bitne stvari događaju na rubnim prostorima, u graničnom polju, na marginama Zbornika.

Ključne riječi: Mirjana Benjak, Novigrad-Cittanova, suradnja, društveni i kulturni angažman

### **Uvod**

Dok sam pripremala svoj prilog za Zbornik posvećen Mirjani Benjak povodom njezine 70. obljetnice života, našla sam se, kao prijateljica i sugrađanka našeg Novigrada, kao suradnica i sudionica na zajedničkim projektima i društvenim angažmanima, u nedoumici kojim smjerom krenuti s tekstem, čemu dati prioritet. Hoću li naglasak staviti na osobne dojmove o nekom zajedničkom angažmanu, našem prijateljstvu ili, u kratkom napisu, pokazati koliko je poticajno njezino djelovanje u znanosti i kulturi Novigrada-Cittanove, Istre, Hrvatske. O potonjem svjedoči biografija, bibliografija i ostali tekstovi ovog Zbornika. Ipak ima dijelova koji nedostaju, a to se prije svega odnosi na njezin dugogodišnji rad kao srednjoškolske profesorice hrvatskoga jezika u Bujama i na njezin angažman u društvenom i kulturnom životu Novigrada-Cittanove u kojem živi gotovo 70 godina, ali i na neke detalje iz privatne domene.

Prije nego što kažem nešto o tome, navela bih svjetonazor i neke karakteristike osobnosti naše slavljence, koje se zrcale u njezinu moralnom integritetu kao osobe/ stručnjakinje: intelektualna sveobuhvatnost, isticanje regionalnih posebnosti i

kozmpolitskih načela, izraženi nazori o skladu i toleranciji u društvenim odnosima, posezanje za nekonvencionalnim nastavnim metodama prožetih prosvjetiteljskim i humanističkim vrijednostima te naš osobni odnos utemeljen na specifičnoj prijateljsko-intelektualnoj igri. Kad smo već kod prosvjetiteljstva, sasvim mladi Goethe, jedan od Mirjaninih „pod moraš“ lektira, ovim je riječima formulirao toleranciju: „Kome se igra, neka mu bude.“ Drugim riječima, na tragu smo dualizma o „etici rada, estetici igre“ u kojoj se osobnosti i bitne stvari događaju izvan sustava, na rubnim prostorima, u graničnom polju, na marginama Zbornika. Stoga i naslov ovog teksta koji je preuzet iz opsežne građe enciklopedijskih bilježaka (marginalija) Miroslava Krleža, omiljenog književnika Mirjane Benjak. Moje se bilješke ne navode abecednim redom, one su prije svega narativni i asocijativni mozaik dugogodišnjih osobnih relacija kojima se osvjetljavaju prosvjetno-kulturni prinosi našega zajedničkog rada i življenja.

### **Avantura zvana Sveti Petar u Šumi**

Mirjanu Benjak upoznala sam 1990. godine kada sam se zaposlila kao nastavnica likovne kulture u Srednjoj školi „Vladimir Gortan“ u Bujama. Do tada sam je znala samo po čuvenju, kao kćerku Vere i Nikole, oboje nastavnika u novigradskoj osnovnoj školi te kao gimnazijsku nastavnicu mojih vršnjaka. Znala sam je i po strastvenom odnosu prema knjigama, a s obzirom na podrijetlo – DNK joj je bio upisan.

U Bujama, gdje je radila kao profesorica hrvatskog jezika, održala je, što se mene tiče, nekoliko nezaboravnih predavanja. Mirjanina jezično-stilska analiza Krležinih ostvarenja o književnim likovima/likovnim umjetnicima, ukazivanje na njegovo umijeće verbalnog slikanja, interpretacija bogatstva atributnih sintagmi koje se odnose na boje i oblike, otvorilo mi je, tada netom diplomiranoj povjesničarki umjetnosti, nove pristupe čitanju likovnih djela. I nove, drukčije, metode poučavanja i odnosa prema učenicima.

U srednjoj je školi dvadesetak godina posvetila neposrednom radu s učenicima. Uvidjela je kako se premalo pažnje posvećuje njihovom samostalnom stvaralačkom radu te da je zavičajna nastava zanemarena. Postala je svjesna kako *ex katedra* nastava traži druge prostore. Bio je to povod da školske godine 1992./1993. pokrene i vodi projekt „Sveti Petar u Šumi – baština koju valja upoznati i sačuvati“. Taj projekt, prvi takve vrste u Istri, ako ne i šire, afirmirao je nekonvencionalan oblik nastave, omogućujući korelacijsko-integracijski pristup sadržajima iz književnosti, povijesti, povijesti umjetnosti i glazbe. Suradnici su joj bili učenici jednog razreda matematičke gimnazije i nekoliko njezinih mladih kolega: Vladimir Torbica (mentor za povijest), Ivana Paula Gortan (mentorica za glazbu) i ja (mentorica za povijest

umjetnosti). Odlazak naše vesele družine u Sveti Petar u Šumi, gdje su se učenici na samom mjestu pripremali za govorno predstavljanje tog vrijednog, ali u ono vrijeme zapuštenog sakralnog kompleksa, bio je nesvakidašnji, novina u to vrijeme, a da ne spominjem kako je plijenio pozornost i znatiželju mnogih. Početkom svibnja 1993. godine održan je školski dan posvećen tom spomeniku kulture – učenici su sami svojim kolegama, kolegicama i nastavnicima govorili o povijesti, arhitekturi i elementima samostanskog kompleksa, o pavlinima i njihovoj književnosti, jeziku, navikama, ljekarništvu, glazbi. I nije naša voditeljica Benjakica (kako su je zvali učenici) stala na tome. Još jednom su učenici ponovili svoj nastup pred studentima kroatistike iz Ljubljane i Klagenfurta, a snimljena je video kasete i tiskana knjižica s učeničkim tekstovima. (I ne manje važno, učenici su sami našli sponzore koji su financijskim sredstvima omogućili realizaciju te njezine plemenite ideje). Rekli bismo umjetničkim terminom, pravi *Gesamtkunstwerk*.

I danas je Sveti Petar u Šumi ostao naša nezaboravna nastavna avantura i poveznica koje se s nostalgijom rado sjećamo. Svi smo nešto naučili: učenici o vrijednosti kulturne baštine svoga šireg zavičaja, nastavnici o novim metodama rada, a brojni su se slušatelji, gledatelji i čitatelji upoznali s bogatstvom zanemarenog spomenika kulture.

Razlog više da se, nakon mog rastanka s bujskom srednjom školom, naša dinamična suradnja, koja je prerasla u prijateljsko-intelektualnu igru, nastavi.

## **Novigrad-Cittanova**

U godini smo 1994., kada smo u Novigradu osnovali Komisiju za zaštitu spomenika kulture, čija je aktivna članica bila i Mirjana Benjak – ni jedan tekst nije prošao bez njezine korekture ili lekture. Slobodno mogu reći da nas je naučila kako se vode sastanci, pišu zapisnici ili molbe, arhivira dokumentacija. Njezine opetovane, no uvijek dobronamjerne upute o pismenoj akribičnosti, konciznosti sadržaja, uvelike su mi kasnije koristile kod pisanja znanstvenih radova i doktorske disertacije. Komisija je pokrenula mnoge projekte, od arheoloških istraživanja, sanacije crkve sv. Agate do opsežnog zahvata restauracije i premještanja antičkih i (rano)srednjovjekovnih kamenih spomenika (nekadašnjeg Lapidarija), koji je na koncu rezultirao izgradnjom prvog novigradskog muzeja.

Iste smo godine, u suradnji s novigradskom Turističkom zajednicom, izdali brošuru *Novigrad, vodič kulturno-povijesnih spomenika*. Ta je knjižica, u osnovi sljednica knjige *Cittanova d'Istria* Luigija Parentina (1974), ocrtala najvažnije dijelove iz bogate novigradske prošlosti, što je u ono vrijeme predstavljalo odmak od uobičajenih turističkih promotivnih materijala. Bila je sretne sudbine: toliko je bila tražena da je

doživjela dva izdanja, redigirana i dopunjena (1998, 2006). Ni jedno izdanje nije tiskano bez prethodnog čitanja i lekture Mirjane Benjak. Niti dva novigradska zbornika – s Međunarodnog skupa *S koje strane granice* (1998) i *Novigrad-Cittanova 599-1999* (2002) – nisu prošla bez nje. Kao članica Upravnog vijeća Pučkog otvorenog učilišta Novigrad-Cittanova aktivno je sudjelovala u organizaciji skupova, a nerijetko i s vlastitim izlaganjima. Svojom radnom energijom, strpljenjem prema suradnicima i ljubavlju prema svome gradu, uvelike je pridonijela uspješnosti skupova na kojem su sudjelovali mnogi od njezinih kolega i kolegica, znanstvenika i književnika. Spomenimo samo naše susrete i razgovore s Fulvijom Tomizzom čiji je tekst *In mezzo alla frontiera*, objavljen u zborniku *S koje strane granice*. U njemu autor na svojstven i specifičan način kruži prošlošću i sadašnjošću, strpljivo obnavljajući sjećanje na izgubljeno, sanjajući i nadajući se sigurnosti i miru, a krug počinje i završava u zavičaju. O tome je pisala i Mirjana Benjak, posežući za Tomizzinim romanom-prvijencem *Materadom* kao primjerom lingvostilističke interpretacije književnog ostvarenja u okviru zavičajne nastave. Brojna su njezina predavanja i tekstovi o zavičajnoj nastavi i istarskom kulturnom identitetu: od primjene principa zavičajnosti Tone Peruška, lektirne obrade Balotine *Tijesne zemlje*, interpretacije *Istarskog razvoda* bez „kunfina“, empirijskog istraživanja recepcije jezika sredine (venetskog dijalekta) u bilingvalnom miljeu, do zalaganja za afirmaciju teorije interkulturalizma u nastavi. Njezine metodičke smjernice naišle su na pozitivan odjek u (istarskim) osnovnim i srednjim školama, o čemu svjedoče seminari za cjeloživotno obrazovanje na kojima je sudjelovala. Kao stručnjakinja bila je članicom raznih strukovnih komisija, između ostaloga i predsjednicom Komisije za književnost i izdavaštvo Odjela za kulturu, prosvjetu i sport Istarske županije (1998).

A nama, koji smo radili i družili se s njom, svoje je znanje prenosila na neposredan način pa smo se bolje upoznali s pojmovima granice, graničnog prostora, suživota, dvojezičnosti, multikulturalnosti i interkulturalnosti istarskog mikrosvijeta uronjenog u europsku kulturnu slojevitost. Iako granica (prema Italiji) nama Novigrađanima nije daleko, uvijek smo je bili svjesni pa smo je u svakodnevnom životu pokušavali zanemariti prelazeći je na što nonšalantniji način. U vrijeme Jugoslavije, vrlo često sam s Mirjanom išla preko granice po „špežu“ gdje smo s veseljem i olakšanjem (granica je granica) nerijetko susretale carinike koji su joj nekada bili učenici u Bujama.

Također smo se, zahvaljujući njoj, upoznali s mitteleuropskom književnosti. Dugo se i konstantno bavila njome te je sudjelovala na skupovima srednjoeuropskih književnika i povjesničara, a nas je uvela u djela Milana Kundere i Drage Jančara, u termine *kultura malih naroda* i *kultura granica*. Nastojala je i svojim učenicima, kasnije i studentima, približiti *književnost s granice* kao zaseban fenomen u okviru

europskog kulturnog prostora. I opet na sebi svojstven način – podcrtavajući horizont civilizacijskog i kulturnog ishodišta, pri čemu je uslojavala, a ne pojednostavljivala razinu promatranja.

Vratimo se u Novigrad, u razdoblje s kraja drugog i početkom trećeg tisućljeća, kada smo zajedno s Vladimirom Torbicom (njezinim nekadašnjim učenikom) aktivno sudjelovali u nizu programa i projekata. Tako je ona, pored aktivnosti u Vijeću Pučkog učilišta i oko zaštite spomenika, bila članicom Komisije za imenovanje ulica i parkova, Radne grupe za izradu prijedloga Statuta Grada Novigrada, Komisije za dodjelu priznanja i nagrada Grada Novigrada. Sve te aktivnostima iznjedrile su i naglasile osobine i sposobnosti Mirjane Benjak za koje je malo tko naslućivao da ih posjeduje: kulturni, odnjevovani senzibilitet radoznale istraživačice i kritičarke, nadarene komparativnim prednostima u sagledavanju slojevitosti vremena i njihova izraza. Tu je svoju osobnost pretočila u riječi kao autorica teksta u foto-monografiji *Novigrad samozatajan grad / Il fascino discreto di Cittanova* (2011).

Pored toga vrijedi navesti i njezinu sklonost prema umjetnosti. U više od dva desetljeća u novigradskoj Galeriji Rigo priredila sam brojne izložbe istaknutih hrvatskih i stranih umjetnika. Dugačak je popis kataloga koje je lektorirala, a još duži onaj s izložbama na koje je redovito dolazila. S nekim je umjetnicima, kao što su Ivan Picelj i Getulio Alviani, uspostavila iskrena prijateljstva, „začinjena“ dugim otvorenim raspravama o umjetnosti, umjetničkom činu, ulozi umjetnika u društvu... (nerijetko uz čašu dobra vina i delicija iz kuće Zihrel-Božić). Posve osoban odnos imala je i još ima sa Đaninom Božićem. Stoga mu je bez zadržke i s neskrivenom radosti povjerila oblikovanje ovog Zbornika na čijoj je naslovnici njegov rad. Ove bi marginalije bile nepotpune kad ne bismo spomenuli Mirjanino i Đaninovo druženje za štednjakom. Oni nam, naime, ima tome već 20-ak godina zaredom, pred svaki Božić pripremaju novigradske fritule prema tradicionalnom receptu, koji je Mirjana naučila od novigradskih nonica, a koje se po sastojcima (jabuke, orasi, lješnjaci, groždice, suhe smokve, čokolada itd.) i pripremi (prvo se kuhaju pa prže u maslinovu ulju) razlikuju od uobičajenih fritula.

Ovom prilikom valja istaknuti i Mirjanin sasvim osoban odnos koji njeguje prema svojim Novigradanima. Pisanje o tome prekoračilo bi opseg ovog teksta, no zasigurno neću pogriješiti ako kažem da je njihovo poštovanje obostrano. I ljubav, također.

## **Lijeva i desna hemisfera**

Kod Mirjane Benjak postoji jedna „lijeva“ konstanta, koju je moguće iskazati samo riječima koje izlaze iz uobičajenih okvira slavljeničkih zbornika. Odlomak koji slijedi,

s nenametljivom etičkom porukom, kao kod rijetko kojeg slavljénika uspijeva biti ispunjen i ispunjujući u isti mah.

Podijelimo li ljude kod kojih je jedna strana polutke (hemisfere) mozga nadvladala drugu, tada bismo Mirjanu mogli svrstati u one „lijeve“ (kod kojih je prisutnija logička, analitička, racionalna strana s naglašenim osjećajem prema jeziku, govoru, pisanju i znanosti). A mi, subjektivni „desni“, s kojima se najčešće druží (a za koje se kaže da su osjećajni, intuitivni i kreativni), vrlo često nepravedno zapostavljamo postojanje one druge, objektivne strane istog svijeta. U tome nam, svojim staloženim, uvjerljivim i vrlo učinkovitim metodama pomaže Mirjana Benjak. Ona ne odvaja, već povezuje te dvije polovice, uči neke od nas da ono što vidimo, čitamo i naslućujemo našom desnom stranom, prevedemo lijevom u riječi, budemo artikulirani, „pametniji“, precizniji. Vjerojatno je to razlog zašto profesorica ima mnogo zahvalnih učenika, studenata, kolega i, nadasve, prijatelja.

Dubina lijevog i desnog pogleda, njihova širina uvida, rijedak su dar u vremenu uskih, specijalističkih interesa koji, ma koliko opravdani i dragocjeni, nerijetko zaboravljaju činjenice da smo funkcionalni dio sveobuhvatnije cjeline onih napora čovječanstva koji, mijenjajući lice stvarnosti, istovremeno mijenjaju i načine naših osjećaja i mišljenja. Društvu onih što podjednako ljudskom strašću i znanstvenom akribijom pristupaju predmetu svog interesa – svejedno radi li se o fenomenu prošlosti ili sadašnjosti, znanosti ili umjetnosti, knjizi ili stripu, Novigradu-Cittanovi ili Zagrebu – pripada Mirjana Benjak.

## **Mačji zaključak**

Umjesto zaključka navodimo još jednu njezinu bezuvjetnu ljubav (osim knjiga). Mnogima koji je znaju poznato je da su mačke posebno poglavlje njezina života, takoreći – zaštitni znak naše slavljénice. Ne trebamo posegnuti za teorijama kulturne zoologije, specizma ili ekofeminizma, u nas sve prisutnijih i glasnijih disciplina, jer za Mirjanu Benjak – oduvijek – mačke nisu samo životinje (ne-ljudska bića). Njezin odnos prema mačkama možemo nazrijeti u anegdoti iz pripovijesti Lewisa Carolla *Alisa i čarobno ogledalo* u kojoj se raspreda o tome može li mačka odgovoriti s *da* ili *ne* na pitanje koje joj je postavljeno. Mirjana se, u to možemo biti sigurni, slaže s Irenom Lukšić, koja ne samo da smatra da je mačji govor jedna vrsta komunikacije, nego, u djelu *Klasici ostavljeni mačkama*, piše o tome što mačke čitaju i kako mačke čitaju knjige.

Što se Mirjane Benjak tiče, Mačke (s velikim M) svojom neponovljivošću i upečatljivošću pripadaju zajedničkome svijetu ljudskih i ne-ljudskih bića. Ako je ona,

živeči s Mačkama, naučila kako poštovati i voljeti drukčija (ne)bića, onda možemo sa sigurnošću reći da smo mi, družeći se i radeći s Mirjanom, naučili da svako biće ima (pravo na) svoje stajalište, svoju osobnost, svoj način razmišljanja i svoj stil.

### **Ai margini della Raccolta**

L'autrice del testo riporta un mosaico narrativo e associativo delle pluriennali relazioni personali con Mirjana Benjak, realizzate attraverso la professionale collaborazione comune nella scuola superiore „Vladimir Gortan” a Buie, le partecipazioni ai convegni, le relazioni e lezioni professionali tenute, l'impegno sociale e culturale a Novigrad-Cittanova e poi dal panorama culturale mitteleuropeo e dai nessi relativi ai testi di viaggio fino all'animalistica culturale (gatti). Accentuando la personalità di Mirjana Benjak quale scienziata ed erudita di valori illuministici ed umanistici, le sue massime di armonia e tolleranza, di amore verso le peculiarità regionali, nonché i suoi principi cosmopoliti, l'autrice è sulla traccia di un metaracconto “sull'etica di lavoro, sull'estetica di gioco” in cui le cose importanti e personali avvengono nelle aree marginali, nel campo di confine, ai margini della raccolta.

Parole chiave: Mirjana Benjak, Novigrad-Cittanova, collaborazione, impegno sociale e culturale

### **Na marginah Zbornika**

Besedilo je narativni in asociativni mozaik, v katerem avtorica opisuje dolgoletne osebne stike z Mirjano Benjak. Ti zajemajo strokovno sodelovanje v Srednji šoli „Vladimirja Gortana” v Bujah, sodelovanje na kongresih, strokovnih predstavitev in predavanjih, pri družbenem in kulturnem delovanju v Novigradu-Cittanovi; segli so vse od srednjeevropske kulturne panorame in potopisnih povezav do kulturne animalistike (mačke). Avtorica prispevka, poudarjajoč odlike Mirjane Benjak, znanstvenice in eruditke razsvetljenskih in humanističnih vrednot, nazorov o sožitju in strpnosti, ljubezni do regionalnih posebnosti in kozmopolitskih načel, odstira metazgodbo o „etiki dela, estetiki igre”, v kateri se posebnosti in tisto bistveno dogajajo na robnih prostorih, v mejnem polju, na marginah Zbornika.

Gljučne besede: Mirjana Benjak, Novigrad-Cittanova, sodelovanje, družbeno in kulturno delovanje





# DOPRINOSI METODIČKOJ ZNANOSTI

## TATJANA BALAŽIC BULC

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

### Kaj nam sporočajo učbeniki?

V evropskem izobraževanju je vse bolj prisotna ideja o pomembnosti razvijanja medkulturnih kompetenc, ki spodbujajo medkulturni dialog oziroma odprto in spoštljivo interakcijo med različnimi etničnimi skupnostmi, o čemer je že pred skoraj dvema desetletjema pisala tudi Mirjana Benjak. Danes je medkulturno izobraževanje pogosto omejeno le na (tuje)jezikovne predmete, čeprav bi moralo biti del vseh šolskih predmetov in dejavnosti, saj je le tako mogoče premostiti etnične, jezikovne in kulturne razlike ter doseči družbeno vključevanje, enakost in medsebojno razumevanje. V prispevku obravnavamo zastopanost medkulturnih vsebin v šolskih učbenikih in prikažemo nekaj primerov dobre prakse razvijanja medkulturnih kompetenc v prvih treh razredih slovenske osnovne šole.

Ključne besede: izobraževalna jezikovna politika, medkulturnost, medpredmetno povezovanje, osnovna šola

## 1 Uvod

V sodobnih družbah je vse bolj prisotno zavedanje, da sodbe in predsodki o *Drugem*, ki prevladujejo v neki družbi, izvirajo tudi iz izobraževanja (Spolsky 2010: 3). Vrednote družbe ali kulture (Sleeter in Grant 2011: 183) oziroma pričakovana znanja in ravnanja se namreč odražajo tudi v šolskem kurikulumu, ne glede na običaje in navade znotraj posamezne družine ali druge kulture (Yates in Grumet 2011: 7), in s tem v šolskih učbenikih. Čeprav koncept kulturne raznolikosti, kot ugotavlja *Priporočilo 365*<sup>26</sup> Sveta Evrope (2014: 1), še vedno pogosto zbuja strah, da »tujca«, »priseljenska« ali »manjšinska« kultura ogroža večinsko kulturo, je v našem prostoru vse opaznejše, da se snovalci izobraževalne politike zavedajo tega vprašanja. V prvem obdobju je koncept kulturne raznolikosti temeljil na ideji o večkulturnosti, ki jo lahko opredelimo kot prepoznavanje in spoštovanje kulturne raznolikosti (Portera 2011:

---

26 *Recommendation 365: Promoting diversity through intercultural education and communication strategies*. 2014. Strasbourg: Council of Europe, The congress of local and regional authorities. <https://rm.coe.int/1680719686> (16. 3. 2019).

19), v evropskem kontekstu pa se je kmalu izkazalo, da koncept ni ravno uspešen pri odpravljanju medkulturnega nerazumevanja. Zato je prerasel v idejo o medkulturnosti in medkulturnem dialogu, ki predvideva odprto in spoštljivo interakcijo med posamezniki ali skupinami z različnim etničnim, kulturnim, religijskim in/ali jezikovnim ozadjem, kot je pojem opredeljen v *Beli knjigi o medkulturnem dialogu*<sup>27</sup> (2014: 10). Tako se tudi v slovenskem in hrvaškem izobraževanju temeljnimi izobraževalnim pojmom, kot so pedagogika, didaktika, izobraževalna politika, vse pogosteje pridružujejo pojmi kultura, identiteta, odnosi moči, sprejemanje in zavračanje itd. (Grant in Brueck 2011: 3), saj kot je zapisano v *Beli knjigi* (2008: 30), namen izobraževanja ni le usposabljanje učencev za trg dela, temveč tudi priprava na aktivno državljanstvo, navajanje na življenje v družbi ter spoznavanje pomembnosti spoštovanja človekovih pravic. Eden ključnih simbolov kulture je zagotovo jezik, zato ne preseneča, da se je ideja o vključevanju kulturnih vsebin najprej pojavila ravno pri jezikovnem poučevanju, in to predvsem pri poučevanju tujih jezikov, kjer že dolgo velja, da z usvajanjem jezika usvajamo tudi njegovo kulturo (Byram 1990: 18). Vendar, kot poudarja Portera (2011: 28), bi medkulturno izobraževanje moralo biti del vseh šolskih predmetov in dejavnosti, saj je le tako mogoče premostiti etnične, jezikovne in kulturne razlike in doseči družbeno vključevanje, enakost in medsebojno razumevanje.

S temi vprašanji se v različnih delih ukvarja tudi Mirjana Benjak (gl. npr. Benjak 2001, Benjak 2002, 2003, Benjak in dr. 2005, Benjak in Požgaj Hadži 2010, Piršl in dr. 2016), ki ji ob jubileju posvečam ta prispevek. Že pred skoraj dvema desetletjema (Benjak 2001: 52–53) je opozorila, da se mora hrvaško izobraževanje, v smislu demokratizacije šolstva, lotiti večkulturnih in medkulturnih izzivov. Po njenem mnenju ravno medkulturno izobraževanje omogoča izpolnitev dveh pomembnih nalog hrvaške družbe: krepitev hrvaške identitete in oblikovanje temeljnih možnosti za razvoj kulturnega pluralizma. Zaradi dogodkov v polpretekli zgodovini so ta vprašanja na Hrvaškem še posebej občutljiva, zato je pomembno, da se mlade generacije izobražujejo po načelih strpnosti do različnosti. Tudi ona meni, da so lahko medkulturne vsebine vključene v vsak učni predmet, zagotovo pa so najbolj poudarjene pri pouku jezika in književnosti. Vendar je njihova dejanska vključenost v učne načrte odvisna predvsem od oblikovalcev izobraževalne politike (Benjak 2001: 61).<sup>28</sup> Seveda je, če se hočemo stvari lotiti na nov način, potrebna tudi nova generacija učiteljev, ki bi znali vključiti medkulturne metode poučevanja v svoje vsakodnevno delo, saj medkulturnost ni

---

27 *White paper on intercultural dialogue*. 2008. Strasbourg: Council of Europe. [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_en.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf) (16. 3. 2019).

28 Mirjana Benjak (2001: 61) posebej opozarja, da je nabor literarnih del pri pouku književnosti izredno selektiven, pristranski in izključujoč, saj tako rekoč ne vključuje literarnih del manjših narodov oziroma srednjeevropskih literarnih del.

samo dodatna vsebina, ki bi jo bilo treba udejanjiti le, če so v razredu pripadniki drugih kultur, temveč gre za celosten pristop k vzgoji in izobraževanju (Piršl in Benjak 2003: 189–190). Kasnejše raziskave so pokazale, da so prizadevanja Mirjane Benjak in sodelavcev obrodila sadove. Tako je leta 2010 raziskava o medkulturnih kompetencah učiteljev in študentov pedagoških smeri (Piršl in dr. 2016) potrdila, da oboji, učitelji in študenti, zelo visoko vrednotijo medkulturne kompetence. Po mnenju študentov so najpomembnejše učiteljeve kompetence razumevanje temeljnih pojmov, zmožnost obdelave družbeno občutljivih tem, veščine skupinskega dela, učitelji pa so kot najpomembnejše kompetence navedli sporazumevalne veščine, sprejemanje različnih kultur (tj. medkulturna občutljivost) in veščine nenasilnega reševanja sporov. Zanimivo obe skupini menita, da je za izvajanje medkulturnih vsebin najprimernejša razredna ura, čeprav bi medkulturnost morala biti, kot že rečeno, temeljni koncept vseh predmetov.

## 2 Učbenik kot posredovalec medkulturnih vsebin

Kot pravi Mirjana Benjak (2000: 22), je učbenik najpomembnejše didaktično gradivo v vzgojno-izobraževalnem procesu, zasnovano na temelju veljavnega učnega načrta. Sodobno oblikovan učbenik vsebine »izbira, organizira in oblikuje glede na zahteve teorije didaktičnega prenosa (prenos umetnostne in znanstvene matrice v didaktično), spoznavne teorije učenja, teorije recepcije, teorije komunikacije in teorije ustvarjanja« (Rosandić 1997; cit. po Benjak 2000: 25). Avtorica se posebej osredotoča na učbenike za pouk književnosti in poudarja, da izbira literarnih vsebin »ne bi smela biti zamejena z navadnimi kriteriji (psihološkimi, gnoseološkimi, etičnimi, estetskimi, nacionalnimi, antologijskimi ipd.), ampak bi sestavljavci beril/učbenikov morali upoštevati tudi kriterije, ki bi učencu omogočali razviti zavest o lastni kulturni identiteti v sklopu večkulturne družbe oziroma ki bi ga vzgojili in izobrazili za sprejemanje idej kulturnega pluralizma in interkulturalizma« (Benjak 2000: 23). To idejo bi vsekakor lahko razširili na učbenike na splošno, za vse šolske predmete.

Če želimo mlade generacije opremiti z medkulturnimi kompetencami, ki jim bodo omogočale uspešno sporazumevanje in delovanje v večkulturnem okolju, spoštovanje človekovih pravic, spoštljiv odnos do *Drugega* in *Drugačnega*, bi morali njihovo usvajanje vključiti že v zgodnjih fazah izobraževanja. V raziskavi, ki smo jo opravili leta 2017,<sup>29</sup> smo preučevali vključenost medkulturnih vsebin v učbenikih za prvo triado slovenske osnovne šole (1.–3. razred), predvsem v učbenikih za

---

29 Rezultati raziskave so bili predstavljeni na mednarodni konferenci *Jezik in kultura*, ki je potekala 27. in 28. oktobra 2017 v Kopru.

slovenščino,<sup>30</sup> matematiko in spoznavanje okolja. Raziskava je pokazala, da takšnih vsebin v analiziranih učbenikih na splošno ni veliko, najbolj pa so zastopane v učbenikih za predmet Spoznavanje okolja, kar ni presenetljivo, saj se pri tem predmetu, in to večinoma šele v 3. razredu, obravnavajo teme, ki neposredno spodbujajo medkulturno naravnost. Vendar je vključevanje vsebin, ki bi spodbujale medkulturni dialog, v učbenike, ki so osnovno gradivo za doseganje izobraževalnih ciljev in standardov znanja, še vedno precej odvisno od senzibilnosti avtorjev učbenikov za medkulturna vprašanja oziroma recenzentov, založnikov in ne nazadnje strokovnega sveta, pristojnega za potrjevanje učbenikov, saj učni načrti, ki so navadno podlaga za pripravo didaktičnega gradiva, niso ravno naravnani v razvijanje medkulturnih kompetenc. Mirjana Benjak (2002: 38) med drugim tudi poudarja, da morajo sodobni učbeniki poleg verbalnih elementov vsebovati tudi (ustrezne) neverbalne elemente, tj. vizualno gradivo, ki spremlja vsebino. Takšno gradivo pripomore k hitrejšemu sprejemanju, razumevanju in razlaganju učbeniške vsebine.

Naša raziskava je pokazala, da so medkulturni verbalni in neverbalni elementi v učbenike vključeni na dva načina: 1. neposredno, tj. v povezavi z obravnavano tematiko, in 2. posredno, tj. neodvisno od tematike, kot odraz stvarnega sveta. V nadaljevanju sta prikazana zgleda neposrednega in posrednega vključevanja medkulturnih vsebin kot primera dobre prakse.

**Slovenija** je evropska država. Meji na Avstrijo, Madžarsko, Hrvaško in Italijo. V Sloveniji živijo Slovenci in ljudje drugih narodov: Albanci, Bošnjaki, Črnogorci, Hrvati, Italijani, Madžari, Makedonci, Romi, Srbi ...

Uradni jezik v **Sloveniji** je slovenščina. Na območju, kjer živita madžarska ali italijanska narodna skupnost, je uradni jezik tudi italijanščina ali madžarščina.

Naloge:

Poimenuj sosednje države Slovenije. Katera sosednja država ima glavno mesto najbolj oddaljeno od Ljubljane?

V čem se razlikujeta zastavi Slovenije in Hrvaške?

Sedaj ponovim:

/.../ Imenuj in pokaži sosednje države Slovenije in njihova glavna mesta. Kateri narodi živijo v Sloveniji?

Vir: I. Hergan, J. Pavlin, S. Biderman, 2017. Spoznavanje okolja 3, učbenik za spoznavanje okolja v 3. razredu osnovne šole. Ljubljana: MKZ.

### Zgled 1: Primer neposrednega vključevanja medkulturnih vsebin

30 Zaradi preobsežnosti problematike v raziskavo niso bila vključena berila s svojo raznoliko paleto obravnavanih literarnih besedil.

Zgled 1 prikazuje neposredno vključevanje medkulturnih vsebin v učbenik. Odlomek je iz enega od učbenikov za predmet Spoznavanje okolja za 3. razred, obravnavana tema je skupnost, vsebina pa Slovenija. V odlomku so zapisani bistveni geografski podatki o Sloveniji, kot so lega, prebivalstvo, jeziki. Besedilo je zapisano nevtravno, v tretji osebi. Slovenija je geografsko najprej umeščena v evropski kontekst in glede na sosednje države. Temu sledijo podatki o sestavi prebivalstva, kjer so poleg Slovencev navedene tudi druge etnične skupnosti: Albanci, Bošnjaki, Črnogorci, Hrvati, Italijani, Madžari, Makedonci, Romi, Srbi itd. Na koncu so podane informacije o uradnih jezikih v Sloveniji. Avtorji se torej pri predstavitvi Slovenije ne omejujejo le na temeljne pojme Slovenija, Slovenec, slovenski jezik (in morda še italijanski in madžarski jezik), kar se še prepogosto dogaja v učbenikih, temveč državo predstavijo v medkulturnem kontekstu sosednjih držav in različnih etničnih skupnosti, ki v tej državi živijo. Tudi naloge za utrjevanje snovi so naravnane medkulturno, saj spodbujajo spoznavanje sosednjih držav (zastava, glavno mesto ipd.) in zavedanje o različnih etničnih skupnosti v Sloveniji.

Kot rečeno, so lahko medkulturne vsebine v učbenike vključene tudi posredno. To pomeni, da ob vsaki priložnosti, tudi ko to za samo vsebino ni relevantno, besedilo ali slikovno gradivo odraža podobo realnega sveta, v katerem živijo otroci, in spodbuja k medkulturnemu dialogu. Tak primer učbeniškega gradiva prikazuje Zgled 2.

Luka: V skupini smo si razdelili delo. Besedilo je napisala Lea.

Lea: Anteo in Marko rada rišeta. Risbe na plakatu so njuno delo.

Anteo: V Sloveniji živim od letos, zato jezika še ne poznam dobro. Sam bi to nalogo težko opravil.

Marko: Če ne bi upoštevali drug drugega, bi to nalogo težko opravili.

Maša: Skupaj bomo predstavili vse, kar smo naredili.

Vir: Hergan in dr. 2012. *Dotik okolja 3, učbenik za spoznavanje okolja v 3. razredu osnovne šole*. Ljubljana: MKZ.

Zgled 2: Primer posrednega vključevanja medkulturnih vsebin

V Zgledu 2 je prav tako naveden odlomek iz enega od učbenikov za predmet Spoznavanje okolja za 3. razred, ki obravnava temo medsebojno sodelovanje, natančneje učenje in skupinsko delo. Temeljne značilnosti skupinskega dela so podane v obliki dialoga, v katerem učenci opisujejo, kako se je njihova skupina lotila reševanja zastavljenega problema. Kot je razvidno iz besedila, otroci opisujejo temeljne postopke skupinskega dela, predvsem delitev dela in medsebojno sodelovanje. Učenci si delo

razdelijo glede na svoja močna področja, zato skupina uspešno opravi zastavljeno nalogo. Poleg razvijanja kompetenc za skupinsko delo pa besedilo spodbuja tudi k medkulturnemu dialogu. Kot preberemo, se je eden od otrok (Anteo) ravno priselil v Slovenijo in še ne govori dobro slovensko. S takšnim znanjem jezika sam ne bi mogel opraviti zastavljene naloge, pri skupinskem delu pa lahko z drugimi znanji prispeva k uspešnosti skupine. Ta tematika je z obravnavano temo povezana zgolj posredno, saj se ne nanaša na same postopke skupinskega dela, temveč opisuje ustrezno ravnanje v medkulturnem stiku.

### 3 Sklep

Tako v slovenski kot v hrvaški družbi je vse bolj prisotna zavest, da na naših prostorih živijo različne etnične skupnosti, zato je spodbujanje medkulturnega dialoga eden od pomembnih ciljev sodobnega izobraževanja. Ideje medkulturnosti se kažejo tudi v dokumentih izobraževalne in jezikovne politike in šolskem kurikulumu, precej manj pa v trenutno veljavnih učnih načrtih posameznih predmetov in šolskih učbenikih. To je potrdila tudi analiza učbenikov za prvo triado slovenske osnovne šole, ki je pokazala, da je vključevanje medkulturnih vsebin odvisno predvsem od avtorjev učbenika, tudi zato, ker se takšne vsebine zelo redko pojavijo med izobraževalnimi cilji v učnih načrtih. Če so vključene v učbenike, so vključene večinoma neposredno, tj. pri obravnavi posamezne tematike, in še to predvsem pri predmetu spoznavanje okolja, potencial posrednega posredovanja medkulturnih vsebin pa je redko izkoriščen. Vendar so, kot pravi tudi Mirjana Benjak, medkulturne vzgojno-izobraževalne kompetence nujne za medkulturni dialog in kulturo sožitja različnih etničnih skupnosti v neki družbi, zato bi morali v prihodnje temeljito pretehtati, kaj bi učencem morali sporočati učbeniki in kaj jim dejansko sporočajo.

### Literatura

- Benjak, Mirjana, 2003: Gimnazijska nastava hrvatske književnosti i srednjoevropski kulturni krug. *Poučevanje materinščine – načrtovanje pouka ter preverjanje in ocenjevanje znanja/Mother tongue acquisition – from planning to assessing* (ur. M. Ivšek). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 211–218.
- Benjak, Mirjana, 2002. Analiza udžbenika književnosti/čitanki za niže razrede osnovne šole. *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini I.: prikazi, problemi* (ur. M. Kovačević in D. Pavličević-Franić). Zagreb: Naklada Slap. 34–39.

- Benjak, Mirjana, 2001. *Književnost(i) u kontaktu. Suvremena srednjoevropska pripovjedna proza u gimnazijskoj nastavi književnosti*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
- Benjak, Mirjana, 2000: Pouk književnosti v hrvaški gimnaziji (načrt in učbeniki). *Jezik in slovstvo* 46/1–2. 19–28.
- Benjak, Mirjana, Byram, Michael, Čebren, Neva, Piršl, Elvi, Požgaj Hadži, Vesna, in Zaki, Abdellatif, 2005: *Bez predrasuda i stereotipa, Interkulturalna komunikacijska kompetencija u društvenom i političkom kontekstu*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
- Benjak, Mirjana, in Požgaj Hadži, Vesna, 2010: Od multikulturalizma ka interkulturalizmu. *Susret kultura* (ur. L. Subotić in I. Živančević-Sekeruš). Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu. 163–171.
- Byram, Michael, 1990. Teaching culture and language: towards an integrated model *Mediating Languages and Cultures* (ur. D. Buttjes in M. Byram). 17–30.
- Grant, Carl A., in Brueck, Stefan, 2011: A global invitation: toward the expansion of dialogue, reflection and creative engagement for intercultural and multicultural education. *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness* (ur. C. A. Grant in A. Portera). New York-London: Routledge. 3–11.
- Piršl, Elvi, in Benjak, Mirjana, 2003: Humanistički odgoj – temelj interkulturalizma. *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II.: teorijska razmatranja, primjena* (ur. D. Pavličević-Franić in M. Kovačević). Zagreb: Naklada Slap. 182–190.
- Piršl, Elvi, Benjak, Mirjana, Diković, Marina, Matošević, Andrea, in Jelača, Matija, 2016. Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju: rezultati istraživanja. *Vodič za interkulturalno učenje* (ur. N. Tomašević). Zagreb: Ljevak. 89–143.
- Portera, Agostino, 2011: Intercultural and multicultural education: epistemological and semantic aspects. *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness* (ur. C. A. Grant in A. Portera). New York-London: Routledge. 12–30.
- Sleeter, Christine E., in Grant, Carl A., 2011: Race, class, gender, and disability in current textbooks. *The textbook as discourse: sociocultural dimensions of American schoolbooks* (ur. E. F. Provenzo, jr., A. N. Shaver in M. Bello). New York: Routledge. 183–215.
- Spolsky, Bernard, 2010: Introduction: What is Educational Linguistics? *The Handbook of Education Linguistics* (ur. B. Spolsky in F. M. Hult). Malden-Oxford: Wiley-Blackwell. 1–9.
- Yates, Lyn, in Grumet, Madeleine, 2011: Curriculum in today's world: configuring knowledge, identities, work and politics. *Curriculum in today's world: configuring knowledge, identities, work and politics* (ur. L. Yates in M. Grumet). London: Routledge. 3–13.



## **Što nam govore udžbenici?**

U europskom je obrazovanju sve prisutnija ideja o važnosti razvijanja interkulturalnih kompetencija koje otvaraju put k interkulturalnom dijalogu, odnosno otvorenoj i tolerantnoj komunikaciji među različitim etničkim zajednicama, o čemu je već prije gotovo dva desetljeća pisala i Mirjana Benjak. O interkulturalnom obrazovanju danas se najčešće govori u sklopu poučavanja (stranih) jezika, iako bi ono trebalo biti sastavnim dijelom svih školskih predmeta i aktivnosti ako želimo premostiti etničke, jezične i kulturne razlike te postići socijalnu uključenost, ravnopravnost i međusobno razumijevanje. U članku se istražuju međukulturalni sadržaji u školskim udžbenicima te se prikazuju primjeri dobre prakse razvijanja interkulturalnih kompetencija u prva tri razreda slovenske osnovne škole.

Ključne riječi: obrazovna jezična politika, interkulturalnost, međupredmetno povezivanje, osnovna škola

## **Cosa ci dicono i manuali scolastici?**

Nell'istruzione europea è sempre più presente l'idea sull'importanza dello sviluppo delle competenze interculturali che aprono la strada al dialogo interculturale ossia ad una comunicazione aperta e tollerante tra le diverse comunità etniche di cui già quasi due decenni fa scriveva anche Mirjana Benjak. Oggi più spesso si parla dell'istruzione interculturale nell'ambito dell'insegnamento delle lingue (straniere), anche se l'istruzione interculturale dovrebbe far parte integrante di tutte le materie e attività scolastiche se desideriamo superare le differenze etniche, linguistiche e culturali e raggiungere l'inclusione sociale, la parità di diritti e la comprensione reciproca. Nell'articolo vengono indagati i contenuti interculturali nei manuali scolastici e presentati gli esempi di buona pratica ovvero quelli che sviluppano le competenze interculturali nelle prime tre classi della scuola elementare slovena.

Parole chiave: politica dell'istruzione nell'ambito linguistico, interculturalità, interconnessione delle materie, scuola elementare

**Zrcaljenje raznojezičnosti v večjezičnem okolju: primer raziskave v slovenskem delu Istre**

Prepletanje kulture in jezika raziskujejo številni jezikoslovci (Whorf 1956, Wierzbicka 1997, 2003, Risager 2007). Njihovi zaključki so različni, celo kontradiktorni, to opredeljuje tudi proces medkulturnega sporazumevanja. Priporočila Evropske skupnosti ponujajo kot rešitev »medkulturni dialog« in so blizu zagovornikom transkulturnih uvidov (Vertovec 2001).

Na več-/raznokulturnih in več-/raznojezičnih področjih, ki so prostori srečevanja različnih kulturno-jezikovnih skupin, se postavi vprašanje kulturne identitete. Na primeru sodobne slovenske Istre smo raziskovali povezavo med kulturno-jezikovno identiteto in medkulturnim sporazumevanjem.

Poročamo, kako so študenti raziskovali kulturno in jezikovno ozaveščenost, medkulturno sporazumevanje in opredeljevanje lastne identitete v dialogu s pripadniki različnih kulturnih skupin iz svojega okolja.

Ključne besede: večjezičnost, raznojezičnost, večkulturnost, medkulturno sporazumevanje, slovenska Istra

## **1 Uvod**

Več-/raznokulturna in več-/raznojezična področja, kot je slovenska Istra, so prostori srečevanja in prepletanja družbenih skupin, zato ponujajo vpogled v ozaveščanje kulturne in jezikovne identitete, hkrati pa dajejo priložnosti za razvijanje medkulturnega dialoga in pridobivanje medkulturne sporazumevalne zmožnosti.

Prispevek najprej predstavi vpogled v različna razmišljanja o povezavi med jezikom in kulturo ter vplivom teh kategorij na oblikovanje kulturne oziroma etnične identitete, nato pa opredeljuje zgodovinsko in družbeno okolje, ki določa parametre medkulturnega dialoga v slovenski Istri.

Nadalje prispevek poroča o raziskavi, ki jo je skupina študentskih raziskovalcev opravila z etnografskim intervjujem in nato pridobljene podatke preučila in analizirala na podlagi teoretskih razmišljanj o medkulturnosti, čezkulturnosti in transkulturnosti. Izpeljave iz raziskave napeljujejo k razmišljanju o sodobni fluidni družbi in posledicah

omejujočih jezikovnih praks oziroma neenakopravnega odnosa do manjšinskih jezikovnih skupin.

## **2 Medkulturalna srečanja v večkulturnih družbenih okoljih**

V razpravi nas je najprej zanimalo, kako teoretsko-raziskovalni vpogledi opredeljujejo vez med jezikom in kulturo ter njun vpliv na kulturno-jezikovno identiteto.

### **2.1 Vez med jezikom in kulturo**

Spoznavna znanost trdi, da jezik kot pojav nastane ob stiku med mislijo in kulturo. Zato moramo kulturni ozaveščenosti priznati pomembno vlogo pri pridobivanju novih jezikovnih spretnosti, a hkrati priznati tudi, da je odraz razvite jezikovne ozaveščenosti in subtilnega jezikovnega znanja (Kramsch 1998).

Pogledi na to, kako tesna je vez med jezikom in kulturo, so različni in ponujajo širok spekter razmišljanj. Prepletanje jezika in kulture nekateri raziskovalci označijo za tako globoko, da določa naše razmišljanje, vrednote in prepričanja (npr. Whorf 1956, Wierzbicka 1997, 2003). Sapir-Whorfova hipoteza npr. trdi, da »jezik opredeljuje naše razmišljanje in vpliva na razlago sveta okoli nas« (Whorf 1956: 162). Podobno opredeljuje povezavo med jezikom in kulturo Anna Wierzbicka (1997, 2003), ki izhaja iz številnih čezjezičnih in čezkulturnih raziskav, ko dokazuje, da kulturno-jezikovno okolje označuje posameznikove vrednote, prepričanja in sporazumevalne vzorce. Težava čezkulturnega pristopa, ki gradi na kontrastivnem utemeljevanju kulturno določenih razlik med kulturami in jeziki, je, da zareže globoke meje med kulture, ki omejujejo zmožnost sporazumevanja med pripadniki različnih kulturno-jezikovnih skupin.

Drugim (npr. Risager 2007) se zdi taka razlaga povezanosti jezika s kulturo preveč omejujoča, zato se opredeljujejo za ohlapnejšo vez, ki lahko razloži tudi medkulturno sporazumevanje znotraj transnacionalnih procesov. Risager (2007) vzpostavi nov koncept »lingvakulture«, utemeljen na usvajanju več jezikovnih sistemov, pri tem pa opozarja, da jezikovni sistem maternega jezika proseva tudi pri rabi drugih jezikovnih sistemov, ki jih posameznik usvoji kasneje.

Še manjši vpliv kulture na jezik in sporazumevanje predlagajo nekateri razmisleki o rabi jezika v večkulturnih in raznokulturnih okoljih, kjer opazujejo rabo jezikov dvojezičnih ali celo večjezičnih govorcev in njihovo prilagajanje različnim kulturnim okoljem. Pri tem se postavljajo sociolingvistična vprašanja o razlogih, zaradi katerih posamezniki izmed različnih jezikovnih kodov svojem repertoarju izberejo enega

od jezikovnih kodov „lingvo franko“, kot jezik, ki ga označujeta velika hibridnost in spremenljivost, kar omogoči proces sporazumevanja preko kulturnih meja v medosebnih stikih pripadnikov globalizirane družbe (npr. Jenkins in dr. 2011). Pojavljajo se celo razmišljanja, da jezik ni nujno povezan z etnično ali narodno skupino, ki ga govori (Mahboob 2015).

## **2.2 Več-/raznojezičnost in več-/raznokulturnost**

Nekoliko drugače razmišlja o jeziku kot sredstvu sporazumevanja Byram (2012: 92), ki opozarja, da moramo biti v večkulturnih okoljih še posebno pozorni na razliko med »večjezičnostjo« (multilingualism) in »raznojezičnostjo« (plurilingualism) v sociološkem smislu, saj »se večjezičnost nanaša na geografske prostore, raznojezičnost pa se nanaša na ljudi«. Gre namreč za razlikovanje »večjezičnosti« in »raznojezičnosti« kot načina ozaveščanja rabe jezikov in razumevanja vezi med jezikom in kulturo v večjezičnem okolju; pri tem večjezičnost predvideva segmentacijo posameznih jezikov in ločene rabe teh jezikov v različnih okoljih, raznojezičnost pa sestavlja in povezuje različne jezikovne izkušnje v sporazumevalno zmožnost interakcije v različnih situacijah, s tem ko spodbuja potrebo po prilagodljivi rabi več sporazumevalnih spretnosti in kodov, da bi se lahko učinkovito sporazumevali s sogovornikom. Prav taka raba jezikov vodi do medkulturne ozaveščenosti in do udejanjanja medkulturne sporazumevalne zmožnosti.

Za udejanjanje medkulturne sporazumevalne zmožnosti so bistveni neesencialistični vpogledi v medkulturno sporazumevanje, ki predlagajo, da s sporazumevalnim procesom ob srečanju s pripadniki iz drugih kulturnih okolij sogovorniki vsakič na novo vstopajo v dogovarjanje in opredeljevanje svoje kulturne identitete preko skupnih, univerzalnih kulturnih procesov in specifičnih kulturnih struktur. Le s takim soustvarjanjem pomena v dialogu z drugimi se lahko sporazumevamo onstran kulturnih razmejitev (Holliday 2011).

Govorimo lahko o že kar transkulturnem sporazumevanju (Ting-Toomey 1999), ko se raznokulturni in raznojezični govorci sproti ustrezno prilagajajo drug drugemu, s tem pa sporočajo svojo medkulturno ozaveščenost in spoštovanje sogovorca.

## **2.3 Jezikovna in kulturna identiteta**

Prav tako raznolika so tudi opredeljevanja vpliva jezika in kulture na posameznikovo kulturno identiteto. Kulturna identiteta ali samozavedanje vključuje etnično identiteto,

pripadnost in identifikacijo s skupino ali z nekim kulturnim okoljem, kar daje občutek varnosti in samozaupanja.

V etnično oziroma jezikovno mešanih kulturnih okoljih identifikacija s skupino vključuje akulturacijo, torej prilagajanje s prevzemanjem kulturnih vzorcev iz okolja, da se posameznik zlije z novim kulturno-jezikovnim okoljem. Navadno takšne raziskave obravnavajo okolja, kjer je ena skupina dominantna. Lahko pa gre tudi za hkratno pripadnost več kulturno-jezikovnim skupinam in torej opredeljevanje in utemeljevanje svoje kulturne identitete v vsaki novi situaciji (Vertovec 2001). Zato v obdobju intenzivnih migracij misleci predlagajo koncept »tekoče ali fluidne kulturne identifikacije« (Bauman 2005), ki je osvobodjena kulturne navezanosti na eno skupino, pa tudi jezikovne navezanosti na en jezik in v sporazumevanju izbira med več jeziki, v obnašanju med več kulturnimi vzorci. Postavi se vprašanje, kateri sporazumevalni jezik uporabi poliglot v posameznih situacijah in zakaj (Appadurai 2006).

Če torej pripadnost skupini ali skupinam vodi v raznolikost kulturnih izkušenj in identifikacij, te pa oblikujejo in utemeljujejo posameznikovo čustveno, kognitivno in vedenjsko odzivanje in celo svetovni nazor, prehajanje med skupinami izoblikuje mnogotero, večplastno kulturno istovetenje. Oziroma lahko vodi v občutek oropnosti stabilne čustvene in spoznavne zasidranosti v transnacionalnih okoljih, torej v hibridno kulturno identiteto, ki je osvobodjena kulturne dediščine čvrste skupnosti, a hkrati nekako razdedinjena in prevarana v svoji ohlapni in fluidni kulturni nevezanosti.

Ob teh vpogledih in zaključkih se postavi vprašanje, kako sodobna družba vzpostavlja možnosti za ravnovesje kulturne in jezikovne raznolikosti v svojih temeljnih listinah. Podrobneje smo raziskali primer slovenske Istre.

### **3 Medkulturno prepletanje v Istri**

Izvor večjezičnosti v slovenski Istri sega daleč v zgodovino, v obdobje rimske kolonizacije, v čas srednjeveških vdorov germanskih plemen, Hunov, Obrov in Slovanov od 2. do 6. stoletja in se nadaljuje s širjenjem vpliva Beneške republike od 15. do 17. stoletja, nato pa s širjenjem nacionalne zavesti v avstro-ogrski monarhiji (Grafenauer 1992). Prepletanje ljudstev odseva jezikovni mozaik s pretežno slovansko notranjostjo Istre, ki jo tvorita dva istrska jezika, slovenščina in hrvaščina, jezikovno pisana mesta pa kasneje prevzamejo uradno beneško italijanščino.

Prav zato jezikovne pravice obeh večjih jezikovnih skupin prizna uradna ureditev takoj po 2. svetovni vojni in razglasi slovenščino in italijanščino za uradna jezika v slovenski Istri, kljub množičnemu eksodusu italijansko govorečega življa v prvih povojnih letih (Grafenauer 1992).

Zgodovinska izkušnja boja za ohranitev svojega jezika je namreč v slovenskem kontekstu povezava med kulturno in jezikovno zavestjo, zato tudi izjemno čvrsta in tesna, zaradi česar se razvije občutljivost za jezikovne manjšine – italijansko in madžarsko, s katerima so Slovenci v stiku na jezikovno mešanih področjih. Je razlog za »varovanje (slovenskega) narodnostnega značaja in uresničevanje enakopravnosti italijanske narodnosti« v slovenski Istri že takoj po 2. svetovni vojni, kar še posebej zapišejo v Ustavi Socialistične republike Slovenije (USRS 1974, 250. in 251. člen). Sožitje dveh kulturno-jezikovnih skupin se zdi utemeljeno na prepoznavanju enakopravnosti vsake od njiju in naj vodi v spoznavanje enakosti v različnosti, ne pa v asimilacijo šibkejše skupine. Oba jezika sta zato enakopravno zastopana v šolah in pri uradovanju uradnih ustanov. Italijansko jezikovno skupnost od tedaj varujejo vse ustavne ureditve, čeprav se število njenih pripadnikov v Jugoslaviji močno skrči in se od tedaj ves čas zmanjšuje.

V povojnem času vso Slovenijo in še posebej obmorsko regijo poselijo priseljski delavci iz drugih jugoslovanskih republik. Zato Ustava SRS (USRS 1974, 314. člen) določa skrb za »varstvo določenih pravic pripadnikov drugih narodov in narodnosti Jugoslavije, živečih na območju republike«. Pri tem izhaja iz Ustave Socialistične federativne republike Jugoslavije (USFRJ 1974, 170. člen), ki med pravice državljanov zapiše, da jim je »zajamčeno svobodno izražanje pripadnosti k svojemu narodu oziroma narodnosti, svobodno izražanje nacionalne kulture in svobodna raba svojega jezika in pisave«. Gre torej za transkulturni model urejanja odnosov med pripadniki različnih kulturnih skupin oziroma narodnosti, utemeljen na spodbujanju sožitja v enakopravni večjezičnosti in večkulturnosti.

Tudi samostojna Slovenija v svoji družbeni ureditvi ohranja enak odnos do uradno priznanih manjšinskih narodnosti, s tem se priložnost za spoštljivo sožitje in medkulturni dialog v slovenski Istri vzpostavi, že veliko preden se Slovenija vključi v Evropsko skupnost. V novi državi pa se spremeni položaj priseljencev iz drugih republik nekdanje skupne države in s tem raven varovanja njihovih jezikovnih pravic. V tem delu Slovenija upošteva temeljne listine, ki poudarjajo pravico rabe vseh jezikov članic Evropske skupnosti in izražanje v maternem jeziku uvrstijo med človekove pravice, ki jih ni dovoljeno odreči (*Listina EU o temeljnih pravicah*, 21. in 22. člen). Še več, jezikovna in kulturna raznolikost postane osrednja vrednota, saj utemeljuje človekovo dostojanstvo, zato Evropska unija prepove vsakršno diskriminacijo na podlagi jezikovne, kulturne ali verske različnosti. Upošteva tudi *Belo knjigo Sveta Evrope o medkulturnem dialogu* (Bergant in dr., ur. 2009), ki enako obravnava manjšinske jezike in jezike priseljencev, saj se medkulturni dialog kaže kot priložnost za izboljšanje sožitja med državami in narodi, ki živijo znotraj državnih

meja, ter za poglobitev in oplemenitenje nove, skupne kulturne identitete prebivalcev Evropske unije. Zato v *Evropski listini o regionalnih ali manjšinskih jezikih* jezike različnih manjšin prepozna kot vrednoto in kulturno bogastvo, ki ga je treba varovati. Oba dokumenta spodbujata večjezičnost, a hkrati ocenjujeta, da se morajo manjšine prilagoditi in naučiti večinskega jezika, da bi njihovi pripadniki postali polnopravni državljani.

Popis prebivalstva iz leta 2002 zato ugotavlja takšno strukturo prebivalstva: 1.631.363 Slovencev, 6243 Madžarov, 2258 Italijanov, 38.964 Srbov, 35.642 Hrvatov, 30.542 Bošnjakov, 12.065 Jugoslovanov, 10.467 Muslimanov, 6186 Albancev, 3972 Makedoncev, 3246 Romov, 2665 Črnogorcev (Popis 2002). Vse te narodnostne ali etnične skupine so svoje jezikovne pravice lahko uveljavljale v skladu z Ustavo SFRJ in Ustavo SRS (glej tudi 2. poglavje) do razpada Jugoslavije, v samostojni Sloveniji pa Ustava (URS 1991) priznava vse kulturno-jezikovne pravice le avtohtonim narodnim skupinam, ki uporabljajo uradno priznane jezike: slovenščino, italijanščino, madžarščino. Vse druge etnične in jezikovne skupine ali skupnosti se morajo zadovoljiti le s pravicami, ki izhajajo iz temeljnih človekovih pravic. Torej pripadniki teh skupin lahko izražajo narodno pripadnost, gojijo svojo kulturo, uporabljajo svoj jezik in pisavo, a brez institucionalne podpore, ki bi podprla ohranjanje samoniklosti posameznih kulturnih in nacionalnih okolij, ohranjanje maternega jezika in hkrati spodbujala večjezičnost in raznojezičnost, s tem pa vzpostavila možnosti za enakopraven medkulturni dialog vseh udeležencev v kulturnem mozaiku Evropske skupnosti.

## **4 Raziskava**

### **4.1 Namen raziskave**

Zaradi takega zgodovinskega razvoja nas je zanimalo, kako se medkulturno sporazumevanje in večjezičnost izkazuje v sporazumevanju med različnimi etničnimi skupinami v izražanju lastne kulturne identitete v sodobni slovenski Istri. Predhodne raziskave med študenti celotne Istre (Benjak in Čebren 2009) so zaznale sorazmerno šibko kulturno-jezikovno ozaveščenost, ki je napeljevala k razmišljanju, da se pripadniki različnih etničnih skupin na tem področju razlikujejo le po rabi jezikovnih kodov, ne pa po kulturni samoidentifikaciji.

V raziskavi poskušamo poiskati odgovore na naslednja vprašanja:

*Kakšne so večjezične in raznojezične prakse v slovenski Istri?*

*Kakšno mesto ima jezikovna in kulturna identiteta v medkulturnem sporazumevanju med pripadniki različnih kulturnih skupin?*

*Kako poročevalci opredeljujejo vez med identiteto in rabo različnih jezikov v večkulturnem okolju?*

## **4.2 Okviri raziskave**

Za namen raziskave smo zbrali skupino 35 študentov 3. letnika dodiplomskega študija medkulturnega posredovanja, ki so spremljali predmet o temeljnih vidikih medkulturnega sporazumevanja in kulturnega ozaveščanja. Študentje so imeli priložnost, da teoretične vpogleds preverijo in nadgradijo s krajšo raziskavo, ki so jo izpeljali samostojno. Osrednji raziskovalni pristop je temeljil na neposrednem srečanju s pripadniki manjšinske kulturne skupine.

Glede na to, da so študentje živeli na dvojezičnem področju in pogosto izhajali iz večkulturnega okolja, so sami izbrali primerno osebo, s katero so izpeljali intervju. V sodelovanju z mentorjem so izoblikovali nabor vprašanj, ki naj bi jih vodila pri razgovoru, hkrati pa tudi dovoljevala odprtost in prilagodljivost med samim intervjujem. Poročevalca naj bi vprašanja usmerjala, ne pa utesnjevala izražanja njegovega dožemanja odnosov v medkulturnih stikih.

Raziskovalci so pogovor snemali in posnetek zabeležili v natančnem zapisu, nato pa odgovore analizirali in izoblikovali ugotovitve, ki so jih zapisali v poročilu o raziskavi. Vse te podatke smo uporabili za kvalitativno raziskavo, ki išče odgovore na vprašanja, navedena v prejšnjem podglavju.

## **4.3 Raziskovalni pristopi**

Študentsko raziskavo so usmerjali principi etnografskega jezikovnega raziskovanja (Corbett 2010), neesencialistični pristopi v medkulturnosti (Holliday 2013) in vpogledi v večjezičnost oziroma raznojezičnost (Byram 2012) ter transkulturnost (Vertovec 2001). Metodološki pristopi so jih spodbujali, da so ozavestili svoj odnos do večjezičnosti oziroma raznojezičnosti v svojem neposrednem okolju, kar naj bi vodilo do kritičnega odnosa do lastnih kulturnih in jezikovnih pogledov, opredelitev in ravnanj.

Z etnografskim intervjujem so vstopili v svet drugih, saj so svoja vprašanja usmerili v prespraševanje o odnosu informatorjev do svoje jezikovne identitete, kulturne hibridnosti in fluidnosti v večkulturnem okolju. Razgovor so poskusili voditi čim bolj nevtralnno in odprto, hkrati pa empatično razlagati odgovore in s tem presegati svojo lastno kulturno označenost. Pri tem so jim pomagali tudi neesencialistični pogledi na medkulturno sporazumevanje in razlikovanje med večjezičnostjo in raznojezičnostjo,



saj je prav tako udejanjanje medkulturne sporazumevalne zmožnosti v Istri »naravni proces, v okviru katerega vsakdo izmed nas lahko veliko prispeva k izboljšanju odnosov v manj konfliktni večjezični in večkulturni stvarnosti« (Zudič Antonič 2008: 106).

## **5 Ugotovitve**

Študentski etnografski intervjuji so raziskavo usmerili na več ravni jezikovnega odzivanja v njihovem okolju. Poročali so o rabi več jezikov v okolju sogovornikov, o prepletanju več jezikovnih kodov in številnih izposojenkah iz različnih jezikov, o večjezičnih in raznojezičnih praksah, o izgubi maternega jezika pri priseljenih prve in druge generacije in o asimilaciji, o različnem odnosu do posameznih jezikov, celo o diskriminatornem odnosu do pripadnikov manjšinskih jezikovnih skupin.

Raziskava pokaže paletu pogledov na kulturno-jezikovno identiteto in odnosov, ki se vzpostavljajo z menjavo jezikovnih kodov.

V nadaljevanju predstavljamo povzetke nekaterih navedkov iz študentskih etnografskih intervjujev. Za vsako temo smo izbrali nekaj najjasnejše izraženih mnenj, čeprav se podobni pogledi ponavljajo še v več podobnih ugotovitvah. Povzetke razvrščamo po študentskih raziskovalcih, navajamo njihova izmišljena imena, saj njihova prava imena varujejo pravila o varovanju osebnih podatkov.

### **5.1 Večjezičnost, raznojezičnost in jezikovni vplivi iz okolja**

Najpogosteje se študentje v intervjujih srečujejo z jeziki priseljencev iz nekdanje Jugoslavije. Navajajo srbohrvaščino, srbščino, hrvaščino, bosanščino in albanščino. Poročajo o rabi teh jezikov v družini in na delovnem mestu.

Sara poroča o informatorju, ki v družini govori mešanico slovenščine in srbohrvaščine, na delovnem mestu pa ločuje med pogovori s sodelavci, ki potekajo pretežno v srbohrvaščini, in „razgovori s šefom“, med katerimi uporablja le slovenščino.

Andrej se je pogovarjal z vrstnikom, ki pripoveduje, kako so v njegovem otroštvu starši z otroki govorili slovensko, med sabo pa srbohrvaško. Tako naj bi pomagali, da bi se otroci bolje vključili v povsem slovensko šolsko okolje. Ko je informator odraščal, se je v nekem obdobju odločil in govoril srbsko iz mladostniškega upora šolskemu okolju, ki ga je sililo v rabo slovenščine. Kasneje je slovenščino tako privzel, da jo uporablja predvsem pri »resnih razgovorih«.

Naslednja skupina študentov je spraševala pripadnike avtohtone italijanske skupnosti in informatorje, ki govorijo istrsko narečje.

Mariza se je srečala s starejšo gospo, ki se opredeljuje za Italijanko, a se lahko sporazumeva tudi v slovenščini. Poudari, da v svoji hiši dovoli le rabo italijanščine. Celo njeni vnuki, ki doma govorijo pretežno slovensko, lahko na obisku pri njej govorijo le italijansko. Ko pripoveduje o svojem življenju, tudi sama uvede slovenske izraze za pojme, ki jih je srečevala na delovnem mestu, npr. *tiskarna, lakirnica, kiosk*. Hkrati negoduje, če se uradniki, zdravniki ali trgovci v pogovoru z njo ne odzivajo v italijanščini, in jih celo obsodi, da se le sprenevedajo, da vsi ti znajo italijansko, a nalašč govorijo slovensko.

Maja pa poroča o mlajši pripadnici italijanske manjšine, ki govori tekoče oba jezika, saj je celo študirala v Italiji, a svojo identiteto opredeli kot kulturno-jezikovno mešano, zato govorico vsakič prilagodi sogovorniku. Poroča tudi o prijatelju, ki se opredeljuje le za »Istrijana«, saj se najlaže in najraje izraža v istrskem dialektu, ki je mešanica slovenščine, hrvaščine in italijanščine.

## 5.2 Izposojenke in prepletanje jezikovnih kodov

Študentje zabeležijo tudi razvoj jezika v zgodovini, usedlino zgodovinskih sprememb v jezikovni rabi.

Andrej pripoveduje o očetu – priseljencu iz Bosne. Na delovnem mestu se je srečeval z ljudmi iz različnih okolji, ki so govorili več jezikov. Da bi se sporazumeli, je oče stvari poimenoval v več jezikih in predvideval, da bo sogovornik razumel vsaj eno različico. Žebelj je na primer sproti prevedel še v *cvek, ekser, čivija*, pogovorne oblike istega pojma, ki kažejo izvor v nemščini in turščini.

Vpliv tujih jezikov ugotavlja tudi Marija, ki je o pogledih na jezik spraševala babico. Ta povzema, da smo v pogovorni jezik v Istri privzeli italijanske, nemške, srbohrvaške besede, ker »nam pridejo prav«. Tujci so si hoteli prisvojiti našo deželo, mi pa smo od njih prevzeli le nekaj koristnih besed, ostali pa smo zavedni Slovenci.

Informatorji iz mlajše generacije poročajo, da je njihov pogovorni jezik že močno prepreden z angleškimi izrazi. Ugotavljajo, da je prevzemanje angleškega besedišča očiten odraz globalizacije, saj preživijo vsak dan veliko časa v stiku z angleščino pri študiju in pri razvedrilu.

## 5.3 Izguba maternega jezika in asimilacija

O izgubi, pozabljanju maternega jezika in asimilaciji, celo jezikovni diskriminaciji poročajo študentje, ki so intervjuvali pripadnike jezikovnih skupin iz republik nekdanje Jugoslavije.

Mitja poroča o sogovorniku, ki je s starši doma govoril le slovensko, nekega dne pa se je odločil in prešel na srbohrvaščino. A se ni znal prav izraziti, počutil se je neogljen in »razdrobljen« med vplivi drugih, kot da sebe ne bi našel v nobenem jeziku, kot bi ne govoril on, temveč nekdo drug.

Metka se je pogovarjala s priseljenko s Kosova. Svojega maternega jezika ne uporablja že dolgo, čeprav včasih za šalo še poimenuje kaj po albansko, a le med bližnjimi. Veliko je pozabila, pa ne samo jezika, tudi kulturnih navad, zato pa res lepo govori slovensko in to je jezik, ki ga zelo ceni.

Andrejo je presenetilo mnenje sogovornika, ki je trdil, da se odnos do neke kulturne skupnosti pokaže v odnosu do njenega jezika. Poudaril je, da v svojem okolju ugotavlja podcenjevanje srbohrvaščine, srbsčine, hrvaščine ali bosanščine, kot bi bili to jeziki neizobraženih »opankarjev«, luških delavcev in zidarjev, zato tudi manjvredni od drugih jezikov. Zaključil je, da svojih otrok ne bo silil v učenje kateregakoli od teh jezikov, še slovenščine ne. Naj se raje učijo angleško ali francosko, saj jim bodo takšni jeziki bolj koristili.

## 6 Razprava

Ugotovitve študentskih raziskav kažejo veliko kompleksnost odnosov med pripadniki različnih etničnih skupin v slovenski Istri. V nadaljevanju pregledujemo še, kakšne odgovore na naša raziskovalna vprašanja dajejo študentski vpogledi.

*Kakšne so večjezične in raznojezične prakse v Slovenski Istri?*

Študentske raziskave potrjujejo, da je slovenska Istra večkulturna, presečišče raznoterih etničnih skupin, ki pa svoje jezike obravnavajo različno. Študentje so zaznali paleto raznojezičnih praks v vsakdanjem sporazumevanju v svojem okolju. O najizrazitejšem mešanju jezikovnih kodov poročajo, ko opisujejo istrski dialekt oziroma pri zmesi globalizirane slovenščine, ki se pleče z angleškimi izrazi in frazami. Zadnje prepletanje kodov se zdi kot odmev razmišljanja starejše generacije Istranov, ki številne tujke v svojem pogovornem jeziku razlagajo kot zgodovinsko usledino potujčevanja.

Najbolj sproščeno raznojezičnost sporočajo priseljenci, ki se znajdejo v novem večkulturnem in večjezičnem okolju, zato preprečujejo nesporazume s poimenovanjem predmetov z vsemi izrazi, ki jih premore njihov raznokulturni besedni zaklad.

Hkrati opazujemo zavestno omejevanje in stratifikacijo jezikovnega koda na le en jezik v najrazličnejših okoljih, od delovnega okolja do šole in domačih praks. V teh primerih gre za večjezične osebe, ki jezikovni kod prilagajajo družbenim pravilom, redkeje pa to pomeni le spoštljivo odzivanje na sogovornika.

*Kakšno mesto ima jezikovna in kulturna identiteta v medkulturnem sporazumevanju med pripadniki različnih kulturnih skupin?*

Kar nekaj študentskih poročil pripoveduje o zavedanju povezanosti med jezikom in kulturno identiteto oziroma o doživljanju restriktivnih pravil pri rabi različnih jezikovnih kodov v različnih okoljih kot o nasilju.

Med drugo generacijo priseljencev iz nekdanje Jugoslavije je odziv na taka pravila lahko upor in odločno uveljavljanje svoje jezikovne identitete navzlic pričakovanjem okolja. Hkrati poročevalci opozarjajo tudi na osebno fragmentacijo, na občutek nebogljenosti pri izražanju v maternem jeziku, ki ga ne obvladajo več dovolj, na izkoreninjenost iz svoje primarne kulture, ki se zdi že kar travmatična.

Po drugi strani starejši pripadniki avtohtone italijanske skupnosti ne doživljajo takih omejitev, a jih vzpostavljajo za druge vsaj v svojem domu. Nekateri še vedno zaznavajo ogroženost svoje kulturno-jezikovne identitete, zato želijo svoje jezikovne pravice dosledno uveljaviti.

Zanimivo je, da študentske raziskave pokažejo, kako so mlajši pripadniki italijanske skupnosti veliko bolj sproščeni pri vzpostavljanju stikov s pripadniki različnih kulturno-jezikovnih skupin in pri tem vzpostavljajo transkulturne odnose, saj s prilagajanjem sporočajo svojo medkulturno ozaveščenost in spoštovanje vsakokratnega sogovorca.

Ravno nasprotno pa se dogaja s priseljenci iz republik nekdanje Jugoslavije. Prva generacija teh priseljencev je bila očitno bolj prilagodljiva in svoje jezikovne identitete v medkulturnih stikih ni uveljavljala zaradi kulturne ogroženosti, saj jo je pred asimilacijskimi vplivi varovala tudi Ustava SFRJ. Večje tenzije opazimo pri drugi generaciji priseljencev, ki se asimilacijskim vzgibom upirajo ali pa jim popustijo, ko se poskusijo čim bolj stopiti z novo kulturno skupnostjo.

*Kako poročevalci opredeljujejo vez med identiteto in rabo različnih jezikov v večkulturnem okolju?*

Poudariti moramo, da so študentje raziskovalci v analizah in obravnavah, ki so jih izpeljali iz etnografskih intervjujev, pokazali veliko neesencialističnega razmišljanja. Očitno so vzpostavili pristne odnose z informatorji in uporabili veliko empatije pri iskanju skupnih razlag in izzivov večkulturne družbe.

Navedimo primer takega iskanja odgovorov:

Kako se počutijo ljudje, ki živijo pod vplivom drugega jezika in druge kulture? Počutijo se nemočni, saj se jim zdi, da njihova kultura in njihov jezik odmirata, oni pa so utesnjeni in ponižani. Okolica jih ne spoštuje dovolj, saj tlači njihovo

kulturo. Če ne morejo uporabljati svojega jezika, se jim zdi, da izgubljajo identiteto. (Boris)

Hkrati je študentom raziskovanje medkulturnosti izostrilo pogled na prednosti večjezičnega in večkulturnega okolja, saj poročajo:

Jezik ni le orodje, ki nam omogoča sporazumevanje z drugimi, temveč tudi povezuje ljudi v skupnost, v nekaj, kar je veliko več kot vsak posameznik. Skupni jezik podira ovire med ljudmi. Vsak nov jezik, ki se ga učimo, nam pomaga, da zaznamo stvari, ki jih prej nismo opazili. Spodbudi nas, da upoštevamo, kar prej sploh nismo zaznali. Tako nastaja nova osebnost, iz starega se rodi novo. Svet sestoji iz besed in vse so dragocene. (Metka)

## 7 Zaključek

Pri raziskovalnem poskusu smo uporabili interdisciplinarne pristope prevpraševanja medkulturnega sporazumevanja v večjezičnem in raznojezičnem okolju slovenske Istre, pri čemer se je pokazala tudi vez med jezikom in kulturno identiteto v večkulturnem okolju.

Študente smo z etnografskim intervjujem napotili na opazovanje, spoznavanje in raziskovanje neposrednega okolja, s tem pa tudi v ozaveščanje lastne kulturno-jezikovne identitete. Njihova poročila so izvirna, očitno je, da so jih številni vpogledi presenetili. Mogoče so včasih v odgovorih informatorjev prepoznali tudi sami sebe in zato to novo izkušnjo zapisali še bolj odkrito in pristno. Spodbudno je, da so se pri razmišljanju in analizah izogibali esencialističnim razlagam, ločevanju na »mi in oni«. Pomembno je tudi, da so s poglobljanjem v več-/raznojezičnost in več-/raznokulturnost ovrednotili prednost bivanja v raznolikosti, se usmerili v spoznavanje sveta preko čim več jezikov, si odprli nove svetove.

Namen raziskave nikakor ni bil celovita predstavitev večkulturnosti v slovenski Istri, za kaj takega je bila raziskava precej preskromna. Čeprav se v sorazmerno majhnem vzorcu poročevalcev pokažejo obrisi težav in zadreg medkulturnega sporazumevanja in ozaveščanja, bi obširnejša raziskava gotovo pokazala še drugačne probleme. Vseeno pa velja poudariti, da je že tako omejeno število poročil opozorilo na napetosti, ki nastanejo v družbi, če ta posameznikom ne omogoča in ne dovoljuje uveljavljanja enakopravne kulturne in jezikovne identitete. S temi ugotovitvami se raziskava lahko uvršča med temeljna razmišljanja transkulturnega sveta in s tem rabi študentom kot vodilo za življenje v globaliziranem svetu in za zavestno uveljavljanje dialoga med kulturami.

## Literatura

- Appadurai, Arjun, 2006. *Fear of Small Numbers: An Essay on the Geography of Anger*. Durham, USA: Duke University Press. DOI: 10.1215/0961754x-2006-03.
- Bauman, Zygmunt, 2005. *Liquid Life*. Molden, USA: Polity Press.
- Bergant, Damjan, in dr. (ur.), 2009. *Bela knjiga Sveta Evrope o medkulturnem dialogu: živeti skupaj v enakopravnosti in dostojanstvu*. Ljubljana: Ministrstvo za zunanje zadeve Republike Slovenije, Sektor za načrtovanje politik in raziskave.
- Benjak, Mirjana, in Čebren, Neva, 2009. Stavovi studenata hrvatske i slovenske Istre o kulturnom identitetu. *Med politikom in stvarnostjo: Jezikovna situacija v novonastalih državah bivše Jugoslavije* (ur. V. Požgaj Hadži, T. Balažič Bulc in V. Gorjanc). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljana. 227–247.
- Byram, Michael, 2012. Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (ur. J. Jackson). London-New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Corbett, John, 2010. *Intercultural Language Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Evropska listina o regionalnih ali manjšinskih jezikih (1998). <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/0900001680695175> (dostop 12. 2. 2019).
- Grafenauer, Bogo, 1992. Miti o »Istri« in resnica istrskega polotoka. *Svobodna misel*, 1992. 15–18.
- Holliday, Adrian, 2011. *Intercultural communication and ideology*. London: Sage.
- Holliday, Adrian, 2013. *Understanding intercultural communication: negotiating a grammar of culture*. London-New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Jenkins, Jennifer, Cogo, Alessia, in Dewey, Martin, 2011. Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language Teaching* 44(3). 281–315. DOI: 10.1017/S0261444811000115 (dostop 12. 2. 2019).
- Kramsch, Claire, 1998. *Language and Culture*. Oxford: OUP.
- Listina Evropske unije o temeljnih pravicah, Uradni list Evropske unije. 2012/C 326/393.
- Mahboob, Ahmar, 2015. Language has no ethnicity. *International New York Times, The Express Tribune*. New York. 13. dec. 2015.
- Risager, Karen, 2007. *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Popis 2002. 5 Prebivalstvo, št. 2. Statistični urad Republike Slovenije. Statistične informacije, št. 92. Ljubljana: Statistični urad Republike Slovenije. <https://www.stat.si/popis2002/si/default.htm> (dostop 20. 2. 2019).

- Ting-Toomey, Stella, 1999. *Communicating Across Cultures*. New York: Guilford.
- Ustava Republike Slovenije (URS), Uradni list RS, št. 33/91-I, 42/97 – UZS68, 66/00 – UZ80, 24/03 – UZ3a, 47, 68, 69/04 – UZ14, 69/04 – UZ43, 69/04 – UZ50, 68/06 – UZ121,140,143, 47/13 – UZ148, 47/13 – UZ90,97,99 in 75/16 – UZ70a. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=USTA1#> (12. 2. 2019).
- Ustava Socialistične republike Slovenije (USRS), 1974. Ljubljana: Dopisna delavska univerza.
- Ustava Socialistične federativne republike Jugoslavije (USFRJ), 1974. Uradni list SFRJ, št. 9/1974.
- Vertovec, Steven, 2001. Transnationalism and Identity. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 27(4). 573–582.
- Zudič Antonič, Nives, 2008. Za različno vizijo in zaznavo sveta: jeziki, kulture in medkulturnost. *Šolsko polje, Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja*, XIX/3– 4. 111–130.
- Wierzbicka, Anna, 1997. *Understanding Cultures Through Their Key Words*. New York-Oxford: OUP.
- Wierzbicka, Anna, 2003. *Cross-Cultural Pragmatics*. Berlin-New York: Mouton De Gruyter.
- Whorf, Benjamin Lee, 1956. Language Mind and Reality. *Language, Thought and Reality* (ur. J. B. Carroll). Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press.

### **Zrcaljenje raznojezičnosti u višejezičnom okruženju: primjer istraživanja u slovenskome dijelu Istre**

Prepletanje kulture i jezika istražuju brojni jezikoslovci (Whorf 1956; Wierzbicka 1997, 2003; Risager 2007). Njihovi su zaključci različiti, čak kontradiktorni, što definira i proces interkulturalnoga sporazumijevanja. Preporuke Europske unije kao rješenje nude „interkulturalni dijalog“ i blizu su zagovornicima transkulturalnih uvida (Vertovec 2001).

Više/raznokulturalna i više/raznojezična područja kao prostori susreta različitih kulturnojezičnih skupina ističu pitanje kulturnog identiteta. Na primjeru slovenskoga dijela Istre istraživali smo vezu između kulturnojezičnog identiteta i interkulturalnog sporazumijevanja.

Izveštavamo kako su studenti istraživali tražili odgovore na kulturnu i jezičnu osviještenost, interkulturalno sporazumijevanje i definiciju vlastitog identiteta u dijalogu s pripadnicima različitih kulturnih skupina i svoje okoline.

Ključne riječi: višejezičnost, plurilingvizam, multikulturalnost, interkulturalna komunikacija

### **La riflessione del mistilinguismo nell'ambiente multilinguistico: Esempio della ricerca nella parte dell'Istria slovena**

L'interazione tra cultura e lingua è oggetto di ricerca di diversi linguisti (Sapir e Whorf 1956; Wierzbicka 1997; Risager 2007). Le loro conclusioni sono differenti, a volte persino contraddittorie, il che rappresenta anche un tratto caratterizzante del processo della comunicazione interculturale. Le raccomandazioni dell'Unione europea offrono la soluzione del "dialogo interculturale" e si avvicinano alle posizioni degli studiosi che sostengono la teoria delle sfide transnazionali (Vertovec 2001).

Le aree multi/pluriculturali e multi/mistilingui, in qualità di aree in cui si incontrano diversi gruppi culturali e linguistici, mettono in evidenza la questione dell'identità culturale. Sull'esempio dell'attuale Istria slovena sono stati ricercati i collegamenti tra l'identità culturale e linguistica e la comunicazione interculturale.

Riportiamo come gli studenti ricercatori hanno cercato le risposte in merito alla consapevolezza culturale e linguistica, alla comunicazione interculturale e alla propria appartenenza a un'identità nel dialogo con gli appartenenti ai diversi gruppi culturali del proprio territorio.

Parole chiave: multilinguismo, mistilinguismo, multiculturalismo, comunicazione



## MIRJANA DOBLANOVIĆ PEKICA

OŠ Svetvinčenat

### *Z sela u selo – popriko*

Budući da je jezično iskustvo u najvećoj vezi sa svakodnevicom i međuljudskim odnosima u zajednici, učenike nerijetko potičem na razgovore sa starijim stanovnicima mjesta u kojima žive i bilježenje tih razgovora. Ovaj je rad prikaz projekta *Z sela u selo – popriko* koji smo započeli u školskoj godini 2016./2017. radi povezivanja učenika koji žive u selima male zračne udaljenosti (ali danas povećé zbog izgubljenih poprečnih prometnih pravaca) pri čemu bi ih se ujedno poticalo na istraživački i stvaralački rad. Istražujući mogućnosti kretanja te povezujući blisku prošlost sa živim izvorima, zakoračili smo i u dublju prošlost potaknuti svjedočanstvima o *tatima* na savičentskim putovima i legendom o *vještici Mare* te rezultate *oživiti* dramskom predstavom.

Ključne riječi: načelo zavičajnosti, unutarpredmetna i međupredmetna korelacija, projektna nastava, građanski odgoj

### **1. Uvod**

Većini učenika OŠ Svetvinčenat materinski je jezik jugozapadni istarski dijalekt čakavskoga narječja. S obzirom na važnost načela zavičajnosti u nastavom procesu, na nastavi Hrvatskoga jezika pokušavam povezati jezično iskustvo učenika s obradom gradiva svih sastavnica toga predmeta. Budući da je jezično iskustvo u najvećoj vezi sa svakodnevicom i međuljudskim odnosima u zajednici, učenike nerijetko potičem na razgovore sa starijim stanovnicima mjesta u kojima žive i bilježenje tih razgovora. Tako prikupljeni materijali ujedno predstavljaju i građu nematerijalne baštine koju arhiviramo, ali se njome koristimo i za različite oblike istraživanja, jezičnoga izražavanja odnosno umjetničkoga stvaralaštva.

### **2. Projekt *Z sela u selo – popriko***

U školskoj godini 2016./2017. započelo se s provođenjem projekta *Z sela u selo – popriko*. Projekt je zamišljen nakon višegodišnjeg praćenja svakodnevica učenika

izvan škole i uočavanja njihove sve veće izoliranosti u sredinama u kojima odrastaju. Iako smješteni u srcu Istre, najrazvijenije hrvatske županije, velik broj naših učenika u svom mjestu stanovanja živi kao jedino dijete, odnosno bez vršnjaka. Škola im je stoga najčešći kontakt s društvom i nerijetko jedini oblik druženja uživo. Projekt je osmišljen radi povezivanja učenika koji žive u različitim mjestima male zračne udaljenosti, ali poveće zbog danas prividno *izgubljenih* poprečnih prometnih pravaca – upoznati ih s neprometnim pravcima te ih starim putovima odvesti na druženje *uživo*.

## 2.1. Ciljevi projekta

Planiranjem sadržaja za ostvarivanje te namjere, definirani su dodatni ciljevi projekta:

- motivirati učenike za proučavanje okoliša u kojem stanuju (prirode – životnih staništa, vode, šuma..., kulturno-povijesnih obilježja te nematerijalne kulture)
- motivirati učenike za samostalno istraživanje (ali i rad u paru, grupi), nakon usvajanja osnova istraživačkoga rada
- potaknuti učenike na *korištenje živih izvora* (roditelja, rodbine, susjeda, sumještana) i terenski rad radi stjecanja osobnog iskustva
- potaknuti učenike na druženje *uživo* s prijateljima iz okolnih sela – uklanjanje prostorne barijere, problema opasnih prometnica povezivanjem neprometnim pravcima – starim putovima (rezultat prethodnih istraživanja – korištenje rezultatima prvih triju navedenih ciljeva)
- stvaralački intervenirati u prostor različitim učeničkim intervencijama (markacije, isticanje određenih točaka s jasnim ciljem, poučavanje mogućih korisnika/slučajnih ili namjernih prolaznika).

Zamišljeni ciljevi omogućavali su niz aktivnosti/zadataka kroz koje bi se ujedno obrađivali, analizirali, ponavljali te primjenjivali odnosno ostvarivali odgojni i obrazovni ciljevi nastave različitih školskih predmeta. U realizaciju projekta *Z sela u selo – popriko* uključili su se učitelji Geografije, Matematike, Likovne kulture, Tjelesne i zdravstvene kulture, Engleskoga i Hrvatskoga jezika te učiteljice razredne nastave. U vezi sa zajedničkim ciljevima svaki je učitelj prema svojem predmetnom kurikulumu odredio dodatne obrazovne ciljeve.

Projekt je bio osmišljen i izvođen korelacijsko-integracijski, no ovdje navodim samo obrazovne ciljeve izvedene prema temama iz kurikula za Hrvatski jezik za učenike od 5. do 8. razreda:

- usmeno izražavanje (govorenje, javni govor, interpretativno čitanje, vođenje razgovora)
- pisano izražavanje (vođenje bilježaka, pisanje izvještaja, zapisivanje intervjua, pisanje najave, pisanje pozivnice)
- jezik (načini sporazumijevanja, književni jezik i zavičajni jezik, materinski jezik, narječja – dijalekt čakavskoga narječja u odnosu sa standardnim jezikom, višeznačnost riječi, pravo i preneseno značenje, upravni i neupravni govor, različitost stilova, razgovorni stil, dijalektizmi, frazemi, tvorba riječi)
- književnost (usmena književnost, anegdota, legenda, dramski tekst, karakterizacija likova, preneseno značenje)
- medijska kultura (snimanje zvučnih zapisa, obrada zvučnih zapisa, izrada plakata, izrada scenografije, kostimografija, filmska izražajna sredstva: kadar, plan, kut snimanja, boja, svjetlo, priprema za izvođenje dramskog djela, izvođenje dramskog djela, snimanje radio drame, animirani film – izrada animiranog filma tehnikom stop-animacije prema anegdoti).

## 2.2. Etape projekta

Iako se u projektnoj nastavi često očekuje od učenika da predlože temu, s njima određuje tema ili od ponuđenih tema oni sebi odabiru najzanimljiviju, nerijetko se projektu pristupa i prema prijedlogu učitelja/nastavnika. I tada je, kao i u bilo kojem obliku nastave, ali i radu i životu općenito, najvažnija motivacija. Nakon što je među učiteljima određena tema školskog projekta i definirani (jednogodišnji, ali i dugoročni) ciljevi, dogovorene su i etape projekta i načini provođenja.

Etape projekta *Z sela u selo - popriko*:

1. motivacija učenika
2. istraživački rad
3. analiza prikupljenog materijala – sređivanje materijala
4. priprema novih aktivnosti – terenske nastave
5. terenska nastava
6. analiza rezultata terenske nastave
7. stvaralački rad prema prikupljenim sadržajima
8. prezentacija projekta – postavljanje izložbe.

## 2.2.1. Istraživanjem do bogatih svjedočanstava o svakodnevicu

Nakon motivacije, upoznavanja s idejom projekta i detaljnim uputama o načinu istraživanja (što je, ovisno o razredu koji učenik pohađa, bilo novo odnosno ponavljanje načina na koji već istražuju), učenicima je dodijeljen istraživački zadatak: u svojem selu pronaći autohtone stanovnike starije od 60 godina te ih zamoliti za razgovor. Pripremajući se za intervju, vođenje razgovora, ponovili su i značenje pojma anegdote kao književne vrste – osim konkretnih pitanja i odgovora, smatrali smo vrijednim od sugovornika doznati i pokoju anegdotu iz djetinjstva. Iz razgovora je cilj bio saznati *kamo su, kuda, čime, kako i zašto odlazili kao djeca*, te opis aktivnosti na tim „putovanjima“: *koliko im je vremena trebalo, s kime/čime su se susretali na putu, je li na tome putu bilo vode (lokvi, izvora ...), koje su životinje susretali, vočke, biljke na putu, kakvo je bilo druženje (pjevanje, igre, tjeranje straha ...)*. Učenicima je posebno istaknuto da će od sugovornika vjerojatno vrlo često čuti „*ma niman ti ča povidati, nisan ti ja nikamor hodija, ja san ti hodija samo čuvati blago, h maši, u školu*“, ali oni su još u motivaciji zaključili da ih zanimaju iskustva upravo o tome. Razgovore je trebalo snimiti mobitelom ili zapisati. Dobili su i vrlo slikovite upute o tome kako trebaju snimati, a da im sugovornici budu opušteni i što razgovorljiviji. Budući da su sugovornici govornici čakavskoga idioma, važna je uputa bila i da pokušaju snimiti njihov izvorni govor, odnosno da ih upute da se ne trude govoriti standardnim jezikom počnu li to činiti. Potom su trebali srediti prikupljene materijale: preslušati snimljeno – pregledati napisano.

Nakon sređivanja tekstova i snimaka, zajedno se (u razredu koji učenik pohađa) na nastavi Hrvatskoga jezika preslušavalo te odlučivalo koji će se dijelovi *iskoristiti* i od njih napraviti kratki zvučni zapisi. Obradu zvučnih zapisa, kraćenje, odnosno montažu, napravili su učenici na izvannastavnoj aktivnosti MEKA – radionici medijske kulture. Te skraćene verzije kasnije su preslušali svi učenici viših razreda kao dio pripreme za nastavak rada na projektu, a na dodatnoj nastavi Engleskoga jezika s učiteljicom su najzanimljivije zapise preveli i snimili i na engleskom jeziku.

Učenici su prikupili pravo bogatstvo svjedočanstava o druženjima, različitim igrama, obavezama djece – čuvanju blaga (stoke), postavljanju klopki za životinje, aktivnostima u polju, nazivima lokvi, njiva, pogrebnim običajima, ali i zanimljive anegdote te legende svojega kraja. O svemu se nakon slušanja na nastavi književnosti razvijala žustra rasprava, a nerijetko se u njima budilo sjećanje na anegdote koje su i sami čuli ili u njima sudjelovali te su ih imali potrebu podijeliti s ostalima. Nije bilo zapisa koji nije izazvao reakciju – sati preslušavanja bili su i sati usmenog jezičnog izražavanja – svatko je poželio dodati nešto!

Snimljeni su zvučni zapisi u osmom razredu i jezično analizirani u sklopu nastave o narječjima, frazemima, tvorbi riječi i povijesti jezika. Stariji sugovornici sa zadržanim arhaičnijim oblicima riječi, ali i leksemima koji su danas nepoznati zbog nerijetko potpune otuđenosti djece od prirode i nekoć svakodnevnih aktivnosti te biljnog i životinjskog svijeta kraja u kojemu odrastaju, a o kojima su govorili, svojim su pričama učenike (i same izvorne govornike toga dijalekta!) doveli do spoznaje da i u njihovom materinskom jeziku postoje riječi koje ne razumiju. Bio je to snažan poticaj učenicima za aktivniji pristup jezikoslovnim temama.

### 2.2.2. Terenska nastava

Sljedeća etapa bila je terenska nastava. Osmišljena kao aktivno pješčenje neprometnim pravcem od sela Kranjčići do sela Štokovci, oslanjala se na prikupljene materijale istraživačkog rada, ali i na obrazovne ishode predmeta uključenih u projekt.

Od usvojenog na nastavi Hrvatskoga jezika toga je dana trebalo pokazati i primijeniti znanje o filmskim izražajnim sredstvima – kadru, planu, rakursu, boji i zvuku te jezičnog izražavanja – govorenja, pisanja crtrice, opisa, zapisa.

Zadaci su na terenskoj nastavi bili individualni i grupni.

Primjer individualnog zadatka:

#### **Z SELA U SELO – POPRIKO**

*Od Kranjčići do Štokovci, terenska nastava OŠ Svetvinčenat, 24. travnja 2017.*

Svaki učenik ima tri skupine zadataka.

A) Prvi niz zadataka možeš izvršiti u bilo kojem trenutku ili na bilo kojoj dionici puta.

1. BRBOŠKA  
Ponesi sa sobom najveću i najmanju brbošku. No, nijednu koju si ubrao/ubrala nemoj baciti!
2. „LOVAC“  
Pokušaj snimiti, zvukovno i vizualno\*, vizualno\*, zvukovno ili fotografijom\* neku životinju ili sve koje sretniš.
3. PRESELIMO PRIRODU U ZATVORENI PROSTOR (OPRIROĐENJE PROSTORA)  
Fotografiraj\*: a) najzanimljiviji suhozid ili njegov dio  
b) livadu, biljku, travu ili više njih  
c) koru stabla  
d) nebo ili oblak  
e) vodu/lokvu/kap rose...

Oblačići ti pomažu u bilježenju zadatka koje si obavio/obavila.

B) Druga skupina zadataka povezana je s grupom kojoj pripadaš i nalazi se ispisana na listiću dodijeljenom tvojoj skupini. Poveži se sa svojom bojom!

C) Treća skupina zadataka povezana je s mjestom na koje ćeš stići pa ćeš ondje i saznati nešto više o njoj.  
Sretno!

\*Prilikom fotografiranja/snimanja primijeni naučeno o filmskim izražajnim sredstvima! Pazi na kadar, plan i kut snimanja!

Primjer zadatka po grupama:

### **BOJE – CRVENA<sup>31</sup>**

Jeste li se ikad pitali kako miriše crvena?

Ili kako izgledaju sve crvene stavljene u jednu teglicu?

Mislite li da ju možete napuniti? Pokušajte!

MIRIS-BOJA

FOTOGRAFIJA – BOJA Pokušajte fotografirati čim više detalja boje koja je dodijeljena vašoj skupini.

Ima li vaša boja ZVUK ili kakav poseban osjećaj na DODIR? Pokušajte to zabilježiti.

Zadatak za odmor:

**UBRNUJA SAN SVAKU GROTU** – pjesme/zapisi/priče na kamenu, tj. pod njime Odmori se nakratko u samoći i tišini te zapiši ono što ti šuma/livada/strana/zid/stablo šapne/vikne/kaže/prenese.  
Zapis zalijepi na kamen te ga položi licem okrenutim prema zemlji.

### **2.2.3. Kreativno stvaralaštvo**

Na terenskoj su nastavi snimljene mnoge fotografije, prikupljeni zanimljivi primjerci boja i mirisa, napisani slikoviti zapisi. Učenici su fotografije snimali svojim mobitelima i digitalnim fotoaparatom. Pregledavajući ih na nastavi zajednički se odlučivalo o fotografijama koje će biti izrađene za sljedeće etape projekta.

Uz zvučne zapise snimljene u prvom dijelu projekta, razvijene digitalne fotografije nastale na terenskoj nastavi poslužile su učenicima kao motivacija za stvaranje likovnih radova na nastavi Likovne kulture, odnosno animiranih filmova na nastavi Hrvatskoga jezika i u sklopu MEKE – radionice medijske kulture.

#### **2.2.3.1. Izložba učeničkih radova nastalih u sklopu projekta *Z sela u selo – popriko***

Izbor najboljih radova izložen je u prostoru čekaonice na željezničkoj postaji Savičenta u selu Kranjčići. Tamo bivši učenici naše škole često čekaju vlak kojim putuju u srednju školu. Iako se koristi, prostor je vrlo zapušten pa ga se na taj način željelo

---

31 Tiskane riječi na ovom nastavnom listiću bile su otisnute u zadanoj boji – na prikazanom, crvenom.

osvježiti i osvijestiti učenicima važnost sagledavanja, čuvanja i ulaganja svakog pojedinca u javni, zajednički prostor. Na suradnju su pozvane i Hrvatske željeznice i Općina Svetvinčenat koji su pomogli u bijelo oličiti zidove, a financirali su i otisak topografske karte Savičenštine na metalni predložak koji je postavljen na stol u čekaonici (kao plan područja koje bi se *popriko* trebalo koristiti), odnosno za izradu snimljenih fotografija i digitaliziranih likovnih radova u Grafici Režanci. (Likovni radovi učenika digitalizirani su za postav kako bi originali ostali sačuvani jer je javni prostor čekaonice u koji je izložba postavljena nerijetko na meti nezrelih, nesigurnih i neukih pojedinaca.)

Uz likovni postav, na izložbi su postavljeni QR-kodovi koji vode na poveznice zvučnih zapisa izvornih govornika na zavičajnom jeziku i one koje su učenici snimili na engleskom. Na taj je način izložba poprimila multimedijske karakteristike te su uz pomoć QR-kod čitača na svojim mobitelima posjetitelji mogli preslušati zvučni zapis povezan s likovnim djelom uz koji je postavljen, odnosno preslušati i pogledati animiranu anegdotu.



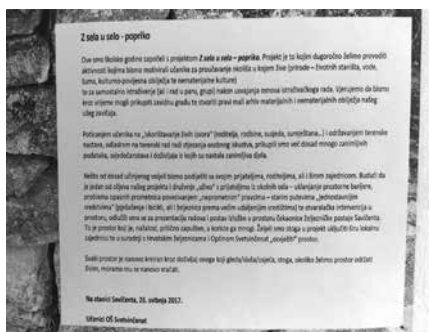
Prostor oličen za izložbu



Izložba u čekaonici na željezničkoj postaji Savičenta



Ulaz u čekaonicu željezničke postaje Savičenta



Plakat na ulazu

Otvorenju izložbe prethodilo je zajedničko pješačenje učenika, učitelja i roditelja rutom koju su učenici viših razreda propješačili na terenskoj nastavi, samo obrnutim smjerom: od sela Štokovci do sela Kranjčiči. Tijekom pješačenja markirani su punktovi koji se spominju u zvučnim zapisima, a nalaze se na ruti. Na grane stabala učenici su vezivali plastificirane QR-kodove na hrvatskom (dijalektu čakavskoga narječja) i na engleskom jeziku kakvi su postavljeni i na izložbi, a tiču se markiranog mjesta.

Nakon očitavanja i preslušavanja zvučnog zapisa pomoću mobitela i bežičnih zvučnika, odlazilo se do sljedeće točke. Putem se zaustavljalo i na mjestima na kojima su učenici pod kamenjem na terenskoj nastavi ostavili svoje zapise te ih se čitalo – zadatak je bio da ih pronađu učenici nižih razreda te ih čitaju naglas. Bilo je zanimljivo vidjeti oduševljenje učenika koji su pod kamenjem pronašli svoje ostavljene zapise misleći da su zbog vremenskih uvjeta uništeni i istovremeno iznenađenost učenika nižih razreda onime što su pronašli.

Izložba je otvorena 26. svibnja 2017. na cilju čime je svečano obilježen završetak školske godine 2016./2017. i prve godine projekta za koji želimo da postane dugoročan: *Z sela u selo*<sup>32</sup>.

Tijekom večeri snimljena je sa sudionicima i gostima i knjiga dojmova.

### **3. PODprojekt projekta *Z sela u selo* – popriko: *Napopriko po Savičenštini***

Početak 2016. bivše učenice naše škole Goranka i Tamara Perković u suradnji s kolegicama iz Osnovne škole Jurja Dobrile iz Rovinja osmislile su za potrebe Erasmus+ projekta I.M.A.G.I.N.E. (Imagination and Motivation through Art and Game in Interaction with your Nearby Environment) povijesno-matematičku igru *Kamo je otišla Mare?*. U toj interaktivnoj igri koju su učenici rovinjske škole trebali igrati s gostima iz Portugala i Francuske u Svetvinčentu, matematički su se zadaci rješavali prateći priču – povijesnu legendu o travarici/vještici Mare – Mariji Radoslović. Učenici naše škole, članovi izvannastavne aktivnosti MEKA – radionice medijske kulture, pozvani su da utjelove zamišljene likove i ugoste međunarodnu ekipu u svibnju i rujnu iste godine.

Legenda koja potvrdu nalazi u arhivskim izvorima – osuda na smrt spaljivanjem Marije Radoslović zbog radnji vezanih uz *vješticearenje* – ima nekoliko različitih varijanti – od one da je Marija Radoslović proglašena vješticom nakon što je travama uspjela ozdraviti dijete do toga da je spaljena kao ljubavnica jednog od plemića.

---

32 Govori se da su mjesecim nakon otvorenja izložbe kondukteri na stanici Savičenta nerijetko poticali putnike da izađu i razgledaju izložbu.



U Svetvinčentu su se posljednjih godina najmanje jednom godišnje u organizaciji Turističke zajednice organizirala dramska uprizorenja te legende u kojima se *vještica Mare* osuđuje na smrt i spaljuje. Priča koju su o navodnoj vješici ispričali učenici svojim gostima iz Rovinja, Portugala i Francuske tih dana, bitno se razlikovala od one kojom se Svetvinčenat istovremeno sve više turistički promovirao. Vještica Mare u izmišljenoj je igri bila optužena prema poznatoj legendi, ali su igrači dobili upute da bi ju trebalo spasiti jer je optužena nepravедno: zbog neprihvatanja različitosti, nerazumijevanja i neznanja!

Našim se učenicima koji su sudjelovali u projektu takva priča vrlo svidjela i poželjeli su svoje likove, nakon druge izvedbe u rujnu 2016., zaigrati i izvan interaktivne povijesno-matematičke igre i napraviti predstavu.

Projektu *Z sela u selo – popriko* stoga je pridodan još jedan cilj: legendu koja potvrđu nalazi u arhivskim izvorima demistificirati te iskoristiti, osim za nastavu književnosti i medijske kulture, za nastavu građanskoga odgoja i umjetničko stvaralaštvo. Trebalo je s učenicima produbiti pitanje vještica u srednjem vijeku te povezati s današnjim vremenom i sklonosti da se zanemaruju znanja i činjenice i proglašava nepodobnim, bolesnim i pogrešnim drugoga i drugačijega zbog nedovoljne informiranosti i neznanja<sup>33</sup>.

Istovremeno, u zvučnim zapisima koje su učenici donosili nakon istraživačkog rada u projektu, pojavila se još jedna legenda – o savičentinskim *tatima*.

### **3.1. Demistifikacija legende u službi građanskog odgoja i stvaralaštva**

Već planiranim ciljevima projekta *Z sela u selo – popriko*, motivu puta i svega na što se na njemu nailazi, povezanosti, kretanju i druženju, trebalo je pridružiti motive iz legendi našega kraja – *tate* i povijesne likove te, najpoznatiju, legendu o Mariji Radoslović i sve smjestiti u današnje vrijeme. Stvoren je okvir za novu priču, poticaj za djelovanje kroz umjetnički izraz. Učenici su bili spremni za predstavu. Nedostajao je *samo* tekst koji bi sve to objedinio. Trebalo ga je napisati.

---

33 Istodobno se u Republici Hrvatskoj vrlo glasno raspravljalo o ograničavanju prava žena na izbor i nazivanjem ubojicama žene koje se zbog osobnih razloga odlučuju na prekid trudnoće te o ograničavanju prava na brak istospolnim partnerima nazivajući ih bolesnicima.

### 3.2. „Korelacija“ bivših i sadašnjih učenika škole

Jedna je od mogućnosti da se tekst stvara s učenicima i da se zajedničkim istraživanjem i kreativnim radom stvori autorsko djelo. Većinu rada u izvannastavnoj aktivnosti provodim upravo na taj način – od ideje do realizacije učenici rade samostalno i/ili grupno. Ovaj sam se put ipak odlučila za drugačiji pristup te novu, po meni vrlo važnu, *korelaciju: korelaciju* bivših i sadašnjih učenika. Tekst koji je bio potreban namjenski sam naručila od bivše učenice koja je i osmislila i oživila priču koju su učenici igrali s gostima, a i sama je za svog osnovnoškolskog obrazovanja sudjelovala i kreativno se izražavala u radu izvannastavne grupe. Danas učiteljica hrvatskoga jezika s izrazitim osjećajem za potrebu njegovanja zavičajnosti u školskom sustavu i izraženim volonterskim sklonostima prema zajednici kojoj pripada, rado je pristala biti dijelom projekta. Nakon kratkih, no vrlo konkretnih uputa o cilju predstave, Goranka Perković pridružila je svojim za matematičko-povijesnu igru već stvorenim povijesnim likovima one koji su *naručeni* te napisala izvrstan dramski tekst koji povezuje sve navedene teme i ciljeve istovremeno ostavljajući mogućnost kreativnog izraza učenicima koji utjelovljuju likove i velik prostor za igru i dodatnu improvizaciju te „bogaćenje“ teksta. Uz već navedene ciljeve koje je tekst morao sadržavati, autorica ga je pisala za petnaest tada aktivnih članova izvannastavne aktivnosti MEKE – radionice medijske kulture.

Veza je stvorena u dramskom tekstu *Napopriko po Savičenštini (eli: Ma ča je ta Marija Radoslović zaspravlje bila to ča govoru?)* pisanom na dijalektu čakavskoga narječja.

### 3.3. *Napopriko po Savičenštini*

*(eli: Ma ča je ta Marija Radoslović zaspravlje bila to ča govoru?)*

Ciljevi koji su pritom planirani većim su se dijelom, uz dramski, ticali građanskoga odgoja:

- GOO (građanski odgoj i obrazovanje): osvještavanje, prepoznavanje i uklanjanje stereotipa i predrasuda, pravo na različitost i odgovornost za izgradnju zajedničke kulture, sloboda mišljenja, savjesti i vjeroispovijesti, društvena isključenost, predrasude, diskriminacija, koruptivno ponašanje, uloga pojedinca u zajednici, volontiranje i dobrovoljni društveni rad u zajednici, mediji i kritičko razumijevanje medijskih sadržaja
- dramatizacija mjesne legende

- rad na predstavi (interpretativno čitanje, izražajno govorenje, neverbalna komunikacija, gluma, pisanje pozivnice, izrada plakata)
- izvođenje predstave namijenjene široj publici
- upotreba čakavštine u dramskom tekstu.

I za njihovu je realizaciju razrađen plan rada:

1. motivacija
2. zajedničko čitanje teksta
3. interpretacija teksta – zajednička karakterizacija likova
4. usporedba izvorne usmene legende i autorskog dramskog teksta – sličnosti i razlike, interpretacija s obzirom na povijesno-društveni kontekst nekad i danas
5. sinteza i zaključak
6. priprema predstave: čitačke probe, postavljanje mizanscena, izrada scenografije, kostimografije...
7. izrada plakata i pozivnica
8. generalna proba
9. izvođenje predstave
10. samovrednovanje i evaluacija uspješnosti.

### **3.3.1. Rad na predstavi**

Dramski se tekst učenicima već nakon prvog čitanja jako svidio. Uloge su vrlo brzo podijeljene, oni čiji su likovi već postojali u igri *zgrabili* su svoje, a ostali kao da su se prepoznali u novim ulogama.

Postavljanje predstave odvijalo se intenzivno tijekom petnaestak dana. Bila su to cjelodnevna druženja – nakon jutarnje nastave, do večeri se nastavljalo s radom u bivšem mjesnom domu odnosno Mediteranskom plesnom centru.

Potrebu svestranosti učitelja još je jednom potvrdila autorica teksta – sad i sama učiteljica, odlučila je pokloniti i svoje krojačko znanje pa je osmislila i sašila kostime te sudjelovala u procesu stvaranja predstave do samoga kraja. Ulaskom u prostor za izvođenje predstave, pridružio se i učitelj Likovne kulture koji je osmislio scenografiju, a kao voditelj izvannastavne aktivnosti VIS (vokalno-instrumentalni sastav) OŠ Savičenta s učenicima je predstavu i ozvučio! Učenici VIS-a su uživo, skriveni od publike, dočaravali zvukove prirode, tj. stvarali zvučnu kulisu koju su autorski osmislili sudjelujući na probama.

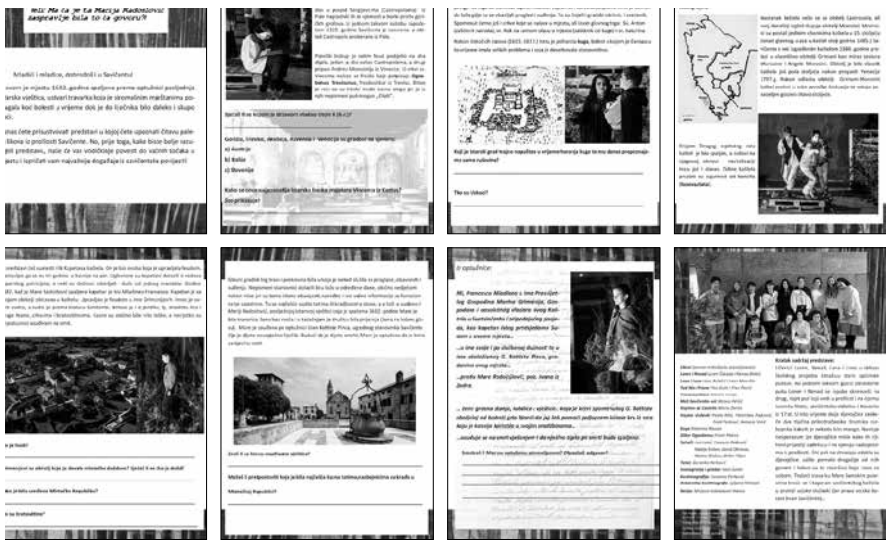
U predstavu je bilo uključeno 15 glumaca, članova izvannastavne aktivnosti MEKA – radionice medijske kulture i šest glazbenika, članova VIS-a OŠ Savičenta. (Većina učenika viših razreda naše škole!)

Predstava je premijerno prikazana svim učenicima i djelatnicima škole 26. siječnja 2017., a zatim je odigrana još 27. i 28. siječnja. U ta ju je tri dana pogledalo šestotinjak gledatelja.

### 3.3.1.1. Kulturno-povijesno-obrazovni dan za učenike

Na poticaj učitelja iz susjednih škola koji su pogledali predstavu, nakon mjesec dana organizirane su dvije dodatne izvedbe za učenike OŠ Juršići, OŠ Vladimira Nazora iz Krnice i OŠ Petra Studenca iz Kanfanara 25. veljače u jutarnjem terminu, a zatim otvorene za građanstvo u večernjim satima 26. veljače, uz godišnjicu spaljivanja koje se navodno dogodilo upravo na taj dan 1632. godine.

Uz predstavu, za učenike susjednih škola organiziran je i kulturno-povijesno-obrazovni dan. Pritom je još jednom učinjena *korelacija* s bivšim učenicama naše škole: Tamara Perković i Danijela Doblanović Šuran, danas povjesničarke, osmislile su s Gordanom Perković obilazak mjesta prema povijesnim točkama koje se u predstavi spominju te za učenike goste, ali i učenike naše škole pripremile nastavne materijale.



Nastavni materijal koji su dobili svi učenici prije vođenog obilaska mjesta i predstave

Predstava *Napopriko po Savičenštini* je nakon toga odigrana još jednom u gostima – na poziv organizatora izvedena je u sklopu *48. sabora čakavskoga pjesništva – Di ča slaje zvoni* u Žminju 13. svibnja 2017. godine.

### 3.3.2. Snimanje radiodrame

O predstavi se pisalo u regionalnom listu, a napravljeni su i prilozi za lokalne TV postaje. Novinari s Hrvatskog radija – Radio Pule pozvali su nas na gostovanje u radijskoj emisiji uživo.

Organizirali smo stoga nagradnu izvanučioničnu nastavu medijske kulture za sudionike predstave i odveli ih u posjet kostimografskom fundusu Istarskog narodnog kazališta i medijskim kućama u Puli. Posjetili su prostor TV Nove gdje su uz vođenje obišli studio za snimanje, montažne sobe te studio za sinkronizaciju – na svakom je mjestu osim kratkog izlaganja učenicima bilo omogućeno i okušati se u snimanju. Prije posjeta TV studiju bili su na Hrvatskom radiju – Radio Puli gdje je učenicima također bio organiziran vođen razgled, a sudjelovali su i izravno u radijskom programu u emisiji o školstvu. Posjet Radio Puli zaključen je dogovorom i zakazanim terminom za snimanje radioigre, odnosno radiodrame.

Radiodrama je snimljena nakon tjedan dana s *pravim* tehničarem u *pravom* studiju uživo bilježeći glumce i svirače, a postavljena je za slušanje na youtube kanalu MEKA – radionica medijske kulture OŠ Svetvinčenat<sup>34</sup>.

### 3.3.3. Zadatak budućim učenicima

Od cijele je priče ipak ostalo još nešto nedovršeno: od nekih novih učenika očekuje se snimanje filma *Napopriko po Savičenštini (eli: Ma ča je ta Marija Radoslović zaspravlje bila to ča govoru?)*.

## 4. Umjesto zaključka

Iz svega je jasno – bez velikog entuzijazma, timskog rada, otvorenosti za suradnju i mnogobrojnih sati uloženog slobodnog vremena i razumijevanja obitelji sudionika, ovakav bi projekt s podprojektom bilo nemoguće ostvariti.

A kako je ovo zbornik za povijest, prilika je i red je da za povijest ostanu upisana imena učitelja i vanjskih suradnika koji su pridonijeli realizaciji te im se ovom prilikom još jednom čestita i zahvali: Gordana Butković, Marija Cvitković Nadenić, Danijela

---

34 <https://www.youtube.com/channel/UCEjathwIDY0FNCNYU8ygx5A> (10. 2. 2019).

Doblanović Šuran, Ljiljana Matijaš, Goranka Perković, Tamara Perković, Kristina Prhat, Milana Stajčić Jaklin i Noel Šuran.

Čestitati svakako treba i učenicima OŠ Svetvinčenat na uloženom trudu i radu, a njihovim roditeljima zahvaliti na podršci.

U sedamdesetoj godini života moje velike učiteljice, hrvatsko školstvo trebalo bi početi s provedbom jedne od većih reformi. Na *velike promjene* pripremat će zaposlene učitelje/nastavnike dajući im zauzvrat, za dobro obavljene zadatke – značke. Eksperimentalno se reforma već provodi od ove školske godine pod nazivom Škola za život. Krilatica koju nam se servira kao novost, pomalo i vrijeđa. Jer, radeći u školi ni dosad nismo radili ne misleći na život. Samo spajanjem učeničkog iskustva, njemu bliskog i svakodnevnog, uspješno možemo ostvarivati obrazovne ciljeve ma koliko oni zahtjevni bili. Ovaj je prikaz pregled samo dijela onoga čime su se u jednoj školskoj godini, uz redovnu nastavu, bavili učenici *male* škole. Svega toga ne bi bilo da školu i tada (kao i do tada) nismo promišljali kao školu za život.

I tome me učila profesorica Benjak prije više od dvadeset godina.

Njezino je poučavanje bilo uvijek provokativno, inspirativno, kreativno. Na nasadima te prošlosti, sada i ja remetim mir nekim svojim učenicima čineći sa suradnicima i ovakve pothvate. I bez nagradnih značaka.

Draga prof., sretan Vam rođendan!

### ***Da paese a paese – per traverso***

Essendo l'esperienza linguistica una parte importante della vita quotidiana e dei contatti interpersonali nella comunità, incoraggio spesso i miei alunni a dialogare con le persone anziane del paese e a documentare tali loro conversazioni. In questo articolo presento il progetto scolastico *Z sela u selo – popriko (Da paese a paese – per traverso)* il quale ha avuto inizio nell'anno scolastico 2016/2017 con lo scopo di collegare gli alunni che abitano nei paesi poco distanti tra di essi in linea d'aria (ma notevolmente distanti perché le vie traverse - scorciatoie - oggi risultano essere perdute), incoraggiandoli allo stesso tempo alla ricerca e al lavoro creativo. Indagando le possibilità di movimento, ma anche collegando la storia più prossima con le fonti viventi, abbiamo fatto un passo anche nella storia più remota. Ispirati dalle testimonianze sui briganti nei sentieri savicentini, come anche dalla leggenda della strega Mare, abbiamo tradotto i risultati in uno spettacolo teatrale.

Parole chiave: principio di appartenenza, correlazione intradisciplinare e correlazione interdisciplinare, insegnamento progettuale, educazione civica

### ***Iz vasi v vas – kar počez***

Ker je jezikovna izkušnja najtesneje povezana z vsakdanjikom in medčloveškimi odnosi v skupnosti, učence pogosto spodbujam, naj se pogovarjajo s starejšimi prebivalci krajev, v katerih živijo, in te pogovore zapisujejo. V prispevku je predstavljen projekt *Iz vasi v vas – kar počez*, ki ga izvajamo od šolskega leta 2016/17. Namen projekta je povezati učence, ki živijo v vaseh, med katerimi zračna razdalja ni velika (vendar so danes zaradi opuščanja prečnih prometnih povezav vse bolj oddaljene), in jih hkrati spodbujati k raziskovalnemu in ustvarjalnemu delu. Ko smo raziskovali, kako se je mogoče gibati, in bližnjo preteklost povezovali z živimi viri, smo vstopili tudi v bolj oddaljeno preteklost. K temu so nas spodbudila pričevanja, kako so po svetvinčenatskih poteh hodili *tatje*, in legenda o čaravnici Mare, vse odkrito pa smo oživili v dramski uprizoritvi.

Ključne besede: načelo državljske kompetence, znotrajpredmetno in medpredmetno povezovanje, projektni pouk, državljska vzgoja

### **Modeli komunikacijskega pouka v slovenski didaktiki književnosti**

Predstavljamo dva modela književnega pouka, ki sta se na izhodiščih komunikacijskega pouka oblikovala v sodobni slovenski didaktiki književnosti, recepcijskega in systemskega. Prikazujemo razlike med njima in utemeljujemo zaporedno uporabo obeh na šolski vertikali. Primerjamo ju z Evropskim literarnim okvirom, nato pa ponazarjamo, kako sta realizirana v berilih za osnovno šolo in gimnazijo.

Ključne besede: komunikacijski pouk, recepcijska didaktika književnosti, systemska didaktika književnosti, Evropski literarni okvir, uresničitev v berilih

#### **1 Uvod**

S prvo šolsko reformo v samostojni Sloveniji, imenovano kurikularna prenova (v veljavo je stopila l. 1998/99), so bili v kurikule zajeti tudi izsledki sodobnih edukacijskih raziskav in praktične izkušnje. Poglavitne spremembe so bile poleg uvedbe devetletne osnovne šole še zahteve po zmanjšanju obsega vsebin in funkcionalnejšem znanju učencev. Pedagoškoteoretična podlaga za ta pričakovanja so bile doktrine konstruktivizma, transformacijskega pouka in izkušenskega učenja. Njihov skupni imenovalc je težnja, spodbujati učenca, da »konstruira« znanje, tako da vanj vključuje tudi lastne izkušnje, doživetja in spoznanja ter ga preoblikuje (transformira, ponotranja) z dejavno komunikativno vključenostjo v učni proces. Tak pristop je bil za pouk jezikov, tudi slovenščine kot maternega jezika, in književnosti imenovan komunikacijski pouk.

#### **2 Izhodišča za pouk književnosti in primerjava dveh modelov**

Glede na opisane smernice je bil temeljni cilj pouka književnosti pri predmetu Slovenščina formuliran kot dejavna komunikacija učenca z literaturo, kasneje povzet tudi s sintagmo razvijanje literarne zmožnosti<sup>35</sup> (Jožef Beg 2015). To pomeni, da je

---

35 Witte za poimenovanje poglavitnega književnovzgojnega cilja povzema izraz literarna zmožnost/kompetenca in jo definira takole: »Bralec, ki ima literarno zmožnost, je sposoben komunikacije z literaturo in o njej. Kakovost te komunikacije je lahko različna, vendar pa kaže, da je bralec zmožen ustvarjati smiselne povezave. To se lahko nanaša na povezave znotraj besedila, ki bralec omogočajo razumevanje in interpretacijo, pa tudi na opisovanje podobnosti in razlik med besedili, odnose med



treba pri pouku književnosti spodbujati komunikacijo z literaturo na ravni doživljanja, razumevanja, vrednotenja, oziroma širše, kot preplet zaznavanja, doživljanja, predstavljanja, razumevanja, vrednotenja, primerjanja, razvrščanja literature in ubesedovanja teh procesov (Krakar Vogel 2014).

Pri komunikacijskem pouku književnosti so tako v središču kognitivni in čustveno-domišljijški procesi v učenčevi »glavi«, usmerjeni v delo z literarnim besedilom. Da bi sprostili prostor in čas za te dejavnosti, je bila v prvi fazi uvajanja komunikacijskega pouka močna težnja, razbremeniti učne načrte vsakršne faktografije, s čimer je bilo predvsem mišljeno literarnozgodovinsko znanje, ter v izbor besedil za branje vključiti za učence sprejemljivejša, komunikativnejša besedila iz sodobne književnosti in žanrske produkcije:

»Izbor besedil torej ne izhaja več iz literarnozgodovinskega opredeljevanja pomena kakega besedila [...] učitelj pa ne posreduje več *tuje učenosti* v želji po doseganju čim večje literarne razgledanosti učencev« (Saksida 2003: 104). Oziroma: »Pouk branja in dejansko spodbujanje in usvajanje bralne zmožnosti terjata izredno intenzivno in dolgotrajno delo z besedili [...], zato pri tako naravnem pouku navadno ne bi smeli izgubljati časa s prekomernimi podatki iz literarne zgodovine in imeni avtorjev« (Grosman 2004: 136). Tako so v sistemu šolske interpretacije in v didaktičnih priporočilih v učnih načrtih iz l. 1998 posebej poudarjeni uspešna motivacija, doživljajski pogovor ter druge oblike opisnega in ustvarjalnega izražanja učencev (pisanje, likovno ustvarjanje, uprizarjanje, uglasbitve, multimedijški projekti z izrabo računalniške tehnologije). To književnodidaktično usmeritev smo zaradi težnje po razvijanju recepcijske sposobnosti učencev bralcev poimenovali recepcijsko-komunikacijska didaktika književnosti.

Opisana didaktična načela pa je ves čas spremljal dvom, ali je komunikacijski pouk književnosti mogoče enačiti zgolj s poukom, ki se osredinja na učenca in pušča ob strani dobršen del za razumevanje literature potrebnih vsebin. Ali bo tako intelektualno rastoči sprejemnik, posebno gimnazijec – bodoči izobraženec – imel priložnost razumeti literaturo tudi kot sooblikovalko družbene identitete posameznika, kot temelj za razumevanje »niza značilnih simptomov« kulturne zgodovine, kot kulturni kapital itd.<sup>36</sup> Zato se je postopoma oblikovala še druga literarnodidaktična usmeritev, zaradi opiranja

---

besedilom in zunajbesedilno stvarnostjo, odnose med lastnim vrednotenjem in vrednotenjem drugih bralcev. Posameznikova literarna zmožnost se kaže tudi v pripravljenosti, da bralec vloži v branje trud in odprtost za nenavadne perspektive in referenčne okvire« (Witte in dr. 2006: 5).

36 Te in druge naloge v okviru literarne socializacije našteva Marko Juvan v pisnih pripombah Predmetni kurikularni komisiji za slovenščino k osnutku učnega načrta za gimnazije 30. 11. 1997.

na sistemske teorije literature imenovana sistemska didaktika književnosti.<sup>37</sup> V tej se pouk literature pojmuje kot spoznavanje teksta v kontekstu,<sup>38</sup> kot je najkrajša definicija literarnega sistema (Dović 2004). Pogoj za razvito literarno zmožnost, tj. za bralno in književno kulturo na višji ravni, kjer je literarna vzgoja hkrati sistematičen prispevek k razvoju širše, čezpredmetne kulturne zavesti,<sup>39</sup> je zato še literarna razgledanost (Krakar Vogel 2004). Ta pa raste iz motiviranega branja posameznih literarnih besedil in tudi iz poznavanja in razumevanja dejavnikov konteksta. Literarna razgledanost ponuja učencu referenčni okvir za ustvarjanje predstav o povezanosti posameznega v sklop širšega literarnega, družbeno-, kulturno- in duhovnozgodovinskega dogajanja ter za priklic informacij pri novem branju in refleksiji novih literarno-kulturnih pojavov (Krakar Vogel in Blažič 2013). Zato je šolska interpretacija zastavljena tako, da prek doživljajsko-problemske obravnave posameznih besedil (kaj in kako je napisano) vodi učence k umeščanju prebranih posameznih besedil v kontekst oziroma v literarni sistem.

Na podlagi tega opisa je na vprašanje, ali naj pouk književnosti na celotni šolski vertikali poteka po eni literarnodidaktični paradigmi, mogoče odgovoriti nikalno. Stopnjo bralne sposobnosti ter bralne in književne kulture pa odnosa do literature kot posebne oblike družbenega delovanja je treba v šolskem sistemu nadgrajevati. Zato je smiselneje oblikovati diferencirana uporabna načela, kar je deloma že izpeljano v praksi: sistemskodidaktični paradigmi se najbolj približuje pouk književnosti v gimnazijah, recepcijski paradigmi pa v osnovni šoli. V drugih programih gre za ustrezne kombinacije didaktičnostrukturnih prvin (Krakar Vogel in Blažič 2013). Ponazorimo s tabelo, ki prikazuje didaktičnostrukturne razlike med modeloma:

---

37 Celostna usmeritev se je oblikovala postopoma, zametki, oprti na dobre izkušnje tradicionalne literarnozgodovinske razporeditve snovi, pa so bili vključeni tudi v učni načrt za gimnazije v času kurikularne prenove l. 1998 in v posodobljeno različico l. 2008.

38 Kot pravi Siegfried J. Schmidt: »Namesto da bi besedila le interpretirali, je smiselno preučevati vse štiri delovalne vloge« (Dović 2004: 86).

39 Kulturna zavest je ena od osmih ključnih zmožnosti/kompetenc, ki so po novejših pedagoških teorijah temeljni čezpredmetni cilji splošnega izobraževanja (Krakar Vogel 2014).

Recepcijska didaktika književnosti	Sistemska didaktika književnosti
<p><b>Temeljni cilj:</b> komunikacija učencev s posamičnimi literarnimi besedili, izbranimi na podlagi njihovih izkušenj in interesov, je usmerjena v recepcijo literature kot prijetne izkušnje – osredinjenost na bralčevo sprejemljivost</p> <p><b>Metoda:</b> šolska interpretacija spodbuja bralčev domišljjski, čustveni odziv, dialoško razmišljujoče opazovanje in vrednotenje na podlagi izkušenj. Poudarjena je tudi ustvarjalnost. Npr.: »Dogajanje v pesmi Tožba narišite na plakat« (Tone Pavček, dalje TP, <i>Novi svet iz besed</i> – NSIB 8: 87).</p> <p><b>Čezpredmetni cilji</b> (razvijanje ključnih zmožnosti):<sup>40</sup> načrtno se razvija predvsem sporazumevanje v maternem jeziku; oblikujejo se tudi prvine socialnih in osebnostnih zmožnosti: čustveno-moralni, intelektualni, socialni, kulturni razvoj – zlasti na afektivni in izkušenski ravni. Npr.: »Ali imate kdaj občutek, da so vsi `gluhi in nemi`? Zakaj? Ali ste vi kdaj `gluhi in nemi`?« (NSIB 8: prav tam).</p>	<p><b>Temeljni cilj:</b> komunikacija učencev z literaturo je usmerjena v recepcijo literature kot sistema (reprezentativnih besedil v kontekstu avtorja, dobe, drugih besedil, kulturnih dejavnikov idr.) – osredinjenost na vsebino</p> <p><b>Metoda:</b> šolska interpretacija posameznih besedil temelji na doživljajsko-vrednostnem odzivu in reflektivno-problemski besedilni analizi ter se pogloblja ob podpori literarno- in kulturnokontekstnih dejavnikov; poglobljeno branje naj prinaša estetsko ugodje, spodbuja refleksijo z uporabo znanja in presojo z različnih perspektiv, npr.: »Katere tradicionalne in katere moderne prvine prepoznate v pesmi Še enkrat glagoli« (Tone Pavček, dalje TP, <i>Branja 4: 32</i>)</p> <p><b>Čezpredmetni cilji</b> (razvijanje ključnih zmožnosti): načrtno se razvija spoznavna, akcijska in vrednostna dimenzija sporazumevalne, etično-socialne, kulturne idr. ključne zmožnosti: čustveno-moralni, intelektualni, socialni, kulturni razvoj kot prispevek k celostnemu oblikovanju posameznikovega vrednostnega sistema</p>

40 Ključne zmožnosti/kompetence pomenijo posameznikovo usposobljenost na temeljnih področjih njegovega osebnega in družbenega življenja. So trajne, segajo čez posamezne šolske predmete, pri katerih se razvijajo njihove sestavine – spoznavna, akcijska in vrednostna. Razvijanje ključnih zmožnosti je temeljni cilj splošnega izobraževanja. V dokumentih EU jih je osem: sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, matematična in naravoslovna pismenost, podjetnost, učenje učenja, socialne in etične zmožnosti, digitalna zmožnost, kulturna zavest. Pri slovenščini se razvijajo domala vse, posebno pozornost pa posvečamo sporazumevanju v maternem jeziku, kulturni zavesti ter etičnim in socialnim zmožnostim (Krakar Vogel 2014, Jožef Beg 2014).

<p><b>Izobraževalni cilj:</b> nekaj literarnega znanja, tj. literarne teorije in zgodovine v funkciji širjenja obzorja pričakovanj, uporabnosti pri razčlenjevanju besedila, ne pa tvorjenja sistema (TP: 5 vrstic življenjepisa: urednik, prevajalec, pesnik za mlade in odrasle, ambasador UNICEFA, sodobni slovenski pesnik, <i>NSIB 8</i>: 86).</p> <p><b>Literarna besedila:</b> predvsem sodobna mladinska književnost, žanri, v manjšem obsegu še aktualna reprezentativna besedila iz prejšnjih obdobij in iz nemladinske književnosti.</p> <p><b>Kako se lotiti uresničevanja ciljev:</b> v sistemu šolske interpretacije so posebej poudarjeni uspešna motivacija, doživljajski pogovor ter druge oblike opisnega in ustvarjalnega izražanja učencev (pisanje, likovno ustvarjanje, uprizorjanje, uglasbitve, večpredstavni projekti z izrabo računalniške tehnologije).</p> <p><b>Učitelj:</b> usmerjevalec dejavnosti, posrednik informacij, motivator.</p>	<p>Npr.: »V razpravljalnem eseju razmišljajte o človekovi usodi v 20. stoletju. Naslovite ga z začetnim verzom <i>Preiti pot do kraja</i>« (Lojze Krakar, <i>Romanje v Kelmorajn</i>, <i>Branja 4</i>: 22).</p> <p><b>Izobraževalni cilj:</b> uporabno in sistemsko urejeno literarno znanje o literarnih in kulturnih pojavih s sinhrono in diahrono perspektive (TP: 12 vrstic življenjepisa, kraj rojstva, študij, zaposlitve, pesniške zbirke, intimist, mladinsko pesništvo, prevajalec – <i>Branja 4</i>: 33; tudi v razlagi <i>Pesništvo</i>, 393).</p> <p><b>Literarna besedila:</b> predvsem besedila iz nacionalne in prevodne književnosti, ki so za razvoj literarnega in kulturnega sistema reprezentativna, ključna – jedro kanona, obravnavana v razvojnem zaporedju. In žanrska besedila, ki se v literarni sistem vidno vključujejo zaradi trajne široke popularnosti, sprejemljivosti za bralce (zgodovinski roman, kriminalka, znanstvena fantastika ...).</p> <p><b>Kako se lotiti uresničevanja ciljev:</b> kakovostna pedagoška interakcija v vseh fazah šolske interpretacije, ki prek doživljajsko-problemske obravnave posameznih besedil vodi k umeščanju teh v kontekst in literarni sistem. Samostojno raziskovanje pisnih, elektronskih virov.</p> <p><b>Učitelj:</b> strokovni posrednik znanja, usmerjevalec diskusije, motivator.</p>
---	---

Mogoče je videti, da je razlika med obema modeloma v kompleksnosti recepcijskih dejavnosti, v obsegu, globini in sistemski urejenosti znanja o tekstu in kontekstu ter v paleti čezpredmetnih učinkov, ki jih omogoča naraščajoča zahtevnost znanja in refleksije literarnih pojavov. Kot stalnica ostaja v obeh paradigmah dialoški postopek, kakršnega omogoča šolska interpretacija kot temeljna metoda dela z besedilom, v kateri se doživljajska obravnava literature postopoma nadgrajuje s problemskoanalitično in urejevalno in z drugačnim načelom izbiranja literarnih besedil.

Upoštevač didaktična načela vertikalne in horizontalne diferenciacije, razvojnosti in postopnosti vidimo tudi, da je recepcijska paradigma primerna na osnovnošolski, sistemska pa na srednješolski stopnji oziroma v najdoslednejši obliki v gimnazijah. V drugih srednješolskih programih gre za ustrezno prilagajanje z vključevanjem več elementov recepcijske didaktike.<sup>41</sup> Tako je npr. treba pri pouku v dve- in triletnih poklicnih šolah skoraj v celoti poučevati po literarnorecepcijskem modelu, v štiriletnih strokovnih šolah pa sistemski model reducirati in vpeljevati precej sestavin recepcijskega.<sup>42</sup>

## 2.1 Evropski literarni okvir (ELO)

Taka zasnova književnega pouka je primerljiva z načeli iz Evropskega literarnega okvira za srednješolske učitelje (2012).<sup>43</sup> Ta na najvišji srednješolski ravni, tj. pred maturo, predvideva naslednje rezultate:

- branje zahtevnih literarnih besedil in zanimanje za literarni kontekst,
- široka predstava o literaturi iz različnih obdobj, smeri in kultur, široki interesi; zanimanje za estetsko vlogo jezika in poetike različnih avtorjev,
- vsestransko zgodovinsko in kulturno znanje, ki ga je dijak zmožen uporabljati pri postavljanju prebranega besedila v kontekst,
- uporaba različnih perspektiv (psihološke, politične, sociološke, filozofske, kulturne itd.) pri branju in interpretaciji besedil,

---

41 Modeli diferenciacije so v Krakar Vogel in Blažič 2013.

42 Npr. četudi se literarna besedila izbirajo iz kanona, je treba paziti, da niso preveč hermetična, da interpretacija vključuje le tiste medpredmetne vsebine, s katerimi so učenci dovolj seznanjeni, da se posebna pozornost lahko posveča predbralnim in medbralnim strategijam.

43 Evropski literarni okvir za srednješolske učitelje (ELO) – *Literature Framework for Teachers in Secondary Education* – (2012) je dokument, nastal na podlagi mednarodne raziskave učnih načrtov za učence, stare od 12 do 18 let (v t. i. nižji in višji srednji šoli) v osmih evropskih deželah. Identificira štiri literarnodidaktične modele, na ravni srednjih šol model razvijanja kulturne pismenosti in model estetske zavesti, na osnovnošolski ravni pa sociološki model in model osebnostne rasti. V preliminarni raziskavi na Nizozemskem (Witte in dr. 2006) so ugotovili, da približno polovica učiteljev najraje poučuje in več kot polovica dijakov najraje sprejema literaturo po modelu razvijanja kulturne zavesti.

- povezovanje literarnih besedil ali drugih umetnosti (npr. filmov, likovne umetnosti).

Na nekoliko nižji srednješolski ravni (denimo v štiriletnih strokovnih srednjih šolah) pa:

- prehod na literaturo za odrasle in zanimanje za literarni kontekst,
- branje zahtevnostno in žanrsko različnih literarnih del za mladino in odrasle; pogosto izbiranje del z lastnega seznama priljubljenih avtorjev,
- odprtost za različne teme, npr. zgodovinske, politične, filozofske,
- zanimanje za časovno, starostno ali etično drugačne značaje,
- zanimanje za kanonska besedila in avtorje ter teoretična vprašanja.

Na ravni zaključevanja devetletne osnovne šole pa npr.:

- obravnava literarnih, popularnih žanrskih in neliterarnih besedil v skladu z interesi učencev,
- izražanje osebnega odziva in primerjava z lastnimi izkušnjami,
- poznavanje sodobne literature za mladostnike,
- primerjanje literature in medijskih predstavitev,
- spoznavanje različnih pripovednih tehnik idr.

V osnovnih književnodidaktičnih načelih je zato slovenska literarna didaktika primerljiva z modeli pouka v evropskih državah. Znotraj njih kajpak ostaja množica različnih pogledov in praktičnih rešitev,<sup>44</sup> ki jih vsako okolje prilagaja svojim pogledom na sprejemljivost učencev (ta se z leti manjša, interes za branje je manjši, koncentracija in pripravljenost na bralni napor pa prav tako) ter pomen literature za posameznika in družbo.

### 3 Uresničitev dveh modelov v berilih

Dodajmo k opisom književnodidaktičnih modelov poleg že navedenih primerov obravnave sodobnega pesnika Toneta Pavčka še ponazorila obravnave slovenske literarne klasike.

Pregledali bomo, kako je v njiju obravnavan Ivan Cankar<sup>45</sup> – koliko je besedil, kako so izbrana in kako se na primeru obravnave enega besedila kažejo razlike v književnodidaktičnem modelu.

44 Pri nas so v novejšem času posebno aktualna vprašanja eksternega preverjanja oziroma mature – kako izbirati besedila kot podlago za šolski esej, zakaj so avtorice zapostavljene, kako ocenjevati esej, ali naj bo matura na dveh ravneh ipd. (Krakar Vogel 2017).

45 L. 2018 je bilo v Sloveniji Cankarjevo leto – 100. obletnica pisateljeve smrti.

### 3.1 Izbira besedil

Enote o Ivanu Cankarju vsebuje osnovnošolsko berilo za 9. razred, *Novi svet iz besed, berilo za 9. razred osnovne šole* (dalje *NSIB 9*, 2015). Obravnavana so tri besedila: črtica *Na peči*, odlomek iz črtice *Bobi* in odlomek iz drame *Kralj na Betajnovi*. Izbira besedil po številu, tematiki, dolžini upošteva recepcijsko načelo (Krakar Vogel 2004) in je po literarni komunikativnosti primerna za bralce te starosti – tema je bodisi iz otroštva (črtici) ali prikazuje oblastnega vaškega mogotca (*Kralj na Betajnovi*), motivi pa neizpolnjeno hrepenenje otrok in družbene krivice, ki za bralca na tej stopnji ne morejo pomeniti posebnih ovir. Bralcem, didaktično pripravljenim na specifične Cankarjevega sloga, sprejemanje zato ne more povzročati prevelikih težav, res pa tudi ne »užitka« na prvo žogo, pač pa po premisleku in ponotranjanju sporočenega.

Obravnavo Cankarja v gimnaziji bomo pregledali v berilu *Branja 3, berilo in učbenik za 3. letnik gimnazij ter štiriletnih strokovnih šol* (dalje *Branja 3*, 2011). Ta vsebujejo 14 Cankarjevih besedil, razporejenih po zvrsteh (pesništvo, proza, dramatika), znotraj tega pa kronološko, po času nastanka.<sup>46</sup> Daljša besedila so predstavljena s po dvema ali tremi odlomki, povezanimi z umestitvenimi razlagami, črtice pa v celoti. Tudi edina pesem iz *Erotike (Vzduh opojen, težak)* je objavljena v celoti. Število in zvrstno-kronološka izbira besedil kažeta ambicijo, ustvariti v sprejemniku predstavo o idejno-tematskih in slogovno-kompozicijskih značilnostih skozi prerez celotnega Cankarjevega literarnega opusa. Sklepni dodatek iz predavanja *Slovenci in Jugoslovani* dodaja še vpogled v družbeno angažirano zunajliterarno Cankarjevo delovanje. Zvrstno-razvojni vidik nabora besedil v berilu omogoča raznovrstne primerjave med besedili istega avtorja in drugih avtorjev in postavljanje v različne kontekste, kar sodi k opazovanju literarnega sistema po modelu sistemske didaktike.

Ustavimo se pri Cankarjevi dramatikii v obeh berilih. V *NSIB 9* je predstavljena drama *Kralj na Betajnovi* z enim odlomkom, v *Branjih 3* pa štiri glavne drame,<sup>47</sup> večinoma s po dvema odlomkoma. Didaktični instrumentarij je v sodobnih berilih praviloma bogat in raznovrsten. Tudi v teh dveh uvajanju v tekst in umestitvi odlomka v celoto sledijo stvarna pojasnila, namigi, iskricice o avtorju in delu, v *Branjih 3* bogato slikovno gradivo, v *NSIB 9* tudi izvirne ilustracije idr. Nas bodo zanimale predvsem naloge za delo učencev, ki so zvečine po vsakem besedilu, v *NSIB 9* pa tudi pred besedilom in ob robu.

---

46 Besedila so seveda izbirna, saj pri pouku ni mogoče obravnavati vseh. Vendar učitelj izbira tako, da se obravnavajo vse tipične vrste pisateljevega opusa, k širšemu izbirnemu branju pa nagovarja učence prek različnih oblik skupinskega, samostojnega in projektnega dela.

47 *Kralj na Betajnovi, Za narodov blagor, Pohujšanje v dolini šentflorjanski, Hlapci.*

### 3.2 Naloge za učence

V obeh, v *NSIB 9* in v *Branjih 3*, je večina nalog za učence vezana na branje in interpretacijo besedila (ob dramatiki je v *NSIB 9* takih kar devet od 11 nalog, v *Branjih 3* pa približno dve tretjini (od skupno sedem do deset) ob vsakem dramskem besedilu). Pričakuje se razumevanje in doživljajsko-vrednotenjski odziv na besedilo, za srednješolce tudi problemska refleksija, npr.:

- **naloge za interpretacijo besedila**

*NSIB 9:*

– razumevanje in vrednotenje: »Maks je, nasprotno od Kantorja, idealist. S pomočjo SSKJ razložite, kaj ta beseda pomeni, in v odlomku poiščite, iz katerih Maksovih besed lahko sklepamo na to lastnost. Razložite tudi svoje stališče o tem – je v življenju dobro biti idealist?« (131);

– vrednotenje: »Ali veste, kdo sem jaz! Kantor, kralj na Betajnovi! – ponosno pove Kantor. Ta izjava učinkuje napihnjeno, smešno. Zakaj?« (131).

*Branja 3:*

Naloge za interpretacijo besedila so v *Branjih 3* kompleksnejše, pričakujejo problemsko in ustvarjalno razmišljanje, poznavanje terminologije, literarne teorije, npr.:

– razumevanje motivacije za ravnanje oseb, vrednotenje: »Označite dramska lika in izluščite vzrok njunega spora. Katera vprašanja odpirata? Kako razumete besedo ponižanje? Razložite ključno repliko situacije. Je Maks zato, ker ne uspe, tragični lik?« (*Kralj na Betajnovi*: 67);

– razumevanje, vrednotenje estetske strukture: »Nekateri liki Cankarjeve `grenke farse` so si po ideji, ciljnih, besedah in vedenju povsem enaki, si skorajda `odpevajo`. Ali so takšne tipizacije v prid umetniškosti komedije? Kakšna je funkcija komičnih paralelizmov?« (*Za narodov blagor*: 64);

– prepoznavanje, slogovno-pomenska interpretacija: »Kdo sta lika v drugi situaciji? Kaj povesta o sebi? Čemu pesnikujeta? Kako si razlagate Petrovo `sonce sem, ki sije samo sebi`?« (*Pohujšanje v dolini šentflorjanski*: 71);

– interpretacija z uporabo izkušenj in kontekstnega znanja: »Kam usmerja Cankar kritične in satirične osti: na sodobno tartuffovstvo, hlapčevstvo, zaplotništvo, dvojno moralo ...?« (*Pohujšanje v dolini šentflorjanski*: 71);

- **usmerjanje v kontekst**

*NSIB 9* naloge povezuje z zunajliterarnimi socialnimi in osebnimi izkušnjami, usmerja k raziskovanju in ustvarjalnosti ob spletni podpori, npr.:



– aktualizacija dramskega sporočila z vpletanjem socialnih izkušenj: »Pregovor pravi, da oblast pokvari ljudi. Se strinjate s to trditvijo? – utemeljite s primerom iz svojega šolskega ali domačega okolja« (131);

– usmerjanje k primerjanju, vrednotenju uprizoritve ob pomoči spleta: »Na spletni strani [www.youtube.com](http://www.youtube.com) poiščite in si oglejte niz odlomkov iz predstave *Kralj na Betajnovi* SNG Drama. Opazujte igralce, kostume, sceno, rekvizite in glasbene vložke. Kakšno vzdušje je želela režiserka z njimi ustvariti? Se vam zdi, da ji je uspelo? Napišite kratko gledališko kritiko« (131);

– raziskovalno umeščanje avtorja v literarnozgodovinski kontekst: »Slovenskega pisatelja predstavite v obliki govornega nastopa: Obiščite spletno stran [www.visitvrhnika.si](http://www.visitvrhnika.si) in poiščite informacije o znanem Vrhničanu Ivanu Cankarju« (128).

V *Branjih 3* zaznavamo raznovrstne napotitve h kontekstu na zahtevnejših ravneh, ki zahtevajo bralčevo medbesedilno izkušnost, načitanost, razgled po nacionalni in prevodni književnosti, npr.:

– primerjanje v okviru Cankarjeve dramatike: »Primerjajte dovršenost in bojevitost tega pogovora z dvogovori župnika in Jermana v Cankarjevi drami *Hlapci*« (*Kralj na Betajnovi*: 67);

– primerjanje z besedilom iz svetovne književnosti in drugega časa: »Primerjajte Cankarjevega *Kralja na Betajnovi* in Shakespearovega *Hamleta*« (*Kralj na Betajnovi*: 67);

– medbesedilno navezovanje: »Cankarjevo satirično komedijo je v sodobni čas prenesel Tone Partljič v svojih komedijah o Ščuki ... ugotovite, kako je Partljič snovno in idejno posodobil Cankarjevo satiro« (*Za narodov blagor*: 64);

– uporaba širšega kulturno-mitološkega znanja za moralno-problemski razmislek: »Je Jerman ob koncu še Prometej ali že trpeči Sizif? Je sploh mogoče živeti brez srca, poguma in upornega prepričanja o smiselnosti življenja?« (*Hlapci*: 75);

– problemska aktualizacija, literatura kot pobuda za razpravljanje o sodobnih družbenih vprašanjih: »Zasnujte polemični članek o sodobnem šentflorjanstvu za lokalno glasilo. Vanj vključite tudi nekaj navedkov iz Zlodejevega monologa v tretjem dejanju« (*Pohujšanje v dolini šentflorjanski*: 71).

### 3.3 Oznaka didaktičnega instrumentarija

Ti iztržki iz didaktičnega instrumentarija skušajo pokazati uresničitev obeh modelov v sodobnih berilih.

V osnovnošolskem berilu je pri obravnavi Cankarja več konteksta, kot smo ga opazili v tabeli ob primerih obravnave Toneta Pavčka, saj je potreben za razumevanje in

predstavitev zahtevnejšega klasika. Vseeno pa je poudarek na učenčevi sprejemljivosti, ki je bistveno določilo recepcijske didaktike književnosti. Obravnava se ujema s stopnjo bralnega razvoja, ki ji strokovnjaki pravijo razmišljujoči bralec (Appleyard 1991), oziroma s 3. do 4. stopnjo razvitosti literarne zmožnosti (med reflektivnim in interpretacijskim branjem), kot so jo identificirali v ELO 2012, npr. da učenci razpravljajo o moralnih in psiholoških vprašanjih, kombinirajo čustvene, moralne in kognitivne vrednostne kriterije, so zmožni empatije in uporabe konteksta zgodbe itn.

Obravnava Cankarja v srednješolskem berilu s kompleksnejšo predstavitvijo, ki upošteva literarnorazvojni kriterij in »računa« na bralčevo pripravljenost za vlaganje truda (4. stopnja bralne zmožnosti po ELO 2012), sledi določilnicam systemske literarne didaktike oziroma razvitosti bralne zmožnosti med 5. in 6. stopnjo po ELO 2012 (med literarnim in intelektualnim branjem). Zdaj so učenci npr. zmožni interpretirati in vrednotiti tudi romane, izdane pred l. 1880, in o njih razpravljati; splošno, literarnoteoretično in zgodovinsko znanje jim omogoča branje modernih in klasičnih besedil, ki so lahko zvrstno, tematsko in stilno oddaljena od njihovih izkušenj; zanimata jih tekst in literarnozgodovinsko ozadje – pomen in vloga teksta v kulturnozgodovinskem kontekstu dajeta orodja za spoznavanje preteklosti in različnih nekdanjih kulturnih identitet; povezujejo in posplošujejo znotraj teksta in zunaj njega itn.

#### **4 Sklep**

V teoriji, učnih načrtih in berilih sta oba književnodidaktična modela ustrezno realizirana. Vseeno pa ne dosegata učencev dovolj učinkovito. Naše raziskave kažejo, da se je v osnovnošolski poučevalni praksi uveljavila predvsem taka »doživljajsko-ustvarjalna« obravnava, ki skuša učencem čim bolj olajšati delo z besedilom in si ne prizadeva dovolj za razvijanje kompleksne literarne zmožnosti ob podrobnem branju in ozaveščanju bralnih strategij, kakršnih so učenci zmožni ob koncu osnovne šole (Šebjanič Oražem 2016).

Pri srednješolskem pouku pa za kompleksno literarno zmožnost manjka predvsem trajnega znanja in povezovanja posameznih vsebinskih področij za reševanje kompleksnejših vprašanj (Jožef Beg 2015).

Vseeno menimo, da je treba pri tako diferenciranih in tudi tako zahtevnih obravnava literature pri pouku vztrajati, kljub čedalje večji družbeni marginalizaciji tega področja, saj so ključ do osebnotne senzibilizacije ter spoznavanja drugega in drugačnega v različnih časih in prostorih našega bivanja: »Ta je tako odlikovani prostor za preučevanje, razumevanje ter interpretativno preigravanje etičnih položajev

in odločitev, in prek tega preučevanja in razumevanja, ki poteka ob pomoči empatije, zmožnosti življenja v čustva, motive, mišljenje drugega ...» (Virk 2017, v tisku).

## Literatura

- Ambrož, Darinka, in dr., 2011, *Branja 3. Učbenik za 3. letnik gimnazije ter štiriletnih strokovnih šol*. Ljubljana: DZS.
- Ambrož, Darinka, in dr., 2012, *Branja 4. Učbenik za 4. letnik gimnazije ter štiriletnih strokovnih šol*. Ljubljana: DZS.
- Appleyard, Joseph. A., 1991. *Becoming a Reader*. Cambridge University Press.
- Blažič, Milena Mileva, in dr., 2013. *Novi svet iz besed 8; berilo za 8. razred osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Blažič, Milena Mileva, in dr., 2015: *Novi svet iz besed 9; berilo za 9. razred osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Dovič, Marjan, 2004. *Sistemske in empirične obravnave literature*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Grosman, Meta, 2004. *Zagovor branja*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Jožef Beg, Jožica, 2015. *Razvijanje ključnih zmožnosti pri pouku književnosti v gimnazijah*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Juvan, Marko, 2000. *Vezi besedila*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Kordigel Aberšek, Metka, 2008. *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Krakar Vogel, Boža 2004. *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- Krakar Vogel, Boža 2014. Spodbujanje literarne recepcije v vzgoji in izobraževanju: didaktične ambicije in praktični učinki. *Recepcija slovenske književnosti. Obdobja 33* (ur. A. Žbogar). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 233–242.
- Krakar Vogel, Boža 2017. *Nova stara vprašanja o maturitetnem eseju*. Posvet o sodobnem pouku književnosti, SAZU, 18. 4. 2017 (v tisku).
- Krakar Vogel, Boža, 2018. Zunanja diferenciacija književnega pouka v osnovnih in srednjih šolah. *Slovenščina v šoli*. 1. 2–19.
- Krakar Vogel, Boža, in Blažič, Milena, 2013. *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Literary Framework for Teachers in Secondary Education* (Evropski literarni okvir za učitelje srednjih šol – ELO), 2012. <http://www.literaryframework.eu> (dostop 27. 8. 2018).

- Program osnovna šola, Slovenščina Učni načrt (2011):  
[http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_slovenscina\\_OS.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf) (11. 2. 2019).
- Saksida, Igor, 2003. Komunikacijski pouk književnosti v osnovni šoli. *Zbornik prispevkov za 39. seminar slovenskega jezika, literature in kulture* (ur. B. Krakar Vogel). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. 102–111.
- Šebjanič Oražem, Maja, 2016. *Vloga obdobja pripravnosti pri pridobivanju kompetenc za poučevanje slovenščine: doktorska disertacija*. Filozofska fakulteta: Ljubljana.
- Učni načrt Slovenščina (2008):  
[http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN\\_SLOVENSCINA\\_gimn.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_SLOVENSCINA_gimn.pdf) (11. 2. 2019).
- Virk, Tomo, 2007. *Primerjalna književnost na prelomu tisočletja. Kritični pregled*. Ljubljana: Studia litteraria.
- Virk, Tomo, 2017. *Literatura, etika in pouk književnosti v gimnazijah*. Posvet o sodobnem pouku književnosti, SAZU, 18. 4. 2017 (v tisku).
- Witte, Theo, Janssen, Tanja, in Rijlaarsdam, Gert, 2006. *Literary Competence and the Literature Curriculum*. Two empirical studies to describe the variation in the literature curriculum and the development of literary competence in upper secondary education in the Netherlands.  
[http://www.gertrijlaarsdam.nl/Presentations/Roemenia%20PaperJune%202006%20Final%20version%20\\_written%20text\\_.pdf](http://www.gertrijlaarsdam.nl/Presentations/Roemenia%20PaperJune%202006%20Final%20version%20_written%20text_.pdf) (11. 2. 2019).

## **Modeli komunikacijske nastave u slovenskoj didaktici književnosti**

Predstavljamo dva modela književne nastave koji su se na ishodištima komunikacijske nastave oblikovali u suvremenoj slovenskoj didaktici književnosti, recepcijski i sistemski model. Prikazujemo razlike između njih i utemeljujemo uzastopnu uporabu jednoga i drugoga na školskoj vertikali. Uspoređujemo ih s Europskim literarnim okvirom, a zatim prikazujemo kako su realizirani u čitankama za osnovnu školu i gimnaziju.

Ključne riječi: komunikacijska nastava, recepcijska didaktika književnosti, sistemski didaktika književnosti, Europski literarni okvir, realizacija u čitankama

## **Approcci dell'insegnamento comunicativo nella didattica della letteratura in Slovenia**

Vengono presentati due approcci nell'insegnamento della letteratura, formati al punto di partenza dell'insegnamento comunicativo nella contemporanea didattica della letteratura in Slovenia – l'approccio ricettivo e l'approccio sistemico. Vengono illustrate le differenze tra i due approcci e l'utilizzo consecutivo di tutti e due sulla verticale scolastica. Gli approcci vengono paragonati con il Canone letterario europeo e infine viene rappresentata la loro realizzazione nei libri di lettura per la scuola elementare, la scuola media e il liceo.

Parole chiave: insegnamento comunicativo, didattica ricettiva della letteratura, didattica sistemica della letteratura, Canone letterario europeo, realizzazione nei libri di lettura

**MARKO LJUBEŠIĆ**

Filozofski fakultet, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli

**Metodički doprinos diplomskih radova pod mentorstvom  
prof. dr. sc. Mirjane Benjak**

Odabir mentorice/mentora jedan je od ključnih elemenata kod pisanja diplomskoga rada. Svojim pristupom mentorica/mentor navodi, usmjerava studenticu/studenta u njezinim/njegovim, najčešće, prvim znanstvenim koracima. Upravo je tako prof. dr. sc. Mirjana Benjak svoje studentice/studente pažljivo i s puno savjeta vodila u pisanju diplomskih radova koji su, u konačnici, nadmašili onu prvotnu – stručnu zadaću svakog diplomskog rada i prerasli u prave znanstvenoistraživačke metodičke prvijence. U radu će biti prikazani diplomski radovi iz metodike hrvatskoga jezika i književnosti nastali pod njezinim mentorstvom radi utvrđivanja njihova znanstvenog doprinosa metodičkoj znanosti u Hrvatskoj.

Ključne riječi: Mirjana Benjak, metodika, diplomski rad

**1. Uvod – Što očekujemo od diplomskog rada i mentorice/mentora?**

Svaki diplomski rad daje određeni doprinos akademskoj zajednici. U brojnim raspravama s mentoricom Benjak često se otvarala tema diplomskih radova, posebno u trenucima sudjelovanja u povjerenstvima na obranama. U tim je diskusijama profesorica redovito branila svoje stajalište kako se od diplomskih radova ne očekuje da budu znanstveni radovi te da donose nove znanstvene spoznaje. Teško je u potpunosti se ne složiti s njenom tezom, ali je isto tako teško zaniijekati da u brojnim diplomskim radovima, koji su nastali pod njenim mentorstvom, nema elemenata znanstvenih radova. To se posebno odnosi na slučajeve empirijskih istraživanja, koji možda s nešto površnijom metodologijom pristupaju problemu samog istraživanja, no ipak donose važne spoznaje koje mogu poslužiti u metodičkom obzoru. Slična je situacija i s metodičkim modelima kao vrlo čestim sastavnicama diplomskih radova iz metodike, a koji su zasnovani na metodičkoj teoriji i ne predstavljaju preuzeti već originalni, izvorni autoričin/autorov doprinos. Upravo je ovaj rad nastao na tom tragu – rasvijetliti te potvrditi ili opovrgnuti spomenuto stajalište prof. dr. sc. Mirjane Benjak o vrijednosti diplomskih radova. Milica Gačić dijeli pismene radove na: znanstvene, stručne te visokoškolske i akademske (Gačić 2012). U podjeli visokoškolskih i akademskih radova nalazi se

i diplomski rad kojim se „primjenom znanstvenog instrumentarija i postupka nastoji unaprijediti rješavanje aktualnih problema određenog područja“ (Gačić 2012: 51). Iako se od diplomskoga rada ne očekuje znanstveni doprinos jer je „diplomski rad u bolonjskom sustavu stručni rad“ (Oraić Tolić 2011: 120), studentica/student treba pokazati „sposobnost pismenog elaboriranja teme korištenjem znanstvenotehničkih i eksperimentalnih rezultata te znanstvenoistraživačke metodologije“ (Gačić 2012: 51). Ipak, u mnogim se diplomskim radovima mogu uočiti elementi koji izlaze iz okvira stručnoga rada. Poznato je da kod odabira teme diplomskoga rada studentice/studenti najčešće odabiru kolegij ili predmetno područje koje im je najrodnije i u kojem smatraju kako imaju najveću mogućnost dosizanja teorijskih i praktičnih spoznaja. Također je vrlo zanimljiv i odabir mentora od kojeg studentice/studenti najčešće očekuju:

- da navrijeme pročita njihov rad
- da im je na raspolaganju kad im je potreban i da je prijateljski raspoložen
- da je kritičan u pozitivnom pravcu te da usmjerava njihov rad
- da je zainteresiran za istraživanje i da poznaje područje. (Gačić 2012: 47)

Mnoge/mnogi će mentorice/mentori svojim pristupom odrediti buduće znanstveno i(li) stručno djelovanje i usavršavanje same/samog diplomantice/diplomanta, stoga je odabir kvalitetne/kvalitetnog mentorice/mentora od presudnog značaja ne samo za pisanje diplomskog rada, već i za cjeloživotno usavršavanje unutar određene tematike. Profesorica Benjak u svom je znanstveno-nastavnom radu mentorirala brojnim studenticama/studentima te je pod njezinim mentorstvom od 2002. do 2013. godine napisano i obranjeno ukupno 19 diplomskih radova (v. tablicu).

	<b>Ime i prezime studentice/studenta</b>	<b>Naslov diplomskog rada</b>	<b>Godina obrane</b>
1.	Iva Petrović-Poljak	<i>Teme, motivi i motivacija u lakrdijama Janka Polića Kamova</i>	2002.
2.	Marko Ljubešić	<i>Primjena osobnog računala u nastavi jezika i književnosti</i>	2003.
3.	Tamara Pariž	<i>Strukturalističko-semiotička analiza Brade Janka Polića Kamova</i>	2003.
4.	Matija Jelača	<i>Destrukcija romaneskne forme (na primjeru Štefice Cvek u raljama života Dubravke Ugrešić)</i>	2003.
5.	Maja Šimunović	<i>Funkcija erotskih motiva u Krležinu romanu Povratak Filipa Latinovicza</i>	2004.

6.	Maja Cetina	<i>Jezik kao sredstvo postizanja stvarnosti (Drago Orlić, Franci Blašković, Darko Pekica)</i>	2004.
7.	Lara Jurčić	<i>Spolne uloge u nastavi književnosti</i>	2007.
8.	Nina Lovrečić	<i>Interkulturalna kompetencija za odgoj i obrazovanje nastavnika</i>	2007.
9.	Darko Tumpić	<i>Medijska diskurzivnost u prozi Miljenka Jergovića</i>	2008.
10.	Iva Đorđević	<i>Dramske tehnike u srednjoškolskoj nastavi jezika i književnosti</i>	2008.
11.	Iva Bertoša	<i>Multimedijски obrađene bajke u nastavi književnosti</i>	2009.
12.	Helena Jakopiček	<i>Intermedijalnost i intertekstualnost u kratkim pričama Ede Popovića</i>	2010.
13.	Bernarda Brgić	<i>Radio-drama i Antun Šoljan</i>	2010.
14.	Ivana Raič	<i>Kazalište u Slavanskom Brodu (20. stoljeće)</i>	2010.
15.	Maja Jović	<i>Humanizam u Voltairevom Candideu i Marinkovićevo Kiklopu</i>	2010.
16.	Leonila Marač	<i>Suvremeni metodički pristup lektiri u osnovnoj školi</i>	2011.
17.	Stjepan Bezjak	<i>Teatrološki pristup dramskom tekstu – Ivo Brešan: Predstava Hamleta u selu Mrđuša Donja</i>	2012.
18.	Božidar Cvenček	<i>Stilemi u pjesničkoj poetici Josipa Severa</i>	2012.
19.	Tamara Fundurlija	<i>Usmena i pismena rasprava u nastavi hrvatskoga jezika u osnovnoj i srednjoj školi</i>	2013.

Tablica: Popis diplomantica/diplomanata i tema diplomskih radova pod mentorstvom prof. dr. sc. Mirjane Benjak

Analizom navedenih tema diplomskih radova uočavamo podjednaku zastupljenost metodike nastave hrvatskoga jezika i književnosti te hrvatske književnosti (s osobitim naglaskom na stilsku i književnoteorijsku komponentu) što pokazuje širinu u njenom interdisciplinarnom nastavnom i znanstvenom djelovanju, vrlo rijetkom u hrvatskom visokoškolskom sustavu. Kako je ipak hrvatska metodička znanost najviše profitirala mentoričnim znanstveno-nastavnim djelovanjem, u istraživanju ćemo se usmjeriti na one radove koji su nastali na tom interdisciplinarnom području znanosti. Pokušat ćemo utvrditi u kolikoj su mjeri ovi diplomski radovi utemeljeni na suvremenim metodičkim spoznajama, odnosno, u kolikoj mjeri se u tim radovima nadograđuju, nadopunjuju i proširuju znanstveni obzori radova Mirjane Benjak. Također, posebno ćemo se osvrnuti i na metodologiju pisanja radova te utvrditi znanstvenoistraživački metodički doprinos diplomskih radova.



## **2. Suvremeni metodički koncepti u diplomskim radovima pod mentorstvom prof. dr. sc. Mirjane Benjak**

Od ukupnog broja diplomskih radova nastalih pod mentorstvom profesorice Benjak, osam radova je iz područja metodike nastave hrvatskoga jezika i književnosti, nastalih od 2002. do 2013. godine. Te ćemo radove podijeliti prema tematskoj pripadnosti pojedinim metodičkim granama te napraviti analizu primjene znanstvenoistraživačkog metodičkog instrumentarija radi utvrđivanja kvalitete provedenih istraživanja i oblikovanja metodičkih modela. Također, u analiziranim ćemo radovima nastojati utvrditi polazište koje se najčešće pronalazi u znanstvenoistraživačkim radovima same/samog mentorice/mentora.

### **2.1. Interkulturalnost u nastavi**

Interkulturalizam zasigurno predstavlja središte znanstvenog djelovanja Mirjane Benjak. U uvodnim napomenama knjige *Bez predrasuda i stereotipa* ona ističe važnost rasvjetljavanja teorijskih aspekata i kreiranja metodičkih postupaka koji će „poslužiti učiteljima/profesorima jezika kao inspiracija za njihovo stvaralačko djelovanje u smislu promicanja interkulturalne komunikacijske kompetencije kod (...) učenika/studenata“ (Benjak i Požgaj Hadži 2001: 7). Na tom tragu nastao je i diplomski rad *Interkulturalna kompetencija za odgoj i obrazovanje nastavnika*, diplomantice Nine Lovrečić<sup>48</sup>. Već u uvodnome dijelu diplomantica ističe važnost šireg obrazovanja nastavnika koje se treba temeljiti na „nacionalnim i regionalnim politikama i biti dio njihova sustava koji će odrediti početno obrazovanje nastavnika, kontinuirano stručno usavršavanje, ali koje će biti usmjereno i na unaprjeđivanje kvalitete postignutog obrazovanja i usavršavanja“ (Lovrečić 2007: 4). Važnost interkulturalnog odgoja, nadasve raščlanjivanja pojmovlja interkulturalizam – multikulturalizam, koji se vrlo često pogrešno primjenjuju, pogotovo u političkom diskursu, predmet je bavljenja prvog poglavlja diplomskoga rada, dok se u drugome poglavlju autorica posvećuje obradi interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Polazeći od teorijskih postavki Bombardellija u knjizi *Formazione in dimensione europea e interculturale* koja u prvi plan stavlja važnost poštivanja novog i drukčijeg, bez podcjenjivanja vlastita identiteta i vlastite kulture (Lovrečić 2007), autorica zaključuje poglavlje stavovima Ouelleta koji smatra da je „imigrantskom djetetu potrebno više pažnje, više didaktičke potpore, kontinuirana prisutnost nastavnika, klima poštivanja i solidarnosti koja uključuje cijelu školu“ (Lovrečić 2007: 14). Baveći se pojmom kompetencije, s osobitim naglaskom na

---

48 Diplomski rad je nastao u sumentorstvu prof. dr. sc. Mirjane Benjak i prof. dr. sc. Elvi Piršl.

interkulturalnoj kompetenciji, autorica zaključuje kako interkulturalno kompetentna osoba „posjeduje pozitivne ponašajne karakteristike, a to su: poštivanje, strpljivost, osjećaj za humor, fleksibilnost, empatija, otvorenost, radoznalost i tolerancija“ (Lovrečić 2007: 21). Središnji dio rada čini empirijsko istraživanje o kompetencijama nastavnika potrebnima za kvalitetno podučavanje. Istraživanje je napravljeno na uzorku od 20 nastavnika srednjih škola grada Pule, primjenjujući anketni upitnik s Likertovom skalom od 1 do 4. Dobiveni rezultati pokazali su važnost interpersonalnih i psihopedagoških kompetencija kod nastavnika. Također, rezultati su pokazali i važnost profesionalnih kao i organizacijskih kompetencija. Ovim je radom zasigurno još jednom prikazan teorijski aspekt važnosti interkulturalizma u odgojno-obrazovnom sustavu. U empirijskom dijelu utvrđena je važnost svih kompetencija za cjelovito poučavanje. Osobito je uočena važnost interkulturalne kompetencije koja se prvenstveno očituje u poznavanju jezika, religija kao i običaja kultura drukčijih od naše. Stvarajući interkulturalnu kompetenciju u odgojno-obrazovnom procesu, pridonosimo da se „učenik koji je drugačiji od drugih osjeća dobrodošlim i prihvaćenim“ (Lovrečić 2007: 44). Ovaj diplomski rad, uz bogat teorijski prikaz interkulturalnog odgoja i obrazovanja, donosi i važne rezultate, posebno empirijskog istraživanja, koji mogu biti polazište za rad sa studentima na fakultetima, ali i odgojno-obrazovnim djelatnicima u njihovu cjeloživotnom obrazovanju. Dobiveni rezultati su ujedno i prikaz stanja određenog vremenskog razdoblja te će isto tako poslužiti za komparativne analize budućim istraživačima interkulturalne kompetencije.

## **2.2. O spolnim ulogama u nastavi književnosti**

Diplomski rad Lare Jurčić<sup>49</sup> usmjeren je k istraživanju spolne stereotipije, odnosno, utvrđivanju u kolikoj je mjeri u udžbenicima i nastavi književnosti zastupljena spolna stereotipija. Rad je podijeljen na dva dijela, teorijski i empirijski. U teorijskom dijelu autorica rada obrađuje pojmove spol i rod, oslanjajući se na teorije razvoja spolne uloge (psihoanalitičku, teoriju socijalnog učenja, kognitivno-razvojnu te teoriju spolne sheme), kulturni i društveni utjecaj na razvoj spolnog identiteta i spolnih stereotipa, spolne stereotipe i spolni identitet kao i utjecaj primarne i sekundarne socijalizacije. Na kraju teorijskog dijela posebno se bavi spolnim ulogama u nastavi književnosti polazeći od pretpostavke kako

književni tekst konstruira sliku, sliku žene i ženstvenosti, sliku koja opisuje, ali i određuje mjesto i ulogu žene u društvu. Ženski su likovi rijetko kada

---

49 Diplomski rad je nastao u sumentorstvu prof. dr. sc. Mirjane Benjak i prof. dr. sc. Elvi Piršl.

prikazani kao ličnosti koje rade i zarađuju, zatim, naglasak se redovito stavlja na pitanje za koga će se junakinja udati, kao da izbor muškarca odlučuje o njezinoj sreći, redom su te žene domaćice, odgajateljice pune brižnosti i nježnosti. (Jurčić 2007: 33)

Bavljenje teorijskom problematikom autorica zaključuje tezom kako upravo škola „kontrolira socijalizacijski proces i time osigurava prijenos 'poželjnih' društvenih vrijednosti koristeći se nastavnim planovima i programima te udžbenicima“ (Jurčić 2007: 33). U empirijskom dijelu autorica nastoji utvrditi zastupljenost spolnih stereotipa u nastavi književnosti u višim razredima osnovne škole radi promicanja ravnopravnosti obaju spolova u svim sferama života. Svoje je istraživanje obavila na uzorku od 432 učenika u dobi od 11 do 14 godina pomoću anketnog upitnika s ukupno 13 pitanja. Dobivenim rezultatima potvrđena su polazišta o spolnoj stereotipiji u nastavi književnosti te potrebi za revizijom kako udžbenika i lektirnih naslova tako i nastavnih planova i programa, ukoliko želimo u ozračju 21. stoljeća odgajati i obrazovati ravnopravne žene i muškarce. Svojim iscrpnim istraživačkim radom autorica je pokazala visoki stupanj primjene znanstvene metodologije u provođenju istraživanja kao i u obradi, prikazu i tumačenju dobivenih rezultata.

### **2.3. Suvremeni metodički pristupi nastavi književnosti**

Većina diplomskih radova pod mentorstvom Mirjane Benjak nastala je upravo u sklopu problematike suvremenih metodičkih pristupa nastavi književnosti. Ti se radovi oslanjaju na mentoričin znanstveni interes: od znanstvene monografije *Stendhalovi i Flaubertovi romani u metodičkom obzoru* preko monografije *Književnost(i) u kontaktu* do monografije *Od Peruška do otvorenog sustava*. O multimedijски obrađenim bajkama u nastavi književnosti, svoj diplomski rad je napisala Iva Bertoša. Baveći se teorijskim polazištima koncepcije bajke od značenja do njezine odgojne funkcije te položaja u osnovnoškolskom i srednjoškolskom nastavnom programu i multimedijom kao suvremenim nastavnim pomagalom, autorica pronalazi brojne mogućnosti primjene multimedije upravo kod obrade bajke u nastavi književnosti. Prvim metodičkim modelom pristupa bajci *Carevo novo ruho* povezujući predmetna područja književnosti i medijske kulture pomoću filmskog uprizorenja istoimenog djela. Drugi metodički model temelji se na multimedijskoj obradi bajke *Ribar Palunko i njegova žena*. I u ovom slučaju riječ je o povezivanju književnosti i medijske kulture, pomoću animiranog filma autorice. Važan segment ovoga rada jest upravo naglasak na multimediji u nastavnome procesu. Činjenica kako „učenici danas odrastaju i žive s medijima, dosadno im je

slušanje priča, čitanje knjiga jer iziskuje koncentraciju dulju od petnaestak minuta i jer nisu stekli naviku pasivnog slušanja, gledanja, čitanja te odrastaju u interaktivnoj komunikaciji s multimedijom“ (Bertoša 2009: 42), utječe na to da se odgojno-obrazovni sustav mora prilagoditi recepcijskim sposobnostima učenica/učenika kako bi sam nastavni proces bio kvalitetan. Valja imati na umu i činjenicu kako se napredak informatičke tehnologije zbiva iznimno brzo, dok su s druge strane pojedini nastavni planovi i programi ušli u treće desetljeće od stupanja na snagu. Stoga, upravo se ovim radom nudi iskorak iz postojećih programskih koncepcija i mogućnost implementacije multimedijских sadržaja u nastavu.<sup>50</sup> Autorica rada zaključuje kako „učitelj ponekad treba izaći iz okvira nastavnog plana i programa i uzeti si malo veći vremenski okvir unutar kojeg će učenicima priuštiti inovaciju u nastavi, što će zasigurno privući njihovu radoznalost i potaknuti ih na istraživanje i aktivnost“ (Bertoša 2009: 48). Metodičkim modelima koje je osmislila autorica pristupa se bajkama na suvremeni način, poštujući postojeću metodičku teoriju uz implementaciju novih modela zasnovanih na primjeni novih tehnologija u nastavi.

Diplomski rad Leonile Marač naslovljen *Suvremeni metodički pristupi lektiri u osnovnoj školi* donosi analizu popisa lektirnih naslova u nastavnom programu za osnovnu školu obuhvativši kako razrednu tako i predmetnu nastavu. U drugome dijelu rada autorica donosi prikaz obavljenog empirijskog istraživanja na uzorku od 222 ispitanika (učenika riječkih osnovni škola) o kvantiteti čitanja lektire, poteškoćama koje nastaju kod čitanja lektire, definiranju kulture čitanja i motivaciji za čitanjem lektire. Treći dio donosi prikaz dvaju metodičkih modela radi poboljšanja kvalitete i kvantitete čitanja lektire kao utvrđenih nedostataka tijekom empirijskog istraživanja. Autorica polazi od stava Mire Kermeč Serdanović o važnosti uvažavanja interesa učenika kod zadavanja izborne lektire, zaključujući kako je otežavajuća okolnost uspostavljanje granice između učeničkih interesa i želja te nastavnog programa (Marač 2011: 13). Posebno važna komponenta diplomskoga rada jest empirijsko istraživanje u kojem autorica dolazi do važnih spoznaja o čitanju lektire. Zanimljivo je istaknuti podatak o redovitoj čitanosti lektirnih naslova od  $M=3,83$ , primjerenosti lektire interesima učenika (uopće se ne slaže i donekle se ne slaže 44,59%), želji za predlaganjem knjige koja mi se dopala kao lektirne knjige (u potpunosti se slažem 39,63%), zamjeni filma za knjigu (u potpunosti se slažem 54,50%). U zaključnoj diskusiji empirijskoga istraživanja navodi važnost redovitog anketiranja učenika kao i brizi o interesima učenika (Marač 2011: 32), čime se otvara osnovni cilj nastave književnosti, a to je

---

50 Diplomski rad Ive Bertoše obranjen je 2009. godine kada sasvim sigurno zastupljenost multimedijске tehnologije u pojedinim školama, kao i implementacija multimedijских sadržaja u nastavi Hrvatskoga jezika, nisu bili na današnjoj razini te u tom kontekstu valja promatrati metodički doprinos ovoga rada.

odgojiti buduće čitatelje književnih djela (Benjak i Doblanović 2010: 13). U prvome metodičkom modelu autorica predstavlja mogućnosti osposobljavanja učenika za lakšim snalaženjem u knjižnici prikazujući tri projekta: pjesničku večer, dane otvorenih vrata knjižnice te književnu aukciju (Marač 2011: 33–40), dok je u drugome metodičkom modelu naglasak na suvremenim metodičkim sustavima (otvoreni i problemski) te uključivanju kino-sata u nastavu lektire (Marač 2011: 42–44). Ovim diplomskim radom otvorena je mogućnost uvida u mišljenja i stajališta učenika o lektiri u osnovnoj školi, što studentima, učiteljima i nastavnicima može poslužiti u kreiranju suvremenih metodičkih modela. Upravo je takva dva modela autorica osmislila i uključila u svoj diplomski rad.

U diplomskome radu *Dramske tehnike u srednjoškolskoj nastavi jezika i književnosti* Iva Đorđević proučava problematiku primjena dramskih metoda kod poučavanja materinskoga jezika, kao i važnosti dramske igre u školskom sustavu. Naglasak je u radu na praktičnim primjerima namijenjenima prvenstveno učenicima srednjoškolske dobi, s namjerom razbijanja predrasuda kako je igra u nastavi prvenstveno osnovnoškolskog karaktera. U uvodnim razmatranjima autorica naglašava usmjerenost i praktičnu primjenu diplomskoga rada: „Ako ste nastavnik/ica koji/a vjeruje da su zamisli, ideje, stvaralačka rješenja i implikacije vrijedne sastavnice poučavanja i učenja, tada se dramske tehnike ne mogu zaobići u odgojno-obrazovnom radu“ (Đorđević 2008: 1). Autorica se u poglavljima bavi problematikom stvaralačke nastave književnosti u srednjoj školi pridajući iznimnu važnost iskustvenom učenju i dramskom odgoju, uspoređujući dramski odgoj u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu s dramskim odgojem u svijetu. Središnji dio diplomskoga rada čini cjelovita razrada dramskih tehnika. Temeljno polazište u prikazu brojnih mogućnosti primjene dramskih tehnika u odgojno-obrazovnom sustavu čini djelo *Prolaz u zamišljeni svijet. Procesna drama ili drama u nastajanju* autorice Ive Gruić (2002). Vrlo vrijedno poglavlje toga rada su primjeri dramskih tehnika u nastavi jezika i književnosti u kojem je autorica osmislila više metodičkih minijatura kada se dramske tehnike mogu korisno primijeniti u nastavi. U zaključku autorica naglašava kako je „dramski izraz sredstvo pomoću kojega možemo svakom/oj učeniku/ci omogućiti da čuje, vidi, izgovori, učini i da razumije odgojno-obrazovni sadržaj u skladu sa svojim mogućnostima, a istovremeno da se osjeća jednako zaslužnim članom/icom skupine“ (Đorđević 2008: 67), čime otvara brojne mogućnosti implementacije ponuđenih sadržaja u odgojno-obrazovnom radu.

Diplomski rad *Teatrološki pristup dramskom tekstu u nastavi (Ivo Brešan: Predstava Hamleta u selu Mrduša Donja)*, autora Stjepana Bezjaka obrađuje rijetku tematiku metodičkog pristupa dramskim tekstovima u nastavi. Autor, proučavajući

dramski odgoj u osnovnoj i srednjoj školi, posebno se posvećuje teatrološkom pristupu kao manje zastupljenom od literarnog u hrvatskom školskom sustavu. Posebno važan segment ovoga diplomskoga rada jest metodički model teatrološke analize i interpretacije *Predstave Hamleta u selu Mrduša Donja* u kojem autor stavlja naglasak na motivaciju učenika za teatrološku analizu i interpretaciju. Naglašavajući kako se „dramski lik najbolje može neposredno približiti učenicima oživotvorenjem na sceni“ (Bezjak 2012: 94), autor nudi i prednosti koje teatrološki pristup ima naspram literarnoga kao što je upoznavanje scenografije, kostimografije i koreografije.

U hrvatskom školskom sustavu primjena računala zasnovanog na Windows operativnom sustavu zaživjela je krajem 20. stoljeća prvenstveno u nastavi informatike i srodnih predmeta. O primjeni osobnog računala i računalnim programima suvremene generacije poput PowerPointa u nastavi jezika i književnosti, svoj diplomski rad 2003. godine napisao je Marko Ljubešić. Diplomski rad *Primjena osobnog računala u nastavi jezika i književnosti* donosi spoznaje o primjeni osobnog računala u nastavi jezika te u nastavi književnosti vodeći računa o tome da računalo ne bude pasivna komponenta nastavnog procesa, što je bio slučaj s primjenom grafoskopa, već interaktivna u kojoj učenik može dobiti povratnu informaciju od računala. U metodičkim modelima Ljubešić pokazuje na koji način se mogu iskoristiti neke od mogućnosti primjene igre u nastavi jezika te na koji način programi kao što je PowerPoint mogu poslužiti u metodičkom modelu učenja pjesme napamet, što predstavlja novinu u metodičkom obzoru nastanka diplomskoga rada.

#### **2.4. Nastava jezičnoga izražavanja**

U hrvatskoj metodici materinskoga jezika pomalo zapostavljen segment čini nastava jezičnoga izražavanja. Na tom tragu nastao je diplomski rad Tamare Fundurlije *Usmena i pismena rasprava u nastavi hrvatskoga jezika u osnovnim i srednjim školama* obranjen 2013. godine. Autorica se u radu bavi proučavanjem položaja jezičnoga izražavanja u hrvatskom osnovnom i srednjem školstvu, zatim komunikacijskim vještinama te primjenom govornih vježbi u nastavi hrvatskoga jezika. Vrlo važan segment ovoga rada čini empirijsko istraživanje usmjereno k istraživanju stjecanja komunikacijskih vještina u odgojno-obrazovnom sustavu, kao i mogućnostima razvijanja boljih komunikacijskih vještina radom u izvannastavnim aktivnostima. Istraživanje je provedeno na uzorku od 130 učenika Gimnazije Pula pomoću posebno osmišljenog anketnog upitnika. Dobiveni rezultati u velikoj su mjeri potvrdili polazne hipoteze o osrednjem poznavanju jezičnog izražavanja kao i osrednju zainteresiranost za sudjelovanjem u izvannastavnim aktivnostima koje za cilj imaju razvijanje komunikacijskih vještina. Također, u ovome

radu, na temelju dobivenih rezultata istraživanja, autorica predlaže metodički model pristupa usmenoj raspravi radi razvijanja jezičnog izražavanja i razvijanja kritičkog mišljenja (Fundurlija 2013). Rezultatima empirijskog istraživanja, ali i metodičkim modelom, diplomski rad Tamare Fundurlije uvelike pridonosi utvrđivanju položaja jezičnoga izražavanja, posebno uzimajući u obzir vrijeme u kojem su učenici sve više posvećeni drugim oblicima komunikacije (pametni telefoni, internet...) te će zasigurno biti od velike koristi kod svih daljnjih dijakronijskih istraživanja ove problematike.

### **3. Zaključak**

Metodička je znanost u Hrvatskoj zasigurno proizvela najviše polemika o znanstvenoj utemeljenosti same discipline. Dok se slabiji poznavatelji metodičke teorije i prakse zalažu za pripadnost metodika prvenstveno nastavnoj struci, brojni su znanstvenici metodike materinskoga jezika počevši od Tone Peruška, preko Dragutina Rosandića i Stjepka Težaka pa sve do Mirjane Benjak i drugih metodičara (Lazzarich 2017), svojim znanstvenim prinosima učvrstili metodiku kao znanost. Upravo je na ovima posljednjima veliki zadatak održavanja kontinuiteta metodičkih istraživanja koji redovito započinje pisanjem diplomskoga rada. Na tom je putu temelje mnogima od nas postavila upravo prof. dr. sc. Mirjana Benjak koja je svojim pristupom potvrdila sve spomenute odlike dobre mentorice. Redovito naglašavajući važnost upravo empirijskih istraživanja i novih metodičkih modela u kojima su diplomantice/diplomanti mogli iskazati svoja praktična umijeća utemeljena na metodičkim spoznajama, prof. Mirjana Benjak pružala je veliku motivaciju tijekom cijelog procesa pisanja diplomskoga rada usmjeravajući diplomantice/diplomante ukoliko bi u određenim situacijama napustili neki od unaprijed definiranih zadataka rada. Iako teorijsko-metodološke rasprave od diplomskoga rada ne očekuju veće znanstvene doprinose, jer je riječ prvenstveno o stručnome radu, analizom sastavnica metodičkih diplomskih radova pod njenim mentorstvom utvrdili smo sljedeće:

- Kod većine analiziranih diplomskih radova naišli smo na empirijsko istraživanje koje je redovito sastavnica znanstvenoga rada.
- Diplomski radovi iz metodike pretpostavljaju i komponentu metodičkoga modela. Kod analiziranih radova, metodički modeli predstavljaju izvorna autorska djela opisana u metodološkoj literaturi kao primijenjena ili aplikacijska istraživanja (Gačić 2012), koja nikako ne mogu biti sastavna komponenta stručnoga rada.
- U konačnici, primjenom empirijskog istraživanja i(li) metodičkim modelom, diplomanti su nastojali doći do novih znanstvenih spoznaja postavljajući nove

teorijske okvire, odnosno, eksperimentiranjem već utemeljenih spoznaja što je osnova svakoga temeljnoga istraživanja (Gačić 2012).

Na temelju dobivenih rezultata istraživanja možemo zaključiti kako metodički diplomski radovi koji su nastali pod mentorstvom prof. dr. sc. Mirjane Benjak daju velik doprinos sveukupnoj hrvatskoj metodičkoj znanosti te predstavljaju nastavak puta kojim je zakoračila profesorica.

## Literatura

- Benjak, Mirjana i Požgaj Hadži, Vesna (ur.), 2005. *Bez predrasuda i stereotipa*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
- Benjak, Mirjana, 2001. *Književnost(i) u kontaktu*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
- Benjak, Mirjana, 2006. *Stendhalovi i Flaubertovi romani u metodičkom obzoru*. Pula: Filozofski fakultet.
- Benjak, Mirjana i Dobljanović, Mirjana, 2010. Kako odgajati čitateljice/čitatelje. *Metodički vidici: časopis za metodiku filoloških i drugih društveno-humanističkih predmeta* 1/1. 12–17.
- Benjak, Mirjana, i Ljubešić, Marko, 2013. *Od Peruška do otvorenog sustava*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bertoša, Iva, 2009. *Multimedijski obrađene bajke u nastavi književnosti*. Pula: Filozofski fakultet. (diplomski rad)
- Bezjak, Stjepan, 2012. *Teatrološki pristup dramskom tekstu u nastavi (Ivo Brešan: Predstava Hamleta u selu Mrduša Donja)*. Pula: Filozofski fakultet. (diplomski rad)
- Đorđević, Iva, 2008. *Dramske tehnike u srednjoškolskoj nastavi jezika i književnosti*. Pula: Filozofski fakultet. (diplomski rad)
- Fundurlija, Tamara, 2013. *Usmena i pismena rasprava u nastavi hrvatskog jezika u osnovnim i srednjim školama*. Pula: Filozofski fakultet. (diplomski rad)
- Gačić, Milica, 2012. *Pisanje znanstvenih i stručnih radova*. Zagreb: Školska knjiga.
- Jurčić, Lara, 2007. *Spolne uloge u nastavi književnosti*. Pula: Filozofski fakultet.
- Lazzarich, Marinko, 2017. *Metodika hrvatskoga jezika*. Rijeka: Učiteljski fakultet
- Lovrečić, Nina, 2007. *Interkulturalna kompetencija za odgoj i obrazovanje nastavnika*. Pula: Filozofski fakultet. (diplomski rad)
- Ljubešić, Marko, 2003. *Primjena osobnog računala u nastavi jezika i književnosti*. Pula: Filozofski fakultet. (diplomski rad)
- Marač, Leonila, 2011. *Suvremeni metodički pristupi lektiri u osnovnoj školi*. Pula: Filozofski fakultet. (diplomski rad)



Oraić Tolić, Dubravka, 2011. *Akademsko pismo*. Zagreb: Naklada Ljevak.

Piršl, Elvi i dr., 2016. *Vodič za interkulturalno učenje*. Zagreb: Naklada Ljevak.

### **Contributo didattico delle tesi di laurea sotto il tutoraggio della prof.ssa Mirjana Benjak**

La scelta di un relatore è uno degli elementi chiave nella scrittura di una tesi di laurea. Con il suo approccio il relatore dirige lo studente nei suoi, più spesso, primi passi scientifici. E proprio così tante volte la prof.ssa Mirjana Benjak con attenzione e con grande aiuto ha condotto i suoi studenti attraverso la scrittura della tesi di laurea che alla fine ha superato l'obiettivo principale di essere un lavoro professionale diventando una vera ricerca scientifica. Il lavoro presenterà le tesi di laurea sulla didattica della lingua e letteratura croata create sotto il tutoraggio della prof.ssa Mirjana Benjak con l'obiettivo di determinare il loro contributo scientifico alla didattica della lingua e letteratura in Croazia.

Parole chiave: Mirjana Benjak, didattica della lingua e letteratura, tesi di laurea

### **Metodični prispevek diplomskih del pod mentorstvom prof. dr. sc. Mirjane Benjak**

Izbira mentorice/mentorja je eden od ključnih dejavnikov, ko se lotimo pisanja diplomskega dela. Mentorica/mentor s svojim ravnanjem vodi, usmerja študentko/študenta pri njenih/njegovih najpogosteje prvih znanstvenih korakih. Točno tako je prof. dr. sc. Mirjana Benjak svoje študentke/študente skrbno in s številnimi nasveti vodila pri pisanju diplomskih del, ki so navsezadnje preseгла tisto prvotno, strokovno nalogo vsakega diplomskega dela in prerasla v prave znanstvenoraziskovalne metodične prvence. V članku bomo predstavili diplomska dela iz metodike hrvaškega jezika in književnosti, nastala pod njenim mentorstvom, ker želimo ugotoviti, kakšen je njihov znanstveni prispevek k tej vedi na Hrvaškem.

Ključne besede: Mirjana Benjak, metodika, diplomsko delo

**BLAŽENKA MARTINOVIĆ**

Filozofski fakultet, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli

**ELENMARI PLETIKOS OLOF, JELENA VLAŠIĆ DUIĆ**

Filozofski fakultet u Zagrebu, Sveučilište u Zagrebu

*Kiša, sunce, trava, rosa*

**– o učenju i poučavanju naglasaka hrvatskoga jezika**

Učenje i poučavanje standardnojezičnih naglasaka izaziva ponajviše otpora i kod onih koji poučavaju i kod onih koje se poučava. Rad *Kiša, sunce, trava, rosa* prikaz je vježba za lakše i sustavnije učenje i poučavanje naglasaka hrvatskoga jezika. Metodologija obrade naglasaka temelji se na stupnjevitijoj obradi: od mjesta prema trajanju i tonu, od lakše savladivoga kratkosilaznoga i dugosilaznoga prema težemu dugouzlaznome i kratkouzlaznome naglasku, od frekventne riječi do rjeđe riječi, od pseudoriječi prema rečenici i tekstu, od niskoga prema visokome varijetetu i sl. Vježbe zahvaćaju tri temeljne kompetencije: znanje o naglascima, aktivno slušanje (percepciju) i izgovor (produkciju).

Ključne riječi: naglasak, slušanje (percepcija), izgovor (produkcija), poučavanje, standardnojezično naglašivanje

## **1. Uvod**

Prof. dr. sc. Mirjana Benjak na Odsjeku za kroatistiku u Puli utemeljila je Katedru za metodiku hrvatskoga jezika i književnosti „Tone Peruško“ te se predano bavila metodikom književnoga odgoja i obrazovanja. Naš rad o jednome metodičkom pristupu jezičnoj temi zahvala je profesorici za sve što je ostavila u znanosti na području metodike. Rad se temelji na dosadašnjim istraživanjima autorica o metodama mjerenja naglasnih kompetencija te donosi prijedloge rješenja otvorenih pitanja u učenju i poučavanju ortoepske norme. Istraživanja su pokazala da poučavanje hrvatskih naglasaka treba ići u smjeru triju važnih kompetencija (znanje, slušanje/percepcija i izgovor/produkcija) te se valja približiti učinkovitijemu mjerenju naglasnih kompetencija (Pletikos Olof i dr. 2016). Mjerenje ishoda učenja naglasaka treba se sastojati od praćenja i testiranja ne samo kompetencije znanja (birajući tipske primjere)

nego i kompetencije izgovora (produkcije – služeći se vježbama sa pseudoriječima ili manje poznatim riječima te vježbama s primjerima koji su označeni naglascima) i slušanja (percepcije – služeći se verificiranim snimkama) hrvatskih naglasaka. Upravo se takvim pristupom smanjuju razlike između ispitanika s udarnim (dinamičkim) i s visinskim (tonskim) naglasnim sustavom, naime u metodici poučavanja naglasaka hrvatskoga standardnog jezika do sada se zanemarivala činjenica da poučavani dolaze s različitim startnim naglasnim sustavom. Poseban je izazov pratiti i vrednovati u odnosu na učenikov/studentov napredak u učenju naglasnoga sustava te kreirati testove tako da štokavski govornici nemaju prednost pred kajkavcima, čakavcima i govornicima urbolektu. Pitanja koja se iz svega nameću jesu ova: *Kako poučavati naglaske?*, *Kako poboljšati izlazne kompetencije, posebice izgovor?*, *Kako smanjiti utjecaj početnoga naglasnoga sustava na ishod učenja?*, *Kako vrednovati uspjeh onih iz udarnoga sustava, a kako onih iz visinskoga sustava?*, *Kakav je omjer između ulaznih i izlaznih kompetencija?* Odgovore na ta pitanja pokušali smo dati kreiranjem vježba (i na koncu vježbenice) koje su usmjerene ne samo znanju o naglascima nego i slušanju i izgovoru. Na koncu smo materijale i testirali s grupom studenata ak. 2015./2016. godine na Odsjeku za kroatistiku u Puli.

Rad *Kiša, sunce, trava, rosa* prikaz je upravo tih vježba (u ovome radu jednoga manjega dijela) za učenje i poučavanje naglasaka hrvatskoga jezika koje izrađuju autorice rada. Naslov rada, s tipskim primjerima riječi, otkriva metodologiju obrade koja se temelji na stupnjevitosti i koja kreće od poznatoga prema nepoznatome i od lakše usvojivoga prema teže usvojivome. Vježbe zahvaćaju tri temeljne kompetencije: znanje o naglascima, aktivno slušanje (percepciju) i izgovor (produkciju).

U razvoju metoda poučavanja hrvatskih naglasaka koristile smo se temeljnim znanjima i iskustvima koja su se prije oko 50 godina razvijala na Odsjeku za fonetiku na Filozofskome fakultetu u Zagrebu (audio-vizualna globalno-strukturalna metoda za poučavanje stranih jezika te, djelomice, verbotonalna metoda usvajanja govora). Iz audio-vizualne globalno-strukturalne metode za učenje stranih jezika, koju je s brojnim suradnicima razvijao Petar Guberina te izradio tekstne, slikovne i auditivne materijale za učenje francuskog, njemačkog, ruskog, talijanskog i engleskog jezika, preuzeli smo postavke o iskustvenome učenju zvukom i slikom, s imitacijom kao osnovnim načinom usvajanja nekih izgovornih obrazaca (usp. Guberina i Rivenc 1963). Veliki su pomaci u poučavanju prozodije učinjeni upravo u poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika čime se danas ponajviše u nas bave nastavnici i lingvisti na Croaticum Filozofskoga fakulteta u Zagrebu. Uzor na kojem smo temeljile usvajanje naglasaka, od riječi, preko rečenice do teksta, bio je tekst i zvuk *Srpsko-hrvatski jezik: izgovor i intonacija s recitacijama na pločama* (Ivšić i Kravar 1955), koji je bio namijenjen i

strancima za učenje hrvatskoga, ali su prema tome zvučnome zapisu i brojne generacije studenata fonetike i kroatistike učile slušati i izgovarati hrvatske naglaske i zanaglasne dužine. Novije snimke izgovora mogu se pronaći, primjerice, u priručniku Gordane Varošaneć-Škarić *Fonetska njega glasa i izgovora* te, primjerice, u zapisu uz knjigu Vesne Požgaj Hadži *Hrvaščina in slovenščina v stiku / Hrvatski i slovenski u kontaktu* iz 2002. koja je u taj kontrastivni pristup utkala metodičke modele predstavljene i ranije u Nacrtu vježbenice „Fonetske vježbe iz hrvatskog jezika“ u časopisu *Govor* 1999.<sup>51</sup> Od novijih metodičkih spoznaja u vježbenici smo ciljeve odredile kao ishode učenja, prema kojima se u središte stavlja učenika/studenta i njegove mogućnosti te su mjerljivi (Divjak 2008: 4). Metodička obrada pojedinih poglavlja, osim ishoda učenja, temelji se i na nekim elementima i tehnikama ERR okvira za poučavanje (temeljenoga na trima fazama; faza evokacije, faza razumijevanja značenja i faza refleksije) (Benge Kletzien i dr. 2005).

## 2. Vježbenica za učenje i poučavanje naglasaka

Autorice rada pripremile su materijale za uvježbavanje i poučavanje svih naglasaka<sup>52</sup>, a ovdje se donosi ogleдни primjerak jedne nastavne cjeline – kratkosilazni naglasak. U vježbenici se nalaze i poglavlja i o nestandardnojezičnim idiomima, naime posebice je nužno u poučavanju o naglascima uvrstiti teme o udarnome naglasnom sustavu, obilježjima i rasprostranjenosti, te načinu njegova prepoznavanja. Pod utjecajem medija govornici hrvatskoga jezika svakodnevno su izloženi udarnome naglasnom sustavu te je nužno i njega opisati i valorizirati. Nužno je također osvijestiti i problem nastavnikove percepcije, tj. verifikacije procjene ostvaraja naglasaka te nužnost razlikovanja intonacije rečenice i tona riječi te analitičkoga slušanja udarnoga naglasnog sustava. O svemu se tome vodilo računa u sastavljanju vježba za učenje i poučavanje naglasaka.

Obrada pojedinačnoga naglasaka ima pet osnovnih cjelina: 1. slušanje, bilježenje i izgovaranje naglasaka (početni slog, nepočetni slog); 2. slušanje, bilježenje i izgovaranje naglasaka i dužine; 3. naglasci u oprekama (mjesta, tona, trajanja); 4. naglasna tipologija i 5. naglasci i raslojena jezična stvarnost (polifunkcionalnost, standard i dijalekt). Vježbe se grade stupnjevito, od lakše prema teškoj kompetenciji: poslušajte (percepcija), poslušajte i ponovite (percepcija i produkcija), poslušajte i obilježite (percepcija i

---

51 Donedavno je bio mrežno dostupan ([netfaces.hr](http://netfaces.hr)) i zvučni zapis riječi iz knjige Bratoljuba Klaića *Naglasni sustav standardnog hrvatskog jezika* iz 2013. (postumno priredio glumac B. Smiljanić), no ne oslikava suvremeni standardni izgovor, naime riječ je o tzv. klasičnome naglašivanju i time je vrijedan prinos za povijest hrvatskoga standardnojezičnoga naglašivanja.

52 Materijale su recenzirali prof. dr. sc. Ivan Zoričić (pok.) i doc. dr. sc. Mihaela Matešić.

znanje), izgovorite obilježeno (produkcija), izgovorite neobilježeno (produkcija i znanje), izgovorite spontano (produkcija i znanje). Budući da je cijela vježbenica temeljena na takvoj stupnjevitosti, kreće se dakle od lakše savladivoga (kratkosilaznoga) do težega (kratkouzlaznoga), od frekventne riječi do manje poznate riječi, od (pseudo) riječi do rečenice i teksta, od nestandardnoga do standardnoga, od neutralnoga prema višemu varijetetu.<sup>53</sup>

U skladu s tim stupnjuju se i kompetencije: znanje, slušanje/percepcija, izgovor/produkcija. Vježbe su namijenjene sveučilišnim kolegijima kojima je sadržaj naglasna norma i ortoepija, zatim učenju i poučavanju u osnovnoj i srednjoj školi te učenju i poučavanju hrvatskoga jezika kao stranoga/inoga.

## **2. 1. Primjer obrade kratkosilaznoga naglasaka**

Zbog ograničenosti dužinom rada ovdje donosimo kao ogledni primjer<sup>54</sup> prvu cjelinu u obradi kratkosilaznoga naglasaka, a prema tome modelu obrađene su i druge cjeline (kratkosilazni naglasak na nepočetnome slogu, kratkosilazni naglasak i zanaglasna dužina, kratkosilazni naglasak i naglasna tipologija, kratkosilazni naglasak u raslojenoj jezičnoj stvarnosti, zadatci za rad kod kuće), i tako redom za svaki naglasak.

\*\*\*

### **A) Slušanje, bilježenje i izgovaranje**

Ishodi učenja prve cjeline:

- 1) Slušno prepoznati, ponoviti i obilježiti kratkosilazni naglasak u izgovorenim riječima.
- 2) Pročitati riječi s obilježenim kratkosilaznim naglaskom.
- 3) Upamtiti učestale riječi s kratkosilaznim naglaskom.

---

53 Dosadašnja istraživanja to podupiru, naime uspješna percepcija i produkcija uzlaznih naglasaka manja je od percepcije i produkcije silaznih naglasaka, što je i očekivano s obzirom na različite startne idiome ispitanika: produkcija i percepcija kratkouzlaznoga naglasaka uspješna je oko 30%, dugouzlaznoga naglasaka oko 40%, dugosilaznoga naglasaka oko 70% (produkcija nešto slabije od percepcije, oko 60%), a kratkosilaznoga oko 75%. Mjesto naglasaka lakše se provjerava, naime produkcija je mjesta uspješna preko 80%, a percepcija mjesta oko 75%. Usp. Vrbani Zrinski i Varošaneć Škarić 2004, Pletikos i Vlašić 2007, Pletikos 2008, Pletikos Olof i dr. 2016.

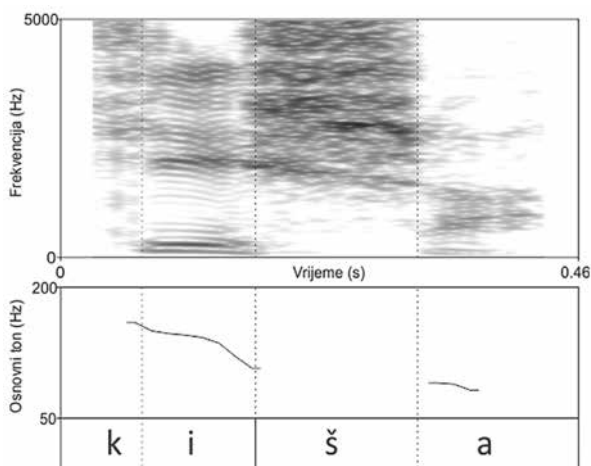
54 Priručnik i vježbenica bit će javno dostupni krajem 2019. godine.

## 1. Kratkosilazni naglasak na početnome slogu

### 1. Poslušajte izgovor. ◀

Na něbu kišica,  
na břdu kùćica,  
u kùći sòbica,  
u sòbi slíčica,  
na slíci lùtkica,  
na lùtki hláčice,  
na hláčama tòčkice.

Kratkosilazni naglasak ostvaruje se na jednome slogu. Naglašeni je slog intenzitetski jak, visokoga tona i kratkoga trajanja. U višesložnim riječima slog nakon kratkosilaznoga naglaska intenzitetski je slabiji i nižega tona.



Slika 1. Akustički prikaz riječi *kiša* izgovorene s kratkosilaznim naglaskom.

Na gornjem dijelu slike prikazano je kako se spektralni sastav zvuka mijenja u vremenu i u njemu uočavamo pojedine glasnike. Na donjem dijelu slike prikazan je tijekom osnovnoga tona ( $f_0$ ). Trajanje je naglašenoga vokala duže nego trajanje zanaglasnoga vokala, intenzitet je harmoničnoga zvuka veći u naglašenome vokalu nego u zanaglasnome te je ton naglašenoga vokala viši nego u zanaglasnome.



Crtovlje prikazuje tonski odnos slogova u riječi s kratkosilaznim naglaskom (kvarta, 5 polutonova).

Da biste usvojili naglasak, vježbat ćete slušanje i oponašanje naglaska u riječima, rečenicama i tekstu. Oponašajući pazite na ton (oponašajte ga mumljajući) i trajanje (stavljajući ga u opreku s dugim naglaskom), a mjesto siline naglaska odredite udarom ruke o stol.

## 2. Jednosložne riječi s kratkosilaznim naglaskom.<sup>55</sup>

a) Pseudoriječi – poslušajte i ponovite (katkad pseudoriječ može zvučati kao poznata riječ). ◀

bīb  
bëb  
bàb  
bòb  
bùb

b) Jednosložne riječi – poslušajte i ponovite. ◀

mīš  
čëp  
lāv  
sòb  
krūh  
vīt



*Miš, lav i sob nose kruh u vrt.*

3. Poslušajte izgovor, označite sljedeće riječi kratkosilaznim naglaskom i izgovorite ih. ◀

i: miš, film, lim, čip, sir  
e: čep, peh, ček, set, ceh  
a: lav, brat, star, sad, sva  
o: sob, koš, slog, nov, rob  
u: kruh, jug, bruh, puh, duh  
r: vrt, prst, smrt, rt, krt

---

<sup>55</sup> Vježbenicu je ilustrirala ilustratorica i redateljica animiranoga filma Lucija Mrzljak.

4. Izaberite po jednu riječ iz svakoga gornjeg retka te osmislite i izgovorite izjavnu rečenicu s tom riječju, u tome obliku, na kraju rečenice.

Npr. *Ovo je lim. On je lav. Pod je nov. Topao je jug. Malen mu je prst.*

5. Dvosložne riječi s kratkosilaznim naglaskom.

a) Pseudoriječi – poslušajte i ponovite (mumljajući i naglas). ◀

bībi  
bēbe  
bāba  
bōbo  
būbu

b) Dvosložne riječi – poslušajte i ponovite. ◀

kīša  
nēbo  
vātra  
sōba  
kūća  
dřvo  
vjētar



*Drvo kraj kuće gleda u nebo i moli ga za vjetar i kišu.*

6. Poslušajte izgovor, označite sljedeće riječi kratkosilaznim naglaskom i izgovorite ih. ◀

i: kiša, slika, knjiga, riba, ništa  
e: nebo, ljeto, deset, plesti, reći  
a: vatra, tata, mama, mačka, hlače  
o: soba, točka, polje, kolo, dobar  
u: kuća, lutka, jutro, sutra, šuma  
r: drvo, srce, brdo, krdo, zrno  
je: vjetar, pjesma, mjesto, htjeti, ljeto



7. Izaberite po jednu riječ iz svakoga gornjeg retka te osmislite i izgovorite izjavnu rečenicu s tom riječju, u tome obliku, na kraju rečenice.

Npr. *To je slika. Stiglo je ljeto. Na kraju je točka. Na podu je lutka. Ti si moje srce.*

8. Trosložne riječi s kratkosilaznim naglaskom.

a) Pseudoriječi – poslušajte i ponovite (mumljajući i naglas). ◀

bībibi

bēbebe

bābaba

bōbobo

būbubu

b) Trosložne riječi – poslušajte i ponovite. ◀

slikati

glēdati

jābuka

nōvine

kūćica

mřvica

pjēsmica

*Slikam kućicu, pored jabuku i mrvice, da bude kao u pjesmici iz novina.*

9. Poslušajte izgovor, označite sljedeće riječi kratkosilaznim naglaskom i izgovorite ih. ◀

i: slikati, prijatelj, istina, listovi, misliti

e: gledati, trebati, čekati, gledati, zebrica, veselo

a: jabuka, jagoda, carica, jazavac, kapati

o: novine, obala, obrve, slobodan, godina

u: kućica, ulica, lutkica, uputa, šumica

r: mrvica, mrdati, trgati, crknuti, krvavo

je: pjesmica, mjeriti, pjeniti, sjenama, vjetrovi

10. Izaberite po jednu riječ iz svakoga gornjeg retka te osmislite i izgovorite izjavnu rečenicu s tom riječju, u tome obliku, na kraju rečenice.

Npr. *To je prijatelj. Na tanjuru je jagoda. Kupila sam novine.*

11. Izgovorite ove manje poznate riječi s kratkosilaznim naglaskom na prvome slogu. (Značenje je riječi na kraju vježbenice.)

begovica, benast, blisnuti, bljutak, bogaljast, bročast, cjepčica, črknja, čuma, djelati, djeljkati, dočka, drhtnuti, drškati, đipnuti, herma, hrka, ničanica, ozimačan, vrdati, zglobnica

12. Svaka je od sljedećih rečenica sastavljena od dviju govornih riječi te od dviju do šest jezičnih riječi. Prednaglasnice i zanaglasnice povezane su u govorne riječi s kratkosilaznim naglaskom. Izgovorite ih, pazeći na granicu govorne riječi tako što ćete napraviti kratku stanku između njih (označena je okomitom crtom). Govorne riječi povezane su lukom (ligaturom).

Kiša | pada.

Kiša će | padati.

Okiši | piše.

Okiši je | pisao.

Okiši mu je | pisao.

13. Je li u vašemu govoru uobičajeno pomicanje naglaska na prednaglasnicu, primjerice je li uobičajeno reći *ò kiši, nà kiši*?

U standardnome jeziku pomicanje naglaska s kraćih imenskih riječi na kraće prednaglasnice nije obvezno. U višem varijetetu standarda nešto je češće. Dosljednije pomicanje i s drugih vrsta riječi obilježjem je danas dijalektoga novoštokavskoga govora ili se doživljava zastarjelim (*ù pět, ù našōj kùćí*).

14. Povežite lukom (ligaturom) prednaglasnice i zanaglasnice s naglasnicom u govornu riječ, a granice govorne riječi odvojite okomicom. Izgovorite rečenice.

Vjètar je puhao.

Vjètar bi jače puhao.

Vjètar će nam puhati.

I vjètar puše.

I po vjètru mi je govorio.

Između vjètra i kiše su dvojili.

I vjètar je puhao kad je kiša lijevala.

U visokome varijetetu gornje rečenice mogu zvučati ovako: *I ò kiši mu je pisao. I pò vjetru mi je govorio.*

Kada se naglasak pomiče oslabljeno (ostvaruje se uzlazni naglasak) na višesložnu prednaglasnicu, tada se pomiče za jedno mjesto: *isprèd kućè, okò kišè.*

15. Poslušajte rečenice. Svaku rečenicu ponovite pazeći da zadnju riječ u rečenici izgovorite s kratkosilaznim naglaskom. ◀

Zapuhao je snažan vjètar.

Oblačno je bilo nèbo.

Počela je padati kiša.

Skrili su se u trošnoj kùćici.

Zapalili su na ognju vättru.

Pojeli su sa stola sve jäbuke.

Nije ostalo nışta.

Doći će opet sütra.

Kad budu imali više vrèmena.

Nadaju se da sutra neće pàdati.

16. Iz dosadašnjih vježba prisjetite se deset riječi koje na prvome slogu imaju kratkosilazni naglasak. Napišite ih.

---

17. Označite naglascima pjesmicu iz 1. zadatka.

Na nebu kišica,  
na brdu kućica,  
u kući sobica,  
u sobi sličica,  
na slici lutkica,  
na lutki hlačice,  
na hlačama točkice.

18. Pročitajte pjesmicu iz gornjega zadatka, bez pomicanja naglaska.

19. Opišite sliku! Ispišite riječi kojima ste se koristili u opisu. Koje od tih riječi imaju kratkosilazni naglasak?



\*\*\*

### 3. Testiranje *Vježbenice*

Nakon što je izrađen metodički model za učenje i poučavanje naglasaka, materijal je testiran na kolegiju *Naglasni sustav hrvatskoga standardnoga jezika* na studiju kroatistike na Filozofskome fakultetu u Puli. Na radnome se materijalu radilo 15 tjedana po 2 školska sata, 2015./2016. akademske godine. Studenti/ispitanici inicijalno su testirani u ožujku 2016., a završno su testirani u lipnju 2016. Sudjelovalo je 30 studenata (29 studentica, 1 student) I. godine preddiplomskoga studija kroatistike. S obzirom na startni idiom ispitanici se mogu podijeliti u dvije skupine: 13 studenata s polaznim novoštokavskim naglasnim sustavom (Rijeka, Pula, Zagreb, Karlovac, Rovinj, Poreč, Buje, Krapina) i 17 studenata s polaznim novoštokavskim naglasnim sustavom (Bjelovar, Slatina, Virovitica, Vinkovci, Nova Gradiška, Slavonski Brod, Požega, Đakovo, Osijek, Split, Imotski, Metković). Na kolegiju su obrađene ove nastavne

cjeline: mjesto i trajanje, kratkosilazni naglasak, dugosilazni naglasak, dugouzlazni naglasak, kratkouzlazni naglasak, sinteza četiriju naglasaka, akut, dinamički naglasak, intonacija, načini bilježenja naglasaka, uzus i kodeks. Zanaglasne dužine, prokliza, općeparadigmatski naglasak i naglasna tipologija prožimlju svaku cjelinu. Svaka naglasna cjelina obuhvaća ove vježbe: vježbe slušanja, bilježenja i izgovaranja, vježbe za ton, intenzitet i trajanje (kontrasti), vježbe mjesta naglasaka (kontrasti), vježbe trajanja sloga (kontrasti), vježbe naglasaka i zanaglasnih dužina, naglasak u različitim varijetetima, naglasak i funkcionalna raslojenost, od teksta i rečenice do riječi (i natrag), od pseudoriječi prema riječima i samostalni zadatci za rad kod kuće.

Usporedbom ulaznih i izlaznih kompetencija pokušava se odgovoriti na pitanje što su i koliko uspjeli naučiti. Mjerenje uspjeha temelji se na jednoj referentnoj točki, a to je tzv. „općeprihvaćeni tip” izgovora u kojemu je trajanje dugih naglasaka skraćeno, trajanje kratkih ponešto produljeno, tolerancija je jaka prema gubitku određenih zanaglasnih dužina, tolerancija je vidna i prema silaznome tonu izvan početnoga sloga u određenim kategorijama te je evidentna tolerancija prema neprenošenju naglasaka na proklitiku i sl.

Prema dosadašnjim istraživanjima naučljivosti naglasnoga sustava (Pletikos Olof i dr. 2016) pogreške se rangiraju ovim redom: mjesto naglasaka, trajanje, ton, zanaglasne dužine, prokliza.

### **3. 1. Znanje o naglascima**

Znanje o naglascima ponajviše se testira na svim razinama obrazovanja, no u toj kompetenciji ponajviše je i otvorenih pitanja, naime jednoznačnost odgovora nije moguća dok god postoje dvostrukosti u priručnicima (dublete/triplete) zatim postoji diskrepancija između onoga što je zapisano i onoga što se ostvaruje (kodeks u i uzus u raskoraku), postoji svijest da su štokavci u prednosti pred čakavcima i kajkavcima. U znanje o naglascima idu osnovna pravila (kao što su raspodjelna pravila, znakovlje, određivanje granica govorne riječi (klitike), nekoliko obveznih prenošenja naglasaka u proklizi, razlikovanje standardnoga od nestandardnoga s obzirom na raspodjelna pravila) te složenija (kao što su učestale dvostrukosti normativno prihvatljive, predvidljive paradigmatičke preinake, zanaglasne dužine, samostalno bilježenje naglasaka na tipskim primjerima i sl.). To je ujedno i ponajviše testirana kompetencija u obrazovnome procesu (Pletikos Olof i dr. 2016). U inicijalnome testiranju moguće je provjeriti prvi stupanj kompetencije (osnovna pravila), a u završnome, pored toga, i drugi stupanj kompetencije (složenija naglasna pravila). Posebice je važno da se zadatci mogu riješiti samo na temelju poznavanja pravila o

naglascima, zatim je nužno odabrati frekventne riječi te one koje podliježu općemu pravilu i na koncu rangirati težinu pogreške: mjesto, trajanje, ton, dužina.

Postotak se u tablici odnosi na postotak točnih odgovora, a standardna devijacija (SD) svjedoči o raspršenosti rezultata (koja je očekivana s obzirom na startne idiome, različita predznanja i neujednačenu motivaciju za stjecanjem kompetencija).

Tablica 1: Rezultati inicijalnoga i završnoga testiranja znanja o naglascima

KOMP.	KATEGORIJE	SVI	SD	NENOVOŠT.	SD	NOVOŠT.	SD
ZNAVANJE	INICIJALNO – I. stupanj	53%	14,29	51%	13,66	54%	14,63
	ZAVRŠNO – II. stupanj	65%	11,38	60%	9,09	69%	11,59
PRIJAŠNJA ISTRAŽIVANJA		62,66%		62,61%		62,71%	

Napredovanje je očekivano jer je riječ o bazičnoj kompetenciji i najlakše savladivoj, a ono je zabilježeno i u završnome testiranju složenijih naglasnih pravila (II. stupnja kompetencije). Opća naglasna pravila (I. stupanj kompetencije) svladavaju se nakon poučavanja do gotovo 80% točnih odgovora, bez obzira na startni idiom. U ovome stupnju ponajmanje je razlika među govornicima različitih polaznih naglasnih sustava, no manja je prednost uočena kod novoštokavaca koji tipske primjere mogu lakše prepoznati, a manje poznate riječi analogijom uskladiti prema svome sustavu.

### 3. 2. Slušanje naglasaka (percepcija)

Otvorena pitanja kod slušanja naglasaka jest verifikacija zvučnoga materijala, naime većinom učenici/studenti slušaju kako nastavnik izgovara naglaske i bilježe ih. Nedostatak verificiranoga i metodički obrađenoga zvučnog materijala za uvježbavanje slušanja naglasaka najveći je izazov u poučavanju, a zatim kvaliteta audioopreme u učionicama te na koncu različita težina prepoznavanja naglasaka u riječima, rečenicama i tekstu (utjecaj rečenične intonacije). Na višim razinama obrazovanja javljaju se poteškoće u prepoznavanju naglasaka kod govornika nestandardnih idioma (dinamički, poludugi naglasak).

Dosadašnja su istraživanja pokazala da se točno izgovara oko 40% uzlaznih naglasaka i oko 65% silaznih naglasaka (Pletikos i Vlašić 2007), a slušnom procjenom pojedinih snimljenih riječi samo 52% riječi sa sigurnošću se može kategorizirati u jedan od četiriju hrvatskih standardnih naglasaka. Vještina slušnoga prepoznavanja

naglasaka stoga je jedna od složenijih te se mnogi jezikoslovci „spotiču“ u njezinoj verifikaciji. U nas su se tom temom ponajviše bavili upravo fonetičari, rjeđe drugi jezikoslovci (Vrban Zrinski i Varošaneć Škarić 2004; Pletikos Olof i dr. 2016).

Preduvjet je uspješnome testiranju percepcije zasigurno verificiran zvučni zapis. Za potrebe kolegija i vježbenice materijal je snimljen u studiju Odsjeka za fonetiku Filozofskoga fakulteta u Zagrebu, a tekstove su čitali fonetičari Jordan Bičanić i Jelena Vlašić Duić. Zapis su ovjeravale autorice rada. U inicijalnome testiranju provjeravalo se mjesto i trajanje naglasaka, a u završnome mjesto, trajanje i ton. Nekoliko primjera iz testa (koji je predviđen i za *Vježbenicu*, kao dodatni materijal za inicijalno i završno testiranje):

\*\*\*

#### a) Mjesto naglasaka

Poslušajte pažljivo tekst (ulomak iz *Šume Striborove* Ivane Brlić Mažuranić). U masno otisnutim riječima zaokružite slog koji nosi naglasak (mjesto naglasaka ne mora biti standardnojezično).

*Kada je momak **nasjekao** drva i sjeo na panj da se malo **odmori**, iz panja izade zmija. To nije bila prava zmija, već **djevojka** koja je bila ukleta radi **grijeha** i zlobe, a mogao ju je **osloboditi** samo netko s kim se **oženi**. (...)*

#### b) Trajanje sloga

Poslušajte pažljivo riječi (čitane kao da su rečenice). Svaku ćete čuti dvaput. Zaokružite riječi koje imaju dužinu – naglašenoga ili nenaglašenoga sloga (tj. duge slogove).

*nadimak, napisati, budala, vlasnici, nebo, škola, slikar (...)*

Poslušajte izgovor riječi (koji neće biti uvijek standardan, posebice prema mjestu naglasaka). U prvome stupcu odredite mjesto naglasaka (zaokružite slog), u drugome stupcu pronađite duge slogove, bilo naglašene bilo nenaglašene (zaokružite slog) i u trećemu stupcu označite naglascima i dužinama pseudoriječi.

MJESTO	TRAJANJE	MJESTO; TON I TRAJANJE
navrijeme	junak	meme
frizerka	oholost	mememe
Dalmatinka	nosorog	meme
prepisati	maska	mememe
jezikoslovlje	sestra	meme

Australija	vrata	mememe
televizija	kovčeg	meme
okrugao	automobil	mememe
Australija	plešemo	meme
televizija	krv	mememe

\*\*\*

Tablica 2: Rezultati inicijalnoga i završnoga testiranja slušanja (percepcije) naglasaka

KOMP.	KATEGORIJE	SVI	SD	NENOVOŠT.	SD	NOVOŠT.	SD
SLUŠANJE	INICIJALNO	68%	12,47	66%	11,66	69%	12,87
	ZAVRŠNO	74%	7,79	73%	7,41	74%	8,04
PRIJAŠNJA ISTRAŽIVANJA		65,34%		64,43%		66,54%	

U slušanju naglasaka izjednačeni su svi ispitanici, stoga je taj test pokazao da startni novoštokavski sustav nije preduvjet uspješnosti u tome testu. Posebice se to uočava kada se slušaju manje poznate riječi, riječi u kojima je naglasak na nepredvidljivome ili manje očekivanome mjestu te kada se slušaju pseudoriječi.

### 3. 3. Izgovor (produkcija)

Dosadašnja su iskustva poučavanja pokazala da je najveći problem kod testiranja izgovora to što nastavnik sluša učenika/studenta, nema snimanja, nema „drugoga mišljenja”, a zatim se nameće kao otegotnost i veličina grupe učenika/studenata što prijeći individualan pristup. Kod procjene izgovora naglasaka na kraju kolegija / nastavne cjeline, ona bi morala polaziti od statusa na početku kolegija / nastavne cjeline, a ne u odnosu na ispravnost, naime poželjno je pratiti i mjeriti individualni napredak. Vještina izgovaranja standardnojezičnih naglasaka zahtijeva vježbe uzastopnoga ponavljanja i individualan pristup. Manjkavost rada na toj kompetenciji zasigurno je ograničenost slušne procjene onoga koji procjenjuje, tj. učenik/student prepušten je subjektivnoj procjeni nastavnika/profesora.

Testiranje se provodilo pojedinačno, ispitanici su snimani (snimač Zoom H4n) i njihov je izgovor bilježen. Izgovor se testirao na izgovoru riječi s neobilježenim naglascima (samostalne i u rečenici u silaznoj jezgri; 40% uzlazni : 60% silazni naglasak) te na izgovoru riječi s obilježenim naglascima (50% standardnih : 50% nestandardnih). Evo nekih primjera iz testa koji je i sastavni dio *Vježbenice* za inicijalno i završno testiranje:



\*\*\*

a) Odaberi neki **nadimak**.  
 Izgovori točan **naglasak**.  
 Tvrdoglav je to **magarac**.  
 Čula su se **kopita**.  
 Najbolja je paška **solana**.

*Pijem svaki dan **vino**.*  
*Bila je **dama**.*  
*Boli me **noga**.*  
*Bila je ponosna **žena**.*  
*Pojavilo se **sunce**. (...)*

b) *Televizija.*

*Dekòltē.*  
*Poglědajmo.*  
*Austrálija.*  
*Zàsvirati.*  
*Slàvõnācā.*  
*Podátākā.*  
*Zāštítiti.*  
*Prepísati.*  
*Naprāviti. (...)*

\*\*\*

Tablica 3: Rezultati inicijalnoga i završnoga testiranja izgovora (produkcije) naglasaka

KOMP.	KATEGORIJE	SVI	SD	NENOVOŠT.	SD	NOVOŠT.	SD
IZGOVOR	INICIJALNO	63%	13,55	53%	13,98	70%	5,48
	ZAVRŠNO	78%	9,89	70%	10,27	75%	10,39
	INICIJALNO -neobilježene	77%	19,17	57%	16,17	90%	6,09
	ZAVRŠNO - neobilježene	86%	11,99	69%	11,29	91%	5,39
	INICIJALNO -obilježene	40%	11,04	40%	11,76	41%	10,45
	ZAVRŠNO – obilježene	61%	14,63	61%	14,7	61%	14,56
	PRIJAŠNJA ISTRAŽIVANJA	59,08 %		49,39%		71,82%	

U izgovoru naglasaka, kao i kod slušanja, svi su ispitanici izjednačeni kada se izgovaraju manje poznate riječi, riječi u kojima je naglasak na nepredvidljivome ili manje očekivanome mjestu te kada se izgovaraju pseudoriječi s obilježenim naglascima. U završnome testiranju najveći je pomak zabilježen kod novoštokavaca, a kao testni materijal na kojemu se najlakše određuje i uočava napredovanje upravo su riječi i tekstovi obilježeni naglascima (i to različitih varijeteta standardnoga izgovora).

### 3. 4. Zbirni rezultati testiranja

Napredovanje je uočeno u svim kompetencijama. Novoštokavci ponajviše u znanju o naglascima, a nenovoštokavci u izgovoru. Kod novoštokavaca je zamijećena tek prilagodba mjesta naglasaka te takvim akomodacijama njihov izgovor tek je „aproksimativni” standard. Individualni napredak ovisi o mnogim čimbenicima, naime standardna devijacija pokazuje visoku varijabilnost i disperziju rezultata. Uzroci su tome polazni idiom, polazne kompetencije, motivacija za učenjem (povezana s prestižem), predispozicije za usvajanje tona i sl. Na ljestvici do 100 bodova prikazivali smo koliko su studenti pokazali napredovanja u kompetencijama.

Tablica 4: Napredovanje u naglasnim kompetencijama kod govornika različitih startnih idioma

NENOVOŠTOKAVCI	NOVOŠTOKAVCI
ZNANJE maks. 39 bodova napredak prosjeak: 11 bodova	ZNANJE maks. 40 bodova napredak prosjeak: 16 bodova
SLUŠANJE (percepcija) maks. 31 bod napredak prosjeak: 9 bodova	SLUŠANJE (percepcija) maks. 22 boda napredak prosjeak: 8 bodova
IZGOVOR (produkcija) prosjeak: 16 bodova napredak IZGOVOR – <b>neobilježenih</b> (čestih) riječi maks. 36 bodova prosjeak: 12 bodova  IZGOVOR – <b>obilježenih</b> (rijetkih) riječi maks. 32 boda prosjeak: 21 bod	IZGOVOR (produkcija) prosjeak: 5 bodova napredak IZGOVOR – <b>neobilježenih</b> (čestih) riječi maks. 16 bodova (intonacijske pogreške) prosjeak: 3 boda  IZGOVOR – <b>obilježenih</b> (rijetkih) riječi maks. 47 bodova prosjeak: 19 bodova

Najveći je pomak obiju skupina vidljiv u izgovaranju riječi i rečenica obilježenih naglascima iz čega proizlazi da je nužno u sve razine obrazovanja uvoditi tekstove obilježene naglascima. Ujednačeno napredovanje svih ispitanika, bez obzira na polazni naglasni sustav, postiže se radom na tekstu općenito, zatim radom na označenim

tekstovima, pseudoriječima i manje poznatim riječima, kontrastiranjem i komparativnim pristupom različitim varijetetima.

#### 4. Umjesto zaključka

Dok smo radile na materijalu za učenje i poučavanje standardnojezičnih naglasaka te ga nakon toga testirale, otvorila su nam se mnoga pitanja na koja smo pokušale odgovoriti, a u svemu se izbistrilo nekoliko mogućih naputaka svima koji poučavaju naglaske:

1. Vježbe i testovi moraju biti snimani u kontroliranim uvjetima i moraju biti verificirani. Važno je da materijal čita i muški i ženski glas, zbog lakše identifikacije.

2. Najsloženije i najučinkovitije zasigurno je početno i završno testiranje učenika/studenata nakon kojih se uspoređuju rezultati. Kod govornika koji nemaju četveronaglasni sustav važno je pamćenje čestouporabnih riječi zajedno s naglaskom (riječi se često ponavljaju u tekstovima i ilustrirane su) te usporedbe sa sustavima koji imaju akut i dinamički naglasak uvelike pomažu smjestiti svoj govor u cjelinu sustava.

3. Primjenom teorije varijetetnosti standarda (prema kojoj govoreni standard nije jedinstven već se raslojava na neutralni, visoki i niski, a izvan je tzv. klasično naglašivanje) razrješuju se mnoge dvojbe, stoga je raslojavanje jezične stvarnosti nužno što prije opisati i na planu ortoepije. Također je nužno raditi na tekstovima različitih stilova/diskursnih tipova.

4. Ono o čemu valja voditi računa kod sastavljanja materijala za učenje i poučavanje zasigurno su tekstovi s označenim naglascima te na koncu uvesti u obrazovni sustav ozvučene čitanke za hrvatski jezik. Naime, sasvim je uobičajeno da u opremi udžbenika stranoga jezika (pa i hrvatskoga kao stranoga) standardno dolazi CD, no to nije slučaj za učenje hrvatskoga jezika kao materinskoga u okviru predmeta *Hrvatski jezik*, a standardni je jezik L2 (J2) i njegovo ozvučivanje jednako je važno kao i bilo kojega drugoga jezika koji se uči. I standard i njegovu ortoepsku normu učimo.

#### Literatura

- Banković-Mandić, Ivančica, 2014. *Fonetske vježbe za inojezične govornike hrvatskoga. Savjetovanje za lektore hrvatskoga kao inoga jezika, 2. zbornik radova* (ur. M. Čilaš Mikulić i A.T. Juričić). Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu, FF Press. 29–41.
- Benge Kletzien i dr., 2005. *Aktivno učenje i ERR okvir za poučavanje* (1. knjiga); *Čitanje, pisanje i rasprava za poticanje kritičkog mišljenja* (2. knjiga); *Suradničko i iskustveno*

- učenje (3. knjiga); *Planiranje, praćenje i ocjenjivanje* (4. knjiga). Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
- Divjak, Blaženka (ur.), 2008. *Ishodi učenja u visokom školstvu*. Varaždin: TIVA; Fakultet organizacije i informatike.
- Glušac, Maja, 2016. Hrvatska prozodija u nastavi. *Croatica et Slavica Iadertina* 12/2. 513–528.
- Guberina, Petar, 1967. Audiovizuelna-globalnostrukturalna metoda, *Govor* 1/2. 5–29.
- Gusak Bilić, Ivana i dr., 2018. Naglasak u osnovnoškolskoj nastavi. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* 20/2. 209–235.
- Ivšić, Stjepan i Kravar, Miroslav, 1955. *Srpsko-hrvatski jezik: izgovor i intonacija s recitacijama na pločama*. Zagreb: Nakladno poduzeće Epoha: Produkcija ploča Jugoton.
- Martinović, Blaženka, 2014. *Na putu do naglasne norme – oprimjereno imenicama*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada i Sveučilište u Puli.
- Burgdorf, Illse i dr., 1963. *Njemački: audiovizuelna metoda* I, II. Zagreb: Jugoton.
- Pletikos, Elenmari, 2008. *Akustički opis hrvatske prozodije riječi*. Doktorska disertacija, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Pletikos, Elenmari i Vlašić, Jelena, 2007. Acoustic description of Croatian accents. *Studia Phonetica Posnaniensia. An International Journal for Linguistic Phonetics* 8. 27–49.
- Pletikos Olof, Elenmari i dr., 2016. Metode mjerenja naglasnih kompetencija. *Metodologija i primjena lingvističkih istraživanja* (ur. S. L. Udier i K. Cergol Kovačević). Zagreb: Srednja Europa. 293–307.
- Požgaj Hadži, Vesna i Smolić, Marija, 1996. Nacrt vježbenice „Fonetske vježbe iz hrvatskog jezika“ *Govor* XIII/1–2. 107–114.
- Požgaj Hadži, Vesna, 2002. *Hrvaščina in slovenščina v stiku / Hrvatski i slovenski u kontaktu*. Ljubljana: Razprave Filozofske fakultete, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Varošaneć-Škarić, Gordana, 2010. *Fonetska njega glasa i izgovora*. Zagreb: FF Press.
- Vlašić Duić, Jelena i Pletikos Olof, Elenmari, 2018. Naglasci u govoru hrvatskih jezikoslovaca. *Jezići i kulture u vremenu i prostoru 7/1* (ur. S. Gudurić i B. Radić-Bojanić). Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet. 255–265.
- Vrban Zrinski, Karolina i Varošaneć-Škarić, Gordana, 2004. Slušno prepoznavanje hrvatskih naglasaka *Govor* XXI/2. 93–110.

### ***Pioggia, sole, erba, rugiada***

#### **– sullo studio e sull'insegnamento degli accenti nella lingua croata**

Lo studio e l'insegnamento degli accenti nella lingua standard crea particolare resistenza sia tra coloro che insegnano gli accenti sia tra coloro che li studiano. Il lavoro *Pioggia, sole, erba, rugiada* presenta gli esercizi per lo studio e l'insegnamento degli accenti nella lingua croata. La metodologia dell'elaborazione degli accenti si basa su un'elaborazione graduale: dalla posizione dell'accento alla durata e al tono, dai più facili da acquisire (accento breve discendente e accento lungo discendente) ai più difficili (accento lungo ascendente e accento breve ascendente), dalla parola più frequente a quella meno frequente, dalle pseudoparole alle parole, alle frasi e al testo, dalla varietà più bassa a quella alta, ecc. Gli esercizi comprendono tre competenze di base: la conoscenza, l'ascolto attivo (la percezione) e la pronuncia (la produzione) degli accenti.

Parole chiave: accento, ascolto (percezione), pronuncia (produzione), insegnamento, accento della lingua standard.

### ***Dež, sonce, trava, rosa***

#### **– o učenju in poučevanju naglasov v hrvaškem jeziku**

Učenje in poučevanje standardnojezиковnih naglasov povzroča odpor pri tistih, ki poučujejo, in tistih, ki jih ti poučujejo. V delu *Dež, sonce, trava, rosa* so zbrane vaje za lažje in sistematičnejše učenje in poučevanje naglasov v hrvaščini. Metodologija obravnave naglasov temelji na stopnjevitostni obravnavi: od mesta naglasa proti trajanju in tonu, od lažje obvladljivega cirkumfleksa na kratkih in dolgih naglašanih zlogih proti težjemu akutu na dolgih in kratkih naglašanih zlogih, od pogostejše rabljenih besed do redkeje rabljenih besed, od (psevdo)besede do povedi in besedila, od majhne različnosti proti veliki ipd. V vajah so zajete tri temeljne kompetence: poznavanje naglasov, dejavno poslušanje (percepcija) in izgovarjava (produkcija).

Ključne besede: naglas, poslušanje (percepcija), izgovarjava (produkcija), poučevanje, standardnojezиковno naglaševanje

## MILORAD NIKČEVIĆ

Filozofski fakultet, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

### **Romantičarska poetika Petra Preradovića (1818–1872) – afirmacija njegove poezije u školi**

Analizirajući Preradovićeve reprezentativne pjesme nastojalo se izraziti živost prisutnu u njegovoj poeziji i pokazati koliko njegove pjesme mogu eksplicitnim jezikom, patriotskim porukama i ideološkom orijentacijom zadovoljiti senzibilitet današnjeg učenika srednjih škola. Istraživanje prikazuje položaj pjesnikove poezije u književnoj historiografiji, nastavnim planovima i programima iz književnosti te u čitankama/udžbenicima iz književnosti. Životni put Petra Preradovića od iznimnog je značaja za razumijevanje njegova pjesničkog stvaralaštva, posebno kod njegova povratka „materinskom jeziku“. Posljednje poglavlje donosi metodičke prijedloge za pristup njegovu stvaralaštvu s naglaskom na zaboravljenom jeziku, povratku majci i domovini te govoru pjesnikova srca i uma.

Ključne riječi: Petar Preradović, romantičarska poetika, školska interpretacija, nastavni plan i program

#### **1. Uvod**

Prije nego što je započeo svoje poetsko djelo, Petar Preradović (Grabrovnica, 19. III. 1818. – Fahrafeld, Austrija, 18. VIII. 1872.) morao je savladati mladenačku distancu i usmjeriti stvaralački nerv koji je osjećao i nosio u krvi prema jezičnoj kulturi svog naroda. Morao je prigrliti, donekle, zaboravljeni govor žive riječi materinskog jezika i pučkih umotvorina hrvatskoga kraja. Na taj način nužno mu je bilo uravnotežiti svoju mladenačku odsutnost i gotovo podanički odnos prema zapadnoeuropskoj, a prije svega prema njemačkoj, francuskoj i talijanskoj književnosti (Preradović 1965: 353). Mladenačka zanesenost i „opijenost“ kulturom njemačkoga književnog izraza, kojoj su, nema sumnje, pridonijeli njegovi rani učitelji u Wiener Neustadtu<sup>56</sup> s vremenom

---

56 Koliko je Preradović u svojim mladim danima odgajan u njemačkom duhu, govori i podatak da je u razdoblju od svega šest godina (1803–1838) u Vojničkoj akademiji u Wiener Neustadtu zaboravio materinski jezik. Jedini nastavnik u toj školi Burian (Čeh) nastojao je da kod svojih časničkih pitomaca pobudi interes prema panslavizmu i hrvatskom narodnom preporodu.

će se oplemenjujuće produžiti, oploditi i dijelom rastvoriti u Preradovićevim poetskim sastavima, a osobito iz njegove rane i zrele faze stvaranja. Čitajući u najranijoj dobi i prevodeći djela na njemački jezik<sup>57</sup>, Preradović je zarana osjetio umjetnost riječi na jednom od njezinih najznačajnijih kulturnih izvora. Zagledajući se dijelom i u književne radionice Dantea, Manzoniya, Macha, Krasinskog, Lenaua, Byrona, spoznao je način na koji se nacionalne i domoljubne teme hrvatskoga narodnog preporoda dovode do umjetničkog izričaja, a sirov poetski materijal do organizirane umjetničke forme. Ilirski preporodni tretman povijesti i njihov romantični historizam, spojen velikim dijelom s nacionalnom osjećajnošću i domoljubnim požrtvovanjem, jedno je od dviju ključnih ishodišnih točaka iz kojih će Preradović tvoriti svojevrstu, sebi svojstvenu i primjerenu poeziju domoljublja, romantike i nacionalne osjećajnosti. Prema tome, glavnu spoznajnu književno-teorijsku osnovu za svoje djelo Preradović je dijelom izgrađivao proučavajući stvaralaštvo svojih najvećih književnih uzora – pjesnika evropskog književnog kruga, ali velikim dijelom i stvaralaca hrvatske književne tradicije, odnosno hrvatske usmene (narodne) provenijencije.<sup>58</sup>

Upoznajući se, čitajući stvaralačke tvorevine suvremenika, a i u susretima i razgovorima sa svojim sunarodnjakom, već afirmiranim pjesnikom i budućim istorikom Ivanom Kukuljevićem Sakcinskim (1816–1899), s književnim koncepcijama i nastojanjima iliraca, Preradović će ubrzo doživjeti svojevrstno nacionalno otrežnjenje manifestirano u zaokretu ka hrvatskom nacionalnom biću, njegovoj povjesnici, ilirskoj knjizi i hrvatskom jeziku. Stoga se snažno okreće djelima Gundulića, Gaja i usmenom pjesništvu kao izvorima na kojima će se, uz svakodnevno čitanje domaće lektire i druženje sa svojim sunarodnjacima, družiti i napajati „zaboravljenom“ hrvatskom krasnoriječju, nadahnjivati se snagom, širinom, slikovitošću, iskonom života i semantički iznijansiranom bojom i zvukom hrvatske pučke i književne riječi. Bogatstvo usmenih umotvorina i hrvatskoga jezika, kojih je naglo postao svjestan, ubrzo su razorili mit njegovih mladenačkih godina o nenadmašivosti njemačkog jezika i njegova literarnog izraza. Živa riječ hrvatskog naroda, u kojem je ponovno doživio „maticu i kovnicu“ pučkih umotvorina, otvorila mu se u tom trenutku kao

---

57 Preradović je iznimno dobro poznao europske književnosti svog doba. U originalu je čitao s njemačkog, talijanskog i francuskog jezika, a poznao je i sve slavenske jezike. S hrvatskog jezika na njemački preveo je prvo pjevanje Gundulićeva *Osmana*, jednu Đorđićevu pjesmu i sve svoje tvorevine, od kojih je *Djevojka uskokinja* (pjesma na „narodnu“) tiskana pod naslovom *Das Uskokken-Miidchen* u njemačkom časopisu „Croatia“ za 1841. godinu.

58 Iako je Preradović započeo pisati poeziju na njemačkom jeziku u duhu romantizma i pod utjecajem Byrona, on će se već početkom četrdesetih godina 19. st. sve više okretati usmenoj književnosti, Kačićevoj poeziji i hrvatskom jeziku. Tih godina snažno će prigrliti koncepcije iliraca, osobito u razdoblju svog boravka u Zadru kad je, ujedno, pokrenuo poznati časopis „Zora dalmatinska“ (1844), u kojemu je tiskao svoju programsku pjesmu *Zora puca*.

bezmjerje hrvatskog duha, kao osnovni znak hrvatskoga narodnog bića, kao kristalno suspregnuta povijesna i životna drama Hrvata na razvalinama svoje višestoljetne i dugoopstojne slobode. U tome su mu djela iliraca, Gundulića i cjelokupne hrvatske književne tradicije bila ne samo kličiste književnih pobuda, inspiracija i ideja prema kojima će graditi svoje književne stavove i svoj poetski pristup, nego i ogledna estetska i leksička riznica. Od Gundulića, Gaja i drugih nacionalnih pjesnika hrvatskog preporoda Preradović je zapravo prihvaćao ideju da hrvatski pisac, kad hrvatski piše, treba hrvatski misliti, i da bar, kad piše o problemima i temama iz narodnog života i svoje bogate povjesnice, treba pisati hrvatskim jezikom i u narodnom duhu. On međutim nije izdizao stvaralaštvo hrvatskog naroda i njegov jezik za univerzalni i svezremenski koncept umjetničkog stvaranja, nego ga je zagovarao kao zahtjev književnopovijesnog trenutka u kojem, kako ga je na to upućivala i Makijavelijeva premisa, nastoji da hrvatskim jezikom i ustaljenim sintaktičkim oblikom vrati „iskvarenu“ i otuđenu književnost na nepoćudne izvore pučkog duha u želji da ta književnost postane ono što od nje zahtijeva da bude nacionalni trenutak vremena, a to je ogledalo pučkoga bića, ali i da duhovne dragocjenosti tih izvora (koji su već počeli sahnuti pod naplavom tuđinštine i civilizacije) budu sačuvane za buduće generacije mladeži i nove naraštaje. Naime, po pjesnikovu estetskom shvaćanju književnost je u obvezi da bude slika povijesti, etike, estetike, života, običaja, jezika i mišljenja naroda, da bude dakle u magistralnoj projekciji „muzej duha“ svog naroda.

Iz takvih zapravo književnoteorijskih, praktičnih pobuda i estetičkih pogleda rađale su se brojne pjesme Petra Preradovića. Svojom tematikom, motivikom, jezikom i idejnim obzorom one su nosile u svojoj poetici i strukturi pečat vremena, bile su usmjerene prema određenoj tendencioznosti i odgojnosti probuđenih masa. Samim tim elementima njegove pjesme su se nametale kao uzoriti modeli na kojima su se učile i odgajale buduće generacije učenika pučkih i srednjih škola. Sve je to činilo Preradovićevo poetsko djelo uzoritim i produktivnim, u školskom sustavu, ono je bilo zadugo glavnom okosnicom školskih programa, čitanaka i udžbenika (Petračić 1877).

## **2. Položaj Preradovićeve poezije u književnoj istoriji, udžbenicima i nastavnim planovima i programima**

U analitičkoj studiji književnog povjesničara i teoretičara Antuna Barca eksplicite se govori o Preradovićevoj poeziji kao umjetničkom opusu u kojemu tendiraju primjerene teme, motivi i jezik, koji je u izobilju koristio hrvatski školski sustav onoga vremena:



Preradovićeve su pjesme za vrijeme Austro-Ugarske sačinjavale najznačajniji dio hrvatskih čitanaka za srednje škole. One su imale da znače za učenike vrhunce pjesništva. Bile su uz to najprikladnija građa s pomoću koje su tadašnje hrvatske školske vlasti mislile postići najvažnije uzgojne svrhe, često u dobroj vjeri. Preradovićevim stihovima mogli su nastavnici književnosti objašnjavati različite pojmove života i umjetnosti: domoljublje, religioznost, značenje jezika, smisao umjetnosti, slobodu umjetničkog stvaranja. Pojedine njihove strofe kao da su bile upravo i napisane za pedagoške svrhe; na osnovu njih mogle su se izvoditi spoznaje što ih je školski sustav htio učvrstiti u omladini, npr. o slobodi stvaranja (...).

Veliki broj Preradovićevih pjesama vrijedio je u cjelini kao izraz određenog životnog nazora, hrvatskog patriotizma, slovenstva ... (Putnik, Stari klesar, Djed i unuk, Rodu o jeziku, Jezik roda moga, Slavjansvu). U njima je bilo govora o kobnosti nesloge, o veličini naše prošlosti i ljepoti naše zemlje. U velikom svom dijelu one su bile kao naručene za onaj školski sustav u Austro-Ugarskoj u kome su na osnovu staroklasične obrazovanosti, poučavali o narodu i o slobodi, i o humanitetu, i o potrebi života za narod, i o altruizmu, i o poštenju, i o društvenoj pravdi, ali sve u nekim granicama, oprezno, udešeno upravo za školske ciljeve, da ne bude odviše očito, buntovno, zorno. Preradovićeve patriotska poezija bila je naoko kao stvorena za školstvo u okviru tadašnje hrvatske autonomije. (...)

Preradovićeve pjesme, planski probane, školski je sustav vješto iskorištavao. U njemu se doduše govori o svim vrlinama čovječanstva i o njegovim težnjama za napretkom, ali nekako općenito i maglovito, kao da se lijepim i uzvišenim riječima želi prikriti istina. Preradović kao da je bio pjesnik koji je programatski pisao pjesme prema zadanim temama, ali ponešto proračunano, iz mozga, a bez unutrašnjih potresa, bez ulaganja cijeloga svoga bića kao što to čine pravi pjesnici.

Sve je to bilo uzrokom da je omladina učila Preradovićeve pjesme napamet i ponavljala riječi različitih kritičara o njima. Ali ju je njegova poezija ostavljala ponajviše hladnom: hladnom zbog toga što je bila nekako odviše školska (...). (Barac 1965: 179–210)

Citirani odlomci studije Antuna Barca, osobito ovaj posljednji, govore o Preradoviću kao školskom i programatskom pjesniku, stvaraocu koji je pisao „pjesme prema zadanim temama“, kao nacionalnom poeti bez jačeg unošenja svog emocionalnog i imaginativnog bića; pjesniku isforsiranom, skiciranom i tendencioznom za određeno vrijeme i aktualni povijesni trenutak. Možda bismo se u onom vremenu, kad je književni teoretik i povjesničar književnosti Antun Barac izrekao takav eksplicitni sud, mogli donekle i složiti s takvom oštrom ocjenom Preradovićeve poezije i njezinim utjecajem na određeni odgojno-obrazovni sustav u hrvatskim školama. Međutim, takav sud Antuna Barca, jednog od vodećih autoriteta hrvatske književne misli onoga vremena, donekle je potiskivao Preradovićev poetski opus na marginu školskih programa i udžbenika, pa je samim tim poetsko djelo jednog od značajnih pjesnika iliraca tijekom vremena postupno tonulo u tamu i lagani zaborav. Taj zaborav je posebno došao do izražaja u školskim programima, čitankama i udžbenicima za narodne i srednje škole u razdoblju između dvaju svjetskih ratova<sup>59</sup>.

Promotrimo li danas Preradovićev poetski opus s udaljene vremenske distance, neminovno nam se nameće, opravdano, pitanje: je li jamačno pjesnikov stvaralačko-poetski svijet estetski i idejno mrtav i može li u današnjem trenutku njegovo djelo, svojom poetikom jezikom i određenom domoljubnom i idejnom porukom, zadovoljiti senzibilitet osebujnog recipijenta u našem odgojno-obrazovnom sustavu? Pitanje postaje aktualno iz toga razloga što je u *Nastavnom programu za hrvatski jezik u svim vrstama gimnazije*<sup>60</sup> Preradovićev opus prezentiran sa tri veoma neutralne pjesme: *Putnik*, *Mrtva ljubav* i *Ljudsko srce*<sup>61</sup>. Takav „pomak“ prema Preradovićevoj općeljudskoj poeziji biva utoliko opravdanim jer je u ranijim *Zajedničko-programskim osnovama usmjerenog obrazovanja u Jezično-umjetničkom programu*<sup>62</sup> pjesnikov opus bio zastupljen sa svega jednom značajnijom pjesmom: *Rodu o jeziku*, iako sastavljači takvog programa nisu imali većeg sluha za njegov širi opus, i na ovoj reprezentativnoj tvorevini učenici su se učili (putem školske analize/interpretacije) ljepotama i izražajnim mogućnostima hrvatskoga jezika. U njoj su mogli osjetiti ne samo pjesnikov apologetski odnos prema materinskom jeziku, već su spoznavali i njenu krajnju poentu: da je jezik bio

---

59 Usp. Ferdo Nikolić, Milena Večerina i Stanko Dvoržak, *Čitanka iz naše i strane književnosti (...)*, Zagreb, 1955., kao i druga brojna izdanja udžbenika i čitanaka Dragutina Rosandića i Miroslava Šicela te čitanke Vice Zaninovića.

60 Usp. strojopisni *Nastavni program Ministarstva prosvjete, kulture i športa za 1991./92.* školsku godinu.

61 Usp. *Nastavni program Ministarstva prosvjete, kulture i športa za 1991./92.* školsku godinu. Istina, druge dvije pjesme *Mrtva ljubav* i *Mujezin* u *Zajedničkim programskim osnovama* pripadaju misaono-emozivnim sferama Preradovićeve poezije, pa stoga nisu znatno prezentirali njegovu školsku poeziju.

62 Baš zato što je Preradovićevo poetsko djelo školski primjereno i zato što je njegov korpus široko i raznovrsno oblikovao vrijeme pjesnikova preporodnog (ilirskog) života, ono bi trebalo imati šire i važnije mjesto u nastavnim programima svih škola u Republici Hrvatskoj.

i ostao onaj stvarateljski agens, koji je u ostvarenju ljudskog i nacionalnog identiteta bio glavni *spiritus movens* hrvatskog naroda.

Promotrimo li iz današnjeg kuta cjelovit Preradovićev pjesnički opus, mogli bismo dakle, s podmakle distance od vremena njegova nastanka, utvrditi da je ono jamačno i danas svojevrsan i značajan stvaralački izazov, estetički pokušaj da se u razdoblju hrvatskoga narodnog preporoda (ilirizma), dakle u vremenu raspjevane nacionalne romantike, ostvari poseban impersonalan (distanciran) romantičarski iskaz. Drugim riječima, u ponajboljim pjesmama Petra Preradovića (a samim tim i u najvažnijim prezentacijama školskih programa) suptilan čitalac će osjetiti u njegovoj poeziji naglašen lirski subjekt, čija se stvaralačka personalnost objektivizira i univerzalnije poistovjećuje sa svijetom u sebi i izvan sebe. Poblizje rečeno: najintimnija ispovijed Preradovićeve poezije „skriveno sadržana ispod površinskoga govora općih mjesta“ njegovih najreprezentativnijih pjesama, pokazuje pjesnikovu ljudsku kob i duboku emocionalnu dramu. To je zapravo ono što pjesnika prividno, dakle izvanjskom stranom bez ostatka, vezuje za kulturno-politički duh iliraca. Po tom izvanjskom govoru poezije Preradović bi jamačno ostao, kako je to primijetio Barac, hladnim, nepopularnim, skiciranim, programskim i školskim pjesnikom ilirskog pokreta. Ali po onom što Preradovićevu poeziju čini aktualnom i što i danas u njoj traje i živi jest upravo glas unutrašnjeg lirika i dramatičnog lomljenja pjesnikove duše, njegova dubokog ponora i drame svog naroda. To su dakle oni sadržaji koji u pjesmama školske prezentacije duboko više žive i receptivno snažno govore o suvremenoj senzibilnosti današnje mladeži.

### **3. Povratak pjesnika „materinskom jeziku“**

Da bismo Preradovićev poetski svijet mogli estetski i emocionalno približiti učenicima srednjoškolskog obrazovanja, prije svega gimnazijskom usmjerenju, potrebno je prethodno osvijetliti i nekoliko važnijih (ključnih) momenata iz pjesnikova tragičnog života. Stanovit odnos biografskih činjenica i književnog stvaralaštva ne prestaje biti aktualan otkako je Sainte-Beuve utemeljio svoju psihološko-biografsku metodu. I kasniji psihoanalitičari (Freud, Adler, Jung) pokušali su kroz odnos djela i djetinjstva odgonetnuti bit književnog stvaralaštva. Pa i novije tendencije (poput interpretacije i stilističke analize) koje u središte proučavanja stavljaju isključivo književno djelo (tekst), svojom isključivošću ne eliminiraju svaku vezu između životopisa pisca i njegova književnog djela. Ako književno djelo shvaćamo kao složenu pojavu unutar suodnosa autora i djela.

Kao prvo, treba istaći da je za budućeg pjesnika Preradovića bio od sudbonosnog značenja njegov odlazak iz podravske rodne Grabrovnice i hrvatskih mjesta njegova ranog školovanja u Vojničku akademiju u Wiener Neustadtu. Obrevši se zapravo u novom civilizacijskom svijetu Austro-Ugarske Monarhije, morao je već u tim ranim mladenačkim danima napustiti vjeru svojih siromašnih roditelja (Preradović 1965: 353) i prihvatiti drugu, koja mu je, kao favorizirana carska vjera austrijske monarhije, omogućavala bržu perspektivu i „šira obzorja“ u promicanju kulture i krute časničke karijere.

Izgleda da će se upravo od toga kobnog trenutka u senzibilnom i ranjivom pjesnikovu biću zavezati bolni čvor. No živeći u tuđem svijetu za vrijeme školovanja u akademiji i razvijajući one karakterne osobitosti koje su odgovarale novoj sredini, Preradović je jamačno morao potiskivati u zaborav svoje znanje materinskog jezika, a zajedno s njim i sav drugi svijet koji mu se u mladosti, preko slika i uglazbljenog zvuka toga jezika, uselio u vječni duh njegova života.

Za razliku od mnogih drugih hrvatskih pjesnika, on je morao „obnoviti“ već „zaboravljeni“ jezik s kojim je ušao u svijet svog života. Morao je prevladati vlastitu otuđenost i ponovno prigriliti „odbačeno“ pa tek tada ući u već raspjevan krug ilirskih (hrvatskih) pjesnika. Povratak pjesnika materinskom jeziku i svom zavičaju istodobno je bilo i vraćanje svojem djetinjstvu i mladosti, emocijama koje se kod senzibilnijih duhova nikada ne zbivaju bez dubljih stvaralačkih tenzija i nagomilanih potresa, bez umjetničkih pražnjenja i poetskog izričaja.

Nakon završene vojne akademije Preradović se, poslije nekoliko godina, susreće sa strahom i zebnjom s majkom i sestrom. Međutim, u tom susretu pjesnik je nanovo osjetio i prvi istinski dodir s majčinom ljubavi i zovom njezina jezika. Našavši se zapravo nakon toliko godina u roditeljskom domu, pod krovom svoga ranog djetinjstva i mladenačkog ozračja, bio je emocionalno uzbuđen i ponovno se vraćao u krilo svojih ushićenja, asocijacija, mašta i sanja. „Ali eto žalosti“ – piše osamnaest godina kasnije pjesnik o tom susretu – „bio sam zaboravio skoro sasvim materinski jezik, a ni mati ni sestra nisu znale drugim govoriti“ (Preradović 1965: 353).

Izgleda da je upravo i taj kobni muk susreta pojačao pjesnikovu naglu želju ne samo da razumije i vidi svoju majku, koja je pred njim stajala, kako bi rekao Matoš: „kao draga tajna“, već se u njemu javio istinski glas pjesnika. Otvorila mu se uspavana slika djetinjeg doba. „U razgovoru s majkom i sestrom probuđivahu mi se kao iz sna slatki izrazi djetinjske dobi“ (Preradović 1965: 198). U toj, dakle, nataloženoj emocionalnoj tenziji presudnog suočavanja sa zaboravljenim djetinjstvom i slikama mladosti, s „izgubljenjim“ jezikom, nije bilo teško „nagovoriti“ mladog i senzibilnog časnika da počne pjevati na „tananim žicama ilirskih preporoditelja.“ To prije što su

u duhu ilirskog romantičnog zanosa već uveliko pjevali ushićeni i afirmirani glasovi mladosti koje je „majčin govor budio iz sna“. Prema tome od ponovnog susreta „sa slatkim izrazima djetinjske dobi“, skriveno i potajno, otpočet će dramatičan stvaralački proces u kojem će Preradović nastojati povratiti čarobne zvuke materinskog jezika, sa željom da ih poetski definira, lirski uobliči i pretvori u svoju neobuzdanu vokaciju. No isto tako u njemu će se otvoriti i drugi proces: silna želja da određenim pojavama i zaboravljenim stvarima oko sebe dade ime i uobliči pojam poetskom metaforom; da nanovo dosegne, osvoji i imenuje čistim intelektualnim naporom svoj duhovni obzor, a to će se upravo negativno odraziti na Preradovićevu poeziju u obliku eksplikativnog karaktera njegova jezika. Upravo na raskrižju tih dvaju procesa nastat će one njegove tako poznate i veoma često u prijašnjim školskim programima korištene pjesme: *Rodu o jeziku* (1860) i *Jezik roda moga* (1861). Bez šireg poznavanja pojedinosti iz Preradovićevega života te se tvorevine ne bi mogle ni danas interpretativno dokučiti i svojim estetskim porukama i imaginativnim svijetom shvatiti. Tek ako se zapravo spoznaju ovi ključni momenti životopisa, onda će i učenicima biti mnogo pregledniji put kojim se kretao Preradović kao hrvatski i školski pjesnik.

#### 4. Ekspresija jezika

Premda Preradovićeve pjesničke tvorevine *Rodu o jeziku* i *Jezik roda moga* nisu uvrštene u sadašnje programe<sup>63</sup>, smatramo da bi one u ovom trenutku „duhovne obnove“ bile upravo izvanredne poetske prezentacije, važniji umjetnički sadržaji i književni predlošci preko kojih bi se mlade generacije učenika srednjoškolskog obrazovanja napajale ne samo pjesnikovim pogledima o jeziku, nego bi se putem njih učili i određenim teorijskim i povijesnim premisama o nacionalnom biću i njegovom jeziku kao agensu toga bića. Iako poodavno stvorene, pjesme nisu ni danas izgubile (bez obzira na to što su nastale u razdoblju eksklamativnog i ekstatičkog ilirskog temata) od svoje aktualnosti, svježine, dalekosežnosti univerzalnih slika i suvremenih poruka. U njima je pjesnik nastojao otkriti, prije svega, nacionalno-istorijski značaj i ljepote hrvatskoga jezika. Pjesme su, zapravo, bitne za spoznavanje Preradovićevega pjesničkog pristupa jeziku kao osnovnom mediju pjesničkog stvaranja, ali i hrvatskom jeziku kao važnom obilježju nacionalne samobitnosti, povijesti, egzistencije i kulture. U tim pjesmama progovara zapravo iskreni pjesnik koga iz tuđine vlastitog duha bude „kao

---

63 Tek u strojopisnom *Programu hrvatskog jezika i književnosti za školsku 1974. godinu*, čiji je autor dr. Ante Stamać, Preradovićev je opus zastupljen s pjesmama: *Zora puca*, *Rodu o jeziku*, *Putnik*, *Mrtva ljubav*, *Pjesnik*, *Mujezin*.

iz sna slatki izrazi djetinjske dobi.“ A upravo taj motiv buđenja (iako romantici prije poznat) izveden je snažnom apologijom hrvatskom jeziku kakvu u korpusu hrvatske poezije ilirizma jamačno „ranije nije nitko uspio izvesti.“ I ovdje se obistinjuje ona Njegoševa poetska premisa: „nađeno je draže negubljena“ (podcrtao M. N.) – maksima koja u potpunosti može karakterizirati Preradovićevu istinsku osjećajnost prema hrvatskom književnom jeziku.

Već iz uvodnih stihova pjesme *Rodu o jeziku* učenici iščitavaju poetsko oblikovni izraz pjesnikova susreta s izgubljenim i zaboravljenim jezikom djetinjstva:

O jeziku, rode, da ti pojem,  
O jeziku milom tvom i mojem!  
O preslatkom glasu onom  
U kome te mile majke  
Usnivahu slatke bajke,  
Koga šaptom i romonom  
Duši ti se svijet probudi,  
Te ti spozna i uvidje  
Da ti bolje nije nigdje  
Do na tvoje majke grudih! (...) (Preradović 1965: 278)

Poslije uvodno-eksplikativnog (intimnog) iskaza pjesme *Rodu o jeziku* Preradović će odstupiti u daljem tkivu pjesme, pa će kao neki kratki program stihovno razviti čuvenu Humboldtovu teorijsku maksimu: „Die wahre Heimat ist eigentlich die Sprache“ (podcrtao M. N.), koju je inače naveo kao moto pjesme. Premda su romantičari proglasili jezik najvažnijom samobitnošću domovine i naroda, citirana Humboldtova premisa u prijevodu da je „prava domovina (zavičaj) svakog čovjeka zapravo jezik“ stihovno se dosljedno probila u Preradovićevim stihovima:

Po njemu (jeziku – M. N.) te svijet poznaje živa,  
Na njem ti se budućnost osniva.  
(...)  
U njem sve si blago slaviš  
Što ti osta od starine,  
Nemaš ljepše ni baštine  
Potomstvu si da ostaviš. (Preradović 1965: 279)

Usvajajući Humboldtovu tezu o jeziku, Preradović će jasno i racionalno eksplicirati ono što su i drugi stvaraoci ilirizma eksplicite istakli, a to je da je *nacionalno i narodno biće sadržano u narodnom jeziku* (podcrtao M. N.). Citirane misli bile su zadugo inspirativna vodilja mnogih nacionalno-romantičarskih pjesnika u težnjama da ostvare, oslanjajući se na duhovnu narodnu riznicu i narodni jezik, samosvojnu nacionalnu kulturu i književnost. Samosvojna i iskonom autohtona nacionalna književnost trebala je u trenutku ilirskog zanosa postati izrazom dokazane nacionalne samobitnosti jer je imala funkciju ne samo da otkriva dubinu, raznovrsnost i bogatstvo narodnog duha, nego da bude ključna atribucija za stjecanje nacionalne, političke i kulturne neovisnosti i samobitnosti. Upravo takvom dimenzijom Preradovićeve poezija nije imala samo primarnu zadaću nego, prije svega, kulturo-političku tendenciju, što je uveliko utjecalo i na njezinu didaktičku usmjerenost i tendencioznu sociološku prirodu. Osobno buđenje pjesnika Preradovića u pjesmama *Rodu o jeziku* i *Jezik roda moga* nije zapravo ništa drugo do čvrsto korelativno nacionalno osvješćivanje i buđenje Hrvata u vrijeme hrvatskoga narodnog (ilirskog) preporoda. Upravo jezik o kojemu pjeva Preradović u spomenutim pjesmama, kao uostalom i drugi suvremenici – ilirci, nije ništa drugo do raspjevana simbolika toga buđenja. No, bez obzira na to što je u spomenutim pjesmama o jeziku Preradović utkao i svoje intimne dramatične trenutke, u njima se ne može govoriti u nastavi samo kao o nekim općim i raspjevanim trenucima i temama ilirskog pokreta, već se može govoriti o inspirativnom izvorištu pjesama u kojima je dominantan osjećaj „nalaženja zaboravljenog jezika“ samog pjesnika Preradovića. Sve to samo sobom govori koliko su njegove pjesme aktualne i danas. Upravo u ovom trenutku svenacionalnog hrvatskog reaffirmiranja one zrače jačom i prodornijom snagom, pa je to većim razlogom da ih ponovno ponudimo učenicima.

Uz pjesme o jeziku u najnovijim nastavnim programima iz hrvatskog jezika i književnosti, svakako bi svoje dosljedno mjesto ponovo trebale naći i Preradovićeve pjesme *Putnik* i *Pozdrav domovini*<sup>64</sup>. Obje tvorevine su po svojim mislima i porukama ostvarenja domoljubnog karaktera. One su također nadahnuto progovorile snažnom evokacijom u krilu domoljubnog i nacionalno uznemirenog hrvatskog puka. Pjesme se moraju interpretirati na istom satu jer u svojoj poetskoj viziji fiksiraju domoljubnu metaforičnu sliku majke. Doduše, u prvoj pjesmi motiv majke dan je kao alegorija, dok je u drugoj simbolika majke protegnuta u metaforičnu jednadžbu: domovina = majka. Zanimljivo je da se motiv majke javlja ne samo u toj pjesmi nego kontinuirano od Preradovićeve *Prvenca* (1846) do njegovih kasnih ostvarenja. Sve to govori o pjesnikovoj dubokoj uznemirenosti zbog raskola njegova doživljaja tuđine i rodne domovine. Slike tuđine i domovine postavljene su kao poetski domoljubni dihotomijski

---

64 Obje pjesme bile su najčešće sadržajni dio školskih programa, udžbenika i čitanaka.

spregovi koji se protežu na pjesnikov osjećajni dug što ga je gajio prema svojoj majci. Stalni dihotomijski spregovi tuđine domovine u Preradovićevim pjesmama osnažuju se kontrastnim antipodima: svoje majke – tuđe majke. Zapravo ti snažni kontrasti povratka majci, roditeljki i domovini, variraju se u nekoliko pjesama: *Putnik*, *Rodu o jeziku*, *Pozdrav domovini* i *Majci* – tvorevinama koje kronološki zatvaraju tematski krug pjesnikova opusa još od 1844. pa do 1871. godine. Poblíže rečeno, stihovni materijal tih pjesama ostvaren je od trenutka koji je u nekom neposrednom figurativnom ili semantičkom odnosu sa slikom majke, bilo da je riječ o majci roditeljki, o majci domovini ili o materinskom jeziku. Sve te varirajuće slike pjesama sugeriraju životnu toplinu života i mladenačke sigurnosti. Premda su pjesme *Putnik* i *Majci* tvorevine različitog žanra, njihovom usporedbom može se ustvrditi znatna sličnost, pa donekle i istovjetnost poetskog osjećaja. I u jednoj i u drugoj pjesmi ističu se motivi povratka – povratka majci roditeljki i domovini:

Primi opet tvoje dijete,  
Dovijeka će tvoje biti,  
Ljubit tebe svako doba,  
U tom polju daj mu groba  
Tvojim cvijećem grob mu kiti!  
(*Putnik*, Preradović 1965: 279)

Preradović je dakle figurativno predstavio povratak domovini kao povratak majci, dok je u pjesmi *Putnik* inkorporirao i onaj poznati motiv majčina prijekora – bolje reći opomene sinu zbog kršenja majčinih želja:

Ne idi, sinko, od matere,  
Koja mekan ležaj stere  
Tebi usred svoga krila!  
(Preradović 1965: 219)

I u estetski, ne tako uspješno uobličenoj pjesmi *Majci* (1871), ponovo se javljaju isti osjećaji i iste misli koje su se prije sretale u *Putniku* (1844). S tom razlikom što se u pjesmi *Majci* Preradović oslobađa prenesenog (distanciranog), alegorijskog značenja slike. Zapravo, on izravno ispovijeda one osjećaje koje je prije posuđivao drukčijoj vrsti izričaja. Motivi ravnodušnosti tuđine, koje je potiskivao u zagrljaje domovine, sada su ekvivalenti nemilosti i tuge uronjeni u materinsko krilo:



I u blagu tu mjesečinu.  
U okrilje utječem se tvoje,  
Koda godijer bježim tuge koje  
Sadanju tminu.  
I počinem pri tebi, panem  
Na krilu ti glavom i zabušim  
Lice si u nj, stisnem se i skrušim, –  
Dijete postanem. (Preradović 1965: 311)

Postoji još jedan važan sloj na koji treba upozoriti učenike pri interpretaciji tih pjesama. A to je da između Preradovićevih osjećaja prema majci i prema domovini „postaju supstitucionalni odnos zasnovan na težnji za nekim razotuđivanjem“ čežnji za povratkom svijetu djetinjstva, u kojem je majka „isto toliko svetinja koliko i anđeo čuvar zabludjelog sina“. To je razumljivo kad se spozna da je Preradović bio osuđen na stalna lutanja i seobe po vojarnama razasutim na prostorima austrougarskih jezika<sup>65</sup>. Stoga je osjećaj tuđine, hladne, zatvorene i ravnodušne prema inozemcima parao „pjesnikov mozak i ranjavao drhtavo srce“ čestim prizvukom riječi njegove majke: „ne idi, sinko, od matere (...)“ (podcrtao M. N.).

Analizom važnijih Preradovićevih pjesama upozorili smo na opravdanost da se njegove tvorevine ponovo nađu u školskim programima, udžbenicima i čitankama. To prije što veći dio njegovih romantično-domoljubnih pjesama nisu samo plod artificijelne obrade pjesnikovih vizija ili formalno objedinjenih nizova gnomskih misli, već su tematski, izražajno i motivski ponikle tvorevine i na onom ranom pjesnikovom raskidu s materinskim jezikom i nježnom majčinom ljubavlju i pažnjom. Stoga se u *Putniku* i u pjesmi *Majci* ističe želja, želja za nježnošću, toplinom i blagošću. Motiv nježnosti još je jače urastao u tkivo pjesama *Rodu o jeziku* i *Jezik roda moga*. Zapravo, te pjesme magijskom snagom predočavaju pjesnikov emotivni rast iz korijena, iz tradicije jezika, kao što uostalom predočavaju i suptilan izričaj što ga je taj jezik za pjesnika imao na usnama njegove majke. Zbog svega toga postoje opravdani razlozi da se založimo da upravo te Preradovićeve pjesme reafirmiramo u nastavi.

---

65 Svršivši časničku akademiju Preradović je počeo službovati u Milanu (Italija), Zadru, a kasnije je premještan po raznim vojarnama Austrougarske (Pešta, Cremona, Zagreb, Glina, Verona, Kovin, Temišvar, Wien, Arad itd.).

## 5. Metodičke sugestije za interpretaciju Preradovićeve poezije

Preradovićev poetski opus je tematski i motivski veoma raznovrstan. Njegove reprezentativne pjesme predstaviti će u nastavi iznimnog pjesnika senzibilne lirike, istančanog nemira, poetske imaginacije, izražajne snage tvoračkog duha i tijela. Iz njegovih pjesama učenici srednjoškolskog obrazovanja iščitavaju poetske vizije, njegov svjetonazor, odnos prema materinskom (hrvatskom) jeziku i rasponima njegove izražajnosti, ali i odnos prema majci i domovini, mjestu poezije i položaju pjesnika u njoj. Osim toga što njegove prezentirane pjesme svojim poetskim svijetom plijene pozornost i u učenika izazivaju emocije, one im ujedno omogućuju da upoznaju njihova estetska svojstva, misaone poruke; pružaju im da iz njih spoznaju idejne preokupacije hrvatskoga narodnog preporoda (ilirizma) i dio života tog lirski istančanog pjesnika. Upravo zbog toga što je njegovo djelo estetički snažno, umjetnički živo i poetski raznovrsno, a i zbog toga što je za nastavu primjereno i što pjesnikov obzor misaono oslikava njegovo vrijeme i dio njegova tragičnog života u tuđini, razlogom je da mu odredimo značajno mjesto u srednjoškolskoj (gimnazijskoj) i visokoškolskoj nastavi. Kao prva metodička sugestija i bitan uslov za dobro vođenje nastave književnosti u školi, ostvarenja postavljenih odgojnih, obrazovnih i funkcionalnih ciljeva i zadataka u pristupu Preradovićevu poetskom opusu jest upravo pravovremeno i osmišljeno (kreativno) planiranje njegova opusa. Stoga nudimo opći godišnji program rada. Preradovićev poetski opus potrebno je prethodno locirati u okviru razdoblja (Nastavne cjeline) Hrvatskog narodnog preporoda (ilirizma). Prema tomu, nastavna tema bi bila: Preradovićevo poetsko djelo. Ono se dalje rašlanjuje na sljedeće (metaforički nadnaslovljene) metodičke inačice/sate:

- I. sat: Nalaženje zaboravljenog jezika (*Rodu o jeziku* i *Jezik roda moga*),
- II. sat: Povratak majci-roditeljki i domovini (*Putnik*, *Pozdrav domovini* i *Majci*),
- III. sat: Govor pjesnikova srca i uma (*Pjesnik*, *Mrtva ljubav* i *Mujezin*).

Svaka metodička jedinica treba se posebice ostvariti u razredu putem školske interpretacije ili u okviru utvrđenog sustava problemske nastave književnosti (Rosandić 1986: 232–252).

Kako će tako isplanirani Preradovićevi poetski krugovi biti interpretirani i približeni učenicima srednje škole (gimnazije), ovisi, prije svega, o ličnosti samog nastavnika, njegovoj kreaciji, metodičkoj spremi, kulturi, poimanju pjesnikove ukupne poetike i sposobnosti da se interpretator identificira s njegovim umjetničkim svijetom, to jest s pjesmama koje raščlanjuje. Uspjeh interpretacije u razredu velikim dijelom ovisi

i o upotrebi poetske građe kao i o primjeni drugih primarnih (književnoumjetničkih i znanstvenih) tekstova i drugih sekundarnih izvora i pojedinosti iz razdoblja hrvatskoga narodnog preporoda. Opseg (broj sati) interpretacije Preradovićeve poezije ovisit će i o drugim subjektivnim i objektivnim razlozima<sup>66</sup>.

Osim vlastite pripremljenosti, nastavnik mora prethodno pripremiti svoje učenike i za interpretaciju svake planirane metodičke jedinice i pjesme. Učenici dobivaju pravodobno domaću zadaću da izrade bilješke i zapišu svoje dojmove o pročitanim pjesmama. Nastavnik će upozoriti i na koje iznimne probleme (iz pjesnikova života i preporodne stvarnosti) trebaju skrenuti pozornost, uputit će ih na čitanje literature i tomu slično. Nastavnik dakle „već u početnom koraku nastavnog procesa pokreće učenikovo stvaralačko mišljenje, razvija inicijativu i intuiciju, pobuđuje interese, izaziva intelektualni nemir, stvara određenu emocionalnu napetost i želju za spoznajom“ (Rosandić 1973: 32).

Preradovićevo poetsko djelo zahtijeva dakle od nastavnika izvanrednu pripremljenost, solidno poznavanje cjelokupna njegova opusa, šire promatranje problematike razdoblja ilirizma te uporabu odgovarajućih postupaka u interpretaciji posebno za svaku tematsku cjelinu (krug pjesama).

Putem književne interpretacije ili, još bolje, u sustavu problemske nastave, Preradovićev poetski opus pokrenut će brojna pitanja, zadatke i probleme. Naznačit ćemo samo neke od njih koji omogućuju učenicima da:

- u pjesmama dožive i zamijete određene umjetničke/estetske vrednote,
- otkriju piščeve stvaralačke postupke i njegove tvoračke sposobnosti,
- otkriju impresivna i ekspresivna (izražajna i zvukovna) svojstva jezika,
- uoče da je jezik najvažniji činilac (*spiritus movens*) u ostvarenju duhovnog, ljudskog i nacionalnog identiteta,
- uoče pjesnikov apologetski odnos prema svom materinskom (hrvatskom) „zaboravljenom“ jeziku,
- uoče iznimne pjesnikove misli i poruke domoljubnog karaktera,
- uoče snažno metaforički naglašenu sliku majke-roditeljke = domovine,
- uoče snažne dihotomijske i kontrastne spregove iskazane antipodima: svoja majka – tuđa majka,
- uoče simboliku i metaforiku razasutih – tuđih prostora u kojima pjesnik locira govor – zatvorenih vrata domova u tuđini,

---

66 Za uspješnu interpretaciju Preradovićevih poetskih djela u srednjoj školi potrebno je najmanje onoliko sati koliko se programom predviđi. Do odstupanja od takve prakse bit će moguće postoje li opravdani razlozi za to. Primjerice, izučava li se pjesnikovo djelo u njegovu podravskom zavičaju (Đurđevcu) i u mjestima u kojima su njegove poetske tvorevine nastale ili za koje su motivski vezane, ili u školama koje nose pjesnikovo ime i tomu slično.

- uoče slike koje asocijativno sugeriraju domoljubnu toplinu, zavičajnu punoću života i sigurnosti u rodnom domu,
- uoče motive povratka majci-roditeljki = domovini,
- uoče figurativnost (slikovitost) pjesničkog jezika i metaforške sintagme: majka i sin, zavičajno polje i materinska ruka,
- uoče motiv čežnje i želje da „počiva u smrti“ u „polju domovine“ i majčinom krilu:

A zemaljskom putu na svome  
Kada klone umoran ti sinak,  
Prvi daj mu za gorom počinak  
Krilu na Tvome! (...),

- uoče pjesnikovo poimanje ljubavi kao najviše ljudske vrijednosti,
- uoče motive, raspoloženja, sažetosti izraza u ljubavnoj pjesmi *Moja ljubav*,
- uoče pjesničke refleksije i razmišljanja o ljudskoj sudbini, životu, smrti, nadi, Bogu, promjenjivosti svijeta...,
- uoče egzotičan okvir pjesme *Mujezin*, njezinu refleksiju i elemente epskog i lirskog, pročitaju pjesnikov intimni iskaz *Crtice mog života* i upoznaju pjesnikov životni put: njegovo djetinjstvo u siromašnoj Grabrovnici, školovanje po tuđim vojarnama i prostorima „razasutih jezika“ u kojima nalazi poticaja,
- za inspirativne motive svojih pjesama, njegove književne prvine objelodanjene u zbirci *Prvenci*, pjesnikova ideološka opredjeljenja i tomu slično,
- učenici na osnovu već stečenih književnoteorijskih i književnopovijesnih spoznaja i poznavanja drugih književnih djela i pisaca hrvatskoga književnoga preporoda (ilirizma) odrede Preradovićevo mjesto u povijesti hrvatske književnosti,
- uoče pjesnikovo naslanjanje na književnu tradiciju: usmeno stvaralaštvo, Gundulića, Kačića, Gaja i dr. te na nasljeđe zapadnoeuropske književnosti (Dantea, Manzoniya, Macha, Krasinskog, Leonaua, Byrona i druge).

Primjenom najnovijih metodičkih postupaka i spoznavanjem Preradovićeva i stvarateljskog čina u sklopu onih procesa koji su se događali u njemu i oko njega, možemo u učenika srednje škole stvoriti najcjelovitiju sliku o ovom senzibilnom hrvatskom pjesniku iz razdoblja hrvatskoga narodnog, preporoda (ilirizma).

## Literatura

- Barac, Antun, 1965. Uvodna studija. *Vraz – Preradović: Pet stoljeća hrvatske književnosti* (ur. V. Barac). Zagreb: Zora – Matica hrvatska. 179–210.
- Barac, Višnja (ur.), 1965. *Vraz – Preradović*. Zagreb: Zora – Matica hrvatska.
- Milanja, Cvjetko, 1995. P. Preradović – od romantizma do spiritizma. *Umjetnost riječi* 39/1. 21–37.
- Milanja, Cvjetko, 1997. *Petar Preradović*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Nikolić, Ferdo i dr., 1955. *Čitanka iz naše i strane književnosti*, Zagreb: Školska knjiga.
- Pavletić, Vlatko (ur.), 1970. *O P. Preradoviću danas*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
- Petračić, Franjo, 1877. *Hrvatska čitanka za više gimnazije*. Zagreb.
- Preradović, Petar, 1965. Crstice mog života. *Vraz – Preradović: Pet stoljeća hrvatske književnosti* (ur. V. Barac). Zagreb: Zora – Matica hrvatska. 94.
- Rosandić, Dragutin, 1973. *Metodičke osnove suvremene nastave hrvatskog ili srpskog jezika i književnosti u srednjoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rosandić, Dragutin, 1986. *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vodnik, Branko (ur.), 1918–1919. *Djela Petra Preradovića I-II*. Zagreb: Naklada dr. Branka Vodnika.

## **Poesia romantica di Petar Preradović (1818–1872)** **- affermazione della sua poesia nel curriculum scolastico**

Analizzando le poesie rappresentative di Preradović, si è cercato di esprimere la vivacità presente nella sua poesia e di mostrare come le sue poesie possano soddisfare la sensibilità degli studenti delle scuole superiori di oggi con un linguaggio esplicito, i messaggi patriottici e l'orientamento ideologico. La ricerca descrive la posizione della poesia di Preradović nella storiografia letteraria, nei programmi di studio e nei libri di testo. Il percorso di vita di Preradović è della massima importanza per la comprensione della sua creatività poetica, specialmente nel suo ritorno alla "lingua madre". L'ultimo capitolo introduce i suggerimenti didattici per l'accesso all'opera di Preradović con un'enfasi sul linguaggio dimenticato, ritorno alla madre e alla patria, discorso del cuore e della mente del poeta.

Parole chiave: Petar Preradović, poetica romantica, interpretazione scolastica, curriculum

## **Romantična poetika Petra Preradovića (1818–1872)** **– afirmacija njegove poezije v šoli**

Z analizo Preradovićeveih reprezentativnih pesmi smo skušali predstaviti živost, ki odlikuje njegovo poezijo, in pokazati, kako lahko njegove pesmi z eksplicitnim jezikom, domoljubnimi sporočili in ideološko naravnostjo zadovoljijo senzibilnost današnjega srednješolca. V raziskovalnem delu je prikazan položaj njegove poezije v literarnem zgodovinopisju, učnih načrtih in programih za književnost ter v čitankah/učbenikih za književnost. Življenjska pot Petra Preradovića je izjemno pomembna za razumevanje njegovega pesniškega ustvarjanja, posebno, kar zadeva vrnitev k »maternemu jeziku«. V zadnjem poglavju so predstavljeni metodični predlogi za obravnavo njegovega ustvarjanja s poudarkom na pozabljenem jeziku, vrnitvi k materi in domovini in govoricu pesnikovega srca in uma.

Ključne besede: Petar Preradović, romantična poetika, šolska interpretacija, učni načrt in program

**ELVI PIRŠL**

Facoltà di Studi Interdisciplinari, Italiani e Culturali  
Università Juraj Dobrila di Pola

### **Educazione all'interculturalità – una questione ancora sempre aperta per la società complessa**

Educare all'interculturalità e alla cittadinanza nella società odierna diventa un argomento sempre più discusso. L'interculturalità è un modo di vivere che dobbiamo conoscere, comprendere e far proprio, vivendo nella società multiculturale. Per cui, per riconoscere e gestire meglio i cambiamenti e le sfide della globalizzazione e delle società multiculturali, è di principale importanza ricominciare *dall'educazione*. L'arte di educare non è innata, ma si apprende solo dopo una lunga formazione - compito non soltanto di alcuni educatori, ma dell'intera comunità educativa che tramite i curricoli delle istituzioni educative, attraverso l'esperienza, gli ambiti disciplinari e le varie materie, dovrebbe fornire alle giovani generazioni le competenze necessarie per costruire una cittadinanza attiva, responsabile e democratica.

Parole chiave: cittadinanza, cultura, educazione interculturale, interculturalità, società multiculturale.

#### **1. Introduzione**

*Quando perdiamo il diritto di essere differenti, perdiamo il privilegio di essere liberi.*

Charles Evans Hughes

L'inizio del nuovo millennio è caratterizzato da cambiamenti radicali che hanno stravolto il modo di vivere di tutti gli abitanti della Terra. La globalizzazione e l'interdipendenza planetaria hanno causato trasformazioni rilevanti di ordine economico, politico, sociale, giuridico e culturale, mentre la presenza di culture diverse sullo stesso territorio è diventata un fenomeno attuale in molti paesi del mondo a causa della sempre più intensa migrazione e mobilità delle persone. Nella società globalizzata, fra le numerose minacce tra cui l'inquinamento, il consumismo, la solitudine, la sfida più difficile da affrontare è, secondo Zygmunt Bauman (Portera 2018: 5), la *diversità culturale*.

Ciascuno di noi la deve affrontare creando, nell'arco della propria vita, una fitta rete di contatti, incontri e relazioni. Questa rete non parla soltanto di noi, di come siamo e/o come ci vediamo, ma anche delle nostre plurime identità. Spesso percepiamo tali relazioni e incontri quotidiani come qualcosa di naturale e scontato, come respirare, mangiare o camminare. Eppure, vivere in modo positivo una relazione richiede competenza e sensibilità che non nascono da sé, ma vanno costantemente curate, sviluppate e formate tanto più al giorno d'oggi, quando coloro che incontriamo nella vita quotidiana hanno spesso un modo diverso di pensare, nonché valori e idee insoliti per il nostro ambiente culturale. La soluzione a rischi e problemi portati dalle nuove situazioni di vita sta nel saperle trasformare in un'occasione di arricchimento reciproco grazie alle competenze interculturali. Queste ultime si dovrebbero sviluppare nel processo educativo perché i mutamenti che caratterizzano la società globalizzata non possono non incidere sull'idea di educazione. Nella società attuale, pluralistica e complessa, caratterizzata non soltanto dalla crisi di valori e di orientamento, ma anche da un accentuato riconoscimento dei cambiamenti e delle sfide poste dalla globalizzazione, è indispensabile un intervento educativo appropriato. Il suo obiettivo principale deve essere sviluppare le competenze interculturali per rendere capace ogni persona di cooperazione e dialogo con chi le sta vicino, senza porsi il problema della sua diversità culturale.

L'educazione interculturale non ha un compito facile né di breve durata, perché implica un riesame degli attuali saperi insegnati nella scuola. Non si tratta di una nuova disciplina da aggiungere alle altre, ma di un punto di vista, un'ottica diversa con cui guardare ai saperi attualmente insegnati (Fiorucci 2008).

## **2. Cultura - intercultura**

*La saggezza è saper stare con la differenza senza voler eliminare la differenza.*

Gregory Bateson

Il concetto di interculturalità, l'ultimo a comparire nel linguaggio pedagogico, “è il risultato di un'evoluzione del modo di intendere il problema tra sistemi culturali diversi” (Biagioli 2005: 18). Nel primo Novecento, e poi ancora per un lungo periodo, tale rapporto di diversità fu introdotto nell'ambito antropologico dell'acculturazione, cioè di un contatto tra culture, nel quale la cultura più forte era destinata ad assorbire quella più debole.

L'interculturalità non accade nella società e nemmeno a scuola o sui libri di testo. L'interculturalità si fa evento nel sistema cognitivo di ciascun soggetto, nella



sua esperienza mentale, perché l'interculturalità non riguarda "gli immigrati", "gli altri", ma "noi stessi", il modo in cui viviamo e guardiamo il mondo. L'interculturalità come esperienza accade nel momento in cui percepiamo che nella narrazione dell'altra cultura c'è un pensiero divergente rispetto al nostro che possiamo accogliere o no. Perché si attui l'interculturalità come esperienza non è necessario, tuttavia, accogliere il punto di vista dell'altro, è sufficiente coglierlo come diverso dal nostro; poi possiamo farlo proprio oppure possiamo tenerlo fuori dal nostro modo di pensare, ma costituisce comunque un arricchimento.

Il punto di partenza per un'autentica interculturalità si trova nella conoscenza profonda della propria cultura, riconoscendone i pregi e i limiti. Rendendoci conto di questi ultimi si possono riconoscere i pregiudizi e i punti deboli che influiscono sul nostro modo di vedere, valutare e agire durante l'incontro con membri appartenenti ad altre culture. Menampampil (2002:15 secondo Pietrzak 2006) definisce la sfida, che ci impone il contatto con individui diversi da noi, in questi termini: bisogna "lavorare fortemente per capire gli altri, penetrare nel significato dei loro simboli, imparare a rispettare il loro sistema di valori e partecipare intelligentemente alle loro celebrazioni". Secondo Pietrzak (2006) l'andare oltre i limiti della propria cultura comincia con la disponibilità ad ascoltare l'altro, il che richiede tempo e sforzo. Prima di tutto, però, viene la fiducia che bisogna creare e mantenere, se si vuole ottenere una vera comprensione interculturale (Armstrong 2004). McLean (1991) mette in rilievo due virtù (già menzionate nelle opere di Aristotele) che sono determinanti nel processo che porta verso l'interculturalità: la prudenza (*phronesis*) e la saggezza (*sunesis*). Mentre la prudenza indica la capacità del buon giudizio nel valutare la propria cultura e quella degli altri, la saggezza permette di pesare i valori della propria cultura alla luce di quella degli altri e di cogliere l'impatto che l'espressione culturale della propria cultura ha, positivamente o negativamente, sulla condizione degli altri.

Pertanto, quando utilizziamo la parola cultura in un contesto di interculturalità, secondo Marco Aime (2004), non è corretto parlare di culture che si incontrano, ma di persone che veicolano una certa cultura e che si incontrano. L'interculturalità insiste non sulle "culture" che sono in gioco e sulle supposte differenze degli altri, ma sul prefisso *inter*, sullo spazio che sta nel mezzo, che si colloca nel territorio dell'incontro e delle possibilità d'interazione (Mantovani 2004). Con questo prefisso entriamo subito in un contesto non più statico e immobile, ma caratterizzato da dinamismo, reciprocità, interazione e scambio, volontà e impegno nel dare vita al dialogo tra le varie culture presenti su un dato territorio. Com'è già noto, l'interculturalità non pone tanto l'accento sulla presenza simultanea di più culture, neanche sui valori della tolleranza o del rispetto, quanto sullo scambio, sui cambiamenti reciproci che avvengono o

possono accadere attraverso il dialogo. È il confronto dialogico che affonda le sue radici non solo nell'accoglienza più o meno benevola del diverso, ma nella ricerca di relazione, di interazione, di responsabilità e di opportunità di arricchimento personale e sociale. Intercultura, progetto d'interazione fondato sull'idea che le culture si aprano reciprocamente e apprendano le une dalle altre in un'interazione dinamica, in una specie di interscambio creativo, senza perdere la propria identità. La diversità si tramuta in differenza come panorama di potenzialità presenti in ogni soggetto singolo, unico, irripetibile. Il punto di partenza si disloca nella ricerca di quella caratteristica che, nella differenza, può essere in comune e può mettere in comunicazione. Non dimentichiamo che pure i conflitti, le divergenze, le incomprensioni, daranno il loro importante contributo al riconoscimento reciproco.

L'intercultura quindi, non è semplice riconoscimento della situazione di un pluralismo di contatto, ma è una modalità di affrontare problemi, è operare un movimento interattivo capace di gestire le rotture e le crisi. Il tema centrale dell'intercultura è la necessità di un terreno comune di dialogo, di un codice di comunicazione che consenta un rapporto pacifico e civile con le molteplici diversità che percorrono le nostre realtà quotidiane.

### **3. Scuola - educazione interculturale**

Quando parliamo di intercultura nelle scuole, la prima cosa che viene in mente è l'inserimento e la sua facilitazione per gli alunni stranieri, i diversi che si trovano "catapultati" in una nuova scuola. "La qualità del sistema educativo di una nazione sarà un fattore decisivo, forse quello più determinante per il suo successo nel nuovo secolo e oltre" (Gardner 1999: 11). Le società democratiche non potranno sopravvivere senza la presenza di cittadini educati per cui non può esistere educazione interculturale – come non può esistere educazione alla cittadinanza che non consideri l'appartenenza della persona alla famiglia, all'ambiente sociale, al territorio e alla nazione in cui vive.

L'ambito scolastico è centrale nei processi educativi e interculturali e la scuola ha un ruolo importante nella formazione dei futuri cittadini, però essa non è in grado di assolvere tale compito da sola, oggi ancora meno di ieri, specialmente senza la consapevolezza delle connessioni esistenti tra i diversi luoghi e contesti, a livello locale e globale, in cui si costruisce una cittadinanza aperta e plurale, attiva e responsabile. Dunque, intercultura non solo a scuola e nel mondo dell'educazione, ma come una sfida professionale e umana da vivere e rendere pratica quotidiana nei luoghi di vita e di prossimità, nei servizi per tutti, nei territori comuni, nei modi e tempi dell'abitare insieme (Favaro 2007).

La scuola è lo specchio che rimanda alla società l'intera immagine della prospettiva interculturale; il suo non è un compito facile perché richiede competenze specifiche che la rendano in grado sia di fronteggiare problematiche spesso inaspettate sia di progettare piani didattico-educativi adeguati e di attuarli attraverso le metodologie più idonee. La scuola si trova nella posizione di doversi rinnovare, adeguandosi ai ritmi e alle modalità di un cambiamento sociale e culturale, oltre che economico, ormai irreversibile.

Ecco, allora, il senso dell'educazione interculturale: l'acquisizione di abiti mentali e comportamentali orientati all'accoglienza, alla reciprocità, alla coesione sociale. Quello interculturale è un progetto educativo intenzionale che abbraccia trasversalmente tutte le discipline insegnate nella scuola e che si propone di modificare le percezioni e gli ambiti cognitivi con cui generalmente ci rappresentiamo sia gli stranieri sia il nuovo mondo delle interdipendenze. L'educazione interculturale è una prospettiva di ricerca e una prassi pedagogica che nasce dalla necessità di un inserimento attivo degli allievi "diversi" nella scuola e da un ripensamento critico dei saperi fondamentali attualmente insegnati. Essa non è una nuova materia né una pedagogia speciale per i "diversi", ma un nuovo asse educativo rivolto in primo luogo alla persona, per modificare abiti cognitivi e comportamenti degli autoctoni e degli stranieri. Per favorire la possibilità di una convivenza costruttiva sia nella nostra società sia sul pianeta, l'educazione interculturale propone di impegnarsi nell'acquisizione dei valori, delle conoscenze e delle competenze che possono contribuire a "decolonizzare" l'immaginario occidentale e a rimettere in discussione una tradizione interamente fondata sul primato dell'Europa.

L'educazione interculturale non si esaurisce nei problemi posti dalla presenza sempre più alta di alunni stranieri o culturalmente diversi a scuola né nella ricerca di soluzioni al problema della loro presenza (Previšić e Mijatović 2001), ma si estende alla complessità del confronto tra culture in una dimensione europea e mondiale dell'insegnamento e costituisce la risposta più alta e globale al razzismo e all'antisemitismo (Biagioli 2005: 27). L'educazione interculturale non è solo una necessità, ma una sfida etica del mondo d'oggi, per comprendere meglio le problematiche mondiali attuali e il loro impatto a livello globale e locale.

L'educazione interculturale intende aiutarci a superare i limiti che ci siamo abituati a imporre alla percezione degli altri, ai punti di vista, alla visione del mondo. Nell'educazione interculturale si devono analizzare le proprie modalità di percezione e i propri modelli di comunicazione, di esperienza e di condivisione. Le attività di formazione interculturale possono svolgersi solo in circostanze determinate da nuove forme d'interazione, da metodi interattivi: collaborazione, uguaglianza, dialogo (basato non tanto sulla conoscenza formale, quanto sull'esperienza).

L'educazione interculturale si fonda sul confronto del pensiero, dei concetti e dei preconcetti, divenendo una pedagogia dell'essere (Secco 1999) al centro della quale è posta la persona umana nella propria interezza, a prescindere dalla lingua, cultura o religione di appartenenza. Perché l'educazione interculturale sia efficace, non basta soltanto inserire alcuni contenuti appartenenti alla cultura di provenienza del bambino nei programmi scolastici. L'educazione interculturale si dovrebbe attuare nella scuola anche quando non sono presenti alunni culturalmente diversi sicché essa non è un'eccezione, un modo "altro" di far scuola, ma deve essere assunta come una nuova modalità di educazione. Essa, infatti, non è soltanto comunicazione tra culture diverse, ma anche tra valori e abitudini che distinguono una famiglia dall'altra, un bambino/scolaro da una bambina/scolara, i bambini/scolari dagli adulti.

Di fondamentale importanza è considerare che a scuola l'approccio interculturale non dovrebbe tradursi in un approccio di tipo sommativo (accanto alle lezioni di storia o di geografia previste si aggiungono quelle inerenti gli alunni immigrati presenti in classe), ma neanche solamente a interventi *ad hoc* da realizzare in aggiunta o sostituzione dei programmi previsti, come ad esempio progetti o attività circoscritte. Non si tratta neanche di elaborare uno specifico modello didattico della pedagogia interculturale. Come ribadiscono alcuni autori (Boss-Nünning 1986 e Reich 1993), occorre *includere la prospettiva interculturale all'interno di ogni disciplina* attualmente insegnata a scuola e in *ogni attività organizzata*.

L'educazione interculturale indica un percorso di formazione dell'attitudine mentale alla disponibilità verso ogni cultura espressa dall'uomo e al riconoscimento dell'alterità. Essa non si sviluppa ed esprime in una filosofia espressa a parole, ma in uno stile di vita che utilizza percorsi mentali appartenenti a diverse culture. "Il pluralismo, la tolleranza e lo spirito d'apertura possono tuttavia non essere sufficienti: è necessario adottare misure proattive, strutturate e ampiamente condivise, in grado di gestire la diversità culturale. Il dialogo interculturale è uno strumento essenziale, senza il quale sarà difficile conservare la libertà e il benessere di tutte le persone che vivono nel nostro continente" (Consiglio d'Europa 2008: 14).

La competenza interculturale dovrebbe entrare a far parte di tutte le materie del curriculum scolastico, ma in modo particolare *dell'insegnamento linguistico*, come naturale sviluppo della competenza culturale, accanto agli obiettivi di sviluppo delle competenze e abilità linguistiche. "Apprendendo la lingua straniera inevitabilmente arriviamo alla conclusione che una comunicazione proficua richiede molto di più che una pura conoscenza del lessico e delle regole linguistiche: studiando la lingua conosciamo il paese, i suoi abitanti, la sua cultura" (Benjak e Požgaj Hadži 2005: 118). Secondo la Benjak e la Požgaj Hadži (2005) avere una competenza comunicativa

non vuol dire soltanto comprendere, leggere, scrivere, monologare, dialogare in lingua straniera, ma prendere in considerazione la dimensione sociale, pragmatica e culturale della lingua. Dunque, lo scopo dell'insegnamento della lingua straniera è la conoscenza della cultura e della civiltà di un paese (stato).

Pur essendo solo una variabile del complesso sistema di rapporti multiculturali, l'educazione interculturale può svolgere una funzione fondamentale di incontro, accettazione e rispetto tra etnie diverse, sia tra bambini che tra adulti. Si tratta di avviare un'attività di approfondimento e di ricerca, di "fare insieme" per dare risposte a necessità umane. In una società complessa è indispensabile che fin dall'infanzia il soggetto riesca ad acquisire un'identità stabile e culturalmente ben radicata, ma anche aperta al confronto, all'interazione e al dialogo con tutti gli altri esseri umani, a prescindere dalle differenze sociali, economiche, linguistiche, religiose o culturali.

#### **4. Conclusione**

Dunque, possiamo concludere che "l'educazione interculturale, come dimensione internazionale dei metodi di apprendimento e di insegnamento nel campo dell'istruzione formale e non formale, non è solo una necessità, ma una sfida etica del mondo d'oggi, per comprendere meglio le problematiche mondiali attuali e il loro impatto a livello globale e locale" (Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa - Lisbona 2008). "La specificità dell'educazione interculturale è nella promozione dell'approccio umanistico nell'educazione (comprensione, amicizia, tolleranza) per cui richiede un diverso modo di insegnamento. Il processo di insegnamento dovrebbe contribuire alla conoscenza delle altre culture e di stabilire atteggiamenti di disponibilità, apertura, uguaglianza e accettazione" (Piršl e Benjak 2002: 189).

Perciò, l'obiettivo primario dell'educazione interculturale si delinea come promozione del dialogo e della convivenza costruttiva tra soggetti appartenenti a culture diverse, dove l'educazione interculturale non è e non sarà un'educazione per i diversi, bensì un'educazione alla diversità rivolta a tutti. Quanto siamo pronti per questa sfida?

#### **Bibliografia**

- Aime, M., 2004. *Eccessi di culture*. Torino: Einaudi.
- Armstrong, T. R., 2004. Building a Multi-Cultural Community, *Human Development*, v. 25/4, 9- 13.

- Biagioli, R., 2005. *Educare all'interculturalità. Teorie, modelli, esperienze scolastiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Benjak, M., Požgaj Hadži, V., 2005. Sadržaji kulture i civilizacije u sklopu učenja hrvatskog jezika kao stranog - instrumenti prevladavanja predrasuda i stereotipa. Benjak, M., Požgaj, Hadži, V., (ur.) 2005. *Bez predrasuda i stereotipa*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka, 118.
- Boss-Nünning, U., 1986. *Towards Intercultural Education*. London: CILT.
- Cabezudo, A., Christidis, C., Carvallho da Silva, M., Demetriadou-Sattel, V., Halbartschlager, F., Mihai, G. P. (a cura di) 2008. *Linee guida per l'educazione interculturale*. Un manuale per educatori per conoscere e implementare l'educazione interculturale. Lisbona: Centro Nord.
- Consiglio d'Europa, 2008. *Libro bianco sul dialogo interculturale*. "Vivere insieme in pari dignità". Strasburgo.
- Favaro, G., 2007. La "via italiana" all'integrazione interculturale. *Animazione sociale*, v. 5, 21-32.
- Fiorucci, M., (a cura di) 2008. *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. Milano: FrancoAngeli.
- Gardner, H., 1999. *Sapere per comprendere*. Milano: Feltrinelli.
- Mantovani, G., 2004. *Intercultura. È possibile evitare le guerre culturali?* Bologna: il Mulino.
- McLean, G. F., 1991. Meeting of Cultures, Meeting of Peoples. G. F. McLean, J. Kromkowski (eds). *Relations Between Cultures. Council of Research and Philosophy*, v. 4, 23-33.
- Menampampil, T., 2002. Cultures in the Context of Sharing the Gospel. D. Pietrzak (2006). *Interculturalità ed internazionalità: utopia o tensione costruttiva per una missionologia francescana?* Congresso Missionario internazionale OFM. India: Conv Cochin, Kerala.
- Piršl, E., Benjak, M., 2002. Humanistički odgoj - temelj interkulturalizma. Pavličević-Franić, d., Kovačević, M. (ur.) 2002. *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II.: teorijska razmatranja, primjena. Communicative Competence in Language Pluralistic Environment II: Theoretical Considerations in Practice*. Jastrebarsko: Naklada Slap, 189.
- Portera, A., 2018. Educazione Interculturale. *Teorie, Ricerche, Pratiche* v. 16, n. 1, 5.
- Previšić, V., Mijatović, A. (ur.) 2001. *Mladi u multikulturalnom svijetu. Stavovi srednjoškolaca u Hrvatskoj*. Zagreb: Interkultura.
- Reich H., 1993. Interkulturelle Didaktiken: fächerübergreifende und fächerspezifische Ansätze, Waxmann, Münster. A. Portera. Risposta pedagogica interculturale per la società complessa. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (1), 19-35.
- Secco, L., 1999. Preliminari della pedagogia interculturale come pedagogia dell'essere, *Studium educationis*, v. 4, 620-632.

## **Odgoj za interkulturalizam – otvoreno pitanje u današnjem društvu**

Interkulturalni odgoj i odgoj za građanstvo neke su od najčešćih tema raznih diskusija u današnjem društvu. Interkulturalizam je, budući da živimo u multikulturalnom društvu, način življenja koji trebamo upoznati, shvatiti i usvojiti. Da bismo prepoznali i bolje upravljali promjenama i izazovima koje pred nas postavljaju globalizacija i multikulturalna društva, vrlo je važno započeti od odgoja. Umjetnost odgajanja nije urođena, već je plod dugotrajnog rada, ulaganja, stvaranja - zadaća ne samo pojedinih odgajatelja, već i cjelokupne odgojne zajednice, posebno odgojnoobrazovnih institucija koje bi trebale mladima pružiti prijeko potrebne kompetencije za promicanje aktivnog, odgovornog i demokratskog društva.

Ključne riječi: građanstvo, kultura, interkulturalni odgoj, interkulturalizam, multikulturalno društvo.

## **Vzgoja za medkulturnost – odprto vprašanje današnje družbe**

Medkulturna vzgoja in vzgoja za državljanstvo sodita med teme, o katerih se v današnji družbi najpogosteje razpravlja. Medkulturnost je, ker živimo v večkulturni družbi, način življenja, ki ga moramo spoznati, razumeti in sprejeti. Da bi prepoznali spremembe in izzive, s katerimi imamo opraviti zaradi globalizacije in večkulturnosti družbe, in jih bolje upravljali, je zelo pomembno začeti pri vzgoji. Sposobnost vzgajanja ni prirojena, je plod dolgotrajnega dela, vlaganja, ustvarjanja – ni zgolj naloga posameznih vzgojiteljev, ampak tudi celotne vzgojne skupnosti, posebej vzgojno-izobraževalnih ustanov, ki bi morale mladim zagotoviti kompetence, nujno potrebne za razvijanje dejavne, odgovorne in demokratične družbe.

Ključne besede: državljanstvo, kultura, medkulturna vzgoja, medkulturnost, večkulturna družba

**TEANA TOMAŽIN**

OŠ-SE „Giuseppina Martinuzzi“ Pula-Pola

### **Interkulturalni i zavičajni projekti u nastavi Hrvatskog jezika**

Kako bi se spriječile negativne promjene u odgojno-obrazovnom procesu, osmišljen je četverogodišnji projekt *U školu s osmijehom* kojim se željelo motivirati učenike od 5. do 8. razreda na otkrivanje i istraživanje zavičaja te kreiranje drukčije nastave. U 5. su razredu pokrenute aktivnosti povezane sa školskim životom, ulogom učitelja i učenika, jezičnim i pisanim bogatstvom svakoga pojedinca. U 6. razredu učenici spoznaju povijesno, kulturno i jezično bogatstvo Istre, a u 7. i 8. razredu produbljuju znanje o svom zavičaju. Predstavljaju se projekti 7. i 8. razreda: *Austrougarska Pula* i *Pulski otisci 20. stoljeća* o osobama koje su svojim radom i posebnošću obilježile pulsko 20. stoljeće.

Ključne riječi: zavičajnost, interkulturalnost, višejezičnost, istraživačka nastava, projektna nastava

#### **1. Uvod**

Opća nemotiviranost i bezvoljnost, slaba postignuća, neodgovornost prema školskim obavezama, nasilje među vršnjacima te ovisnost o računalnim igricama, mobitelima i facebooku školu su učinila mjestom tuge i praznine. Za to su zaslužni vrijeme i prostor u kojemu živimo, odnosno društvo bez pravih vrijednosti, a u njemu posebno mjesto zauzimaju roditelji, učitelji te institucije koje izravno utječu na odgojno-obrazovnu politiku. Svi smo mi prihvatili postojeće stanje i prepustili se nebrizi, depresiji i neodgovornosti. Preuzeli smo ulogu učenika: učimo umjesto njih, rješavamo njihove probleme, a krivicu svaljujemo uvijek na onog drugog. Sa samo jednim ciljem – visokim ocjenama. Kada su ocjene visoke, nitko se neće baviti pravim problemima i nitko za to neće odgovarati, a i roditelji će nas pustiti na miru.

U našoj je osnovnoj školi problem jednak kao u svim školama ove države. Većina se pomirila sa stanjem i nije im stalo da u učionici sve pršti od aktivnosti, rada, ideja, kreativnosti, entuzijazma i konkretnih rezultata. Srećom, neki od nas koji svoj rad smatraju životnim pozivom, i dalje nastoje pronaći staze kojima će to mijenjati. Da se učenike može motivirati na istraživanje, proučavanje i kreiranje nastavnog procesa



koji će i njima odgovarati, dokazali smo svojim četverogodišnjim projektom *U školu s osmijehom*. Ovo je rad o primjeru iz prakse, nastao u Osnovnoj školi – Scuola elementare „Giuseppina Martinuzzi“ Pula – Pola, a odvijao se od šk. g. 2013./2014. do 2016./2017. Nastao je iz suradnje i ideje učiteljica hrvatskog jezika i matematike, a s vremenom su se uključili i učitelji povijesti, likovne kulture, informatike, kemije, biologije i talijanskog jezika.

### **1.1. Suradnja odgojno-obrazovne vertikale i stručno usavršavanje**

Da bismo uspjeli u provedbi projekta, trebali smo prije svega poraditi na svojem osobnom i profesionalnom razvoju. Nova smo znanja, strategije, metode i postupke stjecali na razne formalne i neformalne načine: uključivanjem u organizirane edukacije (Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj, Škola medijske kulture dr. Ante Peterlić), čitanjem stručne literature te stručnim usavršavanjima na županijskim i državnim razinama.

Od iznimnoga značaja bilo je pokretanje višegodišnje suradnje s Katedrom za metodiku hrvatskog jezika i književnosti „Tone Peruško“ pri Filozofskom fakultetu Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli, prije svega s cijenjenom profesoricom Mirjanom Benjak. Promjenom županijskih voditelja i načina vođenja županijskih stručnih vijeća učitelja i nastavnika hrvatskog jezika južne Istre, organizirani su stručni skupovi cijele obrazovne vertikale, a sveučilišni profesori Mirjana Benjak i Marko Ljubešić svojim su profesionalnim angažmanom učinili ovakvu edukaciju neprocjenjivom. Uz nove teorijske i metodičke spoznaje pružili su i niz praktičnih primjera kojima se teški i zahtjevni obrazovni sadržaji mogu približiti današnjim generacijama učenika. Jedan od primjera dobre prakse Mirjane Benjak i Marka Ljubešića, *Istarski razvod bez kunfina (povijesni, društvenopovijesni i književni aspekti spomenika u nastavi)*, uvrstili smo u drugu godinu svojega projekta *U školu s osmijehom*.

### **2. Projekt *U školu s osmijehom / A scuola con il sorriso***

Dolaskom nove generacije učenika u 5. razred, odlučili smo konkretnim aktivnostima mijenjati stanje. Nismo znali hoće li plan da motiviramo učenike na istraživanje, otkrivanje i kreiranje drukčije nastave uspjeti, no krenuli smo hrabro u projekt *U školu s osmijehom / A scuola con il sorriso*. Željeli smo stvoriti školu bogatu znanjem, kompetencijama, pozitivnim stajalištima, kao mjesto koje volimo i koje je puno topline, prijateljstva i potpore.

Osmislili smo projekt u kojemu smo spojili hrvatski i talijanski jezik, matematiku, povijest, likovnu i tehničku kulturu te informatiku, ali kako to već biva u stvarnosti, neki su učitelji odustali pa su ostali preuzeli i njihov dio posla. Kako bismo ga što bolje oživili, podijelili smo ga na manje projekte i podprojekte koji su se odvijali po školskim godinama sve do kraja 8. razreda.

Na početku smo svake školske godine u godišnje planove i programe te razredne kurikule uvrstili aktivnosti i strategije kojima smo učenicima otvarali mogućnosti za osobnim razvojem u suradničkom radu i učenju. Osmislili smo drukčije nastavne sate s učenicima koji poučavaju jedni druge, surađuju s izvanškolskim institucijama, organiziraju školske kvizove i susrete, stvaraju edukativne igre i materijale te predlažu, kreiraju i vode u nastavnom procesu.

U realizaciji smo naišli na brojne prepreke, ali smo ih sve nadvladali: roditelji su, nakon pokušaja da „zaštite“ djecu, postali višegodišnji partneri, a učitelji su bili obvezani školskim kurikulumom napraviti svoj dio posla.

### **3. Zavičajna projektna nastava u 5. i 6. razredu**

U 5. smo razredu pokrenuli niz podprojekata i aktivnosti radi učeničkog promišljanja školskog odgoja i obrazovanja, uloge učitelja i učenika. Učenici su izradili svoje jezične repertoare i prepoznali vlastito jezično bogatstvo te bili potaknuti da upoznaju jedni druge s jezicima koje govore (ruski, japanski, njemački, slovenski jezik i dr.). Osmišljene su mnoge radionice iz hrvatskog jezika i matematike na kojima su učenici suradnički učili i stvarali društvene igre, matematičke i haiku slikovnice, kvizove za poticanje čitanja, ilustrirane zbirke pjesama. Ostvarili su suradnju s učenicima drugih škola te obogatili svoje spoznaje terenskim nastavama i stručnom ekskurzijom.

Nakon što smo učenike i roditelje upoznali s opasnostima interneta i nasilja među vršnjacima, svu smo raspoloživu suvremenu tehnologiju stavili u funkciju kreativnoga rada i stvaranja: izradu kvizova, osmosmjeraka, križaljka, snimanja fotoaparatom i kamerom, izradu foto-albuma i sl.

U projekt *Moja škola nosi ime Giuseppine Martinuzzi* uključili smo učenike Osnovne škole Matije Vlačića u Labinu te našu Područnu školu Galižana, a od njih smo dodatno dobili nove spoznaje o istarskim nošnjama, instrumentima, dijalektima te sudjelovali u projektu *La scuola dei nostri nonni e genitori*. Projekt *Od pera do nalivpera* završili smo stručnom ekskurzijom u Hrvatski školski muzej u Zagrebu te u Ivaninu kuću bajki u Ogulinu. Na kraju školske godine učenici su razvoj svojih kompetencija pokazali u projektu *Zlatni ljudi mojega djetinjstva*.



#### 4.1. Projekt *Austrougarska Pula / Pola nel periodo austrougarico*

U 7. je razredu realiziran projekt *Austrougarska Pula*. Bavili smo se otkrivanjem i istraživanjem ljudi koji su obilježili Pulu na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće. Upoznali smo arhitekturu, povijesni značaj, kulturu, jezike i način života u austrougarskoj Puli i okolici. Osvijestili pulsku trojezičnost i četverojezičnost u tom razdoblju. Posjetili knjižnice, groblja, fortifikacije i ostale važne ustanove koje svjedoče o austrougarskom vremenu u Puli.

Najvažnije u svemu je što su učenici međusobno surađivali i timski stvarali te bili motivirani da razviju vlastitu interkulturalnost i višejezičnost. Kako bi učenici što kvalitetnije obavili planirane zadatke, učitelji su imali zadatak omogućiti im što kvalitetnije usavršavanje u tom poslu. Kroz učioničku i izvanučioničku nastavu Hrvatskog jezika te Povijesti osmišljeni su brojni sadržaji: šetnje austrougarskom Pulom, stvaranje biografskih portreta, posjeti knjižnicama, muzejima, čitanje ulomaka iz književnih i neknjiževnih djela koji su izravno povezani s temama istraživanja i sl.

S učiteljicama hrvatskog jezika osmišljena je prva *Šetnja austrougarskom Pulom* s upoznavanjem povijesti filma i kinematografije u Puli, a s učiteljem povijesti Igorom Jovanovićem i njegovim učenicima 7. razreda OŠ Veli Vrh osmišljena je druga *Šetnja austrougarskom Pulom od Mornaričkog groblja do Željezničkog kolodvora* u kojoj su otkrili kako se Pula razvijala kao glavna mornarička luka Austrougarske Monarhije.

S učiteljem povijesti i talijanskog jezika učenici su trećom šetnjom upoznavali knjižnu građu o temi u gradskim knjižnicama (Mornarička knjižnica u Puli, knjižnica u Zajednici Talijana u Puli), a s učiteljicom kemije posjetili su Povijesni i pomorski muzej Istre na pulskom Kaštelu te uspostavili suradnju s njihovim kustosima u proučavanju povijesti liječenja i medicine.

Takvim terenskim radom učenici su povezali gradske lokalitete s vremenom i ljudima koje će kasnije istražiti. U suradnji s Gradskom knjižnicom i čitaonicom Pula organizirane su radionice i interaktivna predavanja o internetskom pretraživanju i pouzdanim izvorima, o korištenju knjižne građe, zapisivanju bibliografskih jedinica. Upoznali su put do informacija te istražili Stradarij grada Pule.

Svaki je učenik odabrao i samostalno istražio jednu od osoba iz toga vremena te na temelju pouzdanih izvora izradio biografiju, s naglaskom na značaju života i rada te osobe u vremenu kada je boravila u Puli.


Na satima Hrvatskog jezika bavili smo se temom interkulturalizma i iskustvima poznavanja i nepoznavanja jezika i kulture neke sredine. Grupa učenika povezala se sa Slovenskim kulturnim društvom Istra (koje će im u dvije godine biti velika pomoć u upoznavanju Ivana Cankara, Alojza Orela te drugih velikana slovenskog

podrijetla). Zahvaljujući suradnji s njima i s roditeljima, učenici su obogatili svoj višezječni identitet.

Na kraju prvog polugodišta u školi su prigodnom izložbom dvadeset osam biografskih isječaka na službenim jezicima onoga vremena (hrvatskom, talijanskom, njemačkom i slovenskom jeziku), javno predstavljeni rezultati istraživačkoga projekta o pulskim ličnostima iz vremena austrougarske vladavine.

## Francesco Scala

(Rim, 5.5.1858. - ne zna se)



Francesco Scala bio je poznati pulski ugostitelj koji je osnovao, u ono vrijeme poznati, kino Eden (12. siječnja 1913.) u ulici Sergijevaca 16. O njemu je malo poznatih podataka ovih dana, ne zna se kada je umro, koju je školu završio, kako mu se zvala žena, sin i kći. Priča se samo da je bio jako poštovan i vojen čovjek. Iako je imao puno posjeda, nije bio ekstremno bogat. U počecima je radio u malim teatrima, a onda se posvetio ugostiteljstvu i postao poznat. Njegovo se ime spominjalo u novinama iz kino Eden pa je tako u njemačkim novinama „Polaer Tagblatt“ bilo napisano da je o pogrebu viceadmirała grofa Laniusa snimljen još jedan film koji je prikazivan od 28. 8. 1913.:

„... gospodin Franc Scala zu kinematograf Eden naručio snimanje sahrane Grofa Laniusa...“.

Francesco Scala war ein bekannter Gastwirt aus Pola, der das zu jener Zeit bekannte Kino Eden am 12. Jänner 1913 in der Sergier Straße 16 gründete.

Über ihn weiß man heute nicht viel, wann er starb, welche Schule er abschloss, wie seine Frau, sein Sohn und seine Tochter hießen. Man erzählt nur, dass er ein sehr ehrlicher und beliebter Mensch war. Obwohl er viel besaß, war er nicht besonders reich.


Am Anfang arbeitete er in kleinen Theatern. Danach widmete er sich dem Gastbetrieb und wurde dadurch bekannt.

Sein Name wurde im Zusammenhang mit dem Kino Eden in den Zeitungen erwähnt. In den Deutschen Zeitungen, dem „Polaer Tagblatt“, wurde von dem Begräbnis des Viceadmirals Graf Lanius berichtet, über das ein Film gedreht wurde, der ab dem 28.8.1913 gezeigt wurde:

„... Herr Franz Scala bestellte für den Cinematograph Eden die Aufnahme der Beerdigung des Grafen Lanius...“

Francesco Scala wurde in gewissem Sinne in unserer Geschichte vergessen, d.h. dass von den heute Lebenden niemand von ihm etwas weiß: ich war in der Sergier Straße (dort, wo das Kino Eden früher war) und fragte Leute, die dort wohnen oder arbeiten, nach ihm. Aber niemand wusste wovon ich rede. (der Schüler, der nach Scala Spuren forschte).

Francesco Scala fu una persona di rilievo a Pola durante il periodo della prima guerra mondiale, ha fondato il cinema Eden il 12 gennaio 1913 in via Sergio numero 16. Oggi sappiamo ben poco su Francesco Scala, ad esempio non si sa quando sia nato, quando sia morto, non si sa che scuole abbia finite. Una cosa però la si sa: Scala era un imprenditore occasionale, anche se non aveva molti possedimenti e denaro. Scala aveva una moglie, una figlia ed un figlio. Era un uomo molto rispettato, la sua famiglia lo ha sempre rispettato e amato.



*U nekom smislu, Francesco Scala zaboravljen je u našoj prošlosti, tj. nitko ih ne zna za njega: bio sam u ulici Sergijevaca (tamo gdje je bilo kino Eden) i pitao ljude koji tamo stamaju ili rade, ali nitko nije znao o čemu pričam.*

(učenik koji ga je istraživao)

Primjer učeničkog rada, višezječni biografski isječak (Francesco Scala)


U drugom su polugodištu zainteresirani učenici nastavili s istraživanjem poznatih osoba iz života Pule, a drugi su se posvetili izradi edukativnih igara iz različitih nastavnih predmeta. Želeći proširiti i produbiti znanje o vladavini Austrougarske Monarhije, učenici su početkom školske godine sami pronašli informacije o velikoj izložbi u Varaždinu (*Varaždin pod krunom Habsburgovaca*) pa je organizirana i

dvodnevna stručna ekskurzija *Ozalj – Varaždin – Trakošćan – Veliki Tabor* koja je zaokružila cijeli projekt, povezala ga s vremenom 17. i 18. stoljeća te dala jasnu sliku o ljudskim potrebama i nastojanjima kroz nekoliko stoljeća.

Na kraju školske godine učenici su u Zajednici Talijana u Puli organizirali javno predstavljanje svojega projekta. Velika izložba-spomenar pedeset i jednog biografskog portreta osoba iz javnog, kulturnog, umjetničkog, znanstvenog, književnog te vojnog života Pule u razdoblju austrougarske vladavine i njezinog raspada, obogaćena je i sajmom edukativnih igara te projekcijom edukativnih filmova dokumentarnih, igranih i animiranih sadržaja kojima su pokazali i svoje stvaralačke potencijale u predstavljanju novih znanja i spoznaja.

## Johann Palisa

(Opava, Češka, 6.12.1848. – Beč, 20.5.1925.)



**Johann Palisa.**

Astronom poznat po otkriću 123 asteroida, od 1872. godine bio je predstojnik Mornaričke zvezdarnice u Puli koja je bila dijelom Hidrografskog zavoda na Montezaru. Do 1880. godine Palisa je iz Pule otkrio sveukupno 29 malih planeta, a njemu u čast jedan se asteroid zove Palisana. Otkrio ga je 1879. u Puli, a radi se o jednom krateru na Mjeseću.

Johann Palisa završio je studij matematike na Bečkom Univerzitetu, a onda je dobio posao na Bečkoj zvezdarnici kao asistent gdje je radio na određivanju položaja zvijezda i planeta, kao i crtanju sunčevih pjega. 1871. godine premješten je na zvezdarnicu u Ženevi, a na našu sreću, vrlo brzo nakon toga i u Mornaričku zvezdarnicu u Puli kao predstojnik. Kako mu poslovi za ratnu mornaricu nisu oduzimali puno vremena, počeo je tragati za malim planetima (asteroidima). 18. 3. 1874. godine Palisa je uspio otkriti svoj prvi mali planet, koji je kao prvi otkriveni u Austriji nazvao **Austria**. To je bio ukupno 136. do tada otkriveni asteroid u svijetu. Za to otkriće Palisa je iste godine od Cara dobio

Orden Franje Josipa. Prigodom posjeta Puli 8. 4. 1875. godine, *car Franko Josip I.* dvama je novotkrivenim asteroidima osobno dao imena - **(142) Polana** i **(143) Adria**. Pridodamo li tome mali planet **(183) Istra**, u svemiru postoje tri nebeska tijela koja nose naša imena (Polana - Puljanka, Adria - Jadran i Istra - Istra). Koliko se zna, Palisa je sve asteroide otkrio „golim okom“ kroz teleskop.

*Hidrografski zavod u Puli raspologao je zalihom nautičkih karata i znanstvenih instrumenta. Njegova ratišnica je odlična nautička i znanstvena instrumenta. Imao je i meteorološku službu koja je izdavala meteorološke prognoze za Ratnu mornaricu od 1878. godine. Unutar svojih aktivnosti, Zavod je imao i astronomski opservatorij, kao i Mornaričku knjižnicu (Marinebibliothek). To je knjižnica osnovana još 1802.*

*Si divenno a Palisa la scoperta di 120 asteroidi. Dal 1872 fu il responsabile dell'osservatorio astronomico della Marina di Pola a Montezaro. Fino al 1880, Palisa scoprì 28 piccoli pianeti e in suo onore, un asteroide ha preso il suo nome "Palisa". Johann Palisa aveva a sua disposizione anche l'Istituto meteorologico della marina militare sino al 1878.*





*Er wurde als Astronom wegen der Entdeckung von 123 Asteroiden bekannt. Von 1872 an war er Leiter der Marinesternearte in Pola, ein Teil des Hydrographischen Amtes am Montezaro.*

*Ein zum Jahr 1880 entdekte Palisa aus Pola insgesamt 29 kleine Planeten. Zu seiner Ehre heißt ein Asteroid Palisa. Er entdeckte im 1879 von Pola aus, ein Nautisches Instrumenten-Krater am Mond. Johann Palisa studierte Mathematik an der Wiener Universität, und dann kriegerig er Arbeit in der Wiener Sternwarte als Assistent wo er die Befindung der Sterne und Planeten, auch wie Zeichen der Sonnenmarschen der Sonne. Im Jahr 1871 wurde er in die Sternwarte in Genf versetzt, und zu seinem Glück, war zusehrt später auch in die Marine Sternwarte in Pola als Vorstand. Wie im die Arbeit für die Kraternarische nicht viel Zeit nahm, frag er ein kleine Planete (Asteroid) zu suchen. Den 18. 3. 1874 schaffte Palisa seinem ersten kleinen Planeten zu entdecken, der als erster entdeckte in Austria kriegerig er den Namen **Austria**. Das war der insgesamt 136. bis dahin entdeckte kleine Planet in der Welt. Für diese Entdeckung kriegerig Palisa im selben Jahr den Orden Franz Joseph von Cara. Anlässlich des Besuchs in Pola den 8. 4. 1875, gab der Kaiser Franz Joseph I. zweien neu-entdeckten Asteroiden den Namen: **(142) Polana** und **(143) Adria**. Wieder war die nach der kleinen Planete **(183) Istra**, im Universum besterher 3 Weltkraternarische die unsere Namen tragen (Palana - Puljanerin, Adria und Istra istra).*

*Wie wir immer weißt, hatte Palisa alle Asteroiden mit „blinern Auge“ durchs Teleskop entdeckt.*

*Johann Palisa je diplomirani in matematika na Univerzitetu u Dunaju, nato go dobil službu na Dunajskem opservatoriju kot asistent. Vise je delal na hidrografski-palatiški zavod in planetov, kot tudi riba sončevih peg. Leta 1871 je bil premješčen na opservatorij v Ženevi, in na našo srečo kmalu pozvev v Mornariški opservatorij v Puli kot predstojnik.*

*Ker mu delo za vojno mornarico ni jemalo veliko časa, je začel iskati majhna planetna (asteroidi). 18. 3. 1874 Palisa je uspešno odkril svoj prvi majhen planet, ki ga je kot prvega odkril v Avstriji imenoval **Austria**. To je bil 136. odkriti majhen planet v svetu. Za to odkriće je Palisa isto leto od cesarja prejel medaljo Franca Josipa. Med obiskom v Puli, 8. 4. 1875, cesar Frano Josip I. je dnevno na novo odkrivena avstrijskuma kosarju dal imena - **(142) Polana** in **(143) Adria**. Če li bomo dodamo še majhen planet **(183) Istra**, v svetu obstajajo tri nebesna telesa, ki imajo naša imena.*

Primjer učeničkog rada, višejezični tipografski isječak (Johann Palisa)

#### 4.2. Projekt *Pulski otisci 20. stoljeća / Le impronte polesi del XX secolo*

Slijedom istraživanja poznatih osoba iz javnog života Pule s početka 20. stoljeća u 7. razredu, nastavljen je projekt pod nazivom *Pulski otisci 20. stoljeća*, kojim se htjelo otkriti, istražiti i prepoznati osobe koje su ostavile trag u vremenu raznih pulskih generacija te obilježile Pulu (ali i cijelu Istru) svojim djelovanjem. O stvarnim ljudima koji su živjeli u Puli u posljednjih sto godina ne postoji jedinstven izvor, stoga učenici o tome mogu učiti usmenom predajom, istražujući razne izvore ili gledanjem dokumentarnih filmova o Puli.

Učenici su kao polazišni izvor imali svoju obitelj te je vrlo brzo zabilježeno više od pedeset osoba koje pulske obitelji smatraju važnima za stvaranje identiteta grada Pule u prošlom stoljeću, odnosno u vremenu kada su i oni bili tinejdžeri. Našlo se tu imena iz raznih područja ljudskog djelovanja: od Matka Laginje, Zvonimira Maretića, Tone Peruška, Alda Drozine, Eduarda Čalića, Alojza Orela, Josipa Obrovca, Ljubice Ivezić, Slavka Zlatića, Josipa Broza Tita, Marijana Rotara, Slavice Šenk, Igora Gala pa sve do Lidije Percan, Mate Parlova, Zorana Todorovića, Nadana Rojnića i drugih. Nakon otkrivanja imena, učenici su odabrali osobu i istražili u izvorima što o njoj mogu pronaći.

U skladu s planom i programom 8. razreda iz Hrvatskog jezika, učenici su trebali kao završni rezultat napraviti intervju. Poučeni su kako će doći do koje osobe, kako se kulturno obratiti s molbom (usmeno ili pisano), kako će pripremiti i voditi intervju, ali i kako se služiti mobitelom za snimanje videa ili glasa uz dopuštenje sugovornika. Učenici su timski odlazili na susrete s intervjuiranim osobama: dok je jedan vodio intervju s pripremljenim pitanjima, drugi je snimao, a često su se uključivali i roditelji kao vozači ili odrasli u pratnji. Po završetku intervjuja u pisanom obliku, učenici su intervjuiranim osobama dostavljali svoje intervjuje na autorizaciju.

Zanimljivo je bilo slušati iskustva učenika: kako su preko roditelja, rodbine, prijatelja ili poznanika i susjeda stupali u kontakt, a još više što su zanimljivo o odabranim osobama saznali. Kada nisu mogli doći do osobe koju su htjeli istražiti, upoznavali su zanimljive svjedoke i neizravnim putem otkrivali osobe koje su ostavile snažan otisak u životu Pule.

Posebno je zanimljiva anegdota o istraživanju Tone Peruška. U razgovoru s Mirjanom Benjak spomenula sam kako su učenici u predlaganju osoba naveli i Tonu Peruška, na što mi je rekla da mu je sin profesor na FER-u (Fakultet elektrotehnike i računarstva u Zagrebu) pa da bi se možda moglo doći do njega. U to je vrijeme moj sin spremao ispit iz Digitalne logike na prvoj godini FER-a i upravo učio iz udžbenika čiji su autori Peruško-Glavinić. Poslali smo Glaviniću pismo e-poštom, objasnili mu

INTERVJU S UROŠEM PERUŠKOM, UMIROVLJENIM PROFESOROM FER-A U ZAGREBU.

## Život i rad u školstvu: Tone Peruško

*Tone Peruško bio je prosvjetnik, kulturni, društveno-politički i znanstveni djelatnik.*

*Rođen je 27. veljače 1905. u Premanturu.*

*Revolucionarno je poboljšao tadašnje školovanje, a postavio je i temelje za moderno školstvo.*



Djetinjstvo i školovanje Vašeg oca prekidala Prvi svjetski rat i evakuacija civilnog stanovništva južne Istre kada s majkom i braćom 1915. odlazi u prihvatne logore u Austriji.

**Kako mu je bilo u Austriji gdje je bio evakuiran?**

Bilo mu je vrlo teško, a najteže u Gmürlu, logoru gladi i smrti, gdje mu je umrla najmlađa sestra koja je tada imala sedam mjeseci.

**Kako to da je odlučio raditi kao profesor nakon povratka u Premanturu?**

Povratkom u Istru 1918. njegovi su se roditelji nadali nastavku školovanja ni materinim jeziku, ali to nije bilo ostvarivo uslijed talijanske aneksije Istre i denacionalizacijske politike. Širom prilika ući poslojarski zanat, no zanimanje za knjigu ne izlazeva pa tako s vršnjakom Ivom Mihovikovićem radi prve novinarske korake i 1921. braturo potkreće humoristično-politički list naslova *Trabalo*, koji sami raznose od kuće do kuće u svojem rodnom selu.

**Što i gdje radio nakon što je otišao iz Istre?**

Otac je otišao iz Premanture s prvim valom emigranta, još 1922. godine, i to najprije u Zadar, a kasnije u Šibenik. Nakon što je završio učiteljsku školu u Šibeniku, dobio je stalno učiteljsko mjesto u Dugopolju, velikom selu između Sinja i Šplita. O njegovom životu i djelovanju u Dugopolju znam samo po pitanjima iz obitelji, ali i iz razgovora koje je vodio s tamotejnim prijateljima prilikom njihovih povremenih posjeta.

Izvor mojih sjećanja su i razgovori s majkom. Moja majka je gotovo čitav svoj život, s iznimkom jedne ili dvije godine iza nje, bila kućanica. Bila je uvijek vrlo privržena mojem ocu i često je o njemu govorila.

U Dugopolju je otac najprije kao učitelj, a kasnije i upravitelj osnovne škole, ostavio trajan trag. I mnogo prijatelja. Sa školskom djecom posadio je borovu šumu pokraj škole. Škola je bila okružena kamenjatom u kojem skoro nije bilo uopće zemlje. Djeca su, dolazeći u školu, donosila u torbicama zemlju.

I tako je, sudeći bor po bor, ruzala borova šuma koja i danas nosi naziv „Peruškov gaj“. Na rubu gaja postavljena je 1975. godine spomen-plota u njegovu čast. Bilo je i mnogih drugih njegovih uspješnih aktivnosti kao učitelja u Dugopolju. Sve je to pidonijelo da kao odličan i istaknuti učitelj bude upućen na studij na Višu pedagošku školu u Zagreb. Tako se cijela naša porodica preselila u Zagreb krajem 1933. godine, gdje potom upisaje i završava studij pedagogije s rastodkom na Filozofskom fakultetu.

**Tijekom života uglavnom je radio u školstvu. Je li mu bilo drage raditi kao profesor u selima Zagore, kao profesor u Rijeci ili kao direktor Pedagoške akademije u Puli?**

Na to pitanje ne mogu lako odgovoriti jer se on u svakom trenutku davao orone što radi cijelim svojim bićem. U jesen 1941. godine završio je Filozofski fakultet u Zagrebu koji je studirao uz rad. Odmah nakon toga dobio je mjesto profesora hrvatskog jezika u srednjoj Poljoprivrednoj školi u Krčevcima i, istovremeno, mjesto upravitelja učbeničkog internata koji je bio smješten u školskoj zgradi. U istoj zgradi je bio i naš stan u koji smo se svi preselili krajem siječnja 1942. godine. U Rijeci radi kao profesor Učiteljske škole i Talijanske gimnazije te Talijanske učiteljske škole, a uz njegovo ime veže se i ravnateljstvo Prve riječke gimnazije.

1949. premešten je u Zagreb gdje je imenovan ravnateljem X. gimnazije, inspektorom Ministarstva prosvjete, a potom izabran za profesora metodike u Višoj pedagoškoj školi.

Cijeloga je života sanjao da se vrati u redni kraj. Ne samo u posjeta ili na odmor već da profesionalno radi i djeluje. To mu se, stjecajem okolnosti, osim kratkog boravka u Puli 1945. godine, nije ostvarilo sve do gotovo pred kraj života. Godine 1961. odlazi u Pulu gdje osniva i vodi Pedagošku akademiju.

**Je li bio zadovoljan utemeljenjem Pedagoške akademije? Koje je promjene bilo prevesti u njen rad? U čemu se njegov pogled na školstvo razlikovao od ostalih?**

Otac je bio uzbuđen prilikom koju je tako dugo čekao, kao je planove o realizaciji toga pohvata i bio nestrpljiv da što prije počne. Uložio je u to odmah od početka svoju silnu energiju. Imao je velike planove i nije na Pedagošku akademiju gledao samo kao na školsku ustanovu. Želio je da ona i posredno, ali i neposredno djeluje prosvjetiteljski, da potakne razvoj hrvatske kulture, da utječe na stvaranje civilizacijske osnove u čitavoj Istri tako da to pomogne njenom bržem svekolikom razvitku. Možda najvažnija pojedinačna kćerka u tom smislu bilo je kenceipiranje i uvođenje u nastavu u Pedagoškoj akademiji predmeta „Nastava o zavičaju“.

U tu je koncepciju, koja je predstavljala novost, uložio puno kreativnog truda. Bila je to česta tema razgovora kod kuće. Sam je predavao taj predmet i napisao o tome skripte. Pečeće je o tome pisati i knjiga, i to u Premanturu one 1967. godine kada je i napisao premium. „Knjiga o Istri“, na temelju njegovih skripti i bilježaka dovršila je grupa autora pod vodstvom Zvane Crnje. Razvio je mnoge druge aktivnosti koje su prelazile okvire Pedagoške akademije. Organizirao je sakupljanje narodnih pjesama u Istri. Volio je istarske pjesme, naročito u izvornom narodnom obliku i izvođenju. Posebno je volio *redoviti* i govorio da želi da mu to sviraaju na sprvodu. Ta mu se želja i ostvarila.

Sve te aktivnosti risu u mnogim krugovima u Puli dočekivane s odobravanjem. Bilo je političkih pozivanja i pozivanja na razgovore uz opuzivanje za hrvatski

nacionalizam. Sav taj napor i stresovi djelovali su i na njegovo zdravlje. Govorio je da mu je tak normalan jeđino kada ode u Premanturu.

**Jedna osnovna škola u Puli nosi njegovo ime. Što bi ste izdvojili kao glavne razloge da i visoka škola nosi njegovo ime?**

Na njegov je prijedlog uveden novi predmet „Nastava o zavičaju“, a zaslužan je i za uvođenje studija na talijanskom jeziku kako bi se osposobljavali učitelji i za talijanske škole na polohotku. Zanimalo ga je i sve drugo što se odnosilo na Istru. Jedna od njegovih omiljenih tema bila je razvitak turizma. Osnovao je i turističko društvo u Premanturu krajem 1961. godine. Smatrao je da bi cijelji ti Karnenjak, kao pravi prirodni dragulj, trebalo koristiti kao temu vrstu racionalnog parka u koji bi se turistae dovozilo i odvozilo svaki dan i gdje ne bi bilo hotela i ne bi se devastirao okoliš. Bio je i osnivač ogranka Matrice hrvatske u Puli.

Udalenost od zavičaja nije ga spriječila da razmislja o problemima regionalne zatvorenosti Istre, uzrokovane velikim dijelom i lišim prometnicama. Do smrti je apelirao da se probije tunel kroz Učku i tako olabave višestoljetne jezične i kulturne spoce. Pretpostavljam da vam je poznato da je u ediciji „Istra kroz stoljeća“ objavljena knjiga „Tone Peruško“ u kojoj su objavljeni neki njegovi istaknuti radovi, ali i priznav cjelokipog života i rada.

**Koje njegove ideje i načela do danas žive u našem školstvu?**

Predmet koji je on osmislio i uveo, Nastava o zavičaju, danas ne postoji, no osnove o zavičaju uklepljene su u nastavu drugih predmeta, većinom hrvatskog jezika. Ne uči se o zavičaju toliko u detalju kao na njegovim satovima, ali se ponešto uči.

**Koja je glasila pokrenuo, a u kojima je sudjelovao sa svojim članovima? Što su bile teme njegovih članaka? Je li time uspio utjecati na čitatelje tih glasila?**

Pokrenuo je glasila *Istarski glas*, *Glas Istre*, *Školske novine* i glavne teme njegovih članaka bile su očuvanje hrvatske Istre, borba protiv terora talijanskih vlasti i antifasizizam. Tijekom 30-ih godina izrazio je aktivan suradnič emigrantskog lista *Istra* u kojem je od prosinca 1931. do veljače 1936. glavnim urednikom njegov prijatelj iz djetinjstva Ive Mihovilević.

### Primjer intervjua, Život i rad u školstvu: Tone Peruško, učenički rad

Što radimo i zamolili ga da nas poveže s umirovljenim Urošem Peruškom. Glavinić se odmah odazvao i pomogao nam da stupimo u kontakt sa sinom Tone Peruška. Učenik, koji je radio intervjuu, osmislio je pitanja koja smo poslali Perušku, a on nam je poslao svoje odgovore. U komunikaciji e-poštom cijelo smo vrijeme bili uključeni sve troje, a po završetku intervjua i autorizacije Perušku smo poslali izrađeni plakat s intervjuom te novine *Osmica* sa svim intervjuima projekta, koje smo posebno za njega napravili u fizičkom obliku i poslali mu poštom. Iz ove su situacije, ali i ostalih, svi učenici uvidjeli kako je moguće doći do željene osobe ili informacije samo ako se predano potrudite. I bili su ponosni na sebe i svoja postignuća.



Na tom ga je mjestu naslijedio upravo moj otac i vodi ga do lipnja 1939. kada mu je udljedj prevaranja u neslužbeničkoj organizaciji on bio oduzeto. Novu stranicu u prebogatoj novinarskoj karijeri okrenuo je osnivanjem i preuzimanjem uredništva *na Štobitkin novinama* u kojima objavljuje neisvodnika, komentara, prikaza, a potom i uređivanjem omladinske lista *Poler*. Deset godina uređivo je tjedni list Školske novine. Redakcija je bila u našem stanu gdje su se, obično sabotom, nalazili svi članovi redakcije, odabrali i redigirali članske, odabrali "špiji" i sve ostalo što je potrebno da novine mogu u tisk. Moj otac je lako i brzo pisao. Koristio je staru portabi pisacu mašinu i vrlo brzo pisao s četiri prsta. Otac je smijenjen s mjesta glavnog urednika zbog neslaganja s vodstvom organizacije istarskih emigranata koje je bilo u Beogradu. Njegov je doprinos Istri kako na stručnoj razini tako i u političkom strukturiranju bio od velike važnosti.

Zalažući se aktivno za internacionalni antifašizam, taj je pravac moj otac dosljedno nastavio sljedeći osnivanjem *Istarske naklade*, zadruge za izdavanje knjiga. Nakon toga je pokrenuo s grupom mladih suradnika list *Istarski glas* koji je izlazio do kraja 1940. godine kada je bio zabranjen.

Tih je godina otac mnogo pisao u novinama, često nepotpisano ili pod pseudonimom. (Taj dio njegovog velikog opusa nije nikada temeljite vrednovan, a niti sakupljen i posebno objavljen.)

Jedan od pseudonima je bio Tone Kamenjak. Svi su ti članci bili nabijeni brigom za odnvanje hrvatstva Istri i protiv ugrizavanja i terora koji su provodili talijanske vlasti. Usprkos tome nije postojala mržnja na Talijane kao pojedince i narod. Zanimjenik je glavnog urednika Glasa Istre, član redakcije Novog lista, gdje do izražaja dolazi njegova erudicija, pismenost, pedagogija, ali i stečeno iskustvo, presudno u pripremanju sadržaja i izboru suradnika u vrijeme neposredno još uvijek nesustavne talijansko-jugoslavenske granice. Ovo svoje najveće stručno pedagoško djelo napisao je za samo tri mjeseca. Kada su ga pitali kako je to ispio, odgovorio je da je to rezultat njegove tridesetogodišnje

nastavničke prakse i da je ono što je imao u glavi trebalo samo napisati. Ipak, koliko god ta njegova izjava izgledala jednostavno, bio je to pravi potvat. Napisao je i objavio više teletista s istarskom tematikom, da spomenem samo dva veća rada: „Kratki pregled školstva Istre do oslobođenja“ i „Mate Batoša“.

#### Kakav je bio Vaš odnos s ocem?

Bio je divan otac. Nikada se nije puno neposredno uplitao u naš odgoj. Sve je to rješavala majka, ali smo mi nekako uvijek znali da je mnogo toga dolazilo posebno od njega. Osjećao sam ipak uvijek njegovu podršku kad god je to bilo važno.

Često je dolazio službeno u Zagreb i uvijek odsjedao kod mene, u svojem bivšem stanu, u kojem sam ostao sa svojom obitelji nakon njihova odlaska u Pulu. U tim prilikama davao je mojoj surnici sav novac koji je dobio za dnevnice znajući da nam je ta pomoć potrebna. Dok mu je jednom moja supruga zahvaljivala i rekla da ne zna kako černo mu mi to vratiti, odgovorio je: „Vi ćete to vratiti svojoj djeci.“

#### Je li Premantura bila važna za Tona Perutika iako je iz nje morao otići vrlo rano?

Zbog emigracije otac nije smio preko granice, u Istru, i naročito je žalo što dugo nije vidio roditelje. Mi djeca, kad smo malo porasli, ipak smo tamo odlazili gotovo svake godine. Roditelji su nas doveli na Sušak gdje je otac davao 50 dinara finisicu koji bi nam preveo preko mosta na Rijčini. Naravno bez „pasoša“. S druge strane nas je čekao netko od rodbine s očeve ili majčine strane. Sjećam se kako su moj otac i majka mu Foska mahali jedno drugome preko mosta sa suzama u očima. Kasnije je moja baba Foska ipak uspjela doći k nama u posjetu u Zagreb. Svoj oca pak nije susreo do iza drugog svjetskog rata. Par godina prije preseljenja u Pulu umri su mu roditelji (1958. godine), moj di Pjero i baba Foska. S velikim veseljem pristupio je obavljajući porodične kuce u Premanturi. Uveo je i odvod u kuću, a jednu spiniu stavio je pred kuću kako bi stara susjeda Kata mogla koristiti vodu za zalijevanje svog vta. Volio je šetati po setu i razgovarati s ljudima. Ljudi su ga voljeli. Vidjelo se to po načinu kako su ga s radošću pozdravljali prilikom susreta.

#### Znao li neku zanimljivu anegdodu iz života svojega oca?

Nakon što je otac dobio stalno učiteljsko mjesto u Dugeopolju, došla je i moja majka Vjera Gržinić iz Reča u Dugeopolje. Da bi mogla dobiti dozvolu talijanskih vlasti, morala se najprije vjenčati za mog

oca. Tu je međutim nastupio problem. Moj otac nije smio doći u Istru jer bi bio uhvaćen čim bi prešao preko talijanske granice. Rijšili su to tako da su se vjenčali preko posrednika, što je prema tadašnjim zakonima bilo moguće. Kao posrednik, tj. zastupnik mog oca, bio je suprug najstarije sestre moje majke, moj tetak Ante Ivelša, također rodom iz Premanture. Sjećam se da su oca kasnije i više navratu u društvu zadirkivali da je on jedini čovjek koji nije bio na vianstom vjenčanju.

#### Neujerjatno je koliko mu je Istra bila važna, a rad ga je stalno odvodio od nje. Kako to da nije odušao?

Prvo bih htio nešto reći o našoj obiteljskoj atmosferi. Od svoje najranije mladosti i mi djeca (moja sestra Maja i ja) o sebi smo mislili kao o Istranima. U kući se uvijek spominjalo kako smo mi emigranti. Dok smo živjeli u Zagrebu, često smo odlazili u društvo „Istra“ koje je bilo vrlo aktivno. Priredivane su i društvene zabave, u vrtnim ili drugim restauracijama ili pak zajednički izleti. U tim se prilikama i mnogo pjevalo. Najviše istarske pjesme, ali i druge. Otac je posebno volio pjesmu „Zaspal Pave“, i često ju je pjevao na opće veselje, nije naime uopće imao shluha.

Istra je bila stalna tema svih razgovora, pa i u obitelji. Otac je nabavio ogromnu zbirku karata Istra i često smo je gledali. Skupljao je svu literaturu koja je mogao naći o Istri. Danas se ta knjižnica od gotovo 2000 svezaka nalazi u Sveučilišnoj knjižnici u Puli.

Mnogi urednički poslovi za novine u kojima je radio obavljani su u našem stanu kako su dolazili i ostali članovi redakcije, ali i mnogi drugi. Dolazili su između ostalih i mladi studeni Zvane Črnja i Josip Percan, a majka je, znajući da teško žive, često znala nenametljivo ponuditi posla i pažnju.

Čim je završio Drugi svjetski rat, pohrlje je u Istru. U Zagrebu je pronašao tiskarski stroj i kamionom koji ga je prevezio, krenuo je u Pulu da pokrene tiskanje i

sudjeluje u uređivanju Glasa Istre. Kamion se prevrnao u Gorskom kotaru, ali je on ostao neozljeđen, samo mu je prolivena tiskarska boja uništila odjeljo. Bio je setan da se nakon tolikih godina vratio kući.

A bio je u stvari iznikna. Tadašnja vlast nije imala puno povjerenja u istarske emigrante i skoro nikome tko nije bio u partizanima, nije dozvoljen povratak. Često je govorio kako je to nepravda, a i velika šteta za Istru. Otac je, iako vnapriput, bio u tom pogledu jedna od malobrojnih iznimaka. U Pulu su uskoro došle engleske savezničke trupe i Glas Istre je preselilo u Rijeku. Naša obitelj je godinu dana stanovila u Opatju, a onda smo se svi preselili u Rijeku. Otac je tada bio urednik kulturne rubrike. Kod kuće se kao i nekada govorilo mnogo o Istri i njenim problemima. Nije bio zadovoljan kako su se stvari počele navijati u Istri. Govorio je da ni u jednu vlast, pa ni u ova ne razumije specifične probleme Istre i da se Istru koja nije nikada prije bila sastavni dio Hrvatske, ne može tretirati kao neki drugi krajevi.

Smatrao je i da je loša prometna povezanost s Hrvatskom jednu od važnih prepreka bižem odvijanja procesa integracije s osalim dijelovima Hrvatske. Jednoga je dana došao kući i u razgovoru iza ručka govorio kako bi trebalo pokrenuti kampanju u novinama u tom smislu, ali da su njegove ruke vezane jer bi njegovo iznošenje takve inicijative bilo sigurno odbijeno. Tada je došao na ideju da to pokuša pokrenuti pomoću pisma čitalaca. U tome sam i ja sudjelovao pod pseudonimom „Glasladinac“.

#### Imate li neku misao o svome oca za kraj?

Živio je i radio intenzivno cijelog života. Možda to najbolje pokazuje posvetu koju mu je Zvane Črnja napisao „... za Novo leto 1965. godine“ kada mi je darovao primjerak svoje knjige „Kulturna historija Hrvatske“. Čitram u cijelosti.

*Dražena mojemu prijatelju Tarnetu Perutiku, pravcu Slovenaca, najboljoj sudalnoj učenoj glavi izvrijskoj, prevemo meč namu ki smo sreco i misal zavotavali Istriji.“*

*Tone Perutik definitivno je ostavio otisak ne samo u pulskom školstvu već i u hrvatskom školstvu u cjelosti. Iz onoga što sam utvrdio u razgovoru s njegovim sinom, prof. Urošom Perutikom, shvaćam sam koliko je važan i za kulturni, turistički, novinarski razvoj Istre u 20. stoljeću.*

AUTOR: FILIPPO S. ČIKIĆ

## 5. Istraživačka nastava završnog razreda osnovne škole

Osnaženi postignućima u 7. razredu, učenici su aktivno sudjelovali u predlaganju i planiranju sadržaja koji će biti uključeni u projekt završnog razreda osnovne škole. Predlagali su vrlo širok raspon sadržaja jer su se htjeli, produbljivanjem znanja, što bolje pripremiti za ulazak u srednju školu. Da bismo zadovoljili njihove želje i potrebe, osmislili smo četiri završna projekta, a svaki je u konačnici bio predstavljen na drukčiji način. U vrijeme edukacije za složenije sadržaje, učenici su u prvom projektu izradili filmske putopisne reportaže o matursalnom izletu u Firenzu i Sienu. To je bio odličan uvod u projekt *Renesansna Istra – spona Italije i Dalmacije / Istria nel Rinascimento – collegamento tra Italia e Dalmazia*. Taj je projekt po svojoj opsežnosti bio zahtjevan i trajao je cijelu školsku godinu. Zahvaljujući njemu, učenici su posjetili i ostvarili suradnju s Državnim arhivom u Pazinu, Centrom za povijesna istraživanja u Rovinju (Centro di ricerche storiche Rovigno), Sveučilišnom knjižnicom u Puli, Srednjoškolskom knjižnicom „Dante Alighieri“ u Puli, te bili na četverodnevnoj stručnoj ekurziji po Dalmaciji. Proučavajući izvore, putujući, razgovarajući

stručnjacima, raspravljajući na satima, učenici su upoznali razdoblje renesanse i humanizma u Italiji i Hrvatskoj s posebnim naglaskom na prepoznavanju važnih osoba u Istri, koja je i u to vrijeme višejezična sredina te spona između dviju kultura. O svojem su radu izradili edukativni film koji je uz ostale naše materijale na youtube-stranici škole.<sup>67</sup>

Sve dosad navedeno vodilo je posljednjem projektu osnovne škole – *Što mogu* – projektu okrenutom njihovoj budućnosti. Cilj mu je bio da učenici prepoznaju i osvijeste svoje prave sposobnosti i potencijale te izaberu optimalnu srednju školu za svoj daljnji put.

Na svečanoj završnici osnovnoškolskog obrazovanja organizirali su multimedijску prezentaciju svojega rada u završnoj godini. Kao goste su pozvali intervjuirane osobe, medije, suradnike, učitelje i roditelje te im pokazali svu svoju nadarenost: sve su u potpunosti napravili sami, a mi smo drugi mogli samo uživati i biti zadovoljni njihovom zrelošću i samostalnošću. Pokazali su i svoju toleranciju, uvažavanje, odgovornost i otvorenu komunikaciju. Iznenađili su sve odrasle koji su došli, a nama u školstvu pokazali kako bi trebala izgledati prava profesionalna orijentacija u osnovnoj školi.

## **6. Rezultati projekta *U školu s osmijehom / A scuola con il sorriso***

Svi navedeni projekti i podprojekti imali su zajednički cilj: usmjeriti učenike na otkrivanje vlastitih potencijala. Istraživanjem svojega kulturnoga naslijeđa upoznawali su i sebe. Suradničkim i samostalnim učenjem razvijali su svoje kompetencije, funkcionalna znanja i životne spoznaje.

Odgojno-obrazovni proces u našoj školi doživio je važnu promjenu: ponudili smo inovativna rješenja u provedbi odgoja i obrazovanja, osmislili nove pristupe u poučavanju i učenju, potaknuli planiranje i osmišljavanje kvalitetne terenske nastave i stručnih ekskurzija, otvorili se lokalnoj zajednici, umrežili se i pronašli partnere. Promijenili smo školsko ozračje i bar kratko upravljali školom.

Treba naglasiti da promjene koje su se dogodile s ovom generacijom nisu bile posebno vidljive u ocjenama iz predmeta i općim uspjesima. I dalje se nisu dali kada je trebalo vježbati, pisati zadaće, nositi pribor ili učiti za ispitivanja. Entuzijizam, marljivost, strpljivost, želja za znanjem pokazali su se isključivo uz aktivnosti koje su bile vezane uz projektne i istraživačke zadatke svih predmeta. Tu nije bilo prisile već stvarne želje. Ni jedan učenik nije bio neuspješan.

---

67 Osnovna škola – Scuola elementare Giuseppina Martinuzzi Pula – Pola: YouTube kanal škole, <http://os-giuseppina-martinuzzi-pu.skole.hr/>  
[https://www.youtube.com/channel/UCQ\\_gQAAi9yIVyJXdJvchsbg/videos](https://www.youtube.com/channel/UCQ_gQAAi9yIVyJXdJvchsbg/videos) (10. 2. 2019).

Sada ti učenici pohađaju 2. razred srednje škole. Pratimo ih i dalje, a oni se rado povremeno jave. Iako su krenuli iz talijanske osnovne škole, izvrsno se snalaze u svim srednjim školama. Jedan je učenik upisao srednju školu u Varaždinu jer tamo imaju najjaču robotiku. Na upit je li zadovoljan, kaže da bi životno pogriješio da je ostao u Puli (a hvali se da je i u Hrvatskom jeziku među najboljima u razredu). Ne znamo koliko su srednjoškolski nastavnici spremni promijeniti svoj način rada i pružiti drukčiju podršku ovim učenicima, ali smo sigurni da velik dio njih koriste za natjecanja iz raznih predmeta te one sadržaje u kojima predstavljaju svoje škole.

## **7. Zaključak**

Promjene su potrebne. Kvalitetne će se promjene dogoditi kada počnemo osluškivati djecu i mlade te njihove stvarne potrebe. Svaka je generacija učenika posebna i svakoj treba otvoriti nova vrata u svijet. Različite aktivnosti, projektni i istraživački zadaci trebaju biti svakodnevna praksa u učionici jer će takvim radom razvijati i graditi svoju osobnost. Ako im dopustimo da se osamostale, postat će odgovorni za sebe i za zajednicu u kojoj žive.

U svim projektima mnoge su osobe i podaci ostali još neistraženi. Ostaju kao ostavština ove generacije učenika budućim učenicima. Time će se projekti nastaviti i dopuniti. Ovo je samo baza koja će otvoriti nove putove u projektnom istraživanju i radu naših učenika. Nove generacije nastavit će aktivno sudjelovati u kreiranju tema, metoda, aktivnosti i oblika rada. Ako učitelji tu potrebu prepoznaju i prihvate, doći će i do promjena upravljanja školom.

## **I progetti interculturali e regionali nell'insegnamento della lingua croata**

Il progetto quadriennale *A scuola con il sorriso* è stato ideato con lo scopo di impedire i cambiamenti negativi nel processo educativo-istruttivo e di motivare gli alunni dalla V all'VIII classe alla scoperta e alla ricerca del luogo natio, nonché alla creazione di un insegnamento diverso. Nella V classe vengono promosse le attività inerenti alla vita scolastica, al ruolo degli insegnanti e degli alunni, alla ricchezza linguistica di ogni singolo, sia orale sia scritta. Gli alunni della classe VI scoprono il ricco bagaglio storico, culturale e linguistico e nella VII e VIII classe gli alunni approfondiscono le conoscenze sul luogo natio. Si presentano i progetti delle classi settime e ottave: *Pola nel periodo austro-ungarico* e *Le impronte polesi del XX secolo* riguardo i personaggi che, con il proprio operato e la propria particolarità, hanno segnato il XX secolo di Pola.

Parole chiave: cittadinanza, interculturalità, multilinguismo, insegnamento laboratoriale

## **Medkulturni in domovinski projekti pri pouku hrvaškega jezika**

Za preprečitev negativnih sprememb v vzgojno-izobraževalnem procesu je bil zasnovan štiriletni projekt *V šolo z nasmehom*, s katerim naj bi učence od 5. do 8. razreda spodbudili k odkrivanju in raziskovanju domačega kraja in soustvarjanju drugačnega pouka. V 5. razredu so se izvajale dejavnosti, povezane z življenjem v šoli, vlogo učiteljev in učencev, jezikovnim in pisnim bogastvom vsakega posameznika. V 6. razredu so učenci spoznali zgodovinsko, kulturno in jezikovno bogastvo Istre, v 7. in 8. razredu pa poglobljali znanje o domačem kraju. Predstavljamo projekte 7. in 8. razredov: *Avstro-ogrski Pulj* in *Puljske sledi 20. stoletja* o ljudeh, ki so s svojim delom in izjemnostjo zaznamovali puljsko 20. stoletje.

Ključne besede: domovinskost, medkulturnost, večjezičnost, raziskovalni pouk, projektni pouk

## **IRENA VODOPIJA**

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku  
(do umirovljenja)

## **DUBRAVKA SMAJIĆ**

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

### **Plakat u projektnoj nastavi<sup>68</sup>**

Plakat je svojevrsan zapis nekoga vremena koji ima likovnu i tekstualnu sastavnicu. Zbog svoje tekstualne sastavnice plakat može biti predmetom interesa nastavnoga predmeta Hrvatski jezik pa sukladno tome i Metodike hrvatskoga jezika. Stari osječki plakati bili su temelj projektne nastave u kojoj su studenti iskustveno upoznali provedbu manjega projekta. Nakon izbora naziva projekta i dogovora o projektnim zadacima, slijedile su obavijesti o plakatima i posjet izložbi starih osječkih plakata u Muzeju Slavonije u Osijeku. Samostalni zadatci zahtijevali su tematsku i jezično-stilsku analizu jednoga izložbenoga plakata i stvaranje teksta novoga plakata, pa se prema tome radilo o procesnom i produktivnom projektu.

Ključne riječi: plakat, projektna nastava, Metodika hrvatskoga jezika, tekstualna sastavnica plakata, tematska i jezično-stilska analiza

## **1. Uvod**

Plakat je svojevrsan zapis svojega vremena, a recipijentima se obraća svojim dvjema sastavnicama – tekstualnom i likovnom. *Hrvatski enciklopedijski rječnik* određuje plakat kao:

- 1. kazališni, festivalski ili kinematografski program grafički oblikovan na papiru (ob. većeg formata) i pričvršćen na javnom vidljivom mjestu (filmskim, reklamnim) 2. grafički oblikovan oglas, ob. velikog formata izložen na javnom mjestu u obavijesne, promotivne ili reklamne svrhe; oglas, reklama, proglaš, objava (politički ~, izborni~) (...) njem. Plakat ← nizoz, placken: lijepiti. (Anić i dr., 2002: 955)

---

68 Rad se temelji na većem istraživanju starih osječkih plakata objavljenom u radu Irene Vodopije i Dubravke Smajić (2011). U istraživanju navedenih autorica provedena je tematska i jezično-stilska analiza tekstualne sastavnice plakata koja je djelomice ugrađena u tekst ovoga rada.

Maurice Rickards, govoreći o plakatu, navodi mišljenje Sussane Sonntag kako je svrha plakata da zavede, potakne, proda, obrazuje, uvjeri, apelira i kako se nameće onima koji bi inače prošli kraj njega ne primijetivši ga. (Rikards 1971) Postupno se uz riječi uvode i likovni elementi. Plakat se tako počeo obraćati i nevještima u čitanju, pa čak i nepismenima.

Prvi pravi plakat *Žena u bijelom*, vezan uz ime Fredericka Walhera, nastao je 1871. povodom premijere u londonskom Olimpijskom kazalištu. Do pojave plakata dolazi kada Jules Cheret osniva litografsko postrojenje za njihovu masovnu proizvodnju. Prvo *zlatno doba* plakata devedesetih je godina 19. stoljeća kada se uz njega vezuju imena slikara među kojima je najpoznatiji Henri de Toulouse-Lautrec, a drugo su dvadesete i tridesete godine 20. stoljeća. (Rikards 1971) Treba spomenuti plakat koji je doživio najviše izdanja i najveći broj tiskanih primjeraka. Autor je James Montgomery Flagg, a njegov plakat *Uncle Sam* otisnut je tijekom Prvoga pa onda i Drugoga svjetskoga rata te poslije njega u ukupno pet milijuna primjeraka.

Svaki plakat djeluje svojim likovnim rješenjem, ali i svojom porukom. Uspješan je onaj plakat koji objema svojim sastavnicama djeluje na primatelje. Plakatu se može pristupiti kao kulturološkom, ali i likovno-komunikacijskom fenomenu. (Kavurić 2001) Zbog tih je pristupa plakat zanimljiv i odgojno-obrazovnom kontekstu gdje može biti ishodište proučavanja, ali može biti i krajnji produkt.

## **2. Tekstualna sastavnica plakata u projektnoj nastavi**

Plakate se viđa na ulici, ispred kinematografa, kazališta, koncertnih i izložbenih dvorana... a ima ih u školi, na fakultetu. Plakat, pisan učiteljskom rukom ili tiskan, odavna je poznat kao nastavno, didaktičko-metodičko sredstvo koje vizualno predočuje sažetu strukturu nekoga sadržaja. Poruka na plakatu prenosi se slikom i tekstom, pa tako potonji može biti predmetom tematske i jezične analize. S obzirom na to da je plakat prisutan u nastavi mnogih školskih predmeta i da ga studenti učiteljskih studija moraju znati ne samo primijeniti nego ga i stvoriti, nametnula se ideja da plakat bude temom manjega projekta koji bi se na studiju za učitelje ostvario u Metodici hrvatskoga jezika. U fokusu je bila tekstualna sastavnica plakata. Pošlo se od pretpostavke da su studenti u prethodnim godinama studija u različitim kolegijima upoznali projektnu nastavu, etape i trajanje projekta, da su naučili provesti jezičnu analizu teksta i da su sposobni proizvesti plakadni tekst bez jezičnih pogriješaka te da je dovoljan samo kratak uvodni razgovor prije najave rada na projektu. Studenti predlažu naslove i među njima odabrali su naziv projekta *Što nam govore plakati*. Dogovorile su se zadaće projekta, etape rada i trajanje projekta. (Bognar i Matijević 2005) Zadaće se odnose na recepciju

i analizu teksta starih osječkih plakata te produkciju i analizu teksta plakata koji će sami stvoriti. Osnovne obavijesti o povijesti i vrstama plakata kao i njihova kratka tematska i jezično-stilska analiza prezentira se na predavanju. Potom slijedi posjet izložbi starih osječkih plakata. Na izložbi i nakon nje prikupljaju se podatci i slijedi samostalan rad koji se temelji na tematskoj i jezično-stilskoj analizi jednoga plakata s izložbe prema osobnom izboru. Završni je projektni zadatak stvaranje teksta plakata. Samostalan rad temeljit će se na znanju koje studenti posjeduju, na obavijestima koje su dobili na predavanju o plakatima i posjetu izložbi, na istraživačkom i samostalnom radu. Rad na projektu trajat će dva tjedna. Nakon kratke obavijesti o koracima provođenja projekta krenulo se u njegovu provedbu.

Rad je počeo najavom posjeta Muzeju Slavonije u Osijeku, odnosno izložbi *Plakat za plakat* autorice Marine Vinaj (2008). Autorica izložbe odabrala je 301 plakat iz fundusa hemeroteke osječkoga Muzeja Slavonije, gdje se čuva više od pet tisuća plakata. Posjet je bi svojevrsna terenska nastava i jedan od koraka navedenoga projekta. Izložba je bila prigoda da studenti upoznaju povijest osječkoga plakata određenoga razdoblja, da vide originalne plakatne primjerke razvrstane prema kriterijima autorice izložbe i da se pripreme za vlastite projektne zadatke. Za izložbu su pripremljeni motivacijskim razgovorom, pokazivanjem plakata kojim se izložba *Plakat za plakat* najavljuje i predavanjem Osječki plakat od 1816. do 1950. godine.

### **3. Osječki plakat od 1816. do 1950.**

Ako bismo plakat željeli prispodobiti nekom od pisanih oblika priopćavanja, moglo bi ga se povezati s obavijestima o kazališnim i filmskim programima, proglasima, pozivima, s političkom promidžbom stranaka, s programima različitih udruga, pozivima na djelovanje itd. Plakat je sve to, ali ne samo to, jer je lakše odrediti što plakat nije nego što on jest, kako kaže Rickards (Rikards 1971). Plakati otkrivaju manje ili više eksplicitno politički, kulturni, gospodarski trenutak vremena u kojem su nastajali. U vremenu povijesnih, gospodarskih, socijalnih i nacionalnih mijena, javljaju se i promjene na planu jezika.

Plakati izložbenoga korpusa pripadaju razdoblju između 1816. godine od kada datira najstariji plakat u nizu, kazališni, i 1950. kada je tiskan najmlađi, kojim se najavljuje *Program proslave 1. maja*. Namjenom, temama, jezikom, umjetničkim, odnosno grafičkim izrazom plakati su vrlo neujednačeni, ali oni su zapisi i slike nekoga vremena i upravo su zbog toga zanimljivi.

### 3.1. Kriteriji razvrstavanja plakata

Kako bi se pregled učinio zornim, podatci o plakatima tablično su prikazani. Plakati su razvrstani prema tematskom kriteriju, prema količini obavijesti koju nose i prema jezicima na kojima su tiskani.

#### 3.1.1. Tematska podjela plakata

Tematska podjela plakata prati podjelu autorice izložbe Marine Vinaj. Ona navodi kako još postoji i podjela prema namjeni: politički, edukativni, izložbeni, gospodarski, manifestacijski, filmski i turistički plakat. (Vinaj 2008)

Tablica 1. Prikaz tematskoga razvrstavanja plakata

Kazališni plakat	123
Filmski plakat	71
Prigodni plakat	54
Politički plakat	38
Komercijalni plakat	15
Ukupno primjeraka	301

Kazališni su plakati najbrojniji, a odnose se na programe njemačkoga i hrvatskoga kazališta, ali i na programe gostujućih kazališta u Osijeku. Nastali su od kazališne cedulje ili najavnoga oglasa. Brojčano slijede filmski plakati, koji se osobito trude privući publiku.

Kategorija prigodnoga plakata vrlo je heterogena. Od 54 prigodna plakata najviše ih najavljuje i oglašava cirkuske predstave (23), zatim najavljuju koncerte (14), plesne i dobrotvorne zabave (5), izložbe (3), otvaranje restorana (3), sportska natjecanja (2), predavanja (2), cvjetni dječji dan (1) i svečanu posvetu zastave (1). U skupini je prigodnih plakata i 31 plakat koji sadrži obavijesne elemente kao i prethodne skupine, ali po nekim svojstvima plakati izlaze izvan navedenih područja.

Političkih je plakata 38 i oni su, s obzirom na povijesne događaje i političke promjene, vrlo raznoliki. Prethode im politički proglasi i letci.

Prvi plakat u kategoriji komercijalnih plakata tiskan je 1889. i najavljuje gospodarsku izložbu. Većina gospodarskih plakata odnosi se na najavu različitih



izložaba, velesajmova, ali se javljaju i plakati kao reklama za tvornicu ili neki proizvod. Nastanak te vrsta plakata povezan je s industrijalizacijom i trgovinom.

### 3.1.2. Podjela plakata s obzirom na količinu obavijesti

Plakati se mogu motriti i u odnosu na količinu obavijesti koje nose. Jedan dio plakata osim osnovne obavijesti donosi i različite vrste reklama, a to su na prvom mjestu plakati koji najavljuju cirkuske predstave, a njih slijede filmski i kazališni plakati. Komercijalni ili gospodarski plakat već sam po sebi predstavlja reklamu, a politički nosi samo jednu obavijest i nije popraćen reklamom.

Tablica 2. Plakat s osnovnim i pridruženim obavijestima i reklamama

Plakati na kojima je samo osnovna obavijest	38
Plakati na kojima je osnovna obavijest te dodatne obavijesti povezane s njom	247
Plakati na kojima se uz osnovnu obavijest javljaju korisne obavijesti i reklame	16
Ukupno primjeraka	301

Iako plakati na kojima se uz osnovnu obavijest javljaju i korisne obavijesti i reklame nisu brojni, zanimljivi su po tome što se kod ponekih javljaju obavijesti koje su čak neprimjerene sadržaju osnovne poruke. (Primjer se navodi kao kuriozitet u poglavlju 3.2.)

### 3.1.3. Podjela plakata prema jezicima na kojima su tiskani

U Osijeku je u 19. i 20. stoljeću u javnoj uporabi nekoliko jezika: hrvatski, njemački, mađarski i srpski. Zanimljivo je stoga razvrstavanje s obzirom na to je li tekst plakata jednojezičan, dvojezičan ili višejezičan. Neki su pisani samo na hrvatskom, neki na njemačkom, neki su dvojezični hrvatsko-njemački, hrvatsko-mađarski, hrvatsko-srpski ili višejezični hrvatsko-njemačko-mađarsko-srpski, hrvatsko-njemačko-srpski, hrvatsko-srpsko-njemačko-francuski. Kao višejezičan plakat određen je onaj koji i najmanji dio obavijesti oglašava na više jezika.

Tablica 3. Podjela plakata prema jezicima na kojima su tiskani

Tema \ Jezik	Jednojezični			Dvojezični			Višejezični			
	NJ	H	M	H-Nj	H-M	H-S	H-S-Nj-M	H-Nj-S	H-S-NJ-F	
Kazališni	57	54	2	6	1	2	1			123
Filmski		61		10						71
Prigodni	4	23		4						31
Cirkuski zabavni	1	3		19						23
Politički		34		3				1 latinicom i ćirilicom		38
Gospodarski		7	3				2 latinicom i ćirilicom		3 latinicom i ćirilicom	15

\*Jezici su označeni početnim slovom H (hrvatski), Nj (njemački), M (mađarski), S (srpski), F (francuski).

Iz tablice 3. vidljivo je kako je najviše kazališnih plakata na njemačkom jeziku, a i to da je među dvojezičnima najviše hrvatsko-njemačkih plakata koji najavljuju cirkuski ili neki zabavni program. Brojčano relativno mala kategorija komercijalnih plakata pisana je jednojezično, dvojezično, ali i višejezično. Kategorija pisma navedena je samo kod plakata pisanih i latinicom i ćirilicom. Jezična raznolikost svojstvena Osijeku odrazila se na plakatu, no javlja se i jedan plakat na kojemu je tekst i na francuskom jeziku iako on nije bio u javnoj uporabi u Osijeku.

### 3.2. Jezično-stilske zanimljivosti pojedinih plakata

Jezično-stilska obilježja povezana su s analizom tekstualne sastavnice plakata. Više se pozornosti posvetilo onima koji se zbog nekih odlika izdvajaju i čine zanimljivijima od drugih.

Najstariji plakat iz kazališne zbirke pisan je na njemačkom jeziku i potječe iz 1816. godine. Iz vremena nakon osnutka osječkoga HNK-a 1907. plakati uglavnom nisu sačuvani. Svega ih se nekoliko sačuvalo u zbirci kazališnih plakata i tiskopisa sakupljača Oskara Friml-Antunovića. Najvažnija je među njima zbirka tiskopisa tiskare Divald, koja se i danas čuva u Muzeju Slavonije pod imenom *Plakati osječkih predstava HNK iz god. 1907.–1909.* Tri najstarija kazališna oglasa iz te zbirke potječu iz 1808., 1816. i 1826. godine. (Mucić 2010) Plakati kasnijih kazališnih sezona uglavnom su sačuvani.

Među najstarijima je svečani plakat kojim se najavljuje umjetnički program prigodom otvaranja osječkoga Hrvatskoga narodnoga kazališta: Zajčeva uvertira

Gundulićevoj *Dubravci*, dramske ilustracije Bukovčeva zastora iz pera Milana Ogrizovića *Slava preporoditeljima* te prvi čin Smetanine opere *Prodana nevjesta* (Bogner-Šaban 1997). Taj je svečani plakat otisnut u Prvoj hrvatskoj dioničkoj tiskari, nacionalnoj jezgri, utemeljenoj i osnovanoj da bi se u njoj tiskao prvi dnevni list na narodnom jeziku – *Narodna obrana* 1902. godine. (Vinaj 2008) Plakatima se najavljuju klasična djela, suvremeni autori, hrvatski i nehrvatski skladatelji. Neki od plakata najavljuju i razna gostovanja. Kazališni su plakati također jedan od vrijednih i rijetkih izvora za rekonstrukciju kazališnoga repertoara, a time i kazališne povijesti.

Na plakatima se pojavljuju i ovakve praktične obavijesti: “Tramvajske karte mogu se kupiti na dnevnoj i večernjoj blagajni. Mjesta u kolima nakon predstave zajamčena su polaznicima kazališta.” (Najava *Koštane* iz 1921. godine)

Promjene naziva osječkoga kazališta odraz su političkih promjena te se uočava kako je plakat od 24. IV. 1921. posljednji koji još nosi naziv *Hrvatsko narodno kazalište u Osijeku*, jer već u sljedećem plakatu od 27. IV. iste godine naziv „glasi samo *Narodno kazalište*, bez dotadašnjega stalnoga *hrvatskoga* atributa“. (Mucić 2010: 215)

Kazališni plakat 19. i posebno 20. stoljeća utire put današnjem plakatu. I stari i današnji kazališni plakat ima izrazitu informativnu, tj. referencijalnu funkciju jer su na njemu svi podatci o kazališnom događaju. S vremenom se dio tih obavijesti, a i reklama premješta na kazališne programe koji se smatraju „malim žanrom.“ (Katnić-Bakaršić 2001: 67)

Filmski su plakati, želeći privući publiku novotariji, bili zanimljiviji i atraktivniji od kazališnih. Osječani su prve filmske predstave pratili na Žitnom trgu (današnji Gajev trg) 1903. godine. Od te godine Dragutin F. Lifka oglašava *Edisonov ideal efektno-bioskopsko kazalište za prikaz senzacionalnih događaja u živim slikama i prirodnim bojama i veličini*. Projekcije su davane u Lifkinovu paviljonu, uz vlasnikovo tumačenje velike senzacije. Najstariji osječki filmski plakat *Elektro Bioskop kazalište, novouređeni i popravljani donosi raspored predstava za srpanj na hrvatskom i njemačkom jeziku, međusobno odvojeni secesijskim ukrasom*. (Vinaj 2008) Prve kinopredstave bile su u osječkim hotelima, u gostionici, u zgradi i vrtu Hrvatskoga narodnoga kazališta. Na plakatima se kasnije vide imena kinematografa Urania, Apollo, Royal, Slavija.

Neki kinoplakati mame predstavljajući i reklamirajući filmove:

*Velika predstava na Žitnom trgu. U vlastitom ogromnom šatoru u koji stane 2000 osoba. Osobito je to i najmodernije poduzeće u svojoj struci i posvema prema sadašnjosti. Glazbu sviraju 30 momaka. Samo sa najboljim i dražestnim novostima.*

Filmovi se najavljuju neobično atribuirani:

*Premijera velebnog šlagera; Jezovita kriminalna filmska igra; Monumentalni velefilm; Napetost radnje nadmašuje sva očekivanja; Drama u 7 kolosalnih činova; Grandiozna vesela igra; Najslavniji velefilm; Najveće filmsko djelo Svijeta.*

Sve je prepuno hiperboliziranih izričaja što dovodi do pompoznosti stila reklama za filmove.

Ponegdje se daju i neke odlike filma: *Velika luksuriozna inscencija; Grandiozna oprema i arhitektura; Film temperamenta ambicije i velikih zapletala*, a nerijetko se daje i kratak sadržaj. Kao primjer, s plakata se doslovno navodi sadržaj filma Puštenica:

*Nadina, kćer engleskog baruna vrlo je prpošna i ne može da stiša svoju vrelu cigansku krv, koju je od majke naslijedila. Tražila je pustolovine i našla ih je. Trebala se udati za svoga bratučeda no on joj nije odgovarao njenim romantičnim hirovima. Slučaj je navede na nekog vrsnog inženira, koji ju je nakon zmijina ujeda spremio u gorsku kolibu, gdje ju je njen hranitelj našao, koji je situaciju krivo shvatio i prisilio na vjenčanje. Sada tekar započinje naša zanimiva priča kako se stvar razbistrila što ćemo viditi kod: Predstave u srijedu u 1/27 i 1/29 i četvrtak u 1/23, 1/25, 1/27 i 1/29." (Puštenica vrlo zanimiva i napeta drama u 5 činova, Slavia-kino d.d. 8. i 9. svibnja 1926.).*

Takav ilustrativni citat nije rijetkost na tadašnjim filmskim plakatima. Danas takva reklama za film izaziva smijeh jer tako hiperbolizirana graniči s ironijom, budući da je emotivna napetost prenaplašena i smiješno pretjerana tako da je izraz kojim je prepričan sadržaj filma u cijelosti emfatičan. Na plakatima su upozorenja: *Za vrijeme predstave ulaz strogo zabranjen. Početak tačno u 10½ sati prije podne*, a i obavijest *da su cijene snižene*.

Uz film *Skandal u Parizu* u ljetnom kinu u vrtu Grand hotela pišu ove obavijesti: *Ulaznine: kod stolova 12 i 10 Din, stolice 8 Din. Nitko nije obvezan da troši. – Pušenje dozvoljeno. Predstave i u slučaju nepovoljnog vremena*. Središnja je obavijest okružena reklamama za zabavu, krzna, novine, sapun i još ponešto. A reklamira se i ORIOZ – opći reklamni i oglasni zavod. Reklama s lakoćom pronalazi i zauzima svoje mjesto na plakatu.

Zanimljivi su i naslovi filmova *Tragedija bludnice, Žene koje nesmiju ljubiti, Ona hoće njega (Mladeži ispod 16 godina zabranjeno), Oh, te proklete žene, Bijela hanuma, Zlatni krevet, Kako se hvataju muževi, Hoću samo nju, Žena sa najljepšim nogama, Tajna rasprava*.

Kao kuriozitet može se navesti plakat kinematografa Slavija: *Majstor Svijeta, velefilm po romanu Wernera Scheffa*. Zatim slijedi obavijest uz fotografiju Stjepana Radića:

*I kod svih predstava veličanstven sprovod vođe hrvatskog naroda Stjepana Radića, jedini autorizirani film snimljen s 4 kamere koji sprovod prikazuje u svim fazama. Nepovišene cijene, a potom slijedi: Nastavak natječaja za najljepšu donjograđanku. Natjecateljice se mogu besplatno slikati u atelieru Šoštarić.*

I prigodni su plakati vrlo zanimljivi i raznoliki. Najavljuju koncerte, izložbe, plesne zabave, krabuljne plesove, otvaranje pučke kuhinje, restorana itd. U reklami za otvorenje restorana *Srijemski podrum* 1911. vlasnik poručuje: *Pri otvorenju priredit ću pečenu prasetinu na ražnju*, a prva se godišnjica rada duhovito reklamira: *Opasnost prijeti! Halleyev komet približuje se sve više našoj zemlji. Dne 1. svibnja u nedelju Sremski podrum*. Dakle pozivaju se građani naći spas od pada kometa u prostoru navedenoga restorana. Primjećuje se na plakatima jezična nedosljenost – isti se restoran naziva i *Srijemski podrum* i *Sremski podrum*. Na istom se plakatu nalazi i *svibanj* i *nedelja*.

Na nekim plakatima dominira slika, kao na onomu koji se odnosi na Tjedan borbe protiv tuberkuloze. Na plakatu piše: *Tjedan borbe protiv tuberkuloze*. Na slici je most s malim golišavim dječakom. Ispod mosta mnogo je križeva i samo piše *BCG*. Tumači se da jedino “besežiranje” spašava dijete od tuberkuloze i sigurne smrti. Zanimljiva je i intervencija na plakatu. Netko je *BCG* pretvorio u *BOG* što je, dakako, navodilo na posve drukčiju poruku.

Plakati koji najavljuju cirkuske predstave i zabave dvojezični su i obznanjuju naziv cirkusa, vrijeme njegova ostanaka u gradu i imena vlasnika cirkusa, snažnih ljudi, neobičnih žena, krotitelja životinja, umjetnika na trapezu i drugih. Posebnost čine plakati na kojima se veliča tjelesna snaga stanovitih I. Zaikina i V. Božića. Tako se, primjerice, najavljuje:

*1. Savijanje gradj. traverze 1920 kg na ledjima I. Zaikina. 2. Zaikin lomi na svojim ramenima telegrafski stup, 3. savijanje kvadratnog željeza na ramenu i druge atletske produkcije (Počasne ulaznice ne vrijede).*

U komercijalnim plakatima veliku ulogu ima slika. Poznati su plakati-reklame za kalodont: *Uzmi Sargov kalodont protiv zubnog kamenca*. Iznad lika nasmiješenoga dječaka stoji napisano: *Što prije to bolje*, a ispod slike: *Sargov kalodont suzbija zubni kamenac*. Verbalni i slikovni dio čine trodijelnu kompoziciju. Prvi je tekst uvod, najava, slika dječaka s osmijehom zaplet, a posljednja poruka rasplet.

*Elida favorit sapun* reklamira žena u donjem rublju, a na vrhu plakata čitamo: *Za lijepu ženu Elida favorit sapun*. Ta je reklama posebna po tome što je prva i jedina čiji je tekstualni dio izrazito sažet, sveden samo na tekst: *za lijepu ženu Elida sapun*. Preko cijeloga je plakata realističan lik zanosne žene sa zrcalom koje drži u ruci, u jutarnjoj oskudnoj odjeći i u natikačama s potpeticama. Položaj njezina tijela, a osobito izraz lica zamjena je za neispisani tekst reklamne poruke. Pritom *Elida* preuzima sva neizrečena značenja. Po tome je taj propagandni plakat, nastao oko 1920. godine, preteča današnjih reklama.

Politički plakati postoje od same pojave plakata. Njima se objavljuju proglašeni, programi, zabrane, objave i dr. Politički se plakat želi obratiti ljudima različitoga obrazovanja, pa i nepismenima. Stoga politički plakat slijedi poznate, uglavnom grafički konvencionalne i nemaštovite stereotipe, služi se ustaljenom retorikom, a verbalna informacija daje samo najnužnije. (Kavurić 2001) U obično kratkim tekstovima političkih plakata izražena je konativna jezična funkcija. Poruka je usmjerena na recipijenta. U takvim se političkim plakatima često rabi imperativ, primjerice kao u poruci: *Povrati puške i streljivo* iz 1918. godine. Obraćanje drugim licem jednine, a ne množine poruku čini osobnom. Retorika političkoga plakata i način izražavanja bili su slični nakon obaju svjetskih ratova.

Nakon Drugoga svjetskoga rata plakati, uglavnom u maniri socijalnog realizma, štošta su oglašavali: od radnih akcija, žetve, sjetve, cijepljenja protiv zaraznih bolesti, sportskih sletova i natjecanja, prvih poslijeratnih izložba, kazališnih predstava i raznih drugih kulturnih priredaba pa sve do prvih gospodarskih uspjeha i rezultata graditeljske obnove (*Izgradimo opustošenu domovinu*).

Jasnoća plakata koja je proizlazila iz sprege sadržaja i forme, bila je potrebna propagandi da bi postigla uvjerljivost kod novoformirane populacije. (Kavurić 2001) Tekstualni je dio poruke bio kratak, a izričaj uglavnom konvencionalan.

Promatrajući cjelokupni korpus izložbenih plakata pisanih hrvatskim jezikom zapaža se šarolikost glede jezične norme, a na nekima i otklon od nje. Primijećeni ekavski oblici nekih određenih riječi (*dole, nedelja*) počesto se tako, lokalno u Osijeku izgovaraju.

Predmetom tematske i jezično-stilske analize bio je samo dio izložbenih plakata, izabranih prema izrazitim obilježjima svoje vrste. Analiza je također pokazala da su plakati 19. stoljeća i početka 20. tekstualno bogatiji, a da politički plakati poslije Drugoga svjetskoga rata nose najmanje teksta i služe se ustaljenom retorikom.

#### 4. Presentacija i vrjednovanje projekta

Nakon predavanja o starim osječkim plakatima i posjeta izložbi studenti rade na projektnim zadacima koji su zahtijevali dva sociološka oblika rada – individualni rad i rad u skupini. Samostalno su pripremili kratke usmene analize, tematske i jezične, odabranoga izložbenoga plakata. Nakon usmenoga izvješća razgovara se o primjeni plakata danas, posebice u obrazovnom kontekstu. Studenti su iznosili mišljenje o tome kako se plakatom može koristiti u nastavi, u izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima. Posebno je istaknuto kako se tekstualna sastavnica plakata vezuje uz nastavu Hrvatskoga jezika, posebice jezičnoga izražavanja i medijske kulture, a i uz izvannastavne aktivnosti (literarna skupina, novinarska, glumačka družina, mladi knjižničari itd.). Potom se u četveročlanim skupinama osmišljavao tekst plakata kojim bi se nešto najavljivalo, obavješćivalo, poručivalo, pozivalo, oglašavalo ili promoviralo. Studente se podsjetilo da su na temelju uspješno savladanoga prethodnoga studijskoga programa osposobljeni jezično korektno i stilski primjereno oblikovati tekstualnu sastavnicu plakata, a da moguću slobodu nepoštivanja jezične norme moraju argumentirano opravdati. Olujom ideja došlo se do prijedloga: napisati tekst kojim se poziva na filmsku projekciju, u kazalište, kojim treba obavijestiti učenike o susretu s književnikom, najaviti predstavljanje školskoga časopisa, pozvati roditelje na završnu školsku priredbu, najaviti prigodnu svečanost, najaviti glazbenu priredbu, najaviti nastup školskoga zbora, obavijestiti učenike i roditelje o radionicama tijekom zimskih praznika, obavijestiti učenike o humanitarnim akcijama, najaviti izložbu likovnih radova i dr. Studenti se odlučuju za pisanje tekstualne sastavnice plakata o jednoj od predloženih aktivnosti, ali imaju slobodu ponuditi i neku svoju, prethodno navedenu zamisao teksta plakata. Tekstovi plakata nakon završene aktivnosti predstavljaju se, analiziraju tematski i jezično te komentiraju. Studenti odgovaraju na pitanje hoće li i njihovi plakati jednom u budućnosti nešto govoriti onako kako su to činili i stari osječki plakati. Na kraju iznose svoje dojmove o projektnoj nastavi, o njezinim prednostima, ali daju i prijedloge za poboljšanje.

Kao najveću vrijednost navedenoga projekta studenti ističu iskustveno učenje, poticanje istraživačkoga rada, dobru komunikaciju, suradničke odnose, a drže da će umjeti primjereno napisati plakat i da će u svoju buduću praksu moći unijeti projektnu nastavu. Također navode kako su na izložbi i na predavanju dobili nove informacije o plakatima. Studentska primjedba odnosila se na to što je projektnom nastavom bila obuhvaćena samo jedna sastavnica plakata, a cjelovit projekt trebao bi obuhvatiti i njegovu likovnu sastavnicu, što bi projektu dodalo novu vrijednost i potaknulo toliko željene međupredmetne kompetencije. Radilo se dakle o projektu s polustrukturiranim

zadacima koji je imao elemente i procesnoga i produktivnoga projekta. Studenti su bili usmjereni na tijek samoga projekta, ali su istovremeno stekli i nove spoznaje.

## 5. Zaključak

Tiskana plakatirana riječ oduvijek je bila snažnim komunikacijskim sredstvom u prošlosti, ali i sadašnjosti. Zbog svoje komunikacijske sastavnice plakat je vrijedan pozornosti i proučavanja tako da je našao svoje mjesto i u obrazovnom kontekstu. Bogata povijest osječkih plakata bila je okosnica projekta u kojem su studenti, budući učitelji, iskustvenim učenjem spoznali mogućnosti projektne nastave. Studenti su tako dobili informacije o plakatu, posjetili izložbu starih osječkih plakata *Plakat za plakat*, samostalno analizirali tekstualnu sastavnicu jednoga izložbenoga plakata i u četveročlanim skupinama kreirali tekst plakata. Dakle, istovremeno su stekli iskustvo u projektnoj nastavi i nove spoznaje o plakatu kao o didaktičko-metodičkom sredstvu te kao o artefaktu koji ima kulturno-povijesnu, pa i umjetničku vrijednost.

## Literatura:

- Anić, Vladimir i dr. (ur.), 2002. *Hrvatski enciklopedijski rječnik*. Zagreb: Novi Liber.
- Bognar, Ladislav i Matijević, Milan, 2005. *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bogner-Šaban, Antonija, 1997. *Kazališni Osijek*. Zagreb: AGM, Osijek: Hrvatsko narodno kazalište.
- Katnić-Bakaršić, Marina, 2000. *Stilistika*. Sarajevo: Naučna i univerzitetska knjiga.
- Kavurić, Lada, 2001. *Stoljeće hrvatskog plakata*. Zagreb: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Kabinet grafike.
- Mucić, Dragan 2010. *Prvih četrdeset godina. Hrvatsko narodno kazalište u Osijeku 1907.–1941*. Osijek: Matica hrvatska Ogranak Osijek, Filozofski fakultet u Osijeku.
- Rickards, Maurice/Rikards, Moris 1971. *Uspon i pad plakata*. Beograd: Jugoslovenska Revija NIP Borba.
- Vinaj, Marina, 2008. *Plakat za plakat*. Predgovor i katalog izložbe osječkoga plakata u Muzeju Slavonije Osijek.
- Vodopija, Irena i Smajić, Dubravka, 2011. Stari osječki plakati. *Hrvatski bez kompleksa: Jubilarni zbornik posvećen Ernestu Bariću* (ur. T. Bockovac). Pečuh: Filozofski fakultet Sveučilišta u Pečuhu, Katedra za kroatistiku; Znanstveni zavod Hrvata u Mađarskoj. 230–239.



## **Manifesto nell'insegnamento progettuale**

Il manifesto rappresenta un tipo di registrazione di una determinata epoca con una componente artistica e un'altra testuale. Per la sua componente testuale il manifesto può essere oggetto di interesse della materia scolastica La lingua croata e di conseguenza anche della Metodologia dell'insegnamento della lingua croata. I vecchi manifesti di Osijek sono stati utilizzati come base per l'insegnamento progettuale nell'ambito del quale gli studenti hanno imparato, dal punto di vista empirico, come attuare un piccolo progetto. Una volta scelto il titolo del progetto e concordati i compiti progettuali e gli avvisi sui manifesti, gli studenti hanno visitato la mostra dei vecchi manifesti di Osijek al Museo della Slavonija di Osijek. I compiti autonomi prevedevano l'analisi tematica e linguistico-stilistica di un manifesto esposto e la creazione del testo di un nuovo manifesto. Quindi, si trattava di un progetto processuale e produttivo.

Parole chiave: manifesto, insegnamento progettuale, Metodologia dell'insegnamento della lingua croata, componente testuale del manifesto, analisi tematica e linguistico-stilistica

## **Plakat pri projektne pouku**

Plakat je svojevrsten dokument časa, sestavljen iz likovnih in besedilnih prvin. Zaradi besedilne prvine je lahko predmet zanimanja pri učnem predmetu Hrvaški jezik in v skladu s tem tudi pri Metodiki hrvaškega jezika. Stari osiješki plakati so bili izhodišče za projektne pouk, pri katerem so se študenti izkustveno seznanili z izvedbo manj obsežnega projekta. Izbiri imena zanj in dogovarjanju o projektne nalogah sta sledila seznanjanje s plakati in obisk razstave starih osijeških plakatov v Muzeju Slavonije v Osijeku. Samostojne naloge so zajemale tematsko in jezikovno-stilsko analizo plakata z razstave in oblikovanje besedila za nov plakat, torej lahko govorimo o procesnem in produktivnem projektu.

Ključne besede: plakat, projektne pouk, metodika hrvaškega jezika, besedilna prvina plakata, tematska in jezikovno-stilska analiza



DOPRINOSI JEZIČNOJ I KNJIŽEVNOJ  
ZNANOSTI

**TEODORA FONOVIĆ CVIJANOVIĆ, MAJDA ČOLAK,  
VANESSA VITKOVIĆ MARČETA**

Filozofski fakultet, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli

**Jezik i pravopis bujskoga *Hrvatskoga glasa***

U Bujama je od 1947. do 1955. u kontinuitetu izlazio tjednik *Hrvatski glas*. S obzirom na to da Bujština pripada onome dijelu Istre gdje su dvojezičnost i utjecaj talijanskoga jezika specifičnosti do danas, važnost se publikacija na hrvatskome jeziku ogleda i u svojevrsnome opismenjivanju stanovništva. U radu se analizira pravopis i jezik tjednika po razinama; od fonološke, morfološke, tvorbene, sintaktičke do stilske te se u obzir uzima i vrijeme izlaženja lista. Posebnu se pozornost pridaje temama koje se više ili manje izravno dotiču jezika i odnosa s talijanskim jezikom, kao osobitostima istarskoga podneblja.

Ključne riječi: Istra, *Hrvatski glas*, jezik, pravopis.

**1. Uvod**

U radu se istražuje jezik i stil *Hrvatskoga glasa*, tjednika koji je izlazio na Bujštini neprekidno od 1947. do 1955. godine. Analizirani su svi objavljeni brojevi (ukupno 313) s namjerom da se utvrde pravopisna, jezična i stilska obilježja lista te da se usporede s normom toga doba, ali i da se pokuša razaznati odnos prema hrvatskome i talijanskome jeziku na dvojezičnome području u vrijeme Slobodnoga teritorija Trsta.

Pri istraživanju smo ponajprije detaljno pročitali korpus i zabilježili jezične posebnosti. Dosljednosti smo potom podijelili i obradili po razinama: slovopisnoj, pravopisnoj, morfološkoj, tvorbenoj, sintaktičkoj, leksičkoj i stilskoj, a zatim smo ukazali na pravila i preporuke onovremenih normativnih priručnika. Zbog složene sociolingvističke slike tadašnje Bujštine, posebna se pozornost posvećuje tekstovima u kojima se spominje jezik i iz kojih se može razabrati jezična politika poslijeratnoga vremena.

**2. O *Hrvatskome glasu***

Specifična politička slika na Bujštini nakon Drugoga svjetskog rata ogledala se najjasnije u jeziku stanovništva. Nakon dugotrajne talijanizacije stanovništva između

dva rata malo je domaćega stanovništva znalo hrvatski jezik, a bilo je i malo prosvjetnih radnika koji su njime govorili. *Hrvatski je glas* u takvoj klimi imao višestruko važnu ulogu: širio je dominantne političke ideje toga doba, prenosio je podatke i savjete vezane uza svakodnevni život, tekstovima o kulturi podržavao je kulturni razvoj sredine i rad amaterskih kulturno-umjetničkih društava te je iz tjedna u tjedan donosio hrvatsku pisanu riječ.

Sva su važna zbivanja na Bujštini u osam godina izlaženja detaljno prikazana u *Hrvatskome glasu*. Izlazio je tjedno, na četiri ili šest stranica, osim za važnih političkih promjena (primjerice rješavanja tršćanskoga pitanja) kada je izlazio dnevno u kraćem obliku. Tekstove *Hrvatskoga glasa* pisali su novinari amateri, a urednika je bilo pet: Ivan Turković, Ratko Perić, Anton Petretić, dr. Ljubo Prosen i Borivoj Tadić. List je tiskan najprije u Trstu, potom u Kopru te u konačnici u Gradskoj štampariji u Puli.

Zaglavlje lista, koje se mijenjalo nekoliko puta, također je odraz vremena u kojemu je list izlazio. Prvo zaglavlje, *Tjednik Hrvata tršćanskog teritorija* (misli se na Slobodni teritorij Trsta) izmijenjeno je 1950. godine u *Glasilu narodnog fronta za Kotar Buje* te krajem iste godine u *Organ STAU-e Kotara Buje* (Slavensko-talijanske antifašističke unije). Zaglavlje je posljednji put promijenjeno u ožujku 1953. godine u *Organ SSRN Kotara Buje* (Socijalistički savez radnog naroda). List je ugašen 1955. godine nakon punih osam godina izlaženja.

### 3. Jezične i pravopisne značajke *Hrvatskoga glasa*<sup>69</sup>

U pravopisnoj i jezičnoj interpretaciji koristili smo se normativnim priručnicima koji su u to vrijeme bili na snazi<sup>70</sup> kako bismo ustvrdili jesu li jezik i pravopis glasila bili u skladu s normom, a gdje gdje smo posegnuli i za starijim normativnim priručnicima koji su mogli biti relevantni za određena jezična pitanja.

#### 3.1. Slovopis

Na početku je izlaženja ovoga lista grafem *đ* potvrđen isključivo kao dvoslov *dj*, iako je grafijski sustav još od Brozova pravopisa (Broz 1892) nedvosmislen te je i u tadašnjim Boranićevim pravopisima naveden samo grafem *đ*. (Boranić 1947 i 1951)

---

69 U istraživanje nisu uključeni književni tekstovi, literarni radovi učenika Bujštine, rubrike na dijalektu i stripovi.

70 To su: *Pravopis hrvatskoga ili srpskoga jezika* D. Boranića (<sup>9</sup>1947; <sup>10</sup>1951), *Gramatika hrvatskoga ili srpskoga jezika* M. Hraste i S. Živkovića (1950), *Gramatika hrvatskoga ili srpskog jezika* I. Brabeca, M. Hraste i S. Živkovića (1952) te *Rječnik stranih riječi, izraza i kratica* B. Klaića (1951).

Navest ćemo nekoliko primjera: *između* (1/1, 2/6, 20/1, 54/1, 149/4)<sup>71</sup>, *takodjer* (2/1, 14/2, 33/2, 235/1), *rodjendan* (3/1), *rdja* (6/3), *djaci* (11/3, 26/4, 187/2), *medjutim* (21/1, 30/4), *uredjaj* (23/4), *među* (25/4, 45/1, 134/2), *groždje* (68/2), *gradjanin* (235/1), *medjudržavni* (308/1). Dugo osporavano tzv. „precrtano d“ (Samardžija 2014: 104), koje je prvi upotrijebio Daničić 1878. (Badurina 1996), u korpusu je prvi put potvrđeno tek u broju 47: *izgrađene, izgrađuje, prilagođenim, predviđa* (47/4). Primjećujemo da dvoslova, iako u manjoj mjeri, ima i nakon toga, i to najčešće u naslovima, pa možemo pretpostaviti da je problem bio tehničke naravi.

## 3.2. Pravopisna razina

### 3.2.1. Interpunkcijsko načelo

Čitajući starije brojeve *Hrvatskoga glasa* odmah upada u oči količina zareza, što lako možemo povezati s gramatičkim interpunkcijskim načelom, koje poštuje gramatičku, odnosno rečeničnu strukturu i dosljedno razdvaja „sastavne dijelove složenih rečenica.“ (Badurina 2017: 33) U posljednjim godištim izlaženja lista ipak prevladava logičko interpunkcijsko načelo, u kojemu „nema više automatizma u pisanju interpunkcijskih znakova.“ (Badurina 2017: 33) Budući da danas nije uobičajeno, navest ćemo nekoliko primjera gramatičkoga načela: *Naši seljaci znaju, da rdja uništava žito, ali ne znaju, kako se svake godine vodi strahovita borba na smrt i život između žita i rdje.* (6/3), *Dan je bio upravo tako divan, da se ljepši nije moglo željeti.* (49/2), *Poznato je, da je zrak smjesa raznih elemenata.* (85/4), *Pao je, jer je volio slobodu.* (127/2), *Otkup poljoprivrednih proizvoda provodio se tako, da su se poduzeća takmičila, tko će ponuditi veću cijenu, ne vodeći računa o kvaliteti otkupljenih proizvoda.* (309/2).

### 3.2.2. (Ne)sastavljeno pisanje negacije kratkoga oblika glagola *htjeti*

Kao i danas, pitanje o (ne)sastavljenome pisanju negacije kratkoga oblika glagola *htjeti* bilo je dvojbeno i u istraženoj građi pa imamo nesastavljene inačice: *ne ću* (21/4, 142/1, 218/2), *ne će* (18/1, 36/4, 46/1, 48/4, 85/3, 105/2, 128/1, 130/4, 130/6, 137/4, 140/2, 160/2, 166/2, 168/3, 194/6, 220/2, 226/1, 227/2, 257/4, 290/1, 310/2), *ne ćemo* (94/3, 104/1, 119/5, 133/2, 136/3, 137/1, 139/1, 140/8, 146/5, 168/1, 203–204/1, 211/1, 216/1, 219/1, 220/1, 227/5, 256/4), *ne ćete* (160/4, 174/1, 210/3); ali i sastavljene: *neću* (2/3), *nećemo* (1/2, 50/4, 84/1), *neće* (5/2, 20/1, 86/4, 133/5, 150/1,

71 Budući da su brojevi glasila konsektivni i neovisni o godinama u kojima su izlazili, bilješke sadrže najprije broj *Hrvatskoga glasa*, zatim stranicu na kojoj se što nalazi.

151/1, 179/1). Norma je još uvijek propisivala nesastavljeno pisanje. (Boranić 1947 i 1951; Florschütz 1940)

### 3.2.3. Dentalni okluzivi ispred afrikata

Pisanje je dentalnih okluziva ispred afrikata u korpusu dvojako, iako prevladavaju primjeri u kojima dolazi do njihova ispadanja: *zadaci* (13/2, 27/2, 47/1, 57/1, 70/2, 98/1, 118/2, 166/1, 235/2, 247/1, 290/2, 308/2), *dodaci* (16/2), *počeci* (16/4), *nedostaci* (18/1, 53/2, 68/1, 150/2, 234/2, 271/4), *ocu* (18/3), *suci* (56/4), *podaci* (70/4, 87/4, 100/3, 203–204/3, 232–233/1), *gubici* (78/4), *izdaci* (150/4, 232–233/1, 289/4), želucu (75/3). Navest ćemo i potvrde zadržavanja dentalnih okluziva ispred afrikata: *u bitci* (30/4), *nedostatci* (69/2, 141/6, 184/1), *desetci* (77/1, 293/1), *ostatci* (119/2), *zadatci* (148/2, 241/1, 241/2), *gubitci* (152/4), *metcima* (190/3, 191/3), *trenutcima* (196/3), *podatcima* (260/1). Hraste i Živković smatraju da *d* i *t* ispred afrikata ispadaju jer su „afrikate složeni glasovi, u kojima se već nalaze glasovi *t* i *d*.“ (Hraste i Živković 1950: 46) S tim je u skladu i *Gramatika hrvatskosrpskoga jezika*, ali uz primjere ispadanja suglasnika kod *počeci*, *gubici*, *izuzeci*, *zadaci*, *dobici*, dodaje i dvostrukost u *bici* i *bitki*. (Brabec i dr. 1952) I pravopis potvrđuje ispadanje u ovim primjerima: *mladac*, *mlatac*, *ledac*, *otac*, *svetac* i *sudac*. (Boranić 1947 i 1951)

### 3.2.4. Složenice s vezanim osnovama

Kroz povijest je hrvatskoga pravopisanja bilo kolebanja oko pisanja složenica s vezanim osnovama, što potvrđuje i korpus, pa ima primjera nesastavljenoga i sastavljenoga pisanja te pisanja sa spojnicom. Polusloženice su potvrđene u ovim primjerima: *autoškolu* (170 i 171/7), *radio-stanica* (29/3, 60/4), *radio-aparati* (77/4), *radio-amaterstva* (135/2), *kino-dvorana* (48/3, 103/2), *kino-predstave* (103/2, 178/4), *foto-papira* (64/3), *foto-aparat* (113/4), *helio-uređjaja* (23/4), *auto-park* (294/3), *radio-antene* (310/5). Primjeri su složenica sljedeći: *autopoduzeće* (28/4, 163/1, 190 i 191/4, 116/3), *autogaraža* (82/2), *radiostanica* (144/4), *kinoaparatura* (107/2), *fotoaparat* (44/4), *fotoindustrija* (64/3), *hidrocentrale* (81/1, 134/3, 148/3, 165/3), *fotoreportere* (311/3). Primjeri su nesastavljenoga pisanja: *kino predstava* (48/3, 211/6), *kino poduzeće* (61/2), *kino dvorana* (103/2, 309/2), *helio (t. j. sunčani) uređjaj* (23/4), *auto školu* (128/2), *auto poduzeće* (130/1, 140/5), *radio aparata* (168/4, 212/4), *foto studio* (203–204/6), *radio smetnje* (308/6). Zanimljivo je da se norma ovime počela baviti tek 60-ih godina 20. st., a može se pretpostaviti da je razlog tomu što velik broj takvih primjera prije nije bio u široj uporabi.

### 3.2.5. Pisanje stranih naziva

U korpusu se nazivi<sup>72</sup> iz drugih jezika pišu na dva načina: izvorno te onako kako se čitaju. Boranić navodi da, za razliku od općih imenica, vlastite zadržavaju izvorni oblik, eventualno se zamjenjuje tuđe slovo kojega „u štampi nema“ našim najrodnijim slovom. (Boranić 1947: 33; 1951: 35) Međutim, dalje navodi kako se u ćirilici vlastita imena pišu po izgovoru te u latinici „prema potrebi.“ (Boranić 1947: 34; 1951: 35) Dovoljno je navesti da se i prezime našega pjesnika piše na dva načina: *Gervais* (12/3, 16/3, 34/3, 105/1) i *Žerve* (38/4, 40/3, 41/3), bez ikakva reda ili pravila. Imamo tako i *Washington* (35/8, 82/4, 181/1) i *Vašington* (48/4, 99/3, 143/3, 269/1), zatim *Reuter* (66/4) i *Rojter* (60/4), *New York* (87/1) i *Njujork* (43/4, 80/1, 241/1, 288/5), *Eisenhower* (182/4, 227/1) i *Ajzenhauer* (146/4, 286/1) itd.

### 3.3. Morfološka razina

#### 3.3.1. Sklonidba pokrata

Nakon Drugoga svjetskog rata pod utjecajem političkoga nazivlja pojavljuju se brojne pokrate. Osim što smo potvrdili i nekoliko načina njihova pisanja (s točkama i/ili bjelinama i bez njih), njihova je sklonidba podosta šarolika. Izdvojili smo nekoliko obrazaca. Prvi je pisanje velikim slovima sa spojnicom i nastavkom: *AVNOJ-a* (1/1), *SSSR-u* (1/4, 100/3, 206/4), *AFŽ-a* (7/1, 29/4), *NO-a* (22/2, 128/1, 147/2, 247/2, 307/3, 308/1), *SSRN-a* (254/2, 291/1). Drugi je pisanje velikim slovima s točkama, spojnicom i nastavkom: *N.O.-a* (1/2, 6/2), *N.O.-a* (5/3, 15/4), *A.F.Ž.-a* (13/2, 62/6), *K.N.O.-a* (134/2), *M.N.O-ima*, *I.O.N.O.-a* (147/6). Brojni su i primjeri bez sklonidbe: *vanjskih poslova SAD* (16/1, 127/3), *između SKP i KPJ* (20/1), *ustava FNRJ* (66/1), *iz STT* (68/2), *vlasti SSSR* (78/4), *predsjednika SRZ* (166/2), *likvidaciju SRZ* (196/2), *u UN* (292/1), *odluka OUN* (308/1). Nedoumica je očito bilo pa sljedeći pravopis, novosadski, 1960. uvodi i poglavlje o njima s popisom sklonjivih i nesklonjivih pokrata.

#### 3.3.2. Sklonidba stranih imena

Sklonidba je stranih imena uglavnom problematična kod onih primjera koji su preuzeti bez prilagodbe, odnosno čuvaju izvornu grafijsku strukturu, a zanimljiva je i zbog međupovezanosti gramatičke i pravopisne norme jer „posebnosti gramatičke norme postaju pitanje pravopisne norme.“ (Ćužić 2015: 167) Postoji nekoliko kategorija

---

72 O stranim će nazivima biti riječi i u dijelu o njihovoj sklonidbi.



koje bismo mogli izdvojiti u korpusu. U prvoj je sklonidba stranih imena po uzoru na pokrate, sa spojnicom i nastavkom: *Franzoni-a* (5/1), *Togliati-a* (11/1), *status quo-a* (60/4), *Verdi-a* (235/2), *Sellasi-u* (240/1). Ima primjera u kojima se sklanja samo prezime: *Henry Wallacea* (6/4), *Kuen Hedervarija* (142/1). Kod nekih se primjera umeće intervokalno *j*, što je i pravopisno bilo korektno (Boranić 1947: 36; 1951: 37): *De Gasperijeva vlada* (12/4), *De Gasperija, u Filadelfji* (14/4), *Manifest Cuchija* (90/3), *U Nju Delhiju* (286/1), a kod nekih, pak, ne: *De Gasperia* (13/4), *Magnania* (90/3), *U Karačiu* (247/1). Neujednačenosti se jasno vide i u primjerima: *u Riu de Žaneiru* (52/4) i *u Rio de Janeiru* (56/4); *U New Yorku* (165/4, 309/1), *u Njujorku* (74/4) i *u New-Yorku* (77/4); *U Los-Anđelosu* (267/5), *iz Los Anđelosa* (288/5).

### 3.3.3. Kolebanja u rodu imenica

U korpusu ima primjera kolebanja u rodu imenica *osnov(a)*, *posjet(a)* i *front(a)*. Primjerice, ima i *front* i *fronta*, što je za ono vrijeme bilo i normalno (Brabec i dr. 1952: 38), no u Klaićevu je rječniku iz 1951. ova imenica samo u ženskome rodu. Jednako tako, navest ćemo i primjere za muški rod imenica *osnov* i *posjet* te njihove ženske inačice *osnova* i *posjeta*. Još su Guberina i Krstić u svojim *Razlikama* navodili *osnovu* kao primjer imenice ženskoga roda e-vrste sklonidbe i kao običniju inačicu u hrvatskome standardnom jeziku. (Guberina i Krstić 1940) Primjeri su muškoga roda: *pobjeda narodnog fronta* (1/3), *Narodni front Jugoslavije* (1/4), *na širokom frontu* (187/5); *Na osnovu odobrenja* (8/4) *Na osnovu gore iznijetog* (60/3), *na osnovu datih smjernica* (179/1), *bez ikakvog osnova* (188/4); *zadnji posjet* (35/4), *Posjet djeci*; *ovaj posjet* (61/3), *Završen posjet* (290/1). Slijede inačice ženskoga roda: *Narodna fronta* (18/1), *Na fronti* (67/4), *članovi fronte* (117/4), *u proširenom odboru fronte* (169/2); *Na osnovi partijske linije* (37/2), *na čvrstoj osnovi* (200/2); *Dolazi li u dom netko u posjetu* (54/3), *povodom prijateljske posjete* (149/1), *moramo utvrditi da je posjeta u Marušićima bila jako malena* (149/2), *Nismo im najavili posjetu* (247/3).

## 3.4. Sintaktička razina

### 3.4.1. Pasivni oblici

U našem smo korpusu pronašli brojne primjere za pasiv koji je uobičajen za jezik novina danas, osobito u naslovima, ali onodobna norma smatra da „naš jezik ne voli trpnog stanja (pasiva), pa ga ne treba upotrebljavati.“ (Hraste i Živković 1950: 156) Jednaku preporuku pronalazimo i u 4. izdanju Florschützove gramatike. (Florschütz

1940) U *Hrvatskome* su *listu* najbrojniji primjeri tzv. *pravog* (*pridjevskog*) *pasiva* koji se tvori pomoćnim glagolom *biti* i trpnim glagolskim pridjevom (Silić i Pranjković 2007): *Pošto su pročitani referati* (3/2), *postignuti su također hvalevrijedni uspjesi* (33/2), u *Bujama je izvršen pokušaj ubistva* (34/2), *Pokrenuto je takmičenje* (61/3), *održani su izbori* (65/1), *postignuta su još dva odlična rezultata* (114/4), *partija je bila prekinuta* (187/6), *nije im izdat dokumenat* (213/1), *Konstatirano je* (290/2), *Donešeno je niz važnih odluka* (308/2). Pronašli smo nekoliko primjera pasiva koji se tvori povratnom zamjenicom *se* i aktivnim oblicima glagola: *radilo se na završnim radovima* (11/4), *Postavlja se pitanje* (179/1) te pasivne konstrukcije s vršiteljem radnje: *pozvan je od ministra vanjskih poslova Velike Britanije* (129/4), *Burno pozdravljen od narodnih poslanika* (136/1), *biva iskorištavana od zlonamjernih elemenata* (151/1).<sup>73</sup>

### 3.4.2. *Da* s prezentom

Dok neki autori smatraju da umjesto infinitiva može kao dopuna glagolima služiti prezent s *da* jer u značenju nema nikakve razlike te da je kao dopuna imenicama i pridjevima običniji prezent s *da* (Brabec i dr. 1952), Brozović misli da se ne mogu uvijek zamijeniti jer „jednom njihova zamjena samo nijansira značenje, drugi put ga posve mijenja“, iako se slaže s tvrdnjom da u većini primjera razlike u značenju nema. (Brozović 1953: 15–16) U našem se korpusu *da* s prezentom javlja često: *nije mogao da sakrije* (16/1), *narod hoće da živi i gradi* (62/2), *Zakoni mogu da otkrivaju zločine, ali ne mogu da ih iskorijene.* (127/6), *spremni u ovim historijskim danima da očuvamo hladnokrvnost* (141/1), *nastoji da ih ukloni* (173/3), *nisam mogao da sasvim razumijem* (209/3), *moram da izjavim* (219/1), *Upravo se spremamo da upitamo* (232–233/4), *budući su morali da odu* (289/4), *nije prestala da postoji* (307/3). Uz njih se, iako rjeđe, upotrebljava i infinitiv: *da li treba tražiti smanjenje naoružanja* (158/4), *sada treba ići utrim putem* (286/1).

## 3.5. Tvorbena razina

### 3.5.1. Sufiksi

Na tvorbenoj smo razini uočili da se u imenica koje znače vršitelja radnje, u N. jednine i G. množine pojavljuje gotovo uvijek sufiks *-lac*: *gledaoci* (53/4, 60/3, 69/3), *rukovodioci* (61/1, 66/1, 220/2), *posjetioci* (69/3, 89/1), *ličilac* (82/2), *čitaoci* (90/2, 102/4, 313/1), *tužilac* (100/4, 116/4), *oslobodioci* (133/4), *nosilac* (140/1),

---

73 Pasivne se konstrukcije s vršiteljem radnje u našem jeziku rijetko upotrebljavaju. (Brabec i dr. 1952)

*uživaoca* (143/5), *činilac* (158/4), *pratiocima* (266/2), *podnosilac* (290/2), *vršilac dužnosti* (308/1), *slušalaca* (66/4, 165/4). Sufiks *-telj* pronašli smo u primjerima: *Svim saradnicima i čitateljima* (11/2), *upravitelj* (313/2). Iako su oba sufiksa ravnopravna i jednakovrijedna te oba pripadaju hrvatskomu tvorbenom sloju, možemo zaključiti kako u praksi 40-ih i 50-ih godina prošloga stoljeća prevladava sufiks *-lac*. Babić 60-ih godina 20. st. piše da tvorbenu prednost ipak treba dati sufiksu *-telj*. (Babić 1963)

Također, u analiziranoj smo građi pronašli isključivo primjere sa sufiksom *-ioni*: *koncentracioni* (14/4, 67/1), *političko-organizacioni* (51/5), *organizacioni* (65/2, 118/3, 155/1), *apelacioni* (64/1, 148/4, 241/1), *investicioni* (70/2, 311/2), *likvidacioni* (117/4), *egzibicionoj* (156/6), *kandidacione* (168/2), *amortizacionog* (202/3), *koordinacioni* (292/2). Pridjevski se sufiks *-ioni*, iako je u svemu ravnopravan sa sufiksom *-ski*, u nas zadržao do 60-ih godina 20. st. kada sve više iščezava zbog preporuka jezikoslovaca da prednost nad sufiksom stranoga podrijetla treba imati domaći sufiks *-ski*. (Babić 2009)

### 3.5.2. Prefiksi

Prefiks *van-* jednakoga je značenja kao i prefiks *izvan-* i u „hrvatskom je književnom jeziku normalnije upotrebljavati prefikse *izvan-* i *ne-*“. (Babić 1991: 412) Sljedeći primjeri: *vanredno* (71/4, 207/3, 230/2, 309/1), *vanškolskog rada* (87/2), *vanredni* (152/4), *vanpartijci* (159/6, 167/1), *vanškolskom* (161/2, 200/1), *vanrednu* (310/1) pokazuju da se prefiks *van-* u ovome listu često upotrebljavao.

### 3.6. Leksička razina

Na leksičkoj se razini izdvajaju „česte višečlane poluterminologizirane ustaljene veze leksema“ (Samardžija 2002: 58), primjerice: *u interesu čitavog radnog naroda* (2/1), *radni narod* (7/1), što pružaju radnom narodu mogućnost (21/2), *našeg radnog naroda* (27/1), *na svim sektorima radničkog i demokratskog pokreta* (37/2), *planski rad* (39/1), *radne akcije* (57/2), *radni ljudi* (77/2), *organizacija poduzeća* (54/2).

Iz mnoštva društveno-političkih konstrukcija izdvojit ćemo one s leksemima *borba* i *bitka* u najrazličitijim kontekstima: *u borbi za demokraciju* (1/1, 3/2), *u borbi za svoja prava* (7/1), *u borbi za slobodu* (45/2), *Borba za taj bolji život*, *borba za izgradnju zemlje* (66/1), *Borbe za nacionalne i druge slobode u Istri* (67/1), *u prvim borbama protiv Mrakovih ustaških zločinaca* (147/5), *borba mišljenja* (159/4), *Bitka za pšenicu* (189/6), *nosilac borbe za hrvatski jezik i narodnu svijest* (196/2), *poslije vjekovnih borbi* (222/1), *u novoj bitci* (30/4), *Nova bitka je započela!* (31/2). Može se

pretpostaviti da je njihova pojavnost uvelike posljedica i rezultat društveno-političke situacije, one poslijeratne.

Iako su se hrvatski i srpski jezik u tzv. *avnojskome razdoblju*, dakle poslije 1945. godine, smatrali posebnim jezicima “što je bio i svojevrsan odgovor Partije na starojugoslavensku unitarističku jezičnu politiku“ (Pranjeković 2006: 29), u našem smu korpusu pronašli podosta leksema koji su karakteristični za srpski jezik<sup>74</sup>, čime se ukazuje da su u praksi potvrđeni primjeri koji nisu u skladu s tadašnjom jezičnom politikom, već naznačuju buduće pravopisno i jezično približavanje ovih dvaju jezika: *dešava* (4/3), *hiljada* (5/6, 23/1, 111/1, 137/3, 247/1, 260/1), *saradnicima* (11/2), *reakcioneri* (33/4), *milicioneri* (50/3, 54/4, 247/2), *saopćenje* (54/1, 60/4), *teniseri* (55/4), *učešće* (64/1, 78/2), *funkcioneri* (74/4), *miliona* (86/1, 132/3, 292/1), *futbaleri* (94/4), *uhapšen* (133/4), *naučenjaci* (125/6), *duvao je* (126/1), *stanovište* (126/4), *saradnju* (129/4), *saobraćaj* (130/3, 286/1), *bombardovanje iz vazduha* (144/2), *prvostepene* (146/6), *talase* (151/5), *mobilišu* (158/1), *sopstvenog* (176/3), *sijalica* (196/1), *prećutno* (201/1), *nedisciplinovani* (232-233/2), *učesnici* (253/4), *angažovanje* (254/2), *časovima* (256/1), *preduslovi* (310/1).

Potvrđeni su i brojni internacionalizmi, koji najčešće potječu „iz političkoga podstila administrativnog stila hrvatskoga standardnog jezika, odakle su, snagom partijskopoličkog autoriteta i s njim povezane posvemašnje kontrole medija, takva leksička rješenja prilično brzo preuzimana u druge funkcionalne stilove“ (Samardžija 2002: 48): *kongres* (2/4, 3/1, 7/1, 37/6), *partizani* (4/1), *centar* (22/2), *reakcije* (23/1), *delegacije* (37/3), *pioniri* (25/4, 61/3, 110/1), *sekretara* (45/1, 122/2), *revolucija* (71/1), *demonstriraju* (136/1), *ambasador* (138/4), *komandanta* (146/1), *pod jarmom eksploatacije* (146/5), *ultimatum* (207/1), *konstatacija* (216/2), *sekretarijata* (203-204/1).

Na ovoj ćemo razini spomenuti i pisanje naziva za mjesece, za čiju su se hrvatsku varijantu domaći jezikoslovci zalagali još 40-ih godina 20. st. (Guberina i Krstić 1940) U *Hrvatskome* su *glasu* podjednako potvrđeni i prema hrvatskome: *veljače* (9/2, 250-251/2), *ožujka* (16/4, 135/4), *travnja* (50/4, 137/2), *lipnja* (104/3, 149/4, 311/4), *rujna* (207/3, 263/4), i prema latinskome nazivu, koji se više rabe u tekstovima političke naravi, proglasima, odlukama i slično: *januara* (5/1, 158/6, 240/5), *aprila* (45/1, 125/6, 193/3), *augusta* (157/3, 263/1, 309/1), *septembra* (13/4, 180/3, 211/1, 309/1), *oktobra* (163/4, 173/3, 256/1), *decembra* (122/2, 321/3).

Na kraju ovoga dijela navest ćemo još jednu korpusnu dvojbu, a to je leksem (i njegova rječotvorna porodica) *sport*, odnosno *šport*. U prvim godištima izlaženja lista imamo obje inačice, a na kraju ostaje samo *sport*: *šport* (3/4, 4/4), *športsko* (7/2), *na*

---

74 Ima i primjera rusizama, koji su u hrvatski ušli posredstvom srpskoga. (Samardžija 2002)

*športskom igralištu* (15/1), *športska* (15/2), *športaši* (127/6); *sport* (1/4, 6/4, 50/4, 235/6), *sporta* (235/6), *nesportski* (241/3), *sportske igre* (287/3), *na sportskom i kulturnom polju* (293/1). U Boranićevim su pravopisima 1947. i 1951. navedene obje inačice s napomenom da se *šport* ne upotrebljava u književnome jeziku. Jednako ih tako Klaić (1951: 632 i 653) obje navodi, ali pod natuknicom *šport* samo ukazuje na natuknicu *sport*, za koju piše da je iz engleskoga jezika.

### 3.7. Stilska razina

Jezik tiskanih medija, odnosno njihov stil, oduvijek je pod snažnim utjecajem političkoga govora. Osobito je to naglašeno za političkih previranja, kada je ideološka funkcija novinarstva jednako važna kao i informativna. „Čak i oni žurnalistički žanrovi koji na prvi pogled nisu ubjeđivački, već su dominantno informativni – npr. informacija ili vijest, mogu biti u funkciji realizacije uvjeravanja, odnosno mogu imati jaku ideološku potku.“ (Katnić-Bakaršić 2001: 160) U *Hrvatskome glasu* takve su težnje vidljive ponajprije u obilju jezičnih ideologema, koji su katkada pisani velikim početnim slovom: *koji je sve dao za Revoluciju, koji se do posljednjeg daha borio za dobro Čovjeka* (125/1), ali i u čestim izravnim zapovijedima ili preporukama za ponašanje i djelovanje čitatelja, odnosno zajednice: *odmah se mora pristupiti njezinom suzbijanju* (149/5), *Našu poljoprivredu moramo osloboditi elemenata administrativnog rukovođenja* (187/3), *Treba povesti najoštriju borbu* (4/2), *omladina treba da uredi igralište* (28/1), *trebalo bi da se izgrade statuti* (290/1), *Želimo biti bolji i napredniji* (10/2), *Posvetimo najveću pažnju nacionalnom osvješćivanju Hrvata Bujštine* (26/1), *Pretplaćivajte se na naše novine* (135/6).

#### 3.7.1. Nominalizacija

Nominalizacija ili zamjena samoznačnoga glagola suznačnim i odglagolnom imenicom jedno je od najčešćih i najuočljivijih stilskih obilježja *Hrvatskoga glasa*, a ujedno i prepoznatljivo obilježje administrativno-poslovnoga stila: *omladina je izručila pozdrave* (37/5), *Kako su se nekad vršili izbori* (44/3), *Dati su nam svi uslovi* (25/1), *voditi borbu* (55/2, 62/6, 175/3, 253/2), *Pala je odluka* (34/1), *kada se postavilo pitanje* (136/3), *pružiti punu pomoć* (150/2), *vršiti otkup grožđa* (153/2), *vrši se investiciono ulaganje* (178/1), *vršiti diskriminaciju* (227/1), *donešena je odluka* (286/1), *dati jednu općenitu ocjenu* (290/2), *o kojima su se vodili razgovori* (308/1).

### 3.7.2. Eksplicitnost

Eksplicitan ili potpuno iskazan način izražavanja proizlazi iz potrebe za jasnoćom koja se također vezuje uz administrativno-poslovni stil, a prenijela se u jezik i stil *Hrvatskoga glasa*. Potvrđuje se to čestom pojavom izraza u pogledu, u okviru, na temelju, na osnovi, u sklopu, u cilju, na polju, u oblasti: *Na osnovi partijske linije* (37/2), *Na temelju izvještaja* (20/2), *Na temelju tako formiranih cijena* (95/1), *U sklopu ovog studentskog društva* (34/3), *U sklopu diskriminatorске i neprijateljske politike* (45/8), *u cilju odgajanja novog naraštaja* (57/3), *na sveopćem prosvjetnom, ekonomskom, nacionalnom i političkom polju* (180/4), *u oblasti lingvistike* (66/4) *učestvuje u svim oblastima društvene djelatnosti* (229/2), *u okviru opće politike fašizma* (35/2), *u pogledu kanalizacije* (234/2).

### 3.7.3. Pleonazmi

Potreba za eksplicitnošću ili potpuno iskazanim načinom izražavanja dovodi do pleonazama, „jedne od najvećih bolesti administrativno-poslovnoga stila“ (Silić i Pranjkić 2007: 380), koja se potom proširila u ostale funkcionalne stilove. Primjerice, česti su prijedložni izrazi u kojima se imena mjeseci zalihosno objašnjavaju imenicom *mjesec*: *u mjesecu travnju* (29/2), *koncem mjeseca kolovoza* (61/2), *početkom mjeseca maja* (53/2), *od mjeseca maja* (149/1). Uzrok tomu pleonazmu Glušac (2013: 149) pronalazi u jezičnoj normi prve polovice 20. stoljeća, koja propisuje obveznu uporabu atributa *mjesec* uz imena mjeseci u besprijedložnim genitivnim izrazima, što se kasnije analogijom proširilo na ostale izraze s nazivima mjeseci. „Zato nije dobro, kako u novije vrijeme neki pišu na pr. u Zagrebu maja 1920., nego treba: mjeseca maja.“ (Maretić 1924: 199) Na nepotrebnost imenice *vrijeme* u izrazima trajanja ili vremenske mjere upozoravala je i tadašnja gramatika s preporukom da se *vrijeme* zamijeni jednostavnijim izrazom *za*. (Brabec i dr. 1952) Isto je s imenicama *razdoblje* i *trajanje*: *u vrijeme kasnog proljeća* (1/2), *U vrijeme narodnooslobodilačke borbe* (31/3), *u razdoblju od 23. do 29. ovog mjeseca* (75/2), *već dugo vremena* (138/2), *u kratkom vremenskom periodu* (145/2), *na kaznu zatvora u trajanju jednoga mjeseca i 10 dana* (161/6), *kratko vremensko razdoblje* (231/1).

I ostali su se izdvojeni pleonazmi u jeziku održali do danas: *na području Bujštine* (21/4), *na čitavom području kotara* (28/1), *Osim već gore spomenutih radova* (52/3), *Radi svega gore rečenog* (61/3), *Sve gore navedeno pokazuje* (107/1), *No međutim onda je već bilo kasno.* (131/2), *sniziti punu cijenu koštanja* (132/2), *2 godine dana* (203–204/3).

#### 4. Teme o jeziku u *Hrvatskome listu*

Zabrana uporabe hrvatskoga jezika u svim društvenim područjima, zabrana tiska i nacionalnoga imena, zatvaranje hrvatskih škola i čitaonica, talijanizacija toponima i antroponima neke su od metoda kojima su talijanski iredentisti nastojali zatrti svijest o nacionalnom i kulturnom identitetu istarskih Hrvata. Jedan od načina da im se odupru bila su glasila<sup>75</sup> i u njima se nerijetko piše upravo o tim problemima. Na sustavnu talijanizaciju imena i prezimena te naziva sela, brda i dolina u Istri upozorava se u *Hrvatskome glasu* člankom *Da se ne zaboravi! Kako su nam mijenjali prezimena* (232–233/5) gdje se autori prisjećaju promjene naziva ovih toponima: Šmarje u Monte, Boršt u Boste, Krkavče u Carcasse, Dolina u San Dorlingo della Valle. Napominje se da Dekretima o izmjeni hrvatskih prezimena koje su izdavale prefekture u Trstu, Puli i Rijeci prema članku prvom kraljevskoga zakona o izmjeni prezimena na talijanski oblik prezime Babić postaje Balbi ili Babi, Jerman Germani, Jeličić Gelini. Nadalje, traže vraćanje hrvatskih imena na talijanski ili latinski oblik jer se smatra da su Istrani nekad imali talijanska ili latinska imena koja su „slavizirali“. Također, spominje se da su državni službenici zbog straha da ne izgube svoj posao bili prisiljeni tražiti promjenu prezimena u talijanski oblik. Na to se upozorava i u članku *Terror, ekonomsko uništavanje i zabrana hrvatskog jezika* (24/1).

Temom su u *Hrvatskome glasu* i školstvo i učitelji. U školama se pružao čvrst otpor odnarođivanju, bila su to uporišta narodnooslobodilačke borbe, sloma fašizma i napretka toga kraja pa ponajviše ima tekstova posvećenih upravo otvaranju novih hrvatskih škola: *Otvaranje nove hrvatske škole* (2/2), *Otvorene još dvije hrvatske škole* (2/2), *Druga godina rada Hrvatske gimnazije u Bujama* (11/3), *Prve hrvatske škole na Bujštini* (250–251/4), *Kako je otvorena hrvatska škola u Materadi* (288/4), *O hrvatskim učiteljima koji su službovali na Družbinjoj školi u Materadi* (290/4). Vrlo su zanimljivi i tekstovi o početcima školstva na Grožnjanštini. U članku *Prvi susreti hrvatskog učitelja s Martinčićima* (254/4) jasno se može uočiti stajalište talijanske vlasti prema otvaranju hrvatskih škola, ali i ustrajnost domaćih ljudi da se govori na hrvatskome jeziku. Hrvatski učitelj Ivo Jardas prisjeća se tako svoga dolaska prije četrdesetak godina u školu Družbe sv. Ćirila i Metoda u Martinčićima gdje je talijanska vlast zabranila glagoljicu. Dubok trag na njega ostavlja susret domaćeg seljaka barba Jakoma i talijanskoga iredentista koji je ometao otvaranje hrvatske škole zbog čega mu je barba Jakomo zaprijetio: „Dokle ja pasan z vozon oni brig, moraš kričat: Živila hrvatska škola, a ako ne primen te za rame i nosim te va Mirnu.“ Člankom *Početak*

---

<sup>75</sup> Zanimljive tekstove o tim temama pronalazimo i u drugim istarskim glasilima, primjerice u *Našoj slogi*, *Hrvatskome listu* i *Istarskome borcu*.

*škole u Martinčićima* (255/4) Ivo Jardas upoznaje nas s radom škole koju su pohađala sva djeca, njih sto deset, osim djece koja su živjela unutar gradskih zidina gdje su bila irendentistička gnijezda. Popis učenika morali su poslati u Grožnjan, a reakcija čelnih općinskih ljudi, Talijana, bila je: „Nostra lingua ufficiale è italiana! Altro niente, e niente, e niente!“ Na to im je učitelj Jardas odgovorio: „Jezik u školi Družbe sv. Ćirila i Metoda i jezik naroda ovog školskog područja je hrvatski, samo hrvatski i nikakav drugačiji!“ Škola je bila dobra i poznata pa su i tri Talijanke željele da u njoj ručni rad uče njihove kćeri. Međutim, kada se za to pročulo u talijanskim krugovima, bile su kažnjene, a djevojčicama su zabranili odlazak u školu.

Dvojezičnosti i trojezičnosti, tj. ravnopravnosti hrvatskoga, slovenskoga i talijanskoga jezika dotiču se u članku *Ravnopravnost jezika riješena je još u toku oslobodilačkog rata* (1/1) gdje jasno ističu da su sva tri jezika ravnopravna te da su se ta tri naroda zajedno borila protiv fašizma i za nacionalnu ravnopravnost. Nadalje, u članku *Učimo naš materinski jezik i čistimo ga od stranih natruha* (22/2) upozorava se na dvojezične nazive ulica u kojima se pojavljuju brojne pravopisne i gramatičke pogreške, unatoč tomu što je osnovana „komisija za čistoću jezika“ koja se time trebala pozabaviti.

O problemu hrvatskoga jezika u administraciji saznajemo iz *Pisma uredništvu* (234/5) koje potpisuje Ernest Martinčić. U administraciji Kotarskoga vodovoda račune su još pisali na talijanskome jeziku, iako su njihovi službenici znali i hrvatski. O sličnoj temi, odnosno o zabrani hrvatskoga jezika u svim javnim uredima i kaznama koje su dobili zbog nepoštivanja zabrane (smrt, progon, paljenje imovine) saznajemo iz članka *Učimo naš materinski jezik i čistimo ga od stranih natruha* (22/2).

U članku *Konferencija za štampu sa svećenicima našeg i koparskog kotara* (254/3) raspravlja se o zaprekama pri obavljanju službe božje i ostalih obreda na slovenskome i hrvatskome jeziku. Svećenik Josip Soša prisjeća se da se za vrijeme Austrije u mnogim župama na bujskome području u crkvi rabio hrvatski jezik, što je prekinuto dolaskom Italije na vlast. S istim su se problemom susreli i slovenski svećenici u Kopru gdje talijanski jezik potiskuje slovenski.

Iz članka *Mi ne ćemo ni talijanske ni latinske molitve* (256/4) saznajemo o otporu djece prema *nehrvatskome* vjeronauku, a posebno je upečatljiv govor učenika Tone Altina: „Mi ne ćemo ni talijanske ni latinske molitve. Štrajk, štrajk, štrajk (...) Mi smo Hrvati i učiti ćemo samo hrvatski.“ Saznajemo također da su večernju školu pohađali ili nepismeni ljudi ili oni koji su znali talijanski jezik. Ondje bi im učitelj čitao članke iz *Sloge*, tršćanske *Edinosti* i Supilova *Riječkog novog lista*, tada najnaprednijega lista na slavenskome jugu. Za one, pak, koji su posao tražili na željeznici bio je organiziran tečaj njemačkoga jezika.



Svijest o velikome broju nepismenih ljudi i lošem poznavanju hrvatskoga jezika nastojali su popraviti brojnim tečajevima, o čemu nam svjedoče ovi članci: *Tečaj hrvatskoga jezika u Novigradu* (253/2), *Završio tečaj hrvatskoga jezika u Momjanu* (247/5) *Tečaj hrvatskog jezika u Tribanu* (2/2), *Uspješno je završen večernji tečaj hrvatskog jezika* (10/2), *Analfabetski tečajevi* (2/2), *Nepismenost u Bujštini nestaje* (5/2).

## 5. Zaključak

*Hrvatski glas*, tjednik koji je izlazio na Bujštini u vrijeme velikih političkih promjena, imao je važnu ulogu u širenju hrvatskoga jezika, pismenosti i kulture na području koje je pretrpjelo sustavnu talijanizaciju. Upravo je stoga bilo osobito važno analizirati pravopis, jezik i stil lista te usporediti s onodobnim normativnim priručnicima. Sadržajnom analizom članaka u kojima se spominje odnos prema jeziku ukazana je jezična politika vremena, koja je uključivala ravnopravnost hrvatskoga, talijanskoga i slovenskoga jezika, ali i brigu o jezičnoj pravilnosti, opismenjivanju stanovništva i otvaranju škola na hrvatskome jeziku. Ipak, analizom su utvrđena određena odstupanja od normativnih priručnika te velik broj srpskih leksema unatoč stavu da su u tzv. *avnojskome razdoblju* hrvatski i srpski posebni jezici. Vrijeme i mjesto izlaženja *Hrvatskoga glasa*, ali i prinos novinara amatera koji su često izjednačivali politički govor i administrativno-poslovni stil sa standardnim jezikom, snažno su utjecali na javljanje stilskih obilježja poput nominalnosti, eksplicitnosti, pleonastičnosti, ali i izražene uvjeravačke i ideološke funkcije. Ta pojava izjednačivanja jezika i stila administrativnih i novinskih tekstova, odnosno prodora obilježja administrativno-poslovnoga stila u novinarstvo, održala se do danas. U kasnijim je godinama izlaženja u *Hrvatskome glasu* otvoren prostor za oglašavanje te su objavljene prve reklame, koje nisu bile predmetom ovoga istraživanja, ali bi buduća istraživanja valjalo usmjeriti k reklamnome stilu i primijenjenim reklamnim strategijama.

## Literatura

- Babić, Stjepan, 1963. Žigosani sufiks -telj. *Jezik* 4. 113–116.
- Babić, Stjepan, 1991. *Tvorba riječi u hrvatskom književnom jeziku*. Zagreb: HAZU.
- Babić, Stjepan, 2009. Hrvatski jezik za komunističkoga razdoblja. *Jezik* 3. 110–111.
- Badurina, Lada, 1996. *Kratka osnova hrvatskoga pravopisanja*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
- Badurina, Lada, 2017. *Pravopisne studije*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Boranić, Dragutin, <sup>9</sup>1947; <sup>10</sup>1951. *Pravopis hrvatskoga ili srpskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brabec, Ivan i dr., 1952. *Gramatika hrvatskoga ili srpskog jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Broz, Ivan, 1892. *Hrvatski pravopis*. Zagreb: Naklada kr. hrv.-slav.-dalm. zemaljske vlade.
- Brozović, Dalibor, 1953. O vrijednosti infinitiva i prezenta s veznikom *da*. *Jezik* 1. 13–18.
- Čužić, Tomislav, 2015. *Pravopisna norma*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Florschütz, Josip, 1940. *Gramatika hrvatskoga ili srpskoga jezika*. Zagreb: Naklada školskih knjiga i tiskarnica Banovine Hrvatske.
- Glušac, Maja, 2013. Pleonazmi u publicističkom stilu hrvatskoga jezika. *Jezik kao informacija* (ur. A. Peti-Stantić i M.-M. Stanojević). Zagreb: Srednja Europa. 143–158.
- Guberina, Petar i Krstić, Kruno, 1940. *Razlike između hrvatskoga i srpskoga književnog jezika*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Hraste, Mate i Živković, Sreten, 1950. *Gramatika hrvatskoga ili srpskoga jezika*. Zagreb: Nakladni zavod Hrvatske.
- Katnić-Bakaršić, Marina, 2001. *Stilistika*. Sarajevo: Svjetlost.
- Klaić, Bratoljub, 1951. *Rječnik stranih riječi, izraza i kratica*. Zagreb: Zora.
- Maretić, Tomislav, 1924. *Hrvatski ili srpski jezični savjetnik*. Zagreb: JAZU.
- Pranjković, Ivo, 2006. Hrvatski jezik od godine 1945. do 2000. *Hrvatski jezik u XX. stoljeću. Zbornik radova sa znanstvenog skupa* (ur. J. Hekman). Zagreb: Matica hrvatska. 29–58.
- Pranjković, Ivo i Silić, Josip, 2007. *Gramatika hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pravopisna komisija, 1960. *Pravopis hrvatskosrpskoga književnog jezika s pravopisnim rječnikom*. Zagreb – Novi Sad: Matica hrvatska i Matica srpska.
- Samardžija, Marko, 2002. *Nekoć i nedavno: odabrane teme iz leksikologije i novije povijesti hrvatskoga standardnog jezika*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
- Samardžija, Marko, 2014. *Hrvatski jezik u stoljeću velikih promjena*. Zaprešić: Vlastita naklada.

## **La lingua e l'ortografia di *Hrvatski glas* di Buie**

*Hrvatski glas* è stato un settimanale pubblicato ininterrottamente dal 1947 al 1955. Il territorio di Buie fa parte di quelle zone istriane nelle quali il bilinguismo e la lingua italiana sono specifici fino ad oggi e quindi l'importanza delle pubblicazioni in lingua croata sta anche nell'istruzione del popolo. Nell'opera vengono analizzate l'ortografia e la lingua usata secondo diversi livelli: fonologia, morfologia e formazione delle parole, sintassi e stile, tenendo conto del periodo di pubblicazione del settimanale. L'interesse particolare viene riservato agli argomenti che riguardano più o meno direttamente la lingua e il rapporto con la lingua italiana come peculiarità di questo ambiente.

Parole chiave: Istria, *Hrvatski glas*, lingua, ortografia

## **Jezik in pravopis bujskega tednika *Hrvatski glas***

V Bujah je od leta 1947 do 1955 nepretrgano izhajal tednik *Hrvatski glas*. Ker Buje z okolico sodijo v tisti del Istre, za katerega sta dvojezičnost in vpliv italijanskega jezika značilna vse do danes, so bile publikacije v hrvaškem jeziku pomembne tudi zaradi svojevrstnega opismenjevanja prebivalstva. V prispevku analiziramo pravopis in jezik tednika po ravninah, od glasoslovne, oblikoslovne, tvorbene, skladske do slogovne, pri čemer je upoštevan tudi čas izhajanja tednika. Pozornost smo posvetili predvsem temam, ki se bolj ali manj neposredno dotikajo jezika in odnosa z italijanskim jezikom, pa tudi posebnostim istrskega podnebja.

Ključne besede: Istra, *Hrvatski glas*, jezik, pravopis

### **Jezik(osl)ovna ideologija in jezikovna diskriminacija**

V članku prikažemo, kako jezikovno-kulturna okolja, ki jih zaznamuje standardnojezikovna ideologija, govorce jezika umeščajo v standardnojezikovni kulturni krog na podlagi jezik(osl)ovnih ideologij. Čeprav je standardni jezik v nekaterih obdobjih lahko ključen za skupno identifikacijo neke jezikovne skupnosti, hkrati povzroča tudi oblikovanje standardnojezikovnega kulturnega kroga, ki večinoma temelji na preskriptivnih normativnih jezikovnih modelih. Posamezniki in institucije, ki tak jezikovni model promovirajo, nenehno vzdržujejo privilegirano pozicijo odločanja o standardu, ga nadzirajo in interpretirajo. V analitičnem delu pokažemo, kako poteka boj za diskurz o jeziku v standardnojezikovnem modelu, kakršnega živimo v Sloveniji, ter značilnosti standardnojezikovnega diskurza. Ta razkriva tudi, na podlagi česa prihaja do jezikove diskriminacije v slovenski standardnojezikovni kulturi.

Ključne besede: sociolingvistika, kritična analiza diskurza, standardnojezikovna ideologija, jezikovna praksa, jezikovna diskriminacija

## **1 Uvod**

Razprave o jezikovni diskriminaciji izhajajo večinoma iz predpostavk o jezikovni diskriminaciji tujejezičnih govorcev v različnih jezikovno-kulturnih okoljih. Tudi raziskave v slovenskem prostoru so se do sedaj ukvarjale predvsem z vprašanjem jezikovne diskriminacije tujejezičnih govorcev, večinoma zaradi neurejenega področja medjezikovne komunikacije in integracije (Sokolova 2016, Morel in Gorjanc 2016). Razkrivajo tudi, da se tovrstnih vprašanj pogosto ne zavedamo, saj šele bolj poglobljene analize razkrivajo npr. odnos do govorcev različnih jezikov (Balažic Bulc 2009), kažejo, da predsodki v zvezi z nekaterimi jeziki vodijo do neenakopravne obravnave posameznikov v javnih institucijah (Balažic Bulc in Požgaj Hadži 2013), ali opozarjajo, da se zaradi sistemsko neurejenega področja skupnostnega tolmačenja uveljavljajo diskriminatorne prakse zaradi neenakega obravnavanja v primerljivih govornih položajih (Morel in Gorjanc 2016).

Veliko manj pa smo v svojem kulturnem okolju pozorni na diskriminacijo, ki jo povzroča življenje v standardnojezikovni kulturi. Jezikovna okolja, ki jih zaznamuje standardnojezikovna ideologija, govorce jezika umeščajo v standardnojezikovni kulturni krog na podlagi prepričanj o standardnem jeziku kot ključnem elementu identifikacije govorcev. Ker standardnojezikovna ideologija temelji predvsem na preskriptivnih normativnih jezikovnih modelih, legitimira posameznike in institucije, ki neki jezikovni model promovirajo in s tem omogočajo vzdrževanje privilegiranih pozicij tistih, ki odločajo o jezikovnem standardu in ga ves čas tudi nadzirajo. Standardnojezikovne kulture se v tako vzpostavljenem jezikovnem modelu težko znajdejo v demokratičnem procesu, saj so navajene delovanja s pozicije avtoritativne moči. Čeprav je v demokratičnih družbah nesprejemljiva diskriminacija glede na spol, socialno, nacionalno pripadnost, osebne okoliščine itd., standardnojezikovne kulture ohranjajo sprejemljivost jezikovne diskriminacije, s tem pa v resnici tudi diskriminacije glede na regionalno, socialno, nacionalno itd. pripadnost, skratka v razmerju do ključnih identitetnih kategorij govorcev nekega jezika.

Seveda so tovrstna vprašanja jezikovne diskriminacije povezana tudi z govoric tujih jezikov v jezikovni skupnosti, saj predstave o tujih jezikih pogosto izvirajo iz predstav o lastnem jeziku. Pri odnosu do rabe različnih jezikovnih variant, registrov, naglasa itd. niti ni pomembno, kdo so govorniki, diskriminirani so preprosto zaradi ideje o nujnosti upoštevanja zelo rigidnega jezikovnega standarda.

Slovenski jezikovni oziroma kulturni prostor je eden od tistih, ki jih močno zaznamuje standardnojezikovna ideologija, ker pa se o jezikovnem standardu razmišlja večinoma v okviru strukturalnega modela, znotraj njega pa v razmerju med knjižnim jezikom in neknjižnimi jezikovnimi variantami, bi zanj morali uporabiti termin knjižnojezikovna ideologija in knjižnojezikovna kultura, a bomo skladno z uveljavljeno tujejezično terminologijo uporabljali termina standardnojezikovna ideologija in standardnojezikovna kultura, pri čemer je seveda jasno, da gre za koncepte, ki se v slovenskem prostoru povezujejo z ustaljenim poimenovanjem *knjižni jezik*. Koncept knjižnega jezika je namreč tisti, skozi katerega se v slovenskem prostoru oblikujejo tipični elementi standardnojezikovnega kulturnega kroga in razmišljanja o jeziku.

V nadaljevanju najprej natančneje opredelimo standardnojezikovno ideologijo in standardnojezikovno kulturo, spregovorimo nekaj o specifikah slovenskega prostora, nato pa z analizo posveta *Javna raba slovenščine: stanje, zakonodajne rešitve in strategija* v Državnem svetu Republike Slovenije decembra 2016 prikažemo, katere teme zaposlujejo standardnojezikovni kulturni krog, te pa se izkažejo tudi kot ključne točke diskriminacije govorcev v slovenskem prostoru.

## 2 Standardnojezikovna ideologija in standardnojezikovna kultura

Sociolingvistika se v zadnjih dveh desetletjih vse sistematičneje posveča tudi področju jezikovnih in jezikoslovnih ideologij. Pri jeziki s standardno varianto so te povezane predvsem s standardnim jezikom, saj s socializacijo govorci v takih okoljih svoje predstave in razmišljanja o svojem jeziku in jeziku na splošno oblikujejo predvsem skozi razmišljanja o jezikovnem standardu (Milroy 2001: 530). Za taka jezikovno-kulturna okolja lahko rečemo, da govorci živijo v standardnojezikovnih kulturnih okoljih. V njih prevladujejo zelo jasno izdelane ideološke pozicije, povezane z normo standardnega jezika, poznavanjem in upoštevanjem te. Govorci v takih okoljih se niti ne zavedajo ideološkosti jezikovnega standarda in stališč do njega, sprejemamo jih kot nekaj samo po sebi umevnega in zdravorazumskega (Milroy 2001: 535–536).

Pojem jezikovne standardizacije je precej univerzalen: jeziki gredo skozi faze izbire (izhodiščne jezikovne variante), kodifikacije, stabilizacije in vzdrževanja, ki vključuje nenehno modernizacijo (Cooper 1989: 31–32; 125), končni rezultat pa je vzpostavitev kanoničnih jezikovnih sredstev in verjetje v pomembnost pravilne rabe teh sredstev. Vzpostavljeni model pa med govorci povzroča zaupanje v pravilnost oziroma napačnost rabe posameznih jezikovnih elementov v standardnem jeziku, ne da bi se zares spraševali, zakaj je tako (Milroy 2001: 535). Že iz same logike standardizacije je mogoče razumeti, da gre pri procesu standardizacije za izbiro, za katero stojijo točno določeni posamezniki in institucije. Diskurzne prakse se ravna po standardu, tega pa ne uravnava sama diskurzna skupnost, ampak jih skozi uravnavanje standarda uravnavajo posamezniki in institucije s svojo ideologijo, ki postane ključna definicijska točka standardnega jezika.

Tak je položaj tudi v Sloveniji, kjer se standardni jezik definira eksplicitno ideološko.

Knjižni jezik, definiran (zaznamovan) s kultiviranostjo javnega govorca, /.../ zahteva jezikoslovca, ki dobro pozna po eni strani delovanje jezika, njegovo strukturo na vseh treh omenjenih ravneh, po drugi pa aktualno, se pravi živo javno govorico v najširšem smislu /.../. Naloga jezikoslovca je sprejemati v knjižni jezik vse, kar ima določeno vlogo – poimenovalno, stilistično (preimenovalno), pragmatično, in ustrezno temu v jeziku seveda tudi opuščati (Vidovič Muha 2013: 7).

Najbrž se hitro lahko strinjamo, da jezikovni opis standarda ne more vključevati celotne jezikovne variantnosti, mogoče je tudi res, da je za opis standarda treba izbrati nekatere govorce, morebiti celo obstajajo razlogi za to, da so to t. i. kultivirani govorci. Vendar pa je tak standardizacijski postopek daleč od kakršnekoli objektivnosti (Lippi

Green 2012: 58). Še več, v svojem izhodišču je s konceptom enačenja standardnega jezika s kultiviranim govorcem izrazito diskriminatoren.

V takem konceptu jezikovnega standarda je norma za vse govorce pravzaprav nekaj povsem iluzornega (Cooper 1989: 134). Eksplicitno izhodišče norme je na eni strani idealiziran, nejasno definiran kultiviran govorec, na drugi strani pa ves čas prisoten bolj ali manj nepredvidljiv filter pooblaščenega jezikoslovca, ki je v slovenskem prostoru predvidljiv le glede teoretskih izhodišč; gre v glavnem za neke vrste prilagojen strukturalizem, ki bi mu lahko rekli tudi psevdostukturalizem. V jedru oblikovanja opisov standardnega jezika je tako logika družbenih elit s končnim namenom promocije svojega jezikoslovnega modela, ki vzpostavlja razlikovanje med partikularno elito in vsemi drugimi, pri čemer so bile zgodovinsko gledano družbene elite tipično povezane s pisnim jezikom kot obliko komunikacije z večjo veljavo (Cooper 1989: 135, 137). Pisnost je bila torej večinoma tista, ki je bila medij in merilo družbene elite, kar pa se je z razvojem družb bistveno spremenilo. Pred stoletjem je pisala in javno komunicirala le peščica družbeno privilegiranih posameznikov, danes je situacija popolnoma drugačna, pisno in javno komuniciramo praktično vsi pripadniki sodobnih družb (Gorjanc in dr. 2015: 34). Prav tako pa nikoli ni bilo pojasnjeno, zakaj naj bi bil jezik pisne tradicije boljši od kakšnega drugega, konec koncev, zakaj bi bil jezik »kultiviranih« govorcev boljši od jezika tistih manj »kultiviranih«, zakaj naj bi bila njihova izgovarjava avtentičnejša, njihova skladnja na splošno boljša itd. (Lippi Green 2012: 58).

Standardni jezik, ki je v nekaterih okoljih in obdobjih lahko ključen za skupno identifikacijo jezikovne skupnosti, hkrati vzpostavlja tudi situacijo standardnojezikovne kulture (Milroy 2001: 530, 535–536). V takih okoljih se zelo jasno definira standardnojezikovni kulturni krog, ki temelji predvsem na preskriptivnih normativnih modelih, na jasnem ločevanju med pravilnim in napačnim, četudi na videz v popolnoma opisnem pristopu, preprosto zato, ker je v ozadju modela ideologija oziroma niz prepričanj o jeziku, da je tudi pri jezikovnih vprašanjih treba upoštevati popolno skladnost z normo, to je jezikovno pravilnost (Milroy in Milroy 1999: 1). V takem kontekstu razmerje med opisovanjem v jeziku in jezikovnim predpisovanjem še zdaleč ni enoznačno, še posebej, ker so vsaj zgodovinskorazvojno preskriptivistična razpravljanja v jezikovni skupnosti in o jezikovni skupnosti lahko pomembno sooblikovala odnos jezikovne skupnosti do jezika in tako pozitivno vplivala na kohezivnost in identiteto jezikovne skupnosti (Davis 1997: 4; Milroy in Milroy 1999: 3–4; Gorjanc in dr. 2015: 35). S tega zornega kota je na eni strani opis jezika res ključna pot do jezikovnega standarda, hkrati pa preskripcija vpliva na občutek vključenosti v jezikovno skupnost, saj si pripadniki neke jezikovne skupnosti delimo normativne

predstave o jeziku, predstave o jezikovnem obnašanju na različnih nivojih jezikovne rabe (Crystal 1987: 2; Davis 1997: 4–5).

Tovrsten odnos jezikovne skupnosti legitimira posameznike in tudi institucije, da posamezni jezikovni model promovirajo in s tem omogočajo vzdrževanje privilegiranih pozicij tistih, ki v nekem kontekstu o tem, kaj je jezikovni standard, odločajo, torej jezikovni standard ves čas nadzirajo. V jezikovni skupnosti je vzpostavljeno pričakovanje »vodenja s strani privilegiranih institucij« (Milroy 2001: 536), hkrati pa je institucijam v interesu, da se tak model ohranja pri življenju, to pomeni, da nasprotujejo kakršnim koli spremembam (Cooper 1989: 134, 135; Milroy in Milroy 1999: 4). To je logično, saj so si izborile pozicijo moči, ta jim ves čas omogoča nadzor nad standardom, pravzaprav pa tudi nenehno odločanje, kdo sodi v okvir standardnojezikovne kulture, kot so jo s svojim delovanjem ustvarili, kar hkrati pomeni, da ves čas oblikujejo in vzdržujejo diskriminacijski model na podlagi standardnojezikovne ideologije. Pri tovrstnem modelu delovanja je v odnosu do jezika izrazito opazna tendenca k preferiranju starejših jezikovnih oblik in pomenov ter želja po ohranjanju ali vzpostavljanju razlike med enim in drugim jezikovnim fenomenom, predvsem s stališča njegove standardnosti oziroma nestandardnosti (Greenbaum 1988).

Za vsak standardni jezik je v njegovem razvoju ključna modernizacija, nenehna zmožnost prilagajanja novim komunikacijskim izzivom; ta pa je lahko izpeljana na različne načine, skladno s celotno idejo posameznega kulturnega prostora in postopki jezikovne standardizacije v njem, skozi model kultiviranja, ki vključuje tudi jezikovno intervenco in velja za elitističnega (Haugen 1983), ali z demokratičnejšim pristopom, kjer se modernizacija razume kot amalgam novega in starega glede na potrebe sociokulturnega prostora, pri čemer je jasno, da si ideje modernizacije v različnih kulturnih prostorih med posamezniki in skupinami nasprotujejo, nenehno pa tudi v tem okviru seveda delujejo centri moči, ki imajo v modernizacijskem procesu bistveno lažjo nalogo vplivati na odločitve, kot to lahko počnejo posamezniki (Fishman 1989: 379–380). Poleg prave modernizacije je spreminjanje standarda povezano tudi z drugimi jezikovnimi intervencami, npr. z ideologijo politične korektnosti (Goddard in Patterson 2000: 73) ali ideologijo purizma (Thomas 1991); v teh primerih seveda ne gre za modernizacijo v pravem pomenu, saj se v jeziku ne pojavijo nove komunikacijske funkcije, gre le za spremembe oblike v okviru istih jezikovnih funkcij (Cooper 1989: 154).

Pomembno je poudariti, da se sodobne standardnojezikovne kulture v tako vzpostavljenem jezikovnem modelu težko znajdejo v demokratičnem procesu. Čeprav je v demokratičnih družbah nesprejemljiva diskriminacija glede na spol, socialno,



nacionalno pripadnost, osebne okoliščine itd., pa standardnojezikovne kulture ohranjajo sprejemljivost jezikovne diskriminacije prav z vidika jezikovnega standarda (Milroy in Milroy 1999: 2–3) in s tem v resnici tudi glede na regionalno, socialno, nacionalno itd. pripadnost. Zahteve v krogu standardnojezikovne kulture gredo lahko tako daleč, da se obvladovanje standardnega jezika umešča v okvir zahtev nacionalne države, s čimer se standardnojezikovna ideologija razkriva tudi kot eksplicitno nacionalistična: »Vsak državljani Republike Slovenije bi moral biti tudi govorec slovenskega knjižnega jezika, ki je jezikovna zvrst za izražanje najzahtevnejših vsebin v slovenskem jeziku in ima tudi uradni značaj. Šele na ta način se lahko tudi celovito vključi v na jeziku temelječo slovensko družbo« (Tivadar in Tivadar 2015: 43).

## **2.1 Standardnojezikovna ideologija in jezikovni opis**

V okoljih, ki jih zaznamuje standardnojezikovna kultura, je vloga jezikovnih opisov pomembna tudi zaradi mistifikacije standardnega jezika. Če je ustvarjeno družbeno okolje, v katerem vlada prepričanje, da je standardni jezik tako kompleksen in težak, da ga je nemogoče usvojiti brez pomoči jezikovnih ekspertov in njihovega nenehnega usmerjanja, je to najboljše možno ozračje za delovanje institucij, ki promovirajo standardnojezikovno ideologijo, znotraj nje pa sebe kot tiste institucije, ki imajo posebno znanje o jeziku in s tem avtoriteto za razsojanje o njem (Lippi-Green 1997: 68). Čeprav se v različnih družbah na poziciji moči pojavljajo različne institucije, od standardizacijskih (npr. akademije, univerze, inštituti), ki so izhodišče takega delovanja, do tistih, ki tako delovanje promovirajo, to pa so šola, mediji, pa tudi korporacije in pravni sistem (Lippi-Green 1994: 167), so zaradi historične umeščenosti v družbo tradicionalno ključne tiste, ki se ukvarjajo s standardizacijo in kodifikacijo.

Institucije, ki se ukvarjajo s standardizacijo in kodifikacijo, imajo torej glede jezikovnega standarda izjemno družbeno moč, ki se je zavedajo in jo v družbi izkoriščajo. Jasno je, da imajo tudi njihovi izdelki – pravopisi, slovarji, slovnice itd. – izjemen vpliv, zato je vpogled v to, kakšni so, ključen za razumevanje koncepta standardnojezikovne ideologije. Če imamo situacijo, v kateri je jasno, da se morajo govorniki nekega jezika ves čas konzultirati z jezikovnimi priročniki, ti pa jim ne dajejo ustreznih odgovorov, je upravičeno vprašanje, ali tovrstne institucije zavestno oblikujejo jezikovne priročnike na način, ki samo krepi občutek govorcev, da je jezik tako kompleksen, da ga nikoli ne bodo mogli dovolj dobro obvladati, saj ga niti najbolj referenčne institucije ne morejo dovolj dobro opisati. Zato taka situacija krepi občutek potrebe po nenehni interpretaciji, s tem pa se potrjuje in utrjuje potrebnost obstoja

prav takih institucij, saj so same edine zmožne ustrezne interpretacije svojih lastnih standardizacijskih in kodifikacijskih priročnikov (Gorjanc 2017: 38–39).

Po drugi strani imamo – to je značilno tudi za slovenski prostor, ko gre za vse temeljne jezikovne opise – v prostoru prisotne take, ki v resnici ne odražajo sodobnega jezikovnega standarda, a jih govorci v okolju standardnojezikovne kulture percipirajo kot absolutno avtoriteto. Značilnost standardnojezikovne kulture je prav nespraševanje o ustreznosti jezikovnih opisov in hkrati popolno zaupanje v avtoriteto, s čimer se v jezikovnih opisih, pri katerih ne gre za sodobni standard, lahko hote ali nehoče promovirajo tradicija in konservativne družbene vrednote, še posebej v slovarskih opisih (Gorjanc 2017: 39).

## **2.2 Standardnojezikovna ideologija in šolska praksa**

Prestižnost standarda in vzpostavljanje odnosa do jezika skozi optiko jezikovnega standarda se prenašata tudi v šolsko prakso. V tem okviru se pri vprašanjih standardnega jezika še vedno izhaja iz premis Praškega lingvističnega krožka (Petek 2014: 125), kljub na videz komunikacijskemu pristopu pa se tudi npr. pri vprašanjih uspešnosti in učinkovitosti komunikacije izrazito usmerja v vprašanja doslednega upoštevanja jezikovnega standarda (Petek 2014: 126). Zaradi strukturalističnih izhodišč pri jezikovnem pouku je tudi v šolski praksi podedovana dihotomija knjižno – neknjižno, med neknjižnim pa zanimivo predvsem dialektalno. Zaradi dihotomije knjižni jezik – dialekt se, podobno kot kažejo tudi raziskave za Hrvaško, dialekt ne more izkoriščati v didaktične namene (Požgaj Hadži in dr. 2005: 411, 414).

Gre za stanje, ki tudi sicer zaznamuje razmišljanje o jeziku v slovenskem prostoru, stanje osredinjanja na dva idealizirana jezikovna podsistema: knjižni jezik in dialekt. To je v slovenskem prostoru tako zaostreno, da sta celo zgolj knjižni jezik in dialekt razglašena za sistemski danosti s svojo lastno normo, največji del jezikovne realnosti pa ostaja razumljen kot nesistemska in nenormativna jezikovna danost, pri čemer niti ta razmišljanja ne morejo mimo dejstva, da

narašča obseg rabe vmesnih, nesistemskih, a zemljepisno bolj ali manj zaznamovanih jezikovnih različkov, ki so s svojo sproščeno izbiro jezikovnih sredstev zelo ekspanzivni, saj se jim ni treba držati nobene norme: ne predpisane (knjižnojezikovne) ne naravne (genetskojezikovne) (Smole 2009: 558).

Zato so še toliko pomembnejše redke sodobne sociolingvistične študije, ki z empiričnimi raziskavami in poststrukturalnim pristopom prikazujejo, kako je večina jezikovne

realnosti med dvema poloma, jezikovnim standardom na eni in dialektom na drugi strani, ki pa zaradi zanimanja slovenističnega jezikoslovja predvsem za opis standarda na eni in dialektov na drugi strani ostaja večinoma zunaj zanimanja jezikoslovcev (Bitenc 2016).

S šolo je sklenjen standardnojezikovni ideološki krog. Ob zavedanju jezikovnega delovanja institucij in posameznikov v procesu jezikovne standardizacije preko oblikovanja standardizacijskega korpusa, pomembnosti standarda, ko gre za vprašanje besedilne produkcije, ter posredovanja temeljnega vedenja o jeziku in njegovih funkcijah v šoli, kjer se v temelju vzpostavlja okvir za razmišljanje o jeziku in odnosu do jezika oziroma jezikov (Pogorelec 1996: 43), je jasno, zakaj se govornici v standardnojezikovnih okoljih niti ne zavedajo ideološkosti jezikovnega standarda, ideološkosti stališč in odnosa do jezika; sprejemajo jih kot nekaj samo po sebi umevnega in zdravorazumskega (Milroy 2001: 535–536). V tako sklenjenem ideološkem krogu pa je razvidno tudi, kako jezikoslovne ideologije vplivajo na jezikovne ideologije in na ideologije sploh (Stabej 2012: 12).

### **3 Primer analize standardnojezikovne ideologije**

Za analizo standardnojezikovne ideologije je bil izbran dogodek, ki razkriva, da diskurz ni le boj za prevlado v diskurzu, ampak tudi nekaj, s čimer se v družbi borimo za obvladovanje točno določenih diskurzov, torej sredstvo za prevlado (Foucault 1984: 110). Posvetovanje *Javna raba slovenščine: stanje, zakonodajne rešitve in strategija* je bilo organizirano v Državnem svetu Republike Slovenije 8. 12. 2016 v sodelovanju med institucijami politične moči, Državnim svetom Republike Slovenije in Ministrstvom za kulturo Republike Slovenije ter Slovensko akademijo znanosti in umetnosti, ki deluje z avtoritativne pozicije moči akademske institucije.

#### **3.1 Ozadje**

Posvetovanje je bilo umeščeno v čas, ko se je začelo pripravljavanje novih strateških jezikovnopolitičnih dokumentov Republike Slovenije. Ti so v svojem bistvu politično dejanje, dejanje na podlagi vrste političnih predpostavk in pričakovanih rezultatov (Ricento 2000), ob tem pa tudi ideološki boj in odraz razmerja moči institucij in posameznikov, večinoma predvsem glede jezikovnega modela in oblik jezikovnega delovanja, ki ga promovirajo. Sociolingvistična študija priprave jezikovnopolitičnih dokumentov Republike Slovenije za čas od l. 2014 do 2018 je pokazala, da sta se ob tem izrazito oblikovala dva ideološka kroga, zgodnjemoderni in poznomoderni (Savski

2015b: 197–199). Zgodnjemoderne jezikovnopolitične vrednote zaznamuje predvsem aktivno prizadevanje za razvoj naroda z občutkom o neustaljenosti in ogroženosti narodne skupnosti ter ogroženosti standardnega jezika, pri tem pa ga lahko zaznamujeta tudi čustvena retorika in eksplicitni nacionalizem. Poznomoderne na drugi strani zaznamuje rahljanje tradicionalnih vrednot, kulturne moči naroda in nacionalne države ter s tem tudi nacionalnega standardnega jezika (Savski 2015b: 657). Pri diskurzivnih strategijah zgodnjemoderne zaznamuje npr. diskurz kulturalizacije (jezik je nosilec kulture) in diskurz o jezikovni regulaciji, povezan z diskurzom o jezikovni ogroženosti (Savski 2015b: 198–199), poznomoderne pa diskurz politizacije (jezik je nosilec političnih pravic), tehnologizacije (jezik je nosilec tehnološkega razvoja) in instrumentalizacije (jezik je sredstvo za doseganje cilja) (Savski 2015b: 197–198).

Organizatorji so k razpravi povabili zgolj predstavnike enega kroga, izbrane posameznike iz institucij, ki so jasno pozicionirane kot zgodnjemoderne. Pri tem najbrž ni naključje, da je eden od centrov zgodnjemoderne ideologije Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU, institucija, tesno povezana z enim od organizatorjev dogodka, Slovensko akademijo znanosti in umetnosti. Ker se v okvir zgodnjemoderne ideologije umešča tudi standardnojezikovna, bomo tako lahko razkrili njene temeljne poudarke.

### 3.2 Metoda dela in gradivo

Izhodišče našega dela je bila korpusna analiza, pri kateri smo z enostavnimi postopki kvantitativne analize želeli priti do osnovnih podatkov o ključnih besedah, ki so zaznamovale razprave, v nadaljevanju pa se osredotočiti na kvalitativno analizo izbranih segmentov razprave. Za ta namen smo oblikovali dva korpusa. Prvi vključuje transkripcije posnete razprave in obsega 27.850 besed (DS16\_G), drugi je korpus objavljenih prispevkov avtorjev, ki so izšli v e-zborniku,<sup>76</sup> in obsega 17.637 besed (DS16\_P). Korpusa sta različnega obsega, ker prvi vsebuje tudi diskusijo. Oba sta bila oblikovana z orodjem Sketch Engine.<sup>77</sup> S korpusnim pristopom smo želeli izluščiti temeljne vsebinske poudarke razprav, s tem pa pokazati, okrog katerih tem se je oblikovala diskusija.

---

76 [http://www.arhiv.ds-rs.si/2012-2017/sites/default/files/dokumenti/e-zbornik\\_javna\\_raba\\_slovenscine.pdf](http://www.arhiv.ds-rs.si/2012-2017/sites/default/files/dokumenti/e-zbornik_javna_raba_slovenscine.pdf), 14. 3. 2019.

77 <https://www.sketchengine.eu/>, 1. 3. 2019. Orodje Sketch Engine je za univerzitetne ustanove prosto dostopno v okviru projekta EU ELEXIS (<https://elex.is/>, 1. 3. 2019) do marca 2022.

### 3.3 Rezultati korpusne analize

Za začetek smo pridobili ključne besede obeh korpusov, izračunane glede na referenčni korpus slovenskega jezika. Izkazalo se je, da rezultat pri enobesednih ni zadovoljiv, saj pri korpusu DS16\_G dobimo predvsem značilnosti govorenega diskurza, npr., *aam*, *ampk*, pri korpusu DS16\_P pa v glavnem lastnoimensko besedišče, npr. *Slovenija*, *Maribor*. Drugače je z večbesednimi ključnimi besedami.

DS16_G	DS16_P
raba slovenščine	raba slovenščine
jezikovna politika	terminološki slovar
javna raba slovenščine	javna raba slovenščine
javna raba	jezikovna politika
zakon o javni rabi	javna raba
knjižni jezik	zakon o javni rabi
visoko šolstvo	napačna raba
akcijski načrt	člen zakona
današnji posvet	knjižna norma
državni svet	odstopanje od knjižne norme

Tabela 1: Večbesedne ključne besede korpusov DS16\_G in DS16\_P

Z neposredno povezavo med ključnimi besedami in konkordancami, ki jo omogoča orodje Sketch Engine, smo v naslednjem koraku dobili vpogled v kontekstualizacijo. Ta v korpusu DS16\_P razkriva, da je ključna beseda *terminološki slovar* šum, ki ga povzroča naštevanje naslovov že izdanih terminoloških slovarjev. Pri večini drugih pa dobimo sorazmerno dober vpogled v teme, ki so jih avtorji obravnavali.

V sklopu ključnih besed *javna raba slovenščine* gre za eksplicitno navezavo na sklop ključnih besed *zakon o javni rabi*, *javna raba* in *člen zakona*. Razprava o jezikovni rabi je tako umeščena v kontekst veljavnih zakonodajnih rešitev. O javni rabi slovenščine se torej razpravlja večinoma skozi prizmo zakonske regulacije. Večinoma to velja tudi za sklop konkordanc, povezanih s ključno besedo *jezikovna politika*, tudi ta se navadno povezuje prav z zakonsko regulacijo jezikovne rabe. Znotraj tega sklopa pa se odpira še vprašanje o razmerju do tujih jezikov, predvsem angleščine, za katero se izkaže, da je tema, povezana tudi s ključno besedo *visoko šolstvo*.

univerzitetnem in znanstvenem) prostoru. V imenu napačne	<b>jezikovne politike</b>	nekateri odpirajo vrata jezikovni anglizaciji (DZ16-P)
---	---------------------------	---

Zaradi razprav o spremembah visokošolske zakonodaje je bila logična razprava o jeziku v visokem šolstvu, pri kateri pa se je izkazalo, da je bila izrazito sovražno razpoložena do vsega in vseh, ki se z idejo o izključno slovenskem visokem šolstvu niso strinjali, z rabo izrazito negativno konotirane besede *odpadništvo*, ki eksplicitno izključuje posameznike iz nekega kulturnega kroga.

se je s tako lahkoto odrekate gre za jezikovno	<b>odpadništvo</b>	ki bo imelo dolgoročno katastrofalne posledice za slovenstvo (DZ16-G)
---	--------------------	--

nemškega danes pa angleškega jezikovnega	<b>odpadništvo</b>	ki jih je znal tako živo upodabljati (DZ16-G)
---	--------------------	--

Pri ključnih besednih zvezah *knjižni jezik*, *knjižna norma*, *odstopanje od knjižne norme* in *napačna raba* iz kontekstualizacije ugotovimo, da je bila razprava po eni strani usmerjena v dihotomijo knjižni jezik – narečje, ki razkriva, kako močno je zakoreninjena ta dihotomija in kako zelo je zakoreninjen (psevdo)strukturalni pristop pri razumevanju različnosti jezikovnih realizacij.

jezikovno kulturno ne smemo gledati samo	<b>knjižnega jezika</b>	ampak je sistem tudi narečje je sistem tudi krajevni govor (DZ16-G)
---	-------------------------	--

Sistemsost knjižnega jezika in njegove norme je zreducirana na zelo poenostavljeno razlikovanje pravilne in napačne jezikovne rabe, odmik od norme pa je samo drugo poimenovanje za napako.

Analiza pravopisnih značilnosti je pokazala največ	<b>odstopanj od knjižne norme</b>	v rabi male/velike začetnice (DZ16-P)
---	---------------------------------------	---------------------------------------

Primerjava razpravljalnega dela korpusov (dela brez diskusije), kjer ugotavljamo veliko podobnost, pa pokaže na segment razprave, ki je v objavi eksplicitno spremenjen, tudi z avtorjevo opombo o spremembi.

## **DS16\_G**

uradniki in politiki bi morali vsa svoja dejanja tehtati in meriti tudi z vatlom državotvornosti tako kot to počnejo usi ... pousodu u naši sosesčini a pri nas celo registrske avtomobilске tablice izkazujejo nedržavotvorno držo. [Sledeči del razprave je, iztrgan iz konteksta, predvsem v družbenih omrežjih in spletnih medijih zbudil precej negativne pozornosti, zato ga tu predstavljam v obliki, ki ne dopuščā zlonamerne interpretacije.] Dodatne črke v slovenskih registrskih oznakah niso izbrane po abecednem redu kot bi pričakovali u urejeni državi in kot je primer celo na Hrvaškem torej najprej aa potem ab ac in tako dalje oznako dr bi pa pomojem lahko dobil samo zdravnik da ga lahko prepoznamo na cesti če ga potrebujemo tmveč je ta redosled na videz brez reda vendar po mojem štetju u približno tridesetih odstotkih zaporedjem takih dveh črk ki predstavljajo registrsko oznako kakega mesta v državah nekdanje Jugoslavije pripominjam ko so u Zagrebu prišli do bf in bi morali nadaljevati z bg so to kombinacijo preskočili in nadaljevali z bh

## **DS16\_P**

Uradniki in politiki bi morali vsa svoja dejanja tehtati tudi v luči domoljubja. A pri nas celo registrske avtomobilске tablice izkazujejo nedržavotvorno držo. [Sledeči del razprave je, iztrgan iz konteksta, predvsem v družbenih omrežjih in spletnih medijih zbudil precej negativne pozornosti, zato ga tu predstavljam v obliki, ki ne dopuščā zlonamerne interpretacije.] Dodatne črke v slovenskih registrskih oznakah namreč niso izbrane po abecednem redu, kot bi pričakovali v urejeni državi in kot je primer tudi na Hrvaškem, torej najprej AA, potem AB, AC in tako dalje (do oznake DR pa bi bil upravičen le zdravnik, ki na cesti lahko rešuje življenja), temveč na videz brez reda, pa vendar tako, da se med kombinacijami znajde tudi BG, ki jo večina državljanov povezuje z glavnim mestom nekdanje skupne države in ki mnogim še danes zbuja asociacijo na grozote balkanskih vojn v 90. letih prejšnjega stoletja. Tudi na našo desetdnevno. Pripominjam: ko so v Zagrebu prišli do BF in bi morali nadaljevati z BG, so to kombinacijo preskočili in nadaljevali z BH.

Gre za segment razprave, kjer se v zgodnjemodernem ideološkem konceptu razkrije eksplicitni nacionalizem. Čeprav je nacionalizem prepoznan kot del ideologije zgodnje moderne (Anderson 2006), je navedeni diskurz za današnji čas ne le nepričakovan, ampak tudi neverjeten. Usmerjen je v točno določeno tarčo (državljanu držav nekdanje Jugoslavije) in izražen s pozicije nacionalne superiornosti (v urejeni državi in kot je primer celo na Hrvaškem, DS16\_G). V objavljenem prispevku je nacionalizem celo še bolj izostren, saj se doda razpihovanje nacionalnih čustev z eksplicitno omembo balkanskih vojn (Snoj 2017: 20).

## 4 Sklep

Pri jezikovni diskriminaciji so v ospredju razprave o jezikovni diskriminaciji tujejezičnih govorcev v različnih jezikovno-kulturnih okoljih, manj pa smo v našem kulturnem okolju pozorni na diskriminacijo, ki jo povzroča življenje v standardnojezikovni kulturi, značilni tudi za slovenski kulturni prostor. Da bi ugotovili, kako se ta izraža v diskurzu, smo se odločili za analizo razprav na posvetu v slovenskem Državnem svetu na temo javne rabe slovenskega jezika, na katerem so prispevke predstavili posamezniki iz institucij, ki jih uvrščamo v zgodnjemoderni ideološki krog, v katerega se v slovenskem prostoru umešča tudi standardnojezikovna ideologija. Z izhodiščno korpusno analizo smo dobili sorazmerno dobre kvantitativne podatke za namen ugotavljanja osrednjih tem razprav, nadaljevali pa smo s kvalitativno analizo teh. Ugotavljamo, da je za pripadnike slovenske standardnojezikovne ideologije značilen diskurz o jezikovni regulaciji, povezan z regulacijo javne rabe in tudi vprašanji tujih jezikov v slovenskem prostoru, predvsem angleščine. Značilen je še diskurz o knjižnem jeziku s poenostavljenim modelom jezikovne norme, v katerem se o knjižni normi razpravlja predvsem s stališča jezikovne pravilnosti oziroma z vidika doslednega upoštevanja kodifikacijskih pravil, kar je samo nadaljevanje diskurza o (zakonski) jezikovni regulaciji. Standardnojezikovni ideološki krog pa se v slovenskem prostoru razkriva tudi kot eksplicitno nacionalistični. Z analizo diskurza se razkrivajo temeljne značilnosti standardnojezikovnega ideološkega kroga, ki se dovolj jasno definira, s tem pa postaja jasno tudi, kaj so temeljna izhodišča (potencialne) diskriminacije znotraj slovenske standardnojezikovne kulture.

## Literatura

- Anderson, Benedict, 2006. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Balažic Bulc, Tatjana, 2009. Odnos do tujih jezikov in njihova prepoznavnost v slovenski družbi. *Med politiko in stvarnostjo: jezikovna situacija v novonastalih državah bivše Jugoslavije* (ur. V. Požgaj Hadži in dr.). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 181–194.
- Balažic Bulc, Tatjana, in Požgaj Hadži, Vesna, 2013. Potrebe po tolmačenju za skupnost pri južnoslovanskih jezikih v Sloveniji. *Slovensko tolmačeslovje* (ur. V. Gorjanc). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 184–199.



- Bitenc, Maja, 2016. *Z jezikom na poti med Idrijskim in Ljubljano*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Cooper, Robert L., 1989. *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, David, 1987. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, Alan, 1997. Real Language Norms: Description, Prescription and Their Critics. A Case for Applied Linguistics. *VIEWS: Vienna English Working Papers*.
- Foucault, Michel, 1984. The Order of Discourse. *Language and Politics* (ur. M. J. Shapiro). Oxford: Blackwell. 108–138.
- Fishman, Joshua A., 1989. *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*. Clevedon – Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- Goddard, Angela, in Patterson, Lindsey Meân, 2000. *Language and Gender*. London-New York: Routledge.
- Gorjanc, Vojko, Krek, Simon, in Popič, Damjan, 2015: Med ideologijama knjižnega in standardnega jezika. *Slovar sodobne slovenščine: problemi in rešitve* (ur. V. Gorjanc). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 32–48.
- Gorjanc, Vojko, 2017. *Nije rečnik za seljaka*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Greenbaum, Sidney, 1988. *Good English and the Grammarian*. London-New York: Longman.
- Haugen, Einar, 1983. The Implementation of Corpus Planning: Theory and Practice. *Progress in Language Planning: International Perspectives* (ur. J. Cobarrubias in A. Fishman). Berlin: Mouton. 269–289.
- Lippi Green, Rosina, 1994. Accent, Standard Language Ideology, and Discriminatory Pretext in the Courts. *Language in Society* 2/23. 163–198.
- Lippi Green, Rosina, 1997. *English with an Accent. Language, Ideology, and Discrimination in the United States*. London-New York: Routledge.
- Lippi Green, Rosina, 2012. *English with an Accent. Language, Ideology, and Discrimination in the United States*. 2<sup>nd</sup> edition. London-New York: Routledge.
- Milroy, James, in Milroy, Lesley, 1999. *Authority in Language: Investigating Standard English*. London-New York: Routledge.
- Milroy, James, 2001. Language Ideologies and the Consequences of Standardization. *Journal of Sociolinguistics* 4–5. 530–555.
- Morel, Alenka, in Gorjanc, Vojko, 2016. *Skupnostno tolmačenje: slovenščina v medkulturni komunikaciji*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Petek, Tomaž, 2014. The Teacher as a Public Speaker in the Classroom. *Studies in Literature and Language* 9/1. 136–145.

- Pogorelec, Breda, 1996. Jezikovno načrtovanje in jezikovna politika pri Slovencih med 1945 in 1995. *Jezik in čas* (ur. A. Vidovič Muha). Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete. 41–61.
- Požgaj Hadži, Vesna, Benjak, Mirjana, in Doblanović, Mirjana, 2005. Standard i dijalekt u kontaktu. *Jezik u društvenoj interakciji: zbornik radova sa savjetovanja održanog 16. i 17. svibnja 2003. u Opatiji* (ur. D. Stolac in dr.). Zagreb-Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku. 409–424.
- Ricento, Thomas, 2000. Ideology, Politics and Language Policies: Introduction. *Ideology, Politics and Language Policies* (ur. T. Ricento). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins. 1–8.
- Savski, Krištov, 2015a. Kdo slovar ne rabi in kdo ga potrebuje. *Slovnica in slovar – aktualni jezikovni opis* (Obdobja 34, ur. M. Smolej). 2. del. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 655–661.
- Savski, Krištov, 2015b. *Slovene Language Policy in Time and Space: The Trajectory of a Language Strategy from Inception to Implementation*. Doktorska disertacija. Lancaster: Lancaster University.
- Smole, Vera, 2009. Pomen in vloga (slovenskih) narečij danes. *Slovenska narečja med sistemom in rabo* (Obdobja 26, ur. V. Smole). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 557–563.
- Snoj, Marko, 2017. Slovenščina v javni rabi z zdravorazumskega stališča, Javna raba slovenščine: stanje, zakonodajne rešitve in strategija. Prispевki s posveta, 8. december 2016 (ur. D. Zelnik). Ljubljana: Državni svet Republike Slovenije. E-knjiga: <http://www.ds-rs.si/?q=publikacije/zborniki-s-posvetov>. 14–21.
- Sokolova, Mihaila, 2016. *Prostovoljno skupnostno tolmačenje v Sloveniji*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Stabej, Marko, 2012. Jezik, nazori in nadzor. *Ideologije v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi* (48. seminar slovenskega jezika, literature in kulture, ur. A. Bjelčevič). 11–20.
- Thomas, George, 1991. *Linguistic Purism*. London-New York: Longman.
- Tivadar, Gorazd, in Tivadar, Hotimir, 2015. Problematika snemanja in zapisovanja govornjenih besedil na slovenskih sodiščih (na primeru sojenja na okrajnem sodišču v severovzhodni Sloveniji). *Država in narod v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi* (51. seminar slovenskega jezika, literature in kulture, ur. H. Tivadar). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete UL. 43–50.
- Vidovič Muha, Ada, 2013. *Moč in nemoč knjižnega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

## **Jezična/jezikoslovna ideologija i jezična diskriminacija**

U članku prikazujemo kako jezično-kulturno okruženje koje obilježava standardnojezična ideologija smještaju govornike jezika u standardnojezični kulturni krug na temelju jezičnih, odnosno jezikoslovnih ideologija. Iako standardni jezik u nekim razdobljima može biti odlučujući za zajedničku identifikaciju neke jezične zajednice, istodobno uzrokuje stvaranje standardnojezičnoga kulturnog kruga koji se većinom zasniva na preskriptivnim normativnim jezičnim modelima. Pojedinci i institucije koji promiču takav jezični model neprestano zadržavaju privilegirani položaj odlučivanja o standardu, nadziru ga i interpretiraju. U analitičkome dijelu pokazujemo kako se odvija borba za diskurs u standardnojezičnom modelu kakav živimo u Sloveniji te značajke standardnojezičnoga diskursa. On također otkriva na temelju čega se javlja jezična diskriminacija u slovenskoj standardnojezičnoj kulturi.

Ključne riječi: sociolingvistika, kritička analiza diskursa, standardnojezična ideologija, jezična praksa, jezična diskriminacija

## **Ideologia linguistica/glottologica e discriminazione linguistica**

Nell'articolo viene illustrato come gli ambienti linguistico-culturali, segnati dall'ideologia della lingua standard, collocano i parlanti di una lingua in un cerchio culturale della lingua standard in base alle ideologie linguistiche o glottologiche. Benché in alcune epoche la lingua standard possa essere decisiva per l'identificazione comune di una comunità linguistica, contestualmente essa provoca la creazione di un cerchio culturale della lingua standard, fondato prevalentemente sui prescrittivi modelli linguistici normativi. Gli individui e gli enti che favoriscono tale modello linguistico mantengono continuamente la posizione privilegiata di decidere sullo standard, di sorvegliarlo e di interpretarlo. Nella parte analitica presentiamo come si svolge la lotta per il discorso nel modello della lingua standard che viviamo in Slovenia e infine vengono illustrate le caratteristiche dello stesso discorso della lingua standard. Il predetto discorso rivela, tra l'altro, le basi del fenomeno della discriminazione linguistica nella cultura della lingua standard in Slovenia.

Parole chiave: sociolinguistica, analisi critica del discorso, ideologia della lingua standard, prassi linguistica, discriminazione linguistica

## MATIJA JELAČA

Filozofski fakultet, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli

### O umjetnosti i estetici kod Gillesa Deleuzea<sup>78</sup>

Rad se bavi pitanjem uloge umjetnosti i estetike u filozofskom sustavu Gillesa Deleuzea (1925–1995). Na čitanju njegove najznačajnije knjige *Razlika i ponavljanje* (1968) najprije se predstavlja Deleuzeova kritika filozofije reprezentacije i zahtjev za prevratom Platonizma. Potom se pokazuje da Deleuzeov filozofski projekt treba čitati kao nastavak Bergsonovog: nasuprot Kantovom proskribiranju mogućnosti intelektualne intuicije i spoznaje stvari po sebi, Deleuze slijedi Bergsonovu reafirmaciju mogućnosti intelektualne spoznaje i spekulativne metafizike. Umjetnost i estetika zauzimaju povlašteno mjesto u Deleuzeovom filozofskom sustavu zato što on upravo u njima pronalazi glavni uzor i poticaj za kritiku filozofije reprezentacije i reartikulaciju intuitivne spoznaje i metafizičkih ambicija filozofije.

Ključne riječi: Gilles Deleuze, moderna umjetnost, moderna književnost, estetika, transcendentalni empirizam.

### 1. Uvod

Umjetnost zauzima povlašteno mjesto u filozofskom sustavu Gillesa Deleuzea (1925–1995). Štoviše, moglo bi se ustvrditi kako je njegov filozofski opus dobrim dijelom konstituiran upravo kroz dijalog s različitim umjetnostima. Deleuze je brojne studije posvetio pojedinim umjetnostima i/ili umjetnicima. Kad je riječ o književnosti, napisao je knjige o Marcelu Proustu (1964),<sup>79</sup> Leopoldu von Sacher-Masochu (1967)<sup>80</sup> i Franzu Kafki (1975),<sup>81</sup> a objavio je i čitav niz kraćih eseja posvećenih brojnim drugim autorima (S. Beckett, H. Melville, D. H. Lawrence...).<sup>82</sup> Napisao je također dvotomnu studiju o filmu, koja je postala jednim od općih mjesta suvremene teorije

---

78 Ovaj rad predstavlja tek mali zalag zahvalnosti profesorici Mirjani Benjak koja je imala povjerenja u mene onda kada je to bilo najvažnije.

79 *Marcel Proust et les signes*, Paris: Presses universitaires de France, 1964.

80 "Le froid et le cruel" u *Présentation de Sacher-Masoch*, Paris: Éditions de Minuit, 1967.

81 G. Deleuze i F. Guattari, *Kafka: Pour une littérature mineure*, Paris: Éditions de Minuit, 1975.

82 Dobar dio ovih radova okupljen je u knjizi *Critique et Clinique*, Paris: Editions de Minuit, 1993.

filma.<sup>83</sup> Objavio je i studiju o slikarstvu Francis Bacona (1981),<sup>84</sup> a često je pisao i o glazbi i kazalištu (A. Artaud).<sup>85</sup> No uz te duže i kraće studije posvećene različitim umjetnicima, cjelokupan je njegov filozofski opus prožet referencama na različita umjetnička djela, a brojni su njegovi filozofski pojmovi nastali u izravnom dijalogu s pojedinim umjetničkim djelima.<sup>86</sup> Na koncu, u ovom kontekstu svakako valja napomenuti da je svojim djelom *Tisuću platoa* (1980), napisanim u suautorstvu s Felixom Guattarijem, postavio temelje novom hibridnom žanru na razmeđu filozofije i književnosti koji će s vremenom dobiti naziv teorijska-fikcija.<sup>87</sup> Drugim riječima, osim što je pisao o književnosti, svoj je filozofski diskurs u nekim svojim djelima i prožeo s književnim diskursom.

Namjera je ovog rada opisati i objasniti ulogu koju su umjetnost i estetika imale u Deleuzeovom filozofskom sustavu. U središtu interesa pritom neće biti studije pojedinih umjetnosti ili umjetnika, već najznačajnija knjiga rane faze njegovog opusa, *Razlika i ponavljanje* (1968).<sup>88</sup> Ta knjiga predstavlja najsustavniju artikulaciju vlastitog filozofskog projekta i temelj je svakog pokušaja razumijevanja njegove filozofije. U ovom je kontekstu posebno važna i zato što Deleuze ovdje neke od ključnih aspekata vlastitog filozofskog projekta artikulira upravo u raspravama o (modernoj) umjetnosti i estetici. Nakon kraćeg uvodnog prikaza općih postavki filozofskog projekta *Razlike i ponavljanja*, naglasak će u ostatku teksta biti upravo na prikazu i čitanju tih važnih mjesta knjige.

## 2. Svijet reprezentacije i svijet simulakruma

Glavnu okosnicu *Razlike i ponavljanja* čini sukob klasičnog „svijeta reprezentacije“ i modernog „svijeta simulakruma“:

---

83 *Cinema-1: L'Image-mouvement*, Paris: Éditions de Minuit, 1983. *Cinema-2: L'Image-temps*, Paris: Éditions de Minuit, 1985.

84 *Francis Bacon: Logique de la Sensation*, Paris: Éditions de la Différence, 1981.

85 Najčešće u svojim najpoznatijim knjigama napisanim u suautorstvu s F. Guattarijem: *Capitalisme et schizophrénie tome 1: l'Anti-Oedipe*, Paris: Éditions de Minuit, 1972.; *Capitalisme et schizophrénie tome 2: Mille plateaux*, Paris: Éditions de Minuit, 1980.

86 Svakako najpoznatiji takav primjer je pojam „tijelo bez organa“ koji je preuzeo od A. Artauda.

87 Više o teorijskoj-fikciji v. Bekavac (2016).

88 Deleuzeov se opus može podijeliti u dvije faze. Prvu, ranu fazu čine radovi objavljeni od 1946. do 1968., koji se najvećim dijelom sastoje od studija iz povijesti filozofije posvećenih pojedinim filozofima (D. Hume, F. Nietzsche, H. Bergson, I. Kant, B. Spinoza). Ta je faza okončana objavljivanjem Deleuzeove doktorske disertacije *Différence et répétition* (1968.) u kojoj je po prvi put progovorio „u vlastito ime“ (Deleuze 1994: XV). Drugu, kasniju i eksperimentalniju fazu njegova stvaralaštva obilježile su već navedene knjige nastale u suradnji s F. Guattarijem, kao i studije posvećene umjetnostima.

Primat identiteta, kako god koncipiran, definira svijet reprezentacije. No moderna je misao rođena iz neuspjeha reprezentacije, gubitka identiteta, i otkrića svih sila koje djeluju ispod reprezentacije identičnog. Moderni je svijet svijet simulakruma. Čovjek nije preživio Boga, niti je identitet subjekta preživio identitet supstance. Svi su identiteti tek simulirani, proizvedeni kao optički „učinak” dublje igre razlike i ponavljanja. Ovdje predlažemo misliti razliku po sebi neovisnu o oblicima reprezentacije koji ju svode na Isto. (Deleuze 1994: XIX)

Pod pojmom „svijet reprezentacije” Deleuze podrazumijeva ontološko-epistemološki kompleks ideja utemeljen na pretpostavci o primatu identiteta u odnosu na razliku – identitet je primaran, a razlika iz njega izvedena. Riječ je o uvjerenju koje se prema Deleuzeu nalazi u osnovi najvećeg dijela zapadne filozofije. Svijet reprezentacije, za njega, počinje s Platonom. Platonov dualistički filozofski sustav postulira vječni svijet Ideja (Formi ili Esencija), onkraj pojavnog, promjenjivog svijeta slika ili kopija koje postoje u vremenu. Prema Deleuzeovoj interpretaciji, Platonova teorija Ideja u prvome redu predstavlja pokušaj da se uspostavi kriterij selekcije između „stvari i slike, originala i kopije, modela i simulakruma“ (Deleuze 1990: 253). Kasnije će ovu tvrdnju dodatno odrediti i ustvrditi kako Platon zapravo pokušava uspostaviti kriterij ili princip selekcije između dviju vrsta slika – „kopija-ikona“ i „simulakruma-fantazmi“ (Deleuze 1990: 256). Kopije-ikone su „dobre ili utemeljene slike“ zato što je *sličnost* koja ih karakterizira posljedica njihovog *izravnog* odnosa s Idejama (Deleuze 1990: 257). Nasuprot tome, simulakrumi-fantazme su „lažne ili neutemeljene slike“ zato što je njihova sličnost tek površinski „učinak“ ili „dojam“ koji nastaje kao proizvod njihove dubinske *razlike* u odnosu prema Idejama (Deleuze 1990: 257). Stoga, može se ustvrditi kako kopije-ikone i simulakrumi-fantazme predstavljaju dva suprotstavljena načina postizanja sličnosti. Deleuze sažima ovaj dualizam u dvije formule: „samo ono što je slično se razlikuje“ i „samo ono što je različito je slično“ (Deleuze 1990: 261). Prema Deleuzeu,

ovo su dva odvojena čitanja svijeta: jedno nas poziva da mislimo razliku iz perspektive prethodne sličnosti ili identiteta; drugo nas pak poziva da mislimo sličnost i identitet kao rezultat dubinske razlike. Prvo čitanje definira svijet kopija ili reprezentacije i postulira svijet kao ikonu. Drugo, nasuprot prvom, definira svijet simulakruma i postulira svijet kao fantazmu. (Deleuze 1990: 261–262)

U svijetu kopija ili reprezentacije, koji je utemeljio Platon, simulakrum-fantazme treba „potisnuti što je dublje moguće“ i „zatvoriti ih u pećinu na dnu Oceana“ (Deleuze 1990: 259). Utoliko što je moderni svijet, kao što smo ranije vidjeli, svijet simulakruma,

Deleuze postulira „prevrat Platonizma“ kao glavni zadatak moderne filozofije: „Izvršiti ‘prevrat Platonizma’ znači osloboditi simulakrume i afirmirati njihova prava u odnosu na kopije i ikone“ (Deleuze 1990: 262). Drugim riječima, „prevrat Platonizma“ označava prevrat odnosa identiteta i razlike koji karakterizira svijet reprezentacije: ako svijet reprezentacije misli razliku iz perspektive prethodne sličnosti i identiteta, moderna filozofija mora afirmirati primat razlike, i misliti identitet i sličnost kao proizvod dubinske razlike.

Platon je, dakle za Deleuzea, začetnik svijeta reprezentacije. No to nipošto ne znači, naglašava Deleuze, da je s Platonom svijet reprezentacije u potpunosti konstituiran. Naime, kod Platona, pobjeda nad simulakrima

nije još zagarantirana, kao što će to biti u konstituiranom svijetu reprezentacije, i dalje se može čuti tutnjavu neprijatelja. Umetnuta u svim porama Platonističkog kozmosa, razlika se opire svom jarmu. (Deleuze 1994: 127)

Tek je s Aristotelom, smatra Deleuze, svijet reprezentacije u potpunosti konstituiran i razlika u cijelosti podređena identitetu. Aristotelova teorija kategorija uspostavlja „okove posredovanja“ ili reprezentacije kojima je razlika konačno svezana i „pripitomljena“ (Deleuze 1994: 280). Deleuze navodi četiri takva okova ili „zahtjeva“ reprezentacije: „identitet pojma, opozicija predikata, analogija suda i sličnost percepcije“ (Deleuze 1994: 34). U Aristotelovoj teoriji kategorija razlika postoji samo u odnosu prema identitetu pojma – različite su one pojave koje imaju nešto zajedničko utoliko što pripadaju istom pojmu. Kad je riječ o „specifičnoj razlici“ (*differentia specifica*) ili razlici između dviju vrsta koje pripadaju istom rodu, Aristotel tu razliku svodi na odnos opozicije – dvije se vrste razlikuju po opoziciji predikata koji ih određuju. Kad je pak riječ o razlici između samih kategorija (deset najopćenitijih pojmova/rodova pod koje se sve što postoji može podvesti), ta je razlika određena odnosom prema bitku – bitak je jedini pojam koji je nadređen kategorijama jer je bitak jedino što im je svima zajedničko. No, ne stoje sve kategorije u jednakom odnosu prema bitku – kategorija supstancije stoji u privilegiranom odnosu prema bitku, a sve se druge kategorije određuju sudom po analogiji sa supstancijom. Konačno, kad je riječ o „najmanjoj razlici“ (*infima species*), dvije jedinke pripadaju istoj vrsti tek ako su slične jedna drugoj na razini percepcije. Takvo Aristotelovo poimanje razlike, smatra Deleuze, odgovorno je za

zabunu koja je bila pogubna po čitavu povijest filozofije razlike: davanje zasebnog pojma razlici je pomiješano s upisivanjem razlike u opće pojmove – određivanje pojma razlike je pomiješano s upisivanjem razlike u identitet neodređenog pojma. (Deleuze 1994: 32)

Da bi se ispravila ova „pogubna zabuna“ koja je obilježila sve kasnije filozofske pokušaje mišljenja razlike, od Leibnizovog preko Kantovog do Hegelovog, nužno je, ističe Deleuze, misliti „razliku po sebi“, odnosno stvoriti pojam razlike koji ju ne bi „svodio na puku pojmovnu razliku“ (Deleuze 1994: 27).

### 3. Transcendentalni empirizam

U *Razlici i ponavljanju* Deleuze svoj filozofski projekt mišljenja razlike po sebi naziva „transcendentalnim empirizmom“. On taj termin najčešće koristi u kontekstu rasprava o estetici i umjetnosti, i upravo su ta mjesta ključna za razumijevanje uloge umjetnosti u njegovu sustavu. Na prvom takvom mjestu u knjizi iznosi ovu tvrdnju: „Umjetničko djelo napušta domenu reprezentacije kako bi postalo ‘iskustvo’, transcendentalni empirizam ili znanost o osjetilnome“ (Deleuze 1994: 56). Zanimljivost ove tvrdnje sastoji se u tome što Deleuze ovdje „transcendentalni empirizam“, termin kojim označava vlastiti filozofski projekt, izjednačuje ne samo s „iskustvom“, nego i s „umjetničkim djelom“. Da bi se razumjela ova teza, nužno ju je čitati u odnosu prema druga dva mjesta u knjizi na kojima iznosi blisko povezane ideje. Tako odmah u nastavku prethodne formulacije tvrdi:

Čudno je da je estetika (kao znanost o osjetilnome) mogla biti utemeljena na onome što *može* biti reprezentirano u osjetilnome. (...) Empirizam zaista postaje transcendentalan, a estetika apodiktična disciplina tek kad aprehendiramo izravno u osjetilnome, ono što se može samo osjetiti, sam bitak osjetilnoga: razliku, potencijalnu razliku i razliku intenziteta kao razlog iza kvalitativne raznolikosti. (...) Upravo je intenzivni svijet razlika, u kojem kvalitete pronalaze svoj razlog i osjetilno svoj bitak, predmet superiornog empirizma. Ovaj nas empirizam naučava čudnom „razlogu“, razlogu mnoštva, kaosa i razlike (nomadske raspodjele, okrunjene anarhije). Razlike su one koje uvijek nalikuju jedna drugoj, koje su analogne, suprotstavljene ili identične: razlika je iza svega, ali iza razlike nema ničega. (Deleuze 1994: 56–57)

Konačno, desetak stranica dalje nalazi se i ovaj važan odlomak:

Elementarni pojmovi reprezentacije su kategorije definirane kao uvjeti mogućeg iskustva. Ove su, međutim, preopćenite ili prevelike za stvarno. Mreža je toliko labava da najveće ribe promiču. Ne čudi stoga da je estetika podijeljena u dvije nesvodive domene: na teoriju osjetilnoga koja obuhvaća samo onaj dio stvarnoga koji je u skladu s mogućim iskustvom; i na teoriju lijepoga, koja se bavi stvarnošću stvarnoga, utoliko što se tu stvarnost reflektira. Sve



se mijenja jednom kad odredimo uvjete stvarnog iskustva koji nisu veći od uvjetovanog i koji se po prirodi razlikuju od kategorija: dva značenja estetike se ujedinjuju do te mjere da se bitak osjetilnog otkriva u umjetničkom djelu, dok se, istovremeno, umjetničko djelo javlja kao eksperimentacija. (Deleuze 1994: 68)

Da bi se moglo razumjeti ove ulomke, nužno je eksplicitno izgovoriti sve ono što Deleuze ovdje pretpostavlja, odnosno sve „ono što nije rekao, ali je ipak prisutno u onome što jest izgovorio“ (Deleuze 1995: 136). Prvo što u tom pogledu treba istaknuti jest da njegovo problematiziranje estetike na ovim mjestima implicitno referira na poimanje estetike Immanuela Kanta. Naime, upravo Kant koristi termin „estetika“ u dva različita značenja kao što to Deleuze ovdje ističe. S jedne strane, u *Kritici čistoga uma* (1781), u kontekstu transcendentalnog istraživanja uvjeta mogućnosti iskustva/spoznaje uopće, Kant pod pojmom „transcendentna estetika“ podrazumijeva transcendentno istraživanje uvjeta mogućnosti osjetilnosti a priori. Upravo se na to referira Deleuze kad govori o estetici kao „teoriji osjetilnoga“. S druge, pak, strane, u *Kritici rasudne snage* (1790) Kant pridjev „estetski“ koristi u kontekstu rasprava o „estetskim sudovima“, kao podvrsti „refleksivnih sudova“ (Kant 1957: 41). *Kritika rasudne snage* najvećim je dijelom posvećena upravo refleksivnim sudovima koje Kant definira u opoziciji prema „određujućim sudovima“ kojima se bavila *Kritika čistoga uma*. U svojoj trećoj *Kritici* Kant „moć suđenja“ definira kao „sposobnost, da se ono posebno pomišlja kao sadržano pod općenitim“ (Kant 1957: 19), da bi odmah potom uveo razliku između određujućih i refleksivnih sudova: „Ako je dano ono općenito (pravilo, princip, zakon), onda je moć suđenja, koja supsumira pod nj, *određujuća*. (...) No ako je dano samo ono posebno, uz što ona treba da nađe ono općenito, onda je moć suđenja samo *refleksivna*“ (Kant 1957: 19). Pritom, Kant razlikuje dvije vrste refleksivnih sudova: estetski sudovi (koji se dalje dijele na „sudove o ugodnom“, „sudove o lijepom“ i „sudove o sublimnom“); i teleološki sudovi („sudovi o svrhovitom“). Sama distinkcija između određujućih i refleksivnih sudova otkriva zašto je za Deleuzea dualizam Kantovog poimanja estetike problematičan. Ako se spoznaja/iskustvo za Kanta sastoji od određujućih sudova, odnosno od primjene općih razumskih pojmova na pojedinačne zorove koji su dani kroz osjetilnost, takvo poimanje spoznaje/iskustva nužno ostaje na razini općega i ne uspijeva zahvatiti ono pojedinačno. Ključno je pritom istaknuti da je za Deleuzea, stvarno po definiciji pojedinačno/jedinstveno. Iz toga slijedi da u Kantovoj teoriji spoznaje postoji nepremostivi jaz između stvarnoga (iskustva) koje je pojedinačno/jedinstveno i mogućeg (iskustva) koje je općenito. Zato Deleuze tvrdi da u svom prvom značenju estetika definirana kao „teorija osjetilnoga (...) obuhvaća samo onaj dio stvarnoga

koji je u skladu s mogućim iskustvom“. S druge pak strane, ističe Deleuze, estetika kao „teorija lijepoga“, uistinu se bavi „stvarnošću stvarnoga“, ali samo „utoliko što se tu stvarnost reflektira“. Kod estetskih sudova kao podvrste refleksivnih sudova, dano je ono pojedinačno (osjetilni zor), ali nedostaje ono opće (razumski pojam), pod koje bi se zor mogao podvesti. Estetski sudovi, dakle, uistinu zahvaćaju ono pojedinačno/jedinstveno, ali ne uzdižu se do razine spoznaje (za koju je potrebna sinteza pojmova i zorova), već ostaju na razini puke *refleksije*. Iz svega navedenoga, slijedi ključni postulat Deleuzeove kritike reprezentacije: utoliko što su kategorije kao elementarni pojmovi reprezentacije po definiciji opće, one ne mogu predstavljati uvjet mogućnosti stvarne spoznaje/iskustva koje je po definiciji pojedinačno/jedinstveno. Nužno je stoga, smatra Deleuze, Kantovo poimanje transcendentalnog kao uvjeta mogućeg iskustva, reartikulirati kao istraživanje „uvjeta stvarnog iskustva koji nisu veći od uvjetovanog i koji se po prirodi razlikuju od kategorija“. Ovu važnu tezu treba čitati u kontekstu Deleuzeovih povijesno-filozofskih rasprava o Bergsonu u kojima je moguće pronaći gotovo identične formulacije, ali puno detaljnije eksplicirane.

#### **4. Bergsonova intuicija kao metoda**

U Deleuzeovom čitanju, Bergsonov filozofski projekt predstavlja kritiku, ali i reartikulaciju Kantove transcendentalne metode. Kao što je poznato, temeljna gesta Kantove filozofije sastoji se u proskribiranju intelektualne intuicije, odnosno mogućnosti spoznaje stvari po sebi – utoliko što čovjek ne posjeduje intelektualnu već samo osjetilnu intuiciju, ne može spoznati stvari kakve one jesu po sebi (*noumena*), već samo u onom obliku u kojem su mu dane u iskustvu (pojave ili *phenomena*). Stoga filozofija ne smije postavljati pitanja o esenciji stvari, već treba istraživati *uvjete* pod kojima su nam stvari kao pojave dane u iskustvu (transcendentalna metoda). Za Kanta, ti su uvjeti prostor i vrijeme kao čisti oblici intuicije i kategorije kao čisti razumski pojmovi. Bergson, u Deleuzeovoj interpretaciji, nastavlja Kantov projekt određivanja uvjeta iskustva, no ti uvjeti nisu „kao kod Kanta, uvjeti mogućeg iskustva, već uvjeti stvarnoga iskustva“ (Deleuze 1991: 23). Sposobnost određivanja takvih uvjeta stvarnog iskustva „koji nisu širi od onoga što uvjetuju“ (Deleuze 1991: 28), Bergson pripisuje „intuiciji kao metodi“ (Deleuze 1991: 13). Bergsonovo poimanje intuicije kao metode nije ništa drugo nego reafirmacija intelektualne intuicije, koju je Kant proskribirao. Baš kao što intelektualna intuicija omogućava neposrednu spoznaju svijeta po sebi, tako i Bergsonova intuicija kao metoda omogućava spoznaju bitka ili apsoluta (Deleuze 1991: 35). Točnije, utoliko što apsolut, prema Bergsonu, ima dva aspekta, „trajanje“ (Bergsonov termin za vrijeme) ili „razlike u vrsti“ i „prostor“ ili „razlike u stupnju“,

intuicija koja se sastoji od mišljenja u obliku trajanja (Deleuze 1991: 31), omogućava neposredan pristup trajanju kao jednom od dva aspekta apsoluta. S obzirom na to da, za Bergsona, trajanje predstavlja „promjenjivu esenciju stvari“ (Deleuze 1991: 34), jasno je da intuicija omogućava spoznaju esencija stvari samih, dakle upravo ono što je Kant proglasio nemogućim. Nadalje, dok, za Kanta, prostor i vrijeme predstavljaju uvjete iskustva, kod Bergsona, pak, prostor i trajanje (vrijeme) predstavljaju dva aspekta bitka ili apsoluta. Dakle, za razliku od Kanta koji svoju transcendentalnu metodu formulira prvenstveno u *epistemološkim* terminima, Bergsonovu intuiciju kao metodu treba razumjeti u *ontološkim* terminima. Konačno, nasuprot Kantovoj kritici dogmatske metafizike, Bergson reafirmira *metafizičke* ambicije filozofije: znanost bez metafizike je prazna (Deleuze 1991: 116)

Deleuze je vlastiti filozofski projekt poimao kao nastavak i razradu ovako definiranih postulata Bergsonove filozofije i upravo u tom ključu treba čitati ranije navedene ulomke iz *Razlike i ponavljanja*. U prvome od ta dva ulomka Deleuze se koristi terminom „superiorni empirizam“, kojim inače označava Bergsonov projekt (Deleuze 1991: 30), kao sinonim svom „transcendentalnom empirizmu“. U oba ulomka tvrdi kako glavni zadatak takvog „transcendentalnog“ ili „superiornog empirizma“ mora biti određivanje uvjeta stvarnog, a ne tek mogućeg iskustva pri čemu, kao i kod Bergsona, ti uvjeti ne smiju biti „veći od uvjetovanoga“. Nadalje, dok se kod Bergsona ti uvjeti stvarnoga iskustva sastoje od razlika u vrsti, Deleuze u istom smislu navodi „intenzivni svijet razlika“, odnosno „razliku, potencijalnu razliku i razliku intenziteta kao razlog iza kvalitativne raznolikosti“. Konačno, postulira sposobnost izravne aprehenzije tog intenzivnog svijeta razlika, čime ponavlja Bergsonovu reafirmaciju intelektualne intuicije ili intuitivne spoznaje: „Empirizam zaista postaje transcendentalan, a estetika apodiktična disciplina, tek kad aprehendiramo izravno u osjetilnome, ono što se može samo osjetiti, sam bitak osjetilnoga“. U tom pogledu moglo bi se ustvrditi kako Deleuzeova doktrina „transcendentne uporabe spoznajnih moći“, koja je izložena u središnjem poglavlju *Razlike i ponavljanja* naslovljenom „Slika misli“, nije ništa drugo nego reartikulacija Bergsonovove „intuicije kao metode“.

## 5. Transcendentna uporaba spoznajnih moći

Pod pojmom „slika misli“ Deleuze podrazumijeva implicitne, prešutne postulate koji određuju prirodu mišljenja u svijetu reprezentacije. Jedan od važnijih postulata takve „dogmatske slike misli“ (Deleuze 1994: 148) jest postulat „prepoznavanja“, prema kojemu čin prepoznavanja predstavlja model mišljenja – misliti nije ništa drugo nego prepoznati neki predmet i podvesti ga pod odgovarajući pojam (Deleuze 1994: 133).

U tom pogledu, mišljenje pretpostavlja zajedničko djelovanje svih spoznajnih moći u njihovom nastojanju da prepoznaju pojedini predmet. Osjetilnost prima određene osjetilne podražaje, koje potom imaginacija oblikuje u skladu sa shemom određenog pojma, kako bi na kraju razum činom prepoznavanja mogao podvesti tako strukturiran osjetilni zor pod odgovarajući pojam. Nasuprot takvom poimanju mišljenja Deleuze tvrdi: „Nešto u svijetu tjera nas da mislimo. To nešto nije predmet prepoznavanja već fundamentalnog susreta“ (Deleuze 1994: 139). Prva osobina predmeta takvog susreta je „da ga se može samo osjetiti“ (Deleuze 1994: 139). Isti će pojam u nastavku teksta označavati i terminima „znak“, „bitak osjetilnoga“, „ono po čemu je danost dana“ i '*sentiendum*' (Deleuze 1994: 139–149). Pritom je važno istaknuti da je taj predmet susreta

imperceptibilan iz perspektive empirijske uporabe osjetila pri kojoj osjetilnost prima samo ono što mogu pojmiti i ostale spoznajne moći, što potom biva povezano u kontekstu zajedničkog osjetila s predmetom koji mogu obuhvatiti ostale spoznajne moći. (Deleuze 1994: 140)

Nasuprot takvoj empirijskoj uporabi, „u prisutnosti onoga što je moguće samo osjetiti (i istovremeno je imperceptibilno), osjetilnost se suočava sa svojim ograničenjem, znakom, i uzdiže se na razinu transcendentne uporabe: na ‘n-tu’ potenciju“ (Deleuze 1994: 140). Nakon što je uslijed susreta sa *sentiendumom* osjetilnost uzdignuta do svoje transcendentne uporabe, ona time prisiljava „memoriju da zapamti *memorandum*, ono što je moguće samo zapamtiti“ (Deleuze 1994: 141), uzdižući tako memoriju do vlastite transcendentne uporabe. Konačno, memorija „prisiljava misao da pojmi ono što je moguće samo misliti, *cogitandum* ili *noeteon*, Esenciju (...) bitak inteligibilnoga kao da je to istovremeno konačna moć mišljenja i nemislivo“ (Deleuze 1994: 141). Takva „transcendentna, razdvojena ili superiorna uporaba spoznajnih moći“ razotkriva njihovu „transcendentalnu formu“ (Deleuze 1994: 143). Da bi se izbjeglo određivanje transcendentalne forme spoznajnih moći iz njihove empirijske uporabe, kao što to čini Kant, Deleuze smatra da se

svaku spoznajnu moć mora dovesti do krajnje točke njenog raspada, kada ona postaje žrtvom trostrukog nasilja: nasilje onoga što je prisiljava na uporabu, onoga što je prisiljena shvatiti i što samo ona može shvatiti, ali i onoga što je neshvatljivo (iz perspektive njene empirijske uporabe). (Deleuze 1994: 143)

Upravo u tom trenutku svaka spoznajna moć „pronalazi vlastiti jedinstveni predmet“ (Deleuze 1994: 143) ili svoju transcendentalnu formu.

Kao što smo vidjeli, mišljenje, za Deleuzea, počinje susretom s bitkom osjetilnoga, paradoksalnim elementom koji je moguće samo osjetiti (iz perspektive transcendentne uporabe spoznajnih moći), a istovremeno je imperceptibilan (iz perspektive njihove

empirijske uporabe). Otkriva da taj paradoksalni element koji prisiljava osjetilnost na njenu transcendentnu uporabu nije ništa drugo nego

intenzitet, pojmljen kao čista razlika po sebi, kao ono što je istovremeno nemoguće osjetiti iz perspektive empirijske osjetilnosti koja prima intenzitete samo posredstvom kvaliteta koje stvaraju, i ono što je moguće osjetiti samo iz perspektive transcendentalne osjetilnosti koja ih aprehendira izravno u susretu. (Deleuze 1994: 144)

Mišljenje, dakle, za Deleuzea uvijek počinje *izravnom aprehenzijom* razlike po sebi. Ovime se potvrđuje da je Deleuze vjerovao u mogućnost intelektualne intuicije ili intuitivne spoznaje, odnosno da njegovu „transcendentnu uporabu spoznajnih moći“ treba razumjeti kao reartikulaciju Bergsonovog poimanja intuicije kao metode.

## 6. Estetika kao apodiktična disciplina

Osim što potvrđuje da Deleuze nastavlja Bergsonovu misao i u ovom pogledu, doktrina transcendentne uporabe spoznajnih moći je važna jer nam omogućava razumijevanje ranije navedenih Deleuzeovih teza o estetici i umjetnosti. Kao što smo ranije pokazali, on je smatrao problematičnom dvoznačnost Kantovog poimanja estetike kao teorije osjetilnoga s jedne i teorije lijepoga s druge strane. Upoznavanje s Deleuzeovom kritikom dogmatske slike misli, otkriva da je ta sporna dvoznačnost estetike nužna posljedica reprezentacijskog poimanja spoznaje, koje uzima čin prepoznavanja kao model spoznaje/mišljenja. Utoliko što je spoznaja definirana kao podvođenje pojedinačnog osjetilnog zora (predmeta) pod opći razumski pojam (prepoznavanje tog predmeta), nužno postoji jaz između estetike kao teorije osjetilnosti koja zahvaća samo ono što je moguće reprezentirati (prepoznati ili podvesti pod postojeći opći pojam) i teorije lijepoga koja reflektira stvarni, pojedinačni osjetilni zor, ali ga ne može spoznati. Da bi se otklonio taj jaz, smatra Deleuze, nužno je reartikulirati samo poimanje mišljenja/spoznaje<sup>89</sup> – umjesto kao podvođenje pojedinačnog predmeta pod opći pojam, mišljenje/spoznaju treba definirati kao određivanje uvjeta stvarnoga iskustva koji nisu veći od onoga što uvjetuju, odnosno kao stvaranje jedinstvenog pojma koji odgovara samo onoj pojedinačnoj stvari za koju je skrojen. Time nestaje dualizam između *spoznaje* mogućeg iskustva i puke *refleksije* stvarnoga iskustva i ostaje samo mišljenje/spoznaja stvarnoga iskustva ili stvarnosti same. Takvom reartikulacijom mišljenja/spoznaje, tvrdi Deleuze, estetika postaje „apodiktična disciplina“ – predmet estetike više nije istraživanje onog dijela osjetilnoga koji je moguće reprezentirati

---

89 Iako sâm Deleuze koristi termin „mišljenje“, očito je da pod tim pojmom podrazumijeva i ono što Kant označava terminom „spoznaja“, stoga sam se odlučio za ovo kompromisno rješenje.

već izravna aprehenzija bitka osjetilnoga. Kao što smo vidjeli, bitak osjetilnoga je onaj paradoksalni element koji se može samo osjetiti iz perspektive transcendentne uporabe osjetilnosti, a imperceptibilan je iz perspektive njene empirijske uporabe. Utoliko što upravo susret s bitkom osjetilnoga *prisiljava* osjetilnost da se uzdigne do svoje transcendentne uporabe, može se zaključiti da estetika više nije disciplina koja se bavi onime što je *moгуće*, već onime što je *apodiktički nužno*, odnosno onime što se *mora* osjetiti.

## 7. Umjetničko djelo kao iskustvo/eksperimentacija

Nadalje, utoliko što je umjetnost tradicionalno predstavljala jedan od glavnih predmeta estetike kao teorije lijepoga, Deleuzeova reartikulacija estetike kao apodiktične discipline za važnu posljedicu ima i reartikulaciju same umjetnosti:

Sve se mijenja jednom kad odredimo uvjete realnog iskustva koji nisu veći od uvjetovanog i koji se po prirodi razlikuju od kategorija: dva značenja estetike se ujedinjuju do te mjere da se bitak osjetilnog otkriva u umjetničkom djelu, dok se, istovremeno, umjetničko djelo javlja kao eksperimentacija. (Deleuze 1994: 68)

Kao što je ranije istaknuto, ove teze treba čitati u odnosu prema drugim bliskim formulacijama u knjizi. Prije svega riječ je o sljedećem važnom mjestu iz kojega smo već citirali:

Znamo da moderna umjetnost teži ostvarivanju tih uvjeta {stvarnoga iskustva}: u tom smislu postaje istinski teatar metamorfoza i permutacija. Teatar u kojem ništa nije čvrsto, labirint bez niti (Arijadna se objesila). Umjetničko djelo napušta domenu reprezentacije kako bi postalo „iskustvo“, transcendentalni empirizam ili znanost o osjetilnome. (Deleuze 1994: 56)

Prvo što treba istaknuti jest da ova dva mjesta u knjizi predstavljaju dvije varijacije istih teza o umjetnosti. Formulaciju „moderna umjetnost teži ostvarivanju uvjeta stvarnoga iskustva“ treba razumjeti kao istoznačnu formulaciji „bitak osjetilnoga se otkriva u umjetničkom djelu“ – bitak osjetilnoga predstavlja upravo uvjete stvarnoga iskustva. Jednako tako, formulaciju „umjetničko djelo postaje iskustvo“, treba čitati kao sinonim formulaciji „umjetničko djelo se javlja kao eksperimentacija“. Da bi se uočila sinonimija ovih dvaju iskaza treba ukazati na specifičan značenjski odnos u kojem stoje '*expérience*' i '*expérimentation*' u francuskom jeziku. Naime, oba izraza mogu imati oba značenja: '*expérience*' može uz „iskustvo“ označavati i „eksperimentaciju“, a '*expérimentation*' može uz „eksperimentaciju“ označavati i „iskustvo“. Upravo tu mogućnost iskorištava Deleuze u dvije navedene formulacije i stoga ih se može

razumjeti kao istoznačne. Konačno, tvrdi i da „napuštanjem domene reprezentacije”, umjetničko djelo, osim iskustvo/eksperimentacija, postaje i „transcendentalni empirizam ili znanost o osjetilnome”, tj. estetika. Na samom kraju prvog poglavlja dodatno razrađuje svoje teze o umjetnosti pa je stoga nužno ukratko se upoznati i s tim važnim mjestom u knjizi.

Prije svega, ovdje se otkriva da Deleuzeove teze o modernoj umjetnosti predstavljaju njegovu filozofsku artikulaciju teza o modernom umjetničkom/književnom djelu koje je Umberto Eco iznio u svom *Otvorenom djelu* (1962). Na temelju Ecove distinkcije „klasičnog“ i „modernog“ umjetničkog djela, Deleuze „beskonačnu reprezentaciju“ suprotstavlja „modernom umjetničko djelo“ (Deleuze 1994: 68). Za razliku od „beskonačne reprezentacije“ koja „multiplicira i organizira stajališta u nizove koji konvergiraju na isti objekt, na isti svijet“, odnosno koja „multiplicira figure i momente koji kruže oko jednog središta, velikog kruga svijesti“, moderno umjetničko djelo „razvijajući svoje permutirajuće nizove i kružne strukture, ukazuje filozofiji put koji vodi k napuštanju reprezentacije“ (Deleuze 1994: 68–69). Dok „greška reprezentacije leži u tome što ne ide onkraj forme identiteta, u odnosu kako prema promatranom objektu, tako i prema subjektu koji promatra“, kod modernog umjetničkog djela „važne su samo divergencija nizova, decentriranje krugova, ‘monstruoznost’“ (Deleuze 1994: 68–69). Kao primjer umjetničkih/književnih djela koja udovoljavaju ovim uvjetima, navodi Mallarmeovo (zamišljeno, ali neostvoreno) djelo *Le Livre* i Joyceov *Finnegans Wake* (1939.). U tim djelima „identitet objekta kojeg se čita nestaje u divergentnim nizovima definiranim ezoteričnim riječima, baš kao što se i identitet subjekta koji čita rastače u decentriranim krugovima mogućih višestrukih čitanja“ (Deleuze 1994: 69). Na taj način „sve postaje simulakrumom“, pri čemu simulakrum ne smijemo razumjeti kao jednostavnu imitaciju, već kao čin koji izaziva i obrće samu ideju modela ili privilegirane pozicije. Simulakrum je instanca koja uključuje razliku unutar sebe, kao što je razlika između (bar) dvije divergentne serije na koje igra, čime ukida svaku sličnost tako da više nije moguće ukazati na postojanje originala i kopije. (Deleuze 1994: 69)

Na koncu zaključuje:

U tom smjeru moramo tražiti uvjete, ne mogućeg iskustva, već stvarnog iskustva. (...) Ovdje pronalazimo življenu stvarnost subreprezentativne domene. Ako je istina da je identitet element, a sličnost mjerna jedinica reprezentacije, tada čista prisutnost kakva nam se javlja u simulakrumu ima za mjernu jedinicu „dispratnost“, odnosno uvijek razliku razlike kao svoj neposredni element. (Deleuze 1994: 69)

Deleuzeove enigmatične teze o umjetničkom djelu prema kojima umjetničko djelo istovremeno otkriva bitak osjetilnoga i javlja se kao eksperimentacija, trebale bi sad biti nešto jasnije. Bitak osjetilnoga otkriva se u umjetničkom djelu utoliko što se umjetničko djelo javlja kao življeno, stvarno iskustvo (ili eksperimentacija): tek kad umjetničko djelo prestane biti puka reprezentacija ili kopija nekog identiteta izvan vremena i postane življeno, stvarno iskustvo u vremenu, otkriva se da je uvjet stvarnog iskustva ili bitak osjetilnoga, tj. uvjet ili bitak onoga što nam se daje u vremenu, uvijek i samo razlika, odnosno da u vremenu postoji samo razlika, a da izvan vremena nema ničega. Istovremeno, umjetničko se djelo javlja kao eksperimentacija (ili življeno iskustvo) utoliko što se u njemu otkriva bitak osjetilnoga: time što otkriva da je razlika u vremenu, a ne neki identitet izvan vremena (identitet Ideje, Forme, pojma, subjekta, objekta itd.), uvjet stvarnoga iskustva ili bitak osjetilnoga, umjetničko djelo razara svaki identitet, svaku formu, napušta svijet reprezentacije i postaje eksperimentacija ili simulakrum. Primjeri koje Deleuze navodi savršeno odgovaraju ovom opisu. I Mallarmeov *Le Livre* i Joyceov *Finnegans Wake* kao vrhunci književnog eksperimenta, jasno svjedoče o gotovo identičnim ambicijama svojih autora: obojica autora žele napisati knjigu koja „niti počinje niti završava“, (Mallarme, citirano prema Eco 1989: 14), knjigu koja ne reprezentira jedan unaprijed dani svijet iz mnogo različitih perspektiva, već utjelovljuje beskonačni „kaozmos“ (Joyce) koji u sebi komplicira beskonačno mnogo različitih svjetova. Drugim riječima, svako novo čitanje istovremeno stvara novo djelo i novog čitatelja. Umjetničko djelo prestaje biti reprezentacija nekog *identiteta izvan vremena*, kako bi postalo utjelovljenje *razlike u vremenu*.

## 8. Zaključak

Nakon upoznavanja s Deleuzeovim tezama o estetici i umjetnosti, napokon možemo odgovoriti na pitanje s početka ovoga rada, pitanje uloge i značaja umjetnosti u njegovom filozofskom sustavu. Na najopćenitijoj razini može se zaključiti kako moderna umjetnost za Deleuzea predstavlja uzor koji filozofija treba slijediti. Kao što smo vidjeli, nasuprot klasičnom svijetu reprezentacije kojega je karakterizirao primat identiteta, moderni je svijet, prema Deleuzeu, svijet simulakruma – svijet u kojem je razlika primarna, a identitet iz nje izveden. Stoga kao glavni zadatak filozofije Deleuze postulira prevrat Platonizma na kojemu je utemeljen svijet reprezentacije i stvaranje konceptualnog aparata koji će joj omogućiti da misli moderni svijet simulakruma, odnosno razliku po sebi. Utoliko što moderno umjetničko djelo u njegovoj interpretaciji jest simulakrum, odnosno utjelovljenje razlike po sebi, Deleuze smatra kako moderna umjetnost „ukazuje filozofiji put koji vodi k napuštanju svijeta



reprezentacije“. Osim u ovom općem smislu, umjetnost predstavlja uzor za Deleuzea još u jednom, konkretnijem pogledu. Kao što smo pokazali ranije, filozof smatra da slika misli svijeta reprezentacije uzima čin prepoznavanja kao svoj model. No, „tko može povjerovati“, pita se, da je u prepoznavanju „sudbina mišljenja u pitanju, i da mislimo onda kad prepoznamo“ (Deleuze 1994: 135)? Umjesto prepoznavanja, „utjelovljenja svakodnevnog banalnosti“, mišljenje treba, prema Deleuzeu, svoje modele tražiti među „čudnijim i opasnijim avanturama“ (Deleuze 1994: 135). Nije teško zaključiti kako je Deleuze upravo u estetskom iskustvu susreta s umjetničkim djelom pronašao jedan takav „čudniji i opasniji“ model na temelju kojega je razvio svoje poimanje mišljenja kao transcendentne uporabe spoznajnih moći. Mišljenje za Deleuzea počinje susretom s bitkom osjetilnoga, paradoksalnim elementom koji nije moguće prepoznati, reprezentirati i, dakle, spoznati (iz perspektive empirijske uporabe), već ga je moguće samo osjetiti (iz perspektive transcendentne uporabe spoznajnih moći). Upravo susret s bitkom osjetilnoga prisiljava najprije osjetilnost, a potom i ostale spoznajne moći na njihovu transcendentnu uporabu, što u konačnici rezultira konstruiranjem jedinstvenog pojma koji odgovara samo onoj stvari za koju je stvoren, odnosno pojma koji zahvaća jedinstvene uvjete ili esenciju stvari same. Jednako tako, može se ustvrditi kako umjetničko djelo, utoliko što je jedinstveno, nije moguće spoznati (prepoznati ili reprezentirati) iz perspektive empirijske uporabe spoznajnih moći, već ga se, pri prvom susretu, može samo osjetiti. Uslijed tog intenzivnog susreta, umjetničko djelo prisiljava svaku od subjektivih spoznajnih moći ponaosob da se uzdignu do samih granica vlastitih mogućnosti u nastojanju da ga dokraja misaono obuhvate. Iz perspektive filozofije reprezentacije, umjetničko je djelo nespoznatljivo u svojoj singularnosti i moguće ga je zahvatiti tek na razini refleksije, odnosno subjektive osjetilne reakcije. Shodno tome, za filozofiju reprezentacije umjetnost predstavlja u najboljem slučaju tek zanimljivu anomaliju, a estetika jednu od (manje važnih) filozofskih disciplina. S druge, pak, strane, za Deleuzea, upravo zato što je nespoznatljivo iz perspektive filozofije reprezentacije, (modernog) umjetničko djelo prisiljava filozofiju da se suoči s problemom mišljenja/spoznaje singularnosti, odnosno da kao svoj središnji problem postavi potragu za uvjetima stvarnoga iskustva. Umjetnost, dakle, s Deleuzeom prestaje biti tek nespoznatljiva anomalija i postaje glavni poticaj i uzor filozofiji. Takva reartikulacija odnosa filozofije i umjetnosti podrazumijeva i bitnu promjenu statusa estetike. S obzirom na to da mišljenje za Deleuzea počinje susretom s bitkom osjetilnoga, koje se otkriva u umjetničkom djelu, estetika prestaje biti manje važna filozofska disciplina i postaje „prva filozofija“ – ona disciplina s kojom filozofsko mišljenje počinje.

## Literatura

- Bekavac, Luka, 2016. Teorijske fikcije: Ligotti, Negarestani i spekulativni realizam. *Anafora III*, 1. 1–20.
- Deleuze, Gilles, 1968. *Différence et répétition*. Paris: PUF
- Deleuze, Gilles, 1990. Plato and the Simulacrum. G. Deleuze, *The Logic of Sense*. New York: Columbia University Press. 253–266. Preveli Mark Lester i Charles Stivale.
- Deleuze, Gilles, 1991. *Bergsonism*. New York: Zone Books. Preveli Hugh Tomlinson i Barbara Habberjam.
- Deleuze, Gilles, 1994. *Différence and Repetition*. New York: Columbia University Press. Preveo Paul Patton.
- Deleuze, Gilles, 1995. *Negotiations*. New York: Columbia University Press. Preveo Martin Joughin.
- Eco, Umberto, 1989. *The Open Work*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. Preveo David Robey.
- Kant, Immanuel, 1957. *Kritika rasudne snage*. Zagreb: Kultura. Preveo Viktor D. Sonnenfeld.
- Kant, Immanuel, 1984. *Kritika čistoga uma*, Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske. Preveo Viktor D. Sonnenfeld.

## **Sull'arte e sull'estetica in Gilles Deleuze**

Il saggio affronta la questione del ruolo dell'arte e dell'estetica nel sistema filosofico di Gilles Deleuze. Attraverso la lettura del suo libro più importante, *Differenza e ripetizione* (1968), la prima parte del testo presenta la critica di Deleuze della filosofia della rappresentazione e la richiesta di rovesciamento del platonismo. Poi si rivela che il progetto filosofico di Deleuze dovrebbe essere letto come una continuazione della filosofia di Bergson: al contrario di Kant che proscrive la possibilità dell'intuizione intellettuale e della conoscenza delle cose in sé, Deleuze segue Bergson nel riaffermare la possibilità della conoscenza intellettuale e della metafisica speculativa. L'arte e l'estetica occupano un posto privilegiato nel sistema filosofico di Deleuze perché è proprio in esse che Deleuze trova il modello e l'impulso principale per la critica della filosofia della rappresentazione e della riarticolazione della conoscenza intuitiva e delle ambizioni metafisiche della filosofia.

Parole chiave: Gilles Deleuze, arte moderna, letteratura moderna, l'estetica, l'empirismo trascendentale

## **O umetnosti in estetiki pri Gillesu Deleuzu**

Prispevek se posveča vprašanju vloge umetnosti in estetike v filozofskem sistemu Gillesa Deleuza. Izhajajoč iz branja njegove najpomembnejše knjige *Razlika in ponavljanje* (1968) bomo najprej predstavili njegovo kritiko filozofije reprezentacije in zahtevo po prevratu platonizma. Potem bomo pokazali, da je treba Deleuzov filozofski projekt brati kot nadaljevanje Bergsonovega: v nasprotju s Kantovim javnim nasprotovanjem obstoju intuitivnega razuma in možnosti spoznanja stvari na sebi Deleuze sledi Bergsonovi reafirmaciji možnosti razumskega spoznanja in spekulativne metafizike. Umetnost in estetika imata v Deleuzovem filozofskem sistemu privilegiran položaj, saj prav v njiju najde temeljni zglede in spodbudo za kritiko filozofije reprezentacije ter reartikulacijo intuitivnega spoznanja in metafizičnih ambicij filozofije.

Ključne besede: Gilles Deleuze, sodobna umetnost, sodobna književnost, estetika, transcendentalni empirizem

**Dvije pjesme Marine Cvetajeve i Ane Ahmatove: diskurzivna konstrukcija ženskosti<sup>90</sup>**

U radu se s aspekta kritičke stilistike interpretiraju pjesme Marine Cvetajeve *Pokušaj ljubomore* (*Попытка ревности*) i Ane Ahmatove *Za tvoju ljubav ja ne molim* (*Я не любви твоей прощу*). Pokazuje se kompoziciona osovina pjesama i ukazuje na binarni model ženskosti koji ove pjesme diskurzivno uspostavlja. Taj se binarni model uspoređuje sa stereotipnim modelom muškosti/ženskosti koji kao izrazito reduktivan doživljava kritiku u feminističkoj stilistici. Pored toga, propituje se način na koji su muški kritičari percipirali ove pjesme i poeziju Ahmatove i Cvetajeve. Sukladno postavci kritičke diskursne analize i stilistike prema kojoj nema nevinog izbora diskursa, pokazuje se kako to vrijedi i za ove pjesme i za njihove kritičare.

Ključne riječi: kritička stilistika, diskurzivna konstrukcija ženskosti, stereotipi, binarne opozicije, tranzitivnost

**1. Dvije pjesme Ane Ahmatove i Marine Cvetajeve: uvodna razmišljanja**

Marina Cvetajeva i Ana Ahmatova spadaju u sam vrh ruske i evropske poezije 20. stoljeća. Iako je Ahmatova načelno pripadala akmeizmu u početku stvaralaštva, obje pjesnikinje nadilaze bilo kakve klasifikacije i pripadnost pravcima. Njihov stil bitno se razlikuje, ali dvije pjesme koje su predmet ovoga rada pokazuju zanimljivu podudarnost na semantičkom i ideološkom planu. Naime, godinama se uvijek iznova vraćam pjesmama *Попытка ревности* (*Pokušaj ljubomore*) Marine Cvetajeve (1924) i *Я не любви Твоей прощу* (*Za tvoju ljubav ja ne molim*) (1914) Ane Ahmatove, tako da je rad i svojevrsni hommage *strategiji ponovljene lektire*, uključujući i neizbježni nastavak – „čitati i pisati kao žena“ (Moranjak-Bamburać 2003: 255–268).

Prije svega treba reći da je odabir ovih pjesama motiviran srodnošću diskurzivne konstrukcije dvaju polova ženskosti u njima. Odavno je već jasno da likovi „nisu simulakrum ljudi – oni su jednostavno riječi“; te su riječi čitatelji/-ice naučili/-e konstruirati u niz ideoloških poruka na osnovu znanja o tome kako su tekstovi pisani i

---

90 Tekst je lektorirala Mila Vujević.

kako se i dalje pišu, kao i na osnovu općeprihvaćenih stavova o muškarcima i ženama u društvu (Mills 1995: 160). U analizi i interpretaciji pjesama polazim od pretpostavke da isto vrijedi i za lirske junake u poeziji, obično svedene na lirsko *ja – ti, on – ona*. Upravo ta apstraktnost i svojevrsna univerzalnost lirskih junaka čini još vidljivijim način na koji se njihova diskurzivna konstrukcija oslanja na stereotipe i stereotipizaciju – u konkretnom slučaju na one stereotipe koji su povezani s opozicijom muškarci/žene. Zbog toga je s aspekta feminističke stilistike, koja je jedan pristup u okviru kritičke diskursne stilistike, uočavanje binarnih opozicija i stereotipa iznimno zanimljivo.

Obje pjesme spadaju u tzv. ispovjednu, autobiografsku liriku. Za Ahmatovu se i inače govorilo da njene pjesme čine neku vrstu lirskoga dnevnika, koji joj je omogućio da stvori i svojevrsni višeslojni mit o sebi (Harrington 2006: 22). Važno je uzeti u obzir činjenicu da se Ahmatova, bježeći od jednoznačnosti interpretacije, posebno u ranijim fazama stvaralaštva često poigravala „zagonetnošću lica“ (Vinogradov 1970: 121–130), pri čemu se ovdje podrazumijeva ne samo zagonetnost adresata nego ponekad i pošiljatelja (npr. „Сжала руки под тёмной вуалью“/„*Kršila pod tamnim velom ruke*“ – prev. F. Cacan). Pjesma *Pokušaj ljubomoru* Marine Cvetajeve čak ima konkretnoga, „realnog“ adresata<sup>91</sup>, što je proizvelo cijelu mrežu komentara, kritika, sjećanja, tako da se formirao specifičan intertekstualni diskurs, u čijem se centru nalazi sama pjesma. Pjesme tematiziraju ljubomoru i bol zbog ostavljenosti, ali ujedno generaliziraju individualno iskustvo i pretendiraju na univerzalne zaključke. Ne treba pri tome zaboraviti da generalizacije spadaju u osnovna sredstva persuasivnosti, ali još više manipulacije (Van Dijk 2006: 370) te tako ovdje prerastaju u jedan od postupaka za diskurzivnu konstrukciju dva pola ženskosti. Upravo opis i interpretacija sredstava kojima se realizira ta diskurzivna konstrukcija čini osnovu ovoga rada. Drugo pitanje koje rad otvara, a čini se ništa manje zanimljivim jest pitanje recepcije ovih pjesama kod muških kritičara budući da i tu nailazimo na stereotipe i na svojevrsan otpor prema netipičnom stilu ovih pjesnikinja, posebno prema stilu Marine Cvetajeve.

## 2. Diskurzivna sredstva konstrukcije binarnog modela ženskosti

Binarni model svijeta karakterističan je za strukturalizam, ali s aspekta kritičke stilistike on je posebno zanimljiv jer je kontrastiranje jedno od osnovnih načela

---

91 Pjesma je posvećena Konstantinu Rodzeviču, s kojim je Cvetajeva imala ljubavnu vezu i kome je posvećena i *Poema kraja*, o čemu i pjesnikinja piše (Saakjanc 1999: 444). Roman Gulj (2016) navodi kako je Mark Slonim vjerovao da je ona posvećena njemu, što unosi novi zaplet u tekstualnu mrežu paratekstova o ovoj pjesmi.

kojima se izražava pogled na svijet i kojima se proizvode i rekreiraju stereotipi.<sup>92</sup> U stereotipnoj opoziciji *muško/žensko* „jaki“ član je *muško* – tu se nalazi snaga, dominacija, odlučnost, muževnost; pozicija žensko slabija je pozicija – tu se nalazi slabost, nježnost, ženstvenost. Francuska spisateljica i feministička teoretičarka Helene Cixous na jednom mjestu to ovako predstavlja:

Gdje je ona?

Aktivnost / pasivnost,  
Sunce / Mjesec,  
Kultura / Priroda,  
Dan / Noć,  
Otac / Majka,  
Glava / srce,  
Razumno / senzitivno,  
Logos / Patos,  
Muškarac / Žena.

(cit. prema Mills 1995: 63)

Ovdje želim pokazati kako obje autorice po sličnom principu konstruiraju polariziranu sliku ženskosti, dokidajući istovremeno ovakvu opoziciju muško – žensko. Prije svega pogledajmo kakva je komunikativna osovina pjesama: na prvi pogled ona je karakteristična za ljubavnu liriku: riječ je o opoziciji *ja – ti*. Kod Cvetajeve nalazimo Vi koje je samo konvencija, stvar uljudnosti (nesumnjivo i pod utjecajem francuskoga jezika). Međutim, u objema pjesmama zapravo se kao važan član pojavljuje i Ona, koja kod Ahmatove prerasta u univerzalno One. Stvarna opozicija u pjesmi nije ona između *ja i ti*, već između *ja – ona/one*. Zbog toga u radu promatram i opoziciju muško/žensko, ali i opoziciju koju Ahmatova i Cvetajeva uvode ovim pjesmama, a to je opozicija između „žene stvaraoaca, umjetnice“ i, uvjetno rečeno, „obične“ žene. Dok u polemičkom diskursu samo prividno postoji dijalog suprotstavljenih *ja i ti*, gdje polemičar „govori protiv Drugoga, ali tako da se dopadne Trećemu“ (Bagić 1999: 260), ovdje se Ahmatova i Cvetajeva obraćaju adresatu, a u biti fokusiraju pažnju na trećega (tj. na treću), ali ne da se dopadnu toj trećoj, već da pokažu njenu beznačajnost te tako uspostavljaju semantičku osovinu *ja – ona*. Postupak začudan jer treće lice u strukturalnoj lingvističkoj koncepciji jest ne-lice budući da ne sudjeluje

---

92 U ta načela spadaju imenovanje i opis, predstavljanje radnji, stanja, zbivanja, negacije, hipoteze, implikacije, primjeri i obrojčavanje, kao i izjednačavanje i kontrastiranje (Jeffries 2010).

direktno u interakciji sugovornika.<sup>93</sup> Vjerujem da se upravo ovdje krije specifičnost pjesama i izazov za istraživanje. Kako je *ona* suprotstavljena lirskome *ja*? Kako je diskurzivno konstruirana ova opozicija i kako ona nadilazi individualno te prerasta u opoziciju dva pola ženskosti?

I Ahmatova i Cvetajeva u ovim pjesmama stvaraju izrazito polariziran svijet te u nizu kontrasta diskurzivno konstruiraju dva pola ženskosti: kao što je već rečeno, jedan je pol „obične“ žene, „pijačne robe“, „prizemne“, dok je drugi pol onaj žene-stvaraoca, žene-subjekta. Lirsko *ja* u oba slučaja, naravno, pripada ovom drugom polu, što je čak veoma direktno i bez okolišanja naglašeno. U pjesmi Ane Ahmatove dihotomija *ja – ona* realizira se na više planova. Na strani lirskoga *ja* nalazi se „uzvišena noć“, koja odgovara načelu duhovnosti, intelekta, stvaralaštva, ali i strasti. Lirsko *ona* proširuje se i uopćava, odnosno tipizira, pa su *one* „budalice“; s njima brzo postaje dosadno („Все сразу станет так постыло“) jer nema duhovnosti, iskre, nema „prijateljskih besjeda“. Ovdje je dakle na strani lirskoga *ja* i logos, što je bitno obilježje takvoga pola ženskosti.

Slično je i u pjesmi Marine Cvetajeve:

<b>Ja</b>	<b>Ona</b>
Duša	Ljubavnica
Božanstvo	Obična žena
Mramor kararski	Gipsano smeće
Žena sa šestim čulom	Pijačna roba
Dubina	Propast (krah)
Lilit	Rebrom mila (= Eva)

Budući da semiotička istraživanja kulture potvrđuju kako se prostorna opozicija gore/dolje po pravilu metaforički prenosi na pozitivno i negativno vrednovanje pojava, predmeta, osoba, onda je jasno da lirskome *ja* odgovara sve što je uzvišeno, ne-prizemno, čak i onostrano, dok je *ona* vrednovana nisko, prizemno, kao roba. Cvetajeva dalje suprotstavlja Lilit i Evu, što je kasnije često korištena opozicija u feminističkoj teoriji i kritici. Zanimljivo je da u pismima Pasternaku pjesnikinja čak proširuje ovu opoziciju, pa tako piše: „Shvati me: nezasita iskonska mržnja Psihe prema Evi, od koje nemam ništa. A od Psihe – sve. Psiha za Evu! (...) Duša za telo.“ (Azadovski i Pasternak 1983: 213)

---

93 Koristan prikaz suvremenih književnoteorijskih pristupa izražavanju lirskog subjekta i lirskog adresata, koja uključuje i interpretaciju pozicije čitatelja, v. u: Milanko 2014.

Dakle, za razliku od čestih idealiziranih predstava kod feminističkih istraživačica o ženskom komunikativnom stilu kao izrazito kooperativnom (za razliku od muškog, koji je predstavljen kao kompetitivan),<sup>94</sup> odnosno općenito o ženskoj solidarnosti, ove pjesme daju naličje takvih predstava, pokazujući da ni one nisu ideološki nevine. Ako se traga za razlogom ovakve konstrukcije dvaju polova ženskosti, onda se ispod površine ipak nalazi ljubomora – unatoč tome što je Cvetajeva pjesmu nazvala samo *pokušajem* ljubomore. Obje pjesnikinje uvode lirsko Ja, koje je važnije, kvalitetnije od nekoga Ona, od neke „obične“ žene zbog stvaralačkog načela koje je tome Ja inherentno. A ipak... ipak lirski junak bira tu drugu, „prizemnu“ ženu, „pijačnu robu“... U pjesmama implicitno postoji i čuđenje, čak nevjerica zbog takvog izbora, a ljubomora, makar vješto prikrivana sviješću o superiornosti lirskoga Ja, uvjetuje tako surovo slikanje suparnica i diskurzivnu konstrukciju dvaju polova ženskosti. Istovremeno, ne treba zaboraviti ni činjenicu da pjesme posredno dokidaju sliku dominantnog muškarca i diskurzivno konstruiraju sliku muškarca koji je fasciniran, uvjetno rečeno, „jakim“ polom ženskosti (duhom, logosom, stvaralaštvom), ali bira suprotni, „slabi“ pol (slabost, „pijačnu robu“ banalnost, ukratko – udobnost za sebe). Zbog toga i kod Cvetajeve obraćanje Njemu kao „jadničku“. Takav muškarac dobija ulogu koju Lotman naziva pomoćnom i nepjesničkom (Lotman 1998: 125).

## 2.1. Tranzitivnost i diskurzivna konstrukcija opozicije ženskost/muškost

U kritičkoj stilistici posebno se analizira i interpretira tranzitivnost, tj. način predstavljanja radnji, procesa, zbivanja jer je to jedno od najvažnijih sredstava diskurzivne konstrukcije svijeta. Kod Cvetajeve je odabir jezičnih sredstava, odabir glagolskih formi, snažno stilogeno sredstvo budući da gomilanje bezličnih rečenica u obraćanju muškarcu kao lirskom *ti* (*Как живется вам – хлопочется / Ежумся? Встаётся – как?; Kako se živi – i radi – kako / Ježi se? Ustaje?*<sup>95</sup>) ne samo da izražava ideju lirskog subjekta kako je svijet podijeljen na dvije vrste žena nego se muškarac obezličava, i gramatički i semantički percipiran kao pasivan, bezličan. Cvetajeva tako iz opozicije bezlične i lične upotrebe glagola živjeti *Как живётся? Как живёте?*, bira ovu prvu, bezličnu, koja u ruskom jeziku snažno signalizira njenu poziciju i pozicioniranje lirskoga *ti*. Ovo je ujedno sjajna potvrda teze kritičke diskursne analize (CDA) i napose kritičke stilistike da „izbor određenih lingvističkih oblika uvijek ima

94 Kritiku takvih pojednostavljenih opozicija u radovima u kojima se proučavaju razlike u muškom i ženskom stilu daje Mills (1995: 45).

95 Ovakav prijevod daje Marko Vešović – pseudonim Marko Udovičić (2010); taj je prijevod uspio sačuvati bezlične konstrukcije kao izrazito stilski markirane. Radomir Venturin u prepjevju ove pjesme koji se daje u Prilogu negdje bezlične konstrukcije zamjenjuje ličnima, ali i dalje se čuva dojam obezličjenja.



značenja, od kojih neka mogu biti ideološka“ (Machin i Mayr 2012: 104). Kao što se vidi, odabir gramatičkih sredstava, ovdje odabir bezličnih formi umjesto ličnih, nije nimalo slučajan i metaforički pokazuje i osobine, odnosno poziciju lirskoga *ti*. Pjesma zapravo dokida tradicionalni patrijarhalni model u kojem se na strani muškarca nalazi aktivnost, snaga, odlučnost, dok je na strani žene pasivnost, slabost, neodlučnost, i zamjenjuje ga preokrenutim modelom kojim se uvodi jaka pozicija žene-umjetnice.

### 3. Pjesme u ogledalu (muške) kritike

Ne treba zaboraviti da je s aspekta feminističke stilistike ili, tačnije, kritičke stilistike uopće, važno promatrati dva pitanja:

- a) Kako žene govore pišu?
- b) Kako muškarcu govore/pišu o ženama? (Katnić-Bakaršić 2003: 77).

Zbog toga u ovome dijelu rada želim pokazati kako muškarcu pišu o poeziji Ane Ahmatove i Marine Cvetajeve, ali i o njima kao osobama. Kao što je u poeziji Ane Ahmatove ogledalo izuzetno bitno za oneobičavanje perspektive budući da uvijek daje obrnutu sliku, tako i Lotmanovo viđenje obiju ovih pjesnikinja počiva na metafori svojevrsne „preokrenute slike“ muškog i ženskog načela: „njihovi stihovi nisu bili ‘ženski’ stihovi“, veli ovaj teoretičar i kritičar (Lotman 1998: 125). Ovo se posebno odnosi na Cvetajevu, za čiju liriku Lotman tvrdi da „u njezinoj hipertrofiranoj strastvenosti (*sic!* M. K. B.), žensko ‘ja’ dobiva tradicionalno muška obilježja: agresivan nastup, shvaćanje poezije kao posla i zanata, i hrabrost“ (Lotman 1998: 125). Naravno da je teško ne uočiti i ovdje stereotipne opozicije onoga što se smatra „muškim“ i „ženskim“. Uostalom, kada piše da su se one u književnosti pojavile „ne kao pjesnikinje, nego kao pjesnici“, Lotman (1998: 125) samo ponavlja ono što su i ove dvije autorice stalno naglašavale. Zašto je za njih dvije to bila važna distinkcija? Jednostavno zato što riječ „pjesnikinja“ konotira slabiju stranu u opoziciji *pjesnik – pjesnikinja*. Biti pjesnik jest širi pojam, ali taj pojam implicira snagu, odlučnost pa i moć, dok riječ pjesnikinja implicira nježnost, emotivnost, ženstvenost, nerijetko i sentimentalnost, koju su i Ahmatova i Cvetajeva prezirale.

I Roman Gulj, koji je s Cvetajevom bio prijatelj, u sjećanjima naglašava da je Cvetajeva u stvaralaštvu bila „muževna“, dok su se „ženstvene note u njenoj lirici probijale rijetko, ali kad su se probijale, probijale su se prekrasno“. U njoj „nije bilo prave žene“, veli on, dodajući da je u njoj bilo nešto „androgino“ (Gulj 2016). U ovom se iskazu prepoznaje i zbunjenost i strah Romana Gulja, koji u svojim očekivanjima ima jasnu podjelu na ono što je muževno i ono što je ženstveno, a odjednom jedna žena,

pjesnikinja, narušava sve jasne granice među tim pojmovima, pa čak kao svoj atribut naglašava „muževan rukav“ i radni sto, kako piše i Lotman (1998: 125). Istovremeno, kao što Lotman govori o „prenaglašenoj strastvenosti“ kod Cvetajeve, tako i Gulj govori o tome da je u njenoj prirodi ponekad pojavljivalo nešto „sniženo, vulgarno“. Dakle, u takvom muškom čitanju Cvetajeve još se i može prihvatiti „muška“ priroda njenog stvaralaštva, (iako postoji žal za ženskom notom...), ali teško je prihvatiti nju kao ženu. Slično je i s Ahmatovom, koja i u pjesmama piše da se s njenim imenom „Слилась навеки клевета глухая“, „stopila zauvijek kleveta gluha“ – И ты мне все простишь... (1925) / *I ti ćeš mi sve oprostiti*. Nije li kod Gulja očit konflikt kada govori istovremeno o „nedostatku ženskosti“ kod Cvetajeve i o iznimnoj kvaliteti stihova? Kao da kod njega slika ženskosti nikako nije spojiva sa strastvenošću, snagom, samosviješću.

#### 4. Zaključak: otvaranje novih čitanja

Što se na koncu čini osobito zanimljivim? Možda je najsnažniji zaključak taj da su dvije pjesnikinje čije se poetike bitno razlikuju u dvjema pjesmama pokazale dubinsku srodnost u diskurzivnoj konstrukciji dvaju polova ženskosti – žene-umjetnice i „obične“ žene, pribjegavajući tako sličnoj stereotipizaciji kakvoj pribjegavaju muškarci kada konstruiraju ustaljenu opoziciju muško – žensko načelo. I Ahmatova i Cvetajeva sebe smatraju nadmoćnima u odnosu na „obične“ žene; njihovo Ja svjesno je dominantno, i to je specifičnost ovih pjesama. Na taj način samo je zamijenjena jedna opozicija drugom: mjesto što ga je tradicionalno zauzima muškarac sada zauzima „jaka“ žena, žena-umjetnica, dok na drugom polu nalazimo „slabu“, „običnu“ ženu, koja uz tradicionalno pridavane attribute ženskosti dobija i negativne karakteristike „pijačne robe“, „banalnosti besmrtna“, pa se čak i naziva „budalicom“. Nije stoga neobično to što i pisci i kritičari uočavaju neko odstupanje od uobičajenog, očekivanog – ni Ahmatova ni Cvetajeva ne uklapaju se lako u predvidivu percepciju „ženske“ poezije: na njihovoj je strani logos, ne patos; odatle potreba kritičara da se govori o obrnutoj perspektivi, o tome da dvije pjesnikinje zamjenjuju žensko načelo muškim i slično. Pjesnikinje su kritičarima otežale razumijevanje njihove poezije i time što su dometima prevazilazile podjelu na žensku i mušku poeziju, odnosno miješale i attribute i stilske odlike koje se tradicionalno vezuju za ženstvenost i muževnost.

Ovu ponovljenu lekturu želim učiniti otvorenom i punom novih pitanja. Željela sam analizirati i interpretirati dvije perspektive – jednu samih pjesnikinja, drugu pak poziciju muških komentatora i kritičara i tako potvrditi da stereotipizacija i mišljenje u binarnim opozicijama kao njen važan segment mogu postojati i u vrhunskoj literaturi

i u kritici, bila ona falocentrična ili feministička. Kritička stilistička interpretacija uspješno otkriva kako jezična sredstva (opozicije Ja – Ti ili Ja – Ona, opozicije lično – bezlično i/ili odabir leksike) diskurzivno konstruiraju dva pola ženskosti umjesto tradicionalne opozicije muško – žensko. Naravno, ne zaboravimo pri tome i koliko je za čitanje ovakve interpretacije potrebna svijest o subjektivnoj poziciji samog interpretatora/interpretatorice jer, kao što znamo, nema nevinog izbora diskursa.

## Izvori

Ahmatova, Ana, 2018. *Tri jeseni. Pjesme i sjećanja*. Izbor, prijevod i pogovor Fikret Cacan. <https://elektroniceknjige.com/knjiga/ahmatova-ana/tri-jesenii/> (29. 10. 2018).

Ahmatova, Ana, Cvetajeva, Marina, 2010. *Dvije ruske pjesnikinje*. Priredio i preveo Marko Udovičić. Podgorica: CDNK.

Cvjetajeva, Marina, 2018. *Izabrane pjesme*. Priredila Dubravka Dorotić Sesar. Prepjevali na hrvatski Antica Menac, Dubravka Dorotić Sesar, Radomir Venturin. Zagreb: Matica hrvatska.

Ахматова, Анна, 1979. *Стихотворения и поэмы*. Ленинград: Советский писатель.  
Цветаева, Марина, 1984. *Избранные произведения*. Минск: Мастацкая лitarатура.

## Literatura

Azadovski, Konstantin K. M., Pasternak, Jelena i Evgenije (ur.), 1983. *Rajner Marija Rilke, Marina Cvetajeva, Boris Pasternak. Pisma leta 1926*. Beograd: Srpska književna zadruga.

Bagić, Krešimir, 1999. *Umijeće osporavanja. Polemički stilovi A. G. Matoša i M. Krleže*. Zagreb: Naklada MD.

Гуль. Роман, 2016. *Я унес Россию. Апология русской эмиграции. Том первый. "Россия в Германии"*. Dostupno na adresi: [http://www.dk1868.ru/history/gull\\_1.htm](http://www.dk1868.ru/history/gull_1.htm) (21. 10. 2016).

Harrington, Alexandra, 2006. *The Poetry of Anna Akhmatova. Living in Different Mirrors*. London, New York: Anthem Press.

Jeffries, Lesley, 2010. *Critical Stylistics. The Power of English*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.

Katnić-Bakaršić, Marina, 2003. Izazovi feminističke stilistike. Babić-Avdispahić, J., Bakšić-Muftić, J., Katnić-Bakaršić, M., Moranjak-Bamburać, N. *Izazovi feminizma*. Sarajevo: Forum Bosne. 69–116.

- Lotman, Jurij M., 1998. Preokrenuta slika. *Kultura i eksplozija*. Zagreb: Alfa. 94–136.
- Machin, David i Mayr, Andrea, 2012. *How To Do Critical Discourse Analysis*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Milanko, Andrea, 2014. Politika i etika obraćanja u lirici. *Umjetnost riječi* LVIII/2. 161–178.
- Mills, Sara, 1995. *Feminist Stylistics*. London, New York: Routledge.
- Moranjak-Bamburać, Nirman, 2003. Ponovljena lektira – čitati i pisati kao žena. *Retorika tekstualnosti*. Sarajevo: Buybook. 255–270.
- Саакянц, Анна, 1999. *Марина Цветаева. Жизнь и творчество*. Москва ЭЛЛИС: ЛАК.
- Van Dijk, Teun A., 2006. Discourse and Manipulation. *Discourse and Society* 17/2. London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: SAGE Publications. 359–383.
- Vinogradov, Viktor V., 1970. *A. Ahmatova. O simbolike. O poezii*. Nachdruck der Ausgaben Petrograd 1922 und Leningrad 1925. München. 121–130.

## Prilog

### Анна Ахматова

Я не любви Твоей прошу.  
 Она теперь в надежном месте...  
 Поверь, что я Твоей невесте  
 Ревнивых писем не пишу.  
 Но мудрые прими советы:  
 Дай ей читать мои стихи,  
 Дай ей хранить мои портреты,-  
 Ведь так любезны женихи!  
 А этим дурочкам нужней  
 Сознание полное победы,  
 Чем дружбы светлые беседы  
 И память первых нежных дней...

### Ana Ahmatova

Za tvoju ljubav ja ne molim.  
 Na sigurno je smjesti sad...  
 I vjeruj tvojoj da nevjesti  
 neću u pismu prolit jad.  
 Al' primi mudre sad savjete:  
 neka pročita moje pjesme,  
 i neka čuva mi portrete, –  
 mladoženja to odbit ne sm'je.  
 Jer draže takvim je ludama  
 saznanje potpune pobjede,  
 već prijateljske sve besjede  
 i spomen onih nježnih dana...

Когда же счастья гроши  
Ты проживешь с подругой милой  
И для пресыщенной души  
Все сразу станет так постыло -  
В мою торжественную ночь  
Не приходи. Тебя не знаю.  
И чем могла б Тебе помочь?  
От счастья я не исцеляю.

(Ахматова 1979: 82)

A kada groša sreće zbroj  
proživíš s tom dragom zlatnom  
i duši već prezasićenoj  
odjednom bude sve odvratno –  
u moju uzvišenu noć  
ne dolazi. Jer ja te ne znam.  
I kako da ti pružim pomoć?  
Za sreću ni ja lijeka nemam.

(preveo Fikret Cacan)

### **Попытка ревности**

Как живется вам с другою,-  
Проще ведь?- Удар весла!-  
Линией береговойю  
Скоро ль память отошла

Обо мне, плывучем острове  
(По небу - не по водам!)  
Души, души!- быть вам сестрами,  
Не любовницами - вам!

Как живется вам с простою  
Женщиною? Без божеств?  
Государыню с престола  
Свергши (с одного сошед),

### **Pokušaj ljubomore**

Kako živjeti je s drugom –  
Lakše? – Čamac, veslanje! –  
Za obalnom crtom dugom  
Sjećanje vam nestaje

Na me, ovaj otok ploveći  
(Ne po vodi, nebom – da!)  
Duše! – sestricama sloveći –  
Ljubavnice – nikada

Kako s običnom se ženom  
Živi? Bez božica svih?  
Za pad s prijestolja ste krivi  
Carice (pa s njega vi),

Как живется вам - хлопочется -  
Ежится? Встается - как?  
С пошлюхой бессмертной пошлости  
Как справляетесь, бедняк?

“Судорог да перебоев -  
Хватит! Дом себе найму”.  
Как живется вам с любовью -  
Избранному моему!

Свойственнее и съедобнее -  
Снедь? Приестся - не пеняй...  
Как живется вам с подобием -  
Вам, поправшему Синай!

Как живется вам с чужою,  
Здешнею? Ребром - любя?  
Стыд Зевесовой вожжою  
Не охлестывает лба?

Как живется вам - здоровится -  
Можется? Поется - как?  
С язвою бессмертной совести  
Как справляетесь, бедняк?

Kako jutra, život stalno s tim  
Brigama? Ježite se?  
S dankom besmrtnosti banalnosti  
Kako vežete to sve?

„Svađa, trzavica s tobom  
Dosta. Novi trebam dom!“  
Kako živjet s lakom robom  
Odabraniku je mom!

Zgadić će se vama – hoće – to  
Obilno, jestivije...  
Kako živjeti je s prosječnom  
Vladaru nad Sinajem!

Kako živjeti je s tuđom,  
Ovdašnjom? Iz rebra – san?  
Zar vas Zeusovom uzdom  
Ne lupa po čelu sram?

Kako živite mi – zdravi ste ? –  
Ide još? Sve – pjesme poj?  
S kugom besmrtnosti se savjesti nosite,  
Jadničak moj?

Как живется вам с товаром  
Рыночным? Оброк - крутой?  
После мраморов Каррары  
Как живется вам с трухой

Гипсовой? (Из глыбы высечен  
Бог - и начисто разбит!  
Как живется вам с сто-тысячной -  
Вам, познавшему Лилит!

Рыночную новизною  
Сыты ли? К волшбам остыв,  
Как живется вам с земною  
Женщиною, без шестых

Чувств?..  
Ну, за голову: счастливы?  
Нет? В провале без глубин -  
Как живется, милый? Тяжче ли,  
Так же ли, как мне с другим?

(Цветаева 1984: 202)

S tržišta vam pašu stare  
Krpе? Rate – nozi klip!  
Nakon mramora Carrare  
Kako živite uz kip

Od gipsа? Od stijene isječеm  
Bog – i u prah smrvljen je!  
Kako s jednom od sto tisuća? –  
A znate – tko Lilit bje!

Tržišnom novinom siti  
Ste? Za čari hladni. Jest?  
Kako s' zemaljskom se živi  
Ženskom, bez onih šest

Ćutilа?...  
Sretni? Glavu ste izborili?  
Ne? U ponoru bez dna –  
Kako živite mi, gore li,  
Isto, kao s drugim ja?

(prepjeваo Radomir Venturin, Cvjetajeva  
2018: 197-199)

## **Due poesie di Marina Cvetaeva e Anna Achmatova: costruzione discorsiva della femminilità**

Nel presente articolo vengono interpretate, dal punto di vista della stilistica critica, le poesie di Marina Cvetaeva *Tentativo di gelosia* (*Попытка ревности*) e Anna Achmatova *Non è il tuo amore che domando* (*Я не любви твоей прошу*). Si presenta l'asse compositivo delle poesie e segnala il modello binario della femminilità che le due poesie stabiliscono in modo discorsivo. Il modello binario viene paragonato al modello stereotipato della maschilità/femminilità che, come evidentemente riduttivo, è soggetto alla critica della stilistica femminista. Inoltre, viene esaminato il modo in cui i critici maschi hanno percepito queste due poesie e la poesia dell'Achmatova e della Cvetaeva in generale. Stando all'impostazione dell'analisi e della stilistica critica discorsiva, secondo cui non esiste una scelta innocente del discorso, è dimostrato che detta impostazione è valida anche per queste poesie e per i loro critici.

Parole chiave: stilistica critica, costruzione discorsiva della femminilità, stereotipi, opposizioni binarie, transitività

## **Dve pesmi Marine Cvetajev in Ane Ahmatove: diskurzivna konstrukcija ženskosti**

V prispevku z vidika kritične stilistike analiziramo dve pesmi, *Poskus ljubosumja* (*Попытка ревности*) Marine Cvetajev in *Za tvojo ljubezen ne prosim* (*Я не любви твоей прошу*) Ane Ahmatove. Prikažemo njuno strukturno os in binarni model ženskosti, ki ga vzpostavljata s svojim diskurzom. Binarni model v nadaljevanju primerjamo s stereotipnim modelom moškosti/ženskosti, ki je kot izrazito reduktiven deležen kritike v feministični stilistiki. Poleg tega preučujemo, kako je moški del literarne kritike sprejel ti dve pesmi ter poezijo Ahmatove in Cvetajev. V skladu z izhodiščno trditvijo kritične analize diskurza in stilistike, da izbira diskurza nikoli ni nedolžna, pokažemo, da to velja za oboje, analizirani pesmi in kritike, ki so ju obravnavali.

Ključne besede: kritična stilistika, diskurzna konstrukcija ženskosti, stereotipi, binarne opozicije, tranzitivnost



## **MARKO STABEJ**

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

### ***Sojezičje: utopija ali resnična možnost?***

Razpravljamo o razmerju med evropsko in slovensko nacionalno jezikovno politiko in o možnosti, da v sodobni slovenski jezikovni skupnosti razvijemo nov koncept harmonične večjezičnosti (multilingvizma) in raznojezičnosti (plurilingvizma), ki ga poimenujemo *sojezičje*. Pri tem je treba preseči ideologijo enojezičnosti oziroma jo prilagoditi novim okoliščinam, zblíževati pedagoške koncepte v zvezi s prvimi, drugimi in tujimi jeziki ter vse na občutljiv način preizkusiti v praksi.

Ključne besede: enojezična ideologija, večjezičnost, raznojezičnost, sojezičnost, slovenska jezikovna skupnost

### **0 Čestitka: o mejah omejevanja**

V družbah in kulturah, kjer ne smeš mešati metaforičnih jabolk in hrušk, kjer se s prisposodbo nikakor ne spodobi metati različnih stvari v isti koš, kjer je treba ločevati zrnje od nezrnja, se ljudje, ki jih ograjevanja, omejevanja, ozemljevanja in razločevanja utesnjujejo in dušijo, ne počutijo dobro. Želijo si namreč povezovanja, prepletanja, pretakanja, celovitega mavričnega in mozaičnega življenja – in ker se želijo počutiti dobro sami in to želijo tudi vsem drugim, se odpravijo na pot proti vetru in proti toku. Ni jim lahko, a nimajo izbire. In grejo in hodijo in delajo – in sčasoma opazijo, da imajo vse več vetra v jadrih in da nasprotni tok ni več tako močan. Vse najboljše, Mirjana, in vetrovno plovbo še naprej!

### **1 Uvod: evropsko in nacionalno**

Na začetku se vprašajmo in medias res: kakšno je razmerje med progresivno evropsko jezikovno politiko, kot jo oblikujejo in izvajajo posebne pooblašene ustanove, in med slovensko državno oziroma narodno jezikovno politiko (ki kljub svojim posebnostim niti ni nekaj zelo drugačnega od politike podobno velikih narodov in držav). Pri evropski jezikovni politiki imamo v mislih predvsem Svet Evrope in njegove mehanizme, še posebej pospeševalne in ozaveščevalne projekte v zvezi s poučevanjem

drugih jezikov<sup>96</sup> za najrazličnejše naslovnike v najrazličnejših situacijah, pa tudi jezikovnopolično delovanje Evropske unije. Pretežni del vseh teh ozaveščevalnih, motivacijskih in podpornih dejanj, projektov in akcij je namenjenih promociji učenja, znanja in rabe več jezikov. Če smo natančnejši, je večina delovanja posvečena doseganju t. i. raznojezičnosti (plurilingvizmu), razsežnost večjezičnosti (multilingvizma) kot hkratne prisotnosti več jezikov v komunikacijskih praksah nekega prostora pa je nenačrtovana kolateralna pojavnost, s katero zlasti v tradicionalnih enojezičnih okoljih pravzaprav odgovorne ustanove (na različnih nivojih, od političnih do izvedbenih) ne vedo prav dobro, kaj početi. Pri tem postaja vse bolj jasno, da posameznikova in posamezničina raznojezičnost brez večjezičnostne komunikacijske prakse ni zares mogoča. Zato predlagam v zvezi s tem nov delovni termin: *sojezičje*. Postavljam tezo, da mora biti cilj jezikovne politike in jezikovnega izobraževanja v sodobni evropski družbi *sojezičje* kot harmonična oblika sobivanja več jezikov v posameznikovem in posamezničinem jezikovnem repertoarju ter v njegovih in njenih komunikacijskih praksah. Harmonična oblika sobivanja jezikov seveda ne pomeni odsotnosti slehernega konflikta; pomeni pa, da so govorke in govorci zmožni nasprotujoča si mnenja o jezikovnih praksah z mediacijo preseči in se v vsaki situaciji dogovoriti za najmanjši potrebni skupni jezikovni imenovalec.

Izkušnje, pridobljene predvsem pri jezikovnem načrtovanju v zvezi s slovenščino kot drugim in tujim jezikom, pa tudi z opazovanjem poučevanja jezikov v slovenskem šolskem sistemu in vrtcih, ter izkušnje pri spremljanju in sooblikovanju državnih jezikovnopoličnih programov nam ponujajo tole tezo, izraženo z metaforo: nacionalne jezikovne situacije so topila, prej omenjena dimenzija jezikovne politike pa topljenec. Dejansko dogajanje v zvezi z jezikovnim načrtovanjem je raztopina; zelo malokrat se zgodi, da je raztopina nasičena, stopnja nenasičenosti pa je zelo različna.<sup>97</sup> Topilna ideologija je v slovenski jezikovni skupnosti seveda enojezičnost, ideologija, ki je zmagovalni pohod odkrito začela s programom Zedinjena Slovenija l. 1848 in ga, kljub očitno drugačnim okoliščinam, še vedno ni zares končala.

Raznojezičnost kot kompleksna podoba enotnega jezikovnega repertoarja posameznika ali posameznice, ki ima (različno) razvito jezikovno zmožnost v več jezikih, je morda kognitivno dejstvo; gotovo je to tudi delovni aksiom dela mednarodnega uporabnega jezikoslovja; najbrž je to tudi politična želja političnega razreda, zavezanega evropskosti in mednarodnosti.

---

96 <https://www.coe.int/en/web/language-policy/home>, dostop 14. 2. 2019.

97 To je raztopina, ki vsebuje v danih razmerah največjo možno količino topljenca v določeni količini topila.

Toda splošna jezikovna praksa in ideologija, ki to prakso poganja, sta še vedno pretežno zelo drugačni. To velja recimo že za samo splošno klasifikacijo jezikov. V slovenskem izobraževalnem sistemu se sicer govori o treh vrstah jezikov, o maternem (prvem), o tujih jezikih in o drugem jeziku. Drugi jezik pomeni jezik okolja za nekoga, za kogar jezik okolja ni materni jezik, in je neke vrste sociolingvistično-didaktično poimenovanje, saj poimenuje specifično družbeno vlogo označenega jezika in hkrati način usvajanja oziroma učenja tega jezika. Dolgo je bilo v šolskem sistemu to pojmovanje drugega jezika prihranjeno samo za ustavno zagotovljeni dvojezični področji v Sloveniji z dolgo tradicijo: na jugozahodu Slovenije občine z italijansko narodno skupnostjo in na severovzhodu občine z madžarsko jezikovno skupnostjo. Večinskemu prebivalstvu s slovenščino kot maternim jezikom je torej drugi jezik italijanščina oziroma madžarščina in obratno. Šele v zadnjih dveh desetletjih se je pojmovanje slovenščine kot drugega jezika v šolskem sistemu postopoma uveljavilo za ozemlje vse države in torej velja za vse ljudi, katerih prvi jezik ni slovenščina in – poenostavljeno rečeno – živijo v Sloveniji za stalno ali vsaj dlje časa. Seveda so taki ljudje v Sloveniji množično prebivali že prej – zaradi delovnih in drugih migracij v drugi Jugoslaviji. Toda (najpogosteje prikrita) slovenska jezikovna politika ni bila naklonjena njihovi družbeni in jezikovni integraciji na tak način, da bi sistematično ohranjali svoj materni jezik in hkrati sistematično usvojili slovenščino kot jezik okolja, temveč je posredno spodbujala bodisi postopno asimilacijo (torej opustitev prvega jezika in zamenjavo tega s slovenščino, vsaj pri naslednji generaciji) bodisi getoizacijo (torej neznanje slovenskega jezika in zaradi tega zelo omejeno vključevanje v družbo) ali pa celo oboje – pravzaprav v poljubnih medsebojnih razmerjih.

Vse to so odrazi temeljne slovenske jezikovnoideološke premise: da je slovenski jezikovni prostor (razen izjemoma na že omenjenih področjih) enojezičen in homogeniziran s splošnim obvladovanjem in rabo slovenskega knjižnega jezika. V 19. stoletju je ta premisa pomenila tudi enojezičnost v kompetenčnem smislu, oziroma drugače: ves slovenski politični program Zedinjena Slovenija l. 1848<sup>98</sup> je pravzaprav temeljil na prepričanju, da večina slovensko govorečih ne le v danem trenutku ne zna, temveč tudi ne bo nikoli zares znala drugega jezika kot slovenščine. Prav zato se je zdelo po vseh etičnih in praktičnih načelih utemeljeno zahtevati, naj odtlej slovenščina postane edini jezik šolstva in uradovanja na slovenskem etničnem ozemlju. Znanje več jezikov, sprva seveda poleg slovenščine predvsem državne nemščine (in v okviru

---

98 Program je zahteval združitev vseh Slovencev v eno upravno enoto, uvedbo slovenščine kot edinega jezika v upravo in šolstvo na slovenskem ozemlju in to, da se Avstrija ne pridruži nemški zvezi.

klasične gimnazije tudi latinščine in grščine), pa je bilo namenjeno skoraj izključno izobražencem. Janez Bleiweis je l. 1861 v prispevku Naš program<sup>99</sup> jasno zapisal:

Naše načelo ali princip tedaj o srednjih in višjih šolah je: Popolno znanje tako maternega, kakor nemškega jezika, ter zahtevamo, na temelju prave paritetičnosti (enakosti), takošno osnovo omenjenih naših šol, da se bo mogel izrečeni naš namen popolnoma doseči. Kar pa se tiče ljudskih šol, moramo, glede na njih namen in naravno pravo, zahtevati to, da mladina naša si ne zgubiva časa z vbijanjem jalovih nemških besed, (ker se nemškega jezika naučiti ne more), ampak da v prvih treh razredih se uči vse nauke, ki jih za življenje potrebuje, v domačem slovenskem in nji dobro razumljivem jeziku; ali, da ob kratkem rečemo: ljudsko šolo terjamo na narodni podlagi, ker sicer jenja biti ljudska šola (Volksschule) slovenskega naroda.

Na podlagi tega lahko sklepamo: »popolno« znanje tujega jezika je bilo cilj za vsakega slovenskega izobraženca (in takrat je moški slovnični izraz dejansko označeval samo moške), po eni strani zaradi komunikacijske nuje v njihovem poklicnem in socialnem življenju, po drugi strani pa zato, ker so bili le izobraženci zmožni nadzorovati svojo večjezično prakso tako, da ni škodila (njihovi) slovenščini. Z drugimi besedami, le izobraženci so se lahko s popolnim znanjem obeh, maternega in tujega jezika, izogibali mešanim, hibridnim, vmesnojezikovnim komunikacijskim praksam. Take prakse so bile že od 16. stoletja tudi v slovenskem jezikovnem prostoru večkrat označene kot nekaj slabega in nezaželenega (tako sta jih recimo označevala Sebastjan Krelj v 16. in Janez Vajkard Valvasor v 17. stoletju), od začetka kontinuiranega narodnega gibanja konec 18. stoletja pa so bile v samem nasprotju s premisami pojmovanja narodnega kot nečesa edinstvenega, izvirnega, posebnega.

Hkratno »popolno znanje« maternega in popolno znanje enega ali več tujih jezikov je torej v začetku 19. stoletja postal jezikovnoizobraževalni (in družbeni) ideal, uresničljiv samo pri izobražencih. Toda to je pomenilo tudi zanje bistveno razliko v primerjavi s prejšnjim družbenim modelom večjezičnosti, ki do začetka narodnih gibanj ni bil skoraj za nikogar moteč. V prejšnjem modelu slovenščine kot maternega deželnega jezika veliki večini izobražencev ni bilo treba obvladovati na visoki ravni pisnega in govorjenega knjižnega jezika; njihovo dejavno obvladovanje knjižnih jezikov je bilo bodisi omejeno le na nemščino bodisi je bilo razširjeno še s kakim drugim jezikom (in pri izobraženi eliti tudi z grščino in latinščino). Potreba po »popolnem znanju« tudi maternega jezika pa je spremenila sliko sporazumevalne zmožnosti v drugačno obliko vzporednosti dveh (ali več) enojezičnih zmožnosti. In ker je v javni

---

99 Novice gospodarske, obertniške in kmečke.19/45 (6. novembra 1861), 367. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-XPQ2U9TP> (1. 2. 2019).

jezikovni rabi ideal postala enojezičnost (ki se je sicer uveljavljala zelo postopno), je bila zmožnost v slovenščini namenjena za univerzalno domačo rabo, zmožnost v tujem jeziku pa le za specializirane komunikacijske in informacijske potrebe *zunaj* domače skupnosti. Če preskočimo v sedanjost: ta stereotipna predstava se je postopoma tako globoko zasidrala v slovenski šolski sistem, da je ni mogoče izkoreniniti le s kozmetičnimi popravki učnih načrtov, z občasnimi dodatnimi izobraževanji učiteljev in učiteljic in z raznimi jezikovnoozaveščevalnimi akcijami. Samo načelno govorjenje o prednostih raznojezičnosti, o potrebnosti medkulturne in (med)jezikovne ozaveščenosti, po navadi v uvodih učnih načrtov za pouk jezikovnih predmetov, mogoče tudi v nacionalnih jezikovnopolitičnih dokumentih in podobnih strateških dokumentih, ki jih le redko kdo bere in še redkeje kdo resno uresničuje, ne spremeni ničesar, če ni povezano z zelo stvarnimi, otipljivimi in izvedljivimi vsebinskimi dejavnostmi. Lahko domnevamo celo obratno: načelno govorjenje je pravzaprav bolj alibi za to, da v globini izobraževalnih, znanstvenih in drugih javnih sistemov ter v dejanskih jezikovnih praksah in stališčih pravzaprav ni treba nič dejansko spreminjati.

## 2 Redefinicija enojezičnosti v večjezičnem okolju

Sodobno jezikovnopolitično in jezikovnonačrtovalno vprašanje je, tako s stališča posameznika in posameznice kot s stališča družbe (in njenih podsistemov, ustanov ipd.):

- a. kako upravljati večjezičnost svojega komunikacijskega in informacijskega prostora tako, da bodo sistemi informiranja in komuniciranja učinkoviti, prožni in prilagodljivi ter da jezikovna izbira ne bo sprožala konfliktov, povzročala krivic ali celo kršila človekovih pravic;
- b. kako upravljati kompetenčno raznojezičnost tako, da bo zmogla učinkovito, prožno in prilagodljivo upravljanje večjezičnosti?

Skratka, vprašanje je, kako v družbi doseči *sojezičje*. Oziroma radikalneje: kako si *sojezičje* sploh lahko jasno predstavljamo in ali kakor koli kaže, da je sploh mogoče. Obe vprašanji sta namreč tesno povezani z mnogo globljim in težjim vprašanjem: kako upravljati lastne jezikovne (in druge) ideologije? Tukaj postavljamo vsaj na videz protislovno tezo: brez neke vrste *vtisa* enojezičnosti javnega prostora Republike Slovenije slovenska jezikovna skupnost dolgoročno ne bo preživela v današnji obliki in obsegu.<sup>100</sup> Če si preživetja želimo, bi bilo treba redefinirati enojezičnost slovenskega

---

<sup>100</sup> Zavedamo se ohlapnosti in nedorečenosti te izjave; sama definicija jezikovne skupnosti je ohlapna, tudi njena oblika se nenehno spreminja. Temeljna lastnost slovenske jezikovne skupnosti pa je najbrž ob čutek jezikovnoidentitetne povezanosti.

jezikovnega prostora na ta način, da prostor ne bi le prenesel, temveč dejavno vključeval različne oblike večjezičnosti in raznojezičnosti, hkrati pa ne bo onemogočal nadaljnega tvornega življenja in razvoja slovenskega jezika in skupnosti. Pri tem gre torej za neke vrste jezikovno dominantnost slovenščine, kar samo po sebi seveda ni čisto nič novega, vendar si je mogoče predstavljati dominantnost v novih okoliščinah, v prožnejši obliki, kar je de facto kar precejšnja razlika. To pomeni, da v slovenskem javnem prostoru ne bi bile kar avtomatično izključene vse drugojezične prakse (kot je večinoma veljalo doslej, razen na ustavno in zakonsko predpisanih dvojezičnih področjih), ampak bi bile deloma dopuščene in celo, če se smemo izraziti nekam mehanično, tudi servisirane.<sup>101</sup> Po drugi strani pa mora biti servisirana tudi dominantnost slovenščine – tako z določenim formalnopravnim jamstvom rabe kot tudi z dobrim dostopom do znanja te, še posebej za vse večjo skupino govorcev in govork slovenščine kot nematerne jezika. Dober raziskovalni izziv pa bi bilo empirično potrjevanje domneve, da je slovenščina kot dominantni jezik javne komunikacije v slovenskem okolju dejanska, funkcionalna družbena prednost tudi v 21. stoletju; da je to torej nekaj, kar ima predvsem pozitivne družbene učinke in malo negativnih, pa še ti bi morali biti premagljivi ali vsaj obvladljivi. Seveda je večjezičnost slovenskega javnega prostora akuten problem, saj odpravlja (tudi če včasih le navidezno) samoumevnost jezikovnih izbir.

### **3 Sojezičje in vprašanje jezikovne kompetence**

Kako lahko govorčev ali govorkin repertoar iz predstave vzporednih enojezičnih zmožnosti de facto spremenimo v predstavo neke kompleksne sojezične kompetence (ki bi ji, če se že poigravamo s predlogi novih terminov, lahko rekli posameznikova ali posamezničina sojezičnost)? Tudi v sodobnem slovenskem šolskem prostoru živi misel, da bi k harmoničnejšemu kompetenčnemu sobivanju jezikov v posamezničinem ali posameznikovem jezikovnem repertoarju pripomogel poenoten in usklajen metajezikovni okvir. O tem na splošno ne dvomimo – če se jezike učimo s poenotenim metajezikovnim pojmovnim aparatom in lahko s tem aparatom razpravljamo tudi o razlikah in podobnostih med njimi, je gotovo učinkoviteje, kot če se moramo pri vsakem jeziku priučiti tudi specifičnega metajezikovnega pojmovnika. Se pa v zvezi s tem vendarle postavlja vrsta vprašanj. Prvič – koliko metajezikovnega pojmovnika je sploh treba obvladati za učinkovito usvajanje jezikov in gradnjo optimalne raznojezične kompetence? Didaktični ideji jezikovne kopeli in funkcijsko usmerjenega učenja

---

<sup>101</sup> Pod servisiranjem si predstavljamo vrsto jezikovnonačrtovalnih ukrepov, povezanih s specifičnim jezikovnim znanjem, z (vsaj deloma tudi avtomatiziranimi) jezikovnimi storitvami ipd.

jezika skozi opravljanje posameznih dejavnosti, ki sta se razvili pri poučevanju tujih jezikov in sta povratno vsaj deloma našli pot tudi v šolsko didaktiko maternih jezikov, sta ustvarili vtis, da metajezikovna kompetenca skoraj ni več potrebna. Pri tem se pogosto zgodi, da se z metajezikovno kompetenco misli le jezikoslovni pojmovnik za opis posameznih sestavin jezika; to sicer res ni nujno potrebno pri učinkoviti rabi jezika, po drugi strani pa je metajezikovna (in metadiskurzivna) kompetenca v širšem smislu (ali celo prvotnejšem – torej sposobnost, da lahko z jezikom govorimo o jeziku in tako presegamo ovire v obvladovanju ali razlike v pojmovanju nekega jezikovnega koda) gotovo nujen, pomemben del posameznikove komunikacijske zmožnosti. Drugič – ali je usklajevanje metajezikovnega pojmovnika pri pouku različnih jezikov res učinkovita pot do boljše jezikovne zmožnosti v posameznih jezikih, in sicer za vso šolsko populacijo, ali pa je pravzaprav le nadaljevanje ekskluzivističnega pogleda na učenje tujih jezikov in je torej namenjeno predvsem tisti manjšini učečih se, ki to zmorejo in so za to nadarjeni, druge pa od cilja dejavno obvladati več jezikov kvečjemu oddaljuje in jih ne približuje k njemu?

Ena od ovir pri definiranju in modeliranju sojezične kompetence je: sodoben funkcionalni pristop k opisu tuje- ali drugojezične kompetence, ki je zajet v Skupnem evropskem jezikovnem okviru, ne deluje – ali vsaj ne more zares zaživeti – pri opisovanju kompetenčnih stopenj maternega jezika, vsaj ne v takih jezikovnih skupnostih, kot je slovenska. To je na neki način razumljivo, saj smo navajeni, da je usvajanje maternega jezika v enojezičnih skupnostih popolnoma drugačno od usvajanja tujih jezikov, predvsem v tem, da so v maternem jeziku govorci in govorkje jezikovno na splošno gledano že visoko kompetentni še pred opismenjevanjem in izrecnim šolskim usvajanjem standardne različice jezika. Bistveno drugače je pri tujem jeziku, ki ga pretežno začnemo usvajati z učenjem standardne različice v vse večjem obsegu funkcijskih vlog.<sup>102</sup> Hkrati sama zgodovina ideje nacionalne samobitnosti in izvirnosti še danes preprečuje, da bi lahko za katerega koli maternega govorca ali govorko slovenščine s še tako nizko stopnjo izobrazbe rekli, da sploh ne *zna* slovensko, saj bi to filozofsko spodneslo samo idejo naroda kot jezikovno homogene skupnosti. Po drugi strani pa je standardnojezikovna ideologija v slovenskem prostoru poskrbela, da *znati slovensko* de facto pretežno pomeni *znati knjižno slovenščino*, torej znati pisati in govoriti v skladu z normo slovenskega knjižnega jezika. Ker pa sama norma

---

102 Tudi ta razmerja se v zadnjem času temeljito spreminjajo; že dolgo velja, da otroci razvijajo receptivno kompetenco v standardni slovenščini že bistveno prej kot v prvem razredu šole, v okviru družinskih komunikacijskih praks in tudi v vrtcu, kamor je vključen bistveno večji delež otrok kot nekdanj. Hkrati pa že dlje lahko domnevamo, da je precejšen del mlade populacije vsaj angleščini močno receptivno izpostavljen zunaj šolskega okvira in je angleščina neke vrste globalen drugi jezik, jezik okolja, zato ga mladi tudi usvajajo drugače kot nekdanj običajni tuji jezik.

ni nekaj monolitnega in nevariantnega, se tudi znanje slovenskega knjižnega jezika pojmuje kot nekaj stopenjskega. Najvišja stopnja tega znanja naj bi bila prihranjena le za redke (izobražene) govorce in govorke – pa, paradoksalno, za tiste, ki jim je slovenski jezik poklic, torej za učitelje in učiteljice slovenščine ter za lektorje in lektorice. Tako pojmovanje jezikovnega znanja maternega jezika (ki v samem bistvu ni ne kompetenčno ne funkcionalno naravnano) povratno še vedno vpliva tudi na pojmovanje tujejezične kompetence, čeprav se je didaktika poučevanja tujih jezikov v glavnem že pred nekaj časa odpovedala idealiziranemu končnemu cilju »obvladovati jezik kot materni govorec«. Kljub evropskim jezikovnim pobudam, katerih večina je povezana ali z učinkovitejšim (torej funkcionalnejšim) poučevanjem tujih jezikov ali pa z ozaveščevalnimi akcijami za doseganje večje strpnosti do različnih jezikov in njihovih pojavnih različic, je *dobra* jezikovna zmožnost v drugem oziroma tujem jeziku stereotipno še vedno tista, ki je vsaj približno podobna zmožnosti (dobrega) maternega govorca. Medjezikovni prenos je sicer v uporabnem jezikoslovju nadgradil starejši koncept interference, ki je bila v jezikoslovju večinoma apriorno označena kot nekaj nezaželenega, vsaj pri opazovanju sodobnih jezikovnih praks. Toda konec koncev se pri učenju jezikov ozaveščajo predvsem razlike med jeziki, in sicer prav zato, da se ohrani njihova specifičnost. Če na to pogledamo od daleč, je tak refleks neke vrste mešanica narodne ideologije in naravoslovne etike. Vsaka specifična »naravna« pojavna oblika česar koli je vrednota sama po sebi, vredna ohranitve in krepitve, vrednota pa je samo tedaj, če ohranja specifikko. Zato se je sicer mogoče zavzemati za pospeševanje tolerance do netipičnih jezikovnih praks, ki so posledica neorganiziranega usvajanja jezika in interferenčnih procesov vse večje skupine govork in govorcev tudi v slovenskem prostoru – zelo težko pa si je predstavljati, da bi bila taka toleranca do netipičnosti oziroma bolje rečeno do neidiomatičnosti lahko vgrajena v sam proces organiziranega učenja jezika od začetka do konca. Res je, da je z razvojem korpusnega jezikoslovja postajalo vse bolj mogoče na idiomatičnost v jeziku gledati bistveno širše, z realnim pogledom na distribucijo variantnosti na različnih jezikovnih ravneh, ki je praviloma veliko obsežnejša, kot se je zdelo brez korpusnih podatkov. Toda kljub temu ostaja veliko prostora za jezikovne intervencije v smislu »to ni (zares) slovensko/angleško/hrvaško ...«. Ponazorimo s primerom: če slovenska šestnajstletnica izjavi »težko si naredim prijatelje« v pomenu »težko (si) dobim prijatelje« ali »s čim naj vzamem slike« v pomenu »s čim naj fotografiram«, kaj naj si o tem mislimo? Da je narobe, ker gre najbrž za ad hoc kalka iz angleščine »to make friends« in »to take pictures«? Bi bila odlika njene sojezičnosti, da bi se znala takim prenosom izogniti – ali pa lahko na take prenose gledamo kot na sprejemljivo spremembo jezikovnega izraza znotraj sojezične kompetence? Najbrž bo *sojezičje*



v perspektivi kombinacija obojega; vsekakor bo nekaj dinamičnega, nestatičnega, in govorce ter govorce se bodo morali naučiti dejavno jezikovno živeti prav v teh in podobnih spremenljivostih, z novo občutljivostjo do drugačnega.

#### **4 Zaključek: omejitve povedanega**

Če poskusimo prevesti *sojezičje* v angleščino, nimamo prave druge izbire kot *colingualism*. Nato poguglamo in opazimo, da seveda pojmovanje ni ne izvirno ne novo. Je pa razmeroma marginalno že v sociolingvistiki kot specializirani vedi, kaj šele v odločujočih družbenih sistemih in podsistemih komunikacijske skupnosti, v kateri živimo. Pojmovanje sojezičnosti bi morda lahko odklenilo marsikatera vrata, ki so v naši družbi še zelo trdno zapahnjena; morda bi lahko celo odstranilo kako pregradno steno, ki je v novih okoliščinah pravzaprav odveč, čeprav se je včasih zdela nujno potrebna. Tole je bilo le esejsko premišljevanje, skoraj krivično v tem, da ne navaja mnogih relevantnih del vseh tistih, ki so na sorodnih miselnih poteh prišli že zelo daleč. A povezanosti z njimi ne zanika: naj bo roža v šopku za slavljenko, in kljub trnju naj šteje predvsem njen cvet.

### ***Sujezičnost: utopija ili stvarna mogućnost?***

Raspravljamo o odnosu između europske i slovenske nacionalne jezične politike i o mogućnosti da u suvremenoj slovenskoj jezičnoj zajednici razvijemo novi koncept harmonične višejezičnosti (multilingvizma) i raznojezičnosti (plurilingvizma) koji nazivamo *sujezičnošću*. Pritom se treba izdići iznad ideologije jednojezičnosti, odnosno prilagoditi je novim situacijama, približavati pedagoške koncepte u vezi s prvim, drugim i stranim jezicima te sve na oprezan način provjeriti u praksi.

Ključne riječi: jednojezična ideologija, višejezičnost, raznojezičnost, sujezičnost, slovenska jezična zajednica

### ***Colinguismo: utopia o possibilità reale?***

Si discute del rapporto tra la politica linguistica europea e quella nazionale slovena, nonché della possibilità di sviluppare nella contemporanea comunità linguistica slovena un nuovo concetto di multilinguismo e plurilinguismo armonico, detto *colinguismo*. È necessario, però, innalzarsi sopra l'ideologia del monolinguisma ovvero adattarlo alle nuove situazioni, avvicinare i concetti pedagogici relativi alla prima, seconda lingua ed alle lingue straniere e verificare tutto quanto attentamente e praticamente.

Parole chiave: ideologia monolingvistica, multilinguismo, plurilinguismo, colinguismo, comunità linguistica slovena

## **ĐURĐA STRSOGLAVEC**

Filozofski fakultet, Sveučilište u Ljubljani

### ***Treba misliti i na korisnost jezika (o jezičnom poslanju Marka Pohlina)***

Marko Pohlina je autor prvog tiskanog rječnika sa slovenskim natuknicama (1781), uvod u njegovu *Kranjsku gramatiku* (1768), napisanu na njemačkom jeziku, prva je manifestacija slovenskih prosvjetiteljskih, odnosno narodnoprporodnih težnji, a poglavlje o poetici i metrici u istoj knjizi prva praktična pobuda za književno stvaranje na slovenskom jeziku.

Ključne riječi: Marko Pohlina, *Kranjska gramatika*, stručno nazivlje, poetika, prosvjetiteljstvo

### **1. Uvod**

Razdoblje koje najistaknutije omeđuju 1768. godina, kada je izašla *Kranjska gramatika* Marka Pohlina, i 1830. godina, kada je izašao prvi svezak pjesničkoga zbornika *Kranjska čbelica*, za povijest slovenske književnosti važno je prije svega zato što se u to vrijeme prvi put jasno ukazala potreba za literaturom na slovenskom jeziku. U tom je razdoblju staru književnu praksu, koja se planirano brinula prvenstveno za vjerski život i uske potrebe crkve, potisnula nova, koja je postavila zahtjeve za slovenskom kulturom i slovenskom svjetovnom književnošću. Tako je slovenski jezik kao književni počeo konkurirati latinskom, koji je do tada bio privilegirani jezik za više kulturne potrebe, i njemačkom, koji je kao državni jezik sve više zamjenjivao latinski i na slovenskom etničkom prostoru. Njemački se jezik na slovenskom etničkom prostoru afirmirao prije svega u onim slučajevima kada literatura nije htjela biti ograničena samo na učeni svijet nego je htjela odzvanjati na širem zemljopisnom prostoru, dakle u vjerskoj literaturi i lecima, u topografskim i polihistorijskim predstavljanjima zavičaja i njegovih znamenitosti.

### **2. Gramatika**

Prvom manifestacijom slovenskih prosvjetiteljskih, odnosno narodnoprporodnih htijenja smatra se uvod u gramatiku bosonogog augustinca Marka Pohlina iz 1768. godine, u kojemu se obraća Kranjcima riječima: „Nemojmo se sramiti svoga jezika,

dragi zemljaci! Nije tako loš kao što mislite” (Pohlin 1970: 11), a prvom praktičnom pobudom za literarno stvaranje na slovenskom jeziku poetološko poglavlje u istoj knjizi. Slovenski su se stvaraoci u razdoblju prosvjetiteljstva našli pred velikim poslom. Tadašnji slovenski jezik, funkcionalno neslojevit, trebalo je osposobiti za sva područja, a prije svega za praktične potrebe, te dokazati da se i na njemu može napisati umjetničko djelo.

Pohlin u uvodu na početku čitatelju objašnjava svoj jezični nazor:

Svaki dobro utemeljeni jezik ima svoju hvalu, slavu i korist. Ljudsko ga društvo upotrebljava i za svoju korist, i za otkrivanje misli i za označavanje stvari. (...) Uvidavniji svećenici ne preziru nijedan jezik, dobro razumiju koje su njegove odlike i korist. (Pohlin 1970: 7)

Isto tako odmah daje do znanja zašto se latio pisanja gramatike:

Za korist domovine i za obnovu gotovo do kraja iskvarenog kranjskog ili (da ga nazovem njegovim iskonskim imenom) ilirskog jezika zadao sam sebi sastaviti pravu gramatiku. Koje su odlike kranjskoga jezika? Pitam stoga jer mu ne priznaju nijednu. (Pohlin 1970: 7)

Pohlin je bio uvjeren da je prvi uvjet za uvođenje slovenskoga jezika u škole i javni život dobro utemeljena gramatika koja će se uzdignuti iznad tadašnjega istodobnog postojanja četiriju različitih slovenskih narječja, koja su ujedno imala funkciju književnih jezika, kranjskog, koruškog, štajerskog i prekomurskog, te učenicima ponuditi čvrsta pravila. Ovako kaže:

Naš tako plemeniti, tako korisni, tako sveti jezik u našoj je Vojvodini Kranjskoj posljednjih godina tako oslabio da takvo što ne pamate ni najstariji Kranjci. Što je krivo za to? Jedan je od razloga to što uopće nije bilo nikakvih pravila, odnosno nikakve gramatike u kojoj bi se moglo potražiti i naći što je ispravno. Mnogi su, odnosno ako ćemo pravo, svi su uzdisali samo za gramatikom. Ja također. (Pohlin 1970: 12)

Jezični korpus koji je Pohlin htio obraditi u svojoj normativnoj gramatici bio je ljubljanski govor. Izabrao ga je zato što se taj govor govorio u najvećem slovenskom gradu. Prosvjetiteljski pokret želio je seosko stanovništvo kultivirati i potaknuti ga da počne prihvaćati građansku uljudnost i civiliziranost, pa tako i gradski govor. Naravno da su prve kritike Pohlinove gramatike stigle iz redova pokrajinskih pisaca (Toporišič 1983).

Iako su Pohlina javno kritizirali gotovo svi njegovi suvremenici i pozivali ga neka ne unosi razdor u slovensko literarno stvaralaštvo, razvio je za tadašnje prilike gotovo nepojmljivu književnu djelatnost. Na svoju je stranu pridobio veći dio školaraca. Njegovi su učenici 1779. godine počeli izdavati tzv. almanah muza *Pisanice od lepeh umetnost*, prvu posve beletrističku publikaciju na slovenskom jeziku. I Pohlina je produkcija opsežna, izdavao je školske i crkvene knjige, praktične priručnike, kronike, rječnike, čak se spremio prevesti Bibliju (Kidrič 1976: 422–423). Da mu je taj naum uspio, zacijelo bi njegove pravopisne i gramatičke novotarije prevladale.

### 3. Kronika

Pohlin, najoduševljeniji i najradišniji predstavnik prve generacije slovenskih preporoditelja, a istodobno i najkritiziraniji i omalovažavan, po naobrazbi, mentalitetu i literarnom ukusu nije bio blizu prosvjetiteljskoj misli. Živio je duboko u tradicionalnim i već gotovo preživjelim pogledima svoga redovničkog okruženja, no upravo je on postavio najradikalniji preporodni program koji je trebao za slovenstvo mobilizirati sve slojeve kranjskog stanovništva. Rječit je primjer takve njegove dvojnosti rukopisna *Kranjska kronika* (1. dio 1770. godine, 2. dio 1788.) na slovenskom jeziku, koju je prema običaju baroknih kroničara započeo s postankom svijeta i napunio je raznim biblijskim pričama i prijevodima starih rimskih povjesničara. Žiga Zois Pohlinau kroniku nije poštedio oštre kritike. Godine 1794. u recenziji Vodnikovih priloga za kalendarski dodatak *Kranjskoj pratici* kaže:

Takvih sažetih odlomaka biblijskih i mitoloških priča puni su svi njemački provincijski kalendari, posebno onaj koji izdaje izdavač Eger u Ljubljani, a sastavlja ga jezični heretik Markus. Linhart se obavezao da će iz svoje Povijesti Kranjske napraviti sažetke najslavnijih razdoblja od prvih naseljenja Slavena u pokrajini i da će ih dati tiskati uz kalendar – za to će mu svaki seljak biti puno zahvalniji nego Marku za Salomonov hram i ostatke Troje. (Zois 1970: 25)

Međutim, na početku Pohlinau kritizirane kronike stoji najradikalnija preporodna izjava:

Kad god sam ja od kakvog kranjskog pisara knjige koje nisu bile na kranjskom jeziku napisane u ruke dobio, vazda sam milo uzdahnuo, rekavši: a zašto ne na kranjskom? Zar vi Kranjci sami sebi ne priuštite djela vaših glava, nego ih radije nudite Nijemcima i Latinima, kojima takvih knjiga ne nedostaje, a svojim ih zemljacima koji nijedan drugi jezik doli kranjskoga ne poznaju ne priuštite? (Koruza 1991: 203)

#### 4. Korisnost jezika

Svu Pohlinovu literarnu produkciju prožima povezivanje starih nazora s radikalnim preporodnim htijenjima. S jedne je strane tiskao molitvenike (*Molitivne bukuvce*, 1767), propovijedi (*Limbar med ternam*, 1768), prvu slovensku računicu (*Bukuvce za rajtengo*, 1781) i kao novi žanr hagiografije te poučne i zabavne svjetovne tekstove na slovenskom jeziku, na primjer *Kmetam za potrebo inu pomoč* (1789) ili *Kratkočasne uganke* (1788) te povijest slovenske, odnosno kranjske književnosti *Bibliotheca Carnioliae* na latinskom (do 1803. ostala u rukopisu) i *Kranjsku gramatiku* (1768) na njemačkom jeziku.

U najbližu ga vezu s prosvjetiteljskim nazorima dovodi onaj dio njegove gramatike u kojem govori o korisnosti kranjskoga jezika povezanoj s mišlju o prirodnim pravima većinskoga, premda društveno podređenog naroda. Ovako kaže:

Treba misliti i na korist koju od tog jezika ima svećenička i svjetovna vlastela kada govori sa seljakom na njegovu jeziku i tako ga lakše potakne na to da sluša crkvu i državu. Jako je pogrešno s Kranjcima govoriti na njemačkom kranjskom jeziku – teško te razumiju. Zar moraju seljaci zbog svojih vlastelina naučiti njemački? (Pohlin 1970: 11)

Te riječi govore i o tome da Pohlin *Kranjsku gramatiku* nije napisao za seljake, nego prije svega za privilegirane građanske slojeve koji su za slovenski jezik sve manje marili. Stoga je i napisana na njemačkom jeziku. Njome se obraćao prvenstveno obrazovanom svijetu koji je dvojio o pravilnosti slovenskoga jezika i trudio se dokazati mu upravo suprotno. Kako je gramatici dodao slovenske gramatičke nazive, bitno je utjecao na razvoj slovenskoga stručnog nazivlja. Gramatika je prema Pohlinu temelj preporodnoga književnog programa jer se samo njome može postići da obrazovani svijet i viši slojevi ne napuste slovenski jezik, nego ga zbog spoznaje o njegovoj kultiviranosti opet počnu govoriti i cijeniti. On naglašava:

S našim smo jezikom došli tako daleko da se čini kao da ga učeni svijet hoće sasvim napustiti i satrti. Ne daj Bože! Što će onda napraviti priprosti čovjek? Prvo pomagalo kojim to možemo spriječiti jest gramatika, a drugo potpun rječnik koji isto tako pripremam i koji ću tiskati domovini na korist. (...) Bez tih se krila jezik ne može uzdignuti. Stranci će ga uvijek nipodaštavati, a domaći ga ljudi nikad neće razumjeti. (Pohlin 1970: 12)

## 5. Poetika

Praktično jezikoslovlje ima dakle u Pohlinovu preporodnom programu primat, a tek je na drugome mjestu briga za „bolje stihove” na slovenskome jeziku, to jest za uzvišenu slovensku svjetovnu pjesničku praksu, koja je izražena u poetološkom dijelu gramatike. Marko Pohlin, rođen 1735. godine u Ljubljani, kao većina slovenskih intelektualaca onoga vremena pohađao je jezuitsku školu, a visoke je škole apsolvirao u samostanu. Zaredio se 1754. godine kod bosonogih augustinaca (diskalceata) i život proveo u samostanima u Mariabrunnu kod Beča, u Beču i u Ljubljani. Tako je sa svojom osnovnom naobrazbom ostao usidren u misaonost baroknoga vremena. Iako je bio otvoren prema različitim pobudama vremena, nije ih u potpunosti slijedio, nego ih je podređivao svojoj misaonoj osnovi. Najnapredniji je bio u preporodnom zanosu – zahtijevao je stvaranje na slovenskom jeziku na svim područjima, ali se o značenju takve literature nije previše pitao niti je za nju izradio kakav program. Poetološki dodatak gramatike o metrici, prvu slovensku poetiku, dodao je da bi kranjske pjesnike potaknuo na pisanje „boljih” slovenskih stihova. No njegov se prilog svodi samo na informaciju o najnužnijim metričkim pojmovima (dužina i kračina slogova, pauza, cezura, rima, stih, stopa). Pasus o pjesničkoj slobodi koji uključuje i listu slovenskih imena za antička božanstva govori o njegovu baroknom ukusu, od kojega odstupa tek u mišljenju kako je za dobrog pjesnika osim vježbe potrebna i prirodna nadarenost.

### 5.1. Nastava pjesništva

U 1. izdanju Pohlinove gramatike iz 1768. godine poetika je sastavni dio poglavlja o pravopisu, a u drugom, proširenom i popravljenom izdanju iz 1783. godine, ona postaje posebnim prilogom pod naslovom *O kranjskom umijeću pjesnikovanja (Von der krainischen Dichtkunst)*. Zanimljivo je da je prva slovenska poetika nastala prije nego što se pojavila i razvila umjetnička poezija na slovenskome jeziku, koju je poetika trebala objašnjavati. Pohlinova poetika stoga nije kodificirala stilski fenomen već realiziran u književnoj praksi, nego je imala prije svega programsku narodnopreporodnu, političku i literarnu zadaću. Trebala je pokrenuti razvoj slovenske umjetničke poezije. Marko Pohlin razumije poetiku kao nastavu pjesništva: „Priroda, genij i vježba i u Kranjskoj će stvoriti najspretnijeg pjesnika, što se inače trudom i razbijanjem glave ne može postići.” (Koruza 1991: 205)

Pohlinova poetika dakle propisuje pravila za pjesnikovanje i objašnjava načela prema kojima treba pjesmu graditi. Da bi se govor pretočio u oblik koji se zove pjesma, mora se podrediti valovima metra, mora rabiti poseban materijal, to jest riječi i

pjesničke urese, tj. pjesnička sredstva. Ideal je poezije Pohlina programa što točnije ispunjavanje pravila. Pjesnikov cilj neka ne bude individualna pjesma, nego pjesma koja će se što je više moguće prilagoditi zahtjevima poetike. Takvim je poimanjem Pohlin poetiku ograničio na obradu pjesničkoga jezika, i to samo kao jezičnoga gradiva podvrgnutog općim fonetskim i morfološkim zakonima. Pjesnički jezik nije doživljavao kao izraz kojim se prenose emocije i refleksije, nego kao određeni oblik jezika koji se podređuje pravilima sastavljenim posebno za njega. Zato i nije čudno što je Pohlina poetika sastavni dio gramatike, odnosno gramatika i poetika čine cjelinu.

## 5.2. Slovenizirana božanstva

Najopsežniji dio Pohline poetike je poglavlje o pjesničkoj slobodi. Podijeljeno je na opis stilskih figura, onoga što odstupa od običnoga govora, odnosno od pravila koja vladaju u jeziku, te na sloveniziranu, odnosno slaveniziranu antičku mitologiju. Pohlin je u slovensku poeziju želio uvesti antički mitološki kanon i tako naveo 44 božanstva i polubožanstva koja neka se nađu na raspolaganje slovenskim pjesnicima. Slavenskim je bogovima našao grčke dvojnike i za antičku i slavensku stvorio paralelnu slovensku, odnosno sloveniziranu mitološku ekipu.<sup>103</sup> Tako je nastala mješavina grčkog, rimskog i slavenskog mitološkog aparata koji je trebao služiti kao temelj pjesničkih simbola i izvor metaforičkog izražavanja.

## 5.3. Teorijskoknjiževno nazivlje

Premda je Pohlin *Kranjsku gramatiku*, pa tako i poetiku kao njezin sastavni dio, napisao na njemačkom jeziku, nije zanemario slovensko teorijskoknjiževno nazivlje.<sup>104</sup> U oba

---

103 Belin – Apolon; Beron – Jupiter; Bogina, Slavina – Juno; Bratek – Genius; Dražene, Družnice, Strašnice – furije; Družice – Karitas; Gosposdične bogov – nimfe; Hromek, Zlomek – Vulkan; Hudina – Prosperina; Ljubček – Kupido; Modrica – Minerva; Muran – Neptun; Nočlica – Diana; Oglašuvavka – Eho; Rožencveta – Flora; Sejvina – Ceres; Selon – Merkur; Siba, Čistilka – Venus; Sreča – Fortuna; Viharnik – Aeolus (poglavlje *Von der Thonsprechung*, odnosno u 2. izdanju *Von der krainischen Dichtkunst*).

104 Izraze je za figure i trope prevodio s grčkog, odnosno tvorio sa slovenskim imenicama sa sufiksom *-ost*: apokopa – obsekčnost, sinonim – enakorečnost, antiteza – prutistavnost, mioza – zmanjšatnost, u 2. izdanju zmanjšateljnost, proteza – pestavljenost, u 2. izdanju perdadeljnost, diareza – rezdejlnost, metateza – prestavljenost, sinegdoha – skupjennost, u 2. izdanju skupjemanost, anastrofa – prebražnost, u 2. izdanju preobraženost, idiotizam – lesnorečnost, ironija – posmehvačnost (potpoglavlje *Von den poetischen Freyheiten*).



izdanja pored njemačkih termina u zagradama stoje i slovenski. Za 18 njemačkih naziva našao je ili skovao 21 slovenski stručni naziv.<sup>105</sup>

Pohlinova poetika u vrijeme nastanka nije bila suvremeno orijentirana i nije se mogla uključiti u europsku razvijenu estetsku misao 2. polovice 18. stoljeća. Pohlinov je ideal bio u dalekoj prošlosti, u humanističkoj estetici. Slovencima je htio pružiti visoki tip književnosti, iako ni sam nije točno znao kakav bi on trebao biti. No njegovo je djelo svejedno bitno zbog toga što je u slovenski umjetnički život uveo teorijsko raspravljanje o pjesnikovanju, pjesničkom izrazu i pjesničkim sredstvima. Time je pokrenuo slovensku umjetničku riječ koja je u narednim desetljećima preuzela bitnu ulogu u slovenskom nacionalnom životu. Između 1. i 2. izdanja Pohlinove *Kranjske gramatike*, od 1779. do 1781. godine, izlazio je pjesnički almanah *Pisanice*, prvo djelo slovenske svjetovne književnosti pod vodstvom Pohlinova augustinskog brata Janeza Damascena Deva.

## 6. Utjecaji

Na Pohlinovu *Kranjsku gramatiku*, prije svega na terminologiju, na narodnoprporodni ton uvoda i na poglavlje o metrici, utjecala su djela slovenskih gramatičara Adama Bohoriča iz 16. stoljeća i Hipolita iz 17., odnosno 18. stoljeća, njemačkog autora poetike i metrike Martina Opitza iz 17. stoljeća te djela čeških gramatičara Vaclava Rose iz 17. stoljeća i Vaclava Pohla, Pohlinova suvremenika. Utjecaj Gottschedovog djela *Deutsche Sprachkunst* otkrivaju podnaslov *Kranjske gramatike* – ili umjetnost kranjski jezik pravilno govoriti i pisati – te Pohlinov odlučan, gotovo odrješit stil. Pohlin se stavio u ulogu jezičnoga zakonodavca, smatrao se prvim gramatičarom kranjskog jezika<sup>106</sup>, koji stoga kao prvi jezični otkrivač ima pravo na stvaranje novih riječi i na posuđivanje iz drugih jezika (a posuđivao je prije svega iz češkog i hrvatskog) (Stabej 1972: 15–16). Iako je pri stvaranju svoje gramatike izdašno crpio i iz Bohoriča (*Arcticae horulae succisivae*, Wittenberg, 1584) i iz Hipolita (*Grammatica Latino-Germanico-Slavonica*, Ljubljana, 1715), o tome nije nigdje ništa napisao i tvrdoglavo je o sebi govorio kao o prvom slovenskom gramatičaru (Pohlin 1970: 7–8).

---

105 Npr. die Thonsprechung – spevorečnost (metrika), das Reimglied – pesemske dejl, pęsmęske dejl, skok (stopa), das Reimmař – pęsmęska mira (stih), der Abschnitt – predahenje (cezura), das Lied – pesem (pjesma) (poglavlje *Von der Thonsprechung*, odnosno u 2. izdanju *Von der krainischen Dichtkunst*).

106 řto je doista i bio, na řto upozorava Igor Grdina (2013: 43) jer je „polazio od svoje vizije književnog idioma zemljaka koja se nije poklapala ni sa jednom starijom“ i jer je, za razliku od svojih prethodnika, „veći dio prosvjetiteljskih napora izričito posvetio řiteljima rodne pokrajine – Kranjske“ (Grdina 2013: 42).

Njegovi su ga suvremenici, a pogotovo sljedeća generacija slovenskih prosvjetitelja, to jest članovi Zoisova preporodnog kruga, zbog toga kritizirali, bilo javno bilo privatno. Žiga Zois na primjer u pismu Valentinu Vodniku 1794. godine kaže:

Neoprostivo je što otac Marko nije našao za shodno spomenuti ni gramatiku iz 1715. godine ni stariju Bohoričevu, kojih primjerke doista čuvaju tu u diskalceatskoj knjižnici. No takve anegdote ostaju među nama! (Zois 1970: 22)

## 7. Rječnik

Kad je Pohlin postao članom obnovljene ljubljanske Akademije radnih, odnosno marljivih (Academia operosorum), dao je sebi napraviti ekslibris s pčelinjom košnicom i riječima collectis oritur (što se odnosilo na pripremanje rječnika, tj. sakupljanjem nastaje) te svome imenu dodao latinsko akademsko ime Novus. Tim se imenom 1781. godine u riječi i slici podičio na naslovnoj stranici svoga slovensko, odnosno kranjsko-njemačko-latinskog rječnika *Tu malu besedishe treh jezikov, das kleine woerterbuch in dreyen sprache*.

Pohlinov rječnik *Tu malu besedišče treh jezikov* prvi je tiskani rječnik sa slovenskim natuknicama (ima ih 12.640). Služio se svim do tada objavljenim slovenskim rječnicima, osim talijansko-slovenskim rječnikom Alasije da Sommaripe s početka 17. stoljeća (*Vocabolario Italiano e Schiavo*, Udine, 1607), i drugim slavenskim rječnicima, pogotovo rječnikom *Gazophylacium latinoillyricum* Ivana Belostenca iz 1740. godine, od kojeg je preuzeo hrvatsko-latinski dio za svoje slovenske natuknice (kako je Pohlinov rječnik prvi tiskani rječnik sa slovenskim natuknicama, nije se mogao ugledati u neki slovenski predložak).

Tako se u Pohlinovu rječniku našlo mnogo hrvatskih i čeških riječi, za koje nisu postojali slovenski ekvivalenti – tako je slavenizirao tadašnji slovenski korpus. Pohlinov je rječnik prvi ponudio domaće riječi za najobičnije tuđice koje su „kvarile“ tadašnji slovenski jezični izraz. Kako je bio sklon neobičnim riječima i svojstvenim kovanicama, i one su se našle u njegovu rječniku.

Zbog ustrajanja na ljubljanskom govoru i odbacivanja živog seoskog jezika kao nekultiviranog, zbog obilnog posuđivanja iz slavenskih jezika i zbog nekritičnog zadržavanja svakojakih germanizama nije mogao postići konstruktivno čišćenje jezika. Takve su se riječi prepisivanjem iz Pohlinova slovensko-njemačko-latinskog rječnika još dugo vukle po novim slovenskim rječnicima, no u živu upotrebu ušle su samo njegove „dobre“ riječi, to ipak treba naglasiti (Stabej 1972: 16–17). Povijest se s rijetko kojim slovenskim stvarateljem tako poigrala kao što se poigrala s Markom Pohlinom. Njegov su rječnik svi prezirali, a u isto vrijeme i ne znajući svi prepisivali iz njega.

## 8. Zaključak

Pohlinova ljubav prema domovini i materinskom jeziku te njegov entuzijizam u početku su jako utjecali na suvremenike. No tvrdoglavo ustrajanje na samovoljnom šaranju slovenskog jezika umjetnim kovanicama te tuđim riječima i oblicima brzo je zasjenilo njegove odlike i zasluge za slovenski književni preporod. Krug Pohlinovih kritičara i omalovažavalaca bivao je sve širi, pogotovo nakon Kopitarove kritike njegovih gramatičkih i pravopisnih novotarija te oštrih riječi s početka 19. stoljeća. Jernej Kopitar je lamentirao kako je Pohlinova ljubav prema domovini napravila više štete nego koristi i kakva je nesretna okolnost bila što se upravo Pohlin morao tako jako zaljubiti u kranjski jezik (Koruza 1991: 200). Sve do 1926. godine, kada je Anton Breznik (1926: 143–165) temeljito i stručno obradio Pohlinov trojezični rječnik, pokretač slovenskog preporodnog pokreta Marko Pohlin među inteligencijom i među priprostim ljudima nije bio cijenjen ili uvažavan ni kao leksikograf ni kao gramatičar ni kao autor više od 60 djela.

Pohlin je osim nametanja i ustrajanja na sasvim ili djelomično pogrešnoj tvorbi riječi, na svojstvenom pravopisu i nepotrebnim grafijskim reformama, koje su od ondašnje slovenske grafije napravile zbrku (kraj tome napravio je tek Jurij Japelj prijevodom Biblije krajem 18. stoljeća), došao na loš glas i zbog istaknute samohvale. U uvodu u gramatiku, na primjer, kaže: „Napravio sam toliko koliko do dana današnjeg nije napravio nitko i napraviti ću barem toliko koliko prije mene nije napravio još nijedan zemljak.” (Pohlin 1970: 12). Tvrdio je kako prije njegove *Kranjske gramatike* nije bilo „nikakvih pravila, nikakve gramatike u kojoj bi se moglo potražiti i naći što je ispravno” (Pohlin 1970: 12), premda se pri pisanju služio gramatikama Bohoriča i Hipolita. A na kritiku da s previše slobode i previše olako stvara nove, odnosno umjetne riječi odgovorio je retoričkim pitanjem: „Ne smije li novi gramatičar oblikovati riječi od korijena koji osvjetljavaju stvari i prirodu stvari te je objašnjavaju?” (Pohlin 1970: 23)

Ako ostavimo po strani Pohlinovo ustrajanje na nepotrebnoj grafijskoj reformi, njegovu samovoljnu tvorbu riječi i usidrenost u estetiku starijih razdoblja, moramo priznati kako je njegov prilog razvoju slovenskog književnog jezika priličan. Iako bez previše smisla za znanstvenu kritičnost, pokrenuo je slovenski preporodni pokret, u čijoj je osnovi bila misao da bez narodnoga, materinskog jezika nema kulturnog i inog razvitka naroda, te slovensku svjetovnu poeziju. Stoga mu možemo oprostiti što je kad je postao članom Akademije marljivih, svom svjetovnom imenu Anton te redovničkom Marko samosvjesno dodao akademsko ime Novus.

## Literatura

- Breznik, Anton, 1926. *Slovenski slovarji*. Ljubljana: Znanstveno društvo za humanistične vede v Ljubljani.
- Grdina, Igor, 2013. Pohlin na poti od Kranjca do Slovenca. *Novi pogledi na filološko delo o. Marka Pohlina in njegov čas* (ur. I. Orel). Ljubljana: ZIFF. 41–47.
- Kidrič, France (ur.), 1976. *Slovenski biografski leksikon II*. Reproducirani ponatis.
- Koruza, Jože, 1991. *Slovstvene študije*. Ur. J. Pogačnik. Ljubljana: ZIFF.
- Pohlin, Marko, 1783. *Kraynska grammatika, das ist: Die kraynerische Grammatik, oder Kunst die kraynerische Sprache regelrichtig zu reden, und zu schreiben*. Laybach: im Verlage bey Lorenz Bernbacher, Burgerl. Buchbinder. URN:NBN:SI:DOC-SOQKWPHP na <http://www.dlib.si> (15. 3. 2019)
- Pohlin, Marko, 1970. *Izbrano delo*. Ur. J. Kos. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Stabej, Jože, 1972. M. Pohlin: Tu malu besedishe treh jesikov. Pohlin, Marko, *Tu malu besedishe treh jezikov, Das kleine woertebuch in dreyen sprachen*. München.
- Toporišič, Jože, 1983. Pohlinova slovnica. *XIX. seminar slovenskega jezika, literature in kulture* (ur. H. Glušič). Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti. 95–128.
- Zois, Žiga, 1970. *Izbrano delo*. Ur. J. Kos. Ljubljana: Mladinska knjiga.

***Bisogna pensare anche all'utilità della lingua***  
**(sulla missione linguistica di Marko Pohlin)**

Marko Pohlin è autore del primo vocabolario sloveno stampato con le voci slovene (1781) e la prefazione alla sua *Grammatica di Kranj* (1768), scritta in lingua tedesca, rappresenta la prima manifestazione delle aspirazioni illuministiche slovene ossia delle aspirazioni risorgimentali popolari, mentre il capitolo sulla poetica e metrica nello stesso libro rappresenta il primo impulso pratico per la creazione letteraria in lingua slovena.

Parole chiave: Marko Pohlin, *Grammatica di Kranj*, terminologia specialistica, poetica, illuminismo

***Treba je misliti tudi na koristnost jezika***  
**(o jezikovnem poslanstvu Marka Pohlina)**

Marko Pohlin je avtor prvega tiskanega slovarja s slovenskimi gesli (1781), uvod k njegovi v nemščini napisani *Kranjski gramatiki* (1768) je prva manifestacija slovenskih razsvetljenskih oziroma narodnoprerodnih teženj, poglavje o poetiki in metriki v isti knjigi pa prva praktična pobuda za literarno snovanje v slovenščini.

Ključne besede: Marko Pohlin, *Kranjska gramatika*, strokovno izrazje, poetika, razsvetljenje

## Odlomci iz recenzija

U Zborniku su raznolikim priložima zastupljeni radovi sveučilišnih, srednjoškolskih i osnovnoškolskih nastavnika te drugih znanstvenih i/ili kulturnih djelatnika iz Istre (uglavnom iz Pule i Novigrada), iz Zagreba i Osijeka te Slovenije i Bosne i Hercegovine u kojima je riječ ili izravno o plodnoj i raznovrsnoj djelatnosti Mirjane Benjak ili se u vezi s tom djelatnosti obrađuju teme iz područja metodike nastave hrvatskoga jezika i književnosti, interkulturalne komunikacije, kontrastivnoga jezikoslovlja, fonetike (posebno akcentologije) itd. (...)

Svemu rečenom treba dodati da je Zbornik posvećen osobi koja je u stručnim krugovima poznata kao izrazito principijelna, nedvosmislena u ocjenama i zaključcima te neposredna i izravna u javnim nastupima. Time je stekla naglašene simpatije i među svojim učenicima i studentima, i među kolegama i suradnicima, a i u širim znanstvenim i stručnim krugovima, posebno u Hrvatskoj i Sloveniji.

Ivo Pranjković

Za zaključek tega mojega kratkega orisa obsežnega in učinkovitega ustvarjalnega opusa Mirjane Benjak velja poudariti njeno trajno angažiranost za kakovostno izobraževanje učiteljev/profesorjev hrvaškega jezika, poglobljanje teoretičnih jezikovnostilističnih analitičnih pogledov, uveljavljanje kontrastivne lingvistike in sodobne metodologije znanstvenega raziskovanja nasploh. In ne nazadnje, njeno vseprisotno, globoko in ustvarjalno ljubezen do Istre, njenih ljudi, večetičnosti in večjezičnosti, specifične kulture in visokih dosežkov ...

Čisto na koncu pa si Mirjana Benjak posebno omembo in trajno hvaležnost zasluži tudi za konstruktivno, aktivno in naklonjeno dolgoletno sodelovanje s kolegicami, kolegi in ustanovami v Sloveniji, zlasti z Oddelkom za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (oz. njegovimi nasledniki po letu 2002), o katerem pričajo tudi strani tega zbornika s sedmimi besedili slovenskih kolegic in kolegov.

Zbornik realistično odlikava obsežno delo in plemenito osebnost cenjene profesorice Mirjane Benjak in z njim izkazujemo visoko, povsem zaslužno trajno priznanje njenemu uspešnemu delu in pomembnim jezikoslovnim in literarnozgodovinskim oziroma literarnoteoretskim dosežkom.

Vladimir Osolnik

## **Estratti dalle recensioni**

Il volume contiene diversi contributi ad opera di docenti universitari e insegnanti nei licei, scuole medie e elementari, nonché di ricercatori e/o operatori culturali istriani (soprattutto di Pola e Cittanova) e provenienti da altre città croate (Zagabria e Osijek), dalla Slovenia e Bosnia ed Erzegovina, in cui vengono presentati sia la fertile e variegata attività di Mirjana Benjak che i temi connessi alla sua attività e incentrati sulla metodologia didattica dell'insegnamento della lingua e letteratura croata, sulla comunicazione interculturale, sulla linguistica contrastiva, sulla fonetica (in particolar modo l'accentologia), ecc.

La Raccolta è dedicata a una persona stimata per i suoi principi, per la natura inequivocabile dei suoi giudizi e delle conclusioni nonché per il suo atteggiamento sincero e aperto negli interventi pubblici. La Benjak gode del rispetto e di una profonda simpatia sia da parte dei suoi allievi, studenti e colleghi sia da parte degli studiosi e dei ricercatori accademici, soprattutto in Croazia e Slovenia.

Ivo Pranjković

In conclusione di questo mio breve compendio della pregevole e vasta opera di Mirjana Benjak è mio desiderio ribadire il suo costante impegno per una buona ed efficace formazione degli insegnanti/dei docenti di croato, per un'approfondimento delle posizioni teoretiche, linguistiche, stilistiche e analitiche, nonché per l'affermazione della linguistica contrastiva e delle moderne metodologie della ricerca scientifica in generale. È inoltre ammirevole la sua profonda, creativa e onnipresente devozione verso l'Istria, la sua gente, la sua natura multi-etnica e multilingue, la sua specifica cultura e le sue grandi conquiste...

Mirjana Benjak merita la nostra eterna gratitudine anche per il suo significativo contributo in una dinamica, costruttiva e benevola collaborazione con i colleghi e le colleghe attivi in varie istituzioni slovene, in particolar modo con il Dipartimento di lingue e letterature slave della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Lubiana (ovvero con i Dipartimenti formatisi dopo la sua scissione nel 2002). Ne è una viva prova questo volume in cui sono pubblicati sette contributi firmati dai colleghi e dalle colleghe sloveni.

Gli atti in questo volume costituiscono una rappresentazione realistica della fecondità dell'opera e della nobiltà del carattere della rispettabile professoressa Mirjana Benjak. Gli autori desiderano rendere il massimo omaggio al suo fruttuoso lavoro e agli straordinari risultati da lei conseguiti sul campo linguistico, teoretico- e storico-letterario.

Vladimir Osolnik



Tisak Zbornika finansijski je omogúćen sredstvima Grada Novigrada-Cittanove.  
La Raccolta è stata stampata grazie al contributo economico della Città di Novigrad-Cittanova.

To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva - Deljenje pod enakimi pogoji  
4.0 Mednarodna licenca (CC BY-SA 4.0).

Raziskovalni program P6-0215 je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike  
Slovenije iz državnega proračuna.

Publikacija je brezplačna.