

Едиција
ФИЛОЛОШКА ИСТРАЖИВАЊА ДАНАС
ТОМ VIII



ЈЕЗИЦИ ОБРАЗОВАЊА

Уреднице Јулијана Вучо и Јелена Филиповић

Београд, 2018

LANGUAGES OF SCHOOLING

Editors Julijana Vučo i Jelena Filipović

Belgrade, 2018

TABLE OF CONTENTS

Julijana Vučo and Jelena Filipović LANGUAGES IN SERBIAN EDUCATIONAL SYSTEM: MOTIVATED COMMENTARIES	9
Jelena Filipović LANGUAGE POLICY AND PLANNING AND LANGUAGE LEADERSHIP: EDUCATION FOR THE 21 ST CENTURY	15
Julijana Vučo LANGUAGES AND LANGUAGES OF SCHOOLING	33
Ljiljana Đurić FOREIGN LANGUAGES IN SERBIAN LANGUAGE EDUCATION POLICIES: DYNAMICS OF CHANGES (2000 - 2016)	55
Veljko Brborić STATUS OF SERBIAN IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF SERBIA	81
Vesna Krajišnik THE STATE OF TEACHING SERBIAN AS A NON-MOTHER TONGUE IN HOMOGENEOUS LINGUISTIC CONTEXTS AND RECOMMENDATIONS FOR ITS FURTHER DEVELOPMENT	95
Jelena Ginić TEACHING RUSSIAN IN ELEMENTARY EDUCATION: CURRENT SITUATION AND FUTURE PERSPECTIVES	109
Vojin Nedeljković THOUGHTS ON TEACHING THE CLASSICS, LATIN IN PARTICULAR, TO HIGH SCHOOLERS	121
Olivera Durbaba ON EDUCATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN THE REPUBLIC OF SERBIA	131
Ana Vujović STATUS OF LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES IN SECONDARY AND HIGHER EDUCATION IN SERBIA	147

САДРЖАЈ

Јулијана Вучо и Јелена Филиповић ЈЕЗИЦИ У СРПСКОМ ОБРАЗОВНОМ СИСТЕМУ: ОДГОВОРИ С РАЗЛОГОМ.....	9
Јелена Филиповић ЈЕЗИЧКА ПОЛИТИКА И ПЛАНИРАЊЕ И ЈЕЗИЧКО ПРЕДВОДНИШТВО: ОБРАЗОВАЊЕ ЗА 21. ВЕК.....	15
Јулијана Вучо ЈЕЗИК И ЈЕЗИЦИ ОБРАЗОВАЊА.....	33
Љиљана Ђурић СТРАНИ ЈЕЗИЦИ У ЈЕЗИЧКОЈ ОБРАЗОВНОЈ ПОЛИТИЦИ СРБИЈЕ: ДИНАМИКА ПРОМЕНА У ПЕРИОДУ ОД 2000. ДО 2016. ГОДИНЕ.....	55
Вељко Ж. Брборић СТАТУС СРПСКОГ ЈЕЗИКА У ОБРАЗОВНОМ СИСТЕМУ СРБИЈЕ	81
Весна Крајишник СТАЊЕ У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО НЕМАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА И ПРЕПОРУКЕ ЗА ЊЕН РАЗВОЈ У ХОМОГЕНИМ ЈЕЗИЧКИМ СРЕДИНАМА.....	95
Јелена Гинић НАСТАВА РУСКОГ ЈЕЗИКА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ: АКТУЕЛНО СТАЊЕ И ПЕРСПЕКТИВА	109
Војин Недељковић О КЛАСИЧНОЈ И ПОСЕБНО ЛАТИНСКОЈ НАСТАВИ У МОДЕРНОЈ СРЕДЊОЈ ШКОЛИ.....	121
Оливера Дурбаба О ОБРАЗОВАЊУ НАСТАВНИКА СТРАНИХ ЈЕЗИКА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ	131
Ана Вујовић ПОЛОЖАЈ СТРАНИХ ЈЕЗИКА СТРУКЕ У СРЕДЊЕМ И ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ У СРБИЈИ.....	147

Јулијана Вучо и Јелена Филиповић

ЈЕЗИЦИ У СРПСКОМ ОБРАЗОВНОМ СИСТЕМУ: ОДГОВОРИ С ПОВОДОМ

Бројни су разлози који су подстакли разговоре о темама које се везују за присуство, улогу и значај језика у образовним системима. С једне стране, ту су потребе које знања везана за језике, матерње и стране, виде као најважније компетенције у формирању свесног и функционалног појединца у модерном европском друштву, те у дискусији научних и интелектуалних кругова граде подршку оваквом виђењу језички опремљеног грађанина Европе; с друге стране, законска решења која се последњих година доносе у овој области, подстичу критички поглед на недовољно развијену свест о језику као јединственом средству комуникације у свим областима људских активности, као и о значају равноправне и законом одређене употребе матерњег језика (српског као и осталих матерњих језика у Републици Србији), разноликости избора школских страних језика, квалитету образовања наставника и квалитету наставе свих језика, као и посебном значају српског као страног језика (посебно у универзитетској сфери), односно српског као језика окружења за све присутније мигрантску популацију укључену у образовни систем наше земље.

Непосредан повод за посебне дискусије и деловање у овој области биле су припреме за измене *Закона о Основама васпитања и образовања*¹ које су, на основу тадашњих најава, сада остварених поменутиим законом, доводиле у питање статус другог страног језика у образовном систему Србије, под плаштом растерећења ученика². Предлози решења нуђени су без релевантне јавне расправе и консултовања стручњака, а и у нескладу су са европским образовним језичким политикама које су усмерене ка формирању плурилингвалног и плурикултурног појединца који осим свог матерњег језика говори још најмање два страна језика, о чему сведоче бројна европска документа и о чему ће се говорити и у овој монографији (види прилоге 1, 2, 3 и 4). Вишејезичност и вишекултурност се подвлачи као очекивана друштвена и културна вредност уткана у целоживотни развој сваког грађанина Европе.

1 Нови закон о Основама образовања и васпитања ступио је на снагу лета 2017. године са низом неусаглашености, недоследности, непрецизности са Законом о основном образовању и васпитању и Законом о средњем образовању које ће у великој мери, колатералним проблемима угрозити квалитет постигнућа ученика у знању страних језика.

2 http://www.danas.rs/danasrs/drustvo/_plan_rasterecenja_djaka_tajna_.55.html?news_id=318641, http://www.danas.rs/danasrs/dijalog/zanemarivanje_evropskog_opredeljenja_.46.html?news_id=317371, http://www.danas.rs/danasrs/drustvo/drugi_strani_jezik_nece_biti_ukinut_.55.html?news_id=317425, <http://pecanik.net/nije-o-izborima-a-jeste>, 16.02.2016.

Овакви савремени ставови су utkани и у стратешка документа и оријентације ресорних институција система где се истиче да се неки од приоритета Министарства просвете, науке и технолошког развоја односе на развијање вишејезичности и интеркултурности у образовању, ради реализације стратешких циљева које је Република Србија поставила у стратешким документима развоја Србије до 2020. године.

На овакве покушаје угрожавања неговања вишејезичности у оквиру система образовања, реаговала је стручна и научна јавност кроз активност Српске академије наука и уметности, Заједнице филолошких и филозофских факултета Републике Србије на којима се изучавају филолошке дисциплине, као и стручних друштава, Друштва за стране језике и књижевности Србије, Душтва за српски језик и књижевност и осталих стручних друштава наставника страних језика и сличних организација.

Сматрајући да су проблеми језика у образовању од изузетног значаја за нашу средину, како за очување традиције тако и за будућност земље, као и да о њима треба да расправља научна и стручна јавност, на иницијативу Одељења језика и књижевности Српске академије наука и књижевности, дана 26. маја 2016. године, у организацији Одељења језика и књижевности Српске академије наука и уметности и Филолошког факултета Универзитета у Београду, одржан је симпозијум под називом „Језик у образовању“ посвећен месту и значају језика у образовним системима. Посебна пажња посвећена је важној улози српског и осталих матерњих језика, страних језика као и српског као нематерњег и као страног језика у образовном систему Републике Србије. Симпозијум је, у име председника САНУ отворио потпредседник САНУ, академик Љубомир Максимовић, уз поздравне речи академика Слободана Грубачића и секретара Одељења језика и књижевности САНУ, академика Предрага Пипера. У раду веома посећеног Симпозијума учествовало је девет учесника по позиву: проф. др Јулијана Вучо, проф. др Јелена Филиповић, проф. др Вељко Брборић, проф. др Војин Неделковић, проф. др Оливера Дурбаба, проф. др Весна Крајишник, проф. др Ана Вујовић, др Љиљана Ђурић и др Јелена Гинић.

У дискусији која се развила на крају Симпозијума изнесена су мишљења која су преточена у формалне закључке упућене надлежним институцијама (Министарству просвете, науке и технолошког развоја и Заводу за унапређивање образовања Републике Србије). У закључцима је истакнута традиција учења различитих језика у оквиру система образовања, став да обавезно учење два страна језика у основној школи представља један од кључних услова укључивања наше земље у европски образовни простор и неопходне међународне интеграције, те да би ускраћивање такве могућности начинило би вишеструку штету Србији, пре свега генерацијама које треба спремно да се укључе у савремене токове мобилности и размене у свим доменима живота. Том приликом истакнуто је да би у кратком року, Србија била «глува» и «нема» за руски, француски, немачки, италијански, шпански и друге стране језике, а да би неоправдано опредељење за само један обавезни страни језик, неминовно енглески као лингва франка свременог света, осим отворености ка изворима који потичу већином само из једног, доминантног језика и укидања очекиваних путева вишејезичности и вишекултурности, дубоко угрозило објективност преношења знања, али

и професију наставника језика и уздрмало универзитетске институције које према највишим научним обрасцима негују наставу страних језика, у времену које се сада већ простире на више од три столећа.

Монографија пред вама је тематска збирка девет радова представљених на научном скупу у САНУ која обухвата и критички позиционира, посматра и анализује актуелне проблеме језика и образовања, нудећи могуће путеве њиховог решавања.

Зборник отвара рад *Језичка полиитика и планирање и језичко предводништво: образовање за 21. век*, у коме се ауторка Јелена Филиповић критички осврће на концепт језичке политике и планирања и језичке образовне политике кроз анализу кључних принципа њиховог функционисања, језичког менаџмента и језичког предводништва. Ауторка кроз закључке изведене на основу студије случаја у којој се представљају искуства групе студенткиња које су на мастер студијама Филолошког факултета Универзитета у Београду стекле знања о језичкој политици и планирању кроз призму критичке педагогије и критичке (социо)лингвистичке анализе потврђује идеју да језичка политика у 21. веку не може да се спроводи искључиво „одозго-на-доле“, већ да у обзир мора да узме и променљиве категорије индивидуалних и колективних комуникативних и афективних потреба заинтересованих говорних заједница.

У раду *О језику и језицима образовања*, ауторка Јулијана Вучо истиче да савремене језичке политике промовишу више нових погледа на значај језика у образовним системима, као и на различите облике наставе у оквиру вишејезичности као промовисаног приступа. Настава српског језика, на пример, посматра се ограничено, у оквиру самосталног предмета, а никада као основно и специфично средство у језику образовања, у функцији постизања академске језичке компетенције српског као вехикуларног језика на коме се одвија највећи проценат наставе из свих осталих предмета у школама Србије. Настава страних језика не посматра се као извор заједничких компетенција које доприносе богаћењу како енциклопедијских знања, тако и језика појединца као изражајног средства и које равноправно учествују у формирању језика образовања. На основу увида у глобализацијске процесе и специфичности европске језичке политике који се рефлектују на језичке образовне политике савременог вишејезичног друштва, ауторка подвлачи значај језика у савременим образовним системима и потребу креирања језичке образовне политике одоздо-на-горе у којој се пресликавају језичке образовне потребе на глобалном плану.

Љиљана Ђурић у раду *Страни језици у језичкој образовној полиитици Србије: динамика промена у периоду од 2000. до 2016. године* теми страних језика као делу образовне политике у Србији приступа из *перспективе* анализе јавних политика, приказујући динамику и карактер промена у језичкој образовној политици Србије у подобласти страних језика. У првом делу разматра се кохерентност најзначајнијих одлука донесених у периоду од 2000. до 2016. године као и њихове последице. У другом делу, у својеврсној анализи *in vivo* конципирања нових решења у вези са пољуљаним статусом другог страног језика у основној школи, ауторка посматра виђење појединих актера како суштине проблема тако и могућих решења. На основу резултата истраживања, ауторка предлаже правце даљег развоја у тој области.

Веома значајну тему везану за значај и место српског језика у формалном образовању обрадио је Вељко Брборић у раду *Стaнaнaс српскoг језикa у oбрaзoвнoм систeмy Србијe*. Аутор говори о статусу и наставном плану и програму српског језика у образовном систему Србије од основне школе до универзитетске наставе. Уз осврт на прошлост овог проблема, поређење са неким језицима у окружењу, аутор износи предлоге за побољшање статуса српског језика у образовном систему.

Настава српског као нематерњег језика има дугу традицију у нашој вишenaциoнaлнoј и вишeјeзичкoј средини. Ученици чији матерњи језик није српски имају право да се образују (на нивоу основне и средње школе) на свом матерњем језику, уз обавезно учење српског језика са циљем да им се омогући укључивање у ширу друштвену заједницу. Међутим, последњих година, као последица много ширих политичких и друштвених промена, установљени су изузетно лоши резултати у познавању српског језика код припадника националних мањина чији матерњи језик није сродан српском и који живе у језички хомогеним срединама (Албанци и Мађари). Весна Крајишник, у раду *Стaнaње у нaстaви српскoг кaо нeмaтeрњeг језикa и њeгoвe рoлe у њeнoм рaзвoју у хoмoгeним јeзичким срeдинaмa* говори о настојањима да се проблем вишеструко сагледа и да се што прецизније идентификују узроци и могућа решења, ослањајући се на искуство пројекта који је покренула Служба Координационог тела Владе Републике Србије за општине Прешево, Бујановац и Медвеђа у сарадњи са државним и локалним институцијама и Филолошким факултетом Универзитета у Београду. Након сагледавања и анализе затеченог стања у области познавања и употребе српског језика, ауторка у раду дефинише бројне препоруке чије текуће реализације треба да доведу до значајног побољшања у овој области.

О настави руског језика у Србији пише Јелена Гинић у раду *Нaстaвa рускoг језикa у oснoвнoј шкoли: aктyeлнo стaнaње и њeгoвe пeрспeктивe*. Ауторка се бави наставом руског језика као другог страног језика у основним школама данас, али се осврће и на период њених почетака. Руски језик као други страни у основној школи учи 20% ученика, док руски као први страни учи свега 1% ученика. У раду се указује на факторе који су важни за стабилност руског језика: уџбеничка литература, такмичења, стручна усавршавања, као и на бројне просперитетне могућности које пружа знање руског језика као што су бесплатно студирање и усавршавање у Русији, коришћење интернет-ресурса, рад у руским фирмама и онима које послују са Русијом итд.

Војин Недељковић обрађује тему учења и наставе класичних језика у образовном систему Србије, дајући перспективе и подвлачећи значај ове наставе за формирање савремено образованог грађанина. У раду *О класичној настави у модерној средњој школи*, аутор разматра пожељну улогу класичне, нарочито латинске, наставе као интегратора знања унутар језичко-филолошког сегмента средњошколског курикулума.

Рад Оливере Дурбаба *О образовању наставника страних језика у Србији* истражује најважније аспекте образовања наставника страних језика у Републици Србији, са становишта иницијалног образовања на шест високошколских институција филолошког профила, као и акредитованих програма за стручно образовање

наставника. Ауторка, такође, излаже предлоге за побољшање тренутне незавидне ситуације, нарочито у погледу дефицита дидактичко-методичких садржаја, као и могућности за двопредметно образовање наставника.

Ова монографска публикација посвећена настави језика у образовном систему Републике Србије закључује се радом Ане Вујовић *Положај страних језика струке у средњем и високом образовању у Србији*. Ауторка даје кратка одређења појма страни језик струке и науке, а затим разматра његов положај у средњим стручним школама и на нефилолошким факултетима у Србији, указујући и на актуелне промене у односима језика у свету, као и на појмове културне и језичке разноликости и на значај вишејезичности за економски развој савремених друштава, наводећи примере који показују да ситуација код нас не прати светске трендове. Уз подсећање на чињеницу да је раније вођена одговорнија и зрелија језичка политика, ауторка износи предлоге како би се постојећи неповољан положај страних језика струке могао поправити.

Уверени да реч науке и струке треба да буде доминантна у одлукама које држава доноси у областима језичке политике и образовне језичке политике и планирања, Филолошки факултет Универзитета у Београду као издавач, уз подршку Српске академије наука и уметности нуди ову монографију као својеврсну збирку одговора на актуелне теме језика и образовања.

Julijana Vučo and Jelena Filipović

**LANGUAGES IN SERBIAN EDUCATIONAL SYSTEM:
MOTIVATED COMMENTARIES**

Summary

A legion of reasons for commentaries on the presence, role and importance of languages of schooling can be cited as a rationale for this volume. On one hand, we view languages as the key competences in formation of self-aware, self-confident, mature and functional individuals in a contemporary European context. On the other hand, real life educational situation in Serbia draws our attention to insufficiently thought out legislative solutions and a lack of critical awareness regarding the language as a species-unique medium of communication in all areas of human activity. Moreover, we strongly believe in language education policies in which all languages present in a given state (majority, minority and foreign languages) are equally accessible within the educational system, with language teachers who are provided with opportunities for continuous, pre-service and in-service training in the areas of applied linguistics and teaching methods relevant to their academic audience (i.e., different groups of students from different linguistic, cultural, ethnic and other backgrounds). We present you with this volume with a strong conviction that linguists have a social responsibility to engage in a constructive dialogue with national institutions and language education policy makers in an attempt to contribute to a more comprehensive and updated approach to language teaching and learning in Serbia in a socio-cultural and historical moment which makes us look beyond the traditional educational patterns, and pay attention to the needs for internationalization of students who speak Serbian as L1 (teaching of Serbian as L1 and foreign language teaching), those who use it as L2, as well as those who learn it as a language of schooling in a very new context of involuntary and voluntary migrations.

ЈЕЗИЧКА ПОЛИТИКА И ПЛАНИРАЊЕ И ЈЕЗИЧКО ПРЕДВОДНИШТВО: ОБРАЗОВАЊЕ ЗА 21. ВЕК¹

Сажетак

У раду се представља критички осврт на концепт језичке политике и планирања и језичке образовне политике кроз анализу кључних принципа њиховог функционисања, језичког менаџмента и језичког предводништва. Студија случаја у којој се представљају искуства групе студенткиња које су на мастер студијама Филолошког факултета Универзитета у Београду стекле знања о језичкој политици и планирању кроз призму критичке педагогије и критичке лингвистичке анализе потврђује идеју да језичка политика у 21. веку не може да се спроводи искључиво “одозго-на- доле”, већ да у обзир мора да узме и променљиве категорије индивидуалних и колективних комуникативних и афективних потреба заинтересованих говорних заједница.

Кључне речи: језичка политика и планирање, језичка образовна политика, језички менаџмент, језичко предводништво, образовни систем Србије.

1. Критички увид у језичку политику и планирање

Језичка политика и планирање у кључу који овде користим представља интедисциплинарну научну област која користи теоријске принципе и методолошке поступке читавог низа хуманистичких и друштвених дисциплина, попут социолингвистике, примењене лингвистике, социологије, друштвене теорије, антропологије, критичке анализе дискурса, критичке педагогије и других. Она се тако уклапа у контекст критичке лингвистичке анализе која покушава да језик сагледа као део

¹ Овај рад израђен је у оквиру пројекта *Динамика сѝрукѝура срѝскоѝ језика*, 178014, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

комплексног система друштвеног бивствовања и интеракције у приватном, јавном, образовном и професионалном домену језичке употребе.

Језичка политика и планирање као друштвена делатност вероватно је стара колико и организација људских друштава. Потреба за комуникацијом унутар уређених друштвених устројстава, ма у ком облику се она реализовала, увек је подразумевала доношење низа одлука о томе шта је прихватљиво језичко понашање, односно понашање које успева да пренесе жељену поруку и значење које ће бити препознато и валоризовано од осталих учесника у комуникативном чину. То подразумева и примену стратегија које подразумевају позитивно или негативно “лице” (енгл. *face-saving* или *face-threatening strategies*; за детаљније информације, в. Гофман, 1967; Браун & Левинсон, 1987, Фрејжер, 1990, Илен, 2001 и други), то јест, одређивање и употребу језичких структура и лексема које регулишу квалитет међуљудских односа унутар једне говорне заједнице и дефинишу односе друштвене моћи на скали друштвеног утицаја појединаца и група у датој говорној заједници.

Реч “политика” у српској термилошкој синтагми устаљеној у стручној и академској литератури има већи број значења од речи *policy* у енглеском језику из кога је преузета из разлога што се од 60их година 20. века (од када језичка политика и планирање има статус научне дисциплине) наовамо на том језику формулишу и аргументују научне оријентације и постулати који је сврставају у ред најдинамичнијих области истраживања у сфери односа језика и друштва (Филиповић, 2015, Филиповић, 2009, Рисенто, 2000; 2006). Српска реч “политика” подразумева две речи и два значења која стоје у контрастном односу у енглеском језику (*politics* и *policy*), и из перспективе критичке језичке политике ми се стога наш одабир лексеме чини релевантнијим и адекватнијим од онога у језику изворнику. Наиме, енглеска реч *politics* се директно повезује са институционализацијом друштвене моћи и подразумева друштвено-политичку активност која се заснива на праву приступа инструментима одлучивања, хијерархији, легитимитету, као и постојању бирократског и технократског система (Шнајдер & Инграм, 1993). Политика (енгл. *policy*) представља једну релативно схваћену когнитивно-антрополошку шему која укључује друштвена

знања која се преносе грађанству и утичу на њихове ставове, идеологије и свест о учешћу у процесу одлучивања: “ Политика (policy) дефинише проблеме које треба решити и циљеве које треба достићи и идентификује особе чије је понашање у складу са реализацијом жељених намера²” (Шнајдер & Инграм, 1993: 355).

2. Менаџмент и предводништво/лидерство³ у језичкој политици и планирању

Традиционално тумачење језичке политике и планирања се усмерава на хијерархизоване принципе деловања појединаца или институција са позиција друштвене моћи, односно онога што се назива језичка политика “одозго-на-доле”, те се лако може повезати са термином политика у горе наведеном првом значењу ове речи у енглеском језику. Језичка политика у том смислу, у коме се углавном и сагледава, посебно ван научног контекста, јесте процес кроз који се једној језичкој и/или политичкој заједници језичке идеологије и механизми њихове институционализације формирају, перпетуирају и/или мењају кроз утицај институција и угледних појединаца који представљају њихове експоненте, односно носиоце симболичне моћи у свим јавним доменима језичке употребе (администрација, образовање, медији, јавни дискурс, итд.). Међутим, савремена критичка (социо)лингвистичка теорија сагледава и анализира и концепт је-

2 “Policy sets forth problems to be solved or goals to be achieved and identifies the people whose behavior is linked to the achievement of desired ends.” (Н.Б. сви преводи у тексту су дело ауторке рада)

3 С обзиром на чињеницу да у српском језику не постоји одговарајући преводни еквивалент за енглески термин *management*, већ се стога одомаћио интернационализам менаџмент, у раду користим дублет предводништво и лидерство (енгл. *leadership*) како бих указала на семантичку везу између два појма и њихове термилошке рефлексе у српском језику (иако реч предводништво заправо сасвим одговара енглеском термину *leadership*), управо како бих и на примеру термилошке језичке политике показала како ни процес фискирања термина није тренутан и како се мора исфилтрирати кроз време и употребу. Енглеска реч *management* се често на српски погрешно преводи речју управљање, за коју је енглески еквивалент термин *control*.

зичке политике “одозго-на-горе” која је такође вероватно подједнако стара и колико и она “одозго-на-доле”, али која до недавно није представљала тему интересовања академске јавности. У том смислу, дефинишем две основне парадигме језичке политике: језичка политика “одозго-на-доле”, која се увек повезује да институцијама система и позицијама моћи, односно увек је у директној спрези са језичким менаџментом (Сполски, 2009), и језичка политика “одозго-на-горе”, коју дефинишем кроз концепт језичког предводништва или лидерства (Филиповић, 2015, Филиповић, 2016, Филиповић, 2017).

Језичка политика која се првенствено спроводи кроз менаџмент језика подразумева присуство особа или институција којима се даје формално право, легитимитет, па тиме и ауторитет (заслужен или не) да доносе одлуке које се потом спроводе у свим областима друштвеног живота. Менаџмент у пракси језичке политике и планирања такође значи да ауторизовани ентитети (особе или институције) имају право и моћ да моделирају језичка уверења говорне заједнице, односно да модификују њихове говорне праксе, бар у јавним доменима језичке употребе. Другим речима, у оквиру овакве парадигме језичке политике се у име говорних заједница доносе одлуке о томе како треба да користимо језик, који језички варијетет је прихватљив а који не, односно који језици имају права да се позиционирају као релевантни у домену образовања и јавног дискурса (у најширем смислу). Ово као и већина других активности у области језичке политике, свакако, нису одлуке које су у било каквој вези са суштином и структуром језичких система, већ искључиво базиране на ставовима појединаца и колективним идеологијама које указују на опште вредносне категорије друштвених и политичких заједница у којима се дефинишу и спроводе⁴. Овакав модел представља окосницу европске језичке политике од периода формирања модерне науке у доба Просветитељства, и базиран је на језичком прескриптивизму и хијерархијском позиционирању онога што се дефинише као “чист”, “правилан”, “савршен” језик у односу на све остале варијетете присутне на једном географском и политичком простору (Филиповић, 2015; Бауман & Бригс,

4 в. Филиповић 2015, за детаљну анализу концепта стандарднојезичке културе који се најчешће повезује са оваквом врстом језичке политике.

2003; Хераертс, 2003). За аргументацију која следи, посебно је важно овакво виђење језика контекстуализовати у један шири епистемолошки оквир, повезати га са поимањем науке уопште: “Пошто је знање нераскидиво повезано са вредновањем, ниједан политички систем не прихвата самопрокламовану тезу (...) о вредносној неутралности науке и образовања. (...) Врло је индикативно да данас постоји темељна сагласност сукобљених политичких оријентација, заинтересованих за доминацију на универзитету и обликовање његовог профила, о коме да је високо школство привилеђовано место репродукције културних вредности” (Жуњић, 2009: 322, курзив мој). Управо нас ова одредница повезује да преводом термина *policy* као политика у контексту језичке политике и планирања. Ново доба, или модерност, доноси, између осталог, и идеју о објективној науци коју треба преточити у вредносне системе модерних друштава. У том смислу, ЛПП постаје и инструмент којим се, као што је већ наведено, дефинишу циљеви и идентификују ентитети које те циљеве могу да спроведу. А то нас уједно приближава разумевању суштинске идеје језичке политике “одоздо-на-горе”, односно језичком предводништву/лидерству.

Језичка политика “одоздо-на-горе” користи сличне механизме као она “одозго-на-доле”, али при томе не примењује утемељене друштвене хијерархије и присуство менаџера који своје одлуке заснивају на ауторитету институција, већ на хетерархијском⁵ устројству које условљава и конструише партнерски однос, оснаживање појединаца, умрежавање, тимски рад, све то у специфичном контексту који изнедрала нова значења (Витли, 2004, Филиповић, 2015). Језик је, као што учимо од првог часа уводног курса у општу лингвистику, жива материја, која се мења кроз време и простор (дијахронијски и дијатопијски), али и кроз контексте и делатне заједнице на синхронијској равни. Језик није само средство за преношење денотативних значења, већ и сложен систем који свима нама представља једну од окосница у процесу индивидуализације и формирања личних и колективних иден-

5 Хетерархија се односи на само-организацију, изнедрено понашање и латерално дистрибуирану одговорност (Старк, 2001, цит. у Филиповић, 2015: 38). Изнедрвање овде дефинишем као “појаву нових, кохерентних структура и образаца у процесу само-организације” (Голдстин, 1999, цит. у Филиповић, 2015: 35).

титета. У том смислу, језичка политика, како је ја сагледавам, треба да прати и задовољава комуникативне и афективне потребе различитих делатних заједница, односно, да буде флексибилна и спремна да препозна и прихвати друштвене промене које своје огледало налазе и у језику. Предводништво у језичкој политици значи да свако од нас има права да преузме улогу зачетника језичке иновације, која ће, (баш као што то наводи и универзална теорија језичке промене, в., нпр., Томасон & Кауфман, 1988, Филиповић, 1999, између осталих) бити регистрована као део језичког система тек када буде прихваћена на нивоу “критичне масе”, односно довољног броја говорника који ће је “профилтрирати” кроз велики број комуникативних интеракција. Тако изнедрена језичка иновација (форма, структура, комуникативна пракса, и др.) може и треба да своје место нађе и у окриљу језичке политике која ће је препознати и укључити у процес континуираног корпусног планирања. Тако се језичка политика “одоздо-на-горе” повезује и са теоријом учтивости, поменутом у првом пасусу овог рада, и са комуникацијом која се руководи принципима кооперације и сарадње, а не такмичења или сукоба (Традгил, 1983). Другим речима, одабири и примена иновативних језичких форми и структура у смисленим комуникативним акцијама на индивидуалном и на плану заинтересованих делатних заједница једна је од кључних активности језичке политике “одогдо-на-горе”. Али таква активност подразумева поштовање различитости ставова и уважавање супротних мишљења, никако наметање нових модела као једино прихватљивих или инсистирање на већ етаблираној искључивој “правилности” утемељених стандардних форми и структура.

3. Језичка образовна политика и предводништво/лидерство

У контексту језичке образовне политике, која се бави присуством и заступљеношћу језика у (пре свега формалним) образовним системима, изнедрена иновација може се такође односити на присуство новог језичког варијетета или новог језика у образовању, као и на увођење нових наставних метода и техника, односно, на ревидирање наставних програма за које су задужене институције система (у нашој земљи, то су Министарство просвете, науке и технолошког развоја,

Завод за унапређење образовања и васпитања, Завод за вредновање образовања и васпитања, Филолошки факултет Универзитета у Београду, филолошке катедре филозофских факултета других српских универзитета, САНУ и Матица Српска).

Језичко предводништво такође укључује и перспективу критичке педагогије (Хокинс & Нортон, 2009) која образовање тумачи као простор у коме се формирају делатне заједнице професорки и професора са једне стране, и ученика и ученица са друге стране. Учионица у критичко педагошком приступу дефинише се као место које служи учењу у заједници и конструкцији знања кроз различите образовне парадигме у чијој основи лежи тимски рад који поштује и негује индивидуалне разлике, креативна потрага за информацијама и њихова систематизација и структурирање у смислене крос-курукуларно дефинисане оквире постигнућа.

На овом месту се читалац или читаатељка са правом могу запитати у каквој вези стоје горе наведени концепти критичке педагогије, језичке образовне политике и предводништва. У наредним редовима покушаћу да ту везу појасним.

Са тим циљем, уводим и појам образовног предводништва/лидерства, које се односи на професорке и професоре који компетентно примењују наставне методе и технике како би критички анализирали постојеће језичке образовне политике и оснажили своје ученике и ученице/студенткиње и студенте да узму активног учешћа у њиховом промишљању, осмишљавању нових приступа и формулисању нових локализованих језичких образовних политика који стоје у хармоничној вези са ширим, националним или регионалним образовним политикама, а задовољавају индивидуалне и колективне потребе одређених делатних заједница (састављених од родитеља, деце, административне и образовне власти, локалних креатора политике запошљавања и сл.). Дакле, језичко предводништво овде пре свега сагледавам из угла образовања будућег наставног кадра у области образовања језика (матерњег, страног, мањинског језика) у формалном образовању кроз које студенти и студенткиње на универзитетском нивоу треба да буду оснажени и оспособљени за заузимање критичког става према језичким образовним политикама и према институцијама које их конструишу и имплементирају менаџерски, “одозго-на-доле”. Њихово

академско образовање у функцији припреме за рад у учионици треба да им, између осталог, обезбеди способност да предузму проактивну акцију у формирању и имплементацији језичких образовних политика у сфери њиховог професионалног деловања и интересовања. Као и језичке политике уопште, језичке образовне политике такође увек стоје у интеракцији са идеологијама које их условљавају и формулишу (Толефсон, 2002, цит. у Филиповић, 2015: 100), те је стога неопходно будућим професоркама и професорима различитих језика обезбедити довољно теоријских знања и практичних вештина које ће им помоћи да разумеју макро и микро елементе функционисања језичких образовних политика које треба да у учионици имплементирају (општи друштвено-политички контекст на локалном, националном, регионалном и интернационалном плану; разлоге за одабир датих комуникацијских кодова, жанрова и регистара, аргументе за афирмацију и оснаживање, односно, одбијање одређених језичких и других идентитета, као и принципе селекције наставних материјала, садржаја и метода и техника које национални курикулум намеће).

Овиме се на будуће наставнице и наставнике такође преноси и део одговорности за њихово функционисање унутар формалних образовних система. Предуслов за ово делегирање одговорности свакако представља отварање приступа “кључним знањима, вештинама и вредностима⁶” (Кели и др., 2004) која се у критичкој педагогији укључују у предуслове за функционалну и успешну наставу и учење.

4. Критичко универзитетско образовање наставног кадра као предуслов за предводништво у језичкој образовној политици

Када је настава језика у питању, критичко образовање будућег наставног кадра је од кључног значаја, и то образовање дефинисано као контекстуализована пракса кроз учествовање, не кроз учење, (Лејв 1988) док учествовање значи еволуирајуће, (изнедрено) члан-

6 “common core of knowledge, skills and competences”

ство у хетерархијским делатним заједницама (Филиповић & Јовановић, 2016). Циљ оваквог академског приступа јесте оснаживање младих људи, развој способности за самокритику и критику, али пре свега унапређења самопоуздања свих укључених у овај процес, путем увођења нових тема, нових приступа и углова гледања кроз иновативне дискурзивне праксе изван крутих клишеа академске културе и академског дискурса. Један од основних разлога за овакав став је сасвим очигледан: наставнице и наставници (не само језика већ и осталих предмета) играју значајну улогу у формирању идентитета деце са којом раде. Стога они имају и потенцијалну кључну улогу у деконструкцији друштвене неравноправности и маргинализације осетљивих етнолингвистичких и других група. Они су ти који у значајној мери формирају дечије идеологије, вредносне системе и перспективе у односу на свет који их окружује. А велики део тих вредносних система конструише се и перпетуира кроз језик и у језику. Критичка педагогија у спрези за језичким образовним политикама, дакле, “образовање сагледава у функцији континуиране борбе око тога шта ће постати легитимизирано знање и култура⁷” (Дардер, 1995: 77), за разлику о традиционалног позитивистичког, објективистичког приступа који наводи да је образовање неутрално и аполитично. Дакле, све горе наведено треба да буде део образовног процеса кроз који будући наставни кадар пролази пре уласка у образовни систем.

Стога, академско образовање будућих наставница и наставника језикâ сагледавам из перспективе критичке педагогије кроз призму заинтересованих професионалних делатних заједница које су оснажене и опремљене адекватним теоријским и практичним знањима и умењима, способне за критичку анализу језика и језичких политика, захваљујући чему могу постати агенси промене у образовању у области језика на различитим нивоима (образовним, географским, политичким, итд.). Студија случаја коју представљам у наредном одељку нуди илустрацију образовног модела који отвара простор за преиспитивање постојећих и формирање нових образовних и

7 “(...) schooling functions as a terrain of ongoing struggle over what will be accepted as legitimate knowledge and culture”.

општих идеолошких поставки у социо-образовном контексту у коме се спроводи формално образовање, са циљем да изнађу алтернативна, прихватљивија и сврсисходнија решења проблема са којима се наставнице и наставници суочавају.

4.1. образовање будућих наставница и наставника страних језика у Србији и на Филолошком факултету Универзитета у Београду

Закон о основама система образовања и васпитања (Службени гласник Републике Србије бр. 72/2009, 52/2011 и 55/2013) одређује све аспекте образовног система на основношколском и средњошколском нивоу у Србији. Институције високог образовања у обавези су да своје наставне програме делимично прилагођавају захтевима које пред будуће наставнике и наставнице поставља овај Закон: свака особа запослена у наставном процесу у формалном образовном систему Србије мора да има диплому мастера и 36 академских психолошко-педагошко-методичких кредита (бодова); од тога 30 кредита стечених кроз похађање наставе на високошколској установи и 6 кредита наставне праксе у некој од установа основношколског или средњошколског образовања. Овај услов, наравно, морају да задовоље и будући наставници и наставнице страних језика, и он се остварује кроз наставу на основним и мастер студијама Филолошког факултета Универзитета у Београду (као и кроз наставне програме филолошких катедара других српских универзитета).

Наставни програм који се томе реализује на Филолошком факултету Универзитета у Београду стога садржи елементе језичких образовних политика, критичке педагогије, социolingвистике образовања и критичке језичке анализе (поред методичких и психолошко-педагошких предмета који се традиционално нуде у контексту сличних образовних профила). Овако постављен курикулум нуди интердисциплинарни и трансдисциплинарни приступ образовању наставног кадра, који, поред компетенција у циљном језику, културама и цивилизацијама говорника који га користе као Л1, предвиђа и увођење и развијање интеркултурне, педагошке, прагматичке и критичке лингвистичке компетенције уз упознавање са социо-политичким, културним и исто-

ријским контекстом у коме се образовни процес у који треба да уђу по завршетку студија одвија. У методологију рада уводе се концепти савремених квалитативних истраживања, који укључују акционо истраживање са учешћем које их оспособљава за самостално, активно и критичко промишљање сопственог деловања у учионици.

4.2. Студија случаја: мастер радови из области језичке историје и планирања на Катедри за иберијске студије

Студија случаја која се овде представља полази од анализе двадесет девет мастер радова студенткиња и студената који су на мастер студијама похађали такозвани “ппм модул” (психолошко-педагошко-методичке предмете) и који су за истраживање спроведено при изради мастер радова одабрали област језичке политике и планирања или језичке образовне политике. Сви радови су успешно одбрањени током 2009/10, 2010/11, 2011/12 и 2012/13 школске године на Катедри за иберијске студије Филолошког факултета Универзитета у Београду, и сви представљају резултате самосталних емпиријских истраживања спроведених методологијом студија случаја анализе различитих аспеката језичких образовних политика у Србији, Шпанији и другим земљама хиспанског говорног подручја.

Критичко читање ових радова без изузетка указује на висок ниво способности за критичко мишљење њихових ауторки и аутора, који се лако и успешно сналазе у идентификацији проблематичних места и предлагању могућих решења унутар образовних система које анализирају. С обзиром на чињеницу да се мастер рад на овој катедри сматра “круном” академског образовања за већину студенткиња и студената, одабир теме за мастер рад је искључива обавеза самих кандидаткиња и кандидата. Уз препознавање важности и незаобилазности подршке менторки и ментора у овом процесу, дефинисање теме, претраживање литературе, постављање хипотеза и одабир методолошких поступака третирају се као саставни део академског сазревања кроз који се стиче способност за самостални истраживачки рад. Дакле, сама чињеница да је 29 мастер радова написано и одбрањено

на тему језичких и језичких образовних политика у периоду од само четири школске године говори и о томе да су концепти и садржаји уведени на релевантним предметима на мастер студијама (*Специјалне теме из примењене лингвистике*, *Специјалне теме из социолингвистике (Социолингвистика образовања)* и *Квалификативна истраживања у лингвистици*) пронашли плодно тле и омогућили ширење академских видика и развој интелектуалне радозналости одређеног броја студенткиња и студената који су их увели у даљи увид у теме у вези са језичким образовним политикама и језичким политикама уопште.

У циљу провере идеје о значају развоја предводништва кроз критичку педагогију и критичку језичку и социолингвистичку анализу у процесу високошколског образовања будућег наставног кадра, спроведени су полу-структурирани интервјуи са 8 студенткиња (узраста од 25 до 29 година), које чине део веће групе од горе наведених двадесет и деветоро, а које су по дипломирању и стицању мастер дипломе радно место пронашле у школама широм Србије или у образовним институцијама државног система. Свих осам учесница у истраживању изјавило је да је мастер програм за образовање наставног кадра у области страних језика представљао пивоталну тачку у њиховом процесу одлучивања у вези са темом мастер рада и будућом професионалном оријентацијом.

Исто тако, све учеснице у истраживању сматрају да њихове одлуке стоје у директној корелацији са академским знањима која су стекле током мастер студија, а која су им омогућила да критички тумаче концепте језичких и језичких образовних политика и њихов утицај на друштво у целини: “Чини се да је језичка политика преломна тачка у процесу доношења великог броја одлука од друштвеног и политичког значаја у савременом свету”, навела је једна од учесница. “Емпиријско истраживање које сам спровела током израде мастер рада натерало ме је да преиспитам сопствено схватање језичке политике и планирања. Такође сам имала прилике да теоријска и практична знања из ове области применим у својој професионалној сфери по завршетку мастер студија”, закључила је друга учесница истраживања.

Учесница која се у свом мастер раду бавила језичким политикама у земљама насталим на територији СФРЈ истакла је да су предмети које је похађала на мастеру и истраживање које је спровела током из-

раде завршног рада инспирисали да поново промисли концепт стандардног језика, однос језика и националног идентитета и помогли јој да разуме манипулативну улогу језичке политике “одозго-на-доле” на Балкану. Закључила је да је ово академско искуство охрабрило и учинило спремном да јавно заступа своје ставове и да их поткрепи научно заснованим аргументима.

Друга учесница је пак изнела став да јој је овај образовни модел помогао да схвати интеракцију екстралингвистичких и лингвистичких фактора који играју улогу у формирању јавног мњења, друштвених хијерархија и хегемонијску (зло)употребу језика у различитим културним и социо-политичким контекстима.

Једна од учесница која се професионално бави менаџментом људским ресурсима установила је да јој је мастер рад помогао да разуме како елементи језичке политике и планирања превазилазе академски дефинисане границе дисциплина статусне, корпусне и образовне језичке политике, те да језичка политика и планирање игра веома значајну улогу у формирању свих дискурзивних пракси у јавним и професионалним комуникативним доменима.

Једна од учесница у овој студији случаја се у свом мастер раду бавила питањем билингвизма у етнолингвистичким мањинским заједницама у Србији кроз истраживање утицаја билингвалног образовања на когнитивни и друштвени развој деце, те на формирање њиховог идентитета. Она се одлучила за емпатијски етнографски приступ и у раду изнела резултате које је потом успела да представи и образовним властима на локалном и окружном нивоу, као и академској публици на једној националној лингвистичкој конференцији, у циљу афирмације адитивног билингвизма у етнолингвистичким мањинским заједницама у нашој земљи.

Пет учесница у овом истраживању које данас раде као професорке страних језика су током интервјуа изнеле чињеницу да су у својој наставној пракси до сада имале прилику да своје знање и искуство у области језичких образовних политика поделе са колегиницама и колегама у својим професионалним делатним заједницама и да су повратне реакције увек биле охрабрујуће, то јест, да су школске власти и школски одбори позитивно реаговали на њихове предлоге у вези са понудом већег броја страних језика у школама у којима предају. Исто

тако, потврдиле су да су имале веома добра искуства са применом иновативних наставних метода и техника којим су успеле да образовни процес пренесу из традиционалног оквира учионице у локални друштвени и културни контекст у складу са интересовањима деце са којом раде. Закључујем да су ових пет учесница себе већ формирале као предводнице у својим делатним заједницама са јасном идејом да својом акцијом стварају услове за конструкцију новог простора за учење и делање који задовољава потребе деце, родитеља, локалних заједница и образовних власти у циљу афирмације плурикултурне и плуријезичке образовне политике.

Ставови и закључци изнесени у овде анализираним мастер радovima (представљени на конференцијама, лиценцираним семинарима за обуку наставног кадра, неформалним округлим столовима релевантних стручних друштава, итд.) отворили су (у хармонији са активностима других актера, наравно) нови јавни простор за конструктивну дебату релевантних заинтересованих страна, укључујући и Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Један од директних и видљивих резултата те дебате у последњих пар година је сте промена метода и техника евалуација постигнућа у страним језицима у формалном образовању Србије. Тестови који се данас користе на свим нивоима образовања (укључујући и универзитетско) припремају се у складу са релативним критеријумима дефинисаним у складу са Заједничким европским референтним оквиром за учење језика (Савет Европе, 2001), захваљујући, између осталог и активностима предводнички оријентисаним делатним заједницама наставника и наставница страних језика, који су успели да понуде одговарајућу аргументацију и одбране и наметну ставове којима штите интересе деце којој предају и задовоље потребе ширих заједница у којима живе.

5. Предводништво као језичка образовна политика 21. века

Језици представљају окосницу сваке друштвене интеракције и кључни аспект друштвеног живота уопште. Управо стога неопходно је да препознамо потребу да језици и њихова употреба у јавном, обра-

зовном и административном (као и приватном) домену буду осетљиви на непрестану флукуацију комуникативних потреба различитих говорних заједница. Неопходно је да разумемо и значај одлука у вези са језиком у формирању друштвених и културних значења и тумачења личних језичких избора (различитих језика, варијетета једног истог језика, стилова и регистара унутар једног варијетета, итд.). Стога је веома важно да језичку политику и планирање и језичку образовну политику сагледамо као динамичну интеракцију између различитих заинтересованих актера (говорне заједнице и њених комуникативних пракси, јавног мњења, образовног система, администрације и политике) и да схватимо да језичка политика не треба да се искључиво спушта “одозго-на-доле” са висина академских институција и политичких институција државе, већ да мора да укључи и знања, вештине и искуство и појединаца и делатних заједница које у вези са њом имају шта да кажу користећи при томе адекватну, научно засновану аргументацију. Када је у питању језичка образовна политика, јасно је да је неопходно активно учешће наставника и наставница “са терена”, односно из наставне праксе, јер они представљају једну врсту медијатора између језичких менаџера и оних на које језичку политику треба да примењују. Управо због тога њих и сагледавамо као предводнике и предводнице који имају прилику и могућност да својим деловањем ублаже тензије, неспоразуме и спрече имплицитно или експлицитно одбацивање званичних језичких политика у конкретним образовним ситуацијама. Предводништво, свакако, подразумева и повећање степена личне и колективне одговорности, те наставни кадар усмерава и ка задовољењу потребе континуираног усавршавања и по завршетку формалног образовања. Стручна друштва и организације које се баве целоживотним учењем морају се у том смислу ангажовати и обезбедити оптималне услове за ширење критичке свести и знања неопходних за остваривање предводничке улоге у професионалним сферама деловања у области наставе језика.

Референце:

- Браун & Левинсон (1987): Brown, P. & S. Levinson. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Витли (2004): Wheatley, M J. (3rd edition). *Leadership and the New Science. Discovering Order in a Chaotic World*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers Inc.
- Голдстин (1999): Goldstein, J. Emergence as a Construct. History and Issues. *Emergence*, 11: 110-125.
- Гофман (1967): Goffman, E. *Interaction ritual; essays on face-to-face behavior*. Garden City, N.Y: Doubleday.
- Дардер (1995): Darder, A. Buscando America: The Contributions of Critical Latino Educators to the Academic Development and Empowerment of Latino Students in the U.S. in *Multicultural Education, Critical Pedagogy and the Politics of Difference* edited by Christine E. Sleeter and Peter L. McLaren, New York: Suny Press.
- Жуњић (2009): Жуњић, С. *Модерност и филозофија*. Београд: Плато books.
- Илен (2001): Eelen, G. *A Critique of Politeness Theories*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Кели и др. (2004): Kelly, M., M. Greenfell, R. Allan, C. Kriza and W. McEvoy. *European Profile for Lanugage Teacher Education – A Frame of Reference*. A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture. Online document <http://ec.europa.eu/languages/documents/doc477_en.pdf, retrieved on October 5, 2011
- Лејв (1988): Lave, J. *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture of everyday life*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Рисенто (2000): Ricento, T. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, 4: 196-213.
- Рисенто (2006): Ricento, T. (ed.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Сполски (2009): Spolsky, B. *Language management*. Cambridge: Cambridge UP.
- Старк (2001): Stark, D. Ambiguous assets for uncertain environments: heterarchy in postsocialist firms, in: Paul Dimaggio (ed.), *The Twenty-*

- First Century Firm: changing economic organization in international perspective.* Princeton, NJ: Princeton UP., pp. 69-104.
- Толефсон (2002): Tollefson, J. W. (ed.), *Language Policies in Education: Critical Issues.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Томасон & Кауфман (1988): Thomason, S.G., Kaufman, T.. *Language contact, creolization, and genetic linguistics.* Berkeley: University of California Press.
- Традгил (1983): Trudgill, P. *Sociolinguistics. An Introduction to Language and Society.* Penguin Books.
- Филиповић & Јовановић (2016): Filipović, J. & A. Jovanović. Academic maturation and metacognitive strategies in academic research. *Universal Journal of Educational Research*, 4 (7):
- Филиповић (1999): Filipović, J. Varijacije unutar padeških sistema u različitim tipovima srpskih varijeteta: u prilog jedinstvenoj teoriji jezičkih promena. *Zbornik za filologiju i lingvistiku Matice srpske, XLII/1*: 59-68.
- Филиповић (2016): Filipović, J. Lingvistika i teorija kompleksnosti. jezičko liderstvo kao intergralni deo jezičke politike i planiranja u 21. veku. U: S. Gudurić & M. Stefanović (ur.), *Jezici i kulture u vremenu i prostoru V.* Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, str. 623-636.
- Филиповић (2017): Filipović, J. Jezik, standardizacija, standardnojezička kultura i jezička politika i planiranje, *Glasnik odjeljenja društvenih nauka*, knjiga 23, CANU, str. 217-231.
- Филиповић (2015): Filipović, J. *Transdisciplinary approach to language study. The Complexity theory perspective.* London: Palgrave Macmillan.
- Фрејджер (1990): Fraser, B.. Perspectives on politeness. *Journal of Pragmatics*, 14: 219-236.
- Хераертс (2003): Geeraerts, D. Cultural models of linguistic standardization. In R. Dirven, R. Frank & M. Pütz (eds.), *Cognitive Models in Language and Thought. Ideology, Metaphors and Meanings* Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 25-68.
- Хокинс & Нортон (2009): Hawkins, M. & B. Norton. Critical language teacher education. In A. Burns & J. Richards (eds.), *Cambridge guide to second language teacher education.* Cambridge: Cambridge University Press, pp. 30-39.

Шнајдер & Инграм (1993): Schneider, A. and H Ingram. Social Construction of Target Populations: Implications for Politics and Policy. *The American Political Science Review*, Vol. 87 (2): 334-347.

Jelena Filipović

LANGUAGE POLICY AND PLANNING AND LANGUAGE LEADERSHIP: EDUCATION FOR THE 21ST CENTURY

Summary

Herein, a critical review of language policy and planning and language education policy is outlined based on the analysis of the key principles of their functioning, namely language management and language leadership. A case study which investigates experiences of a group of students who learned about language policy and planning from the perspective of critical pedagogy and critical language analysis during their M.A. studies at the Faculty of Philology of the University of Belgrade is used to support the idea that language policy in the 21st century cannot be applied within the top-down framework only, but that it also needs to take into consideration the ever-changing categories of individual and collective communicative and affective needs of relevant speech communities.

Keywords: language policy and planning, language education policy, language management, language leadership, Serbian educational system.

ЈЕЗИК И ЈЕЗИЦИ ОБРАЗОВАЊА¹

Сажетак

Савремене језичке политике промовишу више нових погледа на значај језика у образовним системима, као и на различите облике наставе у оквиру вишејезичности као промовисаног приступа. Настава српског језика, на пример, посматра се ограничено, у оквиру самосталног предмета, а никада као основно и специфично средство у језику образовања, у функцији постизања академске језичке компетенције српског као вехикуларног језика на коме се одвија највећи проценат наставе из свих осталих предмета у школском систему. Такође, настава страних језика не посматра се као извор заједничких компетенција које доприносе богаћењу како енциклопедијских знања, тако и језика појединца као изражајног средства, који равноправно учествују у формирању језика образовања и као саставне компоненте чине језик свакодневне комуникације и посебне академске компетенције језика образовања.

У овом раду, на основу увида у глобализацијске процесе и специфичности европске језичке политике који се рефлектују на језичке образовне политике савременог вишејезичног друштва, подвлачи се значај језика у савременим образовним системима и потреба креирања језичке образовне политике одоздо-на-горе у којој се пресликавају глобално признате језичке образовне потребе на локалном плану.

Кључне речи: језичке политике, језик и образовни системи, језик и језици образовања, страни језик, други страни језик.

Увод

Питања језика у образовним системима често се ограничавају на површне, недовољно јасне, чак и политички манипулисане декларативне поруке, подржане недовољно стручним медијским ангажманом,

1 Овај рад израђен је у оквиру пројекта Динамика структура српског језика, 178014, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

али и теоријски неподржаним изјавама представника академских институција о улози и значају језика (матерњих и страних) у образовном систему Републике Србије. Често се воде дискусије о значају матерњих језика за национални идентитет, проблеми се усмеравају у највећој мери на разговоре и декларације о очувању националног писма, противљењу увођењу страних речи у савремени језик, затим уверавања да су права националних мањина на школовање на матерњем језику задовољена, *de iure*, њиховим местом у законским актима, а не и применом, да за грађане који припадају већинској популацији није потребно увести обавезу учења мањинског језика средине, да двојезично образовање може да штети и једнима и другима, припадницима већинске или мањинске популације, да се матерњи језик не може изучавати осим традиционалним начином путем књижевности често на језику далеком и слабо разумљивом генерацијама који наставу прате чак и у раном школском узрасту, да се језик учи формалистичким посредовањем знања о језику, да учење страних језика генерално угрожава усвајање матерњег језика и да има штетне последице на исправну употребу истог као и на формирање националног идентитета, да су питања учења и наставе страних језика решена тиме што су они заступљени без обзира на квалитет њихове наставе изражен кроз избор језика, број часова, број ученика, али уз уверење да их у наставу треба што касније увести, да други страни језик, без обзира на његов значај, треба маргинализовати кроз програмску изборност, необавезу бројчаног оцењивања, и на паушалне и неозбиљне процене да, уосталом, страни језик нико није научио у школи итд. Праве стратегије везане за наставу језика у образовном систему Републике Србије нема.

Из низа набројаних, тек неких од честих питања, која се тичу језичких образовних политика, може се приметити да су она заснована на дубоком непознавању материје, или на стихијском одлучивању, примени појединачног и посебног на цео систем, праћењу помодних трендова или само делимичном познавању неких модела и њиховом увођењу у неприпремљени оквир, без сагледавања глобалног контекста, склопа образовних система у који је смештен организам школског система Републике Србије, али и на одлукама које се доносе или су донесене брзоплето, без увида у последице које из њих, као ланчана реакција проистичу, повлачећи са собом све учеснике у систему ученике, наставнике, неусклађене нивое школовања, институције које школују наставнике итд.

Језици у образовном систему и њихова усклађеност и значај, једна су од важних тема дискусија и акција у образовним системима света. Улагања у наставу језика, а посебно страних језика, којим руководе владе или образовне институције, као и бројне организације приватног сектора, захтевају систематску анализу² који су то језици чије ће учење донети највеће предности појединцима, друштву у најширем смислу и економији земље.

Систем језика одоздо-на-горе, према локалним потребама

Неки језици преузимају доминантан положај у односу на друге помоћу афирмације снаге и моћи својих говорника. Ако је некада та моћ била изражена војном снагом, у наредним фазама моћ језика преносила се војном надмоћи, да би се у данашње време, сасвим јасно препознала у економској доминацији. Такав је случај и са доминантним језиком доба у коме живимо. Језик који најчешће служи за споразумевање у савременом свету је без сваке сумње енглески³. Иако није први⁴, већ други или трећи по бројности говорника, иза

2 Као пример озбиљног приступа и опредељења за стратешки промишљен, заснован на потребама, одоздо-на-горе постављен избор страних језика, служи искуство Велике Британије изнесено у анализи рађеној 2014. године за потребе британског образовног система, (Линк 1), где су приказани језици који ће овој земљи бити потребни у наредних 10 - 20 година.

3 Према подацима из извештаја Европске комисије објављеног маја 2017. године, у скоро свим земљама Европе највећи број ученика учи енглески језик током обавезног основног и средњег образовања. (Европска Комисија / ЕАСЕА/Eurydice, 2017:13).

4 Према подацима из 2014 (Линк 1), на првом месту је мандарински кинески са 955 милиона говорника матерњег језика, нематерњег 194 милиона, широко распрострањен у Кини, Тајвану и Сингапуру. На другом месту је Енглески са 360 милиона говорника матерњег језика, 603 нематерњег, широко распрострањен у свету. Енглески дугује своју широку распрострањеност у свету присуством у економски најутицајнијим земљама. То је најупотребљаванији језик на интернету. Број нематерњих говорника енглеског језика је у непрестаном порасту. Треће место заузима шпански са 427 милиона говорника матерњег језика и 91 милионом нематерњих говорника.

кинеског и шпанског (Кристал, 2008), у свим својим облицима, служи за брзо, практично, пословно и дипломатско споразумевање, заузимајући место некадашњег неоствареног сна о вештачким (помоћним) језицима за глобално споразумевање - Идо, Интерлингуа, Есперанто⁵ (Вучо, 2009а). Посматрајући светску језичку сцену можемо закључити да није само енглески доминантан језик данашњице. Опредељење за економски просперитет коинцидира са прихватањем нове културе, а потреба идентификације са језиком постаје све слабија услед тежње грађана да прошире свој простор деловања (Фишман, 1991, 2001). У зависности од перспективе из које се посматра одговарајући ареал, постојање великих језика који угрожавају мање или мање јаке присутно је у Русији, Африци, на Средњем Истоку, у Кини, Индији и у Јужној Америци. За језички хегемонизам оптужени су: руски, енглески, арапски, кинески, хинду, португалски, шпански (Вучо, 2009). Сличне појаве јављају се и код мањинских језика у вишејезичним срединама, где се говорници мањинских језика свесно опредељују за школовање на већинском, националном језику (нпр. словачки у Србији, Филиповић, 2009), док се истовремено спроводе брижне акције за очување мањинских језика.

Међутим, није само економски критеријум битна одредница избора језика за комуникацију или језика који ће се користити у образовним системима. Почетком овог века јавља се појам Језичко тржиште (Жан Луј Калве, 1999) који подразумева систем у оквиру кога се језици распростиру међу потенцијалним корисницима на међуна-

5 Огољени, практични, испражњен од културних и цивилизацијских садржаја, енглески језик, дефинисан је различитим терминима у научној комуникацији, заснованим на ставовима језичке екологије, социолингвистике, примењене лингвистике, методике наставе, ЕЛТ, СЛА, језичке политике и планирања, итд: енглески као средство међународне комуникације (Мајеркорд, 1996), глобални (Кристал, 1997, 2000), међународни (Џенкинс, 1998, 2001), енглески као светски језик (Мер, 2003), интернационални (Зајдхоферова, 2003). Сасвим се уврежио термин енглески као *lingua franca* који се употребљава и изван стручних кругова. Сви ови термини означавају језик изведен из уобичајеног тока, који излази из оквира обичног језика и осваја необичну позицију језика који је потиснуо са сцене модел „говорника матерњег језика“ (Амон, 2000, Филиповић, 2008).

родном плану на основу своје утрошивости. Чине га разноврсни фактори који се не односе искључиво на економску сферу интересовања. Позиција неког језика у широкој перспективи зависиће од његовог унутрашњег идентитета, семиотичког идентитета језика, друштвене и продуктивне динамике заједнице која се прелива у језик, образовне политике и промоције дифузије језика, способности друштва да понуди сопствени идентитет који је формиран и понуђен кроз успешне и престижне моделе. Овако посматран проблем распрострањености језика и њиховог присуства показује да не постоје неутрални процеси у дифузији језика на међународном плану. Језичко тржиште зависи, дакле, и од лингвистичких и екстралингвистичких фактора, а способност привлачности неког језика је мера вредности неког друштва у перцепцији странца ⁶.

Да поменути критеријуми Калвеове језичке утрошивости, мере коју поседује сваки језик на светском језичком тржишту нису јединствени, показује пример озбиљног аналитичког преиспитивања потреба британског образовног система, којим се подразумева да се избор језика у које треба улагати у формалној и неформалној настави заснива како на економским тако и некономским критеријумима. Истиче се да се језици потребни некој средини из економских разлога не подударају са онима које треба неговати да би се изградило поверење, продубио међународни утицај и учврстили културни односи као и безбедност земље (Линк 1, 6). У овој студији Британског савета подвлачи се да постоје три области са десет фактора који утучу на избор приоритетних језика у неком систему: 1. економски, у које спадају сазнања о 1. извозним привредним дестинацијама, 2. језицима неопходним за

6 Као пример за специфична кретања вредности на језичком тржишту може да послужи стабилна позиција италијанског језика. Иако се не налази у врху језика по броју говорника (међу 20 је језика са највећим бројем говорника, са око 64 милиона говорника матерњег и нематерњег, види Линк 3), италијански језик је пети у свету међу најпривлачнијим језицима за учење. Интересовање за италијански језик и његова вредност на језичком тржишту потичу управо од фактора који се односе пре свега на друштвене и продуктивне динамике италијанске заједнице, која се преноси на језик и способности италијанског друштва да понуди сопствени идентитет, формиран кроз успешне и престижне моделе, док се у мањој мери ослања на промоцију дифузије језика.

пословне потребе, 3. владиним будућим трговинским приоритетима и 4. новим растућим тржиштима; II културни, обазовни и дипломатски фактори који се односе на 5. дипломатске и безбедносне приоритете и 6. језике од јавног интереса, 7. одлазне и долазне туристичке токове, 8. владине међународне образовне стратегије и приоритете; III фактори равнотеже који обухватају 9. нивое владања енглеским језиком у другим земљама и 10. присутност различитих језика на интернету. У зависности и усклађености свих ових варијабли успоставља се мрежа језика од приоритетног значаја за будућност земље, с намером да у постојећи систем учења страних језика укључи шири број језика и отвори могућности да разноврсне и потребне, одоздо-на-горе, према суштинским потребама одабране језике учи што већи број грађана.

Језичка политика Европе

Са новом свешћу о равноправности свих чинилаца, а сходно томе и језика и култура унутар мултинационалних држава, са новим миграционим динамикама, мобилношћу савременог глобалистичког или већ постглобалистичког света, јавља се и јасно профилисана потреба за дефинисаним, стабилним и стандардизованим знањима језика. Потреба за језичком равноправношћу и функционалношћу испољава се у свим доменима друштвене стварности, пословној, академској, приватној итд.

У Европи, значај језицима дају прокламовани ставови политике Европске заједнице који се заснивају на подржавању и потврђеном промовисању плурилингвизма, мултикултурности и једнакости свих језика Заједнице. Једна од основних вредности ових опредељења јесте посвећеност развијању плурилингвизма, схваћеног као способност комуникације појединца и заједнице на више језика, са различитим квалитетом нивоа знања, као и подстицање стварања системских и континуираних прилика за целоживотно усавршавање и учење свих језика (Този, 2007, Баеко и др. 2009.). Сваки грађанин има право да говори својим језиком и да учи друге језике по свом избору. Могућност слободног остваривања тог права један је од основних захтева за

лични и каријерни напредак, мобилност људи и идеја, за подстицање дијалога, толеранције, разумевања и узајамног обогаћивања народа и култура. Уз то се подвлачи да је од изузетног значаја способност комуникације на језицима различитим од матерњег како би се одговорило на културне, економске и друштвене промене у Европи⁷. Наглашена потреба за знањем страних језика не издваја нити један од двадесет четири језика европске економске и политичке заједнице, већ се сматра да језици треба да су одабрани према географским (који укључују и историјске и културне) и економским критеријумима, прокламујући глокални приступ као једини прихваћени и подржавани избор (Вучо, 2009, Филиповић 2009, Филиповић, Вучо, Ђурић 2010, Филиповић & Вучо, 2012, Филиповић, 2012, 2015, 2016). Језичка различитост⁸ види се и у њеним бројним облицима, заштити мањинских (често угрожених) језика, до предности која се даје учењу језика суседа и суседних култура као и свих осталих језика Европе пред глобализацијским про-

7 У прогласу промовисаном од стране групе интелектуалаца предвођене Хуаном Мануелом Барозом 2008. године (Барозо ет ал. 2008), којим се потврђују ставови европске језичке политике и подржава плурилингвизам као основна вредност заједнице, указује се на три језика које треба да поседује сваки појединац и који налазе своје место у оквиру образовних система држава Заједнице: језик за идентификацију, најчешће матерњи језик, језик глобалне/међународне, континенталне комуникације (најчешће енглески, али и неки други језик глобалног обухвата као што су шпански, француски, кинески, португалски, или неки други), и лични усвојени језик који би у образовним системима, на свим нивоима, требало развијати до највиших способности појединаца, као други матерњи језик. Избор личног усвојеног језика зависи од разних фактора, не може се наметати на нивоу заједнице или бити истовестан за све грађане једне државе: то може бити, на пример, већински језик за имигрантску популацију, мањински језик за мигрантску популацију рођену у дијаспори, али и неки од, такозваних, признатих, великих “светских” језика. Овај језик зависи и од професије појединца, не мора се изабрати у раном детињству, може бити регионални, мањински или језик неке од суседних држава који је потребан појединцу у контактима различитих намена.

8 „Језичка различитост је део европског ДНК. Обухвата не само званичне језике земаља чланица ЕУ, већ и регионалне и/или мањинске језике који се столећима говоре на територији Европе, као и језици које су са собом донели различити таласи миграната. Коегзистенција тих различитих језика за Европу представља како предност тако и изазов.“ Европска Комисија, 2017:9.

цесима. Европске језичке политике имају за циљ охрабривање културних и језичких разлика и промовисање интеграције мањина и имиграната⁹, друштвену кохезију и поштовање људских права (Линк 2).

О трајној актуелности овакве европске језичке политике у прилог иду и промене изазване таласима миграната и радне снаге који настављају живот у новом окружењу другог, језика са свим социјалним, културним, образовним и осталим потребама укључивања њих самих и њихових породица у нови живот и свет рада. Европско друштво јесте с једне стране вишејезично¹⁰, а са друге стране, индивидуална вишејезичност у Европи се сматра најважнијим условом за миран заједнички живот разних народа¹¹.

До остваривања овог концепта долази се развијањем посебне стратегије која се усмерава ка осмишљеној и планираној, а не стихијској, језичкој образовној политици (Филиповић, Вучо, Ђурић, 2008, Филиповић & Вучо, 2012, Филиповић, 2012, 2015, 2016, Ђурић, 2016) заснованој на потребама¹², адекватним моделима наставе

9 О новој улози српског језика у оквиру савремених токова мигрантске кризе више у Вучо, Јулијана, Ђурић, Љиљана Крајишник, Весна, Стрижак, Никица, Сукновић, Мина, Филиповић, Јелена (2017) Од српског као страног језика до српског као језика окружења и образовања: оквир програма језичке подршке, Филолошки факултет Универзитета у Београду, Београд.

10 Вишејезичност, модел јединствене и правичне потребе у савременој Европи и свету, развио се из расправа вођених седамдесетих година, чији су исход биле Хомбуршке препоруке из 1980. (Рутке, 2002:97-100) које се чврсто држе идеје о вишејезичном друштву.

11 Теоријска истраживања и емпиријска искуства великог броја образовних институција широм света јасно указују да је учење других језика вишеструко корисно: унапређује опште когнитивне способности ученика, унапређује општа академска постигнућа, ствара појединце отворене и толерантне према новим и другачијим културама и традицијама, спремне да слободно ступају у контакт са говорницима других.

12 Иако је увек присутна бојазан да глобализацијске тенденције могу да угрозе потребе грађана на индивидуалном и локалном плану, да се идентификују са својом државом, религијом, културним специфичностима итд, изваја се решење које увек треба засновати на актуелном ставу израженом кроз појам глокализације којим се повезује отвореност према светским токовима, истовремено са усмерењем на јаку локалну и регионалну припадност као и планирање и имплементацију засноване на потребама средине, одоздо-на-горе.

мањинских језика, променом традиционалних (непланираних) начина избора страних језика у школама, издиференцираним циљевима учења у настави страних језика (првог и другог), са адекватним суштинским променама у поимању улоге и повезаности матерњих и осталих језика у настави, истицањем матерњих (укључујући и мањинске) и страних језика као посредним, вехикуларним језицима, инструментима на којима се обавља настава нејезичких предмета итд.¹³.

Језици за целоживотно учење

Са циљем да подстакне владе ЕУ да наставу и учење кључних компетенција учине делом стратегија за целоживотно учење, Европски парламент је донео препоруку којом се указује на осам кључних компетенција од основног значаја за сваког појединца у друштву заснованом на знању (Линк 4). Осам узајамно зависних кључних компетенција односе се на стицање основних знања, вештине и ставове од суштинске важности за целоживотно учење наглашавају критичко мишљење, креативност, иницијативу, решавање проблема, процену ризика, доношење одлука и конструктивно управљање осећањима. Кључне компетенције за будућност грађана су: **1. комуникација на матерњем језику**, **2. комуникација на страним језицима**, **3. математичка компетенција**

13 Језици се не могу посматрати као непромењива датост. Диксон (1997) сматра да језици стварају своје нове просторе, пратећи кретање популације, или боље речено, премештају се из једне области у другу успостављајући институције цивилног друштва које су у стању да их подрже и одрже. Диксон успоставља разлику између спонтаних и привремених миграција језика и њихове трајне експанзије која се у историји јавила током колонијалних доминација. Диксонов став прихватамо и усмеравамо ка неопходним интервенцијама државе на пољу одржавања и бриге о језицима са малим бројем говорника као што је српски (Вучо 2007а, Вучо 2008б). Миграције стотина хиљада становника започете током ратова дведесетих (Гудељ, 2006, Вучо, 2007а), настављене подстакнуте економском изнудицом и жељом за бољим животом и могућностима професионалног развоја, нису донеле никакав бољитак статусу српског језика, штавише, довеле су до укидања готово свих лектората, занемаривања дифузије српског језика у свету, неадекватне бриге за децу исељеника, као и за систем прихвата повратника, репатрираних и расељених лица.

и основне компетенције у науци и технологији, 4. дигитална компетенција, 5. учење како се учи, 6. друштвене и грађанске компетенције, 7. смисао за иницијативу и предузетништво и 8. културна свест и изражавање¹⁴. Овде обраћамо посебну пажњу да су прве две компетенције оне које се тичу језика, матерњег и страних.

Језици образовања

Обавеза вишејезичног језичког образовања припада школи као базичној институцији модерних друштава. Језичка политика у едукативним системима израз је политике оспособљавања, социјалне инклузије, развијања самосталног учења и демократског мишљења грађана, за добробит појединаца и заједница у којима живе. Језичко образовање је део политике усмерене ка развијању друштвене кохезије.

Овакве стратешке одлуке изазвале су бурну активност: укључен је велики број посленика из свих средина, произведен је низ докумената, нових инструмената и препорука који могу да помогну у реализацији става да језичко образовање и образовне политике не могу да буду раздвојене од социјалне оријентације усмерене ка друству знања (Линк 4). Баеко и др. 2009 упућују на холистичко поимање језика и језичко планирање током обавезног школовања. Језици школовања обухватају не само матерњи језик, већ све језике који се уче у школи, 1. матерњи, страни, класични, нематерњи, мањински или регионални језик, као предмет, 2. језике који се користе као средство, вехикуларни језик (језик посредник), за наставу и учење других предмета, а то су језици наставног програма (матерњи, страни, класични, мањински или регионални, нематерњи). Језике школовања, образовања чине дакле сви језици које ученик среће током школовања као део интегрисаног језичког курикулума (Вучо, 2009б, 2009ц). Такав, холистички начин поимања језичког образовања осим што одговара на предности употребе заједничких језичких карактеристика и узајамну примену вишеструких језичких искустава на све језике укључене у наставу,

14 Ове потребе поновљене су 2009. и 2014. године у новим стратешким програмима до 2020. Упућујући на важност остваривања стратегија целоживотног учења и мобилности.

одговара и прокламованим савременим изазовима вишејезичности, потребе за плурилингвалним и интеркултурним компетенцијама које пружају могућности ученицима да у образовном процесу стекну језичке и интеркултурне компетенције које ће их оспособити да са успехом делују као грађани, да усвајају знања и да развијају отворене ставове према другој и другости.

Овакав приступ погодује свим језицима у језички сложенем образовном систему.

Академски језик, језик образовања

Академским језиком сматра се онај регистар језика који се користи у процесу образовања, у различитим образовним околностима, у учионици и ван ње, у уџбеницима и осталим наставним материјалима свих предмета на језицима образовања, то је језик инструмената за проверу знања, језик тестова, испита, налога сваке врсте за проверу знања свих нејезичких и језичких садржаја и предмета, нивоа језичке компетенције свих језика укључених у образовни процес итд. (Вучо, 2009б, 2009ц) Обухвата академско читање, слушање, говор, писање, информатичку писменост, истраживачке вештине, вештине излагања и формулисања испитних садржаја, развоја академског речника, итд. Ова знања и вештине су међусобно повезане и међусобно се допуњују и преплићу, те се не могу посматрати изоловано (Вучо, 2009ц).

Академски језик, током школовања на свим узрастима, од најнижег до одраслог, подразумева нпр. разликовање битних од небитних информација у тексту, сажмање или преформулацију информација на основу прочитаног, резимирање, парафразирање и синтетизовање, повезивање текста са претходним садржајима, прављење белешки у вези са текстом, препознавање или продукцију адекватне афиксације, препознавање текстуалних сигнала као што су нпр. масна, болдована слова, курзив и слично. Вештина слушања за академске потребе подразумева нпр. развијање низа умења везаних за слушање академских садржаја, препознавање стила предавања, познавање структуре академског говора и развој пратећих вештина израде бележака, скица

текста, садржаја, препознавања неформалног академског језика, разумевања садржаја предавања без обзира на брзину, боју гласа, артикулацију говорника. Академски говор подразумева нпр. низ посебних вештина и знања међу којима су и припрема и извођење предавања, дискусија, семинара, усмених презентација, вербализовање података добијених из различитих врста текста, итд. Академски језик подразумева и владање академском информатичком писменошћу, односно обраду и презентовање усвојеног и истраженог уз помоћ савремених средстава, коришћење база података, онлајн речника, репозиторијума, повезивање са наставником и осталим учесницима у наставном процесу путем платформи, академске испитне вештине које се односе на анализу усвојених садржаја предмета и могућих испитних питања, вештину припреме писмених и усмених одговора, познавање врсте тестова и задатака, вештину ревизије, перформативне вештине, итд. Академски језик подразумева познавање језика специфичног академског метајезика, коришћење специфичних врста како линеарног текста (континуираног), различитих врста текстова (нарација, дескрипција, излагања, аргументација, упутстава, докумената, хипертекста), тако и нелинеарног (неконтинуираног) текста, као што су табеле, графикони, схеме, дијаграми, мапе, формулари, рекламе, сертификати, итд.

Структура академског језика не подудара се са оном језика свакодневне комуникације, као што ни подразумевано знање матерњег језика (олично у уверењу да сваки матерњи говорник неког језика може да га без сметњи користи у свим приликама), неће значити да ће ученик бити успешан у коришћењу академског језика и сналажењу у школско-академском контексту. Бројна су истраживања језичких постигнућа ученика, као и њиховог академског постигнућа, која академски успех ученика недвосмислено доводе у везу са развијеним вештинама академског језика. Ова истраживања указују на две категорије језичких компетенција: основну, BICS, Basic Interpersonal Communication Skills – Основне интерперсоналне комуникативне вештине, и академску компетнецију, CALP, Cognitive Academic Language Proficiency – Когнитивна академска језичка способност (Каминс, 1982, 1999, 2010). Говорећи о овим компетенцијама код ученика Л2 истицу се различите временске периоде потребне за савладавање ове две

компетенције: за основну компетенцију довољне су две године, док се академска стиче од 5 до 7 година. Прва се односи на способности комуникације у свакодневном општењу, изван образовног контекста, док се друга, когнитивно сложенија и захтевнија, повезује са знањем функционалних стилова, секторских језика, по лингвистичким карактеристикама које је обележавају као што су у енглеском језику нпр. дуге реченице, сложене номиналне групе, честа употреба пасива итд. Свему овоме додаје се и сложеност израза која се огледа у лексичкој сложености.

Основна разлика између две категорије језичких знања је у томе што базична компетенција укључује и контекст (употребу екстралингвистичких и паралингвистичких средстава као што су покрет, или могућност парафразирања, риелаборације и понављања језичке поруке), док језичка компетенција за академске потребе располаже редукованим контекстом. Улога односних језичких регистара (посебних терминологија везаних за појединачне предмете, нпр. математику, физику, хемију, уметност, историју и сл., формални стил, граматичке структуре и паратакса, употреба интернационализама и латинизама итд.) има посебну вредност у академском метајезику.

Тешкоће на које ученици наилазе могу се довести у везу са језичким захтевима задатака у наставном и образовном процесу, и неприлагођеношћу ученика на структурисање дискурса који их у том процесу очекује. Анализовање језичких проблема веома је битан корак у решавању проблема неуспешности у академском постигнућу како за говорнике матерњег, тако и за оне којима наставни језик није матерњи јер се ради о језику који је примарно средство комуникације. Изазови којима се ови говорници излажу налазе се и у неадекватном језику уџбеника и осталог наставног материјала. Сматра се да језик образовања треба посматрати са становишта више лингвистичких дисциплина, социолингвистике, анализе дискурса и примењене лингвистике. Тумачења до којих ће се доћи помоћу тих различитих лингвистичких виђења треба усредсредити на јасну функционалну језичку перспективу.

У свакодневној и образовној пракси ученици користе речи које већ познају и умеју да користе на прикладан начин. Ради се о јез-

гру које може да садржи и неке необичне изборе, неке речи које су веома ретке, неке које су биле популарне јер су се појавиле у некој игри, игрици, песми или телевизијској емисији, а с друге стране. Такође, неке речи које сматрамо основним у матерњем језику ученици не схватају најбоље, или их уопште не поседују у свом репертоару, не знају ни њихов акценат, граматичку или синтаксичку употребу.

Једна од основних препрека у разумевању и продукцији било каквог академског текста јесте веома низак ниво квалитета академског речника ученика. Познавање и контрола академског речника или недостатак познавања лексема специфичних за образовне потребе, препознаје се као један од кључних дискриминатора у процесу школовања. Академски вокабулар је неопходна компонента у успешној примени вештина академског читања, говора и писања и, будући да је саставни део академског језика, у непосредној је вези са успехом током школовања, а касније и са економским могућностима и друштвеним благостањем појединца (Шорт & Спанос, 1989, Коксхед, 2000, Шлепегрел, 2004, Волемер, 2006, Лазаревић 2011, Вучо 2009б, 2009ц).

Развијање речника матерњег и свих осталих језика школовања, усвајање речника, ширење семантичких поља, подучавање за самостално коришћење речника, уочавање и коришћење адекватних конкорданци, само су неке од вештина и знања својствених академском језику.

Као пример одговорног односа према прогресивном усвајању академске лексике могу да послуже неки од бројних примера специјализованих листа речи према школским предметима и нивоима-разредима.

Српски/матерњи као посредни језик осталих предметних садржаја и CLIL метода

Када се говори о настави српског језика у школском, образовном систему, сматра се да се она одвија само на часовима српског језика. На присуство српског као вехикуларног језика, језика посредника, језика на коме се одвија настава предметних садржаја који нису језички или књижевни, не обраћа се посебна пажња. У настави српског језика

као језика окружења и образовања, српски као академски језик, језик посредник осталих предметних садржаја, и начин његовог посредовања међу којима се истиче CLIL приступ, имају кључну улогу.

Увођењем CLIL процедуре, осим свеобухватног доприноса побољшању сложеног система језичких знања, доприноси се и превазилажењу језичких, културних и комуникацијских баријера и развијању толеранције и уважавања, културне и цивилизацијске неограничености. Високи ниво интеркултурне толеранције и поштовање другог и различитог додатне су предности овог посебног приступа у учењу и настави страних језика. У вези са одабиром наставне методе стручњаци истичу да овакав облик наставе захтева друштвено-конструктиван приступ како би се ученику омогућио централни положај и активно учешће у процесу учења. Друштвено-конструктивни приступ подразумева интерактивну наставу између наставника и ученика, као и подршку у процесу учења коју ученику може пружити наставник, други ученик или неки трећи извор. Такође, у овом приступу је посебно наглашена посредничка улога наставника којом се ученику помаже у когнитивним подстицајима у оквиру појединачне зоне проксималног развоја. Наставников задатак се огледа у одржавању равнотеже између когнитивних подстицаја за ученике и подршке која се смањује са учениковим напредовањем.

Закључак

У сусрет изазовима подстакнутим савременим тренутком који подразумева неговање толеранције и интеркултурности кроз вишејезичност, укључивање стратешких компетенција за целоживотно учење које на првом месту постављају матерњи језик и стране језике, на основу горе наведених искустава развијених земаља и ставова изражених кроз сложене факторе избора страних језика и холистичко поимање језичког система у школи као основној јединици образовања, као успешан модел језичке образовне политике издваја се политика одоздо-на-горе. Овај начин стратешких одређења и одлучивања подразумева примену глобално познатих и признатих савремених те-

оријских и прагматичних тековина заснованих на потребама, усклађеним са промовисањем специфичних ситуација локалног контекста, уз активно учешће локалних заједница и прихватање и препознавање потреба појединаца.

Оваква политика подразумева укључење шире палете страних, регионалних и мањинских језика на локалном и регионалном нивоу (уз системску припрему и подршку и акредитацију од стране релевантних институција) као и подршку формирању институционалног оквира који школама и локалним и регионалним заједницама омогућава формирање сопствених језичких образовних политика дефинисаних према потребама (одабир језика изван институционализованог оквира од понуђених, могућност увођења већег броја часова, и сл.)

Такође, политику одоздо-на-горе карактеришу већа могућност избора језика које ученик учи, разноврсност комбинација првог и другог страног језика у школама, ранији почетак и повећање фонда часова другог страног језика, уравнотежена понуда страних језика у стручним школама, омогућавање ученицима слободе избора и развијање језика струке и наставе за стицање међународних лиценци, интензивирање учења страних језика струке на универзитетима, отварање могућности за вишеспредметне студије на факултетима који образују будуће наставнике, подршку научним истраживањима у области глотодидактике, уважавање резултата истраживања приликом доношења образовнополитичких одлука итд.

Референце:

- Амон (2000): Ammon, U. Towards more Fairness in International English: Linguistic Rights of Non Native Speakers?, in R. Phillipson (ed.), *Rights at Language. Equity, Rower, and Education. Celebrating the 60th Birthday of Tove Skutnabb-Kangas*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ), str. 111-6.
- Барозо et al (2008): Baroso, J. et al. Proposals from the group for intellectual Dialogue set up the Initiative of the European Comission “Rewarding challenge: How the multiplicity of languages could

- strengthen Europe”, Brussels http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/maalouf/report_en.pdf, [08.10.2011. u 10.52]
- Беако, Бајрам, Косте, Флеминг (2009): Веако, Ј.С., Вурам, М., Coste, D., Fleming, M.. *A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*, Language Policy Division, DG IV / EDU / LANG 2, [April 09], www.coe.int/lang[07.10.2011. u 21.43]
- Волемер (2006): Vollemer, H. *Language Across the Curriculum*, Strasbourg.
- Вучо (2009а): Vučo, J. *Kako se učio jezik. Pogled u istoriju glotodidaktike od prapočetaka do Drugog svetskog rata*. Beograd: Ministarstvo za nauku i zaštitu životne sredine i Filološki fakultet.
- Вучо (2009b): Vučo J. La lingua per studiare – l’italiano e il serbo, Ur: Carla Marelllo e Elisa Corino, *Scienza multilingue*, Torino.
- Вучо (2009c): Vučo J. Akademska kompetencija, jezik obrazovanja – srpski i italijanski, *Srpski jezik u upotrebi*. Ur: M. Kovačević, Filološko - umetnički fakultet, Kragujevac, 427 – 237.
- Вучо, Ђурић, Крајишник, Стрижак, Сукновић, Филиповић (2018): Vučo, J., Đurić, Lj., Krajišnik, V., Strizak, N., Suknović, M., Filipović, J.. *Od srpskog kao stranog jezika do srpskog kao jezika okruženja i obrazovanja: okvir programa jezičke podrške*, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, Beograd (uštampi).
- Ди Перна, Елиот (1999): Di Perna, J. C., Elliott, S. N.. Development and validation of the Academic Competence Evaluation Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17, 207-225.
- Ђурић (2016): Ђурић, Lj.. *Strani jezici u obrazovnoj politici Srbije*, Filološki fakultet, Beograd
- Европска комисија (2017): European Commission/EACEA/Eurydice, *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office the European Union.
- Зајдхофер (2003): Seidlhofer, B.. *A concept of international English and related issues: From “real English” to “realistic English”?* Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division Publication.
- Каминс (1982): Cummins, J.. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In *Schooling and language minority students* (pp. 3-49). Sacramento, CA: California Department of Education.

- Каминс (1991): Cummins, J.. Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 70-89). Cambridge: Cambridge University Press.
- Каминс (2010): Cummins, J.. *Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?* <http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm>, [10. 12. 2010, u 12.33].
- Коксхед (2000): Coxhead, A. Academic Word List, (AWL) A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*, 34(2): 213-238.
- Калве (1999): Calvet, J. *Pour une écologie des langues du monde*, Plon, Paris.
- Кристал (1997): Crystal, D. *English as a global language (2nd edition 2003)*. Cambridge. Cambridge.
- Кристал (2000): Crystal, D. *Language Death*, Cambridge University Press, Cambridge-New York.
- Кристал (2008): Crystal, D.. Two thousand million?, *English today*, 24 (1), March 2008, 00 3-6, Cambridge University Press.
- Лазаревић (2011): Lazarević, R.. Uloga maternjeg jezika (L1) u nastavi italijanskog jezika na univerzitetu, u: J. Vučo, B. Milatović (ur.), *Stavovi promjena – promjena stavova*, Nikšić, Filozofski fakultet, 117-177.
- Мејеркорд (1996): Meierkord, K. *Englisch als Medium der interkulturellen Kommunikation. Untersuchungen zum non-native-/ non-native-speaker Diskurs*. Frankfurt.
- Мејер (2003): Mair, C. (Ed.). *The politics of English as a world language: New horizons in postcolonial cultural studies*. Amsterdam: Rodopi 2003.
- Филиповић (2008): Filipović, J. Engleski kao *lingua franca*: koncept, karakteristike i implikacije za nastavu i evaluaciju, J. Vučo (ur.) *Evaluacija u nastavi jezika i književnosti*, Filozofski fakultet, Nikšić 2008 str. 289-302.
- Филиповић (2009): Filipović, J.. *Moć reči, ogledi iz kritičke sociolingvistike*, Zadužbina Andrejević, Beograd
- Филиповић, Вучо, Ђурић (2010): Filipović, J., Vučo, J., Đurić, Lj.. From Language Barriers to Social Capital: Serbian as the Language of Education for Romani Children, *Selected Proceedings of the 2008 Second Language Research Forum: Exploring SLA Perspectives, Positions, and Practices*, ur. Matthew T. Prior, Yukiko Watanabe, Sang-Ki Lee, vi+275 2010, Cascadilla Proceedings Project, Somerville, MA, USA, str. 261-275.

- Филиповић (2015): Filipović, J.. *Transdisciplinary approach to language study. The complexity theory perspective*. London: Palgrave Macmillan.
- Филиповић, Дурбаба (2014): Филиповић, Ј. и Оливера Д. (eds.), *Језици у образовању и језичке образовне политики*. Београд: Филолошки факултет, Универзитет у Београду, Чигоја.
- Филиповић (2016): Filipović, J. Lingvistika i teorija kompleksnosti. jezičko liderstvo kao intergralni deo jezičke politike i planiranja u 21. veku. U: S. Gudurić & M. Stefanović (ur.), *Jezici i kulture u vremenu i prostoru V*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, str. 623-636.
- Филиповић (2015): Filipović, J. Language education policies and foreign language teacher education: agencies, practices and perspectives. *Filološki pregled/Revue de Philologie*, XLII: 41-52.
- Филиповић (2012): Filipović, J. Language policy and planning from the complexity perspective. In: Julijana Vučo & Jelena Filipović (eds.) *Filološka istraživanja danas. Jezik i društvo*. Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, pp. 285-320.
- Филиповић, Вучо (2012): Filipović, J., Vučo, J.. Language policy and planning in Serbia: language management and language leadership. *Anali Filološkog fakulteta*, 24(II): 9-32.
- Фишман (1976): Fishman, J.. *Bilingual Education. An International Sociological Perspective*, Newbury House, Rowley, Massachusetts 1976.
- Фишман (1999): Fishman, J.. *Handbook of Language and Ethnic Identity*, Oxford University Press.
- Този (2007): Tosi, A. *Un italiano per l'Europa*, Carocci, Roma.
- Џенкинс (1998): Jenkins, J.. Which pronunciation norms and models for English as an international language. *ELT Journal* 52/2: 119-126.
- Џенкинс (2000): Jenkins, J. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: OUP
- Џенкинс (2001): Jenkins, J.. Euro-English: "Euro-English accents". *English Today*, 68/17 (4): 16-18.
- Шлепегрел (2004): Schleppegrell, M. *The language of schooling: A functional linguistics perspective*, Volume 8, Number 2, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Шорт, Спанос (1989): Short, D. J. & Spanos G., "Teaching mathematics to limited English proficient students". *ERIC Digest*. Washington, DC.

Сајтографија

- Линк 1. Lotten, Mona (Ed.) *Languages for the Future, Which languages the UK needs most and why*, British Council, 2014. <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/languages-for-the-future-report-v3.pdf>, приступљено 22. јануара 2018.
- Линк 2. Assembly debate on 28 September 2001 (32nd Sitting) (see Doc. 9194, report of the Committee on Culture, Science and Education, rapporteur: Mr Legendre. Text adopted by the Assembly on 28 September 2001 (32nd Sitting)<http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=16954&lang=en>, приступљено 27. јануара 2018.
- Линк 3. Europeans and their Languages Fieldwork: November – December 2005 Publication: February 2006, Special Eurobarometer, 243 / Wave 64.3 – TNS Opinion & Social European Commission http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_243_sum_en.pdf, приступљено 22. јануара 2018.
- Линк 4. *Lifelong learning — key competences*, Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (OJ L 394, 30.12.2006, pp. 10-18)<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/AUTO/?uri=celex:32006H0962>, приступљено 22. јануара 2018.

Julijana Vučo

LANGUAGES AND LANGUAGES OF SCHOOLING

Summary

Contemporary language policies promote new insights into the importance of languages in educational systems, and they argue for of multilingual teaching as a promoted approach. Serbian, for example, is considered only as a school subject and a linguistic system, rather than an overarching concept of language of education, necessary for achieving general academic competences in light of the fact that the highest percentage of teaching in all other subjects in the school system takes place precisely in Serbian. Also, teaching of foreign languages is not viewed as a grounds for the development of a set of common competences that contribute to the enrichment of both encyclopedic knowledge and of a language understood as an instrument of individual expression. These and other language functions equally participate in the formation of the language of education as an integral component, constitute the language of everyday communication and contribute to the development of specific academic competences.

In this paper, globalization processes and specificities of European language policies that should be reflected in linguistic education policies of a modern multilingual society are investigated, and the the importance of language in contemporary education systems is emphasized, which is based on the a need to create a bottom-up language education policy which would recognize language needs of local communities and help them become mapped globally.

Key words: language policies, language and educational systems, language and languages of education, foreign language, second foreign language.

СТРАНИ ЈЕЗИЦИ У ЈЕЗИЧКОЈ ОБРАЗОВНОЈ ПОЛИТИЦИ СРБИЈЕ: ДИНАМИКА ПРОМЕНА У ПЕРИОДУ ОД 2000. ДО 2016. ГОДИНЕ

Сажетак

Из перспективе анализе јавних политика, у раду се приказују динамика и карактер промена у језичкој образовној политици Србије – подобласт страних језика. У првом делу, као врста евалуације *ex post* имплементације утврђених решења, разматра се кохерентност најзначајнијих одлука донесених у периоду од 2000. до 2016. године као и њихове последице. У другом делу, својеврсној анализи *in vivo* конципирања нових решења у вези са пољуљаним статусом другог страног језика у основној школи, посматра се виђење појединих актера како суштине проблема тако и могућих решења. На основу резултата истраживања, предлажу се правци даљег развоја у тој области.

Кључне речи: језичка образовна политика Србије, јавна политика, страни језици, 2000 – 2016, актери.

Уводне напомене

Језичка образовна политика Србије остварује се у оквиру неколико наставних подобласти: српског као матерњег и као нематерњег језика, језика националних мањина које живе на територији Србије као матерњих језика и као језика друштвене средине, „страних језика“, под чим се подразумева учење такозваних светских језика или језика међународне комуникације – енглеског, немачког, француског и руског, којима су почетком XXI века додати италијански и шпански¹.

1 Као факултативни страни језици могу се учити кинески, новогрчки итд.

Предмет овог рада јесте подобласт страних језика, тачније, њена динамика² у последњих петнаестак година, и то у првом реду у оквиру основног / обавезног образовања. (Опредељење за овај ниво образовања захтева образложење: основно / обавезно образовање намеће се с једне стране због тога што је темељ система, једини неселективни ниво образовања намењен целокупној популацији, и као такав, најзначајнији индикатор стварне праведности образовања³, што је значајно за анализу образовних политика; с друге стране, у протеклих 15 година на том нивоу образовања било је доста промена, што се не може рећи за опште средње образовање, где је мењан наставни програм, али не и наставни план. Треба напоменути поред тога да у општем средњем образовању мало шта постоји што на изванредан начин није уведено у основно образовање.⁴)

У намери да прикажемо хронологију доношења и садржај најважнијих одлука које се у поменутом периоду односе на наставу страних језика, као и последице тих одлука у смислу промене језичке образовне политике, осврнућемо се кратко на деведесете година XX века како бисмо указали на континуитете и дисконтинуитете језичке образовне политике почев од 2000. године. Посебну пажњу посветићемо актуелном проблему статуса наставног предмета Други страни језик у основној школи, чију ћемо анализу у знатној мери засновати на проучавању корпуса текстова насталих у оквиру делатности различитих институционалних актера, али и појединаца: представника државних институција; истраживача, експерата и представника професионалних удружења; представника медија. Из истраживања произилазе закључци који су основа за конкретне предлоге којима закључујемо овај рад.

2 У складу са дефиницијом Клајн и Шипка 2007: **Динамика**: [...] 2. „редослед промена, начин развоја, распоред по коме се одвија неки процес“.

3 *Праведносћ и гостујиносћ* темељна су начела нашег образовања (*Закон о основама система образовања и васпитања*, Службени гласник РС, 72/2009, 52/2011, 55/2013, у делу Општи принципи, члан 3, наводи: 1) једнако право и доступност образовања и васпитања [...]; 2) квалитетно и уравнотежено [...] итд.).

4 О неким од наведених питања опширније у Филиповић, Вучо, Ђурић 2007.

Теоријски оквир и методолошке напомене

Језичку образовну политику – која је део језичке политике сваке земље и истовремено један од њених најважнијих инструмената – посматрамо као јавну политику; то значи да је теоријски оквир нашег истраживања анализа јавних политика⁵ – иначе најмлађа подобласт политичких наука –, схваћена пре свега као наука о држави у акцији (Милер 2006: 3), али и као анализа шире схваћене јавне акције која тражи одговоре на питања као што су:

- Ко дела?
- На који начин?
- Које и какве одлуке доноси?
- На основу којих политичких, идеолошких, вредносних оријентација?
- Са каквим последицама?

Ослањајући се на истраживања која за предмет имају јавну управу, на теорију организација и на проучавање јавног менаџмента, анализа јавних политика користи аналитички апарат који садржи појмове као што су *активни, моћ, стиратеија, организовани систем, експертиза* итд. (Милер 2006: 15, 18, 19), помоћу којих тежи да проникне у *црну кућију државе* и разуме не само „од којих детерминанти она зависи, већ и на који начин функционише“ (Милер 2000: 192). Разумевање утицаја / одсуства утицаја релевантних актера из цивилног сектора на оно што се збива у тој *црној кућији* такође је битна тежња истраживача у области анализе јавних политика.

Први део овог рада разматра деловање државних институција надлежних за образовање⁶ кроз инструменте којима се језичка образовна политика имплементира у систем образовања, док се други део, анализа случаја Други страни језик у основној школи, бави различитим релевантним актерима и њиховим виђењем проблема који заокупља пажњу стручне и лаичке јавности почев од фебруара 2016. С обзиром на потребе и обим рада, истраживање је спроведено тако што се у првом делу

5 Напомињемо да је у питању теоријски оквир који се у значајној мери ослања и на постулате макросоциolingвистике, као и критичке социolingвистике.

6 Први део овог рада ослања се у знатној мери на шире истраживање спроведено у оквиру докторске дисертације објављене 2016. (Ђурић 2016).

посматрају већ донесене одлуке (у првом реду анализа *ex post* њихове кохерентности), преточене у законска и подзаконска акта, док се у другом посматра део процеса који претходи доношењу одлуке – у нашем случају, одлуке у вези са пољуљаним статусом наставног предмета Други страни језик која, у тренутку када саопштавамо ово истраживање⁷, још није донесена или још није нормативно уобличена.

Опредељење да се у оквиру првог дела рада ослонимо такоређи искључиво на корпус нормативног карактера, то јест регулативу која делује по моделу одозго-на-доле, не значи да политичке процесе одоздо-на-горе не сматрамо значајним; наше становиште јесте, међутим, да упркос важности тих процеса током осмишљавања решења, јавну политику *in fine* чини ипак оно што одлучи (или не одлучи) држава.

Неки од суштинских постулата аналитичког приступа помоћу „три и“ (идеје, интереси, институције) – који „омогућује превазилажење извесних ограничења својствених класичним правцима анализе јавних политика“ (Сирел 2014: 650) – узети су у обзир у другом делу рада у којем тежимо да покажемо разлике у сагледавању одређеног конкретног проблема из области језичке образовне политике и виђење његових могућих решења.

Анализа промена по периодима

Промене језичке образовне политике Србије могу се пратити кроз области система образовања које су од посебног значаја за наставни предмет Страни језик: 1. Статус страних језика, наставни план и програм; 2. Образовни стандарди; 3. Уџбеници; 4. Наставници⁸; 5. Иновативни пројекти.

Како обим рада не дозвољава, међутим, да се прикаже анализа свих наведених области, највише пажње биће посвећено статусу страних језика и наставном плану који им је додељен, као и последицама промена којих је било у периоду који проучавамо.

7 Почетак школске 2016/2017. године.

8 У контексту који одређује ово истраживање, најважније питање у вези са наставним кадром односи се на обезбеђивање квалификованих наставника страних (енглеског) језика.

а) Деведесете године XX века⁹

У периоду од 1991. до 2000. године¹⁰ у основној школи задржава се раније успостављен систем: страни језик се као изборни предмет учи од III до VIII разреда¹¹, а страни језик као обавезни предмет од V до VIII разреда¹². Овај модел, који се почетком осамдесетих година XX века прво развио у београдским основним школама (те се неретко назива „београдски модел“), ширио се постепено у унутрашњости: „Из достављених података који се односе на опредељеност ученика за наставу страног језика као изборног предмета види се да се од 28 388 ученика трећег разреда, 20 173 ученика, односно 71,06%, определило за учење страног језика као изборног предмета“ (Јановски 2000: 22).

Укупан фонд часова за оба језика приближно је био исти на крају основне школе (око 400 школских часова), што је омогућавало ученицима да бирају језик који ће наставити да уче уколико настављају школовање у средњој стручној школи.

Ученици који су се опредељивали за средње школе у којима се уче два страна језика (гимназије, средње економске и средње туристичко-у-гоститељске), настављали су да уче оба језика.

Намера законодавца била је, дакле, да се у основној школи избегне наметање хијерархије језика (у основи тог решења препознаје се утицај Друштва за стране језике и књижевности Србије које је деценијама заступало мишљење да је потребно уравнотежено учење сва четири школска језика, с обзиром на политику несврстаности и генерално на потребу да као друштво „гледамо на све четири стране света“, како се тада говорило), док је у средњој школи законодавац препуштао ученицима успостављање те хијерархије, то јест одлуку који ће језик за њих бити први, а који други. Такође, настављањем учења језика који су започети у основној школи тежило се постизању солидног нивоа знања из оба језика на крају предуниверзитетског образовања.

Па ипак, у томе периоду раскорак између нормативне уређености и стварности може се уочити већ на следећем примеру: разрађују се

9 Опширније у Ђурић 2016, стр. 276-288.

10 Овај систем важио је de facto до 2003. године за ученике који су уписали основну школу по закону из 1991.

11 По два школска часа недељно у свих шест разреда.

12 Четири школска часа недељно у V, три у VI, по два у VII и VIII разреду.

мање или више озакоњене могућности мењања језика после основног образовања (напуштање „нежељеног“ / „некорисног“ и учење „жељеног“ / „корисног“ језика по почетном наставном програму), чиме се, посебно у гимназијама, јавља непродуктивна конкуренција међу језицима, а истовремено се на крају средње школе постиже нижи ниво знања него у случају континуираног учења истог / истих језика. Још један драстичан, иако мало познат, пример одступања од званичне језичке образовне политике са далекосежним последицама јесте одлука Актива директора београдских гимназија да, наводно из практичних разлога, наметну енглески језик као једини први страни језик (Ђурић 2016: 278).

Реч је, видимо, о прикривеном (или нехотичном?) заокрету у језичкој образовној политици, чије последице појачавају извесне тенденције видљиве већ осамдесетих година XX века:

- Све веће ширење енглеског језика, *de facto* на штету других језика (што није било неизбежно¹³, већ је последица недоследности у спровођењу договорене политике), и јачање његовог културног, политичког и друштвеног “легитимитета”; учвршћује се лаичко некритичко уверење да је у питању *lingua franca* која се “природно” наметнула у процесима глобализације;
- Све веће социјално раслојавање и неуравнотежена локална расподељеност између села и града у погледу језика који се уче и, следствено томе, незадовољство ученика и родитеља који се сматрају оштећени уколико не уче жељени језик;
- Улазак великог броја нестручних наставника¹⁴, у првом реду енглеског језика, у систем образовања.

б) 2001-2004: реформа основног и средњег образовања

Уочи свеобухватне реформе започете 2001. године учење страног језика од I разреда основне школе доспело је на *полийичку ајен-*

13 Уз мало труда просветних власти, посебно на локалном нивоу, могло се омогућити свим ученицима учење два језика, од којих би један свакако био енглески.

14 Према подацима за школску 1999/2000. годину „највише [је] неодговарајућег наставног кадра, више од 30%, у школама Браничевског, Јужнобанатског, Средњобанатског, Сремског, Севернобанатског и Подунавског округа. Најмање је у Топличком округу где је само 6,45% наставника без прописане стручне спреме“ (Јановски 2000: 10, 11).

gy¹⁵. Концепција реформисане основне школе предвиђала је следећа решења: први страни језик стављен је на листу основних наставних предмета (оних који се уче од почетка до краја школовања); други страни језик предвиђен је као обавезан наставни предмет од почетка другог циклуса; у трећем циклусу¹⁶, за заинтересоване ученике, предвиђена је могућност факултативног учења још једног језика (укључујући и језика друштвене средине). Понуда страних језика проширена је додавањем италијанског и шпанског језика.

в) 2004-2007. и даље...

Промена политичке власти 2004. године доводи до обустављања реформе и до укидање наставе страног језика у I и II разреду основне школе. Па ипак, већ 2005. године, нови министар просвете у Влади истог премијера враћа страни језик као обавезан наставни предмет од I разреда основне школе. 2007. године уводи се други страни језик као *обавезно изборни предмет* са фондом од два часа недељно, од V до VIII разреда. Овај не баш јасан статус дефинисан је на следећи начин: „Ученик бира страни језик са листе страних језика коју нуди школа у складу са својим кадровским могућностима и изучава га до краја другог циклуса“ (Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања). Током тих година и даље, за одговарајуће разреде доносе се наставни програми за први и за други страни језик.

У том периоду, у протеклој деценији дакле, иако још недостају образовни стандарди за страни језик у основној школи (у изради су тек од новембра 2015.), због чега тај наставни предмет није заступљен на завршном испиту у основној школи, захваљујући чињеници да је најинтензивнија активност државних институција тада била доношење нових наставних планова и програма за основну школу, може се рећи да је концепција наставе страних језика у приличној је мери заокружена:

15 *Политичка ајенда* садржи сва питања која се сматрају битном темом јавних расправа, па чак и предметом интервенције легитимне политичке власти (Падиоло in Милер 2006: 29-30).

16 Било је предвиђено да основно / обавезно образовање траје девет година, са три циклуса од по три разреда.

- Предвиђено је обавезно учење два страна језика, од којих је један, најчешће први, енглески, а други неки од следећих језика: италијански, немачки, руски, француски, или шпански;
- Избор језика који ће се у датој школи нудити у надлежности је самих школа које више нису у обавези да за евентуалне промене траже одобрење Министарства;
- Први и други језик уче се, међутим, са веома различитим фондом часова: први страни језик (у огромној већини школа енглески, иако то није обавезно) са око 600 школских часова, и други страни језик са око 300 школских часова.

Такво стање, поред позитивних учинака – у првом реду обезбеђивање минималних услова за развој вишејезичности, што је и опредељење исказано у Закону –, има и негативне последице:

- Велика неравнотежа у знању првог и другог језика на крају основне школе, чиме су условљена даља опредељења ученика;
- Наметнутом хијерархијом језика Србија се приближила језичкој образовној политици познатој као модел *English only* (то јест, целокупна школска популација учи једино или у највећој мери језик који се проглашава „најкориснијим“ (Беако 2001: 3), а чија се „корисност“ некритички сагледава као универзална и неупитна датост, просторно и временски непроменљива; у основи овог модела је идеологија економије језика¹⁷).

г) 2013. година

Доношењем новог *Закон о основном образовању и васпитању* смањен је укупан максималан фонд часова који ученици могу имати у основној школи, чиме је отворен проблем статуса другог страног језика, једног од наставних предмета због којих се тај фонд пробија у VII и VIII разреду.

17 Језичке идеологије „укључују поимања о квалитету, вредности, статусу, нормама, функцијама, власништву итд.“ језика (Бломерт in МекГроарти 2009: 98).

Анализа случаја други страни језик у основној школи

Иако је нови закон донет још 2013. године, проблем неусаглашености наставног плана и максималног фонда часова уочен је тек јануара 2016. када је Заштитник грађана упутио захтев министру просвете да се наставни план усклади са Законом; министар је захтев проследио Заводу за унапређивање образовања и васпитања који је формирао комисију (јавности непознатог састава, али свакако без представника Српске академије наука и уметности, Заједнице филолошких и филозофских факултета и Друштва за стране језике и књижевности Србије) ради изналагања одговарајућег решења; о могућности укидања обавезности учења другог страног језика у основној школи, незванично и у пола гласа, говори се већ почетком фебруара 2016.

Неки од кључних момената *каријере проблема*¹⁸ статуса другог страног језика могли би се резимирати, стога, на следећи начин:

- Проблем настаје 2007. године када се другом страном језику додељује проблематичан статус и преполовљен фонд часова у односу на први страни језик; о тој суштинској промени језичке образовне политике државне инстанце нису тражиле мишљење академске заједнице¹⁹;
- Последица тог стања јесте постепени, прећутан, прелазак на модел *English only*, али и у наставном програму (циљеви, исходи), и у пракси, изостаје императив достизања високог нивоа постигнућа у знању енглеског језика, како је то уоби-

18 *Каријера проблема* јесте појам који у анализи јавних политика подразумева неколико фаза: појављивање проблема које бива потенцирано неочекиваним догађајима; следе дебате које доводе до спецификације проблема и јављања мање више супротстављених пројеката за његово решавање; ширење проблема у јавности кроз објављивање дебата; улазак проблема у формални систем доношења политичких одлука (Падиоло in Милер 2006: 30-31).

19 То мишљење Друштво за стране језике и књижевности Србије дало је још 2006. године када је у допису упућеном Министарству захтевало да се другом страном језику додели исти фонд часова који је раније имао Страни језик као обавезни предмет (4, 3, 2, 2). Министарство га није уважило, као ни предлог, који је подржао Савез учитеља Србије, да се други страни језик уведе од IV разреда.

чајено у државама које су се определиле за поменути модел (на пример скандинавске земље);

- Доношењем новог Закона о основном образовању и васпитању 2013. прописује се нови максимални фонд часова, смањен за два часа, не водећи рачуна о наставним предметима већ заступљеним наставним планом.

Откада је питање статуса другог страног језика постао проблем о којем се јавно расправља, од фебруара 2016. дакле, неки од најзначајнијих актера језичке образовне политике изјаснили су се о њему у медијима. Како смо већ напоменули, *интереси*, *идеје* и *институције* представљају значајне димензије у анализи јавних политика. Ако узмемо само категорију *идеје*, то јест „интелектуалну димензију јавних политика“, морамо сагледати бар неке од следећих компоненти, на пример: дијагнозу проблема; исказане вредности и циљеве; норме јавне акције (пре свега место државе); инструменте; слике или моделе (Палије и Сирел 2005: 16). Будући да пратимо генезу решења која још нису утврђена, јавни дискурс актера анализирали смо кроз две компоненте:

А/ дијагноза проблема или виђење његове суштине,

Б/ могућа решења или алтернативе у оптицају.

Анализирани корпус наведен у Литератури на крају овог рада, обухвата две основне категорије актера: представнике државних институција, представнике научне и стручне заједнице (експерти).

А/ Синтетички приказ виђења суштине проблема

Представници државних институција:

- Пробијање максималног броја часова дефинисаног Законом о основном образовању и васпитању из 2013;
- Непостојање страног језика међу обавезно изборним наставним предметима у Закону о основама система образовања и васпитања.

Експерти и наставници страних језика, уколико би се укинула обавезност учења другог страног језика:

- Цивилизацијско назадовање;

- Раскорак између прокламоване политике вишејезичности и сталне тежње да се у стварности наметне модел *English only*;
- Одустајање од европске језичке образовне политике вишејезичности;
- Стварање још већег јаза између сиромашних и добростојећих ученика;
- Значајно слабије језичко образовање у односу на друге европске земље²⁰ и немогућност наших ученика да се равноправно укључе на европско и светско тржиште рада;
- Прекаризација професије наставника страних језика.

Б/ Синтетички приказ виђења решења: алтернативе у оптицају

Предлози Завода за унапређивање образовања и васпитања:

- Други страни језик обавезан наставни предмет у V и VI разреду, изборни у VII и VIII; или
- Други страни језик изборни предмет од V до VIII разреда.

Министар просвете, науке и технолошког развоја:

- Предлог, који по речима министра др Срђана Вербића “неће бити формално-правне природе већ суштинске”, најављен је за почетак маја 2016, али, уколико је сачињен, није представљен јавности. Ни нови министар Младен Шарчевић, изабран 8. августа 2016, на почетку свог мандата није, колико смо могли да утврдимо, давао изјаве на ту тему²¹.

20 Упоредно истраживање радне групе коју је фебруара 2016. формирало Друштво за стране језике и књижевности Србије (поређење Србије са Француском, Италијом, Немачком и Русијом) показало је да обавезно образовање најкраће траје у Србији, да је укупан недељни број часова најмањи у Србији, да је фонд часова за први страни језик најмањи у Србији, а да је за други страни језик најмањи у Србији и Русији (Материјал је дат у прилогу овог Зборника).

21 Претраживање Интернета 16. септембра 2016. показало је да се министар Шарчевић до тог датума изјашњавао о оцењивању наставника, дуалном образовању, продужењу рока завршавања студија студентима уписаним по старом закону, враћању униформи у школе, мењању Закона о уџбеницима, увођењу кратких физичких вежби пре сваког часа и сл.

Национални просветни савет:

- Председник овог тела, др Александар Липковски, zaloжио се за промену Закона, то јест за повећање укупног фонда часова.

Експерти, наставници страних језика:

- Други страни језик треба да постане обавезан наставни предмет са појачаним фондом часова;
- С тим у вези, тражи се промена Закона и повећање укупног фонда часова.

Закључне напомене

Сprovedено истраживање, иако се односи искључиво на статус и наставни план наставног предмета Страни језик (први и други) у основној школи, омогућује нам да издвојимо неке битне карактеристике савремене језичке образовне политике у подобласти страних језика у Србији. Та подобласт, маргинализована у последњих дванаестак година²², поред тога што је нејасно и непотпуно регулисана, у несагласју је са другим секторима јавне политике, пре свега са тежњом Србије да постане чланица Европске уније, као и Међународне Организације Франкофоније, чији је посматрач већ десет година. Ипак, може се рећи да такво стање представља одређени континуитет са стварном (не и са прокламованом, разуме се) језичком образовном политиком у области страних језика вођеном деведесетих година XX века.

22 Од враћања страног језика у I разред основне школе па до отварања случаја Други страни језик у основној школи, та подобласт језичке образовне политике није привлачила пажњу политичара и медија. Иако многи актери константно исказују одређени степен незадовољства како језичком образовном политиком у тој подобласти тако и компетенцијом ученика, државне институције нису ни покушале да утврде оправданост / неоправданост неких од тих критика. Истраживања се спроводе у оквиру научних установа и стручних удружења, али њихови резултати тешко проналазе пут до доносилаца одлука и до шире јавности.

Оба приступа у истраживању, како анализа *ex post* имплементације утврђених решења тако и анализа *in vivo* конципирања нових решења, потврђују и овог пута претпоставку да јавне политике (њихова генеза, институционализација и, евентуално, евалуација²³) нису кохерентни процеси, као и да актери, у нашем случају пре свега доносиоци одлука и њихови саветници, нису увек вођени до краја рационалним разлозима, већ су неретко ограничени постојећим институционалним решењима, а још више својим идеолошким заблудама, понекад и неспособношћу да изграде визију развоја области којом руководе и увиде последице одлука које доносе. Илустративан пример те *ограничене рационалности*²⁴ јесте управо Закон из 2013. који је без стварне потребе отворио проблем неусклађености нових прописа са већ постојећим наставним планом, угрозивши при том саму суштину језичке образовне политике Србије и обавезе које је преузела када је постала земља чланица Савета Европе и кандидат за учлањење у Европску унију и у Међународну Организацију Франкофоније.

Посебно је значајна (зачуђујућа) чињеница да се у кључним тренуцима – приликом увођења другог страног језика 2007, или решавања проблема прекорачења максималног фонда часова 2016. – надлежне институције нису обратиле експертима за ту подобласт, штавише, игнорисале су веома корисне и применљиве предлоге. Наше истраживање, иако то није био првобитни циљ, у проучаваном периоду утврђује постојање озбиљних проблема на релацији доносиоци одлука – експерти: „Да би се разумело појављивање дате јавне политике, треба почети са идентификовањем различитих актера и са разматрањем односа који их повезују“ (Милер 2006: 32). Ову појаву означили бисмо као пример дисконтинуитета у односу на деведесете године XX и реформске године с почетка XXI века, када су комисије увек формиране тако да укључују и експерте за стране језике.

23 Евалуација јавних политика није постала уобичајени део њиховог развоја у Србији.

24 Појам *ограничене рационалности* увели су још шездесетих година XX века Марч и Сајмон (J. March, H. Simon, *Les organisations*, Paris, Dunod, 1964). По овим ауторима, доносиоци одлука нису ни сасвим рационални нити ирационални, већ је „рационалност њиховог делања парцијална, фрагментарна, ограничена“ (in Милер 2006: 37).

Истакнимо, на крају, неуобичајено висок степен респонзивности²⁵ прворазредне научне институције као што је Српска академија наука и уметности, као и Заједнице филолошких и филозофских факултета; те институције, које у анализираном периоду нису реаговале на решења која смо оценили као промену језичке образовне политике, сада то чине показујући да су спремне за проактивно бављење овим питањима.

Стога рад завршавамо предлогом да се отварање проблема опстанка другог страног језика у основној школи као обавезног наставног предмета схвати као *ирилика за иобољшање иоложаја*²⁶ језичког образовања уопште, те да се оснује радна група састављена од представника Српске академије наука и уметности, Заједнице филолошких и филозофских факултета и Друштва за стране језике и књижевности Србије ради израде документа који би утврдио главне правце развоја језичке образовне политике (укључујући и њене процедуралне аспекте), у складу са нашом традицијом, европском језичком образовном политиком²⁷ и, надам се, **потребама развоја и појединаца и земље чији је пресудан чинилац сарадња и повезаност са окружењем и светом.**

25 Мислимо на питање статуса Другог страног језика у основној школи који је био и повод наших окупљања 14. марта – на Филолошком факултету Универзитета у Београду, и 26. маја 2016. године – у Српској академији наука и уметности.

26 У анализи јавних политика говори се о *policy window* или о *fenêtre d'opportunité*.

27 За политику неговања вишејезичности у складу са концепцијом Савета Европе описаном у следећој дефиницији: „У сржи оваквог проактивног става према језицима и очувању језичке разноликости је идеја да будућа покољења Европљана треба да се развијају у правцу познавања и употребе већег броја различитих језика, са различитим нивоима компетенције и са јасно препознатим друштвеним (укључујући и професионалне) контекстима њихове употребе“ (Филиповић 2007), залаже се већ деценијама и аутор овог чланка.

Референце:

I Корпус

A/ Законска и подзаконска акта

Закон о основама система образовања и васпитања, *Службени гласник РС*, 72/2009, 52/2011, 55/2013;

Закон о основном образовању и васпитању, *Службени гласник РС*, 2013;

Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања, *Просветни преглед*, 2007.

Б/ Текстови са изјашњавањем различитих актера

Секеруш, Павле, дневни лист *Данас*, 11. март 2016;

Андрић, Весна, дневни лист *Данас*, 13. март 2016;

Гуцијан, Сандра, дневни лист *Политика*, 13. март 2016;

Андрић, Весна, дневни лист *Данас*, 9. април 2016;

Андрић, Весна, дневни лист *Данас*, 19. април 2016;

Липковски, Александар, веб-портал *Зелена учионица*, 17. мај 2016.
(извор: Танјуг).

Записници са састанака ДСЈКС;

Допис Удружења професора француског језика министру просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (17. II 2016. године);

Записник са састанка представника Српске академије наука и уметности, Заједнице филолошких и филозофских факултета и Друштва за стране језике и књижевности Србије (14. III 2016. године);

Упоредна анализа положаја страних језика у системима образовања Србије, Француске, Италије, Немачке и Русије (радна група Друштва за стране језике и књижевности Србије).

II Цитирана дела

Беако (2001): Beacco, J.-C. Les idéologies linguistiques et le plurilinguisme. In: *Le Français dans le Monde*, n. 314. (пагинација је дата на

- основу електронске форме текста доступне на сајту www.observatoireplurilinguisme.eu; сајт консултован 2013.)
- Ђурић (2016): Ђурић, Љ. *Сѝрани језици у образовној ѿолиѝици Ср-бије*. Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду;
- Јановски (2000): Janovski, K. *Nastava stranih jezika u osnovnim školama na роѝetku reforme i novog milenijuma. Primenjena lingvistika* број 1. Нови Сад: југословенско друштво за примењену лингвистику и Филозофски факултет у Новом Саду, стр. 1-30.
- Клајн, Шипка (2007): Клајн, И., Шипка, М. *Велики речник сѝраних речи и израза*, Прометеј;
- Комисија за развој школског програма (2003): *Реформа образовања у Републици Србији: школски ѿројрам. Концепција, сѝраѝеија, имплементација*, МПРС.
- МекГроарти (2009): McGroarty, M., *The Political Matrix of Linguistic Ideologies*, in: B. Spolsky, F. Hult (eds.), *The Handbook of Educational Linguistics*. Blackwell Publishing.
- Милер (2006): Muller, P. *Les politiques publiques*. Paris: Presses universitaires de France. (6^{ème} édition mise à jour, 1^{ère} édition 1990).
- Милер (2000): Muller, P. *L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique*. In: *Revue française de science politique*, 50^{ème} année, numéro 2, 2000. pp. 189-208.
- Палије, Сирел (2005): Palier, B. et Surel, Y. *Les « trois I » et l'analyse de l'État en action*. In: P. Muller. *Revue française de science politique*, vol. 55, n° 1. Paris: Presses de Sciences Po. pp. 7-32.
- Сирел (2014): Surel, Y. « Trois I », In : Boussaguet et al., *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris : Presses de Sciences Po. (4^{ème} édition, 1^{ère} édition 2004), pp. 650-657.
- Филиповић, Вучо, Ђурић (2007): Filipović, J., Vučo, J., Ђurić, Lj., *Critical Review of Language Education Policies in Compulsory Primary and Secondary Education in Serbia*. In: *Current issues in Language Planning*. – VIII, 2, 222-242.
- Филиповић (2009): Filipović, J. *Моćрећи. Ogledi iz kritičke sociolingvistike*. Београд: Zadužbina Andrejević;

Ljiljana Đurić

FOREIGN LANGUAGES IN SERBIAN LANGUAGE EDUCATION POLICIES: DYNAMICS OF CHANGES (2000–2016)

Summary

Herein, dynamics and nature of changes in foreign language education policy in Serbia (2000-2016) are presented. In the first part of the paper, a review of coherence and consequences of the most important decisions made from 2000 to 2016 is provided from the perspective of curricular changes in foreign language educational policy. Both positive effects and negative consequences of those changes are identified, the most important one being an imbalance in the learning outcomes in first and second foreign languages at the end of primary education, which results in creation of a specific hierarchy of foreign languages among students.

The second part of the paper presents an *in vivo* analysis of new solutions for the status of second foreign languages in the educational system, examines views of individual actors in this process, and investigates possible solutions through a corpus of texts by institutional actors and individual experts. The analysis indicates that public policies are not coherent processes, and that actors, primarily decision makers, are characterized by bounded rationality. An unusually high level of responsiveness of certain institutions (Serbian Academy of Sciences and Arts, Community of Philological and Philosophical Faculties) in resolving the second foreign language status shows their willingness to proactively address these issues.

Key words: Serbian language policy, public policy, foreign languages, 2000–2016.

ПРИЛОГ 1

Друштво за стране језике и књижевности Србије
Радна група за упоредно проучавање система образовања
Март 2016. године

СТРАНИ ЈЕЗИЦИ У ОБАВЕЗНОМ ОБРАЗОВАЊУ У СРБИЈИ, ФРАНЦУСКОЈ, ИТАЛИЈИ, НЕМАЧКОЈ И РУСИЈИ: РЕЗИМЕ УПОРЕДНЕ АНАЛИЗЕ

Трајање обавезног школовања

Обавезно образовање најкраће траје у Србији (8 година); у Француској и Италији траје 10 година, у Русији 11; најдуже траје у Немачкој, 12 година.

Трајање школског часа

Школски час у Србији траје 45 минута као и у Немачкој и Русији; у Француској траје 55 минута, а у Италији 55 или 60 минута.

Оптерећеност ученика у разредима који оговарају нашим вишим разредима основне школе

Најмање су оптерећени ученици у Србији: 25 школских часова за обавезне наставне предмете + 3 школска часа за изборне наставне предмете, тј. 28 x 45 мн недељно;

У Француској: VII разред:	25 + 2,	тј. 27 x 55 мн недељно;
	VIII разред: 26 + 3,5,	тј. 29,5 x 55 мн недељно;
У Италији:		30/36/40 x 55 / 60 мн недељно;
У Немачкој:		30 x 45 мн недељно;
У Русији: VII разред:		32 x 45 мн недељно;
	VIII разред:	33 x 45 мн недељно.

Први страни језик

- У Србији се учи од првог разреда као и у Француској и Италији; у Немачкој се учи од првог или трећег разреда; у Русији од другог;
- Фонд часова је најмањи у Србији, по два часа недељно;
- Очекивани ниво на крају обавезног образовања у Србији је А2, као и у Италији; у осталим земљама је виши, Б1;

- У Србији се најчешће учи енглески језик као и у анализираним земљама.

Други страни језик

- У Србији се учи као обавезно изборни предмет од петог разреда; од петог разреда учи се и у Италији и Русији; у Француској и Немачкој учи се од VII разреда (у Француској изузетак чине двојезичне школе у којима се учи од VI разреда);

- Фонд часова најмањи је у Србији и Русији, по два часа недељно;

- Очекивани ниво у Србији је A1+/A2, у Италији A1, док у осталим земљама није спецификован, осим у Француској, где се за крај средњег образовања очекује B2 из првог или другог страног језика, по избору ученика (полаже се обавезно на великој матури и укључује усмено изражавање).

Љиљана Ђурић

ПРИЛОГ 2

Друштво за стране језике и књижевности Србије
Радна група за упоредно проучавање система образовања
Март 2016. године

**ОПШТЕ ИНФОРМАЦИЈЕ О ОБАВЕЗНОМ ШКОЛОВАЊУ¹
2016.**

	ФРАНЦУСКА	ИТАЛИЈА	НЕМАЧКА ²	РУСИЈА
Трајање обавезног школовања	Од шесте до навршене шеснаесте године ученика (10 година).	Од шесте до навршене шеснаесте године ученика (10 година).	Од напуњене шесте до навршене осамнаесте ученика (12 година).	Од седме до навршене осамнаесте године ученика (11 година).
Однос нижих и виших циклуса обавезног образовања	- Основна школа: 5 година; - колеж: 4 године.	-1. први циклус основне школе: 5 година; - други циклус основне школе: 3 године.	- Основна школа: 4 године; - даље се ученици распоређују по гимназијама (које једине воде до матуре), реалкама и стручним школама; неодлучни похађају „општу школу“ ³ која траје од 5. до 10. разреда.	- нижи разреди (начална школа): 4 године (1–4. разред); - основна школа (основна школа): 5 година (5–9. разред); - старији разреди (старшије классы): 2 године (10 и 11 разред) ⁴ .

- 1 Анализе су засноване на подацима са званичних сајтова министарстава просвете обрађених држава и рађене су фебруара 2016. године (у табелама земље су дате оним редом којим су координатору пристизале анализе): Италија – др Катарина Завишин и др Љиљана Бањанин, Немачка – др Оливера Дурбаба и др Јан Красни, Русија – др Јелена Гинић, Француска – др Љиљана Ђурић.
- 2 Будући да је школство у Немачкој децентрализовано, као пример изабрана је Рајнска и Фалачка област по чијим програмима ради Немачка школа у Београду. У тој покрајини страни језик нема фаворизован статус, као што је то случај са неким другим областима.
- 3 Чији пример даље користимо у овом приказу.
- 4 После 11. разреда основне школе полаже се матурски испит; пример општеобразовне школе која траје 11 године користимо у овом приказу упоредног образовања; после 9. или 11. разреда може се прећи у средње стручне школе (средние специальные учебные заведения) медицинске, правне, техничке струке и др, где образовање траје 2–4 године (уколико се пређе после 9. разреда – 4 године, после 11 – 2 године).

СТРАНИ ЈЕЗИЦИ У ЈЕЗИЧКОЈ ОБРАЗОВНОЈ ПОЛИТИЦИ СРБИЈЕ:
ДИНАМИКА ПРОМЕНА У ПЕРИОДУ ОД 2000. ДО 2016. ГОДИНЕ

Трајање школског часа	- 55 минута; - у нижим разредима могућа је и другачија расподела недељног фонда часова.	- Један сат, то јест 60 мн; уколико школа одлучи да час траје 55 мн, недостајућих 5 мн мора се надокнадити.	- 45 минута.	- не више од 40 минута у првом разреду; не више од 45 минута 2–11. разреда.
Оптерећеност ученика по разредима / циклусима	- Основна школа: 24 сата недељно / 864 сата годишње; - колеж: . шести разред: 25 сати + 30 мн нед. по избору школе + 10 сати год. разредна заједница; . седми разред: исто + факулт. латински 2 сата; . осми разред: 26 + 30 мн нед. по избору школе + 10 сати год. разредна зајед; + 3 сата латински или рег. језик (факултативно); . девети разред: 28,5 + 10 сати год. разредна зајед. + 3 сата латинског / регионалног или појачаног 2. стр. ј.	-1. први циклус основне школе: недељни фонд часова може варирати у складу са избором породица и то од 24 до 27 часова, а може бити и 30 , односно и максималних 40 часова; - други циклус основне школе: недељни фонд часова износи 30 часова. У складу са расположивим местима и активностима, могуће је обезбедити 36 часова са обавезним поподневним часовима (2 до 3 пута седмично). На захтев већине (породица), продужени боравак може обухватити 40 часова.	- Пети и шести разред: 28 часова; - од седмог до десетог разреда: 30 часова.	1. разред – не више од 21 час недељно 2–4. – не више од 23 часа нед. 5. – не више од 29 часова недељно 6. – не више од 30 часова недељно 7. – не више од 32 часа недељно 8–9. – не више од 33 часа недељно 10–11. – не више од 34 часа недељно

СТРАНИ ЈЕЗИЦИ У ОБАВЕЗНОМ ОБРАЗОВАЊУ

	ФРАНЦУСКА	ИТАЛИЈА	НЕМАЧКА	РУСИЈА
Први страни језик	<p>- Учи се од првог разреда (сензибилизација може да почне у вртићу);</p> <p>- фонд часова од првог до петог разреда: 90 минута недељно / 54 сата годишње; од шестог до деветог (тј. у колежу): по 3 сата недељно;</p> <p>- очекивани ниво на крају петог разреда: А1; на крају колежа: Б1⁵;</p> <p>- најчешће се учи енглески језик, затим немачки и шпански, мада су у понуди и други језици (руски, арапски, италијански...).</p>	<p>- Учи се од првог разреда;</p> <p>- фонд часова од првог до осмог разреда је минимум 3 сата недељно, али могуће је да се учи и 5 сати недељно уколико родитељи одаберу додатне часове после подне у чијим трошковима учествују;</p> <p>-нивои: енглески: 1. по завршетку првог циклуса: А1; 2. по завршетку другог циклуса : А2;</p> <p>- учи се обавезно енглески језик.</p>	<p>- Учи се од првог или трећег разреда;</p> <p>- фонд часова: до петог разреда износи по правилу 2 школска часа недељно (са факултативним понудама од још једног часа), од петог до десетог у просеку четири до четири и по часа;</p> <p>- очекивани ниво на крају основне школе (4. разреда): А1; на крају тзв. додатног школовања (10. разреда): Б1</p> <p>- учи се углавном енглески или француски језик (тј. језик земље суседа).</p>	<p>– Први страни језик учи се обавезно од 2. разреда;</p> <p>– фонд часова: . 1–4. разреда: 2 часа недељно; . 5–11: 3 часа недељно;</p> <p>- очекивани ниво: Б1⁶;</p> <p>- најчешће се учи енглески језик, али и немачки, француски и шпански.</p>

- 5 На великој матури: Б2, из првог или другог страног језика, по избору ученика.
- 6 Ово у општеобразовним школама које нису с појачаним учењем страних језика; у оваквим школама филолошког усмерења – већи је број часова и очекивани ниво је Б2.

СТРАНИ ЈЕЗИЦИ У ЈЕЗИЧКОЈ ОБРАЗОВНОЈ ПОЛИТИЦИ СРБИЈЕ:
ДИНАМИКА ПРОМЕНА У ПЕРИОДУ ОД 2000. ДО 2016. ГОДИНЕ

Други страни језик	<p>- Учи се обавезно од седмог⁷ разреда; одељења са двојезичном наставом почињу да га уче од шестог;</p> <p>- фонд часова: 3 сата недељно; одељења <i>sections européennes</i> и <i>sections de langues orientales</i> у осмом и деветом р. имају појачану наставу другог страног језика (додатна два сата);</p> <p>- најчешће се уче немачки или шпански језик.</p>	<p>- Учи се обавезно од петог разреда (у другом циклусу основне школе);</p> <p>- фонд часова је два сата недељно;</p> <p>- по завршетку другог циклуса: А1;</p> <p>- други страни језик некада зависи од регије – нпр. у Пијемонту је то француски језик.</p>	<p>- Учи се обавезно од седмог разреда;</p> <p>- фонд часова је најчешће по 4 часа од седмог до деветог и 3 часа у десетом разреду;</p> <p>- по правилу се учи француски језик.⁸</p>	<p>- Учи се обавезно почев од 5. разреда⁹;</p> <p>- фонд часова је 2 недељно;</p> <p>- најчешће се уче немачки или француски, али може бити и енглески итд..</p>
---------------------------	---	---	---	---

7 До ове године почињало се у седмом или осмом разреду. Од јесени 2016. реформом се генерализује почетак учења другог страног језика од седмог разреда, тако да се фонд повећава за 54 сата годишње.

8 Ово је информација са сајта министарства образовања покрајине По-рајње-фалачке (Rheinland-Pfalz) и потиче из 2004. године.

9 Обавезно учење уведено је школске 2015/16. године.

ПРИЛОГ 3

Друштво за стране језике и књижевности Србије,
Радна група за упоредно проучавање система образовања
Март 2016. године

**МАТЕРЊИ ЈЕЗИК/ЈЕЗИЦИ У ОБАВЕЗНОМ ОБРАЗОВАЊУ
2016.**

	ФРАНЦУСКА	ИТАЛИЈА	НЕМАЧКА	РУСИЈА
Матерњи језик/језици или језици образовања	Француски језик: - Основна школа: . први и други разред: 10 сати недељно; . трећи, четврти и пети разред: 8 сати недељно. - Колеж: . шести разред: четири и по до 5 сати недељно; . седми и осми разред: 4 сата недељно; . последњи разред колежа који одговара нашем првом разреду средње школе: четири и по сата недељно.	Италијански језик: - <u>Основна школа</u> : <i>-la scuola primaria</i> (траје 5 година): минимум - 6 сати недељно, максимум – од 7 до 8 сати недељно. <i>-la scuola secondaria di primo grado</i> (траје 3 године): од 5 до 6 сати недељно (<u>Средња школа</u> : <i>secondo ciclo (secondaria di secondo grado)</i>): гимназије и стручне школе трају укупно 5 година, неке стручне школе трају 2 или 3 године. Обавезно школовање за све средње школе подразумева 2 године: 4 сата недељно.)	Немачки језик: ¹ основна школа (4 године): - прве две године настава немачког језика изводи се заједно са више других часова у укупном трајању од 16 часова недељно. - у трећем и четвртном разреду немачки се учи 6 часова недељно. Од петог до десетог тј. дванаестог разреда – у зависности од покрајине – немачки се учи од 3 до 5 изнимно до 6 часова недељно у зависности од профила, изабраних предмета и врсте школе. - Матерњи језик може се учити паралелно исто као и немачки ако број ђака то дозвољава. - Немачки као други језик (за досељенике) се организује по потреби.	Руски језик: 1. и 2. разред: 5 часова језика и 4 часа књижевности ² ; 3. разред: 5 часова језика, 3 књижевности; 4. разред: 4 часа језика, 3 књижевности; 5. разред: 4 часа језика, 2 књижевности; 6 и 7. разред: 5 часова језика, 2 књижевности; 8. разред: 4 часа језика, 2 књижевности; 9. разред: 3 часа језика, два књижевности; 10. и 11. разред: 2 часа језика, 3 књижевности.

- 1 Немачки језик подразумева традиционално језик и књижевност, али, посебно у старијим разредима, и елементе медијске писмености која до краја школовања постаје све важнији елемент овог предмета. На крају ова област покрива скоро трећину програма наставе немачког језика.
- 2 Часови матерњег језика и књижевности представљају у Русији два различита предмета током целог обавезног образовања; предмет који ми у документу именујемо „књижевност” се у Русији од 1. до 4. разреда зове «литературное чтение», док се од 5. до 11. зове «литература».

ПРИЛОГ 4

Друштво за стране језике и књижевности Србије,
Радна група за упоредно проучавање система образовања
Март 2016. године

МАТЕРЊИ ЈЕЗИК У ОБАВЕЗНОМ ОБРАЗОВАЊУ У СРБИЈИ, ФРАНЦУСКОЈ, ИТАЛИЈИ, НЕМАЧКОЈ И РУСИЈИ: РЕЗИМЕ УПОРЕДНЕ АНАЛИЗЕ¹

Трајање обавезног школовања

Обавезно образовање најкраће траје у Србији (8 година); у Француској и Италији траје 10 година, у Русији 11; најдуже траје у Немачкој, 12 година.

Трајање школског часа

Школски час у Србији траје 45 минута као и у Немачкој и Русији; у Француској траје 55 минута, а у Италији 55 или 60 минута.

Оптерећеност ученика у разредима који оговарају нашим вишим разредима основне школе

Најмање су оптерећени ученици у Србији: 25 школских часова за обавезне наставне предмете + 3 школска часа за изборне наставне предмете, тј. 28 x 45 мн недељно;

У Француској: VII разред:	25 + 2,	тј. 27 x 55 мн недељно;
	VIII разред: 26 + 3,5,	тј. 29,5 x 55 мн недељно;
У Италији:		30/36/40 x 55 / 60 мн недељно;
У Немачкој:		30 x 45 мн недељно;
У Русији: VII разред:		32 x 45 мн недељно;
	VIII разред:	33 x 45 мн недељно.

1 Анализе су засноване на подацима са званичних сајтова министарстава просвете обрађених држава и рађене су марта 2016. године (у табелама земље су дате оним редом којим су координатору пристизале анализе): Италија – др Катарина Завишин, Немачка – др Јан Красни, Русија – др Јелена Гинић, Француска – др Љиљана Ђурић.

Матерњи језик

У нижим разредима основне школе, фонд часова српског / матерњег језика најмањи је у Србији, по пет часова недељно у сва четири разреда;

У вишим разредима основне школе фонд часова српског / матерњег језика најмањи је у Србији, по пет часова недељно у V, и по четири у VI, VII и VIII разреду, слично као у Немачкој, док је у осталим земљама већи;

У Србији, као у Француској, Италији и Немачкој, у наставном плану обавезног образовања не појављују се посебни часови за језик и за књижевност, што је случај у Русији.

Љиљана Ђурић

СТАТУС СРПСКОГ ЈЕЗИКА У ОБРАЗОВНОМ СИСТЕМУ СРБИЈЕ¹

Сажетак

У раду се говори о месту и улози српског језика као наставног предмета у нашем систему образовања. Наиме, анализирамо заступљеност Српског језика (као наставног предмета) у постојећим наставним плановима и програмима, са кратким освртом на прошлост, али га и поредимо са неким земљама у Европи. Урадићемо кратак увид у број часова матерњег језика у нашем образовном систему, од основне школе до универзитета. Биће речи и о неким предлозима како да се статус Српског језика у образовном систему поправи. Ова тема је увек актуелна и мишљења су често подељена.

Кључне речи: српски језик, образовни систем, основна школа, средња школа, универзитет, наставни планови и програми.

1. Увод

Од устројства српског школства, пре нешто више од два века, у тада устаничкој Србији, Српски језик као наставни предмет, налазио се увек на првом месту у свим школским документима. То значи да је био најистакнутији и најзначајнији предмет у образовном систему. То се директно „видело” и у броју часова (недељном и годишњем) који су му били намењени. Истина, то није нека специфичност српског образовног система, тако је и у другим државама и у другим образовним

* brboricv@eunet.rs

1 Рад је резултат рада на пројекту *Српски језик и његови ресурс: теорија, опис и примена* (бр. 178006), које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

системима – матерњи језик је неспоран и то није потребно посебно објашњавати. Ипак, образовање је код нас у деветнаестом и двадесетом веку претрпело доста измена, увођени су нови предмети, па је Српски језик (као наставни предмет) доживео озбиљно смањење када је у питању број часова на недељном и годишњем нивоу, и то у целокупном образовном систему. Место и улога једног предмета у настави и наставном процесу огледају се у његовом месту у званичним документима и увек се полази од званичног наставног плана и програма, односно од броја часова на годишњем нивоу, и то на свим нивоима образовања (основна школа, средња школа, универзитетска настава). Наравно, у приступу овом проблему често се могу наћи супротстављени ставови када је у питању укупан број часова (Брборић 2004, Брборић 2015, Брборић 2016). Тако се могу наћи „присталице” све три постојеће могућности: а) задржати постојеће стање, б) смањити број часова Српског језика и в) повећати број часова Српског језика. Први мисле да, када је посредни статус Српског језика, у образовном смислу ништа не треба мењати и да је постојеће стање добро. Овакво мишљење није нам блиско. Има и оних, чини се да су у мањини, који мисле да би се часови Српског језика могли смањити (жртвовати) и тиме појачати статус (број часова) неких других предмета, често су спомињани страни језици, али и неки нови (новоуведени) предмети. Ипак, чини се да су најбројнији они који мисле да је потребно повећати број часова матерњем језику. Овде предњаче људи из струке, али имају присталице и изван струке, без обзира на њихово образовање и професионално усмерење. За ову тезу често се наводе различити аргументи. Било је и оних који сматрају да је потребно одвојити наставу језика (граматике) од наставе књижевности. Тиме бисмо од једног добили два наставна предмета, али би се по мишљењу заговорника ове идеје настава језика (граматике) оснажила и постала обавезујућа, посебно у средњој школи.

2. Статус матерњег језика у основној школи

У Табели 1 дајемо број часова Српског језика у основној школи. Овај број часова није мењан више од 30 година и овде се јасно види број часова на годишњем и недељном нивоу, али и подела часова на

три програмска подручја у оквиру нашег предмета (језик, књижевност и култура изражавања).

	недељно часова	годишње часова	настава језика	настава књижевности	култура изражавања
ПРВИ РАЗРЕД ²	5	180	15	40	30
ДРУГИ РАЗРЕД	5	180	40	80	60
ТРЕЋИ РАЗРЕД	5	180	40	80	60
ЧЕТВРТИ РАЗРЕД	5	180	45	80	55
ПЕТИ РАЗРЕД	5	180	60	60	60
ШЕСТИ РАЗРЕД	4	144	50	55	40
СЕДМИ РАЗРЕД	4	144	50	55	35
ОСМИ РАЗРЕД	4	136	45	55	36

Табела 1: Часови Српској језика у основној школи

Табела 1 показује да је Српски језик од првог до петог разреда у званичном наставном плану и програму заступљен са по пет часова недељно, а од шестог до осмог разреда са по четири часа недељно. То истовремено значи да наши основци имају укупно 1.324 часа српског језика, односно око 165 часова на годишњем нивоу. Статистика показује да је настави језика (граматике) у основној школи намењено нешто више од четвртине – 345 часова (26%), настави књижевности 505 часова (38%), за наставу културе изражавања 376 часова (28%), док 95 часова припада настави почетног читања и писања у првом разреду основне школе (7%). По нашим сазнањима, настава језика (граматике) у основној школи се солидно реализује и часови језика се не „жртвују” у корист часова (наставе) књижевности. Ипак, вреди размислити да ли је овај однос добар и да ли су потребне неке мање корекције.

О статусу матерњег језика као фактору очувања идентитета писала је Рајна Драгићевић у раду *Нека њишања ојанизације наставае српској језика као важан фактор очувања идентитета српској језика и културе* (Драгићевић 2015). Ако направимо поређење између заступљености Српског језика у нашем образовном систему и заступљености матерњег језика у неким другим земљама, неће бити

2 У првом разреду скоро стотину часова припада обуци у почетном читању и писању, они нису назначени у табели и то може направити мању забуну.

тешко закључити да видно заостајемо. Тако је, рецимо, матерњи језик у Француској од првог до петог разреда заступљен са 10 часова недељно, што је дупло више часова него код нас. Ово је податак који се не сме запоставити и ово је важно за сваку причу о статусу матерњег језика у образовном систему. У Турској је матерњи језик заступљен са по 10 часова у првом и другом разреду и са по 8 у трећем и четвртном разреду, па је просек 9 часова недељно. Затим, у Русији је матерњи језик заступљен са по 9 часова у првом и другом разреду, 8 у трећем и 7 у четвртном разреду (просек 8,25 часова недељно). У Мађарској је у прва три разреда основне школе матерњи језик заступљен са по 8 часова недељно, а у четвртном разреду са 7 часова недељно (просек 7,75 часова недељно). Слични нама (5 часова недељно) су Украјинци и Белоруси, али вреди знати да је тамо, посебно у Белорусији, значај руског језика велики и настава је, условно речено, двопредметна – паралелно са матерњим језиком учи се и руски, што се сигурно одразило и на недељни број часова матерњег (белоруског/украјинског) језика у овим државама (Драгићевић 2015). Ако упоредимо ове податке са нашим, неће бити тешко закључити да озбиљно заостајемо по броју часова матерњег језика у млађим разредима основне школе и да се овај пропуст тешко може објаснити. Ово је посебно важно ако желимо говорити о првим знањима из матерњег језика у млађим разредима основне школе, знањима која стичемо од учитеља и која су посебно важна за наставак школовања. Средином деветнаестог века Српски језик је био заступљен са 10 часова недељно. Истина, тада је било мање предмета и наше школство је било организовано по европском моделу. После је број часова матерњег језика смањен, али се почетком двадесетог века добро држао и то са по 7 часова недељно. Тада је било и других предмета који су покривали његову предметност, као што је *Лейо њисање (Краснойис)*. После Првог светског рата језик је преименован у српскохрватски, једно време се службено звао и српско-хрватско-словеначки, али је и даље недељни број часова био у просеку по 7 часова у млађим разредима основне школе (Стевановић 1977). И после Другог светског рата матерњи језик је имао пристојан, али и неуједначен број часова. Често су се мењали наставни предмети, а млађи разреди гимназије су постали старији разреди основне школе. У једном тренутку је чак матерњем језику, у млађим разре-

дима, припадало и по 8 часова недељно, да би крајем шесте деценије двадесетог века недељни фонд био озбиљно смањен. Тада је уследио прелазак са шестодневне радне недеље на петодневну, и то се директно одразило и на укупан број часова (Брборић 2017).

3. Статус матерњег језика у средњој школи

Настава Српског језика у нашим средњим школама подразумева понављање, утврђивање, проширивање, систематизовање свих језичких знања стечених у основној школи, али читање прилично захтевне лектуре из наставе књижевности.³ Наравно, настава културе изражавања (усмена и писмена) није спорна и она се састоји у добром владању језичким стандардом, али и у читању дела различитих књижевних врста и увидом у свеколики литерарни потенцијал домаће и преводне књижевности. Сведоци смо, нарочито последње две-три деценије, да се настава граматике у средњој школи маргинализује, односно да се не реализује у складу са предвиђеним наставним планом и програмом, и да се настава књижевности, условно речено фаворизује. Тако се часови језика (граматике) „жртвују” за обраду књижевних дела. Истина, све чешће се говори и о кризи читања, па се с правом поставља питање шта се ради на часовима, ако ученици књижевна дела не читају, а избегава се реализација часова граматике. У српским гимназијама највише часова Српског језика има на друштвено-језичком смеру, а најмање на природно-математичком смеру. Заправо, на општем смеру српских гимназија (Табела 2) Српски језик је заступљен са по 4 часа недељно у сва четири разреда гимназије, док је у гимназијама друштвено-језичког смера у првом и другом разреду по 4 часа, а у трећем и четвртном разреду по 5 часова недељно. У гимназијама природно-математичког смера ситуација је следећа: први разред – 4 часа, други разред – 3 часа, трећи разред – 3 часа и четврти разред – 4 часа. Овде је на четворогодишњем нивоу приметна осетна разлика између

3 Број часова нашег предмета у основној школи и средњим школама у нескладу је са програмом који ваља савладати по годинама. Ово се посебно односи на наставу књижевности.

различитих типова гимназија. Тако се само у трећем разреду гимназије друштвено-језичког смера има више 70 часова Српског језика у односу на исти разред гимназије природно-математичког смера, док је та разлика на четворогодишњем нивоу око 150 часова, што није мали број. У Табели 2 дати су укупни часови Српског језика за гимназију општег смера и њихова дистрибуција на наставу језика, наставу књижевности и наставу културе изражавања.⁴

	недељно часова	годишње часова	настава језика	настава књижевности	култура изражавања
ПРВИ РАЗРЕД	4	140	32	88	20
ДРУГИ РАЗРЕД	4	148	30	91	27
ТРЕЋИ РАЗРЕД	4	144	34	90	20
ЧЕТВРТИ РАЗРЕД	4	128	30	80	18

Табела 2: Часови Српског језика у средњој школи (гимназија – ошћиши шћишћ)

Чини се да је настава Српског језика посебно угрожена у четворогодишњим стручним школама. Наиме, тамо је Српски језик заступљен са три часа недељно, захтеван је наставни програм из књижевности, па то додатно утиче да се настава језика (граматике и правописа) додатно маргинализује. Овде је, последњих година, било и неких, по нама, непотребних експеримената. Тако је у неким стручним школама са увођењем нових предмета и потребом учења више страних језика помињана и могућност додатног смањења броја часова Српског језика у основној школи и средњим школама. Такав случај забележен је у неким средњим медицинским школама и то су про-светне власти правдале експерименталним радом. Томе су се одлучно супротстављале неке институције. Тако је Друштво за српски језик и књижевност Србије било принуђено да пре извесног времена упути отворени апел, како би се заштитио статус Српског језика у школском

4 Овде се нисмо бавили филолошким гимназијама и филолошким одељењима наших гимназија. Наиме, њихов број није велики и тамо је настава језика одвојена од наставе књижевности – то су два засебна предмета. У њима настава Српског језика има добар статус и то излази из домена овог рада.

систему.⁵ Било је то после најаве да се у неким стручним школама недељни фонд часова Српског језика смањи са три на два часа (средње медицинске школе). Ипак, до смањења броја часова није дошло.

4. Статус матерњег језика у универзитетској настави

О статусу матерњег језика на универзитетском нивоу већ смо говорили неколико пута, а тиме су се бавили и други језички стручњаци (Брборић 2017). Статус матерњег језика на универзитетском нивоу представља посебну тему и он је, најблаже речено, посве неуједначен. На већини наших факултета нема садржаја из предметности матерњег језика, мада се код свих са академским образовањем подразумевају елементарна писменост и познавање основних граматичких и правописних правила. О статусу матерњег језика на универзитетима код нас прилично детаљно је писао Милош Ковачевић (Ковачевић 2012). Ковачевић је дао добар преглед статуса Српског језика на универзитетском нивоу и његов текст *Статус српског језика на српским универзитетима* (Ковачевић 2012) би, по нашем суду, могао бити и програмски и обавезујући за овај ниво образовања.

Ипак, овде се мора направити одређена разлика. По нашем мишљењу, могли бисмо направити скалу која би имала пет различитих нивоа. Они би имали видну разлику, али би могли имати и један заједнички именитељ. На свим факултетима би се могло наћи места за једногодишње или једносеместралне курсеве из предметности матерњег

5 Апел је јасно тражио да се број часова не смањује ни на једном образовном нивоу. Посебно је било речи о неким средњим стручним школама, где је већ био смањен број часова или је смањење било у најави, али је апел јасно показао и образложио потребу да се број часова Српског језика повећа. Апел је упућен: Министарству просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, Одбору за образовање Народне скупштине Републике Србије, Национално-просветном савету Републике Србије, Савету за стручно образовање и образовање одраслих Републике Србије, Заводу за унапређивање образовања и васпитања, Заводу за вредновање квалитета образовања и васпитања, Филолошком факултету Универзитета у Београду, Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду, Филозофском факултету Универзитета у Нишу, Филолошко-уметничком факултету Универзитета у Крагујевцу, Матици српској, Српској академији наука и уметности и Јавности.

језика. Ево тих пет нивоа: **Први** ниво би били они филозофски и филолошки факултети на којима се изучава србистика. Такве факултете данас имамо у Београду, Новом Саду, Крагујевцу, Нишу, Приштини (седиште у Косовској Митровици) и Новом Пазару.⁶ **Други** ниво представљали би они факултети који школују будуће учитеље (наставнике разредне наставе) и они имају различите називе (учитељски и педагошки факултети). Неспорна је важност и улога учитеља у стицању првих знања из језика и књижевности у млађим разредима основне школе, будући да учитељске компетенције из предметности Српског језика имају невероватно важну улогу за даље образовање. **Трећи** ниво представљали би они факултети, тј. студијске групе, на којима се изучавају стране филологије (страни језици, књижевности и културе). **Четврти** ниво припадао би оним факултетима који припремају наставнички (професорски) кадар за рад у школама из свих наставних предмета изузев матерњег језика и страних језика (Ковачевић 2012). И на крају, као **пети** ниво, остају они факултети који спадају у категорију ненаставничких факултета. По нашем мишљењу, и овде има потребе и простора за наставу елементарних знања из матерњег језика, функционалне писмености и језичке културе.

Србистика се данас у Србији, како смо већ навели, изучава на шест универзитетских центара: Београд, Нови Сад, Ниш, Крагујевац, Нови Пазар⁷ и Приштина (са привременим седиштем у Косовској Митровици). Вреди напоменути да је србистика у Црној Гори прилично маргинализована, мада се, условно речено, још држи у Никшићу. Србистика се у Републици Српској изучава на оба државна универзитета, тј. имамо националне катедре у Бањој Луци и Источном Сарајеву (Пале).

Увидом у наставне програме (курукулуме) није тешко утврдити и да је приступ настави Српског језика и на србистичким катедрама поприлично неуједначен, мада је неспорна претпоставка да сви србистички центри морају помало личити једни на друге.⁸

6 Сви назначени факултети су у државној својини и за сада немамо приватне факултете који спремају будуће стручњаке за матерњи (српски) језик. Истина, има факултета на којима се изучава предметност страних језика, литературе и културе.

7 Реч о Државном универзитету у Новом Пазару.

8 Данас се много говори о мобилности студената и ако бисмо претпоставили промену универзитета (факултета) на средини студија, видели бисмо озбиљне неприлике са којима би се могли сусрести наши академци.

Нико не спори да факултети имају своју специфичност и да се ослањају на традицију, али је, по нашем мишљењу, превелика разлика и на оним факултетима на којима се изучава србистика. Као да су неки факултети сматрали да је њихова обавеза да се разликују од оног приступа који има факултет са најдужом традицијом – Филолошки факултет у Београду. Тако је на србистичким катедрама филолошких/филозофских факултета у Крагујевцу, Бањој Луци и Источном Сарајеву, где су наставни планови и програми урађени као двопредметни и имају уједначен (равноправни) приступ настави српског језика и књижевности. Факултети са нешто дужом традицијом у Србији: Београд, Нови Сад, Ниш и Приштина имају по две групе (смера) – на једној има предност језик, а на другој књижевност. Овде се можемо упитати да ли је ово функционално, али јесте научно оправдано. Зна се да обе групе имају иста звања и ова подела се данас сматра наслеђеном, мада би се о оваквом приступу могло расправљати.⁹ У најмлађем, шестом лингвистичком центру у Србији на коме има србистике, оном у Новом Пазару, српска књижевност има предност над језичким дисциплинама, и он се у томе разликује од свих других филолошких/филозофских факултета на којима се изучавају националне дисциплине (Ковачевић 2012).

Сматрамо да разлике између наших србистичких центара нису оправдане и да бисмо првом приликом морали наћи више заједничког и више идентичних предмета, и по називима и по њиховом садржају. Разлика би се могла видети у приступу изборним предметима и курсевима. Ово је посебно видно уколико би студенти током студија хтели да промене факултет на коме студирају.¹⁰ Ово се у првом реду односи на основне студије, јер су студенти условљени да заврше ма-

9 Некада се, истина неформално, говорило да су студенти који су завршили студијску групу на којој су предност имали језички предмети „виђени” за основну школу, а они који су завршили студијску групу са више књижевности „позванији” за средњу школу. Данас је ова теза изгубила актуелност и није предмет озбиљних разговора и оправданог приступа.

10 Овде би се ваљало присетити изворног болоњског процеса и приче о мобилности студента из различитих држава. Наши србистички центри оваквим приступом поприлично ограничавају мобилност студената између наших србистичких центара. Прелазак са једног факултета на други био би условљен полагањем великог броја различитих испита (предмета). То није за похвалу.

стер студије, па ако су на једном факултету завршили студијску групу где је било више језичких предмета, а желе наставити мастер студије на другом факултету, појављују се непремостиви проблеми. Овде им је понекад избор ограничен и ми не разумемо овакав приступ. Таквих ограничења и проблема нема при упису на докторске студије.

Када су у питању два универзитетска центра у Републици Српској (Српско Сарајево и Бања Лука), тамо је однос језика и књижевности поприлично уједначен, тј. Српски језик и књижевност у наставним плановима и програмима имају равноправан статус и посреди је нека врста двопредметне наставе, као и у Крагујевцу (Ковачевић 2012). Оваква неуједначеност би се могла превазићи међуфакултетским и међукатедарским састанцима. Верујемо да ће их бити у скорој будућности и приликом процеса доакредитације који је обавезујући за све факултете. Међууниверзитетски, тј. међукатедарски састанци би могли помоћи да се разлике смање и да мобилност студената буде реалност, у правом смислу те речи. Посебно би било добро да се овакав састанак одржи пре новог циклуса доакредитације основних, мастер и докторских студија наших србистичких центара.

И на учитељским (педагошким) факултетима који покривају српски језички и културни простор приступ настави Српског језика није уједначен. То се лако може видети увидом у њихове програме и називе курсева који се реализују на основним и мастер студијама. „Српски језик, без сумње, на овим факултетима нема статус какав би морао имати с обзиром на то какву и колику улогу имају садржаји српског језика у првим четирима разредима основне школе” (Ковачевић 2012: 19). У Републици Србији будуће учитеље данас образујемо у Београду,¹¹ Сомбору (Универзитет у Новом Саду), Врању (Универзитет у Нишу), Лепосавићу (Универзитет у Приштини), Ужицу и Јагодини (Универзитет у Крагујевцу). Република Српска има два факултета: Педагошки факултет у Бијељини (Универзитет Источно Сарајево) и Учитељски факултет у Бањој Луци.

11 Учитељски факултет у Београду има два истурена одељења, једно у Вршцу, друго у Новом Пазару. Остаје нејасно због чега Државни универзитет у Новом Пазару нема учитељски (педагошки) факултет, већ то чини Универзитет у Београду, преко истуреног одељења Учитељског факултета.

Посебан проблем представљају филозофски и филолошки факултети на којима се изучавају стране филологије. Ми тако школујемо будуће професоре страних језика који током студија немају ниједан предмет који се бави предметношћу матерњег језика. Овакав приступ сматрамо неодрживим. Овде би се прво морао увести Српски језик како обавезан наставни предмет, као једногодишњи (двосеместрални) предмет и уз то се може понудити неколико изборних из функционалне писмености, језичке културе и правописа српског језика. Ову тврдњу није потребно посебно образлагати. Овде је реч и о наставном и о научном приступу, па је тумачење Милоша Ковачевића неспорно: „При том се свјесно пренебрегава чињеница да филолози који се научно баве страним језиком своје највједније, ако не и једино вриједне, резултате постижу контрастирањем српског језика са неким страним језиком, а за таква (типолошка или поредбена) истраживања познавање бар основа и специфичности структуре српског језика јесте нужан услов” (Ковачевић 2012: 20).¹²

Вреди рећи неколико речи и о нефилолошким факултетима који образују наставнике за друге предмете. На тим факултетима нема Српског језика ни као основног ни као изборног предмета. Оправдано је да сви имају страни језик најчешће по избору, али је нејасно како Српског нема ни као изборног. „И кратким увидом у наставне програме наставничких нефилолошких факултета и ненаставничких факултета у целини можемо се запитати како се нашло места за различите предмете и курсеве који нису директно везани за одређену струку, а Српског језика, функционалне писмености и културе изражавања нема. Ово је питање о коме вреди разговарати и проблем који се мора решити. Можда би за почетак вредело кренути са изборним предметима на ненаставничким факултетима, док бисмо на наставничким нефилолошким факултетима одмах, без изузетка, могли увести предмет који би за предметност имао наставу српског језика” (Брборић 2017).

12 Није потребно посебно објашњавати у каквој су предности професори страних језика ако на часовима страни језик пореде са српским језиком и на таквим примерима ученицима објашњавају наставу граматике. С обзиром на то да је настава српског језика у средњим школама запостављена, неће бити добро ако се наставници страних језика ослоне само на знање српског језика стечено у основној школи.

На овај проблем, тј. на место и улогу матерњег језика уопште, пажњу је скретао и академик Предраг Пипер, и то неколико пута. Посебно је говорио о месту и улози Српског језика и његовом статусу у образовном систему и друштву уопште. Тако је у раду *Српски језик између великих и малих језика* ову причу свео на неколико тачака (Пипер 2016).

5. Уместо закључка

а) Број часова Српског језика у млађим разредима није задовољавајући, овде озбиљно заостајемо за већином развијених држава и сматрамо да су овде нужне корекције, тј. повећање недељног и годишњег броја часова.

б) Српски језик у старијим разредима основне школе не заостаје превише по броју часова, али би ваљало размислити о корекцијама и на овом нивоу образовања. Функционална писменост свршених основаца није на потребном нивоу. У основној школи заостајемо за европским просеком и његово повећање би било оправдано.

в) У нашим средњим школама статус Српског језика је неујдначен. У гимназијама би се морао појачати статус наставе граматике. Вредело би размислити и о увођењу изборних предмета; ти предмети би могли имати различите садржаје. Остаје отворено питање да ли би се настава граматике могла одвојити од наставе књижевности. Када су у питању стручне школе, програм би се могао учинити мање захтевним и функционалнијим.

г) На филолошким (филозофским) факултетима на којима се изучава србистика настава Српског језика би се морала уједначити. Настава на учитељским факултетима би се морала додатно ојачати, док би се на студијама страних филологија и на факултетима који образују професоре за друге предмете Српски језик морао увести као обавезан предмет. Сматрамо да би било оправдано да се и на другим факултетима уведе предмет који би се бавио језичком културом. Истина, он би могао имати различите називе и различите програме у складу са потребама студената и њиховим будућим опредељењем. Не видимо зашто садржаји из предметности Српског језика не би могли бити изборни за све оне који стичу академско образовање.

д) Вреди размислити и о томе да Српски језик у образовном систему добије натпредметни статус и тиме додатно ојача своје место и улогу у целокупном систему образовања (Драгићевић 2015).

Референце:

- Брборић (2004): Брборић, В. *Српски јавној пракси*, Београд: Филолошки факултет.
- Брборић (2015): Брборић, В. *Правојис и школа*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Брборић (2016): Брборић, В. *О српском јавној пракси*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Брборић (2017): Брборић, В., „Место и улога српског језика као наставног предмета у образовном систему”, *Српски језик и ћирилица данас* (Зборник радова), Вишеград: Андрићев институт.
- Драгићевић (2015): Драгићевић, Р., „Нека питања организације наставе српског језика као важан фактор очувања идентитета српског језика и културе”, *Узданица*, год. XII, бр. 1, Јагодина.
- Ковачевић (2012): Ковачевић, М., „Статус српског језика на српским универзитетима”, *Филолоџија и универзитет*, (Тематски зборник радова), Наука и савремени универзитет 1, Ниш: Филозофски факултет, 13–16.
- Пипер (2016): Пипер, П., „Српски језик између великих и малих језика”, *Књижевност и језик*, год. LXIII, бр. 1–2, Београд.
- Станојчић, Поповић (2008): Станојчић, Ж. и Поповић, Љ. *Грамађика српског језика за гимназије и средње школе*, Београд: Завод за уџбенике (једанаесто издање).
- Стевановић (1977): Стевановић, В. *Наставни планови и програми српскохрватског језика и књижевности за основну школу у СР Србији*, Београд: Републички завод за унапређивање васпитања и образовања.

Veljko Brborić

STATUS OF SERBIAN IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF SERBIA

Summary

The paper discusses the place and the role Serbian as a teaching subject in our educational system (primary, secondary and higher education). Namely, the presence of Serbian (as a subject) in the existing curricula is analyzed, with a brief overview of the past, but also in comparison with a number of European countries. A brief overview of the number of hourly classes per week of Serbian as the students' first language in our educational system is presented at all educational levels (from primary school to university). Suggestions for the improvement of the status of Serbian in our educational system are outlined, bearing in mind the fact that this topic is always current and that opinions vary significantly among different interested parties.

Key words: Serbian as a first language, educational system, primary, secondary and higher education, university, language curriculum.

СТАЊЕ У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО НЕМАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА И ПРЕПОРУКЕ ЗА ЊЕН РАЗВОЈ У ХОМОГЕНИМ ЈЕЗИЧКИМ СРЕДИНАМА

Сажетак

Настава српског као нематерњег језика има дугу традицију у нашој вишенационалној и вишејезичкој средини. Ученици чији матерњи језик није српски имају право да се образују (на нивоу основне и средње школе) на свом матерњем језику, уз обавезно учење српског језика са циљем да им се омогући укључивање у ширу друштвену заједницу. Међутим, последњих година, као последица много ширих политичких и друштвених промјена, примијећени су изузетно лоши резултати у познавању српског језика код припадника националних мањина чији матерњи језик није сродан српском и који живе у језички хомогеним срединама (Албанци и Мађари). У покушају да се проблем сагледа са што више страна и да се што прецизније идентификују узроци и могућа рјешења, покренут је пројекат од стране Службе Координационог тела Владе Републике Србије за општине Прешево, Бујановац и Медвеђа у сарадњи са државним и локалним институцијама. Након сагледавања и анализе затеченог стања у области познавања и употребе српског језика, дефинисане су бројне препоруке чије реализације, које су у току, треба да доведу до значајног побољшања у овој области.

Кључне ријечи: српски као нематерњи језик, националне мањине, унапређење наставе, препоруке, плотодидактика.

Изградња заједничког суживота припадника различитих националних или етничких заједница уз развијање дијалога и поштовање етничке, културолошке, вјерске и језичке различитости представља оквир за развој савременог друштва и дио је бројних докумената Уједињених нација, Савјета Европе и Организације за европску сарадњу и безбједност, чији потписник је и Република Србија. У овим оквирима потребно је посматрати и процес интеграције националних

мањина унутар језички и етнички разноликих друштава. Употреба заједничког, државног језика значајан је предуслов за развој свих димензија друштвеног живота и успјешну интеграцију у шири друштвени оквир. Наглашавајући значај борбе против дискриминације у области образовања, у Конвенцији UNESCO истиче се да је једно од основних права националних мањина образовање на матерњем језику, али под условом „да се ово право не врши на начин који онемогућава припаднике ових мањина да разумеју културу и језик читаве заједнице и да учествују у њеним активностима“ (чл.5, ст.1), што за последицу може да има самоизолацију етничке заједнице, посебно у језички хомогеној средини (Бошковић, 2014).

Препознавши проблем језичке самоизолације усљед недовољног познавања српског језика на југу Србије у општинама Прешево и Бујановац, у којима је већинско становништво албанске националне припадности и у којој је значај учења српског као државног језика занемариван дуги низ година, Координационо тело Владе Републике Србије, покренуло је читав низ активности како би се дефинисало постојеће стање у вези са српским као нематерњим језиком и пронашло одговарајуће системско рјешење.

Први корак је био покретање израде Студије о могућностима унапређења наставе и учења српског као нематерњег језика у општинама Прешево, Бујановац и Медвеђа, у којој би се јасно и документовано представила језичка, али и шира, социокултуролошка слика стања у ове три општине, са стручним анализама и препорукама за побољшање и дугорочно рјешење проблема на ужем језичком, методичко-педагошком, и ширем, социокултуролошком плану.

Служба координационог тела је организацију Студије започела 2013. године, а њена реализација је подржана од стране Амбасаде Велике Британије и Канцеларије високог комесара за националне мањине. Истраживања за потребе студије подржана су и од Министарства просвете, науке и технолошког развоја РС. За анализу језичких садржаја и обраду статистичких података Студије ангажовани су стручњаци са факултета у Београду и Новом Саду.

Оквир, циљеви и методологија истраживања

Како би се обезбиједила што већа транспарентност овог истраживања, али и прикупили подаци шире друштвене заједнице, која својим дјеловањем утиче на учење и употребу српског језика, консултовани су релевантни друштвени чиниоци: народни посланик у Скупштини РС из албанске заједнице, председници општина Прешево, Бујановац и Медвеђа, просвјетни савјетник надлежан за Пчињски и Јабланички округ, директори 16 основних школа, наставници који у тим школама предају српски као нематерњи језик, ђаци, њихови родитељи, представници локалних медија и цивилног друштва.

Оквир истраживања су представљали важећи закони и прописи којима су у Републици Србији регулисана права националних мањина, прије свега у области образовања на матерњем језику. Одређена је методологија педагошког истраживања:

- тестирања ученика 4. и 8. разреда у 16 школа у којима се настава реализује на албанском језику; одлучено је да се тестирају ученици на крају првог и другог циклуса основног образовања како би се могли установити језички нивои у познавању језика;
- посматрање наставе српског као нематерњег језика како би се донијели валидни закључци о примјени лингвистичко-методичких и педагошких приступа од стране предавача, однос ученика према предмету, као и укупна атмосфера на часовима;
- анализа важећег наставног плана и програма за предмет српски као нематерњи језик;
- детаљна језичка(граматичка и лексичко-културолошка) и методичка анализа постојећих уџбеника и приручника који се, као једина плотодидактичка средства користе у настави српског као нематерњег језика;
- анализа мишљења наставника и ученика у вези са усклађеношћу и примјеном програма, одговарајућим наставним средствима, броју часова, циљевима и потребама ученика итд.

Циљеви које су истраживачи поставили дефинисани су у двије тачке:

1. установити постојеће стање у настави српског као нематерњег језика, што укључује посматрање наставе, тестирање ученика, анализу програма и дидактичких средстава, анкетаирање свих релевантних чинилаца у вези са наставом српског језика, и
2. дефинисати закључке и дати препоруке за побољшање постигнућа ученика и укупног стања у реализацији наставе српског као нематерњег језика.

Резултати истраживања

Према мишљењу свих наведених саговорника и на основу анализе добијених података намеће се неколико кључних констатација:

1. потребно је побољшати квалитет наставних средстава, реализовати обуке наставника који предају нематерњи језик и омогућити наставницима стручно усавршавање из области техника учења;
2. ученици мисле да им знање српског језика може бити корисно у будућности, како због формалних разлога (школовање, запошљавање, обављање дневних послова), тако и за свакодневну комуникацију у школи и ван ње;
3. сви интервјуисани родитељи сматрају да њихова дјеца треба да науче службени језик државе ради комуникације, дружења и споразумијевања са својим вршњацима различите националне припадности;
4. настава српског као нематерњег језика и знање ученика у основним школама у наведене три општине нису на задовољавајућем нивоу – ученици не могу да остваре комуникацију на српском језику!

Запажања из учионице

На основу посматрања реализације наставног процеса у учионици учени су и дефинисани бројни недостаци с обзиром на савремени методички приступ:

- наставници се придржавају садржаја и динамике наставног плана и програма, без обзира на постигнућа ученика; тем-

по излагања и начин утврђивања градива није компатибилан са постигнутим језичким компетенцијама ученика и не даје скоро никакве резултате;

- настава се одвија једносмијерно, наставник има доминантну улогу, а жељене реакције ученика скоро да нема, осим у појединачним случајевима када су у питању ученици који говоре српски језик;
- с обзиром на немогућност успостављање било ког вида комуникације, на часовима се углавном користи преводна метода, како у објашњавању граматичке материје, тако и у објашњавању непознати ријечи;
- уочене су једине „продуктивне“ активности ученика – преписивање на ћирилицу без разумијевања текста и читање без разумијевања.

Тестирање ученика

Како би се добило чињенично стање у вези са познавањем српског језика, тестирани су сви ученици четвртог и осмог разреда у свих шеснаест основних школа у којима се настава одвија на албанском језику. Тестом се провјеравало функционално знање језика кроз три језичке вјештине: *слушање* (разумијевање слушаног текста), *чишање* (разумијевање текста који се чита) и *писање* (лексичка и граматичка компетенција кроз усмјеравану и самосталну продукцију). Језичка вјештина *јовор* провјеравала се само код ученика који су постигли задовољавајуће резултате на тесту. Тестом су заступљени минимални језички садржаји у оквиру постојећег плана и програма, тј. симулирана је функционална употреба језика. Тестом се нису провјеравала знања из књижевности и културе. Инструкције о попуњавању теста дате су двојезично, на српском и албанском језику, а са циљем што потпунијег разумијевања захтјева, ученицима је и усмено, на албанском језику, речено како треба да попуњавају свако од питања. И поред тога, за сваки задатак дат је модел рјешавања задатка.

Тест је штампан латиницом, с обзиром на то да се, по важећем програму, ћирилично писмо учи тек у другом полугодишту четвртог разреда, али се провјера познавања овог писма вршила посебним задатком у тесту.

Ученици и наставници су упознати са тим да резултати постигнути на тесту ни на који начин неће утицати на оцјену из тог предмета, нити ће се уносити у дневник.

Обим теста је прилагођен очекиваном времену рјешавања од 45 минута, тј. једном школском часу.

Резултати тестирања

На основу резултата тестирања дефинисани су одређени закључци:

- ученицима је непознат овакав облик теста као средства за провјеру знања; без обзира на детаљна упутства за његово рјешавање, ученици углавном нису знали шта се од њих тражи, те су у највећем броју случајева остављали потпуно празне просторе за одговор или су преписивали модел рјешења задатка;
- осим писања ћирилице (преписивања појединачних ријечи у четвртог и краћих реченица у осмом разреду), ученици, у највећем броју, нису показали потребан минимум језичких компетенција ни у једној језичкој вјештини;
- од укупно тестирана 433 ученика, 33 ученика (11 из 4. и 22 из 8. разреда) остварила су знатно бољи резултат, те је код њих урађена и процјена вербалне компетенције; на основу обављеног интервјуа са тим ученицима дошло се до сазнања да њихово знање српског језика није стечено у наставном процесу¹.

Општине Бујановац и Прешево		
Језичке компетенције	IV разред	VIII разред
Граматичка писменост	5,67%	9,56%
Лексика	6,52%	2,04%
Самостална писмена продукција	4,34%	10,76%
Разумијевање слушаног текста	2,85	6,27%
Разумијевање писаног текста	2,78	2,94%

Остварене просјечне вриједности ученика 4. и 8. разреда

¹ Детаљни подаци о добијеним вриједностима на тестирању ученика, по школама и појединачним језичким вјештинама видјети у: Крајишник и Стрижак, 2014.

Анализа уџбеника

Анализом уџбеника и уџбеничких комплета (Студија 2014), њихових структурно-садржајних концепата, дистрибуције и дозирања језичких садржаја, може се закључити слједеће:

- уџбеници за српски као нематерњи језик конципирани су по угледу на српски као матерњи језик; осим уџбеника за први и дјелимично дуги разред основне школе, у којима преовлађују илустрације, али и тада са обиљем лексичког материјала који их прати; сви други уџбеници немају дозирани и селективан приступ језику, како по обиму грађе, тако и по њеној дистрибуцији по наставним јединицама;
- лексички фонд по лекцијама, као и укупни (559 само за 1. разред), преобиман је и тешко савладив;
- врло слаба или никакав диференцијација уџбеничке грађе према нивоима знања ученика; иако у читанкама постоје два нивоа текстова селектована по тежини, ниједан од њих није у складу са компетенцијама ученика који српски језик уче у језички хомогеној средини са којим се сусрећу први пут са поласком у школу и током школовања једино у учионици;
- књижевни текстови су преобимни, несавладиви и деморалишући за ученике који немају предзнање из српског језика, а наставнике доводе у незавидну ситуацију у којој не знају како да ученицима представе захтјевне књижевноумјетничке садржаје;
- културолошки садржаји нису прилагођени свим националним мањинама, тако да се у уџбеницима налазе подаци о хришћанским вјерским празницима (Божић, Ускрс, слава), али не и муслиманским, топоними се односе само на сјеверну и централну Србију, али не и на источну и јужну, избор личних имена не узима у обзир припаднике свих националних мањина.

Анализа наставног плана и програма

Наставним планом за основно образовање предвиђено је да предмет Српски као нематерњи језик буде заступљен у свим разреди-ма основне школе и обавезан за све ученике који наставу похађају на језику националне мањине². Осим на српском, као званичном језику државе, настава у РС се реализује на албанском, бугарском, мађарском, румунском, русинском, словачком, босанском и хрватском језику. Увидом у актуелни наставни план и програм за српски као нематерњи језик издвајамо следеће закључке:

- јединствен је за све националне мањине, без обзира на матерњи језик и национално окружење; иако се поштује принцип „вертикалне корелације“, *што појединачно да се одређени број сџруктура из разреда у разред шири, оне се развијају и комбинују, иде се од једноставнијег ка сложенијем, а нова грана наслања се на претходну* (Звекић-Душановић, 2014: 51), не постоји хоризонтална корелација која би уважила различите степене (пред)знања и језичко окружење у коме се ученик налази;
- план и програм прописује одговарајући темпо усвајања градива, што је, за ученике у хомогеним језичким срединана чији матерњи језик није сродан српском – немогуће постићи;
- недовољно је експлицитан у очекивању језичких постигнућа, тако да се од свих ученика, без обзира на језичко поријекло и предзнање очекују иста постигнућа;
- планом и програмом је предвиђена обрада неких граматичких јединица прије него што су обрађене на албанском језику;
- инсистира се на граматичким и књижевним садржајима, а врло мало на функционалној употреби језика.

Препоруке за унапређење наставе српског као страног језика

На основу свеобухватне анализе наставе српског као нематерњег

2 http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/naslovna_nastavni_planovi_programi.html

језика у основним школама у општинама Прешево и Бујановац, стручни тим који је радио на реализацији Студије предложио је препоруке за унапређење наставе српског као нематерњег језика. Препоруке су засноване на лингвистичко-методичким, педагошким и социо-културолошким аспектима, а с обзиром на временску могућност реализације подијељене су на краткорочне, средњорочне и дугорочне.

Краткорочне препоруке (2014/2015):

- обезбиједити нова издања уџбеника за више разреде у којима су још увијек у употреби стара, неактуелизована издања;
- обезбиједити додатни дидактички материјал (постери, мапе, различите врсте приручника итд.) који значајно олакшава рад наставницима, али и мотивише активност ученика;
- организовати обуке за наставнике – на основу анализе стручне спреме 41 наставника установљено је да само њих шест испуњава услове према Правилнику о степену и врсти образовања наставника и стручних сарадника у основној школи; овакво стање намеће потребу за организовањем семинара и радионица којима ће се наставници едуковати за примјену савремених методичких приступа настави језика, коришћење постојећих наставних материјала и начине за самостално припремање материјала у зависности од потреба ученика; обуке за наставнике треба да садрже и активности са циљем побољшања владања стандардним српским језиком и код самих наставника;
- организовати сусрете са наставницима из других националних средина како би се наставницима омогућило сагледавање проблема из друге перспективе (наставници који предају ученицима мађарске националне припадности имају скоро истовијетан проблем у реализацији наставе српског као нематерњег језика), те њихово заједничко рјешавање;
- ангажовати асистенте за помоћ наставницима, прије свега оним наставницима којима српски није матерњи језик; асистенти треба да буду квалификовани за давање такве врсте помоћи (да им је матерњи језик српски, да имају диплому професора српског језика и да су обучени у плотодидактичком

- смислу); асистенти би помагали у реализацији наставе и уносили динамику и нове идеје у оквиру активности на часу;
- увести квартална тестирања ученика како би се пратила примјена нових приступа настави од стране наставника, као и њихов утицај на постигнућа ученика;
- иницирати организовање такмичења из српског као нематерњег језика са циљем повезивања ученика свих националних мањина у РС који уче српски језик и стварање атмосфере позитивне конкуренције;
- формирање радне групе за праћење имплементације препорука.

Све наведене кракорочне препоруке реализоване су у предвиђеном периоду, што је резултирало значајним побољшањем у настави српског као нематерњег језика, а што је предмет једног другог истраживања.

Средњорочне препоруке (2015-2017):

- написати приручнике за наставнике за други циклус обавезног образовања (од 5. до 8. разреда) који ће омогућити наставницима бољу имплементацију уџбеничког садржаја у наставни процес;
- написати двојезични рјечник којим ће се и наставницима и ученицима омогућити лакши рад на часу и код куће;
- обезбиједити континуирану обуку наставника са циљем сталног усавршавања наставника у препознавању и примјени нових метода у процесу наставе језика;
- успоставити везе међу школама из различитих националних заједница (посјете ученика и наставника); коначни циљ ових сусрета је комуникација на српском језику ученика различитих националних мањина који се школују у Србији, али и сагледавање заједничких проблема који прате ову врсту наставе;
- дефинисати стандарде и исходе за српски као нематерњи језик којима ће се знатно олакшати рад наставницима и омогућити „увођење“ функционалног језика у наставни процес; стандарди и исходи ће дефинисати циљеве у учењу језика, али и омогућити валидну евалуацију стеченог знања³;

3 Национални просветни савет Републике Србије усвојио је Предлог стандарда 15. 11. 2017. године. Правилник о Општим стандардима постигнућа за

- увести обавезно национално тестирање;
- ускладити наставни програм за предмете Албански језик и Српски као нематерњи језик.

Дугорочне препоруке:

- обезбиједити услове за школовање новог наставног кадра у складу са стандардима савремене методике наставе језика;
- обезбиједити услове за учење албанског језика за припаднике већинског становништва; наиме, спремност већинске заједнице да учи језик националне мањине умногоме утиче на развој свијести о толеранцији и побољшању квалитета заједничког живота;
- актуелизовати наставни материјал према потребама наставника и ученика;
- анализирати потребу за измјенама и допунама наставног програма у складу са новим стандардима и исходима.

Српски као нематерњи језик је врло осјетљиво питање већ дужи низ година у нашој вишенационалној и вишејезичкој средини, које увелико излази из оквира лингвистичко-методичког и педагошког интересовања. Управо због тога, овом предмету у нашем школском систему је потребно прићи на комплексан, свеобухватан и сензибилан начин како би се дошло до ваљаног системског рјешења које ће дати жељене резултате – комуникацију на српском језику међу свим држављанима Републике Србије, односно познавање језика на нивоу који омогућава припадницима свих националних мањина несметано обављање дневних активности, школовање и запошљавање.

предмет Српски као нематерњи језик за крај првог и другог циклуса обавезног образовања, општег средњег образовања и основног образовања одраслих објављен је у “Службеном гласнику РС”, бр. 55/2017 од 2.6.2017. године, а ступио је на снагу 10.6.2017.

Референце:

- Бошковић (2014): Бошковић, Н. Концептуални оквир – значај језика у интеграцији разноликих друштава, у: *Студија о мојућностима унапређења наставе и учења српској као нематерњег језика у оштинама Прешево, Бујановац и Медвеђа*, Београд: Служба координационог тела Владе Републике Србије за општине Прешево, Бујановац и Медвеђа, 21-28.
- Звекић-Душановић (2014): Звекић-Душановић, Д. Анализа наставног плана и програма за српски као нематерњи језик за основну школу, у: *Студија о мојућностима унапређења наставе и учења српској као нематерњег језика у оштинама Прешево, Бујановац и Медвеђа*, Београд: Служба координационог тела Владе Републике Србије за општине Прешево, Бујановац и Медвеђа, 49-66.
- Крајишник, Стрижак (2014): Крајишник, В. и Н. Стрижак. Анализа резултата тестирања, у: *Студија о мојућностима унапређења наставе и учења српској као нематерњег језика у оштинама Прешево, Бујановац и Медвеђа*, Београд: Служба координационог тела Владе Републике Србије за општине Прешево, Бујановац и Медвеђа, 123-150.
- Студија о мојућностима унапређења наставе и учења српској као нематерњег језика у оштинама Прешево, Бујановац и Медвеђа*, Београд: Служба координационог тела Владе Републике Србије за општине Прешево, Бујановац и Медвеђа, 196.

Vesna Krajišnik

THE STATE OF TEACHING SERBIAN AS A NON-MOTHER TONGUE IN HOMOGENEOUS LINGUISTIC CONTEXTS AND RECOMMENDATIONS FOR ITS FURTHER DEVELOPMENT

Summary

This paper outlines problems in teaching Serbian as a non-mother tongue in the municipalities of Preševo and Bujanovac, which were identified after an extensive analysis carried out by Office of the Coordination Body of the Government of the Republic of Serbia for the Municipalities of Presevo, Bujanovac and Medvedja and. Apart from presenting the current situation, the actions taken in order to solve the encountered problems are analyzed and results from the fieldwork presented: recommendations for improving the teachers' competences, changes in teaching approaches and teaching methods, understanding curriculum, introducing assistants in the classrooms. After only one school year the above cited activities have made significant improvements in teaching Serbian as a non-mother tongue in Preševo and Bujanovac.

Key words: Serbian as a non-mother tongue, Preševo and Bujanovac, teacher training, analysis of fieldwork.

НАСТАВА РУСКОГ ЈЕЗИКА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ: АКТУЕЛНО СТАЊЕ И ПЕРСПЕКТИВА

Сажетак

У раду се осврћемо на наставу руског језика као другог страног језика у основним школама данас, узевши у обзир и њене почетке. Руски језик као други страни у основној школи учи 20% ученика, док руски као први страни учи свега 1% ученика. Указујемо на факторе који су важни за стабилност руског језика: уџбеничка литертаура, такмичења, стручна усавршавања, као и на могућности које пружа знање руског језика – бесплатно студирање у Русији, коришћење интернет-ресурса, рад у руским фирмама. Коначно, указујемо на чињеницу да би учење руског језика требало да буде заступљено у већој мери, с обзиром на могућности које знање овог језика пружа.

Кључне речи: руски језик, први/други страни језик, уџбеници, такмичења, билингвална настава, стручно усавршавање, стипендије, руске фирме, интернет-ресурси, међународна сарадња.

Кратак осврт на историјат школског учења руског језика у Србији

Руски језик у школском систему Србије присутан је од 1902. године (Кончаревић 2004: 31), када је ушао у гимназијску наставу (први разред гимназије по узрасту је одговарао данашњем петом разреду основне школе). Између два светска рата учење руског језика било је маргинализовано (Кончаревић 2004: 31). У првим годинама после Другог светског рата руски језик је у гимназијској настави (учио се од првог разреда гимназије¹) био обавезан предмет. Могућност учења

1 Тадашњи први разред гимназије еквивалентан је данашњем петом разреду основне школе.

руског језика већ је 1949/50. године била укинута, после неповољних политичких прилика (Станковић 2008:32). Неповољне прилике по учење руског језика (1953. године 1% ученика учи руски језик (Кончаревић 2004:32)) трају све до шездесетих година XX века, када долази до унапређења сарадње Југославије са Совјетским Савезом, као и до сјајних научних и техничких достигнућа Совјетског Савеза, која су била планетарно позната. Почетком шездесетих година, учење руског језика добија подршку савезне и републичке власти, које су конкретизоване двама документима: *Правилником о сировођењу ѿланова и ѿројрама школа у ѿојледу насѿаве сѿраних језика*, као и *Уѿуѿсѿвом за реализацију датог Правилника*, оба из 1961. године: „Потребе заједнице <...> налажу да се у школама задржи могућност учења четири језика који су се до сада учили, и то: руски, енглески, немачки и француски, али да се приоритет да руском и енглеском језику” (у Станковић 2008: 43). Од овог тренутка почиње нагла експанзија учења руског језика, који 1964. године у основним школама Србије учи 54,9% ученика (Станковић 2008: 44). До седамдесетих година заступљеност руског језика у школама Србије била је око 60%. Овде бисмо истакли да Славистичко друштво Србије, које се залагало за враћање руског језика у школе Србије, није желело овакав развој ситуације: учење руског језика науштрб свих осталих. Проф. Станковић преноси речи тадашњег председника Друштва, Александра Белића: „треба руски коначно поставити у равноправан положај с осталим страним језицима. <...>дискриминација према било ком страном језику штетна [је] за наш просветни развитак” (Станковић 2008: 45). Током шездесетих година и почетком седамдесетих долази до померања заступљености руског језика: он се потискује из градских средина у корист енглеског језика, а постојанији је у сеоским школама (Станковић 2008: 73). Без обзира на овакву социолингвистичку политику (руски језик постаје „непрестижан”, учи се у мањим, сиромашнијим срединама), њега школске 1977/78. године учи 51% ученика, док енглески језик учи 22%, француски 20% и немачки 7% ученика. Наставу изводи укупно 1427 наставника и професора у основним и средњим школама (Станковић 2008: 74). Данас, по подацима Славистичког друштва Србије, на списку је око 500 професора и наставника руског језика (притом немају сви пун фонд часова). Њихов број се, у односу на осамдесе-

те године, смањено три пута. Деведесетих година наставља се тренд смањивања интересовања за учење руског језика. Совјетски Савез се распада, а Русија, његова наследница, економски и политички је исцрпљена и њен политички и културни утицај готово нестаје. С друге стране, Југославија се распада, политичке и економске прилике су такође, најблаже речено, неповољне, и у таквим тренуцима питања образовања потиснута су у други план. У оваквим околностима дистрибуција страних језика препуштена је случају. Ни данас не постоји јасна државна стратегија учења појединих страних језика која би била у складу с економским, културним, научним, стручним потребама и потреба тржишта рада. Деведесете и двехиљадите године су врло неповољне за статус руског језика, нарочито у основним школама Србије. Он се истискује из школа без институционалне подршке, уз притиске директора који удовољавају притисцима родитеља, те руски, још једном бива потиснут из остатка централних градских школа на периферију, и очуван, донекле, у сеоским срединама и на ободима градова.

Руски језик као други страни језик данас

2000. године започет је велики пројекат реформе образовања. Учење првог страног језика спуштено је у први разред основне школе (почињао је од петог разреда претходно), док је почетак учења другог страног језика из трећег разреда основне школе премештен у пети разред. Руски, као и сви остали језици осим енглеског, овим су аутоматски добили статус другог страног језика. Руски се као први страни језик данас учи веома мало: према подацима објављеним у дневном листу *Новосџи*, у првом разреду основне школе од генерације која броји нешто преко 60.000 ученика, руски као први страни учи свега 259 деце (*Новосџи*, 18.4.2016), док 711 ученика учи немачки као први, а 986 деце француски. Уколико узмемо у обзир чињеницу да руски језик као први страни језик у осмом разреду учи 711 ученика² (*Новосџи*, 18.4.2016), можемо закључити да је број ученика који уче руски као први језик три пута мањи у првом разреду у односу на

2 Немачки учи 719 ученика, а француски 1.108 према истом извору.

осми, док француски и немачки језик не бележе овакве падове. Узроке овога видимо у поменутој „непрестижности” учења руског језика, предрасуда да руски језик уче слабији ученици, о чему сведочи и рад Биљане Марић која је овим поводом спроводила анкету међу наставницима руског језика на фејзбук групи (Марич 2015: 29)³.

У великој већини школа руски језик је други страни језик, учи се од 5. разреда. Какво је његово место у односу на остале језике? Подаци одбјављени у дневном листу *Полиџика* (*Полиџика*, 12.10. 2015.) сведоче о укупном броју ученика који уче страни језик као први и други страни језик. Целокупна популација ученика од 1. до 8. разреда броји нешто мање од 600.000 ученика; од тога 459.357, односно 76,5% ученика учи енглески језик, 116.857, односно 19,5% учи немачки језик, 81.021 (око 13,5%) учи француски језик, док руски учи 55.873 ученика (приближно 9,3%), док најмањи број ученика учи италијански језик: 12.597 (2,1%) и шпански језик: 5.950 ученика (око 1%). Ово је за око 8.000 мање у односу на 2012. годину: у складу с подацима Министарства просвете, 2012. године руски језик је учило око 63.000 ученика, односно, сваки десети ученик (Маркович 2014: 151). Дакле, 2016. године се, у односу на 2012. бележи смањење учења руског језика за 1,5% у односу на 2012. годину (смањење делимично може бити узроковано и смањењем укупног броја ученика у општој популацији).

Подаци Министарства просвете који су добијени после опредељивања ученика основних школа за одређени уџбенички комплет (*Министарство*, 2016), дају нам прецизне податке о броју ученика који уче стране језике, било као прве или друге стране. Будући да је тежиште нашег излагања на руском језику као другом страном, концентрисаћемо се на ове резултате: у петом разреду руски језик учи као други страни (обавезно-изборни предмет) 14.357 ученика. Немачки, рецимо, учи

3 Дате предрасуде, с једне стране, имају узрок у чињеници да су руски и српски сродни језици, да је руски, према датом стереотипу, мало измењени српски језик (више о овоме у Марић 2014: 29). С друге стране, руски језик се у нашој средини и даље поистовећује са Совјетским Савезом, сиромаштвом, репресијама режима. Ову предрасуду треба разбити: савремена Русија је модерна земља која се својом естетиком разликује од западног света, али по свему другом, савременом начину живота, својој мултикултуралности, начину пословања, веома личи на западноевропске земље, много више од савремене Србије.

32.827 ученика, француски 19.108, италијански 3.264, шпански – 1.385 ученика. Један број ученика 5. разреда учи и енглески као обавезни изборни предмет – 2.868. Сабравши дате цифре, добијамо број ученика генерације: 73.809 ученика. Судајући по датим чињеницама, руски језик учи око 19% ученика генерације петог разреда као други страни језик. У шестом разреду, од генерације која броји 74.079 ученика, руски као обавезни изборни предмет учи 14.610 ученика, односно готово 20% ученика генерације будућег шестог разреда. Будућа генерација седмака броји 70.412 ученика. 14.309 ученика руски учи као други страни језик, што чини његову заступљеност у нешто више од 20% опште ученичке популације будуће генерације седмака. Генерација будућих осмака има 69.399 ученика, а руски језик као други страни учи 14.050 ученика, такође нешто више од 20%. Језик који је назаступљенији као други страни језик убедљиво је немачки, следи француски, затим руски, те италијански и, коначно, шпански.

Заступљеност руског језика као другог страног у школама са нешто више или мање од 20% је сасвим задовољавајућа. Није задовољавајућа његова заступљеност као првог страног језика у школама, у којима, у Србији укупно, руски као први страни језик учи тек десетак до двадесет одељења годишње (у зависности од конкретног разреда). Сматрамо да постоје потребе за његовим већим учењем као првог страног, на нивоу од око 10% због потреба на које ћемо указати даље у раду.

Фактори стабилности руског језика у Србији

Уџбеници, граматике, речници

За руски језик као обавезни предмет по избору постоје три уџбеничка комплета која имају дозволу Министарства просвете за наредни четворогодишњи период: уџбенички комплет *Орбита* (Завод за уџбенике), уџбенички комплет *Диалог* (DataStatus), и уџбенички комплет *Конечно!* (Klett). Сва три уџбеничка комплета добила су одобрење Министарства просвете и биће у употреби у наредне четири године, када се иде у нови круг акредитације уџбеника. Могућност избора уџбеника разних издавача и различитих методичких приступа за исти предмет је

веома важна и позитивна ствар: самом предмету више од једног уџбеника даје на значају, наставници могу да се одреде за један од три уџбеника и нису у подређеном положају у односу на наставнике других страних језика, којима се нуде уџбеници већег броја издавача. Лошија је ситуација за руски језик као први страни, за који постоји само један уџбенички комплет (*Родничок*, Завод за уџбенике).

За основну школу постоји дидактичка граматика Богољуба Станковића и Љубице Несторов, као и двојезични (руско-српски и српско-руски) речник Богољуба Станковића. Осећа се потреба за једном педагошком граматиком, какву има француски језик.

Билингвална настава

Сматрамо да је билингвална настава може бити важан фактор стабилности језика. Пројекат билингвалне руско-српске наставеу ОШ „Олга Петров” у Падинској Скели трајао је свега неколико година (од 2008. године, када је школа на челу с директором Мирком Милојевићем, русистом, ушла у пројекат билингвалних школа, па до 2012. године, више о самом почетку пројекта видети у Милоевич 2009). Данас билингвална настава постоји само у једној основној школи, ОШ „Јован Поповић” у Новом Саду, и то, за сада, у нижим разредима: школске 2014/15. године отпочела је билингвална настава за 37 деце првог и другог разреда (*Нови Саг* 8.9.2014). Подршку пројекту дала је Амбасада Руске Федерације и компанија *НИС Гаспромџефти*. Руско-српска билингвална настава постоји и у две гимназије: Алексиначкој гимназији, пројекат је започео исте, 2014. године, компанија НИС опремила је рачунарски кабинет и у билингвално одељење уписана су 24 ученика (*НИС*, 9.10.2014). Школске 2015/16. билингвална настав започела је у Гимназији „Јован Јовановић Змај” у Новом Саду. Пројекти билингвалних школа у већој мери и из више области приближавају руски језик и културу и требало би настојати да се оваква настава покрене у још неколико основних школа.

Такмичења из руског језика

Поред државног такмичења које сваке године организује *Друштво за стране језике*, већ четврту годину заредом одржава се *НИСова олим-*

иџјага из руског језика за ученике Србије, Црне Горе и Републике Српске, у којој се могу такмичити ученици од седмог разреда основне школе до четвртог средње школе, као и у специјалној категорији. Такмичење је ушло у календар школских такмичења. Циљ овог такмичења јесте популаризација руског језика и сваке године је такмичење све масовније. Прве године учествовало је окнешто мање од 500 ученика у првом кругу, нешто мање од 100 ученика у финалном кругу, да би ове године је у првом кругу (који се одвија у школама) учествовало преко 1.200 ученика. У финале се пласирало око 170 ученика. Идеја и реализација потекла је од професора руског језика Гимназије *Јован Јовановић Змај* и координатора *Руског центара* у Новом Саду, *Ненада Спасића*. У организацији учествује *Славистичко друштво Србије*, *Руски центар* у Новом Саду, уз финансијску и просторну подршку *НИС Гаспромџета*. Од наредне школске године у организацију Олимпијаде укључиће се и Универзитет *Лобачевски* из Нижњег Новгорода.

Стручна усавршавања из руског језика

Претходних неколико година у Каталогу стручних усавршавања ЗУОВ-а био је један, највише два семинара за стручно усавршавање наставника руског језика. У наредном двогодишњем периоду (школска 2016/17–2018/19), од 31 програма стручног усавршавања за ужу стручну област „страни језик”, за руски језик акредитована су четири програма стручног усавршавања: (један Славистичког друштва Србије, под редним бројем 743, један *Даџа Дигакиџе*, под редним бројем 739, један Центра за усавршавање наставника *Филозофског факултета* у Новом Саду, под редним бројем 749, као и програм ОШ *Драјојло Дугић*, под редним бројем 753) (ЗУОВ, 2016). Дуго је у програмима стручног усавршавања *Зимска школа* (традиционални назив стручног усавршавања које организује *Славистичко друштво Србије*) био једини семинар у Каталогу и ово повећање на 4 уже-стручна семинара за наставнике руског језика је један помак који ће позитивно утицати на будући статус руског језика у Србији.

Могућности које пружа учење руског језика

Стипендије Руске Федерације

Руска Федерација 2016. даје укупно 15.000 стипендија за бесплатно студирање на 400 руских универзитета. На ова места могу конкурисати грађани 198 земаља света. Прошле школске године 138 грађана Србије добило је стипендије за студије у Руској Федерацији, од медицине до техничких наука, укључујући и нуклеарну физику. Русисти, лингвисти и филолози су посебно издвојени (*Руска реч*, 4.3.2016). Ове године квоте за Србију су износиле 85 стипендија, а пријављених кандидата, по речима Татјане Горшкове, сараднице Амбасаде Руске Федерације за питања образовања, било је 336. Због великог интересовања у последњих неколико година за студирање у Руској Федерацији, руска страна би требало да размотри могућност повећања квота за грађане Србије⁴.

Руски језик на интернету

Руски језик је други, после енглеског, по популарности на интернету, према подацима из маја 2016. године (истраживање сајта *Web Technology Survey*). Руски језик на интернету заступљен је са 6,4% укупног садржаја, испред немачког је (заступљен са 5,5%) а после енглеског (заступљен са 53,5%). До предности руског у односу на немачки језик по популарности на интернету дошло је 2013. године. (*Ленина*, 21.3.2013).

Руски језик и превођење

Према подацима УНЕСКА, енглески, француски, немачки и руски језик су најпревођенији језици на свету (*УН*, 19.04.2012).

Фирме с руским капиталом

Према резултатима истраживања сајта *Poslovi.infostud.com* спроведеном на више од 10.000 испитаника, стране компаније су пожељ-

4 Иако су квоте 85, могуће је да ће и ове године, као и прошле школске, бити додељено више од овог броја стипендија грађанима Србије, јер се подаци свих пријављених налазе у систему (региструју се на порталу *www.russia.study*), тако да сами универзитети могу директно прихватити одређеног кандидата, чак и ако није ушао у ову квоту од 85 студената.

није за запошљавање од домаћих, а на листи најбоље оцењених страних и домаћих компанија, *НИС Гаспромнефти* је заузео друго место после Кока-коле, а испред Теленора, Епса, Телекома, Noredeusd.o.o, Мајкрософта, Делта холдинга и Пошта Србије (*Danas*, 23.5.2016).

Уместо закључка

Знање руског језика данас може да има много предности уз основно занимање/школовање: почев од служења литературом на руском језику, рускојезичним интернетом који има огромне отворене базе стручне и научне литературе (руске и преводне), преко могућности за бесплатно студирање на великом броју руских универзитета, запошљавања у домаћим фирмама с руским капиталом и запошљавања у Русији.

Због све већих потреба за знањем руског језика код нас и у свету, сматрамо да је руски језик у нашем основном образовању недовољно заступљен, с укупних 9% (када заједно узмемо учење руског као првог и као другог страног језика). Овај проценат би било пожељно довести до 15% и то повећавајући проценат школа које руски језик уче као први страни. Другим речима, повећати учење руског науштрб енглеског. Процент руског као другог страног језика у школама је задовољавајући (20%).

Руски језик као страни језик у школама нема, суштински (иако формално има), исти положај као остали, западни језици. Ученицима (а неретко и родитељима) треба разбити стереотипе о руском као мање страном и мање престижном језику, а то се може само чињеницама, знањем, упорношћу и љубављу према предмету који се предаје, али и према деци; нису ретки наставници који у овом успевају⁵.

5 Рецимо, у овоме је успела учитељица Марија Петровић Алексић, која ради у ОШ „Драган Лукић“ на Бежанијској Коси (поред Учитељског факултета, она је завршила и Филолошки факултет, Групу за руски језик и књижевност): њени ученици праве изузетне приредбе на руском језику, певају на њему и рецитују, а не могу да га одаберу од петог разреда, јер га нема у понуди. По речима ове учитељице, заинтересовани су и родитељи и деца, а од петог разреда могу бирати француски и немачки, али не и руски. Треба радити на томе да се омогући бирање руског језика од петог разреда у овој школи.

Руска Федерација, Амбасада Руске Федерације у Београду, фонд Руски мир би могли да помогну разбијању ових стереотипа финансијском и стручном подршком, и то:

- масовнијим позивањем (не једног до троје годишње) наставника руског језика из Србије на стручна усавршавања са посетама руским оштеобразовним и стручним школама, с комплетним финансијским учешћем руске стране;
- масовнијим позивањем ученика из Србије на међународне кампове (попут Московије) с комплетним финансијским учешћем руске стране;
- подршци отварању билингвалних одељења спозивањем наставника различитих предмета у Руску Федерацију, како би се усавршавали се у школама Русије, с комплетним финансијским учешћем руске стране;
- организовањем курсева руског језика у Русији за наставнике који ће изводити билингвалну наставу, с посебним освртом на предмет који предају, с потпуним финансијским учешћем руске стране;
- већим квотама за бесплатно студирање на руским универзитетима;
- организовањем летњих школа руског језика за ученике стручних школа и гимназија с комплетним финансијским учешћем руске стране;
- опремањем кабинета руског језика у школама, опремањем фонетских лабораторија у школама у којима се учи руски језик;
- финансијским и стручним посредовањем у организовању размене наставника руског језика (или других предмета) и ученика⁶.

6 Овакву сарадњу су успоставиле неке основне и средње школе и успешно је, годинама, остварују (ОШ „Иван Горан Ковачић”, ОШ „20. октобар“, Прва београдска гимназија, Девета београдска гимназија), али је целокупна размена препуштена ентузијазму наставника руског језика (сво администрирање, посредовање, а финансијско учешће ученицима који путују/примају госте, њиховим родитељима и наставницима).

Референце:

- Кончаревић (2004): Кончаревић, К. *Савремена настава руског језика. Садржаји, организација, облици*. Београд: Славистичко друштво Србије.
- Марич (2015): Марич, Б. Состояние и перспективы изучения русского языка в инославянской среде. In: *Альманах Этнодиалоги*. – №1 (48). 26–34.
- Маркович (2014): Маркович, Д. Преподавание русского языка в Сербии, актуальные проблемы в сокращении часов и возможные пути их решения. In: *Наука и современности универзитет* 4. 148–153.
- Милоевич (2009): Милоевич, М. Опыт преподавания русского языка в двуязычном обучении. In: *Русский язык как инославянский I*. 123–126.
- Станковић (2008): Станковић, Б. *60 година Славистичког друштва Србије*. Београд: Славистичко друштво Србије.

Интернет-ресурси

- ЗУОВ (2016): <http://katalog2016.zuov.rs/Default.aspx?oblast=30#kompetencije> (приступљено 13.9.2016)
- Лента*, 21.3.2013: <https://lenta.ru/news/2013/03/21/strussian/> (приступљено 25.5.2016)
- НИС*, 9.10.2014: <http://www.nis.eu/lat/presscentar/bilingvalna-nastava-u-aleksinackoj-gimnaziji> (приступљено 11.5.2016)
- Нови Сад*, 8.9.2014: <http://www.novisad.rs/lat/otvorena-bilingvalna-odeljenja-u-os-jovan-porovic> (приступљено 11.5.2016)
- Министарство*, 2016: http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2016/04/udz_kompleti_STRANI_JEZIK.pdf (приступљено 25.5.2016)
- Новости*, 18.4.2016: <http://www.novosti.rs/vesti/naslovna/drustvo/aktuelno.290.html:601207-Drugi-strani-jezik-ce-uciti-samo-ko-zeli> (приступљено 24. 5. 2016)
- Политика*, 12.10. 2015. <http://www.politika.rs/scc/clanak/340684/Engleski-u-skolama-gasi-druge-jezike> (приступљено 24.5. 2016)
- Руска реч*, 4.3.2016. http://ruskarec.ru/news/2016/03/04/rusija-poziva-15-hiljada-stranih-drzavljana-na-besplatno-studiranje_573159 (приступљено 25.5.2016)

VH, 19.04.2012: http://www.un.org/russian/news/story.asp?NewsID=17340#.V0Xyr_197Mw (приступљено 25.5.2016)

Danas, 23.5.2016: http://www.danas.rs/dodaci/biznis/__strane_kompanije_pozeljnije_od_drzavnih_.27.html?news_id=321021 (приступљено 23.5.2016)

Web Technology Survey: https://w3techs.com/technologies/overview/content_language/all (приступљено 25.5.2016)

Jelena Ginić

TEACHING RUSSIAN IN ELEMENTARY EDUCATION: CURRENT SITUATION AND FUTURE PERSPECTIVES

Summary

Teaching of Russian as a second foreign language in elementary education is discussed in this paper. Russian as a second foreign language in primary schools is studied by 20% of all pupils, while Russian as a first foreign language is studied by only 1% of pupils. Herein, I point to the factors contributing to the stability of the presence of Russian: textbooks, competitions, life long teacher education programs, as well as benefits from being able to use the language, such as free education in Russia, use of internet resources (second in volume only to those in English), and the possibility of cooperation with Russian enterprises. I point to the fact that teaching of Russian should be more widespread and that its presence should be elevated from the current 9% (the percentage of pupils studying Russian either as a first or a second foreign language) to at least 15%, bearing in mind the above cited benefits of linguistic competences in Russian. Furthermore, I identify a series of factors which could be applied in cooperation with Russian partners in order to improve the quality of teaching and raise the interest of pupils for studying Russian: international camps, Russian language courses in Russia for Russian language professionals and non-professionals (teachers of different subjects in bilingual classes) with financial support by potential Russian partners.

Keywords: Russian as a first foreign language, Russian as a second foreign language, elementary education, Serbia.

О КЛАСИЧНОЈ И ПОСЕБНО ЛАТИНСКОЈ НАСТАВИ У МОДЕРНОЈ СРЕДЊОЈ ШКОЛИ

Сажетак

Аутор најпре говори о томе како је сврха класичне наставе у нововековној европској школи бивала различито дефинисана, а затим тврди да унутар модерног средњошколског курикулума класичној настави треба доделити улогу интегратора хуманистичког образовања. Напослетку разматра шта та улога подразумева и који би били предуслови њеног испуњења.

Кључне речи: класична традиција, хоризонтално повезивање школске материје, улога граматике у језичкој настави, услови рада у данашњој српској школи.

Најпре једна терминолошка напомена. Овде где ми говоримо о класичној настави, многи би други говорили пре о *настави класичних језика*. Ја имам два разлога што чиним овако. Термин *класична настава* стар је и освештан компетентном употребом,¹ и не видим по чему би се он морао преправљати – ако не по извесној синтактичкој моди која би данас хтела да све мушке фризере унапреди у »фризере за мушкарце«. А друго, класична настава у легитимном извођењу није никад била чисто језичка;² могло би се, штавише, доказивати да у њеној композитној природи лежи битан

1 Доста је имати у виду темељну беседу Јована Туромана одржану »на св. Саву год. 1884 у Великој школи« (Туроман 1884). — О Туроману, заснивачу класичних студија на Великој школи, чији погледи ни данас нису без интереса, в. Недељковић 2004.

2 Обиље сведочанстава о прожимању класичне наставе с другим хуманистичким предметима у српској школи XIX и XX века доноси Бошков 2016.

део њене вредности. Зато је боље и не називати је тако да јој се домен већ у називу ограничи на језик или језике.

Два класична језика, грчки и латински, неједнако су заступљена у нашој данашњој школи. Класични грчки се у Србији предаје ђацима класичних одељења двеју филолошких гимназија, а на универзитету га уче, сем будућих класичних филолога, богослови, неохеленисти, а по избору и студенти других филолошких и »историјских« група. Латински се у филолошким гимназијама и одељењима предаје четири године, а у другим средњим школама, зависно од профила, две године, годину дана, или уопште не; у неким стручним школама течај латинског прилагођен је струци. На универзитету, латински је, осим на самој класичној филологији, заступљен на модерним филологијама и »историјским« студијским групама што обавезно, што по избору, а латинске наставе има и по школама медицинске и правне групације. Имајући све то у виду, ми се овде концентришемо на средњу школу као место где се већина сусреће с класичном наставом, и у том оквиру на латински као превасходни предмет те наставе.

Класична настава – латинска, пре свега – задуго је била главна садржина европског образовања, па се и данас она може сматрати једним од његових заштитних знакова, исто као што, у једном ширем контексту, европску цивилизацију као такву обележава класична традиција. По томе судећи, сврха класичног образовања, па и латинске наставе, имала би да буде ван сваке сумње. Утолико је интересантније видети како се током последњих неколико столећа европске школе та сврха различито одређивала:³ од практичне нужде да се научи језик надрегионалне и међунационалне, као и стручне и професионалне комуникације, преко начелне потребе да се образованом човеку омогући приступ несагледивом мноштву текстуалних сведочанстава заосталих иза цигло две хиљаде година европске прошлости,⁴ све до замисли да знање латинског представља неопходну допуну знању матерњег и основу за усвајање модерних страних језика.

Но, класична настава се давно и оспорава. Понекад се то односи на саму класичну цивилизацију, тј. на васпитно-образовну вредност

3 Види Waquet 1998.

4 О саставу и размерама тог корпуса згодно Leonhardt 2009, 1–8.

њеног изучавања у школи и, нарочито, њеног уздизања на разину недостижног и незамењивог.⁵ Чешће, оспоравање се односи на корист од иоле ширег изучавања латинског језика, или, специфично, на методе којима се он учи у школи. Неминовно, те методе стоје у дугој традицији латинске глотодидактике, која, никад непрекинута, сеже чак у античко доба⁶ – и већ сама ова чињеница довољна је да побуди супротне реакције једних који *сi* *ша* *ро* виде као проверено и афирмисано и других који га виде као овештало и зрело за отпис.

Било како било, општеобразовни значај латинске наставе у стању је полагааног али укупно знатног опадања. Данас већ ваља признати да образован човек, па и научник, чак и у самој области хуманиора, може бити, и бива, и без латинског. Међутим, сенка великог имена још је ту: и данас, интелектуалци различитих профила изричито држе до тога што су у школи учили латински и поносе се тим својим знањем. Ово се наравно може узети као повољна околност – једна, међу многим другим неповољним. Јер, ради опстанка и успеха латинске наставе данас је неизбежно сукобити се с неким утицајним стереотипима. Први од њих, који на изванредан начин погађа сву језичку наставу, то је систематска и све већа предност дата визуалној комуникацији науштрб вербалне у појединостима које чине свакодневну рутину великог броја људи. Други, који погађа сваку историјску поуку, то је замисао да се не треба »оптерећивати«⁶ прошлошћу, јер није важно шта је било, треба се окренути будућности. Најзад, трећи стереотип, који се тиче школе у целини, то је захтев да се учи највише »оно што ће стварно требати у животу«⁶ – иако је јасно да се у свету овако брзих и

5 Ово нек нам илуструје један старији домаћи пример, светосавска (опет!) беседа крагујевачког професора Јована Несторовића, у којој се каже и ово: »[3] ар би јаче образовање у духу класичном било за нас претежније од темељнијег проучавања пољске економије...? Зар би нам Сократова причања о бесмртности душе више користила од знања, каква је земља згоднија за који усев?«⁶ (Несторовић 1888, 259); »[П]ризнајући да и у грчкој и у римској историји има дивних идеала, морамо додати, да их има и у српској... Зар је на пр. Леонида већи јунак и родољуб од нашега Танаска Рајића? ... Па зар Милош Обилић није наш Муције Сцевола...?«⁶ (ibid., 293).

6 Расположива сведочанства античке и раносредњовековне латинске глотодидактике фасцинантно су презентирана код Dickey 2016.

дубоких промена практична знања тешко дају формулисати годинама унапред, па је још утолико важније посветити школу и школовање стицању фундаменталних знања и развоју општих способности.

Сви ми филолози данас схватамо да настава језикâ у основној и, поготову, средњој школи не сме бити уређена само као списак појединачних течајева у пракси подложних лаичкој симплификацији, која матерњи језик у школи своди на »правопис« (схваћен растегљиво, некад и наопако), а страни језик, махом енглески, прихвата и хоће само »да би га причали«. Напротив, потребно је имати у виду једну општију сврху и спровести један виши ступањ организације; друкчије речено, у склопу школскога курикулума језички блок треба да чини целину осмишљену и организовану боље него досад.

У њеној основи природно лежи настава матерњег језика. О самој тој настави, разуме се, ја не могу да судим. Са становишта наставника који се по потреби свог посла ослања на матерњу компетенцију ђака, налазим да је знање матерњег језика код многих слабо, не само у дескриптивном или прескриптивном смислу (до овога, на крају крајева, не мора увек бити стало), већ пре свега по томе што многи не владају, пасивно као ни активно, изражајним моћима српског, чинећи безмало утисак тзв. полукомпетентних матерњих говорника каквог угроженог језика. Може бити да би оно пажње што се, не само у школи већ и јавности, посвећује матерњем језику требало преусмерити с конвенционалних појединости наше језичке норме ка виталним питањима прецизности и експресивности, као и лексикалне и фразеолошке аутономије српског језика.

Што се тиче латинске наставе данас, прво на чему треба легитимно да инсистирамо јесте ендоцентричност њене примарне сврхе. Латински вреди учити пре свега да би се овладало самим тим језиком, на којем се има шта прочитати са огромном, несагледивом коришћу:⁷ ако је истина да хуманистичког образовања данас може

7 Ову поенту изводи Miraglia 2009, нарочито 5: »il latino porta tanti [benefici collaterali] ... a chi lo sa, ... ma è *nel latino stesso* [курзива је изворна], nell'incalcolabile peso culturale che esso ha come chiave d'infiniti tesori del nostro patrimonio ... che sono da ricercarsi le ragioni non solo della sua sopravvivenza, ma ... della sua promozione, della sua crescita, della sua valorizzazione a livello scolastico è universitario.«

бити и без латинског у школи, истина је и да је оно с њиме неупоредиво боље засновано и кудикамо потпуније. Уз то, латинска настава треба да очува и унапреди своју секундарну сврху, давно признату и по много чему не мање важну од примарне. Позната је ствар да латински језик, типолошки гледано, стоји између српскога, с којим има много додирних тачака у области морфологије, синтаксе и прагматике, и већине страних језика који се уче у нашим школама, како романских, који су од латинског потекли, под његовим утицајем се развили и њиме се вишеструко расветљавају, тако и енглеског, чији се лексички фонд, са историјских разлога који такође заслужују пажњу, заснива већином на латинском. По томе, латинска настава може и треба да унутар језичког блока има улогу интегратора. Ово значи да школска дескрипција латинског језика и руковање латинским језичким материјалом има да служи, осим унутарњој потреби латинске наставе, још и ревизији и координисању различитих знања о српском и модерним страним језицима: о њиховој структури, њиховој историји, њиховој интеракцији. Уређен с поуздањем у вредност упоредно-историјског приступа језику и језицима, блок базиран на настави матерњег и интегрисан наставом латинског језика може да постане узорна инстанца хоризонталног повезивања школске материје.

Ради овога, саму латинску наставу треба⁸ довести, пре свега у појмовно-терминолошком смислу, у ближу везу и склад с наставом матерњег и модерних страних језика. Тврдња да то до данас још није довољно постигнуто дала би се поткрепити одвећ великим бројем примера; овде нек буде довољан један минијатуран узорак, као назнака проблема. У области синтаксе, рецимо, било би разумно кад би се латинска номинална синтагма описивала истим средствима и по

8 За један концепт латинске наставе у нас, в. Маневић-Шијачки 1998; за неколико новијих запажања, Недељковић 2016, 5–14. Релативно су модерно засновани и адекватно израђени нови програми класичне наставе објављени у *Просветном гласнику* 1/2017 као део Правилника о наставном плану и програму за обдарене ученике у Филолошкој гимназији. — Користан страни приручник је Giordano Rampioni 2010, а с једног нарочитог становишта и Miraglia 2009. Главни периодик у овој области одавно је *AU*; модерни и амбициозни часопис *Docere* излазио је 2002–3 па престао, а цела серија данас стоји расположива на vivariumnovum.it/risorse-didattiche/propria-formazione/docere.

истим линијама као српска, која јој је умногоме слична; и, недалеко од овога, кад би се ради описа латинских »предикативних« конструкција узеле у обзир извесне корисне дистинкције (нпр. атрибутив, актуални квалификатив) које познаје и спроводи српска школска граматика.⁹ Или ово: вредело би ђацима представљати латински конјунктив најпре у оним улогама које су у исти мах најфреквентије у самом латинском и најсличније ономе што се има по романским језицима и граматикама; код нас се, међутим, одувек поступа супротно: полази се од независног конјунктива, на име тога што се он, упркос својој значајно мањој учесталости у латинском тексту, може сматрати фундаменталним у историјском, а донекле и системском погледу.

Логично је упитати: због чега латинска настава у српској школи није већ данас заснована овако како бисмо желели и осавремењена колико је потребно? То се питање поставља још утолико оштрије уколико узмемо у обзир разлику, чудну наизглед, између онога што се практикује у матичној академској установи, на Одељењу за класичне науке Филозофског факултета у Београду, и наставе по школама. Наша класична филологија релативно је отворена за разне концепте и пријемчива за утицаје: зашто, онда, из те школе излазе стручњаци који, кад почну предавати латински,¹⁰ мало чине на осавремењивању наставе?

Један узрок овоме свакако је општи. У давно занемареној националној установи каква је наша просвета, где се на многим нивоима размишља више о опстанку него о напретку, није једноставно изискивати ни од наставника латинског несебичан напор ка усавршавању. Други је узрок тај што је латинску наставу могућно у битном унапредити тек у контексту ревизије читавог језичког блока. Трећи пак узрок лежи у домену струке: домаћи приручници који стоје на располагању

9 Првенствено имам у виду граматiku Станојчић, Поповић 2011.

10 Остављам по страни то што данас у многим школама, с разлога који нису увек легитимни, латинску наставу држе не класични филолози већ наставници из неколико других струка чији високошколски курикулум приде садржи и латински језик. Међутим, на универзитету самом, латинска настава коју слушају будући класични филолози сасвим је несамерљива с течајима латинског језика који се држе студентима других струка. »Мапирана« на потоњи наставнички ангажман у средњим школама, ова разлика се често своди на контраст између компетенције и некомпетенције.

наставнику латинског – пре свега школске граматике и речници¹¹ – данас су по много чему застарели. Тешкоће с којима је скопчана њихова употреба не вреди овде да разматрамо; доста је рећи да они не дају мотива нити праве подршке стручном читаоцу који би хтео да ради унапређења латинске наставе опроба поглед на материју из разних углова. Биће, дакле, неопходно написати нове, боље приручнике – почев, по свему судећи, од речника – и дати их наставницима у руке.¹²

Споменимо на крају и шта сматрамо да би убудуће ваљало избећи. Споља гледано, свест о первазивном присуству латинске језичке грађе у модерним језицима не би смела водити томе да се сâм латински презентира ђацима у разграђеном стању, као какав каталог лексичких интернационализама и/или инвентар граматичких категорија и термина. Исто тако, интегративна улога латинске наставе не би требало да у битноме значи поправљање другде начињених пропуста: оно што се у нашој средини неретко чује као школска успомена – како су некоме добро дошли часови латинског јер је тек на њима појмио шта су, на пример, падежи – такве ствари су мање комплимент латинској настави, а више показатељ извесних дефеката система, које би, разуме се, требало превазићи. Изнутра пак, морали бисмо пазити да се латинска настава не претвара у течај латинске граматике »насуво« – као што то данас често, чак претежно, бива. Ноторни аргумент из XIX века, да је изучавање класичних језика »најдивнија умна гимнастика, најбоља школа за логично мишљење и расуђивање«,¹³ данас тешко да се може бранити без озбиљних ограда. Ако ништа друго, јасно је да ни у случају

11 Две латинске граматике у широкој школској употреби су Gortan, Gorski, Pauš 1954 и Шијачки-Маневић 1996; од њих је у високом степену зависно и излагање граматике у нашим уџбеницима латинског језика. Као успели страни примери латинске школске граматике израђене по начелима савремене језичке дескрипције могу се узети Lavency 1997 и Panhuis 2005. — Од наших школских речника вредни су спомена Ђорђевић 1886 и Divković 1900; остале који се прештампавају и продају боље је прећутати. Као примеран страни речник латинског за школе може се узети аустријски класик Stowasser/Lošek 2016.

12 О потреби за добро конципираним семинарима за наставнике не треба ни говорити. Блиска идејама које овде излажем била је концепција семинара »*Curriculum integratum*: латински језик у корелацији с другим предметима средњошколског курикулума«, у чијем сам извођењу учествовао 2014/15.

13 Туроман 1884, 5.

латинског, као ни другде, учење језика и учење граматике не могу да важе за једно те исто; ово поготову с обзиром на вањезички аспект латинске наставе и њену мисију заточнице класичног наслеђа, које у својој разгранатости и преобиљу представља тисућу битних ствари пре него »умну гимнастику« за младо поколење. После часа латинског, питање треба да гласи: шта смо данас прочитали и схватили, а не: шта смо данас деклинирали; зато латинска настава већ по својој унутарњој потреби тражи граматiku постављену утилитарно, са штивом у виду.

И најзад: латински не би више требало представљати само у контексту римске цивилизације. Усредсређеност на класичну антику имала је смисла док су се у римској књижевности тражили узорни латинског стила: тад је требало угледати се на напредне матерње говорнике, што је значило – на Цицерона и његове савременике школоване за лепу реч. Данас, напротив, ми имамо све разлоге да поимамо и представљамо латински не само као језик старих Римљана, већ такође, ако не и првенствено, као велики језик европске писмености *иосле* Римљана. И више од тога: кад треба показати онима који ступају у живот да поред свега људског што пролази и умире има нечега што опстаје и тријумфује далеко изван свог минулог доба, за то нема упечатљивијег примера од латинског језика и његове судбине.

Референце:

AU = Der altsprachliche Unterricht

[www.friedrich-verlag.de/sekundarstufe/fremdsprachen/lateingriechisch/der-altsprachliche-unterricht].

Бошков (2016): Бошков, С. *Антика у настави историје. Стил и изражавања*, Нови Сад: Филозофски факултет.

Dickey (2016): Dickey, E. *Learning Latin the Ancient Way. Latin Textbooks from the Ancient World*, Cambridge UP.

Divković (1900 [и репринти]): Divković, M. *Latinsko-hrvatski rječnik za škole*, Zagreb.²

Ђорђевић (1886 [и репринти]): Ђорђевић, Ј. *Латинско-српски речник*, Београд.

- Giordano Rampioni (2010): Giordano Rampioni, A.. *Manuale per l'insegnamento del latino*, Bologna: Pàtron.⁴
- Gortan, Gorski, Pauš (1954 [и репринти]): Gortan, V., Gorski, O., Pauš, P. *Latinska gramatika*, Zagreb: Školska knjiga.
- Lavency (1997): Lavency, M.. *Vsus: Grammaire latine. Description du latin classique en vue de la lecture des auteurs*, Louvain-la-Neuve: Peeters.
- Leonhardt (2009): Leonhardt, J. *Latein. Geschichte einer Weltsprache*, München: Beck.
- Маневић-Шијачки (1998): Маневић-Шијачки, Б. *Методика наставе латинској језика*, Београд: ЗУНС.
- Miraglia (2009): Miraglia, L. *Nova via: Latine doceo*, Montella: Vivarium Novum.
- Недељковић (2004): Недељковић, В., »Јован Туроман«, У: А. Лома (прир.), *Saecula confluentia*, Београд: Филозофски факултет, 91–99.
- Недељковић (2016): Недељковић, В. *Studium. Латински на универзитету*, Београд: Филозофски факултет / Академска мисао.
- Несторовић (1888): Несторовић, Ј., »Реализам и класицизам«, *Просвешћени гласник* 9, 254–259 и 290–296.
- Panhuis (2005): Panhuis, D.. *Latin Grammar*, Ann Arbor: Michigan UP.
- Станојчић, Поповић (2011): Станојчић, Ж., Поповић, Љ.. *Грамајтика српској језика за гимназије и средње школе*, Београд: ЗУНС.¹³
- Stowasser, Lošek (2016): Lošek F. (прир.), *Stowasser: lateinisch-deutsches Schulwörterbuch*. Völlige Neubearbeitung. München: Oldenburg.
- Маневић-Шијачки (1996): Шијачки-Маневић, Б. *Грамајтика латинској језика*, Београд: ЗУНС.
- Туроман (1884): Туроман, Ј., »Класична настава у нашим гимназијама«, *Гласник СУД* 57, 1–37.
- Waquet (1998): Waquet, F.. *Le latin ou l'empire d'un signe: XVIe–XXe siècle*, Paris: Albin Michel.

Vojin Nedeljković

**THOUGHTS ON TEACHING THE CLASSICS,
LATIN IN PARTICULAR, TO HIGH SCHOOLERS**

Summary

In light of the fact that in the Early Modern period the purpose of classical schooling in Europe has been defined in more than one way, the author claims that the Classics should be entrusted with the task of integrating a vast body of knowledge in the area of humanities and social sciences within the modern high-school curriculum. A possible role Latin is then discussed and conditions for its successful integration into the general curriculum are outlined.

Key words: the classical tradition, horizontal linking of high-school disciplines, the role of grammar in language teaching, working conditions in Serbia's school system, Latin, social sciences and humanities.

О ОБРАЗОВАЊУ НАСТАВНИКА СТРАНИХ ЈЕЗИКА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ¹

“Доста жалосно (...) што сад више нико не може учити за сав свој живој. Наши су се преци држали оне јоуке коју су примили у својој младости, а ми се морамо сваких пет година преобразовати, ако не желимо да постојано испаднемо из моде.”²

Сажетак

У раду се анализирају најважнији аспекти образовања наставника страних језика у Републици Србији, са становишта иницијалног образовања на шест високошколских институција филолошког профила, као и акредитованих програма за стручно образовање наставника. У завршном делу рада излажу се предлози за побољшање тренутне незавидне ситуације, нарочито у погледу дефицита дидактичко-методичких садржаја, као и могућности за двопредметно образовање наставника.

Кључне речи: наставници страних језика, иницијално образовање, стручно усавшавање, наставни програми, закони из области образовања.

Овде наведени цитат из романа објављеног пре више од два века³ већ на самом почетку наговештава суштину наших промишљања о неизбежној потреби за темељним основним образовањем, али истовремено и за стицањем трајне навике доживотног учења, што сматрамо нужним предусловом како за успешно обављање професионалне де-

1 Овај рад је настао у оквиру пројекта 178014 *Динамика сценарија савременог српског језика* Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

2 J. W. Goethe, *Srodne duše*, Zagreb: Kultura 1954: 38. Превод Драгутин Перковић.

3 Гетеов роман *Die Wahlverwandschaften* објављен је 1809.

латности и оствареност у изабраном позиву тако и за личну сатисфакцију и уживање у сопственом занимању (што се извесно међусобно условљава)⁴. Ово, дакако, важи за све стручне области, али се у наставничком позиву свакако мора сматрати за *conditio sine qua non* – наиме, свако друштво које покушава да реализује развојну перспективу мора се већ на првом кораку суочити са потребом да се што већи број појединаца образује што је могуће дуже и квалитетније. Први предуслов квалитетног образовања налаже да управо лица непосредно ангажована у раду са децом морају бити високо квалификована (што за наставнике предметне наставе укључује и широко опште образовање а не само познавање уже струке), снажно мотивисана, искрено посвећена своме послу и друштвено уважавана. Другим речима – без доброг наставника, сви покушаји да се школски систем у целини учини ефикаснијим применом разних образовно-политичких мера (које се често свде на бирократске и административне императиве, лишене дубљег смисла и садржаја), унапред су осуђени на неуспех. О изузетном значају који се у јавном дискурсу придаје овом позиву (без обзира на чињеницу да је он у социјалном смислу знатно слабије вреднован но што заслужује) сведоче и бројни генерализујући критички гласови упућени наставницима због њихове (наводне или стварне) неспособности да пруже ишта више од претежно репетитивног преношења сопствених стручних знања усвојених током студирања (те стога неприлагођених узрасним и развојним карактеристикама детета), као и због (опет тобожње или истинске) незаинтересованости и неадекватног приступа ученицима⁵. Дивергенција

4 Ауторка овог прилога се сећа да је у својим студентским данима на једном часу посвећеном савременој немачкој књижевности од поч. проф. др Срдана Богосављевића добила један од најупечатљивијих савета који се односе на професионални *credo*, који овде цитира по сећању: „*Будитије и грумски разбојник – али будитије најбољи грумски разбојник!*“

5 Интересовање за ову проблематику, проистекло из готово дводеценијског истраживачког и наставног бављења образовним политикама у области наставе страних језика, а делимично и тематиком образовања наставника уопште, неминовно имплицира, осим консултовања релевантне научне литературе, потребу да се „ослушкује“ глас народа, односно да се у најразличитијим изворима (у штампи и осталој публицистици, као и у електронским медијима) прате јавне дискусије о школству и образовању.

између статично схваћених знања и умења стечених у образовним институцијама и динамичног комплекса компетенција неопходних за обављање одређеног позива (чак и уколико је, супротно уводним Гетеовим речима, интерпретирамо као савремену појаву, наизглед карактеристичну искључиво за динамичну епоху у којој живимо) производ је континуираног развоја човечанства, уз све цивилизацијске успоне и падове који као да не мимоилазе ниједну генерацију. Такав развој захтева од сваког појединца, а нарочито од оних чија делатност имплицира нарочиту друштвену одговорност (што је управо случај са наставницима!), непрекидно праћење достигнућа у струци којом се баве, промишљање сопствених поступака, корекцију неуспешних решења, креативно осмишљавање нових приступа, као и многе друге активности које спречавају рутинско, механичко обављање посла. У данашње доба, када је образовање већ одавно престало да буде привилегија само једног одређеног, повлашћеног слоја становништва, поставши саставним делом одрастања сваког појединца⁶, улога наставника постаје све захтевнија. Стога се мора уважити као легитимна запитаност да ли су у нашој земљи институционални оквир образовања и стручног усавршавања као и актуелна законска регулатива која се односи на наставну праксу и школски систем у целини постављени тако да обезбеђују одговарајући квалитет наставног особља уопште, па тиме и наставника страних језика.

С обзиром на сложеност задатака које свакодневно обављају сви учесници у наставном процесу, за професионалну квалификацију неопходне су мултифакторијалне наставничке компетенције (в. Дурбаба 2011: 108-109), које поред одређених општих особина личности (попут флексибилности, отворености, љубазности, оптимизма, позитивног односа према стварности, оригиналности, аутентичности, креативности, емоционалности, емпатије, радозналости, толерантности), укључују и бројне компетенције које се морају континуирано стицати и усавршавати током стручног образовања и потоње каријере. За наставнике страних језика, наиме, неизоставне су: филолошке компетенције (лингвистичка знања, развијена комуникативна компе-

6 Аксиоматско полазиште о обавезном образовању свакако не потиरे нити замагљује чињеницу да нису сви видови образовања једнако доступни сваком појединцу.

тенција, као и (интер)културна сензитивност); педагошке и методичко-дидактичке компетенције (способност избора наставних метода, примене наставних материјала и средстава, умеће мотивисања ученика итд), социјалне компетенције и способност медијације (комуникативност, умеће савладавања конфликта, спремност за преузимање ризика; способност васпитног деловања, што у кризном друштвеном периоду и социјално нестабилном окружењу често претпоставља и преузимање (дела) родитељских обавеза); организационо-техничке и модераторске компетенције (поседовање и умеће преношења такозваних *soft skills*, попут тимског рада и умећа планирања и реализације активности); медијска и општа техничка писменост итд.

Да наставник мора деловати мултифункционално, познато је сваком појединцу, у сваком школском контексту. Описујући различите приступе наставној делатности, Скривенер (1994: 6, 2011: 17-18) је дефинише три основна типа наставника, у зависности од преовлађујућег начина на који приступају својим активностима. Тип 1 јесте наставник који објашњава (*explainer*), тип 2 је наставник који подстиче активност и ангажовање ученика (*involver*), укључујући их у смислена вежбања, задатке и друге делатности у настави и ван ње. Тип 3 јесте наставник који оспособљава ученика да сам обликује и реализује одређене активности и подстиче његово осамостаљивање (*enabler*). Ипак, можда је најкомплексније наставнички позив сагледала Инге Кристине Швертфегер, по којој идеални наставник страног језика, налик на ренесансног генија, упражњава читав скуп поступака с племенитим циљем трансфера знања и умења и активирања ученикових моћи и способности (цит. према Дурбаба 2011: 109): „Он је нескривено одушевљен својим позивом, прихвата подстицаје из других предмета, влада страним језиком у свим његовим знаковним реализацијама и не устручава се да га користи, познаје социјалну условљеност језика, користи медије (филм/ фотографије/ касете или ЦД), без страха да ће се по томе просуђивати о њему, према потреби позива на наставу Енглезе, Французе итд, према ученицима испољава љубазну и дистанцирану заинтересованост, грешке доживљава као помоћ у настави а не као повод за казнене мере, уме да подстакне, одржи и развије мотивацију, задаје конкретне радне задатке и аргументује своје одлуке, јасно ставља до знања да су тестови и писмени

задачи помоћ у учењу, од самог почетка подстиче на комуникативну активност и омогућава простор за језичко експериментисање, вежбања обликује тако да помаже ученицима да једни с другима ступају у контакт на страном језику, познаје и признаје афективно-емоционалну страну процеса учења и наводи ученике да се међусобно слушају, да се у комуникацији испомажу, прихвата неуспех у комуникацији као ризик незаштићене, тј. реалне ситуације, током процеса учења све се више ограничава на функцију организатора.“ У овом антрополошки заснованом опису наглашава се иначе занемариван аспект емоционалности⁷, као важне компоненте наставничког позива: наставник треба пре свега да ужива у свом позиву и да развија интелектуалну радозналост, да се осећа сигурно користећи језик који предаје, схватајући га као важан, али и изузетно осетљив инструмент међуљудског општења, с љубављу се односећи према ученицима, али истовремено и захтевајући од њих адекватан учинак, непрестано их подстичући на активност и сарадњу.

Што се тиче Републике Србије, наставници страних језика се се као стручњаци из области филолошких наука школују на већем броју универзитета:

1. Универзитет у Београду: Филолошки факултет образује наставнике свих тзв. школских страних језика, као и стручњаке за бројне друге иностране филологије⁸. На Филозофском факултету образују се наставници латинског језика, док се на Учитељском факултету у оквиру модуларне наставе оспо-

7 Потреба за стандардизацијом процеса рада, као и перманентна контрола квалитета рада, запосленима (без обзира на врсту делатности) намеће различите административне обавезе чије обављање захтева напор и проузрокује напетост, а притом не оставља много простора за истинску радост у обављању (изабраног, жељеног?) позива. Ауторка наведеног цитата, И. К. Швертфегер, иначе је позната као поборница „потраге за изгубљеним емоцијама“ у настави страних језика и критичарка тзв. „когнитивног преокрета“, чије се дејство осећа у педагогији и дидактици последњих деценија 20. и почетком 21. века.

8 Тренутно се (у академској години 2017/18) на Филолошком факултету у Београду као главни или помоћни/изборни предмети могу изучавати 34 страна језика, што ову институцију чини репрезентативном и у интернационалном контексту.

- собљавају и наставници разредне наставе за предаваче енглеског језика у нижим разредима основне школе.
2. Универзитет у Новом Саду: Филозофски факултет образује наставнике енглеског, немачког, француског и руског језика; специфичност ове институције у вишенационалној средини АП Војводине огледа се и у школовању наставника за рад на језицима националних мањина (мађарског, румунског, русинског и словачког).
 3. Универзитет у Нишу: Филозофски факултет у свом саставу има департмане за школовање наставника енглеског, руског и француског језика (потоњи од 2012. године, што је уједно и најмлађа филолошка катедра у Србији).
 4. Универзитет у Крагујевцу: Филолошко-уметнички факултет, формиран 1996. као наставно одељење Филолошког факултета у Београду, осамостаљен 2002. године, образује наставнике свих страних школских језика осим руског (енглески, немачки, француски, италијански и шпански).
 5. Универзитет у Приштини са седиштем у Косовској Митровици: Филозофски факултет нуди могућност образовања наставника енглеског и руског језика.
 6. Државни универзитет у Новом Пазару: Департман за филолошке науке образује наставнике енглеског језика.
 7. Интернационални универзитет у Новом Пазару⁹: У оквиру студијског програма филолошких наука школују се наставници енглеског и немачког језика.

Увидом у наставне програме наведених факултета, може се закључити да су они засновани на теоријским филолошким дисциплинама (у лингвистичкој и књижевно-теоријској области), које уз практичну наставу језика чине централни део курикулума. Основне додипломске академске студије трају на свим факултетима четири године (8 семестара), док је за дипломске академске студије (мастер)

9 С обзиром да је Акредитациона комисија неколико пута одбила предлог за акредитацију ове институције, нејасан је њен формално-правни статус у високошколском систему.

предвиђено годину дана (2 семестра)¹⁰. Профилисање за неку од могућих професионалних делатности није предвиђено током основних студија. Факултети углавном пружају могућност ужег специјализовања током мастер студија, и то пре свега у области транслатологије (писменог и усменог, консекутивног и симултаног превођења) или наставне делатности (избором одговарајућих дидактичко-методичких предмета, као и израдом мастер рада из ове области).

Упркос несумњивом унапређивању у последњих неколико година, па чак и деценија, предметна дидактика и методика наставе су, судећи по месту и обиму које заузимају у оквиру студија филологије, и даље дефицитарне. Општеобразовни предмети из области психологије, педагогије и педагошке психологије (који се делимично дотичу и садржаја релевантних за учење и наставу страних језика) нуде се по правилу од 3. или 5. семестра, док се предметни методички и дидактички садржаји изучавају углавном на вишим годинама (на већини установа тек у завршним семестрима студија, и то готово свугде у статусу изборног предмета, претежно у оквиру једног или два курса на последњој години студија)¹¹. Општа дидактика није заступљена ни на једној институцији која образује будуће наставнике страних језика¹².

10 Са изузетком мастер студија *Конференцијско, стичурно и аудио-визуелно превођење* на Филолошком факултету у Београду, у трајању од 2 године.

11 Најдрастичнији пример неадекватне заступљености дидактичко-методичких садржаја уже струке представља Интернационални универзитет у Новом Пазару, где на студијском програму Њемачки језик и књижевност студенти немају ниједан предмет који се тиче искључиво наставе немачког језика – једина два предмета из ове области, *Методика наставе страних језика 1 и 2* (на трећој години студија) – концепцијски и садржински су уопштени; на основу одређених индиција и елемената Спецификације предмета за књигу предмета може се чак претпоставити да је програм заправо развијен за наставу енглеског језика. Садржаји овог предмета, наиме, идентични су за студијске групе енглеског и немачког језика и књижевности, укључујући, примера ради, и ставку „*Култура у настави енглеског језика*“, која се појављује у спецификацији предмета за студенте немачког језика (sic!), в. http://www.uninp.edu.rs/media/filer_public/bc/52/bc528f7e-2267-4d83-865a-e4f1df1f2c31/metodika_nastave_stranih_jezika_2.pdf (приступљено 20. 12. 2017).

12 Колико смо могли утврдити анализом курикулума и неких студијских група на којима се образују наставници других школских предмета (пре свега на филозофским и природно-математичким факултетима), ни у њиховим про-

Последица оваквог образовања, у којем су глотодидактички садржаји потиснути на маргину, јесте истрајавање на образовном профили који се понекад иронично назива „филологом опште праксе“¹³. Циљеви учења тек делимично обухватају и стицање компетенција вишеструко значајних за професионални живот. Недовољно обучен наставник поседује вишак теоријских знања које није у стању да преточи у своју свакодневну праксу, те делује попут глумца који је напамет научио разне улоге, али није никада није имао прилику да изађе на позорницу. Он стога у учионици прибегава субјективној наставној филозофији која се огледа у активном когнитивном конструисању поља деловања на основну претходних искустава и личних (пред)убеђења (в. Вите/Харден 2010: 1329)

Постулат аутономије универзитета у обликовању наставног процеса у пракси резултује потпуном разнородношћу програма за образовање наставника, не само између различитих универзитета већ и у

грамима нису заступљени општедидактички садржаји. Високошколска дидактика је такође готово непозната област. Осим тога, уочљиво је да филолошке студијске групе које се налазе у саставу филозофских факултета (нпр. оних у Новом Саду и Нишу) имају међу изборним предметима већи број курсева из домена психологије и педагогије у односу на факултете филолошких наука, као што су београдски и крагујевачки, захваљујући чињеници да на филозофским факултетима постоје катедре за психологију и педагогију, у оквиру којих се и студентима филолошких групација нуде курсеви мање-више интердисциплинарног карактера. Тако се нпр. на Филозофском факултету у Нишу студенти у оквиру изборних блокова могу одлучити за следеће предмете: *Психологија, Педагошка психологија, Психологија стваралаштва, Психологија личности, Психолитивистика, Педагогија, Истраживања у педагогији, Породична педагогија, Теорије моралног васпитања*. Ипак, селекција предмета из психолошке и педагошке области, као помоћних предмета за студије појединачних филологија, чини се произвољном и неплаузибилном (примера ради, за студенте енглеског и руског језика на Филозофском факултету у Нишу у понуди су различити курсеви психологије и педагогије, без јасних критеријума избора; сматрамо да би сваки од ових предмета могао бити у понуди на свакој филолошкој катедри).

- 13 Резултати јединог новијег истраживања посвећеног ставовима филолога спрам сопствене професије и каријерних могућности сугеришу постојање јасне потребе „за *шемељном реконструкцијом наставних програма и саме наставе филологије, пре свега у погледу повећања обима практичних делатности*“ (Вучо /Дурбаба 2012: 123).

оквирима исте високошколске установе¹⁴. Ово јасно показује пример два департмана на Филозофском факултету у Нишу (Англистика и Русистика). На основним академским студијама Англистике студенти као обавезан предмет имају *Методологију наставе енглеског језика 1 и 2* на 3. години студија (као стручно-апликативан предмет)¹⁵. У 6. семестру понуђен је и изборни предмет *Стручна пракса – Практикум из методике наставе енглеског језика*¹⁶. Осим тога, могу се одредити и за теоријско-методолошке изборне предмете *Елементи културе у настави енглеског језика*, *Граматика у настави енглеског као страног језика*, *Тестирање у настави енглеског као страног језика* (у 7. семестру), као и за стручно-апликативне изборне предмете *Изговор у настави страног језика* и *Учење језика уз помоћ рачунара* (у 8. семестру)¹⁷. На академским мастер студијама могу се бирати два дидактичко-методичка предмета, и то *Методика наставе језика* и *Креирање материјала за наставу енглеског као страног језика*¹⁸. За разлику од студената енглеског језика и књижевности, који током студија могу бирати чак 10 различитих плотодактичких предмета, на групи за Руски језик и књижевност студенти током основних академских студија имају као обавезан предмет само једносеместралну *Методологију наставе руског језика* (у 7. семестру)¹⁹, као и предмет назван *Стручна*

14 Разнородност наставних програма (што је свакако пожељан аспект високошколског образовања, будући да би то – макар у хипотетичким уређеним условима студирања, где на избор факултета и студијске групе не би утицали неакадемски фактори, нарочито они финансијске природе – требало да пружи студентима могућност избора жељене институције засновану на поређењу и усклађености сопствених афинитета, интересовања и пројектованих компетенција са одговарајућим студијским профилем и програмом), у случају образовања наставника не може се *per se* узимати као посебно позитивна датост, јер доводи до изразитог дисбаланса стечених дидактичких и методичких компетенција међу носиоцима дипломе једнаког ранга.

15 Ови предмети имају недељни фонд од 4 часа (по 2 часа предавања и вежбања) и носе по 4 ЕСПБ.

16 Недељни фонд часова није наведен у листи предмета; предмет носи 6 ЕСПБ.

17 Предмети у 7. и 8. семестру имају недељни фонд од 2 часа (по један час предавања и вежбања) и носе по 5 ЕСПБ.

18 Оба са по 2 часа предавања и вежбања недељно, доносе по 6 ЕСПБ.

19 Обима по 2 часа предавања и вежбања недељно, са 7 ЕСПБ.

иракса, током 8. семестра²⁰. Дискрепанца између статуса који предмети из уже глотодидактичке струке имају не само на различитим институцијама, већ и у оквиру истог факултета, као што овај пример показује, а у светлу чињенице да сви дипломирани филолози имају једнака права и могућности приликом запошљавања у школи, независно од тога на којој су студијској групи студирали (уз испуњеност минималних законских критеријума, о чему ће касније још бити речи), неминовно доводи до тога да будући наставници имају различита предзнања, па самим тим неретко и различите приступе наставничком позиву и сопственој улози у наставном процесу. Сматрамо да се овај проблем може решити искључиво законским повећањем минималног удела стручних, пре свега општедидактичких, стручно дидактичких и методичких предмета у наставним програмима основних и мастер студија.

Ближе услове за заснивање радног односа у образовним институцијама утврђује и уређује већи број закона, од којих је најважнији *Закон о основама система образовања и васпитања*, као и подзаконских аката, тј. правилника о степену и врсти образовања наставника и стручних сарадника у основној школи, средњим стручним школама и гимназијама. Једна од (историјски) важних новина Закона усвојеног 2009. године односила се на обавезу високошколских институција, с једне стране, као и свих (будућих) наставника, па тиме и оних који предају стране језике, да иницијално образовање на свим студијским програмима на којима се они школују обухвати и минимални прописани обим психолошких, педагошких и методичких садржаја. Законом се, наиме, предвиђало да наставу у школама могу изводити само лица која заврше школовање на високошколској институцији у трајању од пет година (односно мастер студије) и током школовања стекну 30 бодова из психолошких, педагошких и методичких предмета (што иначе чини свега 10 % укупног износа бодова током петогодишњег школовања, обима 300 ЕСПБ); осим тога, будући наставници морали су остварити и 6 бодова стечених путем наставне праксе (како закон прописује – током студија или касније²¹). Овај законски постулат, који је, између

20 Недељни фонд часова није наведен у листи предмета; предмет носи 6 ЕСПБ.

21 Законска одредба да се наставна пракса може остварити и после иницијалног образовања вероватно има за циљ да се њоме не дискриминишу наставници

осталог, имао за сврху ревалоризовање предметних методика и дидактика, уграђен је и у Закон усвојен 2017, али је из разлога који остају недокучиви тако измењен да се у академској пракси извесно могу очекивати садржински али и организационо-технички проблеми у његовој реализације. Наиме, у члану 142. наведеног Закона и даље се наводи да наставник мора током школовања остварити најмање 30 бодова из ППМ дисциплина – од којих најмање **по** (нагласила О. Д.) шест бодова из психолошких, педагошких и методичких дисциплина, као и шест бодова праксе у установи. Ово практично значи да је минималан обим ових садржаја, уместо да – у складу са све већим очекивањима од наставника у временима која долазе – буде адекватно увећан²² смањен за шест бодова (од ранијих 30 + 6 бодова за наставну праксу на укупно 30). Поред тога, без икаквог јасног основа, одређен је (и притом изједначен) минимални квантитативни обим сваке од наведених дисциплина, чиме је предметна дидактика и методика наставе, као суштински важан чинилац за образовање наставника, поново изгубила на значају. Оваква конфузна законска решења, неусклађена са објективном ситуацијом на високошколским установама²³ а поготову са научним и стручним императивима сигурно неће допринети побољшању услова за образовање наставника, већ само могу изазвати нове проблеме у реализацији.

стручних предмета који током основних студија, због природе свог позива, нису усвајали никаква методичка и дидактичка знања (ово се пре свега односи на наставнике средњих стручних школа, којима законодавац, по свему судећи, жели да омогући да недостајуће компетенције за педагошки рад стекну по окончању студија). Што се тиче наставника страних језика, они наставну праксу (тамо где је она организована као наставни предмет у оквиру одговарајућих акредитованих студијских програма) засад могу обавити само током студија; програми наставне праксе нису предвиђени као специјалистички курсеви.

- 22 По нашем мишљењу, овај обим бодова би са 10% требало повећати на најмање 20% укупних садржаја током студија (тј. минимално 60 ЕСПБ).
- 23 Примера ради, Филолошки факултет у Београду, као најстарија, најугледнија и највећа институција која образује наставнике матерњег и страних језика, уопште нема наставника за област педагогије. Уколико би се стриктно примењивало слово Закона, исказано у наведеном чл. 142, у наредном периоду ниједан свршени студент ове институције не би се могао запослити у школи – јер ће му свакако недостајати 6 бодова из педагошких предмета.

Што се тиче програма за стручно усавршавање, међу онима одобреним за школску 2016/17 и 2017/18 има укупно 32 програма намењена наставницима страних језика; од тога је 14 програма општедидактичког и методичког карактера (за наставнике свих страних језика), 7 програма за енглески, 5 програма за француски, 4 програма за руски и 2 програма за немачки језик. Осим неколико вишедневних програма за француски језик и једног за руски, сви остали су замишљени као осмочасовни једнодневни програми који учесницима доносе по 8 бодова за стручно усавршавање. Уколико се зна да је законска обавеза сваког наставника да у року од 5 година скупи 100 бодова за програме стручног усавршавања, то значи да би свако од њих требало да просечно учествује на 4-5 таквих програма годишње (јасно, дакле, да би већина програме за свој наставни предмет могла одслушати за само годину дана, док би доминантно место у оквиру петодогодишњег циклуса усавршавања заузимали општи програми)²⁴. Увидом у базу података реализованих програма утврдили смо, међутим, да међу акредитованим програмима има 10 неактивних, односно оних који се ниједном нису одржали²⁵, док је 9 програма одржано само једном. Укупно је одржано свега 58 семинара, са укупно 1042 учесника. Пошто је реч о статистици која обухвата период од годину и по дана, то значи да се на годишњем нивоу стручно усавршавало свега око 700 наставника страних језика. Ово је у односу на укупан број од око 6000²⁶ наставника страних језика у Србији недопустиво мали удео оних спремних и вољних да се стручно усавршавају пратећи програме из своје основне струке (чак и упркос законској обавези за овом врстом активности²⁷).

Упркос прокламованој тврдњи да постоји јасна стратегија образовања наставника²⁸, за ово не постоје никакви докази (нити на нивоу

24 Сматрамо да је наставнику одређеног предмета превасходни циљ да се упозна са новим и ефикаснијим методама у својој ужој струци, те мањак програма за појединачне стране језике увиђамо као озбиљан недостатак сегмента стручног усавршавања наставника.

25 У периоду од почетка школске 2016/17 до краја календарске 2017. године.

26 Због непостојања адекватне базе података, наводи се апроксимативна вредност.

27 В. *Правилник о сџлалном сџручноу усавршавању и наџредовању у звања на сџавника, васџџџача и сџручних сараџника*.

28 „(...) дефинисана је посебна стратегија образовања наставника – (...) све до

њиховог иницијалног образовања нити у области стручног усавршавања и напредовања). Углед ове професије је већ дуже време (што је у актуелном тренутку можда и нарочито упадљиво) по свим замисливим критеријумима (друштвени утицај, атрактивност позива, селекција на основу квалитета кандидата, како приликом избора студија на наставничким факултетима тако и приликом запошљавања, материјални статус²⁹, могућности за напредовање у струци) – вероватно на најнижем нивоу откако постоји школство. Да наставнички позив студентима није атрактиван потврђује и већ споменуто истраживање о усклађености садржаја у оквиру филолошких студија и конкретних друштвених и економских потреба (Вучо /Дурбаба 2012). Оно је показало да мање од половине бивших студената филологије наводи наставнички позив као разлог за избор студија (процентуални удео се, у зависности од универзитета на којем су дипломирали, креће између 35 % и 45 %, са изузетком студената из Ниша, код којих је 52% анкетираних навело просвету као жељено занимање у тренутку отпочињања студија).

Не желећи да доводимо у питање потребу да наставник страних језика и у 21. веку буде темељно опште и филолошки образована личност, у дубоком уверењу да наставник и по ширини свог образовања мора бити узор ученицима³⁰, изнели бисмо неколико могућих предлога за превазилажење или макар ублажавање проблема очигледно недовољно адекватног иницијалног образовања и постакадемског усавршавања наставника страних језика, полазећи притом од постојећег стања у високошколској области и одређених глотодидактичких и образовно-политичких аксиома,

награђивања, професионализације и осигурања угледа наставничке професије“ (*Стратегија развоја образовања до 2020*, стр. 8.)

29 Овде, дакако, мислимо и на укупна буџетска издвајања за потребе образовног система, која (иако Стратегија предвиђа улагање утопистичких 6% бруто националног производа у школство) у овом тренутку једва да достигну 3%.

30 Настава није скуп тренажних процеса и механичких активности, већ непрестани процес сазнавања и откривања света, идејне рефлексије, усвајања норми и вредности. Стога наше пледирање за већи удео дидактичко-методичких садржаја нипошто не значи одрицање од филолошких знања нити порицање њиховог значаја, већ само залагање за равномернију расподелу садржаја које студенти треба да усвоје, с обзиром на њихову потоњу апликативну вредност и значај у професионалном оформљивању.

али и антиципирајући будуће потребе и потенцијалне демографске и економске проблеме и ограничења. Осим већ изнетог залагања за повећање обима педагошко-психолошких а пре свега дидактичко-методичких садржаја током студија, као и обавезне наставне/методичке праксе, као једну од могућих подстицајних мера у образовању наставника у циљу снажније професионализације наставничког позива видимо и поновно увођење двопредметних студија. У овоме назиремо неколико предности: (а) у складу је са образовном политиком вишејезичности да наставници буду експерти за два страна језика; (б) студенти би бивали оспособљени за трансфер дидактичких постулата из наставе једног страног језика у други, чиме би универзитетска настава дидактике и методике постајала економичнија али и разноврснија (наставници би могли организовати већи број општијих курсева, са заједничким дидактичким садржајима за студенте различитих страних језика); (в) као стручњаци за две области, наставници би били делимично заштићени од помодних трендова учења одређеног страног језика и занемаривања других (што у периоду који одликује тенденција смањивања броја новоуписаних ученика може представљати заштиту или макар ублажавање угрожености наставника од губитка фонда часова у случају смањења броја часова за одређени предмет или укидања предмета и претеће незапослености); (г) у перспективи би се можда могло омогућити студентима опредељеним за рад у просвети комбиновање два школска предмета, дакле не само два страна језика, већ и страног језика и неког другог школског предмета; овакав приступ школовању будућих наставника био би користан и са становишта усвајања све потребнијих интердисциплинарних знања и метода: да би се заиста постепено повећавао број ученика са вишејезичним компетенцијама, ваљало би повећати и број школа које би нудиле могућност реализације билингвалне или тзв. CLIL наставе, а наставници страних језика који би истовремено били и предавачи стручних предмета били би идеални реализатори оваквог вида наставе.

Суштински значај за сваки вид реформе школског система, па тиме и образовања наставника, има дугорочно планирање. Оно би, осим овде изнетих предлога за јасније профилисање филолошких студија у правцу наставничког позива, морало имплицирати и општедруштвено залагање за повећањем атрактивности наставничког пози-

ва, израженијом конкурентношћу и селекцијом наставног особља на основу квалитета.

Референце:

- Вучо, Дурбаба (2012): Вучо, Ј., Дурбаба, О. Криза филолошких студија: ставови студената и наставника о усклађености студијских садржаја, наставе и потреба савременог друштва. У: Ковачевић, М., Бошковић, Д. (ур.), *Савремено друштво и криза проучавања језика и књижевности*. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 123-139.
- Дурбаба (2011): Дурбаба, О. *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике.
- Скривенер (1994): Scrivener, J. *Learning Teaching*. Oxford: Heinemann.
- Скривенер (2011): Scrivener, J. *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*. Third Edition. Oxford: Macmillan.
- Вите, Харден (2010): Witte, A., Harden, T. D. Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. In: Krumm, H.-J. et al. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache HSK 35.2*, 1324-1340.
- Закон о основама система образовања и васпитања* (2009): Службени гласник Републике Србије 72/2009.
- Закон о основама система образовања и васпитања* (2017): Службени гласник Републике Србије 88/2017.
- Правилник о сталном стручном усавршавању и напредовању у звања наставника, васпитача и стручних сарадника* (2017): Службени гласник Републике Србије 81/2017.

Olivera Durbaba

**ON EDUCATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS
IN THE REPUBLIC OF SERBIA**

Summary

Herein, main features of pre-service education and in-service training of foreign language teachers in Serbia are discussed. Our analyses of the syllabi from six philological faculties from different Serbian universities indicates that pedagogical, didactic and language educational contents are not sufficiently represented in undergraduate education of future language teachers. The relevant educational laws require that future teachers acquire only 30 ECTS for subjects from the above listed academic fields. The analysis also indicates that the lack of methodological knowledge in pre-service teacher education cannot be compensated by in-service teacher training programs. Recommendations for more practically oriented double degree educational programs are discussed in the second half of the paper.

Key words: foreign language teachers, pre-service education, in-service training, syllabi analysis, law on higher education, law on primary and secondary education.

ПОЛОЖАЈ СТРАНИХ ЈЕЗИКА СТРУКЕ У СРЕДЊЕМ И ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ У СРБИЈИ

Сажетак

У првом делу овог рада дајемо кратка одређења појма страни језик струке и науке, а затим разматрамо његов положај у средњим стручним школама и на нефилолошким факултетима у Србији. Указујемо и на актуелне промене у односима језика у свету, као и на појмове културне и језичке разноликости и на значај вишејезичности за економски развој савремених друштава, наводећи примере који показују да ситуација код нас не прати светске трендове. Уз подсећање на чињеницу да је раније вођена одговорнија и зрелија језичка политика, на крају дајемо и неколико предлога како би се постојећи неповољан положај страних језика струке могао бар донекле поправити.

Кључне речи: страни језик струке, средње образовање, нефилолошки факултети, вишејезичност.

1. Увод

Све се више говори о појмовима језика струке и науке и језика који се користи у академске сврхе. Поред ових најчешће прихваћених постоје и други слични појмови (језик за специфичне потребе, језик за посебне намене). Не желећи овде да улазимо у прецизна разграничења тих веома блиских појмова, будући да то није ни тема нашег рада, а не може ни на који начин ни да допринесе жељеном и неопходном побољшању постојећег стања, под овим термином подразумевамо посебну врсту лексике, дискурса и граматичких конструкција који истичу прагматичну употребу језика у одређеном контексту и разликују се од онога што се уобичајено назива општим језиком. Најважнији

циљ образовања увек је био и јесте да припреми појединца за живот и рад у времену у којем живи, да га оспособи да се са успехом укључи у радно окружење на које је упућен, а у савременом свету све учесталијих и разноврснијих контаката са људима из читавог света то захтева владање страним језицима. У том смислу је особито познавање страних језика струке односно науке за сваког појединца постало нужност, нешто што се само по себи подразумева и што се заправо само надовезује на претходно образовање у којем се знање страних језика данас убраја међу основне компетенције које сваки појединац мора имати. Отуда, природно, и неопходност да се такав страни језик у средњем и високом образовању предаје и учи у циљу стручног усавршавања у средњем стручном образовању и посебно на свим факултетима, као и да се у предузећима и научно-истраживачким установама, а и другде, организују курсеви страних језика намењени тачно одређеним циљним групама. Незаобилазна, али често занемаривана јесте потреба све бројнијих наших студената који одлазе да део свог школовања или усавршавања спроведу на некој иностраној образовној институцији, за познавањем специфичности страног језика који се користи у академске сврхе и чије непознавање у великој мери отежава, ако не и онемогућава студирање на страним универзитетима. Непознавање страног језика струке и науке један је од главних разлога због којег студенти наших нефилолошких факултета не користе довољно мобилност која им се под врло повољним условима нуди у оквиру разних међународних пројеката. (Вујовић 2011б: 154)

Разматрајући положај страних језика струке у нашој средини уочавамо два основна проблема:

- У нашој научној и стручној јавности не схвата се значај познавања страног језика струке ни у научном ни у економском смислу, упркос чињеници да су професионални контакти са иностраним стручњацима данас чести и незаобилазни.
- Посебан и веома озбиљан проблем је и угрожена вишејезичност која у научној и пословној комуникацији може имати дугорочне негативне последице по земљу. Забрињавајуће је што је међу самим наставницима стручних предмета све више оних који не знају ниједан страни језик осим енглеског, те тога користе и студентима препоручују искључиво

литературу на енглеском језику у потпуности занемарујући оно што се у датим стручним и научним областима дешава у неанглофоном говорном подручју.

2. Положај страних језика струке у средњем стручном образовању у Србији

Закон о основама система образовања и васпитања донет 2011. године одредио је однос општеобразовних и стручних предмета. У четворогодишњим школама 40% су општеобразовни, а 60% стручни предмети, док је у трогодишњим стручним школама тај однос 30% према 70%. У оним образовним профилима у којима страни језик има статус обавезног предмета он је сврстан међу стручне предмете, док се други страни језик најчешће нуди као изборни. У четворогодишњим стручним школама ученици углавном имају 2 часа првог страног језика недељно; само економски, туристички, трговачки и административни образовни профили имају по 3 часа недељно. Постоје наставни програми и уџбеници за свих шест језика који су присутни у нашем основном и средњем образовању (енглески, италијански, немачки, руски, француски, шпански), али готово 90% школа бира енглески (најчешће под притиском родитеља или због одсуства наставника других језика). Додатан разлог који смањује могућност организовања наставе других страних језика је и обавеза да у групи буде бар 15 ученика који би учили тај други језик, што није увек лако остварити па се онда настава не одржава редовно већ се организује консултативна настава и полагање разредних испита. Све ово негативно утиче и на квалитет знања које ученици могу да добију и на њихово опредељење да уче неки други страни језик осим енглеског. Други страни језик као обавезан предмет имају школе туристичког, угоститељског и куварског усмерења, као и ПТТ техничари и сви техничари који се школују да раде на бродовима, потом балетске и музичке школе (у првима је обавезан француски, а у другима италијански језик).

Међу трогодишњим стручним школама постоји велико шаренило. Неке раде по старом наставном плану и програму који је важио

до 2001/02. и имају 2 часа обавезног страног језика у све три године. Потом постоје оне које и даље наставу изводе онако како се радило у оквиру огледа који је завршен 2011/12. - 2 часа недељно је страни језик обавезни предмет на прве две године, док је на трећој могуће бирати га као изборни предмет и учити 1 час недељно. Постоје, на крају, и оне трогодишње стручне школе које раде по новом наставном програму и имају 2 часа обавезног страног језика у прве две године, а у трећој години га нуде као изборни предмет са по 2 часа недељно.

И поред важећих законских решења и наставних програма који постоје за свих шест језика, сведоци смо да вишејезичност све више нестаје из нашег средњег стручног образовања и да постоји само у неким образовним профилима (туристичком, угоститељском, економском, уметничком и техничком). Ово на одређени начин условљава и ситуацију која потом настаје када ти ученици (од којих велика већина није учила ниједан други страни језик осим енглеског) упишу студије на разним нефилолошким факултетима и ту могу да наставе једино са учењем енглеског језика.

3. Положај страних језика струке на нефилолошким факултетима код нас

Кратак преглед изучавања страних језика у професионалне сврхе у нашем високом образовању показује да су страни језици (заправо немачки и француски) били присутни у нашем високом образовању од његових почетака, односно оснивања Велике школе 1808. и Лицеја 1838. У тадашњем српском друштву положај и углед француске културе били су без премца, практична корист од знања француског језика била је очигледна у многим струкама (трговини, дипломатији, политици, војсци итд.), али то није био разлог да се занемари и немачки као други језик из нашег окружења који нам је био значајан и неопходан у контактима са великим пословним партнерима. Осим Филозофског где су се изучавали као главни предмет, ова два језика остају најзаступљенији на нашим нефилолошким факултетима и високим школама (Педагошка, Економско-комерцијална) све до завршетка Другог светског рата када примат преузимају руски и енглески језик. Од 1945. до 1957.

године на свим нефилолошким факултетима уводи се прво као факултативан, а потом и као обавезан предмет Страни језик. Студенти су могли да бирају један од четири понуђена страна језика које су могли да уче и током претходног школовања (енглески, немачки, руски или француски), тако да су се деведесетих година XX века поменути четири језика учила на свим факултетима Универзитета у Београду у различитом обиму и на различитим годинама студија (најчешће на прве две године са по 2 часа недељно). (Вујовић 2011а: 261-264)

Почетком овог века и модерног доба развијених технологија и све бројнијих контаката и сарадње, парадоксално, познавање страних језика струке код нас као да постаје мање значајно. Наиме, на великом броју наших нефилолошких факултета настава страног језика струке доживљава се као додатно и непотребно оптерећење студената, а одговорност за припремање за будући рад у струци или науци готово у потпуности се пребацује на саме студенте који на тај начин постају приморани да о сопственом трошку похађају разне комерцијалне курсеве страних језика. Овде се јавља и један други проблем: због специфичности припремања, организовања и извођења наставе страног језика струке (која подразумева анализу потреба публике, као и сакупљање и обраду специфичног наставног материјала) веома ретко се уопште и организују комерцијални курсеви страних језика струке, што додатно отежава студентима да стекну знања из ове области.

Страни језици се на нашим нефилолошким факултетима углавном сматрају општеобразовним а не стручним предметима, па се понегде и не изводи настава језика дате струке већ општег страног језика. Страни језици се све чешће нуде само као изборни предмети, заједно са информатиком или вештинама. У жељи да стекнемо увид у положај француског језика на нефилолошким факултетима државних универзитета у Србији спровели смо 2014. године истраживање анализирајући студијске програме поменутих факултета и дошли до поражавајућих резултата. Наиме, положај страних језика на нашим нефилолошким факултетима лошији је него раније. За разлику од стања пре двадесетак година (када су страни језици свуда имали статус обавезног предмета), данас су страни језици струке обавезни на 64% наших државних нефилолошких факултета, на 5% су изборни, а

на 31% обавезно-изборни или присутни само на неким смеровима и студијским групама.¹ Очигледна је тежња да се страни језици најпре постепено пребаце у статус изборних да би се касније могли потиснути из студијских програма.

Смањује се и број семестара и недељни фонд часова страних језика: просечан недељни фонд страног језика на нашим државним нефилолошким факултетима је 2,9, док је на приватним универзитетима нешто виши и износи 3,1. Број ЕСПБ бодова знатно се разликује и креће се од 3 или 4 (ређе) до 8 или 9 ЕСПБ на основним студијама, а и ту постоји израженија разлика између државних и приватних факултета: док је на првима просечан број ЕСПБ 4, на другима је чак 5,5 (што даје озбиљну предност приватним факултетима, док државни факултети овога, на жалост, уопште нису свесни). На приватним факултетима су страни језици присутни и на више година основних и на мастер студијама, али је и на њима вишејезичност веома угрожена или чак непостојећа. (Вујовић 2015: 586)

Једино је енглески заступљен на готово свим факултетима наших државних универзитета, док се за друге стране језике може рећи да све више нестају из студијских планова и програма, па због тога онда и већина студената бира енглески језик јер им се други језици ни не нуде. Осим тога, раширена су два погрешна уверења: прво да је енглески језик једини користан и потребан у међународној комуникацији, а потом и да је њега лакше научити јер је, тобоже, једноставнији од осталих језика. Смањује се број страних језика који се могу учити на нефилолошким факултетима. Некада су била свуда присутна четири језика, док су се академске 2005/06. на свега 43% факултета Универзитета у Београду нудила сва четири језика, на 17% два или три језика, а на 40% само енглески. Две године касније енглески је једини страни језик на 56% факултета, два или три језика се уче на 13% факултета, а сва четири језика на 31% факултета. У школској 2010/11.

1 О истраживању које смо спровели и његовим резултатима и закључцима детаљније у: Ана Вујовић, „Положај француског језика на нефилолошким факултетима у Србији“, у *Страни језик стируре: прошлости, садашњости, будућности* (ур. В. Цакелић, А. Вујовић, М. Стевановић), Београд: Факултет организационих наука, 2015, 581-588.

години, и даље се на половини факултета поменутог универзитета учи само један страни језик (енглески), на 3% факултета постоје два језика, на 17% присутна су три језика, на 27% четири, а на 3% чак шест страних језика. Те године је страни језик био обавезан предмет на 40% факултета Универзитета у Београду, а на приближно истом броју факултета био је изборни предмет. (Игњачевић 2011: 938-942)

Сматрамо да је такође недопустиво да страни језик струке на дипломским мастер студијама Универзитета у Београду буде присутан на изузетно малом броју нефилолошких факултета, а на докторским студијама га готово и нема, а управо је то ниво студирања на којем је познавање страног језика од посебне важности. Чињеница да се на неком факултету организује настава више страних језика струке не значи неминовно и да сви ти факултети имају своје наставнике за све те језике (најчешће су запослени наставници два или три страна језика, а за остале се хонорарно ангажују наставници са других факултета). Такође се дешава да на место наставника страног језика који одлази у пензију (посебно ако није реч о енглеском језику) не запошљава други наставник већ се ангажује хонорарни или се студенти упућују да тај предмет слушају и полажу на неком другом факултету. На основу овога може се закључити да управе факултета уопште нису свесне специфичности страног језика за различите струке и немогућности да се на овим часовима мешају студенти различитих образовних профила, а једна од значајних негативних последица је и то да временом све више студената бира енглески језик јер им није згодно да се уклопе у наставу на неком другом факултету. Постоје, иако ретко, и факултети који немају стално запосленог наставника ни за енглески језик већ ангажују наставнике других факултета.

У истраживању спроведеном 2014. године дошли смо до следећих процената нефилолошких факултета наших државних универзитета на којима се може учити само енглески језик:

Нови Пазар	100%
Ниш	69%
Крагујевац	58%
Београд	56%
Нови Сад	50%
Приштина	33%

Приметили смо да су неки други страни језици (поред енглеског) присутнији на факултетима друштвено-хуманистичких наука и уметничких дисциплина, док је енглески најчешће једини на факултетима медицинског и техничког усмерења (што у другим земљама није увек случај).

Истраживање које је спровео тим на ТЕМПУС-овом пројекту Реформисање наставе страних језика у Србији (REFLESS), а које се бави наставом страних језика струке и науке на нефилолошким факултетима у Србији², указује на исте лоше тенденције:

1. Смањење присуства страног језика струке на нефилолошким факултетима које се огледа у смањеном броју семестара у којима се страни језик учи и у смањеном недељном фонду часова.
2. Страни језик све чешће постаје изборни предмет па на тај начин, иако званично фигурира у студијским програмима, у стварности нестаје са нефилолошких факултета.
3. Оријентација „само енглески језик“ можда јесте економичнија и лакша за организовање, али свакако није културно оправдана ни мудра јер осиромашује како појединца тако и друштво, а може имати дугорочне негативне последице по економију и културу наше земље.

4. Заступљеност језика у научним публикацијама

Доминација само једног, и то осиромашеног америчког енглеског језика, посебно је видљива у области научних публикација, како монографија тако и часописа. Енглески језик све више постаје једини језик на којем се у свету објављују резултати научних истраживања (и то посебно оних фундаменталних), што доводи у неравноправан положај све неанглофоне истраживаче који се недовољно прецизно изражавају на енглеском. Приморани да се у научним публикацијама и на научним скуповима готово увек изражавају само на енглеском,

2 Видети: <https://docs.google.com/file/d/0B0q11yWCGX3YZjcxUXZKT0F4SDg/edit?pli=1>

а будући да се на њему ипак не сналазе сви нарочито добро, сви они којима то није матерњи језик устручавају се да подједнако често шаљу своје радове или узимају реч приликом сусрета и научних расправа. Стога се понекад може стећи утисак стручне и научне инфериорности неанглофоних научника, а може доћи и до тога да сви они који не знају енглески довољно добро напосто бивају искључени из токова најновијих истраживања и открића.

Још пре тридесет година објављено је дело занимљивог наслова *Француски избачен из науке /Le français chassé des sciences/* у којем бројни аутори сведоче о томе да француски језик више није језик њихових научних дисциплина, те да се користи нека врста особеног и врло осиромашеног америчког енглеског прилагођеног потребама јасног и концизног научног изражавања.³ Научне области у којима су радови најчешће или готово искључиво на енглеском језику су: физика, биологија, медицина, хемија и заштита човекове околине. Око 63% истраживача свакодневно или скоро свакодневно користи енглески: 70% у природно-техничким и 50% истраживача у друштвено-хуманистичким наукама (око 30% у образовним наукама), па би управо у ове две области и код нас ваљало развијати вишејезичност. Чак 75% истраживача млађих од 40 година сматра да њихов рад не може бити вреднован и познат широј научној јавности ако није написан на енглеском језику. (Ажеж 1987: 190-191)

Постоје, међутим, и вишејезични научни часописи, попут *Research*eu* који објављује радове на енглеском, француском, шпанском и немачком језику, а одређује се као „часопис европског истраживачког простора“ и има штампану и електронску верзију. Сајт HAL /Hyper articles en ligne/⁴ намењен је дифузији научних радова на француском језику (чланака и теза) који могу бити објављени и у штампаној верзији. Будући да је бесплатан, он доприноси лакшој доступности научним радовима које је раније било могуће наћи само у

3 Неки научници, попут физичара Марсела Фроасара и лингвисте Клода Ажежа /Marcel Froissart, Claude Hagège/ такав језик називају мешавином на бази енглеског језика: un sabir à base d'anglais. Видети: Claude Hagège, *Le français et les siècles*, Paris, Éditions Odile Jacob, 1987, 189.

4 <http://hal.archives-ouvertes.fr/>

специјализованим часописима који су често скупи или излазе искључиво на енглеском језику. Могло би се навести много оваквих примера за различите језике који би показали и доказали да је ипак могуће бавити се науком на разним језицима. Претраживач Cairn.info, којег су покренуле издавачке куће Belin, De Boeck, La Découverte и Égès у сарадњи са Националном библиотеком Француске /Bibliothèque nationale de France, BNF/ има за циљ да олакша смештање на интернет радова из области друштвених и хуманистичких наука (од 2001. стављено је 75000 чланака груписаних по областима које се могу претраживати).

5. Промене у односима језика у свету

Сведоци смо да се односи међу језицима у свету стално мењају у корист или на штету неких језика. Чињеница да је неки језик у одређеном тренутку доминантан не значи да ће такав положај и значај имати заувек: некада доминантни у свету науке, културе и политике, латински или француски језик то већ одавно нису, а сада преовлађујући енглески сигурно неће увек имати такву позицију, а тешко је, чак и немогуће са поузданошћу тврдити који језик ће га наследити. То и јесте један од основних разлога који говоре у прилог сталног подржавања и развоја вишејезичности као најефикаснијег облика улагања у будућност.

У Европи је највише говорника немачког језика (23,3%), друго и треће место деле француски и италијански са по 16%, а енглески следи са 15,9%. Будући да је могуће да ће шпански језик по броју говорника ускоро престићи енглески, као и да је у Бразилу учење шпанског уведено као обавезно, а да је у хиспанофоним земљама Латинске Америке уведено обавезно учење португалског језика, извесно је да ће утицај енглеског у међународној трговачкој размени полако опадати. Многи сматрају да ће на положај и распрострањеност језика у економској размени утицати и следећи значајни принципи: заштита права потрошача кроз обавезу да се на свим производима налазе информације на језику земље у којој се роба продаје, прилагођавање

међународних норми језику потрошача (тастатуре на рачунарима, интерфејс за мобилне телефоне итд.), као и коришћење потенцијала нових информационо-комуникационих технологија (у електроници, образовању на даљину, услугама преко интернета итд.).

Нека истраживања показују да је у пословним односима енглески језик мање присутан него што се то обично мисли и да често није потреба да се он користи та која условљава његову употребу, већ се чињеница да се енглески језик највише учи максимално користи у комерцијалне сврхе. Проблем језичке политике у многим земљама доводи до тога да се јавно образовање оријентише према настави енглеског на штету других језика и култура. У земљама које се не баве довољно озбиљно пројектовањем свог будућег развоја и сарадње са потенцијалним партнерима (у које, на жалост, убрајамо и нашу земљу) занемарују се често сложени и вишеструко испреплетани историјски, политички и економски односи и не користе се предности које они пружају. Тако наша земља, на пример, будући да њени службеници у државним и управним органима недовољно владају француским језиком, недовољно искоришћава за подстицање економске и сваке друге сарадње наклоност коју према њој гаје многе традиционално франкофоне несврстане земље (попут Алжира, на пример). Убеђени смо да би се слични примери могли наћи и када је реч о сарадњи са бројним земљама других говорних подручја, посебно руског, немачког и шпанског, али и кинеског и арапског.

Анкета спроведена међу државним службеницима у Француској (нису учествовали наставници, судије и запослени у Министарству одбране) показала је да само 13% испитаника има потребу да говори или пише на неком страном језику у својој радној активности, 22% треба да разуме писане текстове на страном језику. Ово коришћење страног језика код три четвртине испитаника само је повремено, а код нешто преко 22% је често, а односи се углавном на високо образоване (60%) и руководеће кадрове (29%), и то више на млађе него старије службенике, више на мушкарце него на жене. У мањим и средњим предузећима широм света често нема оних који говоре енглески или неки други страни језик, па је пожељно да сви привредници који са њима желе да сарађују нађу начин да са њима комуницирају на њихо-

вом језику. Наравно, посебно је питање на ком језику да комуницирају запослени у све већем броју мултинационалних компанија на више континената (и ту постоје разна решења). Једна студија Европске комисије из 2006. показала је да енглески није довољан за екстерну комуникацију (више га има унутар мултинационалних компанија) и да чак 11% европских малих и средњих предузећа губи тржиште због непознавања страних језика, док знање страних језика увећава промет и профит до 25%!

Поводом месеца Франкофоније, одржан је у марту 2016. године скуп у Привредној комори Београда под називом *Привредна франкофонија: Зашто развијати језичку стратегију?* Скуп је недвосмислено показао да потреба за знањем француског језика у привреди постоји и указао на раст профита у свим предузећима у којима запослени знају више страних језика, а не само енглески. Потребни су преводи сајтова предузећа на више језика, познавање пословне културе понашања одређене земље и средине, као и пословне психологије. Свим привредницима је јасно да је са потенцијалним иностраним партнерима (посебно ако долазе из неке велике и економски снажне државе) боље комуницирати на њиховом језику, а то се понекад може показати и као пресудно у склапању послова и закључивању уговора. Очигледна је такође и потреба да се мала и средња предузећа повезују и укључују у што већи број међународних организација и удружења, а посебно успешан облик размене може се заснивати на јавно-приватном партнерству. Несумњиво је да сектори финансија и маркетинга у свим земљама са мање значајним језицима (попут наше) највише испаштају због непознавања више различитих страних језика или чак било ког страног језика.

6. Појмови културне и језичке разноликости

И поред свих облика и нових техничких начина повезивања у модерном свету, остаје исконска људска жеља за оригиналношћу и креативношћу која се супротставља свођењу на један закон, једну културу или један језик. Појам културне разноликости /diversité

culturelle/, уз дистанцирање и касније одвајање, настао је из појма културне изузетности /*exception culturelle*/ који се развија још од средине осамдесетих година XX века. Тада је уочено да многи напори везани за напредак не успевају јер у обзир није узет људски фактор: разлике међу људима у веровањима, вредностима, мотивисаности итд. По завршетку хладног рата не престају, на жалост, ратни сукоби широм света, засновани најчешће на непоштовању других и њиховог права на различитост. Све ово утврђује велики део међународне заједнице у уверењу да се више не смеју игнорисати културне разноликости јер то само угрожава светски мир, ограничава креативни потенцијал човечанства и води га у неизвесну будућност.

Када се говори о праву на различитост као једном од основних људских права, мисли се на троструку различитост односно разноликост:

- право сваког појединца да се поштују његове културне и језичке особености;
- право да се уважава разноликост и значај културних добара која нису намењена само потрошњи, већ и естетском и емоционалном задовољењу појединаца и заједнице;
- постојање бројних културних актера је предуслов за постојање културне разноликости – култура није привилегија само уског круга оних који је стварају или конзумирају као било коју другу робу, јер она и није роба као остале; овде до изражаја долази значај правовремене и тачне информисаности и неометане комуникације, а то свакако подразумева и познавање страних језика. (Вујовић 2014)

Културна разноликост обједињује две ствари у исто време: признавање значаја особених културних идентитета у модерном свету и неопходност да се те различитости повежу и ускладе са општим принципима међународне заједнице. После дуге дипломатске борбе, године 2001. донета је *Универзална декларација Унеска о културној разноликости* чија се основна идеја састоји у томе да је одбрана културне разноликости очување бројних идентитета нација као богатства, али уједно и свест да су културне активности један од извора економског напретка. Србија је својим потписом потврдила да прихвата вредности за које се ова декларација залаже, али свакодневна пракса, на жалост, показује да се оне не поштују у потпуности.

У години 2001, која је била проглашена Европском годином језика, Савет Европе је одлучио да 26. септембар буде Европски дан језика. Жеља је била да се укаже на велику језичку и културну разноликост Европе, да се промовише вишејезичност и учење страних језика током читавог живота. Наиме, у Европи постоји 225 аутохтоних језика, а због великог броја миграција Стари континент је постао изразито вишејезичан. Не сме се заборавити ни чињеница да бар половина светске популације говори два или више језика, те да је вишејезичност заправо уобичајена, а да је знање само једног језика све ређе. Сходно томе, сајт који бележи све активности везане за Европски дан језика сада је доступан на петнаест језика, а на њему се, поред информација о догађајима, налазе и сва основна документа која су законска и стручна подршка идеји развоја вишејезичности, као и могућност да сваки посетилац сајта уради кратки тест свог знања на девет језика.⁵ Овде треба поменути и стварање Европске посматрачке организације за вишејезичност и доношење Европске повеље о вишејезичности⁶, што је једна од основних одлика припадности савременом европском грађанском друштву.

Са овим у вези је и успостављање Светског дана културне разноликости, који је признат од Уједињених нација и који се од 2002. године обележава сваког 21. маја. Основан је и Међународни фонд за културну разноликост који чини важно средство имплементације Конвенције о заштити и унапређењу разноликости културних израза (донео ју је УНЕСКО 2005.). Обавеза свих држава које су ратификовале ову Конвенцију јесте подношење периодичних четворогодишњих извештаја о њеном спровођењу на својој територији. Пошто је 2009. ратификовала ову Конвенцију и усвојила Закон о потврђивању Конвенције о заштити и унапређењу разноликости културних израза, Србија је поднела и свој први четворогодишњи извештај који обухвата

5 Детаљније на: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/jel_fr.asp. Овај дан обележава се и у нашој земљи, а на Филолошком факултету у Београду одржавају се семинари за професоре страних језика.

6 Детаљније о историјату, циљевима, активностима и учесницима на <http://plurilinguisme.europe-avenir.com>, а Европску повељу о вишејезичности на француском језику (поред других 18 језика) видети на: <http://plurilinguisme.europe-avenir.com/images/Fondamentaux/charteplurilinguismefrv2.13.pdf>

све инструменте и мере културне политике и остварене резултате у примени Конвенције.

7. Неколико предлога како би се положај страних језика струке код нас могао побољшати

Овако велика разлика у степену заступљености разних страних језика на нашим факултетима има посебно велики значај и могуће лоше последице ако се имају у виду кључни појмови у лингвокултурологији и когнитивистици, као што је појам језичке слике света, који представља израз човекове способности да моделује и структурише слику стварности у одређеној језичкој и културној заједници. Особности националних менталитета појављују се на равни језичке слике света; менталитет се, као и слика света, идентификује и описује кроз језик, књижевност и све манифестације духовног живота нације. И управо је због овога неопходно да у једној средини не буде присутан или апсолутно доминантан само један страни језик, већ да буду заступљени разни страни језици као преносиоци тих разних менталитета и друштвених вредности. Они су сведочанство о постојању другачијих слика света и разноврсних језичких личности и само ако их је више представљају културно богатство и могу позитивно да утичу на стварање језичких личности.

Не претендујући на то да бисмо могли побројати све начине на које би се актуелни положај страних језика струке код нас могао побољшати, предложили бисмо следеће:

- Страни језик струке морао би на свим нефилолошким факултетима имати статус обавезног предмета и већи број ЕСПБ бодова него што је то сада случај, на већем броју година и на свим нивоима студија, од основних до докторских.
- Најбоље би било увести изучавање два страна језика у функцији струке (што је већ случај у неким земљама у окружењу и на неким нашим приватним факултетима), с тим што се не мора достићи исти ниво на оба језика или у свим језичким вештинама.

- Треба се истрајно и аргументовано борити за равноправан положај страног језика струке у односу на стручне предмете. Најтеже је мењати свест осталих универзитетских наставника и управа факултета и универзитета који и сами често на страни језик гледају као на сувишан и непотребан предмет који само додатно оптерећује студенте.
- Неопходно је да присутно буде више различитих страних језика, најпре зато што је неизбежно комуницирање са људима из различитих средина, а то је увек боље чинити на језицима који се у тим срединама говоре. Не смеју се заборавити и занемарити могуће дугорочне негативне последице у областима економске и културне сарадње и пренебрегнути чињеница да наша земља и данас, процентуално гледано, мање сарађује са англофоним него са државама у којима се говоре разни други језици.
- Унапредити сарадњу са страним факултетима из сродних области, ојачати и на прави начин системски организовати и подржати недовољно развијену мобилност студената и наставника (значај развоја и ангажовања СУНСЈС)
- Повећати број наставника да би се радило у мањим групама и да би се могле уједначити групе по нивоима знања.
- Водити рачуна о специфичним потребама сваке одређене струке и повезати наставу страног језика са наставом стручних предмета (енглески термин је CLIL, а француски EMILE).
- Осмислити и понудити и почетне курсеве страних језика струке, уз припрему одговарајућег наставног материјала и коришћење савремених информационо-комуникационих технологија.
- Израђивати универзитетске уџбенике и глосаре страних језика струке, уз финансијску и стручну подршку универзитета и факултета, Министарства просвете, науке и технолошког развоја, издавачких кућа, страних културних центара итд.
- Увести континуирано усавршавање професора страног језика струке, за шта је неопходно веће ангажовање страних културних центара на прибављању актуелне стручне литературе и на усавршавању и помагању мобилности настав-

ника страних језика струке, али и осталих универзитетских наставника јер би то, можда, утицало и на промену њиховог односа према страном језику струке уопште.

- Осмислити програме на мастер студијама филолошких факултета тако да се већ у иницијалном образовању боље припреме наставници страних језика струке.

Унапређењем квалитета наставе страних језика струке и побољшањем њиховог положаја највише би требало да се бави Секција универзитетских наставника страног језика струке (СУНСЈС), као део Друштва за стране језике и књижевности Србије (ДСЈКС). Ово Друштво окупља научне раднике, наставнике, преводиоце и све оне који се баве областима од значаја за развој филолошких и лингвистичких наука, тежи унапређивању научно-истраживачког рада и стручног усавршавања професора, популарише учење страних језика указујући на значај њиховог константног учења, подстиче и подржава вишејезичност у Србији⁷. Секција универзитетских наставника страног језика струке окупља предаваче страног језика струке на нефилолошким факултетима, бави се специфичним проблемима са којима се они у свакодневном раду сусрећу и покушава да укаже на растући значај наставе и учења страног језика струке. Сваке треће године организује се у Београду међународна конференција посвећена страним језицима струке (прва је одржана 2008. на Машинском факултету Универзитета у Београду под називом *Језик сџруке: теорија и пракса*, друга 2011. на Филозофском факултету у Београду под називом *Страни језик сџруке: изазови и перспективе*, трећа 2014. године на Факултету организационих наука у Београду под називом *Страни језик сџруке: прошлост, садашњост, будућност*), а четврта 2017. године на Учитељском факултету у Београду, под називом *Страни језик сџруке и професионални идентитет*. И поред чињенице да се о актуелним проблемима све више говори међу наставницима страног језика струке и у свету и у нашој земљи, изазови са којима се страни језик струке код нас суочава и даље су исти, те нам остаје да се боримо за озбиљне промене у овој области, као и да своју борбу

7 О конкретним активностима Друштва видети у: Ана Вујовић, *Српско-француска сусрећања*, Београд: Учитељски факултет, 2011, 300 и на сајту www.dsjksrbija.rs

подржавамо чврстим и јасним аргументима и на науци заснованим истраживањима.

Референце:

- Вујовић (2011а): Вујовић, А. *Српско-француска сусрећања*. Београд: Учитељски факултет
- Вујовић (2011б): Vuјovic, A. «L'avenir de l'enseignement du français est-il dans la professionnalisation?», *La Jeunesse francophone – Dialogue des langues et des cultures*, С. Condei, С. Despierres, Ch. Teodorescu, J. Zajac, M. Ardeleanu, L. Collès (éds.). Craiova: Editura Universitaria Craiova et Agence Universitaire de la francophonie, 152-162.
- Вујовић (2014): Вујовић, А. *Франкофонија у свеју и код нас*, Београд: Учитељски факултет.
- Вујовић (2015): Вујовић, А. „Положај француског језика на нефилолошким факултетима у Србији“, У: *Стирани језик стируре: прошлоси, садашњоси, будућноси* (ур. В. Цакелјић, А. Вујовић, М. Стевановић). Београд: Факултет организационих наука, 581-588.
- Ђурић (2014): Ђурић, Љ. „На ком језику ће Срби разговарати са Французима: излет у скору будућност (могуће импликације савремених језичких образовних политика)“, У: *Срби о Французима – Французи о Србима*, (ур. Ј. Новаковић и Љ. Ристић). Београд: Друштво за културну сарадњу Србија-Француска, Филолошки факултет, 97-115.
- Игњачевић (2011): Игњачевић, А. „Reality of LSP teaching in Serbia“, У: *Језик стируре – изазови и ијерсијективне*, Зборник радова међународне конференције, (ур. А. Игњачевић, Д. Ђоровић, Н. Јанковић, М. Беланов). Београд: Универзитет у Београду, 938-942.
- РЕФЛЕС (2012): REFLESS. „Студије филологије и потребе тржишта рада“, доступно на:
<https://docs.google.com/file/d/0B0ql1yWCGX3YZjcxUXZKT0F4SDg/edit?pli=1> (консултовано 23.11.2013.)
- Ажеж (1987): Hagège, С. *Le français et les siècles*, Paris: Éditions Odile Jacob.

Ana Vujović

STATUS OF LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES IN SECONDARY AND HIGHER EDUCATION IN SERBIA

Summary

In the first part of the paper, a short review of the terms *Language for Specific Purposes* and *Scientific Language* is outlined. In the second part of the paper, their status in secondary vocational schools and at non-philological faculties in Serbia is analysed. Choice of languages in scientific publications, and actual changes in power relations among the languages in the world indicate that Serbia is ignoring the calls for cultural and linguistic diversity, on one hand, and disregarding the relevance of multilingualism understood as prerequisite for economic growth in the 21st century, on the other hand. It is argued that languages for specific purposes and scientific languages had been given more attention in the language education policies in the past. Finally, suggestions which may remedy this situation are discussed.

Key words: language for specific purposes, scientific language, vocational training, higher education, Serbia, language education policies, cultural and linguistic diversity, multilingualism.

Едиција
ФИЛОЛОШКА ИСТРАЖИВАЊА ДАНАС

Главна уредница
Јулијана Вучо

ЈЕЗИЦИ ОБРАЗОВАЊА

Уреднице тома
Јулијана Вучо
Јелена Филиповић

Сарадница у припреми за штампу
Јелена Коваћ

Лектура
Јелена Филиповић

Издавач
Филолошки факултет Универзитета у Београду

За издавача
Љиљана Марковић

Техничка уредница
Жељка Башић Станков

Ликовно решење
Немања Влајковић

Штампа
БЕЛПАК, Београд

Тираж
300 примерака

ISBN 978-86-6153-123-1 (за издавачку целину)
ISBN 978-86-6153-431-7

<https://doi.org/10.18485/fid.2018.8>

Ова књига израђена је у оквиру пројекта *Динамика сџрукџура срџскоџ језика*, 178014, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Edition
PHILOLOGICAL RESEARCH TODAY

Editor-in-Chief

Julijana Vučo

LANGUAGES OF SCHOOLING

Volume editors

Julijana Vučo
Jelena Filipović

Assistants in text preparation

Jelena Kovač

Proofreading

Jelena Filipović

Published by

Faculty of Philology at the University of Belgrade

For publisher

Ljiljana Marković

Technical editor

Željka Bašić Stankov

Visual layout

Nemanja Vlajković

Print

BELPAK, Belgrade

Copy

300 pieces

ISBN 978-86-6153-123-1 (Entire Edition)

ISBN 978-86-6153-431-7

<https://doi.org/10.18485/fid.2018.8>

This book is a part of the national project number 178014 *Dynamics of Structures of Modern Serbian*, financed by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia.

