

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

Филолошки факултет

Љиљана В. Ђурић

***Страни језици у образовној политици
Србије током последњих шест деценија:
чиниоци, модели, перспективе***

Докторска дисертација

Београд

2015

UNIVERSITY OF BELGRADE

Faculty of Philology

Ljiljana V. Đurić

***Foreign Languages in the Educational
Policy of Serbia over the Past Six Decades:
Factors, Models, Perspectives***

Doctoral Dissertation

Belgrade

2015

Ментор:

Проф. др Јелена Филиповић, редовна професорка Филолошког факултета Универзитета у Београду

Чланови Комисије:

Датум одбране:

*Страни језици у образовној политици Србије током последњих шест деценија:
чиниоци, модели, перспективе*

РЕЗИМЕ

Предмет овог истраживања, извршеног дијахронијски од краја Другог светског рата до 2011. године, јесу процеси који су довели до формирања одређених модела језичке образовне политике у Србији, првенствено у подобласти страних, али и мањинских/регионалних језика, као и карактеристике тих модела: по критеријуму начина њиховог доношења и имплементације – од *директивног до либералног*, укључујући и њихове комбинације, и по критеријуму њихове садржине, то јест мањи или већи број језика у понуди, њихов међуоднос, хијерархија и друго. Језичка образовна политика сагледана је по утврђеним историјским периодима у контексту ширих друштвено-политичких збивања с једне стране, и у контексту приоритета у области образовања с друге стране.

Истраживање је остварено кроз интердисциплинарни приступ, у којем је као најпримереније одабрано комбиновање две кључне научне дисциплине/поддисциплине, (макро)социолингвистике и анализе јавних политика, посебно критичке социолингвистике – јер тежи да идентификује изворе моћи који продукују одређене вредности и утичу на расподелу (језичких) ресурса, као и да установи друштвене последице такве расподеле, и когнитивне анализе јавних политика – јер нуди теоријску основу за проучавање промена јавне акције, то јест, у овом случају, онога што доводи до промене модела језичких образовних политика. Обе научне дисциплине доведене су у везу са критичком парадигмом, што је омогућило да се не изгуби из вида основни критеријум за евалуацију сваке јавне политике, а то је степен у којем она доприноси општем бољитку, то јест стварању квалитетнијег и праведнијег система образовања, и да се увиде одступања од тог циља, као и примери употребе политичке моћи, од стране одређених друштвених група, у наметању сопствене визије света. Четврти део дисертације представља својеврсно аутоетнографско истраживање које се декларише као

друштвено ангажовано и као вредносно јасно оријентисано, а закључне напомене пружају основ за даље планирање, обликовање и спровођење језичких образовних политика као јавних политика у области страних језика.

Студије случаја, којих је шест у дисертацији и које се све односе на подобласт страних језика, послужиле су за детаљнију анализу одређених елемената језичке образовне политике који су са становишта социолингвистике и (когнитивне) анализе јавних политика посебно релевантни: језичке идеологије, актери, генеза, раскорак између декларативне и стварне језичке образовне политике, евалуација и могуће последице језичке образовне политике.

Истраживање је омогућило издвајање чинилаца који су имали и имају најснажнији утицај на обликовање, спровођење и промене језичке образовне политике као јавне политике, и који су, самим тим, имали и имају највеће реперкусије на динамику језика у систему образовања Србије и шире: реч је о историјским искуствима оличеним у *језичким идеологијама*, и о *референцијалном оквиру* језичке образовне политике као виђењу места државе у свету, места сектора образовања у друштву и језичког образовања у том сектору.

Истраживање је показало такође да су модели језичке образовне политике у различитим периодима у различитој мери били отворени (за иновације, за нове језике итд.) и функционални (то јест усклађени са реалним потребама појединаца и друштва у датом историјском тренутку с обзиром на природу и интензитет сарадње са светом), али и да никада нису обезбедили висок ниво праведности која је у раду дефинисана као право свих ученика, без обзира на њихов социјални и материјални статус, на географску или сваку другу припадност и специфичност, да стекну квалитетно језичко образовање, то јест доказиву језичку компетенцију из изабраних језика. Ниједан од наведених модела до сада није имао развијену осетљивост на стварне импулсе и процесе на локалном нивоу, на локална знања, није разрадио механизме њиховог истинског уважавања, нити је укључио механизме сталног вредновања ефеката језичке образовне политике.

Овим налазима означени су и могући правци развоја језичке образовне политике у будућности која се сагледава као делатност подређена

еманципаторском интересу свих актера, пре свега оних који су њени непосредни корисници и носиоци, а то су локалне заједнице, школе и, надамне, ученици.

Кључне речи: Језичка образовна политика у Србији, страни језици, мањински/регионални језици, јавна политика.

Научна област: социоллингвистика и језичка образовна политика

Ужа научна област: макросоциоллингвистика и анализа јавних политика

УДК број:

81' 27(497.11)(043.3)

81'272:81'243(497.11)"1950/..."(043.3)

*Foreign Languages in the Educational Policy of Serbia over the Past Six Decades:
Factors, Models, Perspectives*

SUMMARY

The subject of this research, conducted diachronically for the period from the end of the Second World War until the year 2011, are the processes that have led to the establishment of certain models of educational policies related to language teaching in Serbia, primarily in the subdomain of foreign languages, but also relating to minority/regional languages, as well as the characteristics of those models: based on the criterion of their formation and implementation – from a *directive-based* one to a *liberal* one, including combinations of them, and based on the criterion of their content, that is a smaller or larger number of languages on offer, their mutual relations, hierarchy and other factors. The linguistic educational policy was reviewed by examining the previously determined historical periods within the context of broader social-political developments, on the one hand, and within the context of priorities in the domain of education, on the other.

The research was conducted relying on an interdisciplinary approach, within the framework of which we selected, as the most appropriate method, combining two key scientific disciplines/subdisciplines, (macro-)sociolinguistics and analysis of public policies, especially critical sociolinguistics – for it strives to identify the sources of power that produce certain values and influence the allocation of (linguistic) resources, and also to establish the social consequences of such an allocation, and to conduct a cognitive analysis of public policies – as it offers a theoretical basis for studying changes in public actions, that is, in this particular case, that which leads to changing the model of linguistic educational policies. Both these scientific disciplines were brought into connection with a critical paradigm, which made it possible not to lose sight of the basic criterion for evaluating every public policy, namely, the degree to which it contributes to general welfare, that is to creating a better quality and fairer system of education, and to gain insight into deviations from that goal, as well as instances of the use of political power by certain social groups with a view to imposing their own vision of the world. The fourth

part of the dissertation constitutes an autoethnographic investigation of sorts, which declares itself as socially engaged and clearly oriented in terms of values, and the closing remarks provide a basis for further planning, shaping and implementation of linguistic educational policies as public policies in the sphere of foreign languages.

Case studies, of which there are six in the dissertation, and which all refer to the subdomain of foreign languages, served for a detailed analysis of particular elements of the linguistic educational policy which are particularly relevant from the point of view of sociolinguistics and a (cognitive) analysis of public policies: linguistic ideologies, actors, genesis, the discrepancy between the declarative and the real linguistic educational policy, evaluation and the possible consequences of the linguistic educational policy.

The survey made it possible to single out the factors which had and still have the strongest influence on the shaping, implementation and changes of the linguistic educational policy as a public policy, and which, ipso facto, had and still have the greatest repercussions on the dynamics of languages in the educational system of Serbia and viewed from a broader perspective: this refers to historical experiences exemplified in *linguistic ideologies* and to the *referential framework* of the linguistic educational policy as a view of the position of our state in the world, the position of the educational sector in society and of linguistic education within the said sector.

The survey also showed that, during various periods, models of the linguistic educational policy were open (to innovations, new languages, etc.) and functional (that is to say, coordinated with the real needs of individuals and society at the given historical moment, in view of the nature and intensity of our cooperation with the world) to a varying degree, but that they never ensured a high degree of fairness, which is defined in this work as the right of all pupils, irrespective of their social and material status, of their geographic or any other affiliation and specific characteristic, to acquire a quality linguistic education, that is, a verifiable linguistic competence in the domain of the chosen languages. Up to now, none of those models has manifested a developed sensitivity to the real impulses and processes at the local level, or to the local knowledge, and has not worked out mechanisms for really taking them into consideration, nor has it

included any mechanisms for a continual evaluation of the effects of the linguistic educational policy.

These findings marked the possible directions of developing the linguistic educational policy in the future, which is viewed as an activity subordinated to the emancipatory interests of all actors, first of all those who are its direct beneficiaries and bearers, namely, local communities, schools and, most of all, students.

Key words: linguistic educational policy in Serbia, foreign languages, minority/regional languages, public policy.

Academic Expertise: sociolinguistics and linguistic educational policy

Field of Academic Expertise: macrosociolinguistics and analysis of public policies

UDC N°: 81' 27(497.11)(043.3)

81'272:81'243(497.11)"1950/..."(043.3)

САДРЖАЈ

УВОД	1
ПРВИ ДЕО	6
I Уводно разматрање проблематике	6
II Научне дисциплине и поддисциплине које се баве питањима у вези са проблематиком	20
III Омеђивање истраживања	33
IV Оправданост теме, теоријска одређења за потребе овог истраживања, термилошке напомене.....	37
ДРУГИ ДЕО	56
I Осврт на даљу прошлост	57
II Раздобље после Другог светског рата – сегментирање шездесет(шест)огодишњег периода који се проучава.....	88
ТРЕЋИ ДЕО	104
I образовање за време Другог светског рата и после ослобођења	108
II образовање пре и после велике реформе	120
III Деведесете године	204
IV Друштво за стране језике и књижевности Србије: актер језичке образовне политике у одразу свог гласила (студија случаја)	228
ЧЕТВРТИ ДЕО	243
I Теоријски осврт на аутоетнографски карактер Четвртог дела истраживања	243
II Двехиљадите године	251
III Две студије случаја 1. Вредновање раног школског учења страних језика у Србији: заглушујућа тишина	269

2. Рано школско учење страних језика у Србији: политика вишејезичности или English only?	299
ПЕТИ ДЕО	317
I Извори садашњости – Настанак и судбина једног документа: Резолуција Трећег пленума ЦК КПЈ о задацима у школству (студија случаја)	318
II Будућност између визија и потреба	334
1. Друштво знања и могући модели језичке образовне политике..	336
2. Како до језичке образовне политике усмерене на очување и развој вишејезичности	341
3. На ком језику ће Срби разговарати са Французима: излет у скору будућност – могуће импликације савремених језичких образовних политика (студија случаја)	345
ЗАКЉУЧНИ ДЕО	366
I Рекапитулација и закључци по деловима дисертације	366
II Рекапитулација и закључци по студијама случаја	374
III Рекапитулација и закључци у вези са теоријским и методолошким трагањима и опредељењима	378
IV Отворена и неистражена питања – перспективе за даља истраживања.	382
V Општи закључак	385
ЛИТЕРАТУРА	389
ПРИЛОЗИ	I – XIX
БИОГРАФИЈА И БИБЛИОГРАФИЈА АУТОРКЕ	
ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ	
ИЗЈАВА О ИСТОВЕТНОСТИ ШТАМПАНЕ И ЕЛЕКТРОНСКЕ	
ВЕРЗИЈЕ ДОКТОРСКОГ РАДА	
ИЗЈАВА О КОРИШЋЕЊУ	

*Страни језици у образовној политици Србије
током последњих шест деценија:
чиниоци, модели, перспективе*

УВОД

**О проблему укратко;
О одабраном приступу у анализи проблема;
План Дисертације.**

Одабир страних језика који се уче у државним школама, као и разлози због којих се одређени језици нуде ученицима док други изостају из понуде, део су образовне политике сваке државе, али и њене шире језичке политике (Грен 2005: 12). Одлуке у вези са тим и другим значајним питањима (на ком узрасту, колико језика, са којим циљем и друго) доносе се

- на нивоу државе : у том процесу, поред политичара, учествују и експерти – педагози, психолози, лингвисти и други, као и представници струковних удружења – нпр, наставника страних језика; (на овом нивоу утицај врше, посебно од завршетка Другог светског рата наовамо, међудржавне организације као што су Уједињене нације, Савет Европе и Европска унија, које се појављују као доносиоци резолуција, препорука и других докумената у тој области и тако делују на језичку и образовну политику земаља чланица, али и оних које теже чланству);
- на нивоу школе, на којем се одлучује, првенствено приликом оснивања и током реформских процеса, који језици ће се нудити ученицима: уз

представнике школе, у доношењу тих предлога или одлука учествују и представници локалне власти као и представници родитеља;

- на нивоу породица ученика: оне, на различите начине и у различитој мери, врше извештај на оба претходно наведена нивоа, а уколико не остваре жељени циљ, примењују понекад стратегије којима надомешћују оно што су по њима мањкавости система образовања у области понуде и наставе страних језика, спроводећи тако неку врсту „породичне језичке политике“.

Учешће тако бројних друштвених актера, који су укључени у осмишљавање, доношење и спровођење образовне политике, али који некада имају сасвим дивергентна виђења и неподударне интересе, чини област наставе / учења страних језика осетљивим сегментом образовања, сегментом у којем се јављају друштвене тензије и лична незадовољства, и где се неретко могу уочити како раскорак између декларативне и стварне политике тако и низ других контрадикција и парадокса.

Целовито истраживање тог сегмента образовања подразумева, стога, сагледавање многоструких, веома различитих, аспеката. О томе сведоче бројне научне области и подобласти које се баве овим питањима: поред социоллингвистике и социологије језика, социологије образовања, анализе јавних политика, права и теорије нормативне политике, ту су, такође, и економија језика, вредновање језичких политика и друге.

Истраживање *Страни језици у образовној политици Србије током последњих шест деценија: чиниоци, модели, перспективе* има за циљ проучавање положаја и заступљености страних језика у систему образовања, то јест у склопу образовне политике Србије у другој половини XX века и првој деценији XXI века, како би се утврдили релевантни чиниоци – укључујући и оне скривене – који утичу на формирање образовне политике у датом историјском периоду, пре свега у формалном систему образовања. У исто време, истраживање тежи да издвоји

различите образовне моделе настале деловањем тих политика у поменутом периоду, и анализира међуоднос званичних концепата политике страних језика и стварног стања на различитим нивоима образовања, пре свега на нивоу основног и средњег образовања.

Из макро-социолингвистичке и из стратешке перспективе разматрају се, поред осталог: а) одабир језика који се уводе/не уводе у систем образовања, узроци и последице датог избора, б) однос између наставе страних и других језика у систему образовања (пре свега матерњих језика припадника националних мањина, језика уже друштвене заједнице, регионалних језика), в) тензије које настају на различитим нивоима и релацијама (на пример, држава – школа; школа – родитељи/ученици – свет рада итд.).

Спровођење овог истраживања и тумачење његових резултата заснивају се у највећој мери на критичком приступу који омогућава да се поред језичких сагледају и друштвени фактори који утичу на формирање ставова језичких планера у области образовања и на доношење одређених конкретних одлука; истраживање тежи да понуди свеобухватну интерпретацију друштвено-историјских, епистемолошких и стратешких чинилаца и њихове интеракције у дефинисању и спровођењу образовне политике у одређеном периоду. Критички приступ пружа такође простор за формулисање предлога извесног броја начела и препорука као основе за дефинисање и спровођење кохерентне, применљиве политике учења страних језика, лишене (колико је то реално могуће) поменутих тензија, ефикасне у погледу резултата учења, осетљиве на средњорочне и дугорочне потребе појединаца и колектива, политике која за циљ има унапређење друштвене једнакости група и појединаца посредством квалитетног језичког образовања.

Конкретни циљеви истраживања могу се дефинисати на следећи начин:

- Издвајање детерминанти које омогућују разумевање феномена у области језичке политике у (формалном) образовању;

- Утврђивање стварног стања у односу на прокламовану политику с једне, и цивилизацијске потребе с друге стране;

- Формулисање предлога за развој те области у складу са потребама и ограничењима савременог друштва виђеног као заједница група и појединаца које одликује вишејезичност и вишекултурност.

Методолошки поступци који се користе у овом истраживању јесу на првом месту критичка, квалитативна и интерпретативна анализа проблема, уз примену допунских методолошких поступака, конкретно, аналитичко-дескриптивног, компаративног и историјског. Продубљивање појединих сложених појава, дато у виду студија случаја у Другом, Трећем, Четвртом и Петом делу, омогућује њихов контекстуализован приказ и открива смисао деловања актера.

У првом делу Дисертације, поред детаљне анализе структуре проблематике која се разматра и омеђивања истраживања, обрађују се теоријски аспекти проблема и приказују савремена теоријска гледишта која се на њих односе; даје се, такође, образложење одабраног приступа у анализи проблема и аргументација теоријских опредељења за потребе овог истраживања.

Други и трећи део рада историјског су карактера и баве се сегментирањем шездесетогодишњег периода који се проучава, уз дефинисање критеријума примењених при сегментирању, односно анализом по временским сегментима и описом одговарајућих модела језичке образовне политике до 2000. године. У четвртом делу рад се бави описом и критичком анализом функционалности модела после 2000. године (усаглашеност стварног стања са прокламованим; усаглашеност декларативне политике/стварног стања са стањем, потребама и потенцијалима друштва; утврђивање ометајућих чинилаца; утврђивање последица описаних стварних стања), док се у петом делу нуди приказ различитих визија друштва у будућности и могућих модела језичке политике, посебно оних које си усклађене са потребама *друштва знања* сагледаног као нови тип друштвене организације у савременом свету.

Истраживање се заокружује (Закључни део) закључним напоменама из којих се, по нашем мишљењу, могу извести поуке за даље планирање, обликовање и спровођење језичких образовних политика као јавних политика у области страних језика.

Литература и Прилози (I Неки документи значајни за област страних језика; II Текстови комисија настали током реформе 2001-2004; III Актуелне државне институције у области образовања и њихове надлежности) дати су на крају Дисертације.

ПРВИ ДЕО

I Уводно разматрање проблематике кроз:

1. Приказ аспеката језичке образовне политике релевантних за њену реализацију;
2. Појмовну анализу:
 - а) образовне политике као области јавне политике;
 - б) језичке образовне политике као вида реализације образовне политике и језичке политике;
 - в) система формалног образовања као система норми и институција;
 - г) актера као кључних чинилаца језичке образовне политике.

II Научне дисциплине и поддисциплине које се баве питањима у вези са проблематиком:

1. Социолингвистика; критичка социолингвистика;
2. Социологија образовања;
3. Анализа јавних политика; критичка анализа образовних (језичких) политика.

III Омеђивање истраживања:

1. Временско;
2. Просторно;
3. У основу на различите аспекте проблематике;
4. Корпус.

IV Оправданост теме, теоријска опредељења за потребе овог истраживања, термилошке напомене.

I УВОДНО РАЗМАТРАЊЕ ПРОБЛЕМАТИКЕ

1. АСПЕКТИ ЈЕЗИЧКЕ ОБРАЗОВНЕ ПОЛИТИКЕ

Схваћена као институционализована делатност¹, језичка образовна политика представља подобласт како образовних тако и језичких политика, а о њеној сложености сведоче, поред осталог, бројни прописи којима су уређени различити аспекти тог поља јавног деловања. Тако је у школском систему Србије, на пример, регулисано који се језици могу учити као *матерњи*, који као *језици средине*, а који

¹ Та делатност описује се као процес одозго-на-доле, и не подразумева процесе којима заједница делује на институције.

као *страни*; регулисани су, такође, фонд часова, циљеви наставе, нивои комуникативне компетенције које треба достићи и садржаји преко којих то треба остварити; утврђен је списак уџбеника који се могу користити у настави; норматив одређује ко може да предаје одређени језик, како се наставници усавршавају; начин на који се уводи, односно укида, настава неког језика у одређеној школи и слично. И друга питања, регулисана актима вишег нивоа општости, од значаја су за језичке образовне политике: укупан недељни фонд часова ученика који се не сме прекорачити; пропорционални однос општеобразовних и стручних наставних предмета у средњем стручном образовању; минималан број ученика потребан да би се формирале групе за учење датог језика, или, другим речима, услови финансирања наставе; максималан наставников недељни фонд часова непосредне наставе; процедуре на основу којих се уводе иновативни пројекти и друго.

Посматрањем процеса имплементирања и реализације језичке образовне политике, чак и сумарно – како је то управо учињено – могу се, дакле, издвојити *институционални, организациони, кадровски, дидактичко-педагошки и економски* аспекти проблематике којом се бави ово истраживање. Не сме се, међутим, изгубити из вида један неретко имплицитан аспект, *политичко-идеолошки*, који тежи да прожме све остале, одређујући, у значајној мери, коначна решења приликом нормативног уобличавања изабране опције – то јест одређујући инструменте – правне, финансијске итд. – којима се извршна власт служи за њено спровођење.

Сагледана из перспективе истраживача образовне политике (а тиме и истраживача језичке образовне политике), питања која се постављају, стога, бројна су и разнородна; односе се на идентификацију актера који ту политику творе и спроводе и оних који су њени корисници и који је, у одређеним околностима, (мање или више пасивно) трпе; али та питања односе се у ширем смислу и на вредности и идеологије² које су у основи одређене образовне политике, на чијем

² Идеологије су овде схваћене као „систем идеја изражен у свим облицима друштвене свести“ (Клајн и Шипка 2007: одредница Идеологија), као „шири психо-когнитивно-социјални конструкти“

темељу дато друштво утврђује како мисију школе тако и, на пример, целисходност увођења појединих наставних предмета; на процедуре помоћу којих се одређене политичке одлуке доносе, затим спроводе на институционалном нивоу, као и на поступке који служе да се, евентуално, резултати тих одлука вреднују; на услове у којима се одлуке спроводе; на однос коштање/резултат и на многа друга.

Даљој анализи проблематике приступамо са теоријског полазишта, разматрајући неке од кључних појмова који су углавном већ присутни или наговештени у наслову истраживања; издвајамо садржај и опсег четири незаобилазна појма која се међусобно прожимају – *образовна политика, језичка образовна политика, систем формалног образовања и актери*, а њихову разуђеност утврђујемо побројавањем извесног броја питања која се могу сматрати истраживачким задацима.

2. ПОЈМОВНА АНАЛИЗА

а) *Образовну политику* дефинишемо као део јавне политике, а јавна политика схваћена је као делање у нормативном оквиру у којем се преплићу пре свега захтеви јавне власти и ставови експерата, али и други фактори.

(Веома уопштене дефиниције *јавне политике*, као на пример „Јавну политику чине политичке намере, стратегије акције, институције и друштвене последице“ (Балм и Бруар 2005 : 35) или „Јавна политика исказује се у облику програма акције владе који се односи на одређени друштвени сектор или на географско подручје“ (Мени и Тениг in Милер 2006: 22), не дају јасан одговор на једно од важнијих питања које се поставља пред истраживача јавних политика, а то је како са сигурношћу установити разлику између јавне политике и изолованих мера. Поменути аутори (Мени и Тениг in Милер 2006: 22, 23) нуде пет елемената на основу којих се то може утврдити³:

(Филиповић 2009: 20), као „веровања у вези са неким феноменом, веровања о његовој природи, његовом пореклу, функционисању, сврси, карактеристикама, значају итд.“ (Елер 2002: 28).

³ Дајемо превод најбитнијих делова текста у којем су ти елементи представљени.

- Политику чини скуп конкретних мера које представљају њено „језгро“.
- Политика садржи одлуке чија је природа мање или више ауторитарна. Била она експлицитна или скривена, принуда је увек присутна.
- Дата политика увек је део неког „општег оквира акције“, што (у принципу) омогућује да се разликује јавна политика од изолованих мера. Није лако утврдити, међутим, да ли је тај општи оквир унапред осмишљен од стране доносилаца одлука или је то нешто што истраживач реконструира *a posteriori*. Оно што је сигурно јесте да општи оквир није никада унапред дат и да увек мора бити предмет истраживања.
- Јавна политика намењена је јавности (тачније јавностима), то јест појединцима, групама или организацијама чија се ситуација мења у зависности од јавне политике. [...]
- И коначно, политика претпоставља обавезно дефинисање циљева које треба остварити. [...])

Образовна политика као део јавне политике може се сагледавати кроз „анализу димензија, области и нивоа система образовања“ (Ковач-Церовић и други 2004: 17) које побројавамо у анализи појма *систем формалног образовања* (одељак 2.г); али она се може сагледавати и на основу оних питања која у одређеном тренутку постају изазови времена у којем политика настаје; у савременом свету то су питања која намеће процес глобализације, затим једнакост, друштвена инклузија и демократија – да поменемо само нека од оних које истичу поборници критичке анализе образовне политике (Симонс и други 2009: ix). Сагледавању сложености појма доприносе, такође, виђења тежишта истраживања јавних политика (на пример Милер 2006: 86-88).

Као могуће елементе за анализу издвајамо, дакле, кључне области образовне политике (о којима ће, да поновимо, бити више речи у анализи појма *систем формалног образовања* где су побројана и одговарајућа питања/истраживачки задаци); то су:

Напомињемо да је превод наш, што се односи и на друге цитате у раду, осим уколико је у Литератури превод наведен као посебна библиографска јединица.

- управљање;
- финансирање и начин коришћења средстава;
- курикулум – циљеви, садржај, начин доношења курикулума;
- политика у вези са наставничком професијом;
- осигурање квалитета у образовању;
- уџбеници;
- специфичности појединих нивоа образовања.

Теме – изазови времена у којем образовна политика настаје, у првој деценији XXI века јесу, пре свега:

- глобализација;
- изградња друштва знања;
- целоживотно образовање;
- једнакост, друштвена инклузија и демократија.

У вези са овим темама могу се формулисати, између осталих, и следећа питања/истраживачки задаци:

- Да ли се и како глобализација (и европеизација) интегришу у циљеве образовне политике? Да ли представљају изговор за стварање глобалног тржишта образовања? До каквих последица и тензија доводе ти процеси?

- На који начин образовне политике покушавају да измене образовне установе како би се успешно укључиле у стварање друштва знања? Какву улогу у томе играју ОЕЦД и Светска банка?

- Какве тензије настају на релацији личних и колективних интереса? Како се особе оспособљавају за целоживотно учење? На који начин образовне установе уграђују концепт целоживотног образовања?

- На који начин је идеја једнакости и друштвене промоције уз помоћ образовања замењена новим појмовима (нпр. инклузија/ексклузија, оптимална мобилизација људских ресурса итд.) у контексту доминације неолибералних стратегија?

Могућа тежишта истраживања⁴ јавних/образовних политика пружају такође увид у структуру проблематике:

- генеза одређене образовне политике;
- проучавање *црне кутије* државе;
- проучавање ефеката образовне политике на друштво.

И овде је могуће поставити изванредан број питања/истраживачких задатака:

- Како је образовна политика настала, тј. кроз које су друштвене, политичке и управне процесе донесене одлуке које је чине?

- Како функционише конкретан систем акција кроз који се дефинише и спроводи дата образовна политика? Које стратегије омогућавају различитим актерима (пре свега административним, али и приватним лицима и удружењима) да се позиционирају у односу на дату образовну политику?

- Како мерити или вредновати ефекте дате образовне политике? Да ли је и у којој мери изменила друштвено ткиво којем је била намењена? Да ли и у којој мери су ефекти у складу са очекивањима доносилаца одлука?

б) Образовна језичка политика представља специфичан вид јавне политике, то јест образовне политике (и та политика, како је већ напоменуто, иде одозго на доле и директно зависи од институција система⁵); али она је истовремено

⁴ Тежишта истраживања, као и формулисање истраживачких задатака и питања у великој мери преузимамо из Милер 2006, уз нужно прилагођавање појму *образовна политика* који овде обрађујемо.

⁵ За разлику од *grassroots* или *bottom up* процеса, који иду од заинтересованих делатних заједница.

и део и оруђе језичке политике, како појединих држава тако и неких међудржавних организација.

(Будући да је о јавној политици већ понешто речено у претходном одељку, овде ћемо се кратко осврнути само на појам *језичка политика* који је надређен појму *језичка образовна политика*. Језичка политика или, прецизније, језичка политика и планирање, дефинише се „као организована, циљана и дугорочна активност институција државе на различитим аспектима статуса, форме и домена употребе одређеног језичког варијетета“ (Филиповић 2009: 54). Овој дефиницији може се додати карактеристика која би требало да буде уграђена у сваку јавну политику, а то је тежња ка општој добробити (Грен 2005: 24): последице по општу добробит, наиме, омогућавају евалуацију а *posteriori* сваке јавне, па и језичке политике.)

Специфичности језичке образовне политике могу се сагледавати у оквиру секторске/вертикалне политике и у оквиру интегрисане/хоризонталне политике.

Перспектива из које се језичка образовна политика посматра у оквиру вертикалне политике значи тражење њених специфичности у оквиру самог сектора образовања, у односу, рецимо, на образовну политику у области спорта и физичког васпитања. Физичко васпитање, наиме, има значајна упоришта изван школе – у спортским клубовима и слично, као што га језичко образовање има у неформалном образовању (течајеви језика). Разлика, ипак, постоји: у Србији је (али и у неким другим земљама) тзв. неформално језичко образовање, посебно учење страних језика, остављено такоређи изван надлежности државе⁶, док о питањима физичког васпитања и развоја спорта, поред Министарства просвете, извесне надлежности има и Министарство омладине и спорта⁷. Тако питања рекреације и спорта постају предмет интегрисаних политика, док питања језика формално остају само секторска, иако имају велики број додирних тачака са културом, науком,

⁶ Приватне школе/течајеви језика оснивају се као фирме, агенције, студија, деоничарска друштва и слично; назив делатности је „остало образовање“, а шифра – 80420.

⁷ О томе сведочи следеће: „Дугорочни циљ је системски развој спорта у Републици Србији. То подразумева квалитетну анализу, планирање и реализацију активности које стварају услове за ефикасан развој врхунског спорта, спорта деце и омладине, рекреативног спорта, образовања и усавршавања у спорту.“ (Информатор Министарства омладине и спорта Републике Србије, 2013: 23). Подвлачи Љ.Ђ.

запошљавањем итд. Изузетак чине језици националних мањина о којима, поред Министарства просвете, брине и Канцеларија за људска и мањинска права, Сектор за националне мањине.⁸

Још се две специфичности језичке образовне политике могу уочити у односу на политике наставе других наставних предмета:

- значајан утицај језичке политике великих међудржавних организација (Уједињене нације, Савет Европе, Европска унија) на националне језичке образовне политике;

- утицај земаља чији се језици уче у формалном систему образовања⁹ (нпр. суседних земаља када су у питању језици националних мањина, или земаља чији се језици уче као страни језици, то јест језици међународне комуникације).

Увид у елементе проблематике коју истражујемо пружа и анализа заснованости политичких одлука које се тичу језичке образовне политике и која се може уочити на:

- декларативном нивоу;
- епистемолошком нивоу;
- нивоу језичких идеологија.

С тим у вези могу се поставити следећа питања/истраживачки задаци:

⁸ На сајту Канцеларије⁸ www.ljudskaprava.gov.rs може се прочитати : „У Одсеку за унапређење права националних мањина обављају се послови који се односе на: праћење спровођења међународних уговора у области мањинских права; праћење усаглашености домаћих прописа са међународним уговорима и другим међународноправним актима о мањинским правима и иницирање измена домаћих прописа; припрему државних извештаја о примени Оквирне конвенције за заштиту националних мањина и Европске повеље о регионалним или мањинским језицима; [...] израду анализа и информација у вези са остваривањем права припадника националних мањина у области образовања, културе, јавног информисања, службене употребе језика и писма националних мањина и у другим областима од значаја за националне мањине и други послови из делокруга Одсека.“ Подвлачи Ј.Ђ. Текст објављен априла 2013, сајту приступљено октобра 2013.

⁹ Тај утицај се огледа пре свега у учешћу тих земаља у увођењу огледних програма, у стручном савршавању наставника и у обезбеђивању дидактичких материјала.

- Која су општа начела експлицитно дата у званичним документима (друштвена једнакост/праведност, индивидуалне слободе, позитиван став према различитости, модел друштва, тржишна економија и слично)? Да ли се посебно истичу одређена језичка права? Да ли су политички ентитети (федералне јединице, региони и сл.) дефинисани на основу стварне или на основу пожељне социолингвистичке ситуације? Како је дефинисан однос према разним варијететима и идиома присутним на одређеном подручју, то јест да ли су дефинисани статуси различитих језика и њихове друштвене функције?

- Који су теоријски постулати у основи дате језичке образовне политике: да ли је педагошка оријентација израз уважавања или неуважавања различитости, уважавања или неуважавања претходно стечених знања, укључујући и ванинституционално, да ли је лингвистичка оријентација израз виђења језика као формалног система или као друштвене појаве у сталној промени, како се сагледава улога државе и друго?

- Које су језичке идеологије у основи датих решења – да ли је то, на пример, језичка идеологија економије, то јест залагање за учење неког језика као *lingua franca*, језичка идеологија неједнаке вредности језика и слично? Какав се однос према вишејезичности може уочити? Шта се ставља у однос конкуренције? Који су језици намењени друштвеним елитама? Које су образовно-језичке идеологије доминантне у датом историјском тренутку? Како су постале доминантне? Које се јављају као иновативне? У ком тренутку настаје превага одређене идеологије?

в) Појам који такође илуструје комплексност проблематике коју истражујемо јесте **систем формалног образовања** (или *школски систем*¹⁰); он се у истраживању сагледава као динамична категорија, то јест као резултат претходних

¹⁰ Неки аутори наглашавају разлику између појмова *систем васпитања и образовања* и *школски систем*, наводећи да је овај први шири јер обухвата „и друге облике образовања који су организовани по верификованим програмима (ванредно учење, курсеви, семинари, испити, учење на даљину“ (Костадиновић 2010: 52)

образовних политика који актуелна државна образовна политика тежи или да конзервира или да преобликује, али који увек подразумева постојање како система норми тако и система институција.

(Надређени појам, *образовање*, који у овом сегменту не анализирамо детаљно, духовна је и културолошка друштвена творевина; поред система формалног образовања, који је оквир и предмет нашег истраживања, тај појам обухвата како неформално и алтернативно образовање тако и самообразовање, и „представља друштвени подсистем“ који се „не може озбиљно посматрати изван одређеног детерминистичког сплета друштвених односа“ (Коковић 2009: 48). Са становишта политике, реч је о друштвеном сектору који после Другог светског рата – од када почиње све масовније образовање – тежи да обухвати целокупно друштво: сваки његов члан, наиме, током живота, нашао се или ће се наћи у улози ученика и/или родитеља/старатеља ученика, полазника течаја и/или родитеља/старатеља полазника течаја и слично.)

Појам *систем формалног образовања* обухвата најзначајнији сегмент образовања¹¹: његовом анализом издвајају се различити битни елементи и везе између њих, што ћемо илустровати на примеру актуелног школског система Републике Србије.

Делатност образовања и васпитања организовано је по нивоима школовања – предшколско, основно, средње, високо – и остварује се у државним и приватним установама предвиђеним за ту сврху¹²:

- у предшколском васпитању и образовању – предшколска установа;
- у основном образовању и васпитању – основна школа, основна школа за образовање одраслих, основна музичка, односно балетска школа и основна школа за образовање ученика са сметњама у развоју;

¹¹Тај сегмент образовања има одређујућу улогу за сваког поједница. На пример, особе које су из различитих разлога напустиле основно образовање не завршивши га у статистичким студијама дефинишу се као лица која „немају завршену основну школу“. Тако се на сајту www.naslovi.net 25. јула 2011. године могло прочитати да у Србији „Основно образовање има 23,9 одсто становништва, особе које нису завршиле основну школу чине 7,7 одсто, док више и високо образовање има 11 одсто становништва. У Србији са завршеном средњом школом живи 41,1 одсто становника.“

¹² Наставак текста (набрајање врста установа) преузет је са сајта Министарства просвете и науке РС 9. фебруара 2012.

- у средњем образовању и васпитању – средња школа, и то: гимназија (општа и специјализована), стручна школа, мешовита школа (гимназија и стручна или уметничка), уметничка школа, средња школа за образовање одраслих и средња школа за ученике са сметњама у развоју;
- у високом образовању – високошколске установе, и то: универзитети, факултети и уметничке академије у саставу универзитета, академије струковних студија, високе школе, високе школе струковних студија.

У вези са сваким нивоом школовања и са установама у којима се образовање обавља, за истраживање у области образовне језичке политике корисно је утврдити: функцију; узраст ученика; трајање; обавезне/изборне/факултативне наставне предмете и активности; шта је бесплатно за ученике/шта плаћају ученици; услове хоризонталне/вертикалне проходности; функцију и карактеристике завршних/квалификационих/пријемних испита; разуђеност и сврсисходност мреже установа; језик/језике образовања; место које заузимају језици мањина; место дато језицима међународне комуникације; степен спровођења инклузивног/специјалног образовање и друго.

Кључне области система формалног образовања¹³, да поновимо, јесу следеће:

- управљање;
- финансирање и начин коришћења средстава;
- курикулум – циљеви, садржај, начин доношења курикулума;
- политика у вези са наставничком професијом;
- осигурање квалитета у образовању;
- уџбеници;
- специфичности појединих нивоа образовања.

¹³ Наведене кључне области као и димензије система образовања преузете су из студије *Квалитетно образовање за све* (Ковач-Церовић и други 2004). Приликом дефинисања истраживачких задатака користимо се такође формулацијама из наведене студије.

Када су у питању наведене кључне области, могуће је анализирати: степен централизованости система формалног образовања; надлежности Министарства и других институција (савета, центара и слично); процедуре које те институције користе у раду; транспарентност њиховог деловања; степен међусобне сарадње; персонална решења и критеријуме за избор/именовање/пријем у радни однос.

Димензије система формалног образовања могу се приказати на следећи начин:

- отвореност;
- праведност;
- мерљивост и проверљивост;
- ефективност и ефикасност;
- регулисаност.

У погледу наведених димензија, научно истраживање може подразумевати и разматрање: степена отворености система формалног образовања - у односу на кориснике, - према педагошким и организационим иновацијама, - према социјалним партнерима и локалној заједници итд; мере у којој корисници имају могућност избора у складу са својим развојним потенцијалима, способностима и талентима; постојања/непостојања праћења елемената образовања на основу систематског прикупљања квантитативних и квалитативних података који се интерпретирају у односу на стандарде, критеријуме и постављене циљеве; односа уложених ресурса (људских, материјалних, временских) и постигнутих резултата; постигнутих ефеката, како у оквиру самог система формалног образовања тако и изван њега; начина на који су дефинисани структуре, функције и односи између елемената система формалног образовања и друго.

г) Разгранатост проблематике илустроваћемо на крају на примеру *актера* – појму од посебног значаја за наше истраживање – подразумевајући под њим оне

субјекте и заинтересоване стране¹⁴ које се могу довести у везу са образовном политиком у области језика, пре свега страних. Уз категорије актера које се често користе у анализи јавних политика дајемо и примере хипотетичких актера који би се могли сврстати у те опште категорије, и то имајући у виду пре свега Србију. Као и до сада, на крају нудимо нека од могућих питања и истраживачких задатака.

Категорије актера и одговарајући хипотетички актери:

- доносиоци одлука и учесници у формулисању конкретних решења у образовној политици и у језичкој образовној политици: државна/покрајинска управа и државне/покрајинске институције; међудржавне организације; представници локалне заједнице, комисије, удружења, синдикати, више или мање формалне интересне мреже/групе или лобији; појединци – политички ауторитети, експерти итд;
- спроводиоци одлука: директори школа; наставници; школски надзорници/саветници;
- корисници језичке образовне политике, непосредни и посредни: ученици и њихови родитељи/старатељи као тумачи њихових интереса и потреба; ужа и шира друштвена заједница, посебно свет рада;
- евалуатори језичке образовне политике, званични и незванични: званични/формални – они који су добили мандат за вршење евалуације, они који су по професионалној дужности позвани да то раде, то јест експерти, чланови релевантних удружења итд; незванични/неформални – на пример корисници; представници медија; политички противници и други;
- „одсутни актери“¹⁵: представници извршне власти у сродним секторима, универзитетски професори и студенти, стручна друштва, удружења родитеља, синдикати и други који би по логици ствари требало да имају

¹⁴ Напомињемо да под термином *актери*, ослањајући се првенствено на научну литературу на француском језику из области социологије образовања, политологије, анализе јавних политика, подразумевамо како непосредне учеснике у формулисању, споровиђењу и вредновању језичке образовне политике тако и остале заинтересоване стране за које се на енглеском језику неретко користи термин *stakeholders*.

¹⁵ За разлику од претходно наведених категорија актера које се користе у анализи јавних политика, „одсутни актери“ је термин који ми предлажемо.

удела у формулисању критичке оцене дате језичке образовне политике, али то не чине из одређених (опортунистичких или других) разлога.

Извесна питања/истраживачки задаци у вези са актерима већ су формулисана у оквиру анализе прва три појма којима смо се бавили. Овде додајемо још нека, уз напомену да свако истраживање у вези са актерима нужно почиње њиховом прецизном идентификацијом.

- Који мотиви покрећу одређене доносиоце одлука? На који начин делују односно које акције предузимају? Које стратегије користе? Који је степен њихове рационалности? Какве текстове продукују, на основу којих политичких и образовно-језичких идеологија? Да ли се одлуке заснивају на анализи потреба било које од заинтересованих страна?

- Каквим просторима аутономије располажу спроводиоци одлука? Како тај простор користе, то јест које су им интервенције препуштене? Да ли самовољно присвајају одређене просторе одлучивања и које?

- Који је степен активности/пасивности корисника језичке образовне политике према датим решењима? Како ученици виде своје потребе, а како их виде родитељи/старатељи? Како различити сегменти друштва формулишу своје цивилизацијске потребе, и посебно, како то чини свет рада?

- Ко је званичним евалуаторима дао мандат? На основу којих критеријума су изабрани? На основу којих критеријума и индикатора врше евалуацију? Ко је формулисао критеријуме избора, а ко критеријуме и индикаторе за вредновање успешности/неуспешности одређене језичке образовне политике?

- Како наступају неформални евалуатори (организовано, као неформалне групе или као појединци)? Како формулишу своје ставове, да ли продукују текстове и какве? Која средства користе за вршење притиска на доносиоце одлука и институције?

- Сагледано *ex post*, у којим фазама јавне политике би „одсутни актери“, да су у њима узели учешћа, могли утицати на развој те политике? Из којих разлога су се искључили или су били искључени и чијом вољом?

Овај почетни сегмент Првог дела, посвећен разматрању проблематике на основу сумарне анализе неких њених важнијих аспеката, као и нешто подробније – али не и исцрпне – анализе четири битна појма, послужио нам је као илустрација њене комплексности; омогућио нам је, такође, да извршимо почетно „мапирање“ поља у оквиру којег тежимо да остваримо своје истраживање. Поступак који смо применили представља комбинацију селективног приказа проучаване литературе (из области социоллингвистике, социологије образовања, анализе јавних политика и друго) и спонтаних реакција које су нам се у том процесу јављале као нека врста олује питања. Питања/истраживачки задаци нису, стога, дати исцрпно, нити су до краја систематизовани. Њихова додатна систематизација, по нашој замисли, треба да настане у оквиру преосталих сегмената Првог дела, посебно у следећем у којем ћемо савремена теоријска гледишта на најзначајније аспекте проблематике дати кроз преглед најважнијих научних дисциплина и поддисциплина које се баве питањима у вези са представљеном проблематиком.

II НАУЧНЕ ДИСЦИПЛИНЕ И ПОДДИСЦИПЛИНЕ КОЈЕ СЕ БАВЕ ПИТАЊИМА У ВЕЗИ СА ПРОБЛЕМАТИКОМ

Уводно разматрање проблематике показало је да се њена сложеност може обухватити једино применом интердисциплинарног приступа. У овом поглављу Првог дела настојаћемо, стога, да укажемо на различите углове посматрања најважнијих научних дисциплина и поддисциплина које се баве питањима у вези са представљеном проблематиком. Теоријски постулати који су у њиховој основи,

поља која истражују и најзаступљеније истраживачке оријентације показаће да ли се и у којој мери могу довести у блиску везу са *језичким политикама* и *језичким образовним политикама*, то јест са предметом нашег интересовања.

1. СОЦИОЛИНГВИСТИКА; КРИТИЧКА СОЦИОЛИНГВИСТИКА

Социолингвистика, релативно млада лингвистичка дисциплина „која се шездесетих година прошлог века јавља као одговор на структуралистичку и трансформационо-генеративну интерпретацију језика као хомогеног и статичног система, апстрактног и потпуно одвојеног од друштвеног контекста у коме се употребљава“ (Филиповић 2009: 16), бави се анализом „језичких чињеница у односу на друштвене чињенице“ (Кик 2003: 223)¹⁶. Разгранатост социолингвистике – од микросоциолингвистике, са варијационистичком социолингвистиком као најзначајнијом облашћу, до макросоциолингвистике или социологије језика – последица је мноштва приступа, поља и питања којима се ова научна дисциплина бави. Забележићемо нека од њих, цитирајући исте ауторе:

- У делу одреднице *социолингвистика* у којем говори о предмету интересовања социолингвистике, Кик спомиње распон од микро-предмета истраживања (као што би, на пример, био корпус разговора са мигрантима о њиховом доживљају језичке праксе), до сложених предмета истраживања, као што је реализација језичке политике у неким вишејезичним државама, и то како на плану њене манифестације и праксе тако и на плану колективних представа и менталних слика стварности.
- Филиповић даје увид у начин на који су значајни научници (Хајмс, Лабов, Фишман), који се сматрају зачетницима и истакнутим представницима социолингвистике, дефинисали разлике између микросоциолингвистике и макросоциолингвистике. У вези са овим последњим усмерењем, посебно је занимљив списак 13 тема које је Фишман 1985. побројао према учесталости њихове обраде у научним радовима: језичко планирање,

¹⁶ Парафразирајући Лабова, Калве износи следећу смелу тврњу: „ако је језик друштвена чињеница, онда лингвистика не може бити ништа друго до друштвена наука, што значи да је социолингвистика лингвистика.“ (Калве 2009: 4).

етницитет/национални идентитет, родно/полно обележено језичко понашање, мултилингвизам (укључујући диглосију), мањине, друштвена стратификација (друштвена класа, друштвени статус), образовање, учење/настава језика, политика, ставови према језику/корисницима језика, дијалекат/стандардни и нестандардни (разлике и функције), законодавство, књижевна анализа и карактеристике/функције говорног језика. У вези са питањима која окупирају научнике који припадају неваријационистичкој грани социолингвистике, ауторка закључује: „Стога се у сфери њихових интересовања налазе и истраживања субјективних реакција и интерпретација језичког понашања (односно субјективних 'виђења и разумевања света и догађаја', то јест истраживања језичких и других идеологија), идентификација и анализа ставова према језичким варијететима, идентификација и значај идентификације са одређеним варијететом као носиоцем културних, етничких и других особености говорне заједнице“. (Филиповић 2009: 18).

И код других аутора могу се наћи сличне дефиниције социолингвистике, предмета њеног интересовања и могућности тумачења феномена који су се традиционално проучавали у оквиру неких других поддисциплина.

- Тако, на пример, у одредници *социолингвистика* Кристал, између осталог, каже: „Грана лингвистике која изучава све аспекте односа између језика и друштва. Социолингвисти се баве таквим питањима као што су језички идентитет друштвених група, друштвени ставови према језику, стандардни и нестандардни облици језика, правци и потребе националне употребе језика, социјални варијетети и нивои језика, друштвена подлога вишејезичности итд. Алтернативно име за ову грану (које подразумева веће интересовање за социолошка него за лингвистичка тумачења горе наведених појава) јесте социологија језика. [...]“ (Кристал 1998)
- „Социолингвистика, захваљујући својим истраживачким методама и техникама и постулату да је језик варијабилан у времену, простору и

контексту, може да понуди објашњења многих феномена којима се донедавно бавила искључиво историјска лингвистика., (Вучина Симовић и Филиповић 2009: 20). У свом истраживању, чији је циљ формулисање „јединствене теорије језичких промена“, ауторке које цитирамо користе концепт историјске социолингвистике „који настаје као директни 'огранак' варијационистичке микро-социолингвистике, али га прошируј[у] како би укључио и теоријске и истраживачке оријентације и методолошке елементе тзв. макро-социолингвистике [...]“ (Вучина Симовић и Филиповић 2009: 7, 8).

Социолог Пјер Бурдије, говорећи о модерној лингвистици, тврдио је да је њена судбина одређена када је Сосир: „раздвојио 'екстерну лингвистику' од 'интерне лингвистике', [...] искључујући тиме из ове потоње сва истраживања која језик доводе у везу са етнологијом, политичком историјом оних који га говоре, географијом области у којој се говори, јер она не би, наводно, допринела сазнавању о самом језику.“ (Бурдије 1982: 8)

Заузимајући препуштени простор, социолингвистика – коју Милка Ивић сврстава међу области лингвистичког истраживања чији се развој наставља „по узлазној линији“ (Ивић 2001: 147) – у свом гранању обухватила је сва поља која набраја Бурдије, омогућавајући да се језик сагледа „као варијабилан систем који се кроз различите медијуме испољава у низу функција које користимо у различитим доменима. Овакво тумачење социолингвистике такође јасно идентификује чињеницу да улога, функције и вредновање одређеног језика зависе од низа социјалних, политичких, економских, културних и других екстралингвистичких фактора који одређују његов статус, значај и моћ унутар одређене заједнице (језичке, културне, етничке, политичке итд.).“ (Филиповић 2009: 18)

Данас се може рећи да су питања као што су двојезичност, вишејезичност, миграције у међународним оквирима, језичке политике, језици и образовање – класична питања којима се бави социолингвистика. Делећи судбину хуманистичких и друштвених наука уопште, почетком XXI века социолингвистичка истраживања се спроводе у оквирима две тек делимично

компатибилне оријентације, међу којима се јављају извесне тензије: с једне стране етнолошке или антрополошке¹⁷, која тежи интегрисаној визији људског (а појединачне академске дисциплине доживљавају се као препрека за разумевање друштвених феномена и њихове сложености) и, с друге стране, техницистичке оријентације која користи алате настале захваљујући до сада невиђеном технолошком развоју (статистичке и друге информатичке базе података, аутоматску обраду великих корпуса – писаних, усмених, интерактивних и слично). (Буте и Варо 2007: 14).

Можемо закључити, дакле, да су језичке политике и у нешто мањој мери образовне језичке политике, још од времена када је социолингвистика инаугурисана као „нова дисциплина с атрибутима науке засебног статуса“ (Јанковић in Фишман 1978: 9), присутне међу значајним пољима истраживања. Остаје, међутим, запитаност да ли је и у којој мери тачна тврдња Рисента да је изостала пажња социолингвиста када је у питању „језичко планирање у пракси, који чине развој, имплементација и евалуација одређене језичке политике.“ (Рисенто 2007: 18) Политичка димензија језичких политика, па и образовних језичких политика, судећи по мишљењу овог научника, мало је истраживана, поред осталог и због недовољне оспособљености социолингвиста и примењених лингвиста да питања којима се баве сагледају из перспективе политичких наука.

Критичка социолингвистика у извесној мери ублажава овај недостатак. Стављајући у средиште свог интересовања односе моћи и њихову репродукцију, указујући „на осетљива места у комплексној мрежи међуљудских односа која представљају потенцијалне или реалне изворе сукоба, неразумевања, нетолеранције, сегрегације и дискриминације“ (Филиповић 2009: 22), ова ангажована друштвена наука језике види и као ресурсе који су људима доступни у неједнакој мери. Бавећи се питањима као што су, рецимо, на који начин су језички ресурси распоређени у једном друштву, ко су добитници а ко губитници у тој

¹⁷ Подсетимо на чињеницу да је социолингвистика као засебна наука и створена у САД „Захваљујући срећном и плодносном сусрету и повезивању социолошких, антрополошких и лингвистичких истраживања, која су у САД имала знатну властиту домаћу традицију [...]“ (Јанковић in Фишман 1978: 10).

подели, како у тој расподели делују институције чија је основна улога распоређивање ресурса итд, критичка социоллингвистика проналази одговоре уколико успе „да идентификује изворе моћи и вредности, начине њихове дистрибуције, стратегије актера у вези са тим ресурсима, као и последице по различите актере у различитим временским периодима.“ (Елер 2002: 28, 76)

2. СОЦИОЛОГИЈА ОБРАЗОВАЊА

Социологија образовања, то јест научни приступ образовању као друштвеној појави, „конституише се као једна од посебних дисциплина социолошке науке током педесетих година двадесетог вијека, иако је 1907. године на Јелском универзитету у САД уведена као наставни предмет (sociology of education) за средњошколске професоре. Први стручни часопис под тим називом почео је да се издаје 1927. године (такође у САД). Њено стварно утемељење, према Сузићу (2001: 113), везује се за Емила Диркема, јер је он у Бордоу у Француској држао катедру социологије и предавања из социологије образовања и педагогије.“ (Гвозденовић 2008: 92, 93)

Иако се веома уопштено може рећи да „[...] предмет социологије образовања одређују двије основне области: а) однос између образовања и укупног друштва, и б) друштвени процеси и односи унутар сфере образовања“ (Гвозденовић 2008: 87), у другој половини XX века истраживања у тој социолошкој дисциплини као полазиште имају првенствено проблеме који настају услед експанзије образовања, као и оне који се током школовања јављају као последица друштвених неједнакости. Док су у периоду између два светска рата истраживања вршена претежно из историјске и педагошке перспективе – и имала често нормативну оријентацију¹⁸, после Другог светског рата доминира функционалистичка перспектива, и то како у САД тако и у европским земљама као што су Велика Британија, Немачка, Француска и друге. Демократизација образовања међутим, која се огледа у све већем обухвату школом деце и младих (у

¹⁸ Ова тврдња односи се пре свега на САД и Немачку; у истом периоду, у Великој Британији се већ јавља интересовање за теме као што су улога образовања у стварању и одржавању разлика између друштвених класа. (Бил 2005: 6)

неким индустријски развијеним земљама достиже се и 100%¹⁹ обухвата деце основним образовањем), праћена је и појавом неуспеха у образовању, то јест напуштања школовања одређених категорија ученика. Шездесете године XX века карактерише, стога, скептицизам у погледу способности система образовања да поспеше друштвену мобилност; доводи се у питање имплицитна хипотеза о неутралности школства као друштвене институције и отвара пут теоријама неомарксистичке оријентације и онима које наглашавају значај „процеса когнитивне, симболичке и аксиолошке социјализације за које се претпоставља да учвршћују, посредством школе, повезаност друштвеног порекла и друштвене судбине“ (Бил 2005: 10²⁰). Даљи развој социологије образовања довео је до појаве већег броја микросоциолошких истраживања инспирисаних феноменологијом и етнометодологијом за које неки социолози тврде да су претежно дескриптивног карактера, те да не омогућавају стицање дубљих сазнања о проучаваним питањима.

Бројност тема којима се ова релативно млада наука бави и феномена које проучава – „однос школе и других друштвених институција, трансформација школске морфологије, индивидуалне стратегије, интеракције у оквиру одељења, процеси социјализације, преношење знања, утицај знања на мишљење“, последица је чињенице да је образовање институција чији се значај може мерити само са утицајем тржишта рада и породице на судбину појединца. (Шеркауи 2010: 121). С друге стране, управо још недостигла зрелост, али и виталност ове науке узрок су немогућности изналажења јединствене теорије којом би се објасниле све наведене појаве и многе друге које нису поменуте. Различити теоријски постулати у вези са самим образовањем, али и макросоциолошке теорије у основи поједних теорија развијених у оквиру социологије образовања, умножили су поља и теме истраживања до мере да неки научници говоре о скупу „дисциплина које изучавају опште и локалне услове образовања: 1. Историја образовања и педагогија; 2. Социологија образовања; 3. Етнологија образовања; 4. Школска демографија; 5.

¹⁹ По званичним подацима, тај проценат се уназад неколико деценија редовно достиже, на пример, у САД или у Француској. (Шеркауи 2010: 18)

²⁰ Пагинација се односи на форму текста објављену на сајту halshs.archives-ouvertes.fr.

Економија образовања; 6. Управљање школовом; 7. Упоредно проучавање образовања.“ (Миаларе 2005: 48-51).

Веза између језика и успешности у школовању такође је тема коју су проучавали неки социолози. Међу најзначајнијима је свакако Базил Бернштајн са својом познатом теоријом о два кода – ограниченом и елаборираном, којом објашњава успех, односно неуспех у школовању²¹. „Спроведећи анализу дискурзивних пракси ученика из различитих друштвених класа, Бернштајн долази до закључка да се искључиво присуство ограниченог кода (без могућности компетентне употребе елаборираног кода) може директно повезати са мањом количином и нижим квалитетом језичког инпута који карактерише представнике нижих друштвених класа.“ (Филиповић 2009: 40). Бавећи се „недовољном пажњом коју социолози поклањају проучавању језика, улогом језика као суштинске димензије и средством преношења културе, односима између облика језика и облика друштвених релација, последицама, на друштвеном и школском нивоу, неједнакости у приступу различитим облицима језика“ (Бернштајн 1975: 119), овај социолог, творац „појмовно најразвијеније и најоригиналније културалистичке теорије“ (Шеркауи 2010: 61), уводи „значајну критичку компоненту [...] [указујући] на друштвене последице овакве социоллингвистичке ситуације.“ (Филиповић 2009: 40)

Још један социолог који је дао значајан допринос изучавању веза између језика и успешности у школовању јесте Пјер Бурдије који је сматрао да је језик који се користи у школи матерњи језик само образованих друштвених класа; ослањајући се на Бернштајнову теорију, као значајан елемент објашњења те појаве понудио је појам *културни капитал* који се може рашчланити на три димензије; по Бурдијеу, наиме, културни капитал може постојати у *инкорпорираним*²² облику, то

²¹ Један од утемељивача социоллингвистике, Вилијам Лабов, истраживао је од 1965. до 1967. године узроке неуспешности у школовању афроамеричке деце. Противећи се теорији дефицита која се огледа у појму *verbal deprivation*, заступао је тезу о томе да се суштински узроци неуспеха морају тражити у друштвеним конфликтима. Што се језичких варијетета тиче, сматрао је да „нема разлога да било који нестандардни вернакулар сам по себи буде препрека учењу.“ (Лабов 1972: 67)

²² Термини *инкорпорирани*, *објектификовани* и *институционализовани* као превод придева Бурдијеових појмова *incorporé*, *objectivé* и *institutionnalisé*, преузети су из текста „Ка социолошком утемељењу инклузивног образовања“, Милан Мишковић, *Кругови детињства* 2013 број 1, стр.7-15.

јест у облику дуготрајних диспозиција ума и тела као што су начин представљања, начин опхођења, језик, однос према школи и култури; затим у *објектификованом* облику, као културна добра – уметничке слике, књиге, речници, инструменти, али чије поседовање није довољно, већ је нужно и преношење начина на који се користе; најзад, у *институционализованом* облику – као врста гаранције школске институције у виду дипломе. Овај трећи облик културног капитала специфичан је по томе што се може директно претворити у економски капитал посредством тржишта рада. (Бурдије in Какуо-Бито и Еврар 2009: 52).

Ове две теорије, чије смо обресе тек назначили, често се сврставају у конфликтне (основ им је виђење школства као најзначајније институције у одржавању друштвеног поретка заснованог на хијерархији друштвених класа које имају сукобљене интересе); дефинишу се, уз извесно упрошћавање, и као детерминистичке – будући да дају велики значај факторима који су у вези са прошлoшћу појединца, и као културалистичке – будући да „наглашавају квалитативне разлике поткултура класа у оквиру којих појединци бивају социјализовани, ако не и програмирани.“ Насупрот овим теоријама, јављају се и развијају акционалистичке или нео-индивидуалистичке теорије које „у већој мери инсистирају на варијаблама везаним за будућност појединца, за његове друштвене и образовне планове, као и за његову способност рационалног одлучивања.“ (Шеркауи 2010: 61)

До оснажења социологије образовања и њене наглашеније аутономије долази у скорије време захваљујући све већој заинтересованости за образовне политике. (Бил 2005: 8; ван Зантен 2005: 7). Компаратистички и конструктивистички приступи у истраживањима, настали као реакција на теорије марксистичког усмерења, омогућили су повезивање социологије са другим наукама као што су економија и политикологија; политичке појаве као што су глобализација и децентрализација отвориле су нова поља истраживања, а све чешћи захтеви политичара за научном експертизом поспешили су одређена истраживања дајући

Уместо термина *инкорпорирани*, Смиљка Томановић користи термин *отеловљени* (Томановић 2008: 412).

им финансијску подршку (ван Зантен 2005: 8). Неретко усмерена захтевима извршне власти да се изнађу решења за проблеме у области образовања (Шеркауи 2010: 11), та истраживања су некад и у правом смислу наручена, што намеће питање њихове објективности, степена аутономије истраживача, али и стварног утицаја који та истраживања имају приликом дефинисања образовних политика.

Можемо стога закључити да и у овој посебној социолошкој дисциплини читав низ питања која се односе на бројне везе између политичког фактора и области образовања, укључујући и утицај образовања на политику, остаје релативно мало истражен.

3. АНАЛИЗА ЈАВНИХ ПОЛИТИКА; КРИТИЧКА АНАЛИЗА (ЈЕЗИЧКИХ) ОБРАЗОВНИХ ПОЛИТИКА

Наука о политици или политикологија, у оквиру које се издваја поддисциплина која се бави анализом јавних политика, сматра се друштвеном науком „која је врло стара, управо најстарија међу друштвеним наукама.“ То виђење порекла науке о политици заснива се на интересовању које су још у античка времена код филозофа изазивали феномени политике као што су политичка власт, политичке установе, политички сукоби. (Ратковић 1979: 8, 9) Друга традиција на коју се политикологија ослања јесте развијање практичних знања у вези са управљањем, тачније знања потребних владоцима. Крајем XIX века, посебно у англо-саксонским земљама, наука о политици почиње да се приближава социологији и да се истовремено удаљава од филозофије и историје. Данас неке високошколске установе (на пример, на Факултету за антропологију, социологију и политичку науку Универзитета Лимијер Лион ²³) где се та дисциплина може студирати истичу разлику између *политичких наука* (у множини), схваћених као допуна правничком образовању која је пре свега корисна практичару, и *науке о политици* (у једнини), схваћене као грана друштвених наука која негује спознају

²³ Faculté d'Anthropologie, de Sociologie et de Science Politique, Université Lumière Lyon 2; сајту fassp.univ.lyon2.fr приступљено октобра 2013. године.

аналитичког типа, а најкраће речено, као дисциплина заокупљена свим питањима која се могу довести у везу са *човеком као политичким бићем*.

Појам политике данас покрива три димензије за које се често користе енглески термини *полити (polity)*, *политикс (politics)* и *полиси (policy)*. Те димензије се у стварности често преплићу, нарочито *полиси* и *политикс* које се понекад и спајају, али нам њихово разликовање „омогућава да успоставимо одређен систем реда и прегледности у својим размишљањима о сфери политике“ (Степанов 2008: 41)

„*Полити* изражава *институционални* аспект (димензију) политике: устав и уставни поредак друштва, политичке институције, политички систем, политичке изборе, људска права, политичку културу и политичку традицију, државу, теоријска становишта о држави, интернационални аспект политике итд. [...]“ (Степанов 2008: 39)

„*Политикс* изражава *процедурални* аспект (димензију) политике: политичке интересе, конфликте, компромисе, политички легитимитет, испољавања политичке моћи, деловање политичких актера у политичком систему и сл. 'Политика – *политикс* се односи на подручје на којем се надмећу или једни другима супротстављају различите политике (у смислу *полиси*). Политика *политикс* – подручје је читава област у којој се боре појединци или групе од којих сваки, односно свака, има своју политику (*полиси*), то јест своје циљеве, своје интересе, а каткад и неку своју филозофију'.“ (Степанов 2008, Aron 1997 in Степанов 2008: 40).

„*Полиси* обухвата *нормативни/садржински* аспект политике: политичке субјекте (партије, лоби групе, грађане), партијске програме, партијско деловање, покрете, политичке задатке, политичке циљеве, резултате политике и сл. 'Речју *полиси* означава се одређено схватање, одређен програм за акцију или сама акција неког појединца, групе или владе'.“ (Степанов 2008, Aron in Степанов 2008: 41).

Иако су, по Степанову, „политичка теорија, политичка филозофија, политичка антропологија, политичка социологија, политичка етика, наука о политичким системима, геополитика, посебно значајна и развијена подручја

политичке науке“ (Степанов 2008: 21), анализа јавних политика, као најмлађа грана политичке науке која је такође интердисциплинарна област, добија све више на значају. Доживела је „муњевит развој у САД после 1950.“, где се првенствено бавила прагматичним питањима везаним за појам *управљања (Government)*, а нешто спорији у западноевропским земљама, у којима се традиционално, „од Хегела до Макса Вебера, преко Маркса, већи акценат стављао на појам *државе*, то јест институције која на овај или онај начин доминира друштвом, обликује га и трансцендира га.“ (Милер 2006: 4)

Почетни консензус теоретичара те релативно нове научне дисциплине јесте да јавну политику чине одлуке и процедуре које утврђује политичка власт на државном нивоу; другим речима, анализа јавних политика бави се државом у акцији.

Анализа јавних политика бави се, стога, питањима управљања, пратећи често процес од доношења одлуке до њене конкретне реализације. Било да је реч о проучавању генезе јавних политика, о конкретном деловању различитих актера или о проучавању последица одређене јавне политике, суштинска преокупација ове дисциплине данас јесте тежња да се објасне дубоке промене у начину регулисања које су индустријска друштва доживела у другој половини двадесетог века. Те промене се, уосталом, појављују у форми парадокса: „са једне стране сведоци смо својеврсног тријумфа државе-регулатора, који се манифестује кроз невероватно умножавање јавних интервенција у свим областима свакодневног живота. Али како то доказује појава неолибералних приступа седамдесетих година прошлог века, тај тријумф је истовремено праћен дубоким преиспитивањем управо оних модела акције који су дуго деловали као најзаслужнији за успешност државе.“ (Милер 2006: 5)

Како је то већ напоменуто, образовне политике представљају једно од поља којима се бави анализа јавних политика; штавише, по неким теоретичарима, образовне политике јесу *par excellence* јавне политике (ван Зантен 2005: 29). За разлику од социолошких, историјских и других проучавања образовних политика које инсистирају на њиховој социјалној, културној и економској условљености, не

остављајући довољно простора за анализу политичке компоненте као аутономне, проучавања образовних политика у оквиру анализе јавних политика омогућавају да се сагледају чиниоци и групе који утичу на избор вредности и механизма селекције, као и на њихово уврштавање у програме и на њихову реализацију у оквиру структура и интерперсоналних размена у склопу датог система образовања (ван Зантен 2005: 8).

Специфично осветљавање образовних политика као јавних политика дају истраживања која се остварују у оквиру критичке научне парадигме. Настала крајем осамдесетих година двадесетог века, критичка промишљања друштвене праксе теже њеној промени, уз експлицитно заступање одређених друштвених вредности. У средишту тих истраживања (као, на пример, оних која се врше из антирасистичке и феминистичке перспективе) – помоћу којих се траже елементи наталожени испод површине видљиве реалности, узроци колективних заблуда исказаних у разним идеологијама – јесу често појаве које имају моћ да мењају стање ствари у друштву. Не ограничавајући се на само један теоријски оквир, појам *критички*²⁴, дакле, односи се на рефлексиван став истраживача који уважава шири друштвени и образовни контекст, усредсређује се на ефекте политике, истражује како top down процесе њеног формулисања, имплементације и евалуације тако и bottom up процесе који показују да је образовање значајно средиште промена у друштву. (Симонс и други 2009: 18, 19)

Преокупације научника представника поменутих научних дисциплина и поддисциплина, како смо то видели, разнолике су, али се неретко једним делом дотичу нашег предмета истраживања. Можемо, ипак, констатовати да се релативно ретко срећу студије које у језичким образовним политикама истражују оно што је у првом реду политичке природе. Тај простор, који сматрамо веома значајним за разумевање језичких образовних политика, делује унеколико занемарено, те ћемо му у даљем тексту посветити посебну пажњу.

²⁴ Имајући у виду специфичност улоге образовања у друштву, неки научници сматрају да је у истраживањима образовних политика критичка димензија увек присутна, јер се не могу заобићи питања у вези са вредностима, моралом итд. (Симонс и други 2009: 18)

III ОМЕЂИВАЊЕ ИСТРАЖИВАЊА

Важан корак у дефинисању проблематике на начин који ће омогућити њену продубљенију анализу, или макар избећи редукован приказ проучаваних појава, јесте што прецизније омеђивање истраживања. Иако представља првенствено напор истраживача да недвосмислено одреди проучавано време и простор, као и аспекте проблематике којима се бави, омеђивање има још један циљ, а то је отварање могућих праваца даљих истраживања, изван омеђених простора, који исту проблематику могу приказати у делимично новом светлу.

1. ПРОСТОРНО ОМЕЂИВАЊЕ

Прво омеђивање има просторни, географски карактер, уз неминовни осврт на политички статус датог географског простора.

Наше истраживање се бави Србијом (увек посматраном у регионалном, европском и ширем међународном контексту):

- као једном од република савезне државе чији је процес федералне институционализације трајао од почетка Другог светског рата (Димић и др. 2004: 265)²⁵ и која је у неколико махова мењала називе: Демократска Федеративна Југославија до новембра 1945, када је проглашена Федеративна Народна Република Југославија²⁶; Социјалистичка Федеративна Република Југославија од априла 1963. када је усвојен нови савезни устав²⁷, до распада те савезне државе (1991, 1992);

²⁵ Тај процес настављен је током 1944. (када је новембра месеца Србија проглашена „равноправном федеративном јединицом ДФЈ“, и када је на заседању Антифашистичке скупштине народног ослобођења Србије антиципирано прикључење Војводине Србији), и 1945. године (када је јула месеца, после заседања Покрајинске скупштине Војводине и Обласне скупштине Косова и Метохије, Влада Србије реконструисана и у њен састав ушли представници ових области; септембра месеца Народна скупштина Србије донела је Закон о установљењу и устројству Аутономне покрајине Војводине и Закон о установљењу и устројству Аутономне Косовско-метохијске области). (Димић и други 2004: 269, 276)

²⁶ Тада су и федеративне јединице добиле предзнак Народна република.

²⁷ Тада су и федеративне јединице добиле нови предзнак, Социјалистичка република. Истог месеца, усвојен је устав СР Србије у чијем оквиру постоје две аутономне покрајине: АП Војводина и АП Косово и Метохија. (Димић и други 2004: 322)

28. Устав Републике Србије проглашен је 8. новембра 2006. године.

- као једном од две федералне јединице (друга је Црна Гора) у склопу Савезне Републике Југославије, на основу Устава донетог априла 1992, и једном од две чланице Државне заједнице Србије и Црне Горе од фебруара 2003;
- као самосталном државом од јуна 2006. године, од када Република Србија делује као независна и суверена држава²⁸.

Како у наведеним периодима тако и данас, у саставу Србије налазе се две покрајине, Војводина и Косово, које су, разуме се, обухваћене истраживањем. Због неуједначене доступности података у различитим периодима, међутим, у истраживању се Косово различито и третира, то јест изоставља се у периодима у којима просветне власти Републике Србије нису биле у прилици да прикупљају одговарајуће податке²⁹.

2. ВРЕМЕНСКО ОМЕЂИВАЊЕ

Друго омеђивање има временски карактер: основни предмет истраживања представљају језичке образовне политике Србије у другој половини XX века и у првој деценији XXI века.

Природно је било започети истраживање у годинама које непосредно следе завршетку Другог светског рата с обзиром на суштинске промене у друштву које су оне донеле³⁰: укидање монархије и проглашење републике, национализација привреде, аграрна реформа и масовна колективизација села, значајно померање становништва у склопу колонизације, обрачун владајуће Комунистичке партије са идеолошким неистомишљеницима – неке су од одлика тог периода.

²⁹ Републички завод за статистику од 1999. године не располаже подацима за АП Косово и Метохија. Али подсећамо да већ од 1990. године, када је дошло до једностраног проглашења независне Републике Косово (коју је признала само Албанија) и до организовања паралелних институција, међу којима и школства, подаци о учењу језика нису више били доступни, о чему сведочи чланак Јована Ђукановића 'Заступљеност страних језика у школама у Србији' (*Живи језици* 1990.); подаци се односе на школску 1989/90, а аутор наглашава да „за Косово нема података“. Иста ситуација присутна је и од када је Скупштина Косова, 17. фебруара 2008, једнострано прогласила независност Аутономне покрајине Косово и Метохија од Републике Србије, стварајући Републику Косово коју су признале неке земље чланице Уједињених нација, али не све.

³⁰ До 1948. године, у изградњи социјализма, Југославија следи модел СССР-а.

С друге стране, трагање за коренима одређених – и данас присутних – језичких идеологија намеће дубље задирање у прошлост, чак у период учвршћивања и модернизације младе српске државе у другој половини XIX века.

Разлог да се истраживање оконча 2011. годином мање је очигледан, али не и арбитран. Јуна те године, наиме, из основних школа Србије изашла је прва генерација ученика која је страни језик учила као обавезан наставни предмет почев од првог разреда. Исти ученици, током основног школовања, учили су и други страни језик као обавезан наставни предмет³¹, што је такође крупна новина у нашем систему образовања. Прва генерација, дакле, која је учила стране језика у оквиру нових системских решења, о чијем значају сведоче полемике које су пратиле њихово увођење, 2011. године прешла је на виши ниво образовања, и та чињеница, по нашем мишљењу, оправдава одлуку да се истраживање оконча сагледавањем начина на који су те иновације имплементирани и свођењем њихових првих резултата.

3. АСПЕКТИ ПРОБЛЕМАТИКЕ У ФОКУСУ ИСТРАЖИВАЊА; КОРПУС

Треће омеђивање, у којем издвајамо најважније аспекте којима се бави истраживање, односи се пре свега на врсту образовања која је предмет анализе: како је то већ на почетку овог дела дисертације напоменуто, реч је о формалном државном образовању, будући да у послератној Србији, све до скоријег времена³², није било приватних основних и средњих школа; с друге стране, неформално образовање, иако није непосредно предмет истраживања, узима се као један од показатеља успешности/неуспешности државног формалног образовања у области наставе језика, а прибегавање услугама које неформално образовање пружа кроз понуду течајева, летњих школа, размену ученика и слично, сагледава као једна од (породичних) стратегија за превазилажење незадовољавајућег стања у тој области.

³¹ Тачније, као *обавезан изборни предмет*. Ову формулацију детаљније коментаришемо у напомени 349 овог рада.

³² Могућност оснивања приватних основних школа уведена је у Закон о основама система образовања и васпитања 2003. године, а оснивање приватних средњих школа омогућено је већ Законом о средњој школи из 1992. (Службени гласник РС, 50/1992).

Предмет анализе је првенствено основно образовање јер оно има најшири обухват ученика, па самим тим и највећи значај и утицај, али није занемарено ни средње образовање, посебно опште, чија анализа показује, поред осталог, однос државе према будућој интелектуалној елити. Предшколско и високо образовање углавном нису заступљени у овом истраживању.

Како смо то на почетку Првог дела истакли, могуће је издвојити следеће аспекте проблематике којом се бави ово истраживање: институционални, организациони, кадровски, дидактичко-педагошки, економски и, као посебно битан, политичко-идеолошки. Сваки од тих аспеката, без сумње, значајан је; наше истраживање, које језичке образовне политике посматра као јавне политике, првенствено сагледава политичко-идеолошки и институционални аспект, док се остали аспекти изучавају у оној мери у којој је то неопходно ради објашњења одређених системских решења и проблема који се јављају у њиховој примени.

Промене модела језичких образовних политика, биле оне наметнуте одозго или изнуђене притисцима корисника, у првом су плану нашег истраживања. Стога је значајно место дато огледима и иновативним пројектима који се прате, када је год то могуће, од концепције, преко имплементације, до њихове евалуације и евентуалне генерализације.

4. КОРПУС

Основни корпус на којем почива истраживање јесу нормативна акта која се непосредно или посредно тичу језичке образовне политике. Поред тога, изучавају се текстови – научни, стручни – у којима је исказана отворена или притајена критика одређене језичке образовне политике.

СТРУКТУРА КОРПУСА

МЕЃУДРЖАВНЕ ОРГАНИЗАЦИЈЕ	Најважнија документа: <ol style="list-style-type: none"> 1. UNESCO-а; 2. Савета Европе; 3. Европске уније.
ДРЖАВНИ ОРГАНИ	Акта која се доносе на нивоу државе: <ol style="list-style-type: none"> 1. Устави; 2. Закони о школству; 3. Правилници о наставном плану и програму; 4. Акта којима се дефинишу процедуре увођења (и промене) страних језика у школе.
ПОЛИТИЧКИ ЧИНИОЦИ	Текстови настали у оквиру политичких форума: <ol style="list-style-type: none"> 1. Резолуције, одлуке, препоруке и слично; 2. Записници са састанака.
НАУЧНИЦИ И ЕКСПЕРТИ	А/ Текстови настали као плод научних истраживања: <ol style="list-style-type: none"> 1. Монографије које се баве образовањем и проблематиком страних језика, делови монографија; 2. Сви бројеви часописа <i>Живи језици</i>; 3. Сви бројеви часописа <i>Настава и васпитање</i> ; 4. Сви бројеви часописа <i>Glossa</i>. Б/ Текстови настали као плод рада стручних комисија.

Када истраживање, као што је случај са нашим, обухвата релативно дуг период времена, постоји опасност да се изван број докумената – мислимо на она која настају у оквиру политичких форума и у оквиру рада стручних комисија – не може пронаћи јер је изгубљен или уништен. То ограничење, наметнуто околностима, представља такође једну врсту нежељеног омеђивања истраживања, али је и праћено надом да ће у будућности неки упорнији истраживач успети да га превазиђе.

IV ОПРАВДАНOST ТЕМЕ, ТЕОРИЈСКА ОПРЕДЕЉЕЊА ЗА ПОТРЕБЕ ОВОГ ИСТРАЖИВАЊА, ТЕРМИНОЛОШКЕ НАПОМЕНЕ

1. НОВИЈА ИСТРАЖИВАЊА ПРОБЛЕМАТИКЕ У ДОМАЋОЈ НАУЧНОЈ ЛИТЕРАТУРИ

У првој деценији XXI века научници са наших простора, социолингвисти макросоциолингвистичке и микросоциолингвистичке оријентације – поред тема које се проучавају у оквирима варијационистичка (микро)социолингвистика –, баве

се пре свега домаћом социолингвистичком ситуацијом насталом распадом СФРЈ, питањима у вези са српским језиком (његовом стандардизацијом, односом српског и хрватског језика, оправданошћу/неоправданошћу настајања „нових“ језика као што су босански и црногорски, српским језиком као другим и као страним језиком и слично), питањима у вези са језиком и идентитетом, укључујући и идентитет мањинских заједница које живе у Србији, или шире, у вези са вишејезичношћу, језиком и родом и многим другим. Када је реч о страним језицима, ако се изузму глотодидактичке теме, предмет интересовања социолингвиста неретко су питања у вези са енглеским језиком као *lingua franca*.

Језичке образовне политике нешто су мање заступљене. Уколико бисмо о интересовању за ту тему судили по броју библиографских јединица које у наслову истичу везу између (страних) језика и образовних политика, закључили бисмо да је оно веома слабо. Тако, на пример, међу 51 библиографском јединицом које је Ранко Бугарски побројао за 2006. годину у Селективној библиографији социолингвистике, нити један наслов не садржи поменуте појмове; у 2007, међу 59 наслова, садржи их само један³³; у 2008, међу 77 наслова, ниједан; у 2009, међу 56 наслова, опет само један³⁴, под условом да проширимо претрагу и на мањинске језике (Бугарски 2009 и Бугарски 2010).

Ово мало истраживање, ипак, не одражава право стање ствари. Управо у наведеним делима Ранка Бугарског, да се задржимо само на њима, аутор обрађује теме као што су улога језика, и матерњег и других, „страних“ – термин чију званичну употребу, по његовом мишљењу, треба „озбиљније ограничити“ (Бугарски 2010: 46) – њихову улогу, дакле, у изградњи индивидуалног и колективног идентитета. Бавећи се тим питањем, Бугарски се осврће и на језичке образовне политике, залажући се, с једне стране, за давање посебног места енглеском језику као „додатном“ (а не као „страном“), и, с друге стране, за

³³ Critical Review of Language Education Policies in Compulsory Primary and Secondary Education in Serbia / Jelena Filipović, Julijana Vučo and Ljiljana Đurić // *Current issues in Language Planning*. – ISSN 1466 4208. - 8, 2, 2007, str. 222-242.

³⁴ Мањински језици у образовном систему Србије, Јулијана Вучо, 2009. Тачан наслов рада је О језику образовања мањинских заједница у Србији. In Hadži i drugi ur, *Status tujih in drugih jezikov: med politiko in stvarnostji*. Ljubljana: Filozofska fakulteta. Стр. 249-265.

неговање вишејезичности сагласно са „текућом језичком и образовном политиком коју препоручују и делимично спроводе Европска унија и Савет Европе, нарочито током последњих четврт века“ (Бугарски 2010: 50). Питањима језикā и образовања овај аутор, иначе експерт Савета Европе за Европску повељу о регионалним или мањинским језицима, посвећује још више места у претходно објављеној књизи у којој „главне области бављења питањима језичке политике“ разматра у оквиру „три заглавља: (1) језичко образовање за грађане Европе; (2) статус и употреба језика у европским институцијама; (3) заштита мањинских језика.“ (Бугарски 2009: 24).

Исте године, 2009, са становишта критичке социолингвистике, у својој књизи *Моћ речи* Јелена Филиповић део поглавља о језичкој политици и планирању и образовној језичкој политици посвећује настави страних језика у Србији, документу Савета Европе *Заједнички европски оквир за живе језике*, као и образовној језичкој политици Европске уније (Филиповић 2009: 67-72). Стављајући језичку образовну политику у области страних језика у шири контекст, уз осврт на значај *Заједничког европског оквира* и уз залагање за обезбеђивање језичке разноврсности, ауторка пледира у корист развијања потенцијала „за наставу и учење што већег броја осталих језика ([...] не само 'великих' страних језика, већ и регионалних језика, као што су, рецимо, грчки, бугарски или румунски, као и мањинских језика и језика неевропских култура и држава са којима имамо професионалне, културне или образовне контакте).“ Овај став ауторка супротставља „'моноглотн[ој]' идеологиј[и] језичке политике која је донедавно доминирала нашим просторима“, наглашавајући истовремено да „у нашој земљи још увек не постоји (пре свега академски) споразум о томе у ком правцу и са којим циљевима би наша језичка политика, па и политика наставе језикā требало да се креће.“ (Филиповић 2009: 72, 70).

Истраживање Анђелке Игњачевић, иако се првенствено бави енглеским језиком у образовној политици Србије, садржи низ теоријских поставки и велики број чињеница и податка у вези са свим страним језицима који се од XIX века до данас уче у нашем систему образовања. Наглашавајући да је језичка политика у области страних језика део опште културне политике (јер „страни језици

представљају инструмент интеркултурне комуникације“), ауторка истиче и да је она „блиско повезана са образовном политиком будући да поље образовања представља најшире поље на коме је могуће најефикасније контролисано спровођење одлука у вези са страним језицима. У зависности од утврђених општих друштвених потреба и циљева развоја формулише се и образовна политика друштва.“ (Игњачевић 2006: 25, 34) Ова студија, у великој мери заснована на архивском истраживању, у првом реду анализира учинак државе и њених извршних органа као друштвених чинилаца „који у друштвеној заједници имају највећу моћ одлучивања“ (Игњачевић 2006: 7), и по нашем сазнању представља до сада најобимније домаће макросоциolingвистичко истраживање у области која је предмет нашег интересовања.

Наведни аутори, чије смо књиге веома сумарно представили како бисмо аргументовали тврдњу да се проблематиком језичке образовне политике у области страних језика баве и домаћи социolingвисти, ту тематику обрађују и у бројним радовима које у овом делу нисмо споменули, али које у даљем тексту цитирамо, будући да неретко представљају било полазиште за тумачење истраживања, било изазов за одређена теоријска преиспитивања.

И други аутори, на пример, Јулијана Вучо, Оливера Дурбаба, Ана Јовановић, Катарина Кржељ, Данијела Ђоровић, Марина Николић – да поменемо још оне који су такође, поред Јелене Филиповић и Анђелке Игњачевић, узели учешћа у писању монографије *Страни језици у образовном систему и језичке образовне политике* (Филиповић и Дурбаба уреднице, издање Филолошког факултета Универзитета у Београду и Чигоја штапме), објављене 2014. године – баве се језичком образовном политиком у области страних језика, како њеним општим аспектима тако и специфичним: у основношколском и средњошколском образовању, као и на универзитетском нивоу (језичке образовне политике и језик струке).

Док у монографијама посвећеним социологији образовања нисмо наишли на новија домаћа истраживања везана за стране језике³⁵, социолози који се баве појмовима као што су *социјални и културни капитал породица*, посебно они који те појмове посматрају кроз призму Бурдијеове концептуализације, дотичу се у извесној мери наше проблематике, пружајући нам јаснију слику о улози неформалног (језичког) образовања у обезбеђивању културног капитала код виших и средњих слојева друштва: „Резултати анкете спроведене на национално репрезентативном узорку домаћинстава у Србији крајем 2003. године указују на диверсификацију родитељства, односно структуралну диференцијацију родитеља на основу различитих обима капитала које поседују: економског, културног и социјалног (Томановић, 2004б³⁶). Истраживање је показало повезаност три облика капитала, па тако родитељи вишег материјалног положаја и вишег степена образовања више укључују децу у ваншколске активности (дискриминаторним су се показали учење страног језика и рачунара) – инвестирајући тако у њихов културни капитал.“ (Томановић 2006: 112) На основу емпиријског материјала прикупљеног у оквиру лонгитудиналног квалитативног истраживања које спроводи од 1993, у тексту у којем се бави концептуализацијом образовања као културног капитала у породици (у оквиру пројекта *Друштвени актери и друштвене промене у Србији од 1990 – 2010. године*), иста ауторка наставља да анализира ваншколске активности као облик културног капитала: „Истраживања су недвосмислено показала да је ангажованост деце у ваншколским активностима слојно диференцирана. Диференцијација се огледа и у броју и у врсти активности у којима су деца редовно и организовано ангажована у свом слободном времену. Та дистинкција је изразитија у случају образовних активности, као што су похађање музичких школа и учење страног језика, које су карактеристичне за средње слојеве, наспрам спортских рекреативних активности које су слојно неиздиференциране. [...] Док их већина родитеља перципира као корисне за дете у смислу контроле и

³⁵ На општетеоријском нивоу, везу између компетенције у употреби (матерњег) језика и успеха у школовању детаљно разматра Коковић 2009. кроз приказ Бернштајнове теорије кодова.

³⁶ Tomanović, S. (2004b): „Roditeljstvo u transformaciji: kapitali, problemi, strategije“, u: A. Milić (ur.), *Društvena transformacija i strategije društvenih grupa: svakodnevica Srbije na početku trećeg milenijuma*, Beograd: ISI FF: 349 – 375.

активног провођења слободног времена, за родитеље и децу из средњег слоја оне имају и специфичан значај и значење 'додатне образовне вредности' и инвестиције у културни капитал.“ (Гомановић 2008: 434).

И код других аутора – социолога културе, етнолога и антрополога – чија се новија истраживања спроводе у оквиру ширих научних пројеката, проналазимо резултате које, додуше посредно, можемо довести у везу са нашом проблематиком: реч је о истраживањима која се баве питањима идентитета грађана Србије и региона (на пример, Мирјана Павловић, 2005, Глобализација и регионални културни идентитет³⁷, затим Данијела Гавриловић, 2008, Динамика идентитета на Балкану³⁸), односа према мултикултурализму (на пример, Љиљана Гавриловић, 2004, Имплицитна идеологија. Ограничавајући фактор мултикултурализма у Србији³⁹), представа о себи и другима (на пример, Срђан Радовановић, 2009, *Слике Европе: истраживање представе о Европи и Србији на почетку XXI века*⁴⁰) итд. Код Иване Спасић, још једне ауторке социолошкиње која се ослања на Бурдијеов појмовни апарат и сучељава га са емпиријским материјалом прикупљеним на домаћем терену, наилазимо на појмовна одређења која корисно подупиру наше истраживање: мислимо, на пример, на глобално позиционирање Србије као *полупериферије* у хијерархији друштава, појам⁴¹ који ауторка користи у једној „иновирано[ј] културализовано[ј] верзиј[и]“, у којој се „нагласак подједнако ставља на симболичке, културне и когнитивне аспекте глобалног раслојавања: културну хегемонију, ненамерни империјализам уграђен у научну апаратуру, колективну стигматизацију или неједнако расподељену моћ дефинисања свог и туђег идентитета.“ (Спасић 2013: 17). Од значаја је и појам *космополитизам*, као битни

³⁷ Рад објављен у Радојичић и Гавриловић уредници, *Етнологија и антропологија: стање и перспективе*, Београд, САНУ, Етнографски институт.

³⁸ Рад објављен у Ђорђевић и Тодоровић уредници, *Квалитет међуетничких односа и култура мира на Балкану*, Ниш, Филозофски факултет.

³⁹ Рад објављен у зборнику *Моделу културне политике у условима мултикултурних друштава на Балкану и евроинтеграционих процеса*, Ниш, Филозофски факултет, приредили Митровић, Ђорђевић и Тодоровић.

⁴⁰ Издавач: Београд, Етнографски институт.

⁴¹ Тим термином се иначе, по речима ауторке, најчешће означавају „земље које заузимају 'осредњу' позицију у глобалној расподели богатства и моћи“ (претежно у економском значењу).

састојак југословенског идентитета, анализирање његових слојева и његовог даљег живота у данашњој Србији (Спасић 2013: 204-222).

Домаћи аналитичари јавних политика релативно се ретко занимају за образовање, а још ређе за језичке образовне политике. Њих окупирају пре свега питања ефикасности система образовања Србије, његовог квалитета – посебно резултати ПИСА тестирања, мреже школа, аутономије школа, вишка наставничког кадра, инклузије и слично. Раскорак између потреба државе за истраживањима, брзог ритма креирања политика који истраживачи не могу да прате, доводи, по мишљењу Тинде Ковач-Церовић, до латентног сукоба „између истраживачке заједнице и администрације“, због чега је неопходно „повезивање путем неке посредничке установе између те две заједнице да бисмо развој образовних политика могли ослонити на релевантне податке“ (Ковач-Церовић 2013: 44). Иако се у новије време појављују текстови чији се аутори баве општим питањима у вези са истраживањима у области образовних политика (на пример, Грац, приређивач, 2007, *Истраживање образовања и формулисање образовних политика*, Београд: Центар за образовне политике), као и домаћим образовним политикама као јавним политикама (на пример, Баћевић и Петковска, 2011, *Анализа јавних политика у Србији: образовање*⁴²), рекли бисмо да је следећи цитат и даље актуелан: „Опште знање о систему и образовно-политичким опцијама је у Србији веома ниско. Не постоје специјализоване студије, институт за образовну политику, финансирање примењених истраживања је оскудно, а публикације у области образовне политике нису пракса. Отуда, паралелно са спровођењем реформи, неопходно је повећати знања ове области и у стручној и у широј јавности, и тиме осигурати боље разумевање промена и веће учешће у њима“. (Ковач-Церовић in Мијатовић 2008: 84)

⁴² Текст објављен у Подунавац, приређивач, 2011, *Јавне политике Србије*, Београд: Фондација Heinrich Boll, Регионална канцеларија за Југоисточну Европу.

2. ОПРАВДАНОСТ ТЕМЕ

Већ сумарни преглед важнијих истраживања у вези са страним језицима и језичким образовним политикама у Србији, спровођених после 2000. године, показао је да има простора за даљи рад у тој области. Оправданост теме додатно се може аргументовати са становишта њене релевантности за појединца, за ширу друштвену заједницу, за научну заједницу: а) местом које учење страних језика заузима у животу сваког појединца; б) значајем промена које су се у тој области одиграле у анализираном периоду у Србији; в) неслагањима, а некад и опречним ставовима, у научним круговима (а последично, и у стручној и у лаичкој јавности) у вези са неким суштинским питањима и решењима.

а) Учење страних језика – у формалном и у неформалном контексту – све значајнији је део језичког образовања сваког појединца: у образовним системима европских земаља, а тако је углавном и у Србији, „страни језици почињу да се изучавају у све млађем узрасту, изучавање траје све дуже у току школовања, језицима се даје све већи простор у оквиру наставног програма, а све са циљем да се што већи број појединаца оспособи за комуникацију са припадницима других језичких заједница“ (Игњачевић 2006: 48). Квалитетно познавање барем једног страног језика, или, још боље, два или три, дистинктивно је обележје интелектуалних елита сваког друштва⁴³; ово се посебно односи на она друштва чији први језик – матерњи за већину становника – спада у језике са релативно малим бројем изворних говорника који се најчешће не говоре изван граница дате језичке заједнице. Значај страних језика, који имају удела у напредовању и у образовном и професионалном домену, у новије време често се доказује и чињеницом да је то једини наставни предмет који се даље учи (на факултету, на течајевима) после завршетка средњег образовања, без обзира на врсту изабраних студија или професије, и који је, сходно томе, битан део целоживотног образовања.

⁴³ Ова карактеристика интелектуалних елита присутна је већ у сумерској цивилизацији у којој су пре 6000 година „учени и школовани људи знали два или чак три језика, употребљавали клинасто писмо и академски као *lingua franca* тог времена [...], док је широки део популације имао потребу за усменим знањем више од једног језика [...].“ (Вучо 2009: 43)

б) Једна од специфичности области којом се бавимо јесте њена динамичност – некад стварна, некад привидна, праћена повремено значајнијим, а повремено мање значајним последицама датих промена – која захтева сталну и будну пажњу истраживача, јер „Познавање страних језика има у савременом свету већи економски, културни, васпитно-образовни, политички и војни значај него икад“ (Димитријевић 1995: 13). У проучаваном периоду језичка образовна политика и учење страних језика у Србији доживело је промене које се не могу објаснити искључиво променама на глобалном нивоу (нпр, доминацијом енглеског језика у светским размерама), већ захтевају и друга објашњења, што подразумева брижљиво утврђивање разлога који су до тих промена довели. Поред тога, перспективе које отварају научне парадигме као што је (нама блиска) критичка парадигма, осветљавају на нов начин одређене феномене који се неретко доживљавају као спонтана, такорећи природна еволуција; оне омогућују да се одређени правци промена језичке образовне политике проблематизују и да се сагледавају као јавне политике које извесне категорије ученика стављају у повлашћен положај у односу на неке друге.

в) чињеница да већ извесно време у Србији нема значајнијих јавних дебата у вези са овом проблематиком⁴⁴ може да замагли другу чињеницу, а то је да се у различитим околностима уочавају значајна неслагања међу научницима који у својству експерата учествују у креирању образовне политике, опште и језичке; присутна су неслагања како између лингвиста с једне стране, и представника различитих научних дисциплина с друге стране (психолога, педагога, физичара, математичара итд.), тако и између самих лингвиста⁴⁵ о чему говори и Филиповић⁴⁶.

⁴⁴ Србија није у томе изузетак. Штавише, по експертима Савета Европе, језичке образовне политике у бројним земљама Европе не сматрају се темом којој треба посветити (политичку) дебату, „за разлику од економске или културне политике, или других тема које се тичу образовања уопште (једнакост шанси, ефикасност система образовања, слобода наставе...). Када је реч о тим питањима, очекује се да грађани препознају различите филозофије и да их свесно прихвате, док су начела која су у основи језичких образовних политика ретко идентификована. Та начела, која некада попримају облик језичких идеологија, ипак постоје и исходиште су различитих образовних политика“ (Беако ур. 2007: 17.)

⁴⁵ У комисијама које су у Србији радиле на свеобухватној реформи образовања на почетку новог миленијума било је, на пример, израженог неслагања између једног броја србиста и стручњака за стране језике.

⁴⁶ Видети цитат на 39 страни овог рада.

Неслагања проистичу првенствено из различитог поимања функција и вредности појединих језика, али и поимања саме природе језика и културе, као и природе учења. Такво стање доводи до недоследних, понекад конфузних решења у језичкој образовној политици⁴⁷, на штету ученика али и шире друштвене заједнице чија се улагања – материјална, кадровска – не враћају на адекватан начин, те се понекад поставља питање целисходности језичког образовања какво је данас заступљено у Србији.

Тема *Страни језици у образовној политици Србије током последњих шест деценија: чиниоци, модели, перспективе* по нашем мишљењу значајна је и изазовна јер пружа могућност да се кроз дубљу и детаљнију анализу одговори на питања:

а) како се, у наведеном периоду, зашто и у чијем интересу у Србији формирала и мењала језичка образовна политика у области страних језика;

б) каква је језичка образовна политика у области страних језика потребна грађанима Србије данас и у (блиској) будућности?

3. ТЕОРИЈСКА ОПРЕДЕЉЕЊА ЗА ПОТРЕБЕ ОВОГ ИСТРАЖИВАЊА; ТЕРМИНОЛОШКЕ НАПОМЕНЕ

У више наврата су у Уводу и у Првом делу рада истакнута два основна теоријска полазишта овог истраживања: то су постулати критичке социолингвистике и анализе јавних политика. Иако се те две научне дисциплине по много чему разликују, заједничко им је занимање за:

- изворе и односе моћи,
- аспекте који указују на перцепцију проблема (у случају нашег истраживања, нпр, разне врсте доминација, идеолошке заблуде у вези са језицима и слично),

⁴⁷ Неки аутори данас доводе чак у питање постојање језичке политике „у свом системском виду“ у савременој Србији. (Дурбаба 2011: 7) Тако је било и пре четврт века, када је југословенски социолингвиста Дубрвко Шкиљан једно поглавље своје књиге *Језична политика* насловио Језична политика које нема (Шкиљан 1988: 124-136).

- друштвене последице одређених јавних политика (у случају нашег истраживања, то може бити дискриминација, па чак и одбацивање неких категорија становништва).

Вредносно становиште, карактеристично за критичку парадигму, присутно је током целог истраживања и експлицирано када год је то могуће. С друге стране, настојање да се одређено (незадовољавајуће) стање превазиђе, што је такође суштински елемент критичке парадигме, посебно је изражено у истраживању најновијег периода.

Изучавање политичке димензије образовних језичких политика у области страних језика (најједноставније речено: ко дела и на који начин) у начелу подразумева избор једног од следећа три приступа која су најзаступљенија у анализи јавних политика уопште (Милер 2006: 86-88), а која смо већ поменули приликом анализе структуре проблематике (стр. 11):

- Проучавање њихове генезе, то јест друштвених, политичких и административних процеса у којима се доносе одлуке које чине језичку образовну политику;
- Проучавање *црне кутије* државе, то јест начина функционисања конкретне система акције у оквиру којег се разрађује и спроводи језичка образовна политика;
- Проучавање ефеката језичке образовне политике, то јест промена у друштву насталих њеном применом.

Ова три приступа – уз напомену да нису и једина могућа⁴⁸, иако зависна један од другог, представљају „различите приступе реалности“ и подразумевају

⁴⁸ По речима Миријам Башир, професорке Универзитета Жил Верн из Пикардије (Француска) која је на Факултету политичких наука Универзитета у Београду гостовала априла 2004, „у области јавних политика могу се разликовати три основна модела њихове анализе: модел у коме се политика анализира по сегментима тј. парцијално, затим модел који се бави питањем главних актера и на крају модел који се питањем смисла те политике бави као суштинским питањем. Први модел јавио се у Сједињеним Америчким Државама 60-тих година 20. века и састоји се из пет фаза: конституисања проблема као јавног проблема, његово укључење у државне приоритете, доношење одлуке, њена реализација и вредновање јавне политике. Утврђивање главних актера задатак је

„употребу различитих појмовних и методолошких алата“ (Милер 2006: 86, 87). Упркос томе, дакле, што би било оправдано, ради веће кохерентности истраживања, изабрати један од наведених приступа и остати у његовим оквирима, наше опредељење је од почетка било да настојимо да истражимо, колико то корпус дозвољава, све три групе питања, сматрајући их подједнако значајним за разумевање проблематике с обзиром на њихову честу испреплетеност у стварним околностима у којима настају, живе и престају да важе одређене јавне политике. Поред тога, будући да полазимо од хипотезе да нам корпус не може за сваки проучавани период пружити исцрпне одговоре, такво опредељење оставља могућност да се у некој следећој фази истраживање допуни и обогати на основу другог корпуса.

Теорија промена, онако како је дефинисана у склопу когнитивне анализе јавних политика (са циљем да се истовремено објасни зашто, у једном тренутку, нешто постаје проблем, и зашто се одређена решења намећу током процеса преиспитивања јавне политике), представља такође важан ослонац у нашем истраживању. Та „глобална концепција промене јавне акције почива на три хипотезе:

- Промена јавне политике резултат је тензија између структурне димензије која је израз логике дугорочности, онако како је тумаче институције, и акционе димензије која је израз простора слободе којим располажу актери јавних политика, сходно њиховој способности да мобилишу ресурсе и примене специфичне стратегије;
- Појам *референцијални оквир*⁴⁹ омогућује да се та тензија прикаже као истовремени израз структурне стеге – кроз скуп когнитивних и нормативних оквира који утичу на акцију актера и ограничавају простор деловања – и

другог модела анализе јавних политика а на питање вредности, норми, идеологија које су садржане у јавним политикама одговор покушава да да трећи модел.“ (Наводе смо преузели из резимеа предавања на тему *Јавне политике и начини њихове анализе, на примеру здравствене политике – борбе против сиде* који је доступан на сајту ФПН, а којем смо приступили августа 2013. године.)

⁴⁹ *Референцијални оквир* је превод који предлагемо за термин „référentiel“ који користи Милер и којим означава скуп вредности, норми и алгоритама у склопу којих се дефинише јавна политика. Италик Љ. Ђ.

когнитивне и нормативне продукције тих истих актера која им омогућује да делују на структуре;

- Могуће је идентификовати и посреднике који на различите начине преузимају бригу о решавању тензија [...], стварајући нови смисао кроз дефинисање новог *референцијалног оквира*“ (Милер 2005: 186, 187).

Језичка образовна политика и када се, ради боље прегледности, анализира секвенцијално – што по идеално схваћеном моделу политичке акције подразумева следеће фазе: анализа ситуације, утврђивање циљева сходно резултатима анализе, доношење одговарајућих одлука и мера, споровођење донетих одлука и мера, вредновање политике, окончавање или реоријентисање (ван Зантен 2005: 28, 29; Милер 2006: 24-28) – не сматра се облашћу друштвене и политичке акције коју одликују искључиво рационалност⁵⁰, линераност и волунтаризам. Напротив, као што државу и њене институције (као и актере изван структура политичке власти) посматрамо као места у којима се, у извесној мери, затиче плурализам који карактерише и само друштво, тако и јавну политику видимо као донекле „хаотичну колективну конструкцију испуњену двосмисленостима, а не као кохерентну, логички складну акцију“ (Тронси 2011: 52). У том виђењу уважавамо следећи савет: „Аналитичар треба да се држи на одстојању од две крајње позиције које представљају слепу улицу када хоћемо да разумемо јавну акцију. Прва је сматрати да имамо посла са одређеном политиком тек када акције и одлуке које проучавамо чине кохерентну целину, што се никада не дешава. Други теоријски и методолошки безизлаз представља негирање било какве рационалности јавне акције због бројних некохерентности које показује.“ (Милер и Сирел in Тронси 2011: 50, 51).

Истраживање се одвија првенствено на макро нивоу и на мецо нивоу, што је карактеристично за когнитивне приступе у анализи јавних политика, укључујући и „анализу помоћу три *I*“ (три серије варијабли: *идеје*, *интереси*, *институције*), која осветљава многострукост могућих димензија анализе јавних политика и

⁵⁰ Рационалност је овде схваћена као способност актера да врше изборе у складу са својим интересима.

„омогућава разумевање начина уклапања и комбиновања узрочних механизма који су у основи проучаваних феномена.“ (Палије и Сирел in Милер ур. 2005)

Издвојићемо, за сада, само два термина која сматрамо донекле контроверзним, а у вези са којима смо донели одлуке за које је нужно дати детаљније образложење. У питању су термини *политика* и *актери*.

- *Политиком* (јавном, језичком образовном) сматраћемо, то смо већ у неколико наврата нагласили, дугорочну интервенцију државе у вези са језицима, али у којој учествују и „други значајни колективни актери који располажу знатним правним, финансијским и организационим ресурсима [...]“ (Тронси 2011: 41). Активности на микро нивоу, на пример оне које предузимају појединци и породице, нећемо називати *политика*⁵¹ – као што то чини Сполски⁵² (Сполски 2004), већ *стратегије*, али ћемо им, када год је то нужно (и могуће), посветити дужну пажњу, јер коначне одлуке у области којом се бавимо неретко су производ интеракције сва три наведена нивоа.
- Термин *актери*, и о овоме је већ било речи, није општеприхваћен, али се најчешће користи у социолошким и политолошким текстовима. Наше опредељење за тај термин, пре него за термин *заинтересоване стране*, произилази из специфичности сектора јавне политике којим се бавимо: има ли, наиме, уопште „незаинтересованих страна“ када је у питању образовање? Термин *актер*, по дефиницији „учесник, онај који дејствује“ (Клајн и Шипка 2007), омогућује нам да издвојимо оне заинтересоване стране које делају или су позване да то чине и које се могу идентификовати. И у овом случају дефинисаћемо их прецизније у складу са когнитивним

⁵¹ У француској социалингвистици средином осамдесетих година XX века јавио се термин *глотополитика* чије се ауторство приписује социалингвистичкој школи из Руана, тачније француском социалингвисти Лују Геспену (Било и Бланше 2001: Други део, 6); тај термин обједињује и оно што смо ми дефинисали јавном, језичком образовном *политиком* и све остале приступе, свесне или несвесне, које једно друштво има у вези са језичким активностима. По мишљењу Кристел Тронси, шири термин *glottopolitique* одговара енглеском термину *language policy*, док ужи термин *politique linguistique* одговара у већој мери термину *language policy and planning*. (Тронси 2011: 43).

⁵² „Сполски укључује и породице међу актере језичке политике, али њихово деловање представљају пре акције које зависе од друштвених стратегија, узводно или низводно у односу на политичке интервенције у области језика.“ (Тришо 2008: 4)

приступима анализи јавних политика које значај *актера* виде у тензији између интереса и идеја (за разлику, опет, од социологије организација или теорије рационалног избора које значај *актера* виде у изборима које врше и у стратегијама које примењују). (Милер и други 2005: 6)

У овом раду, социолингвистичка димензија језичких образовних политика у области страних језика (најједноставније речено: на које социолингвистичке ситуације се врши утицај и чија ситуација тиме бива промењена) омогућује пре свега сагледавање места и употребе језикā у школском систему; они се посматрају у ширем друштвеном контексту (узимајући у обзир, поред осталог, облике социјеталне⁵³ и индивидуалне вишејезичности; функције језикā у оптицају; политичке, економске, културне, демографске и друге карактеристике друштава у којима се ти језици говоре као први језици), а посебна пажња обраћа се на шире друштвене импликације одређених модела дате јавне политике. Значајан ослонац у истраживању представља виђење *динамике језика*⁵⁴: овај термин користимо да бисмо означили промене које се запажају на макро нивоу, подразумевајући под њим „дугорочна кретања која доводе до ширења одређених језика или опадања њиховог присуства, а тиме и до промене положаја сваког језика у односу на друге“ (Грен 2005: 54). То виђење, супротстваљено ономе по којем су поменути динамички процеси природни (на пример, мишљење да глобализација „природно“ намеће само један језик – енглески – као *lingua franca*; или, да су се током историје, увек „природно“ наметали одређени језици и постајали *lingua franca* у датом историјском раздобљу: латински, француски итд.), одлуке донесене у области језичке образовне политике дефинише као битан део те динамике, будући да оне доприносе још већем ширењу одређених језика (а занемаривању других), као и јачању „њиховог културног, политичког и друштвеног легитимитета“ (Грен 2005: 53).

⁵³ Бугарски (2003: 85) објашњава разлику између термина *социјално* и *социјетално*: за разлику од „социјалног“, што се односи на друштвене феномене уопште, „социјетално“ упућује на неку одређену друштвену заједницу.

⁵⁴ Термином *динамика језика* означавају се веома различити процеси, од унутрашње еволуције језика до промена статуса или утицаја одређених језика на друге.

Овом приликом образложићемо опредељење за три термина која се константно користе у овом раду, а у вези са којима постоје донекле различити ставови и тумачења; то су термини *страни језици*, *језичке идеологије* и *вишејезичност*.

- Термин *страни језици* има дугу традицију у системима образовања Европе, па и Србије. Користи се у наставним плановима и програмима Републике Србије да би се означио наставни предмет у оквиру којег се уче језици међународне комуникације (од почетка трећег миленијума, то су енглески, италијански, немачки, руски, француски и шпански)⁵⁵. Значај званичне категоризације језика илуструје следећи цитат: „Језичка политика, строго узев, јесте начин да се фиксира статус једног језика недвосмисленим формулисањем у званичном тексту у којем се прецизира начин на који се тај текст конкретно реализује.“ (Тришо 2008: 3) Постоји много ваљаних аргумената у прилог другачијем именовању тог наставног предмета, али ћемо истаћи само један, по нама најважнији: када се предлажу термини *језици*, *живи језици*⁵⁶ или *савремени/модерни језици* то је стога што се њима обухватају сви језици, без обзира на распрострањеност и на број говорника, или на геополитички значај држава у којима се користе као први језици. Наше опредељење да задржимо термин који се употребљава у наставним плановима и програмима система образовања Републике Србије последица је те дуге традиције давања, у школским програмима, посебног места језицима међународне комуникације. То опредељење, условљено поменутом јасном препознатљивошћу, не значи, међутим, да безусловно прихватамо језичку идеологију која је иманентна школском систему Србије (већ самим именовањем и сврставањем одређених језика у тај наставни предмет, наине, утврђује се извесна хијерархија између језика: у наставном плану на првом месту је *српски језик* или *матерњи језик националних мањина*, затим *српски као нематерњи језик*, потом *страни језик*, и најзад *матерњи језик са*

⁵⁵ Само изузетно, на пример у филолошким гимназијама, или огледно у неким школама, као *страни језици* уче се и кинески, грчки итд.

⁵⁶ Једна значајна институција Савета Европе у Грацу носи назив *Европски центар за живе језике*.

елементима националне културе⁵⁷), и која односе међу језицима приказује као једном заувек утврђене.

- *Језичке идеологије* представљају друштвене творевине; то су „шири психо-когнитивни-социјални конструкти који су присутни у животу сваког људског бића [и који] се базирају на културним моделима који варирају од једне културне заједнице до друге, али [које] свака без изузетка поседује.“ (Филиповић 2009: 20). Управо због наведених карактеристика *језичких идеологија*, пажњу социолингвистике често подстиче управо оно што се у вези са језиком/језицима „подразумева“ у једном друштву, чинећи основу толико широко прихваћене *језичке идеологије* да се њени, неретко имплицитни постулати, не доводе у питање. За наше истраживање битна је чињеница да *језичке* (или, по неким ауторима⁵⁸, *социолингвистичке*) *идеологије* имају два лица која су у логичкој спреси и која имају пресудан утицај на језичку политику: *интралингвистичко*, које се односи на унутрашњи „интегритет“ датог језика – избор варијетета који постаје „језик“ док се остали категоризују као „дијалекти“ „наречја“, ако не и „искварене“ варијанте, степен пуризма, то јест однос према норми, степен отворености/затворености према позајмљеницама итд; и друго, *интерлингвистичко*, од којег зависи снага тежње да се одређени језик наметне као универзални или барем као ексклузивни на одређеном социјеталном нивоу (Боаје 2012: 93). Од природе доминантне језичке идеологије (напомињемо да их је у једном друштву скоро увек истовремено више на делу, као и да су често артикулисане у оквиру политичких идеологија) зависи начин на који ће се обезбедити ширење/„одбрана“ изабраног/изабраних варијетета (што најчешће подразумева и сузбијање нежељених варијетета), и то како унутар територије на којој се спроводи језичка политика тако и изван ње.

⁵⁷ Наведени називи преузети су из Наставног плана за други циклус основног образовања и васпитања, Правилник о наставном плану за други циклус образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања, *Просветни преглед* 2007, специјални број.

⁵⁸ На пример, по француском социолингвисти Анрију Боајеу.

- *Вишејезичност* се може посматрати „на три плана – планетарном, социјеталном и индивидуалном.

(1) Као планетарна појава, вишејезичност се примарно манифестује кроз постојање више хиљада језика. [...]

(2) На социјеталном плану, вишејезичност се испољава као напоредна употреба више језика у једној друштвеној заједници, било да је она административно одређена као држава, покрајина или како другачије. [...]

(3) Као индивидуално обележје, вишејезичност је такође веома раширена, али се овде – за разлику од две претходно размотрене равни – изразитије поставља питање дефиниције [...] “ (Бугарски 2001: 17).

Термин *вишејезичност*, који за потребе овог рада третирамо као појам који „има широко и неутрално значење“ (Бугарски 2003: 86), користимо да бисмо означили феномен у којем је социјетална вишејезичност у чврстој међузависности са индивидуалном. Користећи га губимо могућност прављења дистинкције – коју предлаже Савет Европе – између појма *плурилингвизам*, који се односи на појединца, и *мултилингвизам*, који се односи на државу; та, иначе корисна дистинкција, није увек од значаја за истраживање које представљамо (на пример, када у Другом делу овог рада говоримо о Србији пре почетка Првог светског рата: у том периоду она је званично једнојезична држава; државни или службени језик је српски и писмо је ћирилично). Када је, међутим, та разлика релевантна, користимо било термине у складу са опредељењем Савета Европе, било синтагме *социјетална/индивидуална вишејезичност*. Напомињемо, такође, да се у овом раду *вишејезичност* јавља и као историјска датост, и као модел језичке образовне политике и као својеврсна језичка идеологија, што увек у тексту и прецизирамо.

У вези са нашим теоријским опредељењима, рецимо на крају да је наше истраживање, условно речено, индуктивног карактера и да у разматрање проблематике не улази са унапред прецизно постављеним хипотезама; оно полази

од већ помињаних крупних питања, а сам налаз који проистиче из анализе корпуса (којој, дакле, не приступамо са искључивом идејом да потврди или оповргне хипотезе) омогућује нам прецизније сагледавање најрелевантнијих аспеката проблема који нас заокупљују.

ДРУГИ ДЕО

I Осврт на даљу прошлост:

1. **Образовна вишејезичност и вишејезичност образованих, специфичан вид вишејезичности виђен очима савремених историчара (студија случаја)**
2. **Прошлост која и данас живи: историјско штиво као један од преносилаца језичких идеологија.**

II Раздобље после Другог светског рата – сегментирање шездесет(шест)огодишњег периода који се проучава:

1. **Дефинисање критеријума примењених при сегментирању;**
2. **Преглед периода.**

Да прошлост у значајној мери одређује садашњост и будућност јавних политика један је од постулата когнитивних приступа у анализи јавних политика развијених у земљама Европе, посебно у Француској⁵⁹. У поређењу са англосаксонским, нарочито америчким проучавањима *policy science*, поред других специфичности француског начина прилажењу проблемима⁶⁰ из те области, Нарат истиче: - опрез у односу на приступе засноване на теоријама рационалног избора које су изведене из „неокласичне економске теорије“ (Милер 2006: 34-35); - методолошка одређења оријентисана ка квалитативним, пре него квантитативним, методама; и, нама посебно значајно за овај део истраживања, већа осетљивост на историчност процеса јавних политика.

Имајући у виду да је у средишту нашег истраживања период после Другог светског рата, поставља се питање колико далеко заћи у прошлост у трагању за чиниоцима који су наставили да у одређеној мери утичу на послератна и на новија

⁵⁹ Стефан Нарат (Stéphane Nahrath), уводно излагање на секцији *Comparative policy analysis : new trends in cognitive approaches* годишњег Конгреса Швајцарске асоцијације политичке науке (*Congrès annuel de l'Association Suisse de Science Politique*), одржаног 7. и 8. јануара 2010. на Универзитету у Женеви. Текст излагања под насловом *Les référentiels de politiques publiques* доступан на сајту www.assh.ch. Сајту приступљено фебруара 2014.

⁶⁰ На пример, повезаност истраживања у оквиру анализе јавних политика и оних која се односе на улогу државе и интелектуалних елита.

решења у језичкој образовној политици. Како смо то нагостили у Првом делу⁶¹, определили смо се да удаљеније историјске периоде истражимо кроз својеврсну студију случаја тако што ћемо под лупу ставити, с једне стране, однос према језицима у периоду јачања и модернизације младе српске државе када су и настајале кључне институције, и, с друге стране, виђење савремених историчара као важних медијатора између садашњости и прошлости, неретко преносилаца (можда и несвесних) одређених језичких идеологија, схваћених у складу са дефиницијом из Првог дела⁶².

Када је у питању послератни период, у другом поглављу овог дела утврдићемо почетне критеријуме за његово сегментирање. На основу тих критеријума, извршићемо периодизацију која представља радну основу за анализе у Трећем и Четвртном делу овог рада, у којима ће се даље установљавати фазе у развоју одређених модела језичке образовне политике.

I ОСВРТ НА (ДАЉУ) ПРОШЛОСТ

Страни језици нису били саставни део наставног програма, па су самим тим занимљивији и подаци о њиховом знању код ученика. У првим генерацијама преовлађивао је само један страни, најчешће немачки језик, док се временом ситуација поправљала боље, тако да је касније, у неким разредима, било и ученика који су знали и по четири или пет језика.

У структури страних језика које су ученици знали или познавали апсолутно је доминирао немачки као званични језик царства. Други по заступљености био је латински, а код ђака који су их знали више најчешћа је била комбинација немачки – латински, затим немачки – латински – мађарски, немачки – латински – мађарски – влашки, и немачки – мађарски. Било је ученика који су знали и друге језике, као

⁶¹ Одељак у којем смо омеђили истраживање.

⁶² Одељак посвећен теоријским и термилошким опредељењима.

што су турски, грчки, италијански, француски, у зависности од средине из које су долазили или где су претходно били школовани. Њих је, међутим, било мало (Срби из Турске, Трста, Пероја, Грк с Крфа...).

Н. Радосављевић, 'Школовање свештенства у Карловачкој богословији (1794-1820)' (in Петковић и други 2003: 54-56)

У тек ослобођеној Србији су – поред Срба – бивали и припадници разних других нација и говорили су се разни језици. Са упадљивом иронијом Е. Пејтон је приметио да је извесни господин у Земуну „наравно научио пет језика с мајчиним млеком и зато је мислио да становници земље каква је Енглеска морају да знају бар десет.“ (Е. Пејтон, 1996: 35-36) Али на балу у двору кнеза Александра Карађорђевића где је „друштво показивало ону живописну разноврсност ликова и одеће у којој ужива сваки путник“ уверио се у нешто друго: „А онда, каква мешавина језика: српски, немачки, руски, турски, француски; све је просто брујало.“ (Е. Пејтон, 1996: 50) Чекајући да прође одређени период обавезног боравка у карантину у Алексинцу, Едмунд Спенсер је, 1850. године, ушао у „најдивљију и најшароликију скупину“ коју су чинили „и Турци, и Арнаути, Грци и Цинцари, Јевреји, Јермени и Цигани, сви одевени у ношњу својих племена и националности, а говорили су толико језика да би се могли мерити са самим Вавилоном.“ (Е. Спенсер, 1993: 152.)

Љ. Ристић, 'Странци и споразумевање у Србији (из британских путописа XIX века)' (in Суботић и Живанчевић-Секеруш ур. 2010: 1060, 1061)

1. ОБРАЗОВНА ВИШЕЈЕЗИЧНОСТ И ВИШЕЈЕЗИЧНОСТ ОБРАЗОВАНИХ: СПЕЦИФИЧАН ВИД ВИШЕЈЕЗИЧНОСТИ ВИЂЕН ОЧИМА САВРЕМЕНИХ ИСТОРИЧАРА

Занимљиви подаци наведени у горњим цитатима односно у радовима који су резултат историјских истраживања, било да се односе на вишејезичност једне

микро-средине – Карловачке богословије, која је у оквиру Хабзбуршке монархије имала задатак да образује православно свештенство –, или на ону у већим или мањим насеобинама – Земуну, Београду или Алексинцу – сведоче, с једне стране, о њеним дубоким коренима на нашим просторима, и, с друге стране, о чињеници да су језици и њихова употреба релевантна тема за савремене истраживаче прошлости.

Но живописна вишејезичност из другог цитата постепено се смањивала у другој половини XIX века: Србију у том периоду напушта турско становништво, а припадници других етничких група и говорних заједница, у извесној мери понесени тада широко прихваћеним идејама о неопходности изградње државенације, стварања националног језика и његове стандардизације (Филиповић in Филиповић и Дурбаба 2014: 15-17), али и исправним осећајем да у таквој, стандарднојезичкој култури, ризикују да (п)остану грађани другог реда, или, како би то рекао Милрој, аутсајдери, „они који не узимају учешћа у заједничкој култури“ (Филиповић in Филиповић и Дурбаба 2014: 17), временом се асимилирају и усвајају српски језик који користе у све већем броју домена, посебно изван породице. С друге стране, у том истом периоду развија се државно школство у којем се уче страни језици, а један број младих људи, захваљујући стипендијама српске државе, школује се на иностраним универзитетима и враћа у земљу са престижним дипломама и добрим знањем језика. Поред тога, долазак једног броја Срба припадника других држава, али и странаца – представника страних држава са којима је Србија успостављала дипломатске односе, стручњака ангажованих од стране српске државе, затим оних који су дошли са намером да развијају послове и слично – створио је једну специфичну врсту вишејезичности и мултикултурности, мало видљиву у пописима становништва по језику који говоре, али вишеструко значајну како за образовање елите и модернизацију друштва тако и за развијање језичких идеологија, пре свега већ поменуте стандарднојезичке.

Питање које разматрамо у овом делу рада⁶³ јесте начин на који савремени историчари виде однос учења и употребе језикā с једне стране, и модернизације друштва у обновљеној Србији крајем XIX и почетком XX века с друге стране, однос утолико интригантнији што је реч о периоду изузетно високог степена националне хомогености и особито израженог национализма – што је подразумевало и изванредан отпор према свему што је називано „туђинштина“ – , о времену када је „Кључно било питање: како се развијати а остати корено 'свој', не изневерити *заветне циљеве* о јединству народа?“ (Перовић 2006: 13). Намера нам је да кроз својеврстан дијалог истраживача – историчара са историчарима; историчара са социолингвистима и социолозима – утврдимо видове испољавања/неиспољавања свести о овој специфичној историјској вишејезичности и њеној улози у модернизацији друштва, као и да истражимо допринос историографије у одржавању и мењању језичких идеологија.

Полазиште истраживања представља анализа три текста која се баве историјом образовања у Срба, са посебним нагласком на функцију образовања у *модернизацији* друштва, схваћеној, веома уопштено, у складу са дефиницијом коју дају Клајн и Шипка (2007), као увођење новог духа, организације, технике рада који следе захтеве и потребе времена. Напомињемо, међутим, да су и појам и дефиниција контроверзни; у новијој антрополошкој литератури неретко се истиче да се под тим појмом подразумева некритичко прихватања вредносних и научних оријентација насталих првенствено у Западној Европи, које се представљају као универзалне и које успостављају црно-белу представу о модерном као супериорном и традиционалном као инфериорном. „Како Бауман и Бригс (2003) указују, од XVIII века наопако постоји једно значајно филозофско раздвајање језика и науке од друштва. То раздвајање карактеришу дискурзивне и метадискурзивне праксе које уводе квалитативну разлику између 'модерног' (схваћено као супериорно) у језику као независном и систему (у функционалном и вредносном смислу) који

⁶³ Резултати ове анализе објављени су у нешто краћем обиму. Референца: Ljiljana Đurić, *Образовна вишејезичност и вишејезичност образованих у процесу модернизације Србије (1878-1913): Viđenje savremenih istoričara*. In Вучо, Јулијана, и Половина, Весна, ур. 2013. *Савремени токови у лингвистичким истраживањима, књига 2*. Едиција *Филолошка истраживања данас*. Том III. Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду. Стр. 397-425.

тежи савршенству у циљу развоја виших уметничких форми књижевне критике и научне продукције, и 'традиционалног', друштвено и контекстуално условљеног, схвећено као инфериорно“ (Филиповић 2009: 32). И поред свести о релативности појмова *модерност* и *модернизација* (ако не и извесним империјалистичким импликацијама), блиско нам је његово следеће одређење: „Нема модернизације без цене, а да би та цена била плаћена нужно је схватити да модернизација није потребна да би се личило на друге већ да би се међу другима равноправно живело.“ (Перовић in Баћевић и други 2003: 25).

Текстовима приступамо из перспективе критичке анализе дискурса, издвајајући две врсте обавештења: она експлицитна, која представљају документовану информацију о учењу и употреби језика у процесу модернизације; она имплицитна, која су показатељи како језичких идеологија присутних у обрађеном историјском периоду тако и односа аутора према њима.

Будући да је *вишејезичност* термин који често користимо у овом раду, а чинимо то – наново подвлачимо – упркос чињеници да се реферишемо на простор и време карактеристичне по високом степену једнојезичности, нужно је, поред оног што је већ речено у Првом делу, додати неколико напомена и за потребе овог дела рада дефинисати тај термин у складу са датим географским и историјским контекстом.

а) Појавни облици вишејезичности и фактори њеног развоја

Подсетимо се, цитирајући још једном професора Бугарског, да се вишејезичност може посматрати на планетарном, социјеталном и индивидуалном плану.

За анализу вишејезичности, укључујући и индивидуалне, можемо применити различите критеријуме. Следеће, иако их дефинише као „грубе“, Кост предлаже полазећи од хипотезе да се бројне „вишејезичности тешко могу категоризовати на основу само једне врсте критеријума (лингвистичке, социолингвистичке, социолошке, функционалне или аквизиционе природе)“ (Кост 2010: 145, 146, 147):

- Порекло вишејезичности
 - плод личног избора / наслеђена / присилна;
 - породична / својствена заједници / школска / мешовита;
- развој
 - рана / касна / прогресивна;
 - релативно уравнотежена / изразито неуравнотежена (по језицима, језичким вештинама / способностима);
- раширеност
 - својствена говорној заједници / ограничена на једног поједница или неколицину;
 - ограничена на одређену територију / невезана за територију;
- статус језика или варијетета који је сачињавају
 - централни, супер или хипер централни језици / периферни језици / комбинација централних и периферних;
 - локално доминантни језици / локално доминирани језици / мешовит статус;
 - језици са писаним обликом и традицијом / језици искључиво усменог облика и традиције / мешовити;
- лингвистичке карактеристике језика / варијетета који је сачињавају
 - типолошки или генетски сродни језици или варијетети / удаљени језици или варијетети / мешовити;
 - језици са истим графичким системом / различитим графичким системом;
 - језици нормирани у великој мери / језици или варијетети нормирани у мањој мери / мешовити;
- друштвене представе и индивидуални доживљај вишејезичности
 - прихваћена / игнорисана вишејезичност;
 - вишејезичност за коју се треба борити / коју треба скривати / које се актер стиди;

- зајемчена вишејезичност / незајемчена (са формалног становишта / са становишта статуса / идентитета).

Приказ манифестација вишејезичности употпунићемо чиниоцима који је подстичу: „миграције становништва у ратним приликама или из економских разлога, потом трговина, верске, културне и образовне потребе, [...] развој националних језика, [...] укључивање у светске токове путем учења језика међународног распона, индустријализација и урбанизација, политички федерализам, научно-технолошки развој и друго“ (Бугарски 2003: 78).

Ти чиниоци, међутим, представљају истовремено и историјска искуства која доприносе да се вишејезичност, сходно карактеристикама тих искустава, различито доживљава и памти, стварајући основе за различите језичке идеологије. Тако, на пример, постојање у Београду (у првој половини XIX века) турских школа на арапском језику, јеврејске школе на шпанском (1818), школе на грчком језику (1825) – коју су, поред грчке, похађала и српска деца истакнутих родитеља (нпр. Илија Гарашанин), школе на немачком језику (1829) (Игњачевић 2006: 76, 77), иако ограниченог домета по свим критеријумима (територијално, временски, у погледу обухвата ученика како по броју тако и по социјалном статусу), представља, и за савременике и за њихове наследнике, позитивно искуство контакта говорника различитих језика / припадника различитим културама, то јест вишејезичности и вишекултурности као средства стицања знања, различито од оног, у тим историјским околностима чешћег, инцидентног, нежељеног искуства супротстављања – у ратовима или у другим околностима у којима се ствара конкурентан однос – различитих народа, њихових политичких, војних и привредних елита, па чак и цивилизација: „Постојане у својим средишњим деловима, али склоне да варирају у својим периферним и додирним зонама, цивилизације су се на Балкану много чешће исказивале као ратови, 'презири', 'мржње', страдања него као сусрети култура, многострука размена, зрачење и преплитање различитих традиција“ (Димић in Димић и други 2009: 29).

Па ипак, та специфична, образовна вишејезичност и вишејезичност образованих одиграла је значајну улогу у модернизацији Србије и других земаља

које су ушле у састав Југославије – земаља „закаслених нација“⁶⁴, како их неки социолози карактеришу (Инђић 2009: 7).

б) Кнежевина / Краљевина Србија на преласку из XIX у XX век: неке социолингвистичке карактеристике

Укупан број становника 1889.	55.868	од тога Срби 44.855	несрпско становништво 11.013
несрпско становништво 1889. године			
Јермени	15	Словенци	96
Енглези	27	Турци	101
Бугари	50	Пољаци	178
Словаци	58	Цинцари	184
Руси	58	Румуни	195
Французи	59	Грци	225
Арбанаси	69	Талијани	263
		Хрвати	335
		Цигани	399
		Чеси	731
		Мађари	1.008
		Јевреји	2.599
		Немци	4.341
		остали	2

Из *Статистичког годишњака 1889.* (подаци за Београд, преузето из Алексић 2009⁶⁵)

Са социолингвистичког становишта, у тадашњој Србији и на просторима који јој сада припадају, период почетка XX века као и онај који претходи веома су занимљиви због темпа друштвено-историјских динамика, узрокованих пре свега политичким збивањима, и њиховог утицаја на живот људи: миграције, освајање нових права из којих проистиче, поред осталог, јачање националне свести праћено стандардизацијом језика⁶⁶ и стварањем значајних културних институција, удружења и слично, као и територијална проширења, дали су нови изглед друштву. Као илустрацију навешћемо (на основу Димић и други 2004) само неке, у том погледу, значајне године у другој половини XIX века, које су подстакле промене у учењу и употреби језика како у Хабзбуршкој монархији тако и у обновљеној Србији, Кнежевини која је међународно признање добила на Берлинском конгресу 1878, и као Краљевина Србија постојала од 1882. до 1918:

⁶⁴ По неким ауторима, закаслеле нације сматрају се одоцнелим “не само у погледу формирања социјалних и политичких установа које је остварила Француска револуција 1789. (грађанско друштво, представничка демократија, слободе и права човека, и тако даље) већ и у односу на процесе модернизације остварене развојем европске науке и технологије у спрези с тржишном економијом.” (Инђић 2009: 7).

⁶⁵ Алексић 2009: Aleksić, Vesna, 2009. *Beogradski stranci*. www.pulse.rs. Сајту приступљено марта 2013.

⁶⁶ Вук Стефановић Караџић реформисао је писмо и правопис; новим стандардом успостављен је велики јаз у односу на дотадашњу славеносрпску културу.

- 1850: Јужнословенски интелектуалци у Бечу, заједно са Вуком Стефановићем Карацићем, постигли договор о уједначавању језика, тзв. Бечки књижевни договор;
- Исте године Ђуро Даничић објављује *Малу српску граматику*;
- 1852: Аустрија издала наредбу којом се на простору Монархије забрањује увоз српских књига из страних држава, осим уколико задужени губернатор претходно за сваку књигу изда посебну дозволу;
- Исте године Вук Караџић (у сарадњи са Ђуром Даничићем) објављује *Српски рјечник*;
- Исте године у Новом Саду почео да излази *Србски дневник*;
- 1855: Министарство просвете рачунало је да је у Србији било око 200 факултетски образованих људи, од којих је 50 било школовано на страни;
- 1856: Порта издала Хатихумајум (нови закон) којим се потврђују сва права хришћанима и гарантује заштита од свега што би могло вређати њихову веру, језик и порекло;
- Исте године: Одлука да се Јеврејима дозволи отварање радњи у целом Београду (док су у унутрашњости могли само да посећују вашаре и тргују, а не и да отварају продавнице);
- 1858: Ђуро Даничић објавио *Српску синтаксу*;
- 1859: У Угарској је царским наредбама укинут немачки језик у нижим и вишим разредима гимназије;
- Исте године: Кнез донео указ којим је увео верску слободу и равноправност, по којем сви грађани Србије „без разлике вере и народности, буду учесници у слободи“;
- 1860: Министарство правосуђа у Бечу дозволило је да у свим судским инстанцама на подручју Војводине странке имају право да се служе матерњим језиком;
- 1861: Основано је Српско народно позориште у Новом Саду;

- 1862: Донесен је Протокол конференције гарантних сила (Француска, Русија, Аустрија и Енглеска) у Канлици, којим је одређено да цивилно турско становништво напусти Србију уз новчану надокнаду;
- 1864: Седиште Матице српске пренето из Пеште у Нови Сад, као и Библиотека;
- 1868: На захтев Српског ученог друштва, посебним указом Министарства просвете званично уведен правопис Вука Стефановића Караџића, пошто је већ ушао у ширу употребу;
- 1874: У Београду је основано прво женско друштво – Јеврејско женско друштво;
- 1878: Закључен је рад Берлинског конгреса. Србија⁶⁷ и Црна Гора стекле су независност;
- 1888: Нови Устав Краљевине Србије признаје пуну верску, политичку и правну једнакост припадницима свих религија у Србији;
- и друге.

Наизглед парадоксалне последице неких од ових догађаја заслужују коментар. Ако је одлазак Турака из Београда 1867. очекивано водио његовој општој и убрзаној деотоманизацији (која је, што се архитектуре рецимо тиче, почела већ тридесетих година XIX века), промене статуса Јевреја у Србији (на пример, увођење војне обавезе за Јевреје 1869, а посебно све већа еманципација жена), уместо афирмације етничког – јеврејско-шпанског – језика (који се наметнуо и Романиотима⁶⁸) довели су до „већег друштвено-културног и језичког уклапања Јевреја у српско друштво“, а у Београду прво до постепеног, а потом – физичким уништењем скоро целокупне популације почетком немачке окупације – и до

⁶⁷ Чланом 34 уговора који су потписале Немачка, Аустрија, Француска, В. Британија, Италија, Русија и Турска, независност Србије условљена је чланом 35 у којем се јемче “слобода и јавно вршење црквених обреда свих вероисповести” како грађанима Србије тако и странцима. Овим су “западне капиталистичке државе осигурале унапред терен за продирање својих капитала и свог утицаја у Србији преко својих држављана којима ‘разлика у вери’ не сме бити сметња да заузму ‘јавне службе, звања и частие’ у Србији и да врше ‘разне занате и индустрије ма у ком месту то било’ “. (Јанковић in Јевтић и Поповић 2003: 136).

⁶⁸ “Будући да их је било више, и да су долазили из културно развијеније средине, Сефарди су успели да током једног века наметну свој језик и културу Романиотима, Јеврејима староседеоцима на простору Балкана [...]“ (Вучина Симовић и Филиповић 2009: 41).

„губљења и смрти јеврејско-шпанског језика у Београду [...] “ (Вучина Симовић и Филиповић 2009: 157, 159). Те последице доводе се у везу са променом језичке идеологија етнолингвистичких мањина; она настаје када се асимилација у већинско друштво види као кључ за друштвену мобилност и за унапређење општих услова живота.

Како смо то већ нагласили, међутим, слика социolingвистичке ситуације у Србији на крају XIX и почетком XX века – претежно једнојезичној земљи која се изграђује као држава нација у којој је национални језик кључ приступа образовању, запослењу и учешћа у политичком животу – не би била потпуна када се не би узело у обзир све што су разноврсни контакти са европским народима и учење страних језика у образовном контексту донели овој средини у смислу модернизације друштва.

в) Изабрани текстови и очекивања

На основу хронолошког критеријума, због већ поменутих снажних политичких, друштвених и језичких динамика, изабрали смо текстове који се у целини или већим делом баве развојем образовања у Србији у периоду од Берлинског конгреса до краја балканских ратова.

Прва два текста која анализирамо, (1) 'Образовање у Краљевини Србији крајем XIX и почетком XX века' мр Арсена Ђуровића, и (2) 'Војно образовање и његов значај' др Милета Бјелајца, објављена су у Зборнику радова са научног скупа *Образовање код Срба кроз векове*, одржаног септембра 2002. године на Филозофском факултету Универзитета у Београду. Иако се бави, како то сам наслов каже, образовањем код Срба, чиме се искључују други народи са којима Срби деле исти географски простор, те се вишејезичност само местимично јавља као подтема, Зборник у целини садржи корисне информације о учењу језика, а често и о присуству различитих језика у проучаваним срединама. То је управо један од разлога што смо тај научни материјал изабрали за наше истраживање:

сматрали смо, наиме, да ћемо идеолошку потку тачније уочити у текстовима који се не усредсређују посебно на вишејезичност, живот етничких група/говорних заједница и слично, то јест у онима у којима аутори, у складу са сопственим осећајем њеног значаја, укључују или искључују ту подтему.

Трећи текст, (3) 'Модерност и патријархалност кроз призму државних женских институција: Висока женска школа (1863-1913)', део је књиге *Између анархије и аутократије. Српско друштво на прелазима векова (XIX-XXI)* др Латинке Перовић; књига је резултат двадесетпетогодишњих ауторкиних истраживања српске државе и друштва, „а средиште истраживања је деценија од стицања државне независности Србије до њеног либералног Устава (1878-1888) [...] јер тада се и кристалисала српска историјска контроверза: развој реалне српске државе по угледу на западноевропске државе, односно њена модернизација – и територијална експанзија са циљем стварања државе која би обухватила сав српски народ.“ (Перовић 2006: 12, 13). Изабрани текст налази се у трећем делу књиге насловљеном 'Развој реалне српске државе у функцији замишљене свесрпске државе', у оквиру поглавља 'Положај жене'.

Аналитичко читање текстова започели смо са очекивањем да ћемо у њима пронаћи релевантне информације о учењу језика (језик образовања, страни и класични језици као наставни предмети, језици научени на студијама у иностранству и друго), о њиховом међуодносу и, евентуално, о неким видовима појављивања различитих језика и култура у друштвеном животу. С обзиром на чињеницу да се изабрани текстови баве образовањем са различитих становишта и на различитим нивоима општости (у тексту А. Ђуровића разматрају се сви нивои образовања, од предшколског до универзитетског, док се текстови М. Бјелајца и Л. Перовић баве одређеним значајним образовним институцијама), ова очекивања, иако условљена нашим интересовањем за питања динамике језика и настајање језичких идеологија, имала су као оквир само минимални број домена употребе различитих језика: пре свега домен образовања, а онда и, врло неодређено, домен друштвеног живота. Заснован на реалистичној претпоставци да историчари, у

својим истраживанима, не користе аналитичке алате социоллингвистике (о томе колико *домени употребе језика* као „теоријски и методолошки конструкт“ могу бити сложени обавештавају нас Вучина Симовић и Филиповић 2009, на пример стр. 47 и даље), овај релативно сужен распон очекивања остао је отворен за допуњавања која би проистекла из анализе садржаја текстова.

г) Резултати анализе текстова

Анализе смо приступили тако што смо за сваки од текстова утврдили: централну тему/централне теме; виђење процеса модернизације просвете и/или друштва, као и препрека на том путу; обавештења и/или ставове у вези са раније дефинисаном вишејезичношћу у области образовања и шире.

Следећи ниво анализе представља суочавања садржаја тих текстова са радовима других историчара, као и социоллингвиста и социолога; тај поступак омогућује увиђање идеолошке потке сваког од ова три рада и утврђивање евентуалних особености језичке идеологије коју дели и аутор.

(1) Стављајући појам модернизације образовања и проблем неписмености у средиште свог рада⁶⁹, Ђуровић обрађује етапе које су омогућиле да се тај „врашки тежак задатак“ (стр. 143) приведе крају. У вези са неписменошћу⁷⁰, Ђуровић закључује да је „највећи проценат неписмених био у Југоисточној Европи, што је и разумљиво ако се узме у обзир чињеница да је управо на тим просторима вишевековна османска владавина оставила ’најдубљи траг’“ (стр.147).

Поред информација о тежњама да се сâм систем осавремени, што се по аутору огледа пре свега у стварању целовитог система образовања – који подразумева постојање забавишта, основне школе, разуђеног система средњих

⁶⁹Да би изнео „критички суд о значају извршених промена [...] примени[о је] метод компаративне анализе, односно пореди[о је] образовни систем у Србији с образовним системима у југоисточној Европи, у Бугарској и Грчкој“ (стр.146).

⁷⁰На основу упоредне табеле.

школа (укључујући и оних за женску децу) и универзитета⁷¹, у обавезности основног образовања и искорењивању неписмености, у разуђености наставних планова (као позитиван пример истиче раздвајање историје и географије у посебне предмете) и у унапређењу метода рада наставника, Ђуровић наводи и препреке које су се нашле на том путу: „Знатно измењени услови привређивања изискивали су нова знања, до којих се није могло доћи у школама које су биле под утицајем различитих конфесија“ (стр.144); „До тог циља дошло се уз многе отпоре (традиционална схватања) [...]“ (стр.145); Почетком XX века “[...] у Југоситочној Европи тек је свако четврто дете похађало школу, што је у исто време био и најбољи показатељ неразвијености средине и још увек присутног традиционалног односа према обавези слања деце у школу“ (стр.148); (период 1885-1910.): „Из табеле се види да с динамичним растом броја ученика није сразмерно повећаван и број школа и наставника, што је био један од кључних проблема који су успоравали модернизацију образовања у посматраном пероду. Још један проблем био је присутан у основном образовању у Србији тога доба, а то је висока апстиненција деце доспеле за школу [...]“ (стр.154).

Ђуровић не даје обавештења која бисмо могли да подведемо под појам вишејезичности како смо га дефинисали за потебе овог рада. Стране језике (немачки или француски почев од II разреда) и латински језик (почев од V разреда) приказује без коментара у наставом плану (из 1888.) за осморазредне гимназије. Коментаре ћемо наћи када је реч о заступљености матерњег језика: „Ако се анализира структура наставног плана за основне школе у Србији, уочава се да је акценат у настави стављен на матерњи језик, ком је било посвећено 28 часова [...]“; [...] што указује на основни циљ [...] – а то је изграђивање свести о националној припадности свом отечеству“ (стр.156); „Када се упоредно анализира основна концепција презентованих наставних планова (српских⁷², бугарских и грчких гимназија), види се да је, као и кад су у питању основне школе, акценат стављен на

⁷¹ Што је остварено тек 1905, када је основан Београдски универзитет. Тежња за том целовитошћу постављена је, међутим, знатно раније. Главни просветни идеолог био је Стојан Новаковић, министар просвете у три наврата у периоду између 1873. и 1883. године (стр.143, 149).

⁷² Српски језик: а) српска граматика, б) стари словенски ј. ц) литерарни облици, ч) историја српске књижевности.

изучавање матерњег језика, историје и географије, који чине трећину укупног фонда часова, што је био случај и у сличним установама те врсте у Европи“ (стр.159).

Ђуровић закључује да је Србија у XX век „загорачила“ са модерним образовним системом који је обезбедио српској држави и друштву нове генерације ученика и студената одшколованих у основним и средњим школама, као и на Београдском универзитету по новој (модерној) концепцији наставе на свим нивоима образовања (од предшколског до високог). Потврду вредности овог образовног система налазимо у чињеници да је он „свој живот“ наставио и у првој држави Јужних Словена Краљевини СХС“ (стр.165).

Акценти овог текста плод су избора аутора, и ми их овде нећемо доводити у питање, као, уосталом, ни понуђени закључак. Корисно је, међутим, видети шта за тај период каже социолингвисткиња Анђелка Игњачевић. Задржимо се на периоду 1884-1905 (Игњачевић 2006: 94-103):

- Законом од 1880. године основан је Главни просветни савет, „који ће имати одлучујућу улогу у креирању образовне политике уопште, па и на пољу страних језика“;
- Исте године основано је Професорско друштво и месечник *Просветни гласник* ради објављивања законских и подзаконских аката Министарства просвете, али и ради упознавања читалаца „са стањем школства у земљи, као и са савременим стремљењима, дилемама и новинама у пољу образовања у другим земљама“;
- Од те године, па све до 1898. када је „донесен Закон о средњим школама који је предвидео постојање реалне гимназије са општереалним смером, гимназије са класичним смером и реалке [...]“, водила се жива дебата, попут оне у другим земљама Европе, о целисходности учења класичних језика; у тој дебати, у којој су се супротстављале присталице класичног и присталице реалног образовања, размењивани су врло занимљиви аргументи, као што је потреба да се развој образовања „заснива и на процени друштвених потреба и контекста стварности у коме се опредељивање врши“;

- И у вези са заступљеношћу живих страних језика воде се дебате: поставља се питање који језици су најкориснији (највише се учи немачки, затим француски, руски „у таласима“, док енглески продире полако⁷³), који се најлакше савлађују, на којим језицима је писана књижевност примерена женској деци;
- Закон из 1898. дели народне школе „на ниже (забавишта и основне школе) и више (грађанске, односно продужне и девојачке) и све могу да буду државне и приватне. Забавиште се уводи први пут [...], није обавезно, мада Министар просвете може прописати и обавезно похађање у местима са мешовитим становништвом у којима 'треба да се остварује и национални задатак'“.

То, мешовито становништво, невидљиво код Ђуровића пре свега због, како смо већ нагласили, саме теме Зборника, постојало је, школовало се и евентуално поред српског говорило неке друге језике. Према подацима из *Статистичког годишњака Краљевине Србије за 1900.*⁷⁴ добијеним „по попису становништва и домаће стоке од 31. децембра 1900. године“, српским и румунским, на пример, говорило је 32556 људи (904 у варошима и 31652 на селу) [...]. Само румунским је говорило 89873 човека (3568 у вароши 86305 на селу) [...]. У Србији је 1900. године [...] укупно живело 2,492.882 становника од чега 194.331 странаца и 2,298.551 Србин⁷⁵“. (Ђокић и Думић 2010 : 131)⁷⁶.

⁷³ На основу књиге Р. Петковића, Игњчевић додаје и италијански језик, али и сумњу да се настава, као ни енглеског, можда није изводила због недостатка наставника.

⁷⁴ Књига 5, Београд 1904. У попису 1900. године становништво је пописивано по језику.

⁷⁵ Подвлачи Љ. Ђ.

⁷⁶ Хрватска Википедија даје следеће виђење: „Пописи становништва рађени су по држављанству сваких 5 година. Прогон муслимана из Србије у Турску битно је утјецао на исход пописа становништва из 1910. у којем је држављанство умјесто народне припадности гласило као главни чимбеник. Према тумачењу великосрпске идеологије примјерице Македонци, Бугари, Бошњаци и Хрвати сматрани су Србима. Број становника 1900. износио је 2.497.000. Србија је имала 99% припадника србијанских држављана, док је највише страних било из Аустро-Угарске. С већинским православним становништвом је живјело нешто више од 11.000 муслимана, а турских припадника је било 6.000 за које се претпоставља да су исламизирани Срби. Од аустроугарских, двије трећине су католици а остало су Срби-Пречани.“ Сајту приступљено марта 2013.

Да је питање језика, посебно наставног, било значајно и постајало узрок тензија после територијалних проширења Србије⁷⁷ када се “у границама српске државе нашло око 700 000 муслимана другог језика (албанско становништво), што је чинило 18% целокупног становништва” (Димић in Димић и други ур. 2009: 48), указује и уводни део истраживања историчара Момчила Исића у којем се говори о основним школама под окупацијом у Првом светском рату. На пример: “Од јула 1916. године отпочела је изградња посебног школског система у јужним окрузима. С обзиром на вишенационални састав становништва у окрузима: митровачком, новопазарском и пријеполском, препоручивано је ‘да се, при отварању школа у селима, мора водити рачуна о народности, вери и језику’, али и о ‘тежњама Аустроугарске’. Наставни језик је требало да буде језик претежног дела становништва, а језик мањине обавезан предмет” (Исић 2005: 34).

На основу овог текста, Ђуровићева језичка идеологија тешко се може са сигурношћу разлучити од оне која је у Србији без сумње била доминантна у описаном периоду, а која има бројне додирне тачке са оним што се у теорији дефинише као *националистички модел* језичке стандардизације: „Националистички модел коинцидира са рационалистичким моделом утолико што и овде стандардзација треба да води демократском учешћу већине, али се овде већина поистовећује са нацијом, која представља основни елемент политичке организације, па самим тим и стандардизације и образовних поступака који је подржавају“ (Гераертс in Филиповић 2007: 24). „Са друге стране, у бити овог културног модела је романтичарска идеја да нација свој културни идентитет црпе из суштине културних вредности народа са којим се језик идентификује.“ (Филиповић 2007: 25). „[...] језик се сагледава као основни носилац 'народног, културног, стандарднојезичког, политичког и свеукупног државног јединства’“ (Брборић in Филиповић 2007: 27, 28).

⁷⁷ Прво када је у састав Србије 1878. године ушао “део новоослобођених српских територија (Нишки, Топлички, Пиротски и Врањски округ)”, а посебно после балканских ратова, 1913, када је “на Конференцији мира у Букурешту Србија добила Вардарску Македонију, Косово и део Санцака, што је износило 39 000 км² и 1 290 000 становника” (Димић и други ур. 2004).

Изостављање, како из истраживања тако и из закључака, сваког елемента који би могао да замагли слику образовања у служби стварања национално хомогене државе Србије, део је ширег идеолошког оквира који појашњава следећи цитат: „амбициозни државни и национални циљеви Срба, полазећи од освештаних средњовековних традиција, временом су, а посебно од епохе просвећености, еволуирали у модерне државне аспирације засноване на начелу 'народности', као допунском обрасцу демократског карактера.“ (Батаковић in Зундхаусен 2008: 556).

У овом тексту, Ђуровић не поставља дистанцу у односу на тадашњу националистичку идеологију: не показује њено наличје, нити је нијансира; не напомиње оно што изоставља због општости у приступу, због саме теме Зборника, те тиме не оставља могућност разумевања даљег развоја, посебно појаву сасвим супротних идеологија: оних већ поменутих под окупацијом у време Првог светског рата, међу које треба уврстити и сва остала критичка виђења „великосрпске идеологије“, ону којом се у истом периоду најављује стварање државе *истог народа* са три различита имена: Срби, Хрвати и Словенци⁷⁸; „Први светски рат је довео до стварања Краљевине СХС у којој су Срби постали водећи народ. После територијалних проширења током балканских ратова, која су у српску државу укључила и инородно становништво, 1918. је донела стварање мултинационалне државе која се издавала за једнонационалну⁷⁹. То додуше није искључивало признавање постојања националних мањина, али је повлачило за собом порицање националне индивидуалности појединих словенских народа.“ (Јањетовић in Исић ур. 2007: 122); и коначно, идеологију *братства и јединства* која се намеће за време и после Другог светског рата.

(2) У другом чланку који анализирамо, аутор М. Бјелајац бави се модернизацијом војног образовања, али и његовом улогом у модернизацији „шире заједнице“, што ћемо у овом кратком приказу посебно истаћи. Циљ модернизације

⁷⁸Чији је језик уставима из 1921. и 1931. означен као српско-хрватски-словеначки.

⁷⁹Андреј Митровић, *Југославија на конференцији мира 1919–1920*, Београд, 1968, стр. 96.

војног образовања било је стварање кадра за што успешније вођење ослободилачких ратова. Аутор у више наврата истиче значај слања официра, „посебно лекара, ветеринара, фармацеута и инжењера, геодета“ на стране универзитете (стр. 170); „повећане су квоте официра који су слати у француску, немачку и руску армију на усавршавање језика, упознавање с новинама и трупном праксом те на посебне курсеве“ (стр.171); у домаћим војним школама „Официри су учили страни језик, читали и преводили све што је у свету било најактуелније“ (стр.170). Јасно је, дакле, истакнуто да су, поред слања на усавршавање у стране армије, војне школе у Србији увек водиле рачуна о озбиљној заступљености наставе страних језика. Питомци Артиљеријске школе у периоду 1896-1899. учили су, на пример, „француски, немачки, руски и од 1898. турски“ (стр.176).⁸⁰

Од користи за истраживање је и начин на који Бјелајац конфронтира одлике (које се тичу пре свега образовања) традиционалног друштва са онима које карактеришу модерна друштва (стр.174). Ради веће јасноће, то поређење ћемо приказати у виду табеле:

ТРАДИЦИОНАЛНА ДРУШТВА	МОДЕРНА ДРУШТВА
<ul style="list-style-type: none"> - велика неписменост; - државна регулатива по питању школства тек у заметку; - доминира религијско образовање; - образовање доступно само вишим друштвеним слојевима, слабе могућности друштвеног напредовања образованих. 	<ul style="list-style-type: none"> - повећана писменост; - законски регулисано школовање, развијена подела школства; - преовлађује лаичко образовање; - социјална мобилност између друштвених слојева [...]; - већа писмена култура и појава средстава масовних комуникација.

⁸⁰ Неки историчари, не поричући значај учења страних језика ради превођења и праћења страних извора који су представљали новине у војној области, истичу и оригиналност стваралаштва наших стратега: „На српску војну мисао, односно 'војну књижевност', како су се у XIX и почетком XX века називала дела која су се односила на војна питања, утицали су многи чиниоци, а највише искуства из ратова вођених 1876–1878. и 1885. године, као и посредни и непосредни утицај европске војне теорије, пре свега немачке и француске, а затим и руске и аустроугарске. Учећи, преводећи и пишући, српски официрски кор развијао је своју 'војну књижевност', па од средине XIX века није било војног теоретичара који није посветио одређену пажњу ратној вештини.“ (Ратковић-Костић 2007: 68)

Улогу војске „у подстицају модернизације“ друштва Бјелајац види пре свега у томе што је морала да школује стручне кадрове који ће пратити најновија „достигнућа у борбеној техници, развоју железничке и путне мреже [...]“ и слично; 1912. године „Школовани официри (укључујући лекаре, ветеринаре, фармацеуте, инжењере, правнике)“ представљали су 25% од укупног броја високошколованих у Србији. „Они су били учесници или директни покретачи културних и спортских активности“. Поред тога, војска је допринела модернизацији одређених закона, али и унапређењу „социјалне мобилности и промоције од најниже лествице у друштву до највиших положаја [...]“ (стр.173).⁸¹

Бјелајац не говори много о препрекама у процесу модернизације, али спомиње, на пример, оштру критику “из пера тадашњег тек пензионисаног начелника Главног генералштаба пуковника Александра Машина 1906. године” који је тврдио да су програми за испите огромни, али да су само форма, будући да после положеног мајорског испита официри најчешће „склапају књигу и више неће ни да читају ни да се усавршавају [...]“ (стр.170, 171); у том тону наставља и Бјелајац: “Мада је у победничкој држави углед војске био енорман, врло брзо се испоставило да млади официри нису били довољно амбициозни на плану властитог усавршавања. Конкурси за пријем у Вишу школу Војне или Интендантске академије нпр. никада нису имали довољан број кандидата.” (стр.172)

Упркос овим слабостима војске и војног образовања, за наше истраживање занимљива је и следећа ауторова напомена: „Наше мишљење је да је свакако допринос модернизацији и превазилажење конзервативне друштвене свести, разних облика предрасуда и нетолеранције међу нацијама и верама. Ту је војска доста чинила и, промовишући толеранцију, упознавање и промовисање свих традиција и култура, доприносила је стварању новог државног идентитета поред локалних, националних“ (стр.174).

⁸¹ Бјелајац објашњава даље: „Како српско друштво није имало довољно капацитета ни у школама, ни у учитељима, све што је 'промакло' мрежи основног образовања сачекивао је сталан кадар војске“, описмењавао неписмене, подучавао их како да у цивилству постану упућенији домаћини, ратари, сточари, занатлије; „Школа хигијене, коју су први пут пролазили у војсци, била је основа за мењање неких опасних навика које су постојале у њиховим домовима“.

Мишљење Бјелајца из последњег цитата налази потврду у начину на који је војска Краљевине Србије, чија је огромна већина припадника била православне вере, обележавала државне и верске празнике: “Поред православних, у српску војску су ступали и припадници других вероисповести⁸². Према члану 20. Устава Краљевине Србије из 1888. године ни један српски грађанин није могао, позивајући се на прописе своје вере бити ослобођен војне обавезе. Док су служили у кадру, верске потребе војника муслиманске и јеврејске вероисповести биле су регулисане Правилима службе, као и посебним уредбама и наређењима. Питање припадника римокатоличке вере није посебно третирано у војним законима.

Војницима 'мојсијевске вере' који служе у сталном кадру од 30. априла 1880. године било је дозвољено да за време својих празника одлазе кућама. На молбу Јеврејске Београдске црквено-школске општине ово наређење је 4. априла 1897. године проширено и на обвезнике редовне и оба позива народне војске. У делу Правила службе из 1901. године које говори о богослужењу наводи се да је иноверцима дозвољен одлазак у богомоље и ослобађање од дужности за време њихових празника⁸³. Њиховим војним старешинама је остављена могућност да, с обзиром на специфичност ситуације, одлучују о пуштању војника.” (Милкић 2007: 11)

Када је пак реч о (краткотрајном) учењу турског (и албанског језика) у војсци Србије крајем XIX века, на основу текста историчара Милићевић и Шаљић у којем се баве анализом анкете спроведене 1898. године, могуће је ближе сагледати у којој мери је познавање тих језика било заступљено, какав је био стварни квалитет тог знања, као и које су тешкоће искрсле приликом увођења наставе турског језика: у склопу реформе војске реформисано је и образовање, а „можда највећа наставна промена, тицала се увођења једног новог језика. Наиме, уз већ

⁸² Према попису из 1910. године у Краљевини Србији православних је било 2.881.220 (98,6%), муслимана 14.335 (0,5%), римокатолика 8.435 (0,28%), мојсијеваца 5.997 (0,2%) и протестаната 799 (0,025%); Радош Љушић, *Историја српске државности*, књига II, Нови Сад, 2001, стр. 35.

⁸³ Правило службе 1901. године, I део, члан 389. Од почетка 1910. године сви регрути мухамеданци приликом регрутовања упућивани су у оне гарнизоне у којима је проценат муслимана био знатан и где је било џамија. Регрути са територије нишког, врањског, пиротског и топличког округа упућивани су на одслужење рока по командама нишког гарнизона, а регрути са осталих територија у београдски гарнизон; Наређење Ф/ЂБр. 329 од 30. децембра 1909. године, СВЛ 1910, стр. 41.

традиционалну наставу француског, немачког или руског, на Војној академији [Нижа и Виша школа] се по први пут, указом од 15. јануара 1898. уводи и турски језик.“ На основу анализираних података који указују на недостатак наставног кадра, аутори закључују да је учење турског језика трајало кратко (свега неколико месеци) и да је за то време течај похађало око 250 будућих официра. „Настава турског [...] претрпела је неуспех. Међутим она је потакла нешто друго. У пролеће 1898. у војсци Србије настала је читава потрага за зналцима турског и 'арнаутског' језика. Командант, краљ Милан је од свих команданата дивизија као и војних установа затражио детаљне податке о свим војним лицима која ове језике знају.“ Број познавалаца турског језика, према резултатима анкете, веома је скроман, и износи 1% од официрског кадра и 0,7% подофицира, укупно 34 и један редов: „[...] од 34 односно 35 имена само се код четворице јавља назнака да турски језик знају да читају и пишу.“ Занимљив је и податак да је скоро 2/3 познавалаца тог језика „рођено ван територије тадашње Краљевине, а половина од тог броја је родом из Старе Србије. [...] Начин на који је знање турског па и албанског стечено готово је истоветан, а директно је везан са пореклом сваког од појединаца. У суштини, само пар њих турски је учило кроз институционални систем тј. школу, било да је она била турска, или се радило о српским гимназијама основаним 1892-1894. године, у Цариграду, Солуну и Скопљу, као и у Призренској богословији.⁸⁴ У великој већини осталих случајева турски, као и албански научен је од мештана, често још у детињству, или касније у месту где се већ службовало.“ (Милићевић и Шаљић 2011: 170, 172, 174, 175, 176)

И коначно, још једну димензију наставе страних језика можемо уочити захваљујући овом „дијалогу“ аутора: та модерна и по квалитету амбициозна концепција војног образовања није била присутна у подофицирским школама. У истом Зборнику у којем је објављен текст Бјелајца, наиме, у тексту ‘Подофицирске школе у Краљевини Србији каже се: „Ако су подофицирске школе по предметима квалитативно јако одударале од Академије, то је било највише у погледу учења

⁸⁴ Теодосијевић, М, Познаваоци турског језика код Срба, *Оријенталистика* 70, Зборник радова, Београд, 1997, стр. 65.

језикā. Ни у једној од тих школа није се изучавао страни језик, што сугерише да су њихови питомци били усредсређени на ограничен ниво знања, ни мањи ни већи од онога који је служба у трупи изискивала. То је крило мањкавост, јер је атаковало на могућност даљег усавршавања [...]. [...] И они који нису постали официри, а припадали су артиљерији, трпели су због недостатка појединих знања. Од 1911. изнова су према програму морали да уче читање и писање, јер како нису учили језик земље из које су купљени топови, тј. француски, нису знали ни писмо тог језика – латиницу“ (Милићевић 2003: 191, 192).

За разлику од првог текста, текст Бјелајца омогућава нам, дакле, да створимо део слике специфичне вишејезичности која је предмет нашег истраживања као и њене повезаности са модернизацијом друштва. Видимо да је војно образовање имало велики значај како у ширењу толеранције – пре свега верске – тако и у развоју и ширењу те образовне вишејезичности, чему је доприносио „енорман“ углед војске, разноврсност занимања која је неговала, хоризонтална и вертикална покретљивост војног кадра.

Судећи по исходима учења такозваних *светских* језика (немачког, француског и руског), а то су способност праћења наставе и обуке у иностранству, читање и превођење стручне и научне литературе, настава је била квалитетна, а ученици мотивисани да уложе труд у савладавање језика оних народа чији је углед у то време Србија желела да достигне. Други, регионални, или језици мањина не помињу се, са изузетком турског – тада још језик моћног царства, иако са мањим утицајем него у прошлости – што може указивати на то да је идеолошка потка овог текста блиска оној која је у основи модела који Бугарски смешта у каснији период, у половину XX века, и описује на следећи начин: „Средином XX столећа њега [модуларни модел, Ј. Ђ.] постепено одмењује други модел, *експанзивни*, који наглашава предност великих језика као носилаца националне и државне моћи и легитимира њихово ширење на рачун оних мањих, све до потпуног затирања 'бескорисних' малих идиома.“ (Бугарски 2009: 12). Овакво виђење језика и њихове „неједнакости“ припада без сумње најчешћој и најраспрострањенијој лаичкој

језичкој идеологији, идеологији „неједнаке вредности језика“ (Беако 2001: 1, 2). Стављајући турски у низ језика који су се учили – што је тачно, али је трајало, како смо видели, веома кратко – даје се, дакле, непотпуна слика, утолико пре што се не напомиње значајна разлика у разлозима/циљевима учења турског у односу на остале стране језике. Тако је „идеологија националне државе [која је] уништила на десетине језика и језичких варијетета“ у свету, па и у Европи (Бугарски 2009: 17), у Србији тог времена довела до привилегованог статуса језика неких географски удаљених народа, док се за регионалне језике почело губити и оно релативно спонтано интересовање које се најчешће огледало у учењу „од мештана“, изван институционалних оквира.

Будући да тема Зборника и обим рада не дозвољавају ни овом аутору, као ни претходном, да иде дубље у појединости које су са становишта социолингвистике веома значајне (а њих откривамо у другим текстовима које смо цитирали), намеће се закључак да описани приступ, дајући донекле непрецизну слику о учењу, познавању и употреби језика у војном образовању, може допринети стварању помало идеализоване представе о проучаваној средини и периоду.

(3) У тексту Латинке Перовић приказан је педесетогодишњи рад прве државне (и преко три деценије и једине) средње школе „за женску омладину у целом српском народу“, будући да у то време „ни Аустроугарска није имала државних средњих школа за женску омладину“ (стр. 283). Приказ рада школе, кроз који се сагледава „вишеслојност односа модерности и патријархалности уопште“, дат је на основу следећих елемената: *законодавство; институција; организација, чиниоци – ученици и наставници, циљеви – садржај, степен њихове остварености; друштвено окружење и печат времена; друштвени ефекти институције.* (стр. 282)

Однос модерности и патријархалности, који је, нагласимо још једном, централна тема текста сагледана кроз положај жене и школовање женске деце,

„није стање, већ процес. Иницијалну улогу имају потребе друштва⁸⁵, а артикулишу је припадници малобројне просвећене елите. Динамику процеса, пак, одређују два чиниоца: сиромаштво друштва, огроман распон између потреба које брзо расту и могућности које се споро увећавају, и схватања која израстају из сиромаштва и фрустрираности због несавладивости поменутог распона.“ (стр. 282)

Супротстављање партијархалности и модерности било је, како произилази из ауторкине анализе, веома оштро; оно је посебно долазило до изражаја у расправама о функцији школе које су најчешће претходиле доношењу нових нормативних аката :

Ставови заговорника патријархалне струје	Ставови заговорника модерне струје
- Подршка развоју основног школства ради задовољавања „потребе за једнакошћу“; (стр. 285)	- Подршка развоју школства за женску децу кроз обезбеђивање учитељица (школованих на Вишој женској школи); (стр. 284, 285)
- оријентисаност на васпитање због бојазни „да писменост не буде од разорног утицаја на патријархалне особине породице“; (стр. 283)	- оријентисаност на образовање у функцији струке (школовање будућих учитељица); (стр. 285)
- схватање положаја жене по којем „[...] Виша женска школа треба да припреми женско дете за домаћинство и породицу, и да га васпита у народном духу, по узору на ликове из усменог народног стваралаштва.“; (стр. 286)	- од 1879. продужавање школовања на пет година (тежиште: квалитетно школовање учитељица), повећавање броја предмета и увођење наставе страних језика; (стр. 284) - 1886. увођење шестог разреда ради растерећења ученица. (стр. 287)
- отпор посланика због схватања да „Виша женска школа, својим образовним и васпитним садржајима, носи туђинштине [...]. Туђинским утицајима (страни језици, естетско васпитање, учење манирима и форми уопште) ’треба стати на пут’ јер су они опасна болест, отров који разара супстанцу народа, његов духовни живот.“ (стр. 286)	- „однос са Европом дефинисан као недвосмислено очување посебности“, али и као укључивање у оно „што ми називамо цивилизацијом и просветом“. (стр. 285);

⁸⁵ У основи потребе за оснивањем такве школе јесте непостојање државних средњих школа за женску децу, то јест постојање само приватних школа које су углавном оснивали странци, и “школовање женске деце из имућнијих породица на страни [...]” (стр. 283)

Модерност Школе, којој су допринели просвећени појединци – пре свега министри просвете, међу којима су се неки школовали у иностранству, а сви путовали по Европи – огледала се и у њеној дидактичкој оријентацији: пошто је била смештена у посебну зграду, постепено су опремани кабинети и библиотеке: „Постојале су наставничка књижница (од 1867), ђачка књижница (од 1893) и књижница уџбеника за сиромашне ученице (од 1899)“ (стр. 288); избегавао се „вербализам“, а често су организоване „екскурзије, посете фабрикама и разним установама, изложбама и концертима, Народном и Етнографском музеју, Народном позоришту“. Перовић наглашава да у карактеристике Школе „као модерног образовног завода спадају и њене везе са светом: усавршавање наставница на страни, обавештавање о страним школама, посете страних стручњака школи.“ (стр. 290) Све бољи успех ученица, напредак у личној хигијени, стална брига „за подизање квалификованости наставница“ (стр. 295), удруживање ради помоћи сиромашним ученицама и друго допринело је да Школа постане „пример за углед, и попут ње основане су женске школе у Крагујевцу, Пожаревцу, Нишу, Пироту, Шапцу. У исто време, била је расадник нових средњих школа за женску децу: женске учитељске школе и женске гимназије.“ (стр. 303) Поред предузимљивости на образовном и социјалном плану⁸⁶, „пионирска је улога Више женске школе у стварању ’културне српске жене, која се пење чак дотле, да је не ретко књижевник, уметник и борац за идеално женско право.’⁸⁷“ (стр. 303)

Па ипак, та модерност морала је бити представљана на начин који ће је учинити прихватљивом и заговорницима патријархалнијих схватања: „У остваривању свог васпитног задатка, Виша женска школа је највећи значај придавала етничко-националним вредностима, које су одговарале ’тадашњој етничко-националној фази развића друштва.’“ (стр. 296) - „Осећај за равнотежу између новог и традиционалног такође је на прагу модерности: уводе се, на пример, клавир и виолина, али се не одбацују гусле.“ (стр. 290)

⁸⁶ „Помагање сиромашним ученицама проистицало је из снажног осећања за једнакост као начело православља и вредност патријархалног друштва.“ (стр. 300)

⁸⁷ Тихомир Р. Ђорђевић, О српским женама, Београд 1912, с. 4. На основу научних, посебно етнографских, истраживања, почетком друге деценије XX века сматрало се да “у српском народу преовлађује тип патријархалне жене.” (стр. 303)

На примеру ове школе, ауторка закључује да је модернизација „сегментирана“, да је „ишла постепено, али и да је постојала јасна граница до које се могло вршити степеновање. На сваком новом степену модернизације прихватане су, иако уз отпоре, тековине западноевропске цивилизације. Али не и западноевропска култура, која је дотицала религију, социјалну и политичку филозофију и националну идеологију. То је представљало границу до које је могла ићи модернизација.“ (стр. 304)

Док се класични језици не јављају у наставном плану Школе, страни језици (немачки, француски, руски) појављују се, као што смо видели, као обавезан наставни предмет почев од 1879: „Један страни језик, по избору ученице или њених родитеља био је обавезан. Ванредно су се могла учити и друга два, али за то се плаћало.“ (стр. 284, напомена 16). „Од школске 1899/1900. године уведен је, за ученице IV разреда и енглески језик, са три часа недељно. Учење је било добровољно.“⁸⁸ (стр. 295, напомена 80). Постигнућа ученица представљају доказ о квалитету наставе: „За оцену квалитета наставе, пак, посебно су важни писмени састави ученица из страних језика (немачки, француски, руски).“ (стр. 281, напомена 2). „Важно мерило домета у остваривању образовног задатка школе је општи успех ученица, као и успех у појединим предметима. Тако се на основу писмених састава ученица из сва три страна језика (немачки, француски, руски), који су, по избору, објављивани у годишњим школским извештајима, може закључити да је знање ученица било завидно.“ (стр. 295) У наставку се прецизира да објављене саставе ученица (на српском језику, Љ. Ћ.) „карактерише висока писменост.“

Значај знања језикā, дакако *светских*, истиче се и када је реч о Катарини Ђорђевић-Миловук, управитељици Школе у периоду од 30 година, која је „бесплатно предавала француски језик“. Школована у Русији, ова Новосађанка по рођењу „Говорила је руски, немачки, француски и енглески језик, 'и с тога ... могла општити са свима културним представницима главних европских народа, који су

⁸⁸ *Годишњи извештај о Вишој женској Школи у Београду за школску 1899-1900. годину*, с. 65.

долазили у Србију о великим догађајима⁸⁹“ (стр. 294) Овај цитат показује како је вишејезичност образованих употребљавана у друштвеном животу.

Ни у овом чланку нема помена о другим, регионалним или мањинским језицима. То није случајно: у тексту је јасно назначено, на основу проучене документације Школе, да су „Готово све ученице биле српске народности, односно православне вере. Међу занемарљиво малим бројем других, најбројније су биле Јеврејке.“ (стр. 291) Напомиње се, такође, да је „највећи број ученица био рођен у Београду“. Одсуство девојчица из других делова Србије објашњава се непостојањем интерната (иако је отварање било предвиђено законским актима, то није остварено; „тек је 1906. године, на иницијативу наставница Више женске школе, отворен приватни интернат за ученице средњих школа.“), али и патријархалним схватањем „да женско дете не треба одвајати од породице.“ (стр. 291, 292)

Учењем страних језика у Вишој женској школи бави се и Анђелка Игњачевић у раније цитираној књизи: прецизира да у првом периоду, док је била трогодишња, страни језик (француски и немачки, о трошку ученица) „могао је да се изучава као факултативни предмет поред цртања и музике“; истиче, као и Перовић, заслуге Катарине Миловук, која је, „као управник користила све могућности да уведе живе језике у школу“. (Игњачевић 2006: 90, 91) У вези са продирањем енглеског језика у државно образовање, па и у Вишу женску школу, напомиње да је Лујза Ст. Јакшић, ауторка дела *Енглеска граматике за ученице Више женске школе*, издатог 1900, „први домаћи писац било каквог приручника за учење енглеског језика у Србији.“ (Игњачевић 2006: 111) Овим се потврђује висок квалитет наставе језика у Школи. Поводом учења енглеског језика, вредни су помена и коментари о Берлинској конференцији о женским школама (одржаној 1883.) које Игњачевић преноси, а који су објављени у Просветном гласнику исте године, међу којима је посебно занимљиво мишљење да „за одраслу девојку има згодније литературе у енглеској књижевности но у француској.“ (Игњачевић 2006:

⁸⁹ *Домаћица*, Београд, 1913, бр. 9, с. 229.

98) Патријархална схватања, видимо, нису била страна ни срединама као што је немачка.

У чланку о школовању девојака у Србији Љубинка Трговчевић се кратко осврће на Вишу женску школу и не доноси нам нова сазнања у односу на текст Латинке Перовић. Оно што је корисно напоменути за стварање јасне слике о препрекама на које су наилазиле амбициозне девојке тог времена јесте, међутим, чињеница да је „велики проблем за наставак вишег образовања било гимназијско образовање; оно је било услов за упис на факултет, а у Србији све до 1905. није постојала женска гимназија. Девојке су од 1879. могле, али ретко успевале да добију одобрење, да похађају мушке гимназије и приватно полагају матуру.“ (Трговчевић 2003: 83)

О сукобљавању патријархалности и модерности, као и о националистичким осећањима једне бриљантне ученице Више женске школе, Паулине Лебл, Јеврејке скромног социјалног порекла, читамо у тексту Латинке Перовић 'Потиснута посебност: Паулина Лебл Албала'⁹⁰, у којем се осврће на њену књигу⁹¹ која је аутобиографија, "Али и биографија једне Јеврејке. Утопљена у српску заједницу, она доспева у сам интелектуални врх те заједнице и откривајући и потискујући своју посебност." (Перовић 2006: 379) "У годинама анексије Босне и Херцеговине, балканских ратова и Првог светског рата, Леблова је била без дилеме: 'Да ли је национализам добра или рђава ствар – то питање ми се тада није постављало. Тек много доцније, у време уздизања Хитлеровог, размишљајући о страшној опасности што се указује на обзорју, понављала сам себи редовно: Национализам је једна од сила које подривају цивилизацију". (Перовић 2006: 382) "Цела наша генерација била је већ годинама запајана и кроз школу, и кроз књижевност, и кроз новине, и

⁹⁰ Текст је такође објављен у књизи Л. Перовић, 2006, *Између анархије и аутократије. Српско друштво на прелазима векова (XIX-XXI)*. Стр. 379-384.

⁹¹ „Књига је вероватно написана 1944/45. године, када се Паулина Лебл Албала, бежећи од холокауста, нашла у САД. После смрти њене ћерке, Јелене Албала Гојић (22. марта 2003, у САД), породица је рукопис Паулине Лебл послала даљем рођаку, познатом београдском публицисти, Александру Леблу (Паулинин отац и Александров деда по оцу били су браћа). Са добрим препорукама стручних људи, али без потпоре са икоје стране, Александар Лебл је објавио књигу о свом трошку, у скромном тиражу од 200 примерака. Вид. Паулина Албала Лебл, *Тако је некад било*. Издавач Александар Лебл. Београд, 2005.“ (Перовић 2006: 379)

кроз јавне скупове националним идеалима ослобођења и уједињења, и није чудо што смо један рат против Турске сматрали као остварење својих давнашњих снова. Поред тога, наша генерација није била доживела ниједан рат, није познавала његове ужасе и, с младалачком неустрашивошћу и осиношћу очекивала је с нестрпљењем час освете за вековна страдања, 'смрт оној трулежи на Босфору', 'протеривање Турака из Европе', – то су биле крилатице које су нас доводиле до пароксизма. Наши другови пошли су у рат весели и с песмом као у сватове. Ми смо их испраћале с цвећем и с узвицима 'Довиђења!' Нико од нас није мислио на могућност неуспеха, пораза, смрти. Желели смо победу, веровали смо у њу, и били смо раздрагани! Нашем нараштају је пало у део да буду извршиоци косовског аманета. Каква срећа", понављала је Леблова као заклетву (Перовић 2006: 383)

Трећи текст из корпуса показује да иако „Срби у XIX и XX веку нису имали ниједан значајни културни или политички покрет који се супротстављао модернизацији, то јест вестернизацији [...]“ (Марковић 2004: 44), а посебно да „[...] у XIX веку нема никакве озбиљне алтернативе европском путу Србије“ (Марковић 2004: 52), тај процес није текао без отпора, а отпор је био пре свега последица страха од непознатог које је стизало посредством образованих вишејезичних појединаца. Уместо закључка, дајемо следећи цитат који речито илуструје како ширу идеологију која је владала у том периоду – у чијем контексту треба посматрати и доминантну језичку идеологију – тако и јасну дистанцу коју ауторка успоставља у односу на њу: „Али, по мом мишљењу, аутобиографија Паулине Лебл Албала је више од свега драгоценост сведочанство и о судару патријархалне српске заједнице са модерним друштвом. Тај се судар заострава после стицања државне независности [...] и траје до стварања југословенске државе [...]. **Отварање и затварање, ослобођење и страх од слободе су паралелни и наизменични рефлекси поменутог судара на српску интелектуалну елиту. Линија поделе не иде између ње и већине народа, већ унутар ње.**“ (Перовић 2006: 384, подвлачи Љ.Ђ.)

2. ИСТОРИЈСКО ШТИВО КАО ЈЕДАН ОД ПРЕНОСИЛАЦА ЈЕЗИЧКИХ ИДЕОЛОГИЈА

Творећи спону између садашњости и минулих времена, показујући да је вишејезичност – иако својствена нашем добу као „доминантна идеологија“ (Море 2011) – на овим просторима искуство разнолико проживљавано, реч историчара посредно учествује у обликовању ставова према њеним савременим испољавањима у Србији. Уверени да се садашњост не може разумети без разумевања прошлости и увиђања њихове слојевитости и динамичности, на примеру три текста покушали смо да покажемо да су неке језичке идеологије, настале као део ширег идеолошког оквира у сасвим другим историјским околностима, и данас у основи текстова неких савремених историчара (нпр. националистичка, идеологија неједнаке вредности језика). Овај део истраживања, који је омогућио да се увиде и одређене нијансе у схватању појмова *модернизација* и *модерност*, показује велики значај образовне вишејезичности и вишејезичности образованих у тим процесима, „А реч је о онима који су градили Србију као модерну и европску државу паралелно делујући у два тока – на њеној модернизацији и еманципацији и на очувању, односно изградњи, националне свести, културе и политичке самосталности. Управо та испреплетаност њихових хтења, која су била национална у ужем и европска у ширем контексту, је учинак њиховог школовања.“ (Трговчевић 2003б: из резимеа).

Данашња концепција вишејезичности, коју промовише Савет Европе и којом ћемо се детаљније бавити у Трећем и Четвртом делу рада, представља једно ново виђење које већ поседује, али и даље развија своју епистемолошку, политичку и стратешку артикулацију. „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 у њима и са јасно препознатим друштвеним (укључујући и професионалне) контекстима њихове употребе“ (Филиповић 2007: 25). То виђење, које као својеврстан искуствени капитал третира чак и болна

историјска искуства⁹², има изразито пацификаторску улогу⁹³. Неке језичке идеологије, настале у прошлости, и данас су препрека развијању тако схваћене вишејезичности.

Закључићемо, стога, да је заоставштина прошлости двострука:

- јасно видљива у облику институција система, па као таква, ограничавајућа али и подложна променама уколико за њих постоји воља и макар минимални консензус у друштву;

- мање очигледна, а некада и скривена, када су у питању различите језичке (и шире) идеологије које, због своје хетерогене природе, постају неретко извор озбиљних неспоразума међу актерима језичке образовне политике, што ћемо у даљем раду имати прилике да покажемо.

II РАЗДОБЉЕ ПОСЛЕ ДРУГОГ СВЕТСКОГ РАТА: СЕГМЕНТИРАЊЕ ШЕЗДЕСЕТШЕСТОГОДИШЊЕГ ПЕРИОДА КОЈИ СЕ ПРОУЧАВА

1. КРИТЕРИЈУМИ ПРИМЕЊЕНИ ПРИ СЕГМЕНТИРАЊУ

Сегментирање периода који се даље изучава у овом раду заснива се на утврђивању преломних датума – пре свега на унутрашњем плану, али и на спољном – то јест различитих значајних политичких (и других) догађаја чије су импликације у датом времену видљиве у свим сегментима јавног живота. У првом реду мислимо на:

⁹² Као пример може се понудити послератна блискост Француске и Немачке, вековних непријатеља, које ту блискост исказују и учењем језика.

⁹³ И у прошлости се учење језика доводило у везу са пацифистичким идејама. Тако је, на пример, 1927. године основано „Немачко-француско Друштво“. Како нас обавештава Милош Тривунац у часопису *Страни Преглед* (издање Друштва за живе језике и књижевности, 1928, број 1 и 2, Београд, стр. 98), удружење окупља угледне Немце и Французе „који су прожети уверењем да је у интересу и њихових народа, и Европе, и светске цивилизације да се Француска што боље позна у Немачкој и Немачка у Француској, и да се на тај начин учини крај њиховој вековној омрази.“ Али тада су се око те идеје окупљали појединци и заинтересоване групе људи, а не државе које такву политику дефинишу, и на њено спровођење се обавезују, у оквиру међународне регионалне организације као што је Савет Европе после Другог светског рата.

а) Успостављање законског оквира – на савезном и републичком нивоу – којим се утврђују општа начела државног, политичког и друштвеног уређења, па тиме и све битне претпоставке за вођење јавне политике; реч је посебно о годинама када су доноси⁹⁴:

- устав;
- закони о школству;
- подзаконски акти, пре свега правилници о наставном плану и програму основног и средњег образовања;
- друга програмско-политичка акта.

б) Увођење иновација у области образовања, различити огледи, пилот пројекти и слично, представљају још један елемент који помаже у поимању временских оквира у којима се осмишљава и спроводи одређена језичка образовна политика у области страних језика.

в) Релевантни догађаји на пољу спољне политике, културне и економске сарадње са иностранством, узимају се такође у обзир сваки пут када се могу довести у везу са динамичким у језичкој образовној политици.

Поред датума значајних на националном нивоу, као битни репери посматрају се и г) различита документа (декларације, резолуције, конвенције, препоруке) међународних организација и покрета чији је Југославија/Србија земља чланица (Уједињене нације, Покрет несврстаних, Савет Европе) или међувладине и наднационалне заједнице за чије чланство је заинтересована (Европска унија).

У овом делу рада, за утврђивање почетне периодизације која представља радну основу за даље анализе, послужићемо се само неким од наведених критеријума; када је реч о законском оквиру, осврнућемо се:

- на уставе – савезне и републичке – , на законе у области образовања, али и на програмско-политичка акта која су (иако, како смо већ рекли, нису нормативна акта) у датом периоду имала пресудну улогу у утврђивању

⁹⁴ Редослед правних аката који следи поштује њихову хијерархију; из те хијерархије изузима се категорија *друга програмско-политичка акта*, која су хронолошки извор осталих, али нису у правом смислу речи нормативна акта.

- праваца развоја политике образовања (улогу коју у динамици језичких образовних политика играју правилници о наставном плану и програму, иновације у образовању и различити догађаји на пољу спољне политике и сарадње разматраћемо у Трећем и Четвртом делу рада);
- на документа Уједињених нација, с обзиром на њихов ниво општости (док ћемо документа осталих наведених међународних организација, покрета и заједница, тачније она која се односе на језичке образовне политике, разматрати такође у Трећем и Четвртом делу рада).

2. ХРОНОЛОГИЈА НАЈЗНАЧАЈНИЈИХ ДОГАЂАЈА НА УНУТРАШЊЕМ ПЛАНУ

а) Законски оквир

Савезни устав и статус Србије

Као правни акт који се налази на врху хијерархијске лествице, устав је и „први симбол независности државе“, „симбол националног јединства“, чија је „основна функција да искључи самовољу државне власти и заведе владавину објективног права“, „средство демократске легитимности државе“, као и „средство којим се обезбеђује друштвени мир и напредак, штите индивидуална права и слободе, унапређује национално благостање“ (Марковић 2003: 12, 98, 99).

Имајући у виду фундаментални значај устава за државно, политичко и друштвено уређење земље, као и примат савезног над републичким уставима⁹⁵, као основни временски репер за прво сегментирање проучаваног периода узимамо године доношења савезних устава. Уз статус и званични назив Србије у датом периоду, дајемо и основне карактеристике тих устава.

- **Србија као једна од шест република савезне државе од 1946-1991:**

Народна Република Србија у оквиру Федеративне Народне Републике Југославије од 1946-1963.

⁹⁵ Што је у СФРЈ, додуше, доведено у питање крајем осамдесетих и почетком деведесетих година XX века.

- 1946.⁹⁶: донесен је први Устав ФНРЈ и држава је подељена на шест равноправних република; „Устав из 1946. успоставио је једно етатистичко друштвено и централистичко државно уређење, које је искључивало сваки облик плурализма – идеолошког, својинског, политичког и др.“ (Марковић 2003: 161)

Социјалистичка Република Србија у оквиру Социјалистичке Федеративне Републике Југославије од 1963-1991.

- 1963⁹⁷: нови устав савезне државе, уз ново званично име, санкционише оно што је већ установљено Уставним законом из 1953, то јест друштвено и политичко уређење засновано на друштвеној својини на средствима за производњу, самоуправљању произвођача у привреди, самоуправљању радног народа у општини, граду, срезу, самоуправљању радног народа у области просвете, културе и социјалних служби. (Марковић 2003: 162)
- 1974. донет је нови Устав СФРЈ који је „потврдио државност република, чиме су створени федерално-конфедерални односи на савезном нивоу. Покрајине Косово и Војводина постале су конститутивни елемент Федерације“ (Димић и други 2004). Овај Устав се у литератури често одређује као „гробар друге југословенске државе“ будући да је „подстакао у сваком плуриетничком друштву латентно постојећи партикуларизам и сепаратизам, који је буквално довео до потпуне дезинтеграције Југославије“ (Марковић 2003: 166, 169).

Следећи су, дакле, периоди на које се, на основу уставотворне делатности, може поделити време између краха прве и краха друге југословенске државе (према Марковић 2003: 169):

- период стварања нове државне власти: 1941-1943;

⁹⁶ Августа 1945. одржава се треће заседање АВНОЈ-а и проширује се његов састав уласком: 1. Представника крајева који нису били довољно заступљени на другом заседању; 2. представници политичких странака и група; 3. изванредан број посланика Народног представништва Краљевине Југославије сазива од 1938. (Марковић 2003: 159). Новембра исте године одржано је прво заседање Уставотворне скупштине.

⁹⁷ Уставни закон из 1953, иако непотпун, увео је промене које се оцењују као „фундаменталне“ и које су „одражавале дубоке друштвене промене“, то јест започео је „велики југословенски експеримент назван 'самоуправљање'“ (Марковић 2003: 162).

- период привременог уставног уређења: 1943-1946;
- период државног социјализма: 1946-1953;
- период самоуправног социјализма: 1953-1992.

- **Србија као једна од две федералне јединице:**

Република Србија у оквиру Савезне Републике Југославије од 1992-2003.

- 1992: „Савезно веће СФРЈ усвојило је Устав Савезне Републике Југославије која је састављена од две федералне јединице: Србије и Црне Горе. Устав је заснован на начелу равноправности двеју федералних јединица. Покрајине нису поменуте. Скинута је застава са петокраком испред државних институција.“ (Димић и други 2004)

Република Србија у оквиру Државне заједнице Србије и Црне Горе од 2003-2006.

- 2003: скупштине Србије и Црне Горе усвојиле су Уставну повељу Заједнице Србије и Црне Горе и закон о њеном спровођењу⁹⁸.

- **Србија као самостална држава:**

Република Србија, независна и суверена држава од 2006.

- 2006: „Овим Уставом Република Србија је дефинисана као држава српског народа и свих грађана који у њој живе, заснована на владавини права и социјалној правди, начелима грађанске демократије, људским и мањинским правима и слободама и припадности европским принципима и вредностима. Уставном преамбулом наглашена је државна традиција српског народа, равноправност свих грађана Србије и уставна обавеза свих државних органа

⁹⁸ У својој књизи *Историја Југославије у 20. веку*, немачка историчарка Мари-Жанин Чалић врши следећу периодизацију (Чалић 2013):

- Социјалистичка Југославија (од 1945. до 1980): Консолидација комунистичке владавине (од 1943. до 1948); Титов социјализам (од 1948. до 1964); Шездесете године: прелазак у индустријско друштво; Реформе и супарништва (од 1964. до 1968); Нови национализам (од 1967. до 1971); После „бума“ (од 1971. до 1980).
- После Тита (од 1980. до 1991): Криза социјалистичке модерне (од 1980. до 1989); Осамдесете године: Аномија; Дезинтеграција и распад државе (од 1989. до 1991).
- Пропадање (од 1991. до данас): Рат за наслеђе (од 1991. до 1995); Оно што је од Југославије остало.

да заступају и штите државне интересе Србије на Косову и Метохији.“
(Микавица 2006: 60)

Републички уставни закони (према Димић и други 2004)

- 1947: „први Устав Народне Републике Србије. Србија је дефинисана као 'народна држава републиканског облика'.[...] Србија је територијално обухватала подручје 16 округа и града Београда, Аутономне Косовско-метохијске области и Аутономне Покрајине Војводине“;
- 1953: Народна скупштина НР Србије усвојила је Уставни закон о основама друштвеног и политичког уређења, усклађен са савезним којим је „самоуправљање озакоњено као основа целокупног друштвеног поретка“;
- 1963: донет је Устав Социјалистичке Републике Србије „којим је Србија дефинисана као државна социјалистичка демократска заједница народа Србије заснована на власти радног народа и самоуправљању. По Уставу, Србија у свом оквиру има две аутономне покрајине: Аутономну Покрајину Војводину и Аутономну Покрајину Косово и Метохију “; и у школству, које се на нов начин повезује са друштвеном средином, почиње „изградња нових *самоуправних социјалистичких односа*, постепено се уводи нов начин финансирања (стварају се заједнице образовања и фондови за школство) [...]“ (Поткоњак 1977: 49);
- 1974: донет је Устав Социјалистичке Републике Србије којим је „дефинисана као 'социјалистичка, демократска држава' и самоуправна државна заједница у чијем су саставу и аутономне покрајине Војводина и Косово“ ;
- 1990: Устав Републике Србије уводи „начело поделе власти и вишепартијски систем. Покрајине су постале облик територијалне аутономије, а истовремено по важећем савезном уставу остале конститутивни елементи Федерације, изједначене у одлучивању са републикама.“ Одредбом „по којој се Србија може супротставити актима органа Федерације уколико се тим актима 'угрожавају њени интереси',

Србија је себе фактички издвојила из Федерације“, као што је то претходно учинила и Словенија Декларацијом о пуној суверености Републике Словеније.⁹⁹

На основу републичке уставотворне делатности, видимо да се све до 1990. године периодизација у потпуности поклапа са савезном, коју прати по хијерархијској и хронолошкој логици првенства савезног над републичким уставима.

Закони у области основног и средњег образовања и васпитања, савезни и републички (селективни приказ)

- 1945: Закон о обавезном седмогодишњем школовању (Павловић 2003: 290); главне смернице Министарства просвете „о мањинском школству“ којима је регулисано отварање школа на језицима мањина, или евентуално одељења, у зависности од броја ученика¹⁰⁰ (Павловић 2003: 300);
- 1950: обавезно школовање у основној школи продужено са седам на осам година;
- 1952: Опште упутство о школовању у школама за опште образовање, којим се „'седмолетке' претварају у 'осмолетке“ (Поткоњак 1977: 41);
- 1955: Опћи Закон о управљању школама; Економско-друштвене основе система школства у ФНРЈ (Шувар in Симовић 1990: 37);

⁹⁹ У својој књизи *Историја Србије од 19. до 21. века*, немачки историчар Холм Зундхаусен врши следећу периодизацију (Зундхаусен 2008):

- Србија / Срби у другој Југославији (1945-1980): „Феникс из пепела“: нова Југославија и њени митови о стварању; 28. јун 1948: Од стаљинизма до „југословенског посебног пута“; Привредно-социјални и културни преображај: од успеха до кризе; Растанак од југословенства и крај „Титове ере“ (1965-1980).
- Саморазарање Србије (1980-2000): „Српско питање“ (3. део); Између реторике „геноцида“ и „васкрса“; „Догодио се народ“: „нова Србија“ Слободана Милошевића; „Поново је косовско време“: Ратови деведесетих година.

¹⁰⁰ Недостатак наставног кадра „решаван је тако што су и страни држављани могли да буду укључени у наставни процес. Тек после 1950. та могућност је укинута. То се посебно односи на припаднике албанске и турске мањине, за чије су образовање довођени образовни кадрови из Албаније“ (Павловић 2003: 300).

- 1958: Општи закон о школству, којим је „Основна осмогодишња школа као јединствена школска институција утврђена, напоскон, у целој земљи“ (Поткоњак 1977: 41) и „којим је први пут у социјалистичкој Југославији учињен покушај да се на новим основама заснује целокупан систем образовања и васпитања“ (Поткоњак 1977: 46);
- 1959: Закон о основној школи у НР Србији;
- 1963: Општи закон о школству усклађен је са новим Уставом СФРЈ;
- 1965. (измене и допуне 1967, 1968, 1970.): Закон о основном образовању и васпитању у СР Србији; реч је о Закону из 1959. који је накнадно усаглашен са принципима новог Устава из 1963;
- 1967. (измене и допуне 1968.): Закон о средњем образовању СР Србије;
- 1968. (објављено 1969.): Резолуција о заједничким основама средњег образовања;
- 1974: Закон о основном образовању и васпитању; Закон о средњем образовању и васпитању;
- 1977: Јединствене основе основног васпитања и образовања у СР Србији и заједничка основа средњег усмереног образовања и васпитања у СР Србији;
- 1979: Закон о основном образовању и васпитању у СР Србији;
- 1986: Закон о основном образовању и васпитању у СР Србији;
- 1986: Закон о усмереном образовању и васпитању у СР Србији;
- 1990: Закон о основном образовању и васпитању у СР Србији;
- 1992. (измене и допуне 1993, 1994, 2002): Закон о основној школи;
- 1992. Закон о средњој школи;
- 2003: Закон о основама система образовања и васпитања;
- 2009, 2011, 2013: Закон о основама система образовања и васпитања;
- 2013: Закон о основном образовању и васпитању; Закон о средњем образовању и васпитању.

На основу наведене законодавне активности савезне државе и републике у области образовања настале су бројне периодизације, посебно оне које обухватају

период од ослобођења до 1974. године. Навешћемо неколике, у намери да кроз цитате, поред саме периодизације, покажемо и идеолошку потку која је код Поткоњака и Симовића сасвим експлицитна, па тиме и илустративна за период када су настале.

У области основног образовања, као посебно значајна промена издваја се прелазак на осмогодишњу основну и обавезну школу, „*бесплатну, јединствену, неселективну*“ (Поткоњак 1977: 47). Период од ослобођења до 1977. године Поткоњак дели на следеће фазе: „*Прву етапу* чини период од завршетка оружане борбе и ослобођења земље (1944/45) па до 1958. када је извршена темељна реформа читавог система образовања и васпитања, до године када је донет први закон о целовитом систему образовања, који представља одређену прекретницу и у развоју основне школе и основног васпитања и образовања. *Другу етапу* чини период од 1958. до 1974. тј. до Десетог конгреса СКЈ на коме је усвојена *Резолуција о самоуправном социјалистичком преображају васпитања и образовања*. [...] *Трећу етапу* чини период у коме се управо налазимо, који почиње 1974. [...] То је период даљег развијања, односно самоуправног социјалистичког преображавања основног васпитања и образовања на основи одређења Десетог конгреса СКЈ и Седмог конгреса СКС“ (Поткоњак 1977: 32).

Симовић (који детаљно приказује и периодизације следећих аутора: Безданова, Поткоњака, Лека, Огризовића, Крнете, Ристановића, Кнежевића, Богавца, Вацића, Биланцића и Тонковића, Ђорђевића, Шувара), разматрајући, у времену од 1950. до 1974.¹⁰¹ „питање реализације политике образовања преко програмско-политичких и законодавних аката којима је она конституисана и прописа путем којих је реализована“, разликује следеће развојне фазе (Симовић 1990: 90-101):

- развој у првом послератном периоду (1945-1949): период административног социјализма, полетне обнове и изградње ратом опустошене земље, консолидације њеног међународно-правног положаја; „све до 1950.

¹⁰¹ Овај период је у средишту ауторовог истраживања, али се у књизи осврће и на период после 1974.

образовање и васпитање развијало се у суштини на наслеђеном, традиционалном систему из предратне Југославије, уз, дабومه, огроман квантитативни помак, јер су улагани огромни напори да се прошири мрежа школа и изграде нове, као и да се изврше социјализму саобразне промене у наставним плановима и програмима, у уџбеницима, у образовању и деловању наставника и сл.“

- други период (1950-1958): у знаку великих промена, започиње се децентрализација и дебиروقратизација школства; поставља се идеја јединствености, гipкости, вертикалне, па и хоризонталне проходности школског система;
- трећи период (1958-1974): у овом периоду политика образовања се конституише у свим својим елементима, иако је у одређеним компонентама повремено мењана, прецизирана, прилагођавана;
- четврти период (1974-1990): нова реформа образовања и васпитања има следеће карактеристике: - предшколско васпитање је интегрални део система са разноврсним облицима организовања; - основно осмогодишње образовање и васпитање основа је система; оно се усавршава, осавремењава, прожима радно-техничким елементима; - свако образовање после основног је усмерено, интегрисано са удруженим радом, вишестепено, проходно и вертикално и хоризонтално; - афирмише се виши ниво и квалитет општег образовања за све грађане, кроз основну школу, заједничку основу и општеобразовне садржаје и предмете у другој фази (усмерењу); - чини се значајан покушај да се превазиђе дуализам и изједначи ниво и статус у средњем усмереном образовању јединствено, и за младе и за одрасле; - специјално образовање је на свим нивоима интегрисано у укупан систем образовања; - на свим степенима долази до интеграције рада и образовања, различите на појединим нивоима, с циљем да рад постане основа делатности, а образовање у функцији тога рада итд.“

Трнавац и Ђорђевић, аутори уџбеника *Педагогија* за наставнике, углавном се слажу са претходним периодизацијама, посебно Симовићеву коју ћемо и ми

прихватити. Будући да је реч о хронолошки најновијој књизи, у којој се аутори труде, за разлику од претходно цитираних, да избегну сувише експлицитну идеолошку обојеност, даћемо шири извод њиховог текста:

„После 1945. године извршена је само делимична адаптација [...] школског система. Основна школа траје седам а поред ње и после ње постоје: ниже гимназије и прогимназије, више гимназије, школе ученика у привреди, средње стручне школе и учитељске школе.

Године 1958. почиње са развојем подсистем предшколског васпитања и извршена је нешто темељнија реформа основне школе, која траје осам година. То је изазвало и делимичне промене на нивоу средњег образовања: остаје виша гимназија, грана се сегмент средњих стручних школа, осавремењују се школе за квалификоване раднике, постоје и даље учитељске школе, а више се отвара могућност директног уписа на факултете, без претходно завршене средње школе, уз посебне испите.

После 1974. године, на основу Резолуције X конгреса СКЈ, средње образовање се усклађује са јединственим основама за класификацију занимања и стручне спреме [...]. Оснивају се центри усмереног образовања и васпитања, са великим бројем уситњених образованих профила. Овом реформом је посебно наглашена повезаност средњег образовања са удруженим радом (посебно производним радом), укинута је гимназија као једина средња општеобразовна школа, а свако усмерење за одговарајуће струке и занимања садржало је у себи: а) заједничко опште образовање, и б) одговарајуће стручно образовање. После нивоа средњег образовања свако је стицао одређену оспособљеност (диплому) за рад.

Крајем осамдесетих и почетком деведесетих година 'усмерено образовање' је било предмет оштре критике и дошло је до укидања његових основних одлика. [...]. Поново је, на нов начин, оживљен традиционални систем средњих школа: рехабилитује се гимназија као средња општеобразовна школа, која не образује за занимање, већ само за даље студирање на факултетима (са три типа: општи тип, друштвено-језички и природно-математички), стабилизују средње стручне школе и издвајају из јединствених образовних центара (са образовним програмима од једне

до четири године) у чијем су систему и средње уметничке школе (музичке, балетске и школе за индустријско обликовање)“ (Трнавац и Ђорђевић 2007: 117, 118).

Када је у питању средње образовање, посебно, дакле, издвајамо период од 1974. до 1992, то јест једноиподеценијско усмерено образовање које је у јавности толико оспоравано да је после укидања и враћања на ранију поделу (гимназије – средње стручне школе – средње уметничке школе) остало да важи за најнеуспелију реформу образовања. Критике на тај концепт средњег образовања имаћемо прилике да прикажемо у Трећем делу овог рада.

По ауторки Ковач-Церовић¹⁰² развој образовања од 2000. године може се поделити на три фазе: 2000-2004, 2004-2008, 2008-2012.

„У периоду од 2000–2008. године издвајају се две различите фазе у реформи система образовања:

Промене у периоду 2000–2004. године. Почетак промена обележила је нова стратегија развоја образовања заснована на анализама и локалним консултацијама. Закон о основама система образовања и васпитања 2003. обухватио је све предвиђене и започете промене предуниверзитетског образовања, са имплементационим периодом до 2011. године. Створене су нове институције за подршку развоја образовања, уведени су професионални стандарди за наставнике (лиценцирање, професионални развој и унапређивање), нова регулација курикулума заснованог на исходима и стандардима (национални курикуларни оквир, школски програм) и нови систем осигурања квалитета (екстерна евалуација кроз завршне испите, национална и међународна тестирања и преусмеравање система инспекције у систем осигурања квалитета школа). Школско развојно планирање је постало обавезно, повећана је аутономија школа, либерализована је издавачка политика за уџбенике, а најављено је и увођење обавезног предшколског образовања од 2007. године. Започета је реорганизација мреже средњих стручних

¹⁰² Ауторка је као помоћник министра просвете и спорта у Влади Зорана Ђинђића имала значајну улогу у покретању и осмишљавању реформе од 2000. до 2004. године, а и касније је била носилац функција у истом Министарству.

школа усклађена са потребама тржишта рада (почело је увођење нових образовних профила и допуштено стварање мешовитих средњих школа са различитим профилима). У том периоду су започете и припреме за будућу децентрализацију система. Ефекти ових промена се нису међутим у потпуности реализовали, пошто су након 2004. године реформе успорене.

Промене у периоду 2004–2008. године. [...] У средњем образовању је настављено са пилотирањем нових образовних профила и 2006. је усвојена Стратегија за развој стручног образовања. Имплементација је међутим спора, између осталог и због отпора професорског кадра. Отворена су експериментална одељења у 146 средњих стручних школа, са 53 нових или иновираних профила у 13 подручја рада, са новим курикулумом и праћени обуком наставног особља и опремањем школа. У нове наставне профиле је 2007. уписано око 18.000 ученика (6,5 % средњошколаца). Отворен је и нови информатички смер у гимназијама, са по два одељења у 11 школа у централној Србији. У основном образовању је Изменама и допунама Закона о основама система образовања из 2004. укинут један део реформских новина (курикулуми су поново регулисани преко садржаја, структура образовног система је задржана на двоцикличном, наставничке лиценце се не обнављају), а други део одложен (екстерни завршни испити). Међутим, и током овог периода настављен је рад на развојном планирању школа, стручном усавршавању наставника, либерализацији издавачке политике за уџбенике, довршавању ЕМИС-а. 2006. године је почела имплементација обавезног предшколског образовања. Постојећи капацитети су, међутим, недовољни за потпуни обухват деце, посебно у великим градовима.“ (Ковач-Церовић in Мијатовић 2008: 79, 80)

Овај други период који, по Ковач-Церовић започиње 2004. године, завршава се 2008, када почиње период који траје до 2012. године: њега „првенствено карактерише припрема за европске интеграције“, делимичан наставак реформи али уз ентузијазам који је „донекле опао.“ (Ковач-Церовић 2013: 41, 42) Најважнији документ усвојен у том периоду јесте Стратегија развоја образовања у Србији до 2020+, који је Влада Републике Србије усвојила октобра 2012. године.

Друга програмско-политичка акта

- 1949: Резолуција Трећег пленума Централног комитета КПЈ (Поткоњак in Симовић 1990: 36); овај документ и Поткоњак и Симовић сматрају једним од најбитнијих за развој нашег система образовања и васпитања: „Усудили бисмо се да тврдимо да је поменута Резолуција за област васпитања и образовања у Југославији, по времену кад је донета и околностима у којима је донета, најважнији, пресудни и преломни, документ којим се утврђује (конституише) политика образовања и васпитања у свим њеним битним елементима и начин и путеви њене реализације. Она је то и по својој комплексности и по нивоу на коме је донета и по преокрету који је назначила и на који је упутила, а и по комплексности и високом степену ефикасне реализације“ (Симовић 1990: 37);
- 1958: Програм СКЈ; Приједлог система одгоја и образовања у ФНРЈ (Поткоњак in Симовић 1990: 36);
- 1960: Резолуција о образовању стручних кадрова, Савезна скупштина (Поткоњак in Симовић 1990: 36); Препорука Савезног извршног већа (о учењу страних језика, напомена Љ. Ђ.) (Половина 1980: 23)
- 1970: Резолуција Савезне скупштине о развоју васпитања и образовања на самоуправној основи (Поткоњак 1977: 52);
- 1972: Резолуција Трећег пленума СКЈ (Поткоњак in Симовић 1990: 36);
- 1974: Резолуција о самоуправном социјалистичком преображају васпитања и образовања усвојена на X конгресу СКЈ (Поткоњак 1977: 32; Поткоњак in Симовић 1990: 36);
- и друго.

г) Документа Уједињених нација

- 1945: Повеља Уједињених нација – остварење права човека и основних слобода за све без обзира на пол, расу, језик или вероисповест; остваривање међународне сарадње на пољу културе и образовања (Костадиновић 2010: 27);

- 1948: резолуција Генералне скупштине Уједињених нација Универзална декларација о правима човека – заједнички стандарди које треба да постигну сви народи и нације како би сваки појединац и сваки орган у друштву, имајући ову Декларацију на уму, тежио да учењем и васпитавањем допринесе поштовању ових права и слобода; свако има право на школовање које треба да буде бесплатно и где је основна настава обавезна, а школовање треба да се усмери ка пуном развоју људске личности, како би се учврстило поштовање човекових права и слобода (Костадиновић 2010: 27);
- 1959: Декларација о правима детета – дете има право на школовање које треба да буде бесплатно барем у основном степену, које ће унапредити његову општу културу и које ће му омогућити, под једнаким условима за све, да развије своје способности, лично расуђивање, осећање морала и одговорности, како би постало користан члан друштва (Костадиновић 2010: 28);
- 1960. (доношење Конвенције), 1962. (ступање на снагу): Конвенција UNESCO против дискриминације у образовању – истиче да је битно признати право на образовање припадницима националних мањина, на остварење посебних васпитно-образовних делатности [...] и, зависно од просветне политике сваке поједине земље, на служење својим језиком, или вођење наставе на том језику, уз услов да се то право не остварује на начин којим се спречавају припадници тих мањина да разумеју културу и језик заједнице као целине те да учествују у њеним активностима, или којим се угрожава национални суверенитет [...] ¹⁰³;
- 1966. (доношење Резолуције), 1971. (СФРЈ ратификовала), 1976. (ступање на снагу): Међународни пакт о економским, социјалним и културним правима – Државе чланице овог пакта признају сваком лицу право на образовање. Оне се слажу да образовање треба да има за циљ пун развој људске личности и достојанства и да појача поштовање права човека и основних

¹⁰³ Извод из Конвенције доступан на сајту www.ombudsman.pravadeteta.com. Сајту приступљено марта 2014.

- слобода. Оне су сагласне осим тога да образовање треба да омогући сваком лицу да игра корисну улогу у слободном друштву, да потпомаже разумевање, толеранцију и пријатељство између свих народа и свих расних, етничких или верских група и да подстиче развој делатности Уједињених нација на очувању мира (извод из Закона о ратификацији међународног пакта о економским, социјалним и културним правима¹⁰⁴);
- 1989: Конвенција о правима детета – наглашава да је образовање област која трајно утиче на животе грађана; посебно је наглашено да је држава дужна да створи услове за квалитетно образовање свој деци (Костадиновић 2010: 28, 29);
 - и друго.

Доводећи у везу политику образовања Србије, посебно у време када је била чланице СФРЈ, са документима Уједињених нација, уочавамо висок степен подударности у ставовима, макар на декларативном нивоу, у вези са следећим проблемима: обезбеђивање основног образовања целокупној популацији, укључујући и одрасле, искорењивање неписмености, обезбеђивање барем основног образовања на језицима националних мањина уз обавезно учење језика државне заједнице.

Нису пак јасно исказани, ни у нормативним актима наше државе, нити у документима Уједињених нација, ставови и правци развоја у области учења страних језика. За тим ставовима трагаћемо даље, на националном нивоу у нормативним актима нижег ранга као што су правилници, а на међународном плану у оквиру докумената неких других организација, посебно Савета Европе и Европске уније, које врше велики утицај на националне језичке образовне политике европских земаља и шире.

¹⁰⁴ *Сл. лист СФРЈ*, бр. 7/71.

ТРЕЋИ ДЕО

Увод

I образовање за време Другог светског рата и после ослобођења

1. образовање у ратним условима
2. Развој у првом послератном периоду (1945-1949)

II образовање пре и после велике реформе

1. Други период (1950-1958)
2. Трећи период (1959-1974)
3. Четврти период (1975-1990)

III Деведесете године

IV Друштво за стране језике и књижевности Србије: актер језичке образовне политике у одразу свог гласила (студија случаја)

Периодизација коју у највећој мери, уз незнатна прилагођавања, преузимамо од Симовића (Симовић 1990), за основно полазиште има значајне системске, реформске промене у образовању, некада и преокрете, увек одређене друштвеним и политичким збивањима. Током целокупног проучаваног раздобља, настава језика била је такође условљена тим променама.

Сврставање периода у оделите целине (I образовање за време Другог светског рата и после ослобођења; II образовање пре и после велике реформе; III Деведесете године), а нарочито издвајање периода после 2000. године у засебан, Четврти део дисертације, захтева објашњење.

Кратки осврт на образовање у ратним годинама нужан је да би се разумело време које ће у Југославији уследити после ослобођења, време бурних и радикалних промена на унутрашњем и спољном плану које су довеле до тога да одређени језици – француски, немачки, руски – доживе специфичну судбину у систему нашег образовања. Када је пак реч о периоду 1945-1949. који карактеришу обнова и изградња школске инфраструктуре, напори да се изврши што већи обухват ученика основним образовањем, али и да се опишени што већи број

одраслих, сагледавамо га као припремни период образовних процеса који се покрећу 1949. Те године је на Трећем пленуму Централног комитета Комунистичке партије Југославије, посвећеном вееликим делом образовању и васпитању, донесена чувена Резолуција Трећег пленума ЦК КПЈ за област образовања и васпитања која је „по времену кад је донета и околностима у којима је донета, најважнији, пресудни и преломни, документ којим се утврђује (конституише) политика образовања и васпитања у свим њеним битним елементима и начин и путеви њене реализације. [...] До тога времена Југославија није начинила енергичнији, реформски потез у области васпитања и образовања.“ (Симовић 1990: 37) Због његове целовитости и далекосежности, тај програмско-политички документ, у којем се говори и о језицима – те је утолико значајнији за наше истраживање – сматраћемо темељем језичке образовне политике која је у неким својим аспектима и данас актуелна, иако је током година у различитој мери била промишљена и доследна. Други период (1950-1958), трећи (1959-1974) и четврти (1975-1990) могу се, дакле, сматрати периодима у којима се образовању посвећује знатна пажња како би Југославија нашла сопствена, оригинална решења у складу са амбициозним циљем изградње „социјализма по мери човека“; то су периоди деловања бројних стручњака и иноватора у области образовања, али и доношења веома оспораваних решења (нпр. усмерено образовање).

Деведесете године, обележене распадом СФРЈ и тешким условима живота узрокованим, поред осталог, таласима избеглица и интерно расељених лица, као и економским санкцијама и – на крају – бомбардовањем, просвету је довело у незавидан положај. Почетком и током деценије, после повратка на традиционално средње образовање (основно је мање мењано у претходном периоду), није било значајнијих реформских захвата, већ је, као и у другим областима живота, основни циљ био одржати систем у функцији, што је било веома тешко с обзиром на хиперинфлацију и све друге појаве које су комплетно друштво довеле до регресије.

Периоду после 2000. године посвећујемо посебан, Четврти део нашег рада, из сасвим других разлога. Они су у овом случају епистемолошке природе и тичу се специфичног односа истраживача као учесника у свеобухватној реформи

образовања започетој 2001. и у великој мери заустављеној 2004. године. Тај положај истраживача чини заинтересованом страном, интелектуално, па и емотивно инволвираном; о томе ће више бити речи у уводу Четвртом делу који има одређене одлике аутоетнографског истраживања.

Корпус који се користи у овом делу рада прати структуру дату у Другом делу. Законске и подзаконске акте, програмско-политичке документе, текстове који имају за циљ тумачење и заступање одређених решења – користимо у деловима у којима приказујемо генезу и примену датих модела језичке образовне политике. Критички¹⁰⁵ текстови, посебно они из корпуса научно-стручних часописа, али и новији текстови социолингвиста, историчара, антрополога и других – служе нам за евалуацију тих модела.

У вези са текстовима које користимо, битно је истаћи две чињенице:

- часописи који чине део нашег корпуса почели су да се појављују у различитим периодима: *Настава и васпитање* 1951, *Живи језици* 1957, *Glossa* 1995; то с једне стране значи да један краћи али врло буран и значајан период (од ослобођења до 1951.) није уопште у погледу часописа корпусно заступљен, затим да у неким периодима имамо истовремено присуство сва три часописа; после гашења најпре *Живих језика* 1994, а онда и *Glosse* 1999¹⁰⁶, остајемо без корпуса часописа посвећених настави страних језика;
- већи део монографија које користимо, посебно оних писаних до 1991. (на пример: Јемуовић 1966, Поткоњак 1977, Педагошки завод Војводине 1977 као и остали текстови произашли из званичних институција, затим Поткоњак 1980, Симовић 1990 итд.) имају неретко апологетски карактер; критике које су у њима евентуално изречене односе се на одступање праксе од утврђене образовне политике која се углавном не доводи у питање, а која

¹⁰⁵ Термин „критички“ треба врло условно схватити, посебно у времену када је у држави на снази био једнопартијски систем власти.

¹⁰⁶ И у случају *Живих језика* и у случају *Glosse* као годину гашења наводимо прву годину када се часопис више не објављује.

је заснована на тада званичној марксистичко-лењинистичкој, односно, нешто касније, на социјалистичко-самоуправној идеологији чији је главни творац била Комунистичка партија Југославије (КПЈ), касније Савез комуниста Југославије (СКЈ); то идеолошко полазиште не подвргава се директној критици ни у текстовима чији наслов то наговештава (на пример, Ристановић 1979, Коцић 1989), па чак ни у веома критички оријентисаним текстовима, као што су они објављени 1987. године у Загребу у часопису *Културни радник* број 5, под насловом *Реформа образовања – десет година послје*; слично стање је и са написима у часописима које смо уврстили у корпус, *Настава и Васпитање*¹⁰⁷ и *Живи језици*; када је у питању језичка образовна политика, оштрије критичке тонове можемо наћи тек деведесетих¹⁰⁸ година (на пример *Glossa*); што се тиче дела историчара (Димић, Павловић, Симић, Стојановић, Јовановић, Докнић, Хофман итд.) које користимо, писана најчешће после 2000, као и психолога, антрополога и других (Ивић, Ковач-Церовић, Бауцал и Павловић, Левков, Баћевић итд.) који се у различитим врстама текстова – извештајима, интервјуима, публицистичким или научним чланцима – баве образовањем у критичком духу, настала су на основу сасвим другачијих политичко-идеолошких премиса, често међу собом неподударних. За анализу и конфронтацију садржаја текстова са овако разноврсним полазиштима определили смо се јер нам омогућују вршење триангулације, корисне када се у квалитативним

¹⁰⁷ “Међутим, када се процењују општи резултати које је часопис објективно постигао, али и његове слабости, мора се отворено признати, да је највише подбацио у ономе што би се могло звати критичка реч, јер отвореног критичког мишљења о многим педагошким и школским питањима, појавама, књигама, уџбеницима итд. у часопису било је сасвим недовољно, толико мало, да би се практично једва о томе могло говорити. Скоро у сваком извештају о раду Педагошког друштва (у које су укључени и извештаји о „Настави и васпитању“ може се прочитати опаска да није било шире, аргументоване критике, да се из године у годину све више устаљивала неприхватљива пракса ћутања, незамерања и да је уместо праве, отворене, принципијелне критике, долазила све више до изражаја псеудокритика, такве оцене којима се изричу неосноване и неоправдане похвале или чак неукусне рекламе.“ (Тешић 1976: 463, 464)

¹⁰⁸ Томе је без сумње погодно поновно рађање вишестраначја у јавном животу Србије. Вишепартијски систем уведен 1990. (неке партије су те године обновљене – Демократска странка, Народна радикална странка, а неке друге основане – Социјалистичка партија Србије, Српски покрет обнове, Народна сељачка странка) отворио је могућност експлицитног исказивања плурализма мишљења, што се одражава и на епистемолошком плану, посебно у области друштвених наука.

истраживањима тежи провери резултата; у случају нашег истраживања, триангулација нам омогућује да с једне стране макар делом „ухватимо“ сложеност контекста у којем се конципира и спроводи језичка образовна политика, а с друге стране, поготово кроз текстове објављене у анализираним часописима, да се суочимо са различитим опцијама које су савременици посматрали као могуће, релевантне, корисне итд.

I ОБРАЗОВАЊЕ ЗА ВРЕМЕ ДРУГОГ СВЕТСКОГ РАТА И ПОСЛЕ ОСЛОБОЂЕЊА

1. ОБРАЗОВАЊЕ У РАТНИМ УСЛОВИМА

Образовање за време Другог светског рата – пре свега оно у партизанским јединицама – спомиње се у већем броју монографија о систему образовања и васпитања у СФРЈ и у Србији које чине део нашег корпуса, нарочито у текстовима које смо окарактерисали као претежно апологетске¹⁰⁹. Ако се изузму студије које за главну тему имају управо ратни период (нпр. Милошевић 1996), у питању су најчешће кратки осврти у којима се говори о мањкавостима предратног школског система, о страдању просветних кадрова, о материјалним разарањима током рата и истиче следеће:

- Општа неразвијеност и заосталост мреже школа уочи Другог светског рата, веома низак проценат младих обухваћених школовањем, висока стопа неписмености, неравномерна развијеност школства, непостојање школа на матерњем језику неких националних мањина (шиптарске, турске, бугарске) као и једног читавог народа, македонског (Јемуовић 1966: 5-7; Поткоњак 1977: 23, 27; Павловић 2003: 289); веома лош материјални положај учитеља и традиционалан, застарео начин рада (Поткоњак 1977: 25-27);
- Огроман губитак наставног кадра у периоду од 1941. до 1945: „око 10.000 наставника погинуло је или умрло за време другог светског рата“ (Јемуовић 1966: 8), „Више од 25 % наставника је изгинуло у логорима и

¹⁰⁹ Јемуовић 1966, Поткоњак 1977, Поткоњак 1980, Симовић 1990 итд.

- народноослободилачкој борби, један број се прихватио нових дужности и у рату и у новој Југославији па је морао да напусти дотадашње занимање“ (Поткоњак 1980: 41, 42);
- Материјална разарања за време рата (страдале су или тешко оштећене школске зграде, намештај, учила, библиотеке (Јемуовић 1966: 7, 8), тачније, после рата остало је „80% неупотребљивих школских зграда, инвентара и опреме“ (Поткоњак 1977: 29);
 - Иако су школе почињале са радом чим би нека територија била ослобођена, а настава се изводила и „по збеговима, а посебно у војним јединицама“ (Поткоњак 1977: 30), пре свега ради описмењавања што већег броја бораца – парола је била: „Кад не ради пушка, ради оловка“ (Поповић in Милошевић 1996: 163) – „огроман губитак био је и у томе што скоро четири године школе у Југославији нису редовно радиле, а све високе школе биле су распуштене“; „Зато су обнова и изградња школства у Југославији после ослобођења били један од најпречих националних задатака“ (Јемуовић 1966: 8).

Различити аутори указују на то да су „Основе новог васпитања и образовања ударене још у току социјалистичке револуције.“ Поткоњак наглашава да су у време „народно-ослободилачког рата [...] вршене и дубоке *квалитативне* промене у циљевима, садржајима, организацији и извођењу васпитно-образовног рада. То су биле прве реформе и трансформације затечених буржоаских у нове – социјалистичке основне школе.“ (Поткоњак 1977: 30). Поред осталог, одржавају се курсеви на којима се наставни кадар упознаје „са мислима класика марксизма-лењинизма о васпитању, са делима совјетских педагога (чак су се у тим тешким временима преводили одломци из неких дела тих педагога – на пример из совјетских уџбеника педагогије), проучавали нашу прогресивну педагошку литературу између два рата, уопштавали сопствена искуства и сл.“ (Поткоњак 1977: 30, 31; Поткоњак 1980: 41).

Као што се види из претходно наведеног, Комунистичка партија Југославије од самог почетка, вршећи осмишљену и отворену пропагандну делатност (тај период данашњи историчари називају *Агитпроп*¹¹⁰ *култура*) која је подразумевала формирање „нове историјске свести“ кроз „митологизацију народно-ослободилачке борбе, увођење нових празника“ (Докнић и други 2009: 13), давала је снажан идеолошки печат васпитању и образовању преко којег је „веома ефикасно утицала на свест људи“¹¹¹ (Димић in Димић и други 2009: 52, 53), а квалитативну предност решења која је доносила доказивала је „све до 60-их година“ поређењем са старом „'ненародном' Југославијом [...]“ чији „ненародни карактер просветне политике најбоље илуструју подаци о финансирању школства“ (Павловић 2003: 289).¹¹²

Давање значаја образовању (декларативно ради отклањања неправди које су сматране иманентним класном друштву и изградње новог друштвеног поретка, то јест ради постизања идеолошких и политичких циљева) није, међутим, било ништа ново за КПЈ која се питањима просветне политике бавила од свог првог конгреса, одржаног априла 1919. у Београду. На другом, Вуковарском (јун 1920.), поглед на политику и циљеве образовања целовити је: „дужност школе је да деци омогући свестрани, хармонични, духовни и физички развитак и да млади нараштај припреми помоћу ручног рада за учешће у процесу производње и за искоришћавање науке, уметности и културе“, а предвиђа се и бесплатно¹¹³

¹¹⁰ Према делу партијске организације “под именом агитационо-пропагандно одељење“ чије су одлуке, „дате и као најблажа препорука, без поговора постојале извршне, тако да овај период у култури с правом носи епитет агитпроп култура“ (Докнић 2009: 17; Димић 1988 in Докнић 2009).

¹¹¹ Аутор тврди, не наводећи, додуше, како је дошао до тог процента, да се „50% политичке агитације КПЈ реализује путем просвете и културе“ (Димић in Димић и други 2009: 53)

¹¹² Следећа оцена даје прецизан увид у развој школства Краљевине Југославије у предратном периоду: „Свеобухватнија анализа показује да је напредак био стихијски, неравномеран, без икакве координације у повећању броја ученика, школа, одељења и просветних радника. Несумњиво да је увећање броја ђака (у годинама 1929-1939. тај број је повећан за 511.000) било показатељ да су просветне власти успеле да ка школи покрену и школом обухвате значајан део популације, али је истовремено увид у повећање броја школа (нових 1.464), одељења (6.978) и наставника (14.550) сведочио да улагања у школу нису пратила тај динамичан процес.“ (Димић 2003: 228)

¹¹³ Идеју о бесплатности образовања заступали су још српски социјалисти и социјалдемократи у другој половини XIX века и почетком XX века. Светозар Марковић је сматрао да „настава мора да буде демократска [...], да одговори народним потребама и да подигне културни ниво народа” и залагао се за принцип по коме „деца имају право на потпуно васпитање“. Социјалиста Живојин Жујовић је, опет, захтевао да се „код свију тих школа подигну пансионери да се ту сва деца

школовање деце оба пола; трећи конгрес (Беч, јул 1926.) залаже се за „обавезно школовање о државном трошку на матерњем језику“, а четврти, последњи предратни (Дрезден, октобар 1928.), за „ликвидацију неписмености, подучавање у шивењу и ручном раду, а против националног угњетавања и 'денационализаторске'¹¹⁴ политике у школи“ (Симовић 1990: 43, 44).

Питање језика дакле, тачније наставе на матерњем језику¹¹⁵, једна је од централних преокупација КПЈ. Не изненађује, стога, што су већ у рату предузимане мере да се и припадници „југословенских народности“ подучавају читању и писању на свом матерњем језику (Милошевић 1996: 64, 65).

У текстовима наведених аутора не говори се о страним језицима, ако се изузме већ помињана преводилачка делатност. Не говори се ни о образовању које непосредно претходи окупацији, као ни о оном на окупираним територијама, са изузетком кратког навода у тексту Ђорђа Бајића, директора Завода за унапређење наставе АП Војводине (Бајић in Педагошки завод Војводине 1980: 19), који се осврће на стање у Војводини почев од 1941. Непосредно пред рат, међутим, „школске 1940/41. године Просветне власти чине заокрет у образовној политици у вези страних језика и одлуком Министра просвете Антона Корошеца, 23.08.1940. године, доносе одлуку да се **немачки језик** почне предавати од I разреда у реалкама, реалним гимназијама, учитељским школама и грађанским школама, односно од II разреда деци која су у I разреду започела учење француског језика.“ Француски језик се укида, а у неким местима уместо њега уводи се италијански језик. (Игњачевић 2006: 155)

издржавају о општинском трошку“, а Димитрије Туцовић „да се деца бесплатно издржавају, да најдаровитији међу њима, иако су њихови родитељи сиромашни, добију приступа у више школе“. (Ристановић 1979: 57)

¹¹⁴ За време окупације таква политика још је израженија: у Војводини, на пример, „на пољу васпитања водила се политика најгрубље денационализације и расизма“ (Бајић in Педагошки завод Војводине 1980: 19).

¹¹⁵ У вези са тим илустративан је текст објављен у цепним новинама *Извиђач на извиђању* (бр. 10) извиђачке чете 43. дивизије који је потписао Мајор Иван: „Драги другови, ставимо се на рад, па мало учимо наш прави матерњи језик. Ми Истриани само знамо да нисмо имали никаквих прилика да научимо читати и писати наш прави хрватски језик, јер су они гадни фашистички зликовци забрањивали да говоримо и пишемо својим матерњим језиком.[...] Другови, ставимо се на рад да учимо читати и писати наш матерњи хрватски језик. С.Ф.- С.Н.“ (in Милошевић 1996: 127)

Ове крупне промене, било да је реч о језику образовања, о правима мањина да се образују на матерњем језику, или о страним језицима, тачније, о њиховом увођењу на рачун неких других чије се учење сматра неподобним у датом историјско-политичком тренутку, показују у којој мери је језичка образовна политика не само осетљива на политичке прилике и неприлике, већ и да је понекад и први весник будућих политичких догађања, као и инструмент наметања одређених политичких идеологија.

Нескривена инструментализација језичког образовања карактеристична је за поменути период и за онај који непосредно следи: и окупатор, и државне власти блиске окупатору, али и власт произашла из победничких снага, стављајући језике не само у конкурентне односе већ и непосредно их супротстављајући у овим примерима језичке образовне политике које одликује висок степен искључивости (немачки уместо француског, руски уместо немачког), оставили су дубок траг у сфери језичких идеологија: лаици и данас виде непостојеће антагонизме и гаје одбојност према неким језицима, поистовећујући њихово учење са прихватањем (неретко уско тумачених и превазиђених) политичко-идеолошких опредељења датих држава из одређених историјских раздобља.

2. РАЗВОЈ У ПРВОМ ПОСЛЕРАТНОМ ПЕРИОДУ (1945-1949)

Први дани школе после ослобођења Београда

Одмах после ослобођења пришло се организовању школског живота у новим условима, на новим основама, а с циљем отварања нових народних школа. Од 20. октобра 1944. године, када је Београд ослобођен, па до 2. априла 1945. није било наставе, али су наставници и ученици одржавали сталан контакт, узимајући учешће у свим акцијама које су за циљ имале ослобођење земље и обнову ратом опустошене земље.

Наставни кадар морао је много труда да уложи да осавремени едукативни процес, а то је значило да га постави на нове темеље, који су били у знаку

механистичке примене филозофских постулата дијалектичког и историјског материјализма и поврине и доктринарне негације идеалистичког погледа на свет. Ново друштво, настало на таласу антифашистичког револта и „полета (наше нове) младости“ (Александар Зиновјев), створило је нове услове у којима је доминирао револуционарни идеолошки радикализам левичарске провенијенције и зазор, ако већ не и отворени отпор према грађанском вредносном устројству.

Ипак, наставни предмети су остали према предатном програму, уз мање измене. Укинута је Веронаука, мада је у почетку била факултативни предмет, без обавезног оцењивања.

Почетак наставе у школској 1944-1945. години

Предавања су трајала од 2. априла до 14. јула 1945. за ученике I-VII разреда, а до 28. јула за ученике VIII разреда.

Нижи течајни испит ни ове школске године се није полагао.

Први издати уџбеници били су: Историја НОБ-а и Руски језик – читанка.

М. Симић, Школство у Срба у XIX и првој половини XX века

(Симић 2003: 274)

а) Ново доба и приоритети у образовној политици

Горњи цитат живо дочарава атмосферу која је владала непосредно после ослобођења. Иако се односи на Београд, и у другим деловима Србије (и Југославије) осетан је био „полет младости“, тежња да се живот, па тиме и образовање, постави „на нове темеље“. Оно што цитат не каже, а за нас је битно, јесте да је на конференцији просветних радника решено „да се одмах укине немачки језик и физичке казне за ђаке“ (Игњић in Игњачевић 2006: 157). Па ипак, *ново* није могло без *старог, предатног*, у овом случају предатног наставног програма, чиме се поткрепљује теза да образовање, и када доносиоци одлука теже темељним променама, у себи увек задржава елементе прошлости, чак и оне у односу на коју се уводе промене као чин њеног одбацивања.

Први издати уџбеници (*Историја НОБ-а и Читанка* за руски језик) веома много говоре не само о идеолошком заокрету тог времена, већ и о значају који се

придаје, поновимо то још једном, (страном) језику у успостављању нове идеолошке оријентације друштва. Од школске 1945/46. године, Министарство просвете НР Србије мења образовну политику у области страних језика: поред тога што укида наставу немачког језика, уводи руски језик као први страни језик у гимназијама, „а предвиђају се још и француски и енглески језик.“ (Игњачевић 2006: 157) У новом наставном плану за гимназије (и учитељске школе) за школску 1947/48. годину, предвиђено је да се „руски језик изучава обавезно од I до VIII разреда (4, 3, 3, 3, 4, 3, 3, 3 часа недељно), а ученици гимназије могу да бирају између енглеског и француског као 2. језика који се изучава од V до VIII разреда са по три часа недељно. Латински је обавезан са два часа недељно у VII и VIII разреду“ (Игњачевић 2006: 158)

Већ те прве послератне године, 1945, у којој, дакле, снаге које су у Југославији однеле победу теже да поред осталог утемеље *ново доба* у развоју просвете, приоритети образовне политике, засноване на марксистичко-лењинистичкој идеологији, утврђују се са намером да се у што краћем року отклоне недостаци „ненародне“ политике предратне државе о којима је већ било речи – да подсетимо, поред недовољног материјалног улагања у школство и нејединствености система образовања, ту је и веома висок проценат неписмених као и регионална неуједначеност у том погледу¹¹⁶, непостојање школа на матерњем језику неких народа и мањина Југославије, неадекватна распоређеност гимназија и стручних школа и друго (Павловић 2003: 289). „У најважније задатке народног просвећивања спадало је просвећивање жена на селу. [...] Жене су училе да одржавају кућу и спремају зимницу према новим технологијама, да спроводе здравствено-хигијенску заштиту у свом домаћинству“ (Петровић in Докнић и други 2009: 61).

„Основна стратегија новоформиране комунистичке власти препознавала се у истински хуманој визији подизања културног нивоа целе земље ('да учини културу општедруштвеним добром')“ (Докнић in Докнић и други 2009: 21). У разореној

¹¹⁶ У Србији проценат неписмених износио је 46,9%, уже подручје 56,3%, Косово и Метохија 84,2%, а Војводина 18,19% (Павловић 2003: 289).

земљи која је поднела велике људске жртве, реализација тих приоритетних задатака подразумевала је организацију течајева за искорењивање неписмености¹¹⁷, обнављање школа и њихово опремање, изградњу нових школа ради проширивања школске мреже, јачање стручног образовања¹¹⁸ „на рачун раније преовлађујућег општег – гимназијског типа образовања“ његовим претварањем у ступањ професионалног образовања, градњу домова ради побољшања услова живота и рада ученика и студената, побољшање положаја просветних радника (новчане награде за акције ликвидације неписменост и „развијања тзв. масовног културно-просветног рада на селу“, давање бесплатног стана и огрева учитељима) и, посебно значајно са аспекта језичког образовања, „убрзано отварање школа на језицима националних мањина“ (Павловић 2003: 294-301). Иако су неки амбициозни планови у погледу буџетских улагања брзо напуштени, налаз историчара потврђује почетну успешност те политике: „ипак, резултата је било“ – на пример, „већ 1946. године 98,7% за школу дорасле деце обухваћено је четворогодишњом школом.“ (Димић in Димић и други 2009: 54) Стварају се прве средње школе с македонским наставним језиком. И иначе, у Македонији се први пут штампају гимназијски уџбеници на националном језику. (Комисија за реформу школства 1957: 4, 10, 37) „У школској 1949/50, готово 100.000 албанских (шиптарских, како су се тада називали) ђака у основним школама и 5.500 у средњим школама први пут у историји похађали су школе на свом језику, а српски језик се изучавао као посебан предмет. Радиле су и школе на турском и словачком језику“ (Докнић in Докнић и други 2009: 25).

б) Идејни прелом

Овај период, „познат по административно-централистичком начину вођења земље“ (Митровић 2003: 285), обележен је 1948. познатим сукобом КПЈ са

¹¹⁷ „Задатак ликвидације неписмености нераздвојно се повезао са свестраним увлачењем народних маса у политички живот, с пуним учешћем тих маса у изградњи државе на политичком, привредном и културном плану.“ (Павловић 2003: 292)

¹¹⁸ Постоји и следеће тумачење ове оријентације: „Власт је преко школског система настојала да добије не само стручно образовану радничку класу него и идеолошки опредељену за изградњу социјализма под вођством Партије и Тита. Због тога је стручним школама даван приоритет.“ (Павловић 2003: 302)

Информбироом¹¹⁹ који је довео до „идејног прелома“, како га назива историчар Бранко Петрановић (Петрановић 1988: 316). У области школства, тај идејни прелом десиће се на Трећем пленуму ЦК КПЈ: „На пленуму је наглашаван значај слободно изграђене, стваралачке личности. Томе је могла да помогне нова школа, 'изграђујући' свестрано развијеног човека — градитеља и браниоца социјализма. Под тиме се подразумевало не само умно већ и морално, физичко и естетско образовање. Одбацивани су догматски назори у области просвете и културе преузимани из совјетског искуства.“ (Петрановић 1988: 319)

Сличне оцене учинка Трећег пленума дају и историчари који се од двехиљадите наовамо баве питањима образовања:

„Велики значај у реформи просветног система имао је Трећи пленум Централног комитета КПЈ одржан 29. и 30. децембра 1949. Пленум је био посвећен проблему школства, али је имао и много шири значај у стварању југословенског социјалистичког друштвеног модела. То је био период сукоба са источним блоком који је све више попримао идеолошку димензију. Културној и просветној политици стављено је у задатак да васпитава 'слободне социјалистичке људе, људе који смело и одважно мисле и раде, који су широки и разноврсни у схватањима, а не људи чији ће умови бити подшишани на исти начин'.

На пленуму је најављен постепен прелаз на осмогодишње обавезно основно школовање. Подносилац главног реферата Милован Ђилас је изнео бројне слабости у организовању наставе које су чланови партије били дужни да исправе. Наставне планове и програме је требало довести 'у склад са нашом генералном линијом у настави, с нашим општим циљевима, а такође и с нашим читавим системом школства и нашим конкретним потребама'.“ (Кољанин 2012, Димић in Кољанин 2012: 452)

¹¹⁹ „Информациони биро комунистичких и радничких партија (ИБ) основан је крајем септембра 1947. године у Пољској, уз учешће представника осам европских комунистичких партија, међу којима и југословенске. Циљ ове организације било је усклађивање идеолошких и политичких, посебно спољнополитичких потеза чланица ИБ-а, са политиком КП Совјетског Савеза. За седиште Бироа одређен је Београд. На свом другом заседању у Букурешту (јуна 1948), на иницијативу Стаљина, донета је *“Резолуција о стању у КПЈ”* у којој је југословенско руководство оптужено да је одступило од изградње социјализма у земљи и за непријатељство према СССР. Југословени су одбили да узму учешће на том заседању.“ (Павловић 2012: 159)

Овај процес, то јест нову идеолошку оријентацију, КПЈ почела је да спроводи на Универзитету и пре Трећег пленума, у првој половини 1949. године, критиковањем „једностране оријентације наставних планова упућених искључиво на изучавање теорије и праксе источноевропских земаља, првенствено Совјетског савеза, а запостављањем праћења истих резултата капиталистичких земаља.“
Изналажење сопственог „пута развитака“ сматрало се могућим само кроз наставу у којој се износе „различита мишљења, гледишта [...] и [кроз омогућавање] студентима да упознају економске појаве у свету, и на Истоку и на Западу [...]“ (Митровић 2003: 280). И овај аутор наглашава да је „Прелом у развиту школства у Србији а такођер и универзитета представљао Трећи пленум ЦК КПЈ, одржан децембра 1949. године, који се изјаснио за васпитање 'новог, смелог и одважног социјалистичког човека, чија су схватања широка и разноврсна, коме су туђи бирократизам и укалупљеност мисли'.“ (Митровић 2003: 281)

Резолуција уноси нове ставове и у област наставе страних језика: „Не даје се предност ниједном језику, али је закључено да се у гимназијама већ од 1950. године изучава од I до VIII разреда један од четири светска језика (руски, енглески, немачки или француски), а од V разреда или раније још један од њих. Проширити изучавање латинског, понегде арапског и турског, а имати и по коју класичну гимназију. Један страни језик учити и у средњим школама. Студенти такође да уче један од четири поменута светска језика, или италијански или шпански.“ (Из текста Резолуције III пленума ЦК КПЈ о задацима у школству, in Симиновић 1990: 46). Штавише, нова културна и просветна политика на том пленуму је „заснована на одбацивању дотадашњих постулата југословенске културе: совјетског утицаја и негирајућег става према западној уметности. **Остварење идеје и права на разноврсност у култури и уметности започело је правом југословенских ђака да изаберу страни језик који ће учити у школи.**¹²⁰“ Тако је до тада „неприкосновени руски језик (учило га је 90% ученика) у неколико наредних година изгубио примат. Иако је највеће интересовање ученика владало за енглески језик, просветне власти и недостатак професора тог језика условили су да се у

¹²⁰ Болд наш.

Словенији и Хрватској највише изучавао немачки, а у Србији француски језик. У Црној Гори се и даље највише учио руски језик, јер професора за остале језике није било, поготово у гимназијама.“ (Докнић in Докнић и други 2009: 32).

в) Чиниоци и својства језичке образовне политике

Генеза језичке образовне политике (најпре као дела шире образовне политике, потом и културне политике) у овом бурном историјском периоду одвија се по бирократско-просветитељском моделу агитпроповске културне политике који подразумева три етапе: „а) дефинисање циљева [...]; б) теоријско утемељење и осмишљавање задатих циљева; в) стварање услова, инструмената и метода за остваривање тих циљева.“ Док су прве две етапе „реализоване у партијским организацијама“ на националном, регионалном и локалном нивоу¹²¹, трећа се „вршила кроз делатност министарства [...] и институција [...] које су биле подређене том министарству“ (Докнић in Докнић и други 2009: 17). Језичка образовна политика осмишљава се и остварује у две подобласти: језици образовања који су пре свега стандардни језици „народа“ (Срба, Хрвата, Словенаца, Македонаца...), са широким правима националних мањина („народности“) на школовање на матерњем језику уз обавезу учења и језика „народа“¹²², и, као друга подобласт, страни језици.

Прва подобласт, на коју као најбитнији чинилац делује идеологија југословенства као интегративног али плурикултурног друштва које познаје и подржава специфичности различитих средина (Шкиљан 1988: 148), у својој почетној реализацији успешна је и изразито стабилна. Иако углавном занемарује, доследно стандарднојезичкој идеологији, унутарјезичка раслојавања, језичка образовна политика у тој подобласти у великој мери уважава стварну

¹²¹ „Милован Ђилас, 'непосредни градитељ комунистичке власти', пише: 'У Југославији је власт од почетка, већ крајем рата била чврста и чврсто у рукама комуниста: та власт је изашла одоздо, из потпуног развоја и укореењивања у народу партијских и герилских формација“ (Докнић in Докнић и други 2009: 19).

¹²² „Настава у мањинским школама обавља се на језику националне мањине, али је и настава српскохрватског језика, односно словеначког и македонског била обавезна“ (Хофман in Докнић и други 2009: 75).

социолингвистичку ситуацију у Југославији¹²³ и посматрана са становишта потреба и права припадника националних мањина да се образују на матерњем језику, али и да солидно савладају језик републике и федерације, успоставља степен функционалности који се у том почетном периоду може окарактерисати као сасвим задовољавајући. Чак и Шкиљан, иначе веома критичан у односу на језичку политику која је касније вођена на тлу Југославије („Слабости наше језичне политике, напokon, један су од јасних симптома разнородних дезинтегративних процеса који данас потресају Југославију.“ Шкиљан 1988: 136), у напомени на истој страни истиче: „Вјерoјатно није потребно ни наглашавати да се критичким примједбама упућеним цјелини наше језичне политике никако не умањују нити обезвређују реални големи помаци који су у неким доменама језичне и комуникацијске дјелатности код нас остварени након ослобођења: посебно овдје мислим на стварну (па и виртуалну) равноправност језика народа и народности у многим подручјима. То је, ипак, више резултат опћих политичких одређења него осмишљене и конзистентне језичне политике.“

Друга подобласт, на коју декларативно као најбитнији чинилац делује идеолошки императив интернационализма и међународне активне коегзистенције, а стварно прагматична потреба за отварањем ка западном свету, за сарадњом (економском, културном...) са што већим бројем земаља – задатак просветних радника је да васпитавају ученике „у духу интернационализма, који полази од уверења да су Југословенима страни шовинизам, национална и расна нетрпељивост и дискриминација, што је подразумевало развијање солидарности са потлаченим народима широм света и сарадњу са напредним покретима, а против империјализма и фашизма“ (Хофман in Докнић и други 2009: 69) –, али и врло прагматичне потребе јачања сарадње за земаљама Запада после раскида са Стаљином, и у делу конципирања и у делу остваривања нестабилна је јер се тек почиње успостављати на новим основама, те о њеној функционалности овде не може ни бити речи.

¹²³ „Од давања пуних националних права била је изузета немачка мањина, због масовне колаборације са Трећим рајхом“ (Хофман in Докнић и други 2009: 75).

г) Година 1949: једна од преломних у језичкој образовној политици у области страних језика

Како смо то већ истакли, научно-стручни педагошки и филолошки часописи које смо уврстили у корпус и чија је сврха да нам, кроз евентуалне критичке осврте, укажу на проблематичне елементе језичке образовне политике онако како су их доживљавали савременици, у овом периоду још нису основани. Па ипак, у више наврата, аутори текстова које смо анализирали као релевантне за наше истраживање осврћу се на то време. Тако се у часопису *Живи језици* година 1949. спомиње као значајна јер је принцип изборности између четири језика са гимназије спуштен на осмогодишњу¹²⁴ школу (у првом броју часописа, 1957, Мелвингер спомиње Резолуцију Трећег пленума ЦК СКЈ; Луковић, Мочилник¹²⁵ и Момчиловић не говоре о самом документу, али спомињу годину као битну); у неким каснијим текстовима, прецизира се да се од те године настава руског језика више не уводи у почетним разредима (Гавриловић 1980), што значи да је тим документом наложено укидање статуса руског језика као обавезног страног језика за све ученике Југославије, што је он од ослобођења до тада био.

II ОБРАЗОВАЊЕ ПРЕ И ПОСЛЕ ВЕЛИКЕ РЕФОРМЕ

1. ДРУГИ ПЕРИОД (1950-1958)

а) Још један нови почетак

Уследивши оштром политичком заокрету до којег је дошло 1948. године услед разлаза са земљама источног блока, деветогодишње раздобље које смо издвојили као *други период* не одликује се стабилношћу. Заокрети и крупни проблеми и даље су присутни у земљи, али потресају друштво у нешто мањој мери,

¹²⁴ Аутори користе наведене називе („осмогодишња школа“, „гимназија“) на донекле некохерентан начин (по старом систему, основне школе трајале су четири године, нижа гимназија четири и виша гимназија такође четири године), будући да је коначан прелазак на осмогодишње обавезно образовање у целој Југославији почело доследно да се примењује после велике школске реформе 1958-1960. У сваком случају, реч је о узрасту ученика од око дванаест година и о петој години школовања (по старом систему први разред гимназије, по новом пети разред осмогодишње школе).

¹²⁵ У тексту из 1957, Луковић и Мочилник говоре о 1948, али се у тексту објављеном 1958. исправљају.

јер се јавности приказују као процес тражења сопственог, југословенског пута¹²⁶. На унутрашњем плану прокламована „демократизација“ се пре свега огледа у постепеном преласку на самоуправљање (већ децембра 1949. изабран је први раднички савет¹²⁷), а на пољу спољне политике Југославија, „после краткотрајног и у принципу неуспешног покушаја формирања балканског савеза¹²⁸ 1954. године“ (Јовановић in Димић и други 2009: 166), и осуде¹²⁹, како се у политичким форумима тада говорило, „блоковске поделе света, агресивне политике и колонијализма“, постаје значајан фактор у уобличавању Покрета несврстаних¹³⁰.

На друштвеном и културном плану, после „тихе еманципације од соцреалистичке културне матрице“, „културни развој је све више обележавала вестернизација и американизација културног живота и стваралаштва“ (Јовановић in Димић и други 2009: 173), иако је после Стаљинове смрти (1953.) и посете Хрушчова Београду (1955.) дошло до нормализације односа између Југославије и СССР-а. Јављају се, стога, први знаци успостављања потрошачког друштва, на тржиште почињу да пристижу западни производи, прати се мода, гледају се све више амерички филмови који грађанима жељним свега сервирају амерички сан („Традиционална окренутост америчком филму прекинула је [...], већ крајем 1944. године совјетизација, која је доминирала у свим областима живота. [...] 1948, од 122 увезена филма, било је 97 совјетских и само један амерички. [...] већ 1949. биоскопски репертоар указује на скоро изједначење америчких и совјетских филмова у београдским биоскопима. [...] До дефинитивног прелома долази 1950. године, када није увезен ниједан совјетски филм и од тада потпуни примат на

¹²⁶ Неки историчари оспоравају специфичност „југословенског пута“, „поготово у сфери идеологије“ и сматрају да је „заокрет Југославије према Западу, из перспективе њеног вође Тита, био више нужно зло него свесна политичка одлука.“ (Марковић 2013: 5) Својим истраживањима потврђују да је у јавности таква представа свесно стварана.

¹²⁷ У фабрици цемента Првоборац у Солину, код Сплита.

¹²⁸ Том покушају претходила је сарадња са неким балканским земљама на пољу учења језика: увидом у Регесту докумената Архива Југославије видимо да је 1946. године МИП ФНРЈ имало преписку са Албанијом у вези са „увођењем српскохрватског и руског језика у албанске средње школе као обавезних предмета“ (документ број 402), или још раније, 1945. са Бугарском у вези са „факултативним учењем српскохрватског језика у бугарским гимназијама“ (документ број 410). (Докнић и други 2009: 12, 13 – Књига 2)

¹²⁹ На Шестом конгресу КПЈ одржаном новембра 1952. године у Загребу.

¹³⁰ Сам термин дугује се индијском премијеру Нехруу који га је први пут употребио 1954; Прва конференција Покрета одржана је 1961. године у Београду.

биоскопском репертоару има америчка кинематографија. Две године касније, 1952. први пут од 1944. године ниједан совјетски филм није приказан у београдским биоскопима. [...] холивудска пропаганда постала [је] пожељна у Југославији, јер је југословенска власт, отварајући врата америчком филму, слала у свет поруку о драстичној промени у свом унутрашњем уређењу у правцу демократизације, али је истовремено чинила и велики уступак својим грађанима који су и у Краљевини Југославији, али и у земљи са комунистичким уређењем и идеологијом, и даље остајали верни америчкој кинематографији.“ (Вучетић 2010: 43-46))

Друштвено-политички контекст почетка тог периода дочараћемо додатно помоћу још три илустративна цитата.

После сукоба са Информбироом „Уследило је повлачење совјетских стручњака и саветника који су радили у Југославији, поништени су економски уговори, као и уговори о пружању војне и техничке помоћи. На Петом конгресу КПЈ (21 – 28. јул 1948) одбачене су оптужбе и напади комунистичких и радничких партија, чланица Информационог бироа (ИБ). После трећег заседања у Мађарској (1949) дошло је до прекида партијских и међудржавних односа чланица ИБ са Југославијом, а ускоро је предузета политичка и посебно економска блокада земље. На Југославију су вршени отворени војни притисци, као и провокације на границама.

Излаз из економске и политичке блокаде југословенско руководство нашло је у сарадњи са западним земљама, посебно САД. Тешка економска ситуација у земљи (блокада, сушне године 1950. и 1952) превазиђена је војном и економском помоћи САД и других западних земаља. На војне притиске са Истока Југославија је одговорила набавком војне опреме, модернизацијом армије склапањем војних споразума са САД и коначно споразума о војној сарадњи са Грчком и Турском, које су биле чланице НАТО савеза (1954).“ (Павловић 2012: 159)

„Слика Југославије око 1950. године: изолација, притисак СССР-а и земаља 'народне демократије'. Бојажљиви контакти са Западом уз обострано неповерење, напуштена градилишта гигантских објеката чија је изградња предвиђена првим петогодишњим планом, Голи оток као парадигма партијско-полицијске репресије.

Сиромаштво и глад. Политбиро ЦК КПЈ, стварна власт у земљи, закључио је да спровођење совјетског модела изградње социјализма, то јест потпуна контрола над стваралаштвом и насилна колективизација нису биле мере којима би Југославија могла да изађе из кризе. Партијски теоретичари су, позивајући се на изворни марксизам, кренули у потрагу за новим путевима изградње социјализма. Тако се, на нивоу читавог друштва, развио концепт радничког самоуправљања, док је на нивоу државне управе започет процес децентрализације и, како се веровало, дебиروقратизације.“ (Хофман 2006: 21)

„Почетак децентрализације управног апарата довео је 1950. до стварања савета при Министарству за просвету: за филм, позориште, књижевност, ликовну уметност, музику и уметничко школство, за научноистраживачки рад и научне установе, за народно просвећивање; појављују се педагошки савети и савети за стручно школство. Радило се о саветодавним телима која су давала предлоге у вези с питањима позоришта, филма и књижевности, ликовне уметности, итд.“ (Петрановић 1988: 323)

б) Отварање нових перспектива и нови приоритети у образовној политици: године припремања реформе и доношење Општег закона о школству

Образовање је такође у знаку великих промена; с једне стране, те промене подразумевају стално прилагођавање наслеђеног школског система новим потребама друштва, а с друге представљају вишегодишњу припремну фазу реформе до коначног доношења, 1958. године, Општег закона о школству. И у тој области започиње се са децентрализацијом¹³¹ и дебиروقратизацијом; поставља се идеја јединственог, гибког, вертикално, па и хоризонтално проходног школског система. Али, како смо то већ напоменули, на Трећем пленуму на којем су ударени темељи реформских процеса, отишло се дубље од поменутих системско-

¹³¹ „Децентрализација у управљању школом доводи до јачања иницијативе школских органа и самих школа.“ Наставнички савети стичу веће компетенције. „Оснивају се и први органи друштвеног управљања школом – школски савјети (одбори) у које улазе уз наставнике и родитеље и други представници јавног живота.“ (Комисија за реформу школства 1957: 12) „Савети за просвету општина, срезова и република [...] постају територијални органи друштвеног самоуправљања [...]“ (Симовић 1990: 61).

организационих питања; у Резолуцији са којом се КПЈ појавила у јавности наглашаван је „значај слободно изграђене, стваралачке личности. Томе је могла да помогне нова школа, 'изграђујући' свестрано развијеног човека — градитеља и браниоца социјализма. Под тиме се подразумевало не само умно већ и морално, физичко и естетско образовање. Одбацивани су догматски назори у области просвете и културе преузимани из совјетског искуства. Нови наставнички кадар требало је да се ствара борбом за слободан идејни развитак у условима социјалистичке демократије, размахом борбе мишљења и развијањем иницијативе. У научном и идеолошком раду тражило се одбацивање шаблона и копирања туђих искустава и наглашавао значај проучавања југословенског искуства, нарочито у области националне историје, историје Партије и књижевности.“ (Петрановић 1988: 319)

Формирање “слободне, стваралачке личности“, онако како ју је дефинисала КПЈ, постаје, дакле, основни циљ тадашње реформе школства. Кључну улогу у конципирању школе на новим основама требало је, разуме се, и даље да има КПЈ¹³². Њен задатак је био „да обезбеди стручно и идеолошко уздизање наставника, да потпомогне подизање стварног знања код ученика – нарочито из области природних наука и страних језика (што је потребно ради успешног спровођења планске привреде). [...] У годинама које су уследиле, Југославија се отворила према свету, успоставила је културно-просветну и научну сарадњу са земљама до недавно омрзнутог Запада и почела је да се намеће као предводник малих и недовољно развијених држава које су тежиле да одбране своју тек стечену независност, угрожену 'врућим миром Хладног рата“ (Хофман in Докнић и други 2009: 91).

Како у пракси тако и у предреформским активностима, највише пажње посвећује се општем образовању – првенствено основној школи која се још од 1945, на додуше територијално неуједначен начин, подиже на седмогодишње трајање, а 1952. на осмогодишње. У периоду који обрађујемо, у Србији није донето

¹³² Која себе види као авангарду радничке класе и радног народа уопште и која 1952. мења име у Савез комуниста Југославије.

много закона у области образовања и васпитања, већ се образовна политика спроводи нормативним актима нижег реда, упутствима, смерницама и слично (Симовић 1990: 119-120). Тек Општим законом о школству, донесеним 1958. године на савезном нивоу, којим се потврђује опредељење за осмогодишњу обавезну основну школу, а републике се кратким (двогодишњим) роком обавезују да с тим законом ускладе своје посебне законе (Јемуовић 1966: 9), завршава се концепцијско заокруживање новог система васпитања и образовања. Тај акт „представља завршетак једног дугогодишњег напора, нормативну разраду усвојених докумената које је предложила Комисија за реформу школства, основана 1954. године. Комисија је радила са многим поткомисијама, уз велики стручни рад и проучавање, широко демократски, и цела та активност имала је у то време, без обзира и на нека различита мишљења, карактер једног друштвеног покрета са акцентима ентузијазма и веома пробуђеним расправама међу просветним радницима.“ (Симовић 1990: 59)

Осим што се напоскон установљава осмогодишња обавезна школа, мења се и гимназија: постаје четворогодишња „општеобразовна средња школа са више смерова (друштвено-језички, језички, класични, природно-математички, математички, педагошки), али и са могућношћу извесног радног, политехничког и стручног образовања“ (Поткоњак 1980: 46). Још једна веома битна новина¹³³ односи се на средње стручне школе: Општим законом о школству, наиме, укида се дотадашњи дуализам „између стручних школа [...] и гимназије која је раније била привилегована и најшире 'отварала врата' за даље школовање [...]. Сада све средње школе бар формално дају једнака права за упис у више школе и факултете и на уметничке академије (став 3 члана 9).“ (Симовић 1990: 60)

Ако стање у образовању у том периоду посматрамо на основу осврта који су настали шездесетих, седамдесетих и осамдесетих година XX века, констатоваћемо: даље ширење мреже школа, огроман обухват деце основним

¹³³ Значајне новине тичу се такође и вишег и високог образовања, образовања наставника и других важних елемената система васпитања и образовања (о којима исцрпно пише Поткоњак 1980.). Иако нам простор не допушта детаљну анализу Општег закона о школству, наглашавамо његов значај јер су решења усвојена 1958. године у извесној мери и данас актуелна у формалном систему образовања Србије.

образовањем, све већи број ученика који настављају школовање после основне школе – и то деце различитог социјалног порекла: у школској 1951/52. години, на пример, гимназију су уписали ученици чији су родитељи радници (11,2%), земљорадници (23,7%), занатлије (11,3%), службеници (45,3%), слободне професије (4%), остали (4,5%). (Комисија за реформу школства 1957: 7).

Постојано се развија и образовање националних мањина на њиховим језицима. Тако је, на пример, школске 1954/55. године било 312 средњих школа за опште образовање (гимназија) на језицима националних мањина: на бугарском (16 школа), чешком (2), словачком (14), русинском (3), мађарском (75), румунском (16), италијанском (17), шиптарском (147), турском (22), са 45.855 ученика, док их је школске 1938/39. било осам са 1.624 ученика (Комисија за реформу школства 1957: 7, 8).

О духу времена и тражењу најбољих, аутентично југословенских решења сведочи и бројност огледних школа. Упркос потпуном одсуству „било какве традиције у организовању педагошких огледа и научног истраживања – посебно када се радило о непосредној школској пракси“, у Војводини, на пример, прве огледне школе отворане су између 1954. и 1959. године, а само школске 1958/59. на територији уже Србије отворено је двадесет огледних школа. (Кркљуш и Мелвингер in Педагошки завод Војводине 1980: 67, 68). Што се Војводине тиче, која је посебно занимљива због својих социолингвистичких карактеристика и огледа у вези са наставом језика (о чему ће више бити речено у следећем пододелјку), Завод за унапређење наставе АП Војводине, формиран 1955. године, одлучио је да се огледи организују „на новим – реформским основама“, то јест да се кроз њих проверава „вредност појединих решења и ставова у тражењу и изграђивању концепције реформисане школе.“¹³⁴ (Кркљуш и Мелвингер in Педагошки завод Војводине 1980: 69). Да би се употпунио рад комисија, стручних група и појединаца који су били ангажовани на припреми реформских докумената,

¹³⁴ Треба истаћи још једну специфичност огледа у Војводини: био је то „метод рада на мобилизацији друштвених снага у мењању тадашње школске праксе, проширивању друштвене основе школе и активирање свих стручних и друштвено-политичких снага у раду на реформи.“ (Кркљуш и Мелвингер in Педагошки завод Војводине 1980: 69).

огледи су били организовани углавном у општеобразовним школама, основним и гимназијама, и то у следећим областима: систем физичког и здравственог васпитања; страни језици, српскохрватски језик у школама народности, заједништво у вишејезичним друштвеним срединама; настава матерњег (српскохрватског) језика и књижевности; „блок-систем“ наставе; школа и друштвена средина; четворосмерна гимназија; настава математике; политехничко васпитање; основа општетехничког образовања; производни рад ученика итд. Велика флукуација кадра у огледним школама, међутим, изостанак давања утврђене новчане награде наставницима укљученим у оглед, организационе промене у Заводу 1960, али и прелазак свих школа на рад по новом наставном плану и програму, као и „нови услови и нови задаци, у реформи још ширих размера, мобилисали су све школе, па и огледне [...]” (Кркљуш и Мелвингер in Педагошки завод Војводине 1980: 75-119) и довели до смиревања овог импресивног креативног замаха.

Као и у вези са ранијим периодом, аутори анализираних текстова проблеме виде у недовољно квалитетној реализацији зацртане политике, евентуално због њеног неразумевања, у недовољној стручности наставника, лошој опремљености школа, неразвијености друштвене средине и слично, док се сама суштина политике ни у ком случају не доводи у питање. Ни аутори који пишу шездесетих година, на пример Јемуовић, или касније, на пример Поткоњак, као ни они који пишу 1990, уочи потпуног распада државе и система, на пример Симовић, немају критички однос према тадашњој политици, према ставовима, рецимо, Савезне комисије за реформу, по којој не само да треба развијати стручно образовање, посебно оно у којем се образују непосредни квалификовани произвођачи (што је логично и прихватљиво, с обзиром на развој привреде у том периоду), већ и да оно треба да постепено заузме „централно место на средњем ступњу будућег школског система“ те да тако „допринесе уклањању супротности између физичког и интелектуалног рада“ (Симовић 1990: 128); када се слабости система огледају у томе да је и даље присутна „неприхваћеност радног и политехничког (општетехничког) образовања и васпитања као основе и принципа целокупног система васпитања“ (Поткоњак 1977:

50); или према ставовима формулисаним касније, на Десетом конгресу СКЈ (1974.), али већ увелико припреманим у периоду који обрађујемо, по којима „Образовање и васпитање у нашем друштву, први пут у историји, своје односе са друштвом и удруженим радом почињу да регулишу на основама *слободне размене рада* [...]“ (Поткоњак 1980: 20); не исказују критички став ни према ширим политичким усмерењима, на пример ка самоуправљању, чак ни онда када се та усмерења у пракси испољавају као парадокс или апсурд: „Највећи проблем представљају неписмени или полуписмени радници од којих се тражи да повећају продуктивност и да непосредно управљају предузећима.“ (Јемуовић 1966: 27) Такав некритички однос према политици и политичким ауторитетима сведочи о томе да је Југославија, упркос прокламованој „демократизацији“, и даље у великој мери држава са тоталитарним партијским режимом чији се представници све више удаљавају од реалности, а стручњаци у области образовања у најмању руку врше константну самоцензуру, када нису и сами креатори (образовне) идеологије у чију логику данас тешко продиремо.

Веома исцрпан и критички интониран осврт на овај период (и почетак *трећег*) даје Габрич 2006, показујући неслагања која су обележила реформске процесе и компромисе који су претходили коначном доношењу закона, рецимо, у вези са потпуном униформношћу основне школе, затим у вези са улогом гимназије у систему образовања, као и у вези са прописаном школском спремом за учитеље и наставнике (Габрич 2006: 274).

в) Чиниоци и својства језичке образовне политике

Новине у образовању које смо на основу проучаваних текстова истакли (неминовно занемарујући неке друге иновативне аспекте реформе) у вези су са предметом нашег интересовања и представљају политичка опредељења са далекосежним последицама и за поједница и за друштво. Тако, на пример, продужавање основног образовања на осам година значи, поред осталог, да је од краја педесетих година двадесетог века сваки ученик који га је завршио учио обавезно један страни језик током четири године, од петог до осмог разреда.

Смерови у гимназијама у којима се посвећује већа пажња језичком образовању такође су вредни пажње у контексту истраживања језичке образовне политике у области страних језика. Омогућавање студирања и ученицима који су завршили средње стручно образовање значи, такође, да се у средње стручне школе морала уврстити настава страног језика. Наведене новине указују на један сасвим нови степен масовности учења страних језика (али и веома мале диференцираности, које на нивоу осмогодишње школе нема уопште). И напokon, динамичан развој образовања националних мањина на матерњем језику издвајамо јер представља битан елемент језичке образовне политике у смислу поштовања највиших стандарда људских и језичких права.

Како смо то већ истакли, подобласт језичке образовне политике која се односи на језике образовања, као и после рата, и у овом периоду постојано се развија. Огледи који се у Војводини тада уводе у тој подобласти бројни су и сведоче о сложености већ поменути социолингвистичке ситуације у Покрајини¹³⁵: „изналажење најефикаснијих облика и метода рада у учењу српскохрватског језика“ у школама са наставом на језицима народности, организовање двојезичног школства као корак даље јер „позитивно утиче на заједничко упознавање и зближавање различитих народа и на подизање кадрова који се могу користити језицима подручја на којима живе“, „неговање матерњег језика припадника народности који похађају наставу на српскохрватском језику, као и факултативну наставу језика народности код ученика чији је матерњи језик српскохрватски.“ Занимљиво је, такође, да је у области језика хронолошки прво дошло до увођење огледа усмерених на модернизацију наставе страних језика, а да су онда та искуства, *mutatis mutandis*, примењена у горе побројаним огледима, посебно у онима у којима се трагало за што ефикаснијим учењем „српскохрватског језика у одељењима са наставом на језицима националних мањина.“ (Кркљуш и Мелвингер in Педагошки завод Војводине 1980: 79-80) Овај податак је истовремено и једина

¹³⁵ Управо из тих разлога, Савезна комисија за реформу школства већ 1955. године Заводу за унапређење наставе поверила је и посебан задатак: израду почетног елабората „под називом *Проблеми школа националних мањина и њихово место у нашем школском систему.*“ (Стефанов in Педагошки завод Војводине 1980: 244)

веза у коју се доводе језици образовања и страни језици. До краја нашег истраживања, те две подобласти остају стриктно раздвојене у језичкој образовној политици Србије.

Да ли та необично жива огледна активност доказује да у овом, *другом периоду*, учење страних језика у склопу система образовања добија статус приоритета у политичкој образовној агенди? Рекло би се да је тако, јер наступа после прокламовања нове језичке образовне политике у Резолуцији Трећег пленума ЦК КПЈ и стварног отварања¹³⁶ Југославије према свету почев од 1949. У вези са том, тада сасвим новом активношћу, наводимо опет пример Војводине: на иницијативу Златка Мелвингера, члана Завода за унапређење наставе АП Војводине¹³⁷ који се залагао за „што већу ефикасност наставе страних језика, пре свега, у основној школи, у којој према изнетој концепцији (у часопису *Живи језици*, 1957, бр. 1-2¹³⁸) треба почети већ у IV¹³⁹ разреду са учењем страног језика по аурално-оралној методи, без читања и писања, али уз интензивну употребу очигледних (аудио-визуелних) средстава“, школске 1957/58. године започиње оглед који спровode Павица Мразовић, наставница немачког језика, и Мирјана Траиловић, наставница француског језика, а чија позитивна искуства бивају уграђена у документ о основној школи Савезног завода за проучавање школских и просветних питања. (Кркљуш и Мелвингер in Педагошки завод Војводине 1980: 79-80). Следеће питање које се истражује у оквиру огледних гимназија, јесте могућност интензификације учења језика; одговор је тражен у настави нејезичких наставних предмета на страном језику, о чему ће бити нешто више речи у оквиру обраде *трећег периода*. Напоменимо само да је у гимназији „Тодор Дукин“ у Бечеју, већ после стицања статуса експерименталне 1956. године, уведена настава географије на немачком¹⁴⁰ језику.

¹³⁶ Отварање Југославије према свету у својим анализама истичу сви историчари чија смо дела проучавали.

¹³⁷ И професора методике француског и немачког језика на Вишој педагошкој школи у Новом Саду.

¹³⁸ Напомена Ј. Ђ.

¹³⁹ У поменутом чланку предлаже се настава од III разреда.

¹⁴⁰ Информација са званичног сајта Гимназије.

Увид у неке друге текстове, међутим, указује на то да одговор на питање постављено на почетку претходног пасуса не може бити тако једнозначан и да га развој догађаја не потврђује у потпуности. Споменимо за почетак документ, заведен под бројем 457 у регести Архива Југославије и објављен у *Зборнику докумената Културна политика Југославије 1945-1952*. (Докнић и др. 2009: 319, 320), у којем Управа за агитацију и пропаганду ЦК КПЈ јуна 1950. констатује под тачком 3. (Наставни планови и програми, увођење страних језика) следеће: „[...] О увођењу страних језика у I разред гимназије писано је веома мало. Уопште није нигде образложена ова поставка из Резолуције. У „Побједи“ написан је један чланак о том проблему, али аутор само поставља проблем, а не даје никакве сугестије за његово решавање и при том проблем још није постављен правилно. Наиме, у свом чланку полази од тога да ће ученици I разреда гимназије у свакој школи моћи бирати један од четири страна језика, што није реално с обзиром на наше прилике и могућности. У Резолуцији¹⁴¹ говори се о не давању предности једном од четири језика, а не о томе да ће у свим школама ученици сами бирати један од четири страна језика. У омладинској штампи има неколико опћенитих чланака о употреби учења страних језика. О проблематици у вези с увођењем четири страна језика у I разред гимназије расправљано је на нашој конференцији.“

Други аргумент у прилог тврдњи да се настави страних језика не посвећује онолика пажња колика би се могла очекивати на основу текста Резолуције, јесу анализирани документи који се баве општим питањима образовања у овом периоду и који се релативно ретко осврћу на страни језик као наставни предмет. Изузетно, у већ више пута цитираном материјалу из 1957, *Стање и развој гимназија – Документација уз предлоге Комисије за реформу школства*, који је објавио Савезни завод за проучавање школских и просветних питања, у оквиру разматрања наставног плана и програма даје се, уз остале републике, и поређење наставног плана гимназије у Србији из 1936, 1952. и 1955. године из којег се види да су пре

¹⁴¹ Будући да примену, и даљу судбину, тог документа није могуће описати уколико се задржимо само на другом, па чак ни на следећем периоду, његов утицај размотићемо на почетку Петог дела нашег рада, у студији случаја насловљеној „Настанак и судбина једног документа“.

рата (уз латински у реалним гимназијама) били заступљени наставни предмети *Француски* (од првог до осмог разреда) и *Немачки језик* (од трећег до осмог разреда), у сваком разреду са по три школска часа недељно. У наставном плановима за 1952. и 1955, наставни предмет носи назив *Први страни језик* и *Други страни језик* (и *Латински језик*); разлика је још у томе што је 1955. дошло до мањег смањења фонда часова, тачније са три часа недељно у седмом разреду прешло се на два часа недељно. Занимљивије су, међутим, критике које су исказане у том значајном материјалу: „Највише се ради на пријеводу. Говорни језик се слабо познаје.“ „Од два страна језика ученик не научи да говори ни један, учење се увијек и највише остварује кроз превођење класичних литерарних текстова.“ (Комисија за реформу школства 1957: 24, 25). Поред тога, упозорава се на лоше стање по питању квалификационе структуре наставног кадра, опремљености гимназија и друго.

Већ само на основу ова два налаза, легитимно је, дакле, запитати се колике су размере недоследности, или тачније, дискрепанције између прокламованог значаја подобласти настава страних језика и стања у пракси, као и о узроцима те дискрепанције. За тим одговорима трагамо даље анализирајући текстове који су у том периоду објављивани у педагошким и филолошким часописима из нашег корпуса.

Напоменимо на крају овог одељка да је једна веома важна институција, која је имала значајну улогу у унапређењу наставе страних језика, почела са радом 1954. године под окриљем Српске академије наука: био је то Институт за експерименталну фонетику, патологију говора и стране језике, касније Институт за стране језике¹⁴². „Већ 1955. године Институт има у Београду целу мрежу језичких

¹⁴² Институт за стране језике а. д., Београд, представља најстарију институцију ове врсте у Србији, али и у региону. Институт је основан 1952. године, а званично је почео да ради 1953. године под називом Институт за фонетику, патологију говора и изучавање страних језика. Своју делатност започео је истовремено на неколико локација – у згради Српске академије наука, на Правном факултету, у Железнику, на Институту у Винчи и на Очној клиници, да би од 1956. године до данас седиште Института било у Господар Јовановој 35.

Наставу, у почетку искључиво енглеског језика, већ тада је одликовао посебан методолошки приступ уз широко коришћење аудиовизуелних средстава у језичким лабораторијама. Разнородне делатности Института за фонетику, патологију говора и изучавање страних језика, као и веома различит положај сваке од ових делатности на тадашњем тржишту, довели су до издвајања Центра за наставу страних језика у посебну установу, која од 1.7.1963. ради под називом Институт за стране језике. (Институт за експерименталну фонетику и патологију говора, ИЕФПГ, постоји и

лабораторија за учење енглеског језика.“ (Игњатић in Игњачевић 2006: 167). Исте, 1954. године, Друштво за културну сарадњу Југославија-Француска оснива „течајеве француског језика и цивилизације са жељом да настави традицију славних школа *Saint Joseph* и *Institut français* – које су, између два рата биле расадници франкофона – и да омогући београдским гимназијалцима и студентима да науче француски језик кроз најсавременије методе и уз најбоље наставнике.“ (Ђурић 1995: 59)

г) Из корпуса научно-стручних часописа: прилог евалуацији језичке образовне политике у области страних језика

У часопису *Настава и васпитање* (у даљем тексту НВ), гласилу Педагошког друштва Србије¹⁴³, страним језицима („општим и дидактичко-методским питањима наставе живих језика“) прилично редовно посвећује се пажња, а аутори прилога најчешће су професори страних језика. У бројевима објављеним у оквиру овог, *другог периода*, издвојили смо неколико прилога који се баве „општим“ питањима¹⁴⁴ – онима које данас подводимо под појам *језичка образовна политика у области страних језика*.

данас као научно-образовна институција, „мултидисциплинарно оријентисан са холистичким приступом у изучавању звука, слуха, говора и језика, понашања и учења у нормо и патолошким стањима“, како је на званичном сајту www.iefpg.org.rs истакнуто. Научна делатност обавља се у оквиру истраживачких јединица: Електроакустичка лабораторија; Центар за математичко изучавање језика; Фонетско-лингвистичка лабораторија.)

На почетку рада, Институт се превасходно бавио проблемима методике наставе страних језика, а наставом само експериментално. Основни задаци тада су били: проучавање проблема учења страних језика и изграђивање савременог наставног метода уз употребу аудиовизуелних средстава. (Институт за стране језике 2003: 9, 10).

¹⁴³ Педагошко друштво НР Србије основано је у Београду 25. децембра 1949. године, а први број часописа стигао је пред читаоце марта 1952.

¹⁴⁴ То, разуме се, нису једини прилози у вези са страним језицима. Поред оних који се баве језичким и методичким питањима одређених језика, занимљиви су и чланци у којима се говори о тешким условима рада (три часа недељно са 40 ученика у одељењу, недостатак уџбеника); о томе да ли је и колико „штетна настава граматике“ у настави страних језика (Х. Петровић, 1955, бр. 6); о семинару о настави страних језика који је УНЕСКО организовао 1953. на Цејлону и на којем се расправљало о значају познавања страних језика у циљу бољег разумевања међу народима (Х. Петровић; Павел Брежник, 1955, бр. 6); о неким успешним покушајима дописивања са францускоим вршњацима (Ђ. Кљајић, 1955, бр. 10) и друго.

Као корисну за наше истраживање анализирали смо кратку полемику која обухвата чланак Милана Баковљева¹⁴⁵ „О бољим могућностима за учење страног језика у школама“ (НВ, 1956, бр. 8, стр. 484-487) и два полемичка текста Стевана Бранкована¹⁴⁶ као реакцију на тај чланак. У свом напису, Милан Баковљев се веома критички изражава у погледу квалитета наставе страних језика и нуди неколико решења: предлаже раније започињање учења (већ на предшколском узрасту), затим учење само једног језика (немачког, евентуално есперанта) у целој земљи и учење истог језика кроз целокупно школовање. У одговору на те предлоге, Стеван Бранкован оспорава како део критике тако и поменуте предлоге (НВ, 1957, бр. 3, стр. 162-168). Оно због чега је тај полемичан одговор користан када је у питању наше истраживање јесте исказан став о потреби учења свих школских језика, као и њено политичко утемељење: „Ради се о задовољавању најразличитијих објективних потреба и, кад је реч о нашој земљи, о специфичној улози коју она данас има у свету. Свестрана мирољубива сарадња са народима свих крајева света објективно захтева и познавање што већег броја језика.“ Уз позивање на Резолуцију Трећег пленума ЦК КПЈ и на ауторитете као што је професор Радован Лалић, аутор инсистира на афирмацији, у реформи, „принципа равноправности 4 светска језика у настави“ као о једином правилном ставу.

Исти аутор оглашава се и 1959. године¹⁴⁷ (НВ, 1959, бр. 1, стр. 8-11), али премештајући сада тежиште на свођење изборности на руски и енглески језик, „који данас стоје на првом месту светских језика“, јер је у нашем школству „положај француског и немачког језика далеко повољнији него положај енглеског и руског.“ Аутор се позива на информацију коју је Митра Митровић¹⁴⁸, у име Савезног завода за проучавање школских и просветних питања, дала 19. јуна 1958. године на конференцији за штампу најављујући сужавање изборности у основној

¹⁴⁵ Наш познати педагог, у то време професор у Кикинди.

¹⁴⁶ Професор гимназије у Бечеју.

¹⁴⁷ 1959. година по нашој периодизацији припада већ *трећем периоду*, али чланак се односи на стање и на одлуке из претходне, 1958. године, те га анализирамо на овом месту.

¹⁴⁸ Митра Митровић (1912-2001), министар просвете у првој Влади НР Србије, касније председник Савета за просвету НР Србије и директор Савезног завода за школска и просветна питања. Прва супруга Милована Ђиласа, са чијом се побуном солидарисала (иако више нису били у браку), чиме је убрзала крај своје политичке каријере. (Перовић 2001)

школи на руски и енглески језик, (а ученици ће „у каснијем школовању и уопште у животу имати прилике да изучавају и друге језике.“¹⁴⁹). Исти захтев, то јест сужавање изборности на енглески и руски језик, исказао је још раније и Савет за школство НР Србије на седници од 18. новембра 1957. Упрос томе, као и захтеву који је Славистичко друштво НР Србије упутило Савезном извршном већу и Савету за просвету АП Војводине тражећи интервенцију по том питању („да се настоји на увођењу енглеског и руског језика у школе“), „у Београду ова мера није дала никакве резултате“, а у Војводини Савет за просвету „није ни доставио ову препоруку школама“, сматрајући „да ту никакве препоруке не помажу, да се читав ствар мора уредити административним путем.“ Иако и документ Савезног завода *Основна школа* на прва два места ставља енглески и руски језик, Бранкован закључује да „искуства из Војводине и Београда показују да чак ни препоруке највиших органа, уколико нису пропраћене административним мерама, не помажу увођењу ових језика у школе“ (објашњавајући то тиме што „Ми у настави енглеског и руског језика немамо скоро никакве традиције.“)

Већ на основу овог кратког приказа могу се нешто прецизније уочити фазе и елементи генезе језичке образовне политике у области страних језика:

- јасно је да постоји визија усклађена са потребама друштва и са представом о томе какве односе држава треба да изграђује са земљама света; та визија је недвосмислено дефинисана у Резолуцији Трећег пленума ЦК КПЈ из 1949. године¹⁵⁰;

¹⁴⁹ Ова информација објављена је у листу *Педагошка стварност*, 1958, бр. 7. Део посвећен страним језицима налази се на страни 457. Будући да је наведена опција изазвала бројне проблеме у настави страних језика који су решавани (углавном неуспешно) током целе следеће деценије, у оквиру Прилога I дајемо извод из информације из којег се може видети место посвећено страним језицима у реформи основне школе. Поред свођења изборности на само два језика, питање наставе страних језика образложено је такође на последњем месту у поглављу насловљеном Основна најкрупнија решења која предвиђа овај пројекат, потпоглавље Структура плана рада школе и наставних планова и програма. У том делу говори се о разним наставним предметима: на почетку, сасвим разумљиво, налазе се матерњи језик и математика; следе природне и друштвене науке (Познавање природе и друштва, биологија, физика и хемија, географија и историја), затим општетехничко образовање, па тек онда страни језик. Далеко смо од приоритета исказаних у Резолуцији Трећег пленума ЦК КПЈ о задацима у школству.

¹⁵⁰ Сliku текста објављеног у Борби и извод из Резолуције који се односи на стране језике дајемо такође у Прилогу I.

- нормативно уобличавање те визије наслућује се у Општем закону о школству¹⁵¹ и у Закону о основној школи НР Србије¹⁵² у којима се под насловом Сврха одгоја и образовања, односно међу задацима основне школе, каже да се „ученик упознаје са историјом и достигнућима југословенских и других народа на разним подручјима научног, техничког, културног и уметничког стваралаштва“ као и да се „ученик васпитава [...] у духу свестране и равноправне сарадње и узајамног помагања међу народима, у интересу мира и напретка у свету, у духу социјалистичког хуманизма и међународне солидарности радних људи“; оно је још видљивије у наставним плановима и програмима школа које образују нови систем васпитања и образовања; у наставним плановима појављују се наставни предмети *Страни језик* (основна школа и средње стручне школе) или *Први страни језик* и *Други страни језик* (гимназија), а наставни програм дат је за четири школска језика;
- као значајни, мада нешто мање упадљиви елементи те језичке образовне политике, присутне су још неке институционалне принуде, од којих посебно треба издвојити минимални број ученика за формирање групе за одређени језик, као и прописану стручну спрему наставног кадра.

Када је, међутим, реч о имплементацији утврђене језичке образовне политике (а исто се односи и на њену евалуацију), карактеристике су формулисане лаконски у текстовима из корпуса (*Живи језици*): „стихијско опредељивање ученика, односно њихових родитеља“, „управа школе одлучује“ о језику који ће учити; будући да су аутори представници просветних власти, то јест добри познаваоци правила и процедура, може се закључити да се улога државе зауставља на претходно наведеним елементима.

За разлику, дакле, од бирократско-просветитељског модела агитпроповске културне политике и његове три етапе, сада можемо констатовати промену модела

¹⁵¹ Објављен 1958. у *Службеном листу ФНРЈ* број 30/58.

¹⁵² Објављен 1959. у *Просветном гласнику НР Србије* број 7, 8 и 9.

у складу са „децентрализацијом“. Дефинисање визије и њено теоријско-идеолошко утемељење, доношење наставних планова (у којима се огледа место *Страног језика* у односу на друге наставне предмете), и програма (у којима се види који су језици у понуди, али који подразумевају и утврђивање циљева и задатака наставе) – и даље су у надлежности државе која делује по диктату СКЈ. Али коначни избор језика из дате понуде и обезбеђивање услова, пре свега кадровских, за реализацију наставе, у надлежности су школске управе, што доводи до прекида директивног модела језичке образовне политике, не успостављајући тиме ни либерални ни комбиновани модел, већ пре неку врсту полу-модела, недореченог, недовршеног, као што је било много тога у СФРЈ. Та недореченост у *другом периоду* има неке позитивне последице, а то су пре свега бројни огледи који доказују да су одређене средине умеле да искористе просторе слободе који су им се отварали. Али негативне последице још су израженије, што потврђује наш корпус, посебно садржаји текстова објављиваних у часопису *Живи језици* током *трећег периода* (у даљем тексту, приликом анализе текстова, ЖЈ).

У оквиру овог периода (који, нисмо то до сада истакли, карактерише и оснивање професионалних удружења као и стручних и научних часописа) приказаћемо анализу текстова који су 1957. године, у првом броју¹⁵³ гласила Друштва за стране језике и књижевности Србије¹⁵⁴, и 1958. године¹⁵⁵ третирали теме од значаја за наше истраживање.

У првом броју *Живих језика* јављају се три чланка од интереса за наш рад, будући да имају и евалуативни и проспективни карактер. Два су писали представници просветних власти (Златко Мелвингер, члан Завода за унапређење наставе АП Војводине, А. Луковић¹⁵⁶ и Силвестер Мочилник, чланови Завода за унапређење школства СРС), а трећи Милена Момчиловић, представник Друштва.

¹⁵³ Означеном као Година I, број 1-2.

¹⁵⁴ Друштво је основано 1955. године.

¹⁵⁵ Ова свеска означена је као Књига I, број 3-4.

¹⁵⁶ Име и функцију нисмо успели да пронађемо.

Први од анализираних текстова, „Реформа школства и проблеми наставе страних језика у обавезној школи“, налази се у рубрици Из праксе и писао га је Златко Мелвингер (ЖЈ, 1957, бр.1-2, стр. 71-76). Аутор преноси садржај јавне дискусије о тада предстојећој реформи школства (у којој су учествовали „просветни радници, чланови органа друштвеног управљања школама“, као и „остали наши грађани“) у којој је указано на следеће проблеме наставе страних језика у обавезној школи:

- несклад између „уtroшеног времена“ и „уложеног труда“ и успеха „који ученици постижу“; „настава страних језика у обавезној школи не пружа ученицима практична знања и умења која ће им бити корисна у свакодневном животу“; неједнаке способности деце „у погледу савлађивања страних језика“;
- висок проценат нестручних наставника¹⁵⁷; формално стручни наставници не добијају „у довољној мери и педагошку спрему“; запажају се и крупни недостаци у погледу примене наставних метода;
- фактори који такође неповољно утичу на наставу: „оскудица у школским просторијама, претрпаност ученика у одељењима, недостатак савремених техничких средстава“;
- недовољно јасно утврђена друштвена функција наставе страних језика;
- „проблем избора између четири страна језика у појединим школама“, већ цитирано „стихијско опредељивање ученика, односно њихових родитеља“.

¹⁵⁷ „Према подацима из школске 1955/56 године у обавезним школама НР Србије било је 1.494 предавача страних језика од којих је 1.083 (73%) нестручњака. Слично је стање и у другим народним републикама. Пропорционалан однос нестручњака према квалификованим наставницима креће се од 46% у НР Словенији, где је стање најповољније, до 90% у НР Македонији, која у погледу стручњака за стране језике у обавезним школама најслабије стоји.

Интересантно је да чак и у АП Војводини, која је у погледу школске мреже један од најразвијенијих крајева наше земље, имамо веома велики проценат нестручњака који предају стране језике (80%). Тако, на пример, од 305 наставника који у осмогодишњим школама те покрајине предају немачки језик има свега 38 стручњака. На Космету, опет, у 76 од укупно 140 осмогодишњих школа настава страних језика није уопште заступљена, а тамо где је заступљена ради 80% нестручњака.“ (Мелвингер у ЖЈ, 1957, бр.1-2, стр. 71).

На основу рада групе стручњака коју је у вези са реформом „ангажовао Савезни завод за проучавање школских и просветних питања“, аутор износи следеће предлоге мера и новина:

- „Полазећи од основних захтева нашег друштва да се у реформисаној обавезној школи нашим младим генерацијама пружи солидна основа која ће им омогућити да постану свестрано развијене личности са широком културом и стваралачким способностима, неопходним у друштву које изграђује социјализам, група стручњака дошла је до закључка да таква личност, поред матерњег, треба да познаје барем један страни језик који ће јој помоћи да, у циљу упознавања, упоређивања и тумачења, стекне увид у специфичности културног, политичког и економског развитка других народа.“;
- избор страног језика „не може бити ствар појединца, већ комуне, среза, односно народне републике.“ Аутор се залаже за приближно подједнаку заступљеност четири језика, „с тиме што ће поједине републике или покрајине давати извесну предност оном језику који је за њих најподеснији.“ ;
- обезбеђивање континуитета у учењу обавезног језика „приликом преласка у школе другог ступња.“ За припаднике националних мањина, предлаже се факултативно учење да ученици не би били сувише оптерећени будући да „поред матерњег уче и језик народне републике.“;
- „Битне разлике између досадашњег и предложеног наставног плана и програма за стране језике у обавезној школи долазе до јасног изражаја у формулацијама циљева које треба остварити, као и у погледу почетне године учења (у Нацрту наставног плана за реформисану обавезну школу предлаже се да то буде од трећег разреда) и дужине трајања наставе страног језика у току обавезног школовања;
- затим, ту је и другачија организација часова (предлог: по 30 минута пет пута седмично, уз поделу ученика на мање групе, од 15 до 20), примена наставних метода и методских поступака (рад без уџбеника у првом

- полугођу прве године учења), што је све, разуме се, условљено основним наставним циљевима.“ Аргумент који аутор истиче јесте глобални контекст који мења потребе, те је основни задатак наставе страних језика „да ученик практично савлада најједноставнији говор у тој мери да се на крају обавезног школовања може њиме служити у усменом саобраћају, говорећи о најобичнијим ситуацијама и догађајима свакодневног живота. Затим се тражи да ученик савладано градиво може да примени и писмено, без већих ортографских грешака.“ Циљ наставе подразумева и оспособљавање ученика за самосталан рад, као и стицање најопштије слике о земљи и народу чији се језик учи;
- ови циљеви захтевају од наставника добро владање говорним језиком, правилно руковање модерним наставним средствима (аудиовизуелним) и „политичко-идеолошку уздигнутост“ како би могли да „објасне и протумаче оригиналан језички материјал из страних књига, новина и часописа, као и приликом коришћења грамофонских плоча и радио-емисија из страних земаља“ и познавање друштвених наука, „у првом реду [оних] које треба да им обезбеде солидно марксистичко образовање.“ Планира се успостављање система стручног усавршавања, укључујући и за „наставнике нестручњаке“, за које се предлаже да похађају курсеве у трајању од 8 месеци. Посебно се наглашава потреба „подизања кадра предавача за оне стране језике који су у погледу стручних наставника дефицитарни (руски и енглески).“

Следећи текст, „Стање наставе страних језика у школама НРС“, аутора А. Луковић и Силвестера Мочилника (ЖЈ, 1957, бр.1-2, стр. 95-101), такође у рубрици Из праксе, веома је критички интонирани преглед стања наставе страних језика у школама Србије и дат је по врстама школа (осмогодишње, средње стручне и гимназије). Истичу се следећи проблеми:

- немогућност спровођења прокламованог принципа изборности између четири језика („ученик не може да бира, већ мора да учи онај језик који се у школи предаје. Управа школе одлучује који ће се језик изучавати према наставном кадру којим располаже.“);

- недостатак стручних наставника („последича наглог ширења мреже осмогодишњих школа и слабог прилива нових стручних наставника са виших педагошких школа“), велика флукуација кадра, као и недовољна језичка и методичка оспособљеност стручних наставника;
- интелектуална неразвијеност неких ученика осмогодишњих школа и недовољна мотивисаност оних који не планирају да наставе школовање;
- недостатак уџбеника, савремених учила;
- честа немогућност да се настави са учењем језика започетим у осмогодишњој школи;
- неадекватно формулисани циљеви наставе, неадекватни програми у уџбеници „оријентисани ка припреми ученика за више разреде гимназије, а не за активно коришћење страног језика у практичном животу.“

Аутори, стога, предлажу (не позивајући се, код формулисања тих предлога, ни на какво тело, радну групу или слично) решавање „два основна проблема да би могао да се постигне успех у настави страних језика у свим врстама школа: решити питање изборности између четири страна језика и одредити циљ наставе за сваку врсту школа.“

- Уз позивање на „опште мишљење“, аутори заступају смањивање броја језика између којих ученици бирају („већа група“ предлаже да се бира између руског и енглеског, а „мања група“ између француског и немачког „због улоге тих језика у Европи и нарочито зато што су то језици за чије изучавање је потребно дуже време.“) Изборност између сва четири језика у средњим школама постојала би, према том предлогу, у прелазном периоду, то јест „док не почну да стижу генерације из осмогодишњих школа које су училе један од два изборна језика.“ „После прелазног периода постоје три варијанте предлога за изучавање страних језика у школама другог ступња“: - настављање са учењем страног језика који се учио у осмогодишњој школи уз факултативно учење другог страног језика; - обавезно учење два страна језика од којих би један био језик који се учио у осмогодишњој школи, а други би се бирао између „4 данашња изборна језика“; - учење само једног

од „4 данашња изборна језика“, без обавезе да се настави учење језика из осмогодишње школе.

- Други проблем решио би се тако што би се утврдили различити циљеви наставе, чиме би се постигла диференцијација по врстама школа. У свим школама, међутим, „основни заједнички циљ“ био би „савлађивање живог говорног језика какав је потребан у свакодневном животу.“

Када се упореде садржаји ова два текста, уочавају се бројне сагласности (на пример: давање предности савлађивању говорног језика, затим подаци и ставови у вези са наставним кадром, са материјалном базом школе и слично), али и једна крупна и непремостива разлика, утолико више изненађујућа што су аутор првог и аутори другог текста, све троје запослени у просветним заводима, без сумње били укључени у рад на реформи: то је, у првом тексту, став о потреби задржавања сва четири школска језика у основним школама, а у другом, наводна потреба да се изборност сузи на само два језика, енглески и руски. Ово, разуме се, није једина разлика која се може уочити (аутори другог текста истичу, такође, да се права могућност избора између четири језика „доследно спроводи“ само у „малом броју гимназија већих градова и свега три средње стручне школе и то у Београду“, чиме указују на једну крупну неједнакост руралних и малих урбаних средина у односу на веће урбане средине), али је, с обзиром на даљи развој догађаја, од највећег значаја.

У трећем тексту објављеном у рубрици Из Друштва у истом броју *Живих језика*, „Осврт на оснивање и рад Друштва за стране језике и књижевности Народне републике Србије“ ((ЖЈ, 1957, бр.1-2, стр. 139-141), дајући кратак пресек догађања на пољу наставе страних језика после ослобођења¹⁵⁸ (од када је „учењу страних језика дато значајно место полазећи од тога да је у земљи у којој се изграђује социјализам познавање страних језика неопходна потреба, не само ради потпунијег развијања опште културе социјалистичког грађанина, већ и ради што ширег стручног образовања за све гране наше стручне и привредне делатности“), ауторка

¹⁵⁸ „Сва кретања у настави страних језика од Ослобођења наомамо имала су карактер борбе, тражења привремених решења [...]; проблеми су решавани на дохват, по степену хитности, без утврђеног система, без организованог учешћа свих фактора из области наставе страних језика.“

Милена Момчиловић¹⁵⁹ образлаже разлоге за оснивање Друштва¹⁶⁰: све веће, дакле, друштвене потребе за знањем страних језика, усклађивање наставе страних језика са тим потребама, стални развој и промене у тој области, школска реформа. „Организована је дискусија о настави страних језика у реформисаној осмогодишњој школи, о проблему страног језика на Вишем течајном испиту, о плановима, програмима, уџбеницима и методама наставе страних језика.“¹⁶¹ Као веома занимљиву издвајамо информацију о томе да је 1951/1952. школске године одржано Прво републичко саветовање посвећено настави страних језика; иако не прецизира ни датум ни место одржавања тога скупа – без сумње, веома значајног за нашу проблематику, али о којем ни на једном другом месту у нашем корпусу нисмо нашли помена¹⁶² – ауторка истиче да је саветовање „показало колико је корисно шире окупљање стручњака на решавању ових проблема¹⁶³“.

Још један од изабраних текстова припада овом, *другом периоду*; „Проблеми наставе страних језика“ аутора Петкане Луковић и Силвестера Мочилника, објављен у рубрици Из праксе (ЖЈ 1958, број 3-4, стр. 255-259), извештај је о дискусији вођеној на седници Савета за школство НР Србије, одржаној 18. новембра 1957, која је била посвећена проблемима наставе живих језика: принципу изборности између четири страна језика, образовању и усавршавању наставног кадра, наставним средствима. Иако су сва три питања, а посебно прва два, значајни елементи језичке образовне политике, задржаћемо се само на првом, будући да је

¹⁵⁹ Професор француског језика.

¹⁶⁰ Оснивачка скупштина одржана је у Београду 23. јануара 1955.

¹⁶¹ Будући да од свог оснивања Друштво за стране језике и књижевности Србије постаје један од актера језичке образовне политике у области страних језика, на крају ово дела рада дајемо студију случаја „Друштво за стране језике и књижевности Србије: актер језичке образовне политике у одразу свог гласила“, у којој разматрамо улогу и утицај Друштва на формирање језичке образовне политике у тој области, и то на основу слике која се о тој улози може стећи на основу гласила Друштва, часописа *Живи језици*.

¹⁶² Али јесмо у информацији објављеној у *Просветном прегледу* од 24. априла 1952, у којој се наводи да је саветовање одржано 18. и 19. априла 1952. у Београду и да га је организовао Савет за просвету, науку и културу НР Србије како „би што шири круг наставника учествовао у решавању важних и актуелних и проблема у вези с наставом страних језика у средњим и средњим стручним школама“, као и у чланку „Зашто настава страних језика у нашим школама не постиже задовољавајуће резултате“ објављеном у *Просветном прегледу* од 19. маја 1952, а који је потписао Адам Стошић.

¹⁶³ Ауторка мисли на веома различита и „многобројна питања која су се постављала у настави страних језика.“

дефиниција принципа изборности која је на тој седници усвојена на снази у нашем школству од тада па до данашњег дана: „Принцип изборности схватити као могућност осмогодишње школе да бира према својим условима који ће од четири изборна језика заступати у настави“ (што значи да школа бира језик, а ученик, када му то услови дозвољавају, бира школу). Још један важан став донет је на тој седници „готово једногласно“: сузити изборност у осмогодишњој школи на руски и енглески језик (што повлачи потребу за изменом савезних прописа), а ако не дође до сужавања, „Савет је указао на потребу веће оријентације школа ка изучавању руског и енглеског језика.“ Овај став однео је превагу иако је постојала свест о томе да је принцип изборности између четири језика, који је „уведен 1949. године у све школе првог и другог ступња“, „позитиван у погледу развијања демократичности и интернационализма у нашем школству и има оправдања с обзиром на развој нашег економског и друштвеног живота.“

Слику која произилази из анализираних чланака, осим већ истакнуте динамичности захваљујући огледним и реформским активностима, масовности и неиздиференцираности коју је унело нарочито обавезно осмогодишње школовање исто за све, карактерише и неједнакост ученика – пре свега у погледу могућности избора језика и у погледу могућности похађања наставе коју држе квалификовани наставници – у малим срединама наспрам оних у великим урбаним центрима. Решавању тог проблема, видели смо, већ у овом периоду приступа се са различитих становишта, али у очигледном сукобу мишљења наметнуло се сужавање избора на два језика, енглески и руски. Ово опредељење довело је до крупних последица, о чему ће бити речи у анализи *трећег периода*.

Што се тиче језичких идеологија у основи ова два приступа, заједничко им је, а то смо већ нагласили, стриктно одвајање *језика образовања*, који су истовремено и *регионални језици*, од *страних језика*, који су „светски језици“ или *језици међународне комуникације*. Када су страни језици у питању, за први приступ можемо рећи да се заснива на увиђању вишеструкости потреба друштва и појединца али уз поштовање традиције, а за други, на економији језика и

игнорисање традиције, тачније, на покушају њеног исправљања. У том смислу, али и у смислу њихове функционалности, супротстављају се француски и немачки руском и енглеском.

Јасно је да став који је однео превагу (руски и енглески), у времену када се Југославија окреће земљама са разних континената, не може обезбедити функционалну језичку образовну политику у области страних језика.

2. ТРЕЋИ ПЕРИОД (1959-1974)

а) Затишје (?) пред буру

С обзиром на дубину промена у унутрашњој и у спољној политици државе, претходном периоду посветили смо знатан простор. И *трећи период* заслужује подједнако опширан приказ с обзиром на број догађаја који га обележавају, а донекле и потресају, те ћемо подсетити на неколико кључних елемената који леже у основи тадашње политике, унутрашње и спољне: декларативно, идеолошки оквир се не мења, његова реализација на унутрашњем плану огледа се у развоју самоуправљања под будним оком Савеза комуниста Југославије, а на спољашњем у развоју Покрета несврстаних у којем Југославија има запажену улогу. Штавише, по неким историчарима, до студентских немира 1968. и побуне Албанаца на Косову исте године, првих девет година нашег *трећег периода* сматра се временом „релативне стабилности“ (Јовановић in Димић и други 2009: 156). Па ипак, велики потрес представља Брионски пленум 1966. са сменом Александра Ранковића – у време када је био потпредседник државе – као последицом „сукоба унутар партијског руководства“, „између оних који су тражили претварање федерације у конфедерацију, и на другој страни оних који сматрају да треба развијати самоуправљање, али на челу са снажном савезном владом.“¹⁶⁴ (Пиљак 2010: 76) „Испоставило се да су се главни теоретичари развоја Југославије ка конфедерацији¹⁶⁵, Кардељ и Бакарић, успели изборити за своју концепцију“; у

¹⁶⁴ Ови сукоби јавили су се већ педесетих година, „а нарочито се појачали почетком 1958. на седницама Извршног већа ЦК СКЈ, а кулминирали марта 1962. године.“ (Пиљак 2010: 73)

¹⁶⁵ „[...] савременици тих догађаја који су крајем осамдесетих и током деведесетих објавили своја виђења ових дешавања“, Брионски пленум означили су „као почетак краја Југославије.“ (Пиљак 2010: 75)

Србији, смену су подржали они политичари који су у Ранковићу видели препреку за спровођење дубљих реформи, то јест они које је „[...] занимала модернизација земље као целине, а тиме и Србије јер, као и политички, и привредни систем је био у кризи“ (Пиљак 2010: 76, 92). Привредна реформа из 1965. године, наиме, састојала се ипак само „из сета мањих мера“ (Баћевић 2006: 105) које нису могле да реше проблем незапослености, тако да се као последица кризе јавља и економска миграција: „земљу напушта око 400.000 младих људи.“ (Димић in Димић и други 2009: 92).

У том истом периоду, док је расла незапосленост, посебно младих, јачала је бирократија чији је удео у чланству Савеза комуниста био све већи¹⁶⁶. Друштвено-политичку критику постојећег стања покрећу студенти Београдског универзитета у јуну 1968. захтевајући „Посао свима“ и „[...] боље услове.“ У *Акционо-политичком програму београдских студената*, поред осталог, захтева се хитно предузимање реформе школског система „да би се он ускладио са потребама развоја наше привреде, културе и самоуправних односа.“ (Арсич и Марковић in Баћевић 2006: 108). Ови догађаји имаће за друштво далекосежне последице (од којих свакако није најмање важна удаљавање са Филозофског факултета групе професора који су подржавали захтеве студената), а уследиће и реформа позната као увођење усмереног образовања, што је тема нашег *четвртог периода*.

У Југославији, земљи у којој је постојао „један тип странке, други тип државе и трећи тип економије“ (Димић in Димић и други 2009: 97), могли бисмо додати да се развијао и четврти тип културе као производ културне политике. На подручју масовне културе поготово, окренутост западним земљама била је веома наглашена (прешло се „Из Стаљиновог шињела у Елвисову јакну“, да употребимо наслов првог поглавља књиге Зорана Јањетовића *Од интернационале до комерцијале. Популарна култура у Југославији 1945-1991.*¹⁶⁷), али развија се такође домаћа поп сцена, која укључује и народну (новокомпоновану) музику и слично.

¹⁶⁶ „Индикатор растућег утицаја бирократије у владајућим структурама представља и податак да је њихов удео у чланству СК, од 1946. до 1967. порастао за 1460%, док је удео радника порастао за 'само' 392%.“ (Баћевић 2006: 106)

¹⁶⁷ Књига је 2011. године објављена у издању Института за новију историју Србије, Београд.

Шездесетих година оснивају се музички фестивали, јављају се први бендови, стрипови, партизански вестерни. Док је у претходном периоду, после либералног узлета, културна политика убрзо попримила поново ауторитарне особености¹⁶⁸, „већ четири године касније, 1958, на Седмом конгресу СКЈ, Партија се дистанцирала од уметничког феномена, остављајући оцене његовим носиоцима и ствараоцима; Партија је препуштала уметност аутономном животу и уметницима.“ (Петрановић 1988: 331) Иво Андрић добија Нобелову награду 1961. године.

У спољној политици активно учешће у Покрету несврстаних интересовање Југославије усмерава ка другим континентима, нарочито ка Азији и Африци, услед чега је „регионална спољна политика била занемарена“ (Јовановић in Димић и други 2009: 167). „Међународни положај био је стабилан. Оба супротстављена блока поштовала су независност и целовитост земље.“ (Димић in Димић и други 2009: 91) Што се односа са западноевропским земљама тиче, нису са свим државама¹⁶⁹ били подједнако добри. Још током нашег *другог периода*, на пример, а и на почетку овог, *трећег*, због алжирског рата и помоћи Југославије алжирским борцима за независност¹⁷⁰, долази до кварења односа са Француском (који су ионако били на релативно скромном нивоу још од ослобођења, упркос добро започетој просветној сарадњи, о којој говори чињеница да је „Прва послератна генерација југословенских студената – стипендиста француске владе¹⁷¹ била најбројнија група која је организовано упућена у неку од западноевропских земаља на студије“, тако да су „први студенти пристигли у Париз крајем децембра 1945. године“ (Перишић 2006: 100, 102)), до кварења, дакле, већ прилично лоших односа који су тада достигли најнижи ниво (Петровић 2009; Сретеновић 2009: 551-553). Такви политички односи одразили су се и на учење француског као страног језика у нашем школском систему.

¹⁶⁸ „Обрачун са Милованом Ђиласом 1954. није могао да не утиче и на ограничавање слободе у области стваралаштва, на јачање интервенција, подржавање антимодернистичких гледишта међу књижевницима.“ (Петрановић 1988: 331)

¹⁶⁹ Проблема у односима било је са Италијом (тришћанска криза), са Аустријом (због словеначке мањине) итд.

¹⁷⁰ Којима Тито шаље оружје бродом који се звао „Србија“. (Сретеновић 2009: 553).

¹⁷¹ У регести докумената Архива Југославије „обавештење да је француска влада доделила студентима из Југославије одређен број стипендија“, из септембра 1945, заведено је под бројем 254. (Докнић и други 2009: 115, Књига1).

б) Спровођење реформе и покушаји отклањања одређених слабости система образовања

У овом периоду политика образовања се конституише у свим својим елементима, иако се у одређеним компонентама повремено мења, прецизира, прилагођава (Симовић 1990: 99, 100). После доношења *Општег закона о школству* 1958. и *Основе наставног плана и програма за основну школу* – документа који је садржавао „општејугословенски минимум у погледу појединих образовних подручја и њихових наставних садржаја уз могућност да све републике, па чак и поједине комуне, могу додавати нове наставне садржаје који су од интереса за њих“ (Јемуовић 1966: 9), следи усвајање републичког закона 1959. и низа подзаконских аката, од којих је посебно значајан *Наставни план и програм за основне школе НР Србије* из 1960. Већ 1962. Савет за просвету НР Србије извршио је ревизију наставног плана и програма основног образовања и васпитања (повећан је броја часова математике за по један час у свим разредима, а смањен за неке друге предмете: Познавање природе и друштва, Познавање природе. (Поткоњак 1977: 48)). Али због усаглашавања *Општег закона о школству* са новим *Уставом СФРЈ* (1963.), као и због бројних слабости, поготово основне школе – по мишљењу тадашњих идеолога у области образовања једна од слабости била је и та да је „основна школа постала [...] једна од карика у систему негативне социјалне селекције, што је противно основним принципима на којима та школа у нас почива“ (Поткоњак 1977: 50), води се веома дуготрајна дискусија (од 1963/4. до 1970.) о новим документима који је требало да отклоне поменуте слабости. Међутим, иако је 1970. донета *Резолуција о развијању васпитања и образовања на самоуправним основама*, „упорно су се задржавали елементи етатизма, административног решавања многих, чак и стручних питања [...]“ (Поткоњак 1977: 52) Неприхватање (од стране различитих актера у области образовања), или невољно и парцијално прихватање политике засноване на идеологији самоуправног социјализма, карактерише све периоде које обрађујемо, нарочито *други, трећи* и почетак *четвртог*. Суштински разлози таквог односа, међутим, тешко се могу

одредити без једног свеобухватног, интердисциплинарног, упоредног (у односу на друге секторе јавне политике) истраживања које није могуће спровести у оквиру нашег рада.

Упркос великим напорима просветних власти, дакле, да се школа из *етатистичке* преобрази у *самоуправну социјалистичку институцију* – што представља приоритет даташње образовне политике, успех није на нивоу очекиваног. Као један од великих проблема истиче се напуштање основне школе пре него што је ученик заврши: „Осипање броја ученика у току основног школовања је велико, а највеће је у општинама у којима постоји недовољан обухват ученика.“ До тога долази „услед стварног неукључивања дела деце у редовно школовање, а, са друге стране, услед бројног понављања разреда.“ (Ђуровић ур. 1967: 56) Оба наведена разлога оправдавају забринутост просветних власти и стручњака у области образовања: неувиђање, од стране бројних родитеља, потребе стицања барем основног образовања много говори о културном нивоу становништва 20 година после рата; са друге стране, често понављање разреда указује на неприлагођеност те фундаменталне образовне институције стварним интелектуалним могућностима великог броја ученика. Веома амбициозно постављена, јер јој је мисија *формирање активне, свестрано развијене социјалистичке личности критичког духа и научног погледа на свет* (Ђуровић ур. 1968: 35), неиздиференцирана, стекла је репутацију најтежег сегмента система образовања, који наставља да репродукује друштвене неједнакости које је требало да исправи.

Проблематика средње школе унеколико је другачија. У том сегменту обухват се сматрао веома добрим, будући да је средње образовање уписивало „готово 80 одсто свршених ученика основне школе“ (Ђуровић ур. 1967: 79). Већ реформом из 1958. године у тај сегмент образовања унете су битне новине (о којима је већ било речи), иако не на целовит начин. У *трећем периоду* се прешло на следећу етапу, пре свега са намером да се систем стави у функцију привредног развоја – што је била преокупација не само Југославије, већ и других земаља

ОЕЦД-а¹⁷² –, тако да је после *Резолуције о образовању стручних кадрова* (коју је Савезна народна скупштина донела 1960. са циљем да „трасира путеве за ширу активизацију непосредних произвођача у образовној дјелатности, да путем непосреднијег повезивања образовних потреба радних људи и образовних институција, те борби за реформирање образовног система да нове импулсе и нове садржаје” (Кладарин¹⁷³ in Ђуровић ур. 1968: 11, 12)), и документа *Југославија – образовање за привредни и друштвени развој*, уследио је још један, *Развој школства и образовања у раздобљу 1966-1970. године и његово прилагођавање потребама привреде и друштва* (Ђуровић ур. 1967: 318). Решења која су разматрана и делом испробавана током *трећег периода*, са тенденцијом „приближавања и прожимања општег и стручног образовања“ (Ђуровић ур. 1968: 61), основа су реформе којом је уведено усмерено образовање:

- увођење припремног или општег дела средњег образовања (прве две године), истог за све ученике, чиме се тежило обезбеђивању солиднијег општег образовања, пружању могућности растерећења основне школе, али – можда пре свега – утицају на формирање друштвених ставова тиме што се „радничка и сељачка омладина не одвајају од будуће интелектуалне омладине“;
- завршног или посебног дела, који је диференциран и представља образовање за специјалности као и оспособљавање за занимања или техничке функције (Ђуровић ур. 1967: 149, 150).

Као што се може видети из изложеног, свест о опстајању неједнакости у образовању (па даље у друштву), чији је основни узрок, према тадашњим идеолозима, подела на школе које припремају за интелектуални и оне које

¹⁷² Југославија од 1960. сарађује са Комитетом за научне и техничке кадрове Организације за економску сарадњу и развој (ОЕЦД). Интересовање СФРЈ за сарадњу са Комитетом подстакнуто је када је на Вашингтонској конференцији покренуто питање планирања кадрова и школства као саставног елемента планирања развоја, а трошкови образовања, „који су до тада уопштено били третирано као културна потрошња“ дефинисани „као инвестиција у друштвени развој.“ (Ђуровић ур. 1967: 317).

¹⁷³ Ђуро Кладарин био је председник Просветно-културног већа; цитат је преузет из његовог уводног излагања о *Приједлогу теза о развоју и усавршавању система образовања и васпитања у СФРЈ*.

оспособљавају за физички рад¹⁷⁴, била је код нас врло изражена током шездесетих и седамдесетих година двадесетог века. Инсистирање на општетехничком образовању и васпитању у основној школи, форсирање стурчног средњег образовања, само су покушаји да се тај (наводни) недостатак, иначе (наводно) идеалног друштва, ублажи. Истовремено, наизглед парадоксално, али сасвим доследно већ годинама устаљеној недоследности праксе у односу на прокламовану политику, после привредне реформе чији је основ чинила „либерална политичка економија“ (Баћевић 2006: 106), у реалном свету рада радници нису ни изблиза били награђени као школованији део запослених: „Чак и унутар истих привредних грана, однос доходака радника и припадника одређених других категорија (руководилаца, интелектуалаца и службеника) достигао је 1:10.“ (Арсич и Марковић in Баћевић 2006: 106). Иако је друштво било пројектовано и прокламовано као бескласно, идеолошки темељ образовне политике (превазилажење хијерархије и дуализма знања, „карактеристичног за класно друштво“ (Кладарин in Ђуровић ур. 1968: 18), постизање равноправности физичког и умног рада или, тачније, јачање „схватања о једнакој друштвеној вредности сваке врсте рада“ (Ђуровић ур. 1968: 62)) оповргаван је праксом награђивања у предузећима и фабрикама. Разуме се, тај огроман раскорак између декларативне равни јавних политика и њихове реализације није карактеристичан само за СФРЈ, нити само за периоде о којима је овде реч. Једна нова компаративна студија земаља које се одређују као „социјалистичке“, наиме, показала је да ни до данашњих дана „ни у једном од поменутих друштава формално-правне 'социјалистичке' институционалне промене [...] нису спречиле даљу репродукцију класне поделе рада [која] представља кључни извор репродукције капиталистичких односа производње.“ (Вратуша 2012: 264) У томе није успео ни меритократски систем у Француској, па ни усмерено образовање у Југославији.

¹⁷⁴ “Умјесто да се постепено превазилази јаз између школа за интелектуална звања и школа за рад у непосредној производњи, у етатистичким односима наслеђени дуализам средње школе се ојачао и продубио. Реформа се зауставила пред вратима средњег образовања.“ (Кладарин in Ђуровић ур. 1968: 11)

Завршићемо овај сумарни преглед развоја и карактеристика образовне политике и њених приоритета важном напоменом да је 1959. године основан Институт за педагошка истраживања, чији се „институционални допринос емпиријском приступу педагошким истраживањима“ сматра изузетно значајним; „шездесетих година, Институт издаје преводе (у гештетнер техници) најзначајнијих дела, седамнаест наслова, из области методологије истраживања и развојне психологије“; „Институт је прва научна установа у Југославији која је од 1968. почела да објављује резултате емпиријских истраживања у годишњим зборницима и монографијама [...]; по узору на програм Института формирају се просветно-педагошки заводи чије је поље делатности унапређивање васпитно-образовног рада и трансфер научних теорија и резултата у праксу“ (Наход 1999: 634, 635, 636).

в) Језичко образовање

„Равноправност народа и народности у нашој земљи обавезује све факторе у изграђивању система образовања и васпитања на поштовање права свих народа и народности на наставу на матерњем језику, права на упознавање културе осталих народа и народности Југославије и неговање сопствене културе, као и на јачање свести и осећања о заједничкој припадности социјалистичкој друштвеној заједници народа Југославије.“ (Ђуровић ур. 1968: 77)

Подобласт језичке образовне политике коју чине језици образовања у *трећем периоду* доследно је развијана као и у *другом*, што је дало многе позитивне резултате који се огледају, на пример, у све већем броју припадника националних мањина школованих на матерњем језику. Проблем који прати ову подобласт јесте неравномерност обухвата образовањем, посебно недовољна обухваћеност женске деце (код Шиптара, Румуна, Турака, Словака). Иако ћемо о овој подобласти нешто више рећи у оквиру анализе *четвртог периода*, када се одређене слабости глобалне језичке политике на тлу Југославије јасно испољавају у контексту кризе која ће довести до распада државе, овде ћемо напоменути изузетно занимљив развој двојезичне наставе намењене првенствено припадницима националних мањина (Ђуровић ур. 1967: 299-314): утврђена *Уставом Србије (и Црне Горе)*, статутима

аутономних покрајина, прецизирана у републичким законима који су донесени у периоду од 1960. до 1964. године, двојезична настава могла се током *трећег периода* организовати у школама и одељењима национално-мешовите структуре ученика, као и у национално-хомогеним разредима народности. Двојезична настава могла се примењивати у три вида:

- на принципу дивергенције (неки наставни предмети предају се на једном, други на другом језику);
- на принципу паралелизма (исто градиво/наставна јединица предаје се сукцесивно на једном, па на другом језику; или: у току одређене временске јединице предаје се на једном, а следеће на другом језику);
- у виду систематског уношења другог, нематерњег језика у целокупни наставни процес.

1965. године у СФРЈ било је укупно 21 школа/80 одељења са двојезичном наставом, од тога:

- две основне школе/осам одељења са мађарско-српскохрватским језиком;
- 14 основних школа/61 одељење са мађарско-словеначким језиком;
- једна техничка школа/једно одељење са мађарско-српскохрватским језиком;
- једна учитељска школа/једно одељење са мађарско-српскохрватским језиком;
- три школе за допунско образовање/девет одељења са мађарско-српскохрватским језиком.

Занимљиво је истаћи да у Војводини, у којој је настава на матерњем језику националних мањина веома развијена, „факултативна настава језика народности за ученике чији је матерњи језик српскохрватски [...] теже долази до изражаја. Разлог томе био је у недостатку традиције, кадрова, наставних планова и програма, уџбеника итд.“ Па ипак, захваљујући „стрпљивом раду, факултативна настава је из године у годину окупљала све већи број ученика чији је матерњи језик српскохрватски, а у неким друштвеним срединама у којима језик појединих народности у свакодневној језичкој комуникацији доминира или се подједнако употребљава као и српскохрватски језик, добила је чак и неформалне облике

обавезног наставног предмета.“ (Кркљуш и Мелвингер in Педагошки завод Војводине 1980: 85)

У подобласти наставе страних језика, да поново нагласимо, два елемента представљају основ језичке образовне политике: наставни план и језици који се могу учити као *страни* у школском систему. Тај основ, утврђен наставним планом за основну школу из 1959. године, предвиђа наставу страног језика као обавезног наставног предмета од V до VIII разреда са по три часа недељно (Игњачевић 2006: 165). Поређењем са наставним планом из 1953. (за V разред гимназије, односно за V разред осмогодишње школе) видимо да није дошло до битних промена. Исто се односи и на питање који се језици сматрају *школским* страним језицима у основној школи: и даље се објављују наставни програми за енглески, немачки, руски и француски (мада у наставним програмима, како скреће пажњу Игњачевић, нису увек дати азбучним редом, што може указивати на степен пожељности, на неку врсту хијерархије између језика (Игњачевић 2006: 163)).

Наставни план за гимназије нешто је мање постојан. Док је оним из 1960. било предвиђено обавезно учење само једног страног језика (начелно, оног који се учио у основној школи, стварно, оног који је био заступљен у датој гимназији), а факултативно је било могуће учење и другог, по избору, у следећим годинама дошло је прво до извесног повећања фонда часова у оба смера (1965.), а 1968. године други страни језик постаје обавезан наставни предмет на друштвено-језичком смеру, док је на природно-математичком други страни језик остао факултативни предмет за који је настава могла да се организује уколико би се јавило најмање десет ученика (Игњачевић 2006: 178, 179). У понуди су и даље била традиционална четири школска језика, али тај број је проширен италијанским језиком 1969. године: *Правилником о измени и допуни Правилника о наставном плану и програму за гимназије (Просветни гласник, 1969: 555-557)* дата је могућност увођења наставе италијанског као другог страног језика у гимназије (Игњачевић 2006: 184).

Крајем шездесетих година у средње стручне школе (економске, комерцијалне, туристичке итд.) уводи се и други страни језик као обавезан наставни предмет: „У свим врстама средњих школа предвиђа се изучавање два страна језика уз поштовање принципа равномерне заступљености сва четири страна језика.“ (Игњачевић 2006: 185)

Ако питање статуса и заступљености *Страног језика* као наставног предмета у овом периоду изгледа решено на задовољавајућ начин, питање који ће се језик/језици учити у одређеној школи и даље остаје веома спорно. Већ током претходног периода, како смо то видели, владала су два опречна мишљења о начину решавања тог проблема, пре свега у основној школи: задржавање четири традиционална школска језика у понуди, или свођење понуде на енглески и руски језик, што је, судећи по тврдњама Мочилника и Луковић, било мишљење већине у надлежним телима, будући да су француски (у ужој Србији и на Косову) и немачки (у Војводини) били доминантни¹⁷⁵. Опште мишељење је било да се то питање мора решити административним путем. Стога је Савезно извршно веће (Одбор за просвету и културу) 12. октобра 1960. године донело *Препоруку* у којој се залаже за равномерну заступљеност сва четири језика. Велики проблеми у Србији настали су годину дана касније када је објављено *Упутство за спровођење Правилника о спровођењу наставних планова и програма за стране језике*¹⁷⁶, који приказујемо у најважнијим деловима:

- Члан 2 налаже да се „у основним школама организује и спроводи настава првенствено из руског и енглеског језика, и то тако да се за учење ових језика уписује приближно исти број ученика. У случају да се за учење једног од ова два страна језика пријави несразмеран број ученика, првенство ће се дати оним ученицима који према испитном проверавању покажу да имају

¹⁷⁵ „У НР Србији у току 1955/56. школске године највише се учи француски језик (у 2.956 одељења), немачки (у 2.736 одељења), руски (у 198 одељења), енглески (у 166 одељења). Оваквом распореду је допринела и чињеница да се у највећем броју основних школа није могао да бира језик, јер је технички та изборност била тешко спроводљива. С друге стране, школе су одлучивале који ће се језик учити према наставном кадру којим су располагале и који се у њима нашао из претходних година. Овакав однос у настави страних језика одвија се у то доба и у средњим школама: немачки се учи у 61 школи, француски у 59 школа, руски у 39 школа и енглески у 30 школа.“ (Половина 1980: 23)

¹⁷⁶ *Службени гласник НР Србије*, 10-11, 1961. Оба текста дата су у Прилогу I.

више знања из односног језика. Настава за остале језике предвиђене наставним планом и програмом за основну школу може се организовати и спроводити уз сагласност савета општинског народног одбора надлежног за послове просвете.“

- Чланом 3 каже се да ученици у средњој школи настављају да уче језик који су учили у основној школи, али већ у другом и трећем ставу истог члана предвиђају се модалитети преласка на руски или енглески језик (тражи се доказ о познавању односног језика) било при упису у средњу школу, било током средњошколског школовања, уз напомену да ће основне и средње школе организовати „према потреби, посебне течајеве за наставу ових језика.“

Другим речима, савезна држава је тежила да подстакне приближну једнакост у заступљености четири школска језика, док је република (овде мислимо на Републику Србију, остале републике нису следиле пример Србије), ту тежњу користила као изговор за енергично подстицање свођења изборности на већ више пута помињана два језика, енглески и руски. Тако су наведеним *Упутством*, уколико би обезбедиле стручан кадар, школама дате одрешене руке када су хтеле да уведу енглески или руски језик, да дозвољавају ученицима кршење начела континуитета у учењу језика, док је за увођење немачког или француског морао да се изјасни надређени општински орган. „Међутим, на терену су се ствари одвијале другачије [...]. Будући да су општинске власти одлучивале о језицима у својој средини, дошло је до значајног застрањивања у корист руског језика.“ (Игњачевић 2006: 171) „Иако према Правилнику број ученика који уче руски језик треба да буде приближно једнак броју ученика који уче енглески језик, готово ниједна општина, а скупштине општина су надлежне да то регулишу, није довољно водила рачуна о тој одредби. У појединим општинама и на подручју читавих срезова прелазило се фронтално на увођење руског језика. *Упутство о примени Правилника* изричито говори о томе да се настава руског и енглеског језика не сме поверавати нестручним наставницима, што значи да прво треба обезбедити стручне наставнике, па тек онда, у року од десет година, постепено уводити у приближно

једнакој сразмери руски и енглески језик. Насупрот тој одредби настава руског језика претежно се поверавала нестручним наставницима.“ (Мочилник in Игњачевић 2006: 172) (Напомињемо да су истовремено стручни наставници француског и немачког језика добијали отказе.) Ни Игњачевић ни Мочилник, међутим, не објашњавају ту популарност руског језика; следеће тумачење нам даје одговор на то питање, тачније једно могуће виђење: „Званични однос према руском језику се мења, а интересовање за његово изучавање се повећава већ од школске 1958/59. године, па заступљеност руског језика у нашим школама наредних неколико година нагло расте, тако да га је већ 1964. године у основним школама Србије учило 59,4% ученика. Овај својеврсни 'бум' у изучавању руског језика код нас увелико је последица ондашње геополитичке ситуације и узлета науке, технике и технологије у Совјетском Савезу, пре свега у области освајања космоса, али су несумњиво томе значајно допринела и упорна залагања Славистичког друштва да и званичницима, и јавности укаже на многострук значај руског језика за наш не само културни већ и општи развитак.“ (Станковић 2008: 10)

Игњачевић овај озбиљан политички заокрет тумачи као намеру највиших просветних власти да „каналлишу и спутају трендове који су већ били очигледни у друштву, односно да сузбију тенденцију све ширих захтева за изучавањем енглеског на рачун руског језика, што је очигледно у ниже наведеним подацима о раду Института за стране језике¹⁷⁷, али исто тако и да сузбију тенденцију претеране заступљености само руског језика, нарочито у унутрашњости [...]“ (Игњачевић

¹⁷⁷ Реч је о подацима у којима се види да је број ученика Института, посебно после 1963. године, био у сталном порасту, као и да је огромна већина, 95%, похађала течајеве енглеског, док је само 5% похађало течајеве француског језика. (Игњатић in Игњачевић 2006: 171) Још један аутор поткрепљује тезу да је енглески језик „неопходан појединцу и нашем друштву“ користећи за то податке Института за стране језике где у периоду од 1969. до 1978, на годишњем нивоу, за разлику од енглеског „ниједан други страни језик (немачки, француски или италијански) није привукао хиљаду слушалаца. [...] Само је немачки језик повремено премашивао број од 1000 слушалаца.“ (Димитријевић 1984: 84) Иако нам није намера да доводимо у питање значај енглеског језика и интересовање за учење тог језика у нас, сматрамо да се ови подаци морају употпунити, ако не другим подацима, бар онима који се односе на Друштво за културну сарадњу Југославија-Француска: течајеве основане 1954. године, употпуњене, шездесетих година, вртићем, „до почетка економске кризе и рата 1991, похађало је од 900 до 1100 ученика годишње, док је тај број сада опао на 450/500 ученика.“ (Ђурић 1995: 59)

2006: 170) Ми, међутим, у таквој политици видимо жељу да се из школског система елиминишу француски и немачки језик, и то из следећих разлога:

- до доношења *Упутства*, ти језици били су, како смо показали, знатно заступљенији од енглеског и руског језика на тлу Србије, тако да се до каквог таквог изједначавања није могло доћи без њиховог извесног сузбијања;
- будући, међутим, да се овде тешко може говорити о (привременом) сузбијању, већ пре о намери трајног укидања учења ова два језика, може се закључити да је републичка управа имала за циљ да свођењем избора на два уместо на четири језика упрости једну веома сложену ситуацију која је генерисала бројне тензије и учини је погоднијом за управљање (генерално гледано, не само у погледу функционисања школског система, државне управе имају честу тенденцију да сложене ситуације упросте како би лакше спроводиле своју имплицитну политику);
- и коначно, форсирање учења енглеског и руског језика било је одраз политике равнотеже коју је Југославија водила у односу на две тада водеће светске силе, САД и СССР, док су француски (пре свега због лоших односа са Француском условљених, поред осталог, алжирским ратом, али и због тога што је у ауторитарним уређењима тај језик често перципиран као субверзиван – што је у нашем случају оправдано: побуна студената јуна 1968. инспирисана је „француским мајем“ (Баћевић 2006: 107)) и немачки (који је вероватно још носио оптерећење злодела нацизма) били погодни за елиминацију.
- Као и Игњачевић, и ми уочавамо нелогичност по којој се приликом опредељивања за енглески или руски у основној школи даје предност ученицима „који према испитном проверавању покажу да имају више знања из односног језика.“ Игњачевић из тога изводи закључак да је реч о учењу (енглеског) језика на течајевима или приватно (Игњачевић 2006: 171). Ми ту видимо још један нови моменат, а то је нескривено привилеговање већ привилегованих ученика: ко је имао новца (а видели смо да то није било

радњиштво) за плаћање течајева или приватних часова, могао је и да бира језик који ће учити. Та спрега школског система са моћницима преко учења страних језика наставиће се и даље, те ће о њеним другим појавним облицима бити речи касније.

Модел, дакле, који смо у оквиру анализе *другог периода* због његове недовршености описали као врсту полу-модела, на почетку *трећег периода* постаје готово заокружен модел интервенционистичке, директивне језичке образовне политике, који укључује висок степен идеолошке манипулације и носи у себи озбиљну опасност подстицања неједнакости ученика; у односу на идеје самоуправљања, децентрализације, несврстаности, активне мирољубиве међународне коегзистенције и слично, које се јавно промовишу, тај модел је још мање доследан од претходног. Он је ефикасан (проценти показују велики раст заступљености руског језика и нешто мањи енглеског језика), али језичка образовна политика коју генерише није функционална у односу на потребе друштва које тежи што широј сарадњи са што већим бројем земаља на свим континентима.

Ова политика званично је окончана после седнице Културно-просветног већа Скупштине СР Србије¹⁷⁸ на којој је у име Друштва за стране језике и књижевности Србије излагање одржао проф. др Зоран Константиновић (што ћемо шире приказати у одељку посвећеном корпусу): документом објављеним у *Службеном гласнику СР Србије* бр. 9, од 29. фебруара 1968, Скупштина је донела препоруке о отклањању неравномерности у учењу четири велика светска језика у основном и средњем образовању. Нова општа клима погодвала је на изванредан начин настави страних језика, о чему је већ било (а биће и нешто касније) говора у овом делу рада.

Велика преокупација стручњака за стране језике у *трећем периоду* била је методске природе. Она је произилазила из нових циљева учења, што значи из нових очекивања друштва од те наставе, што такође представља елемент језичке образовне политике; зато, као и у вези са претходним периодом, о значајним

¹⁷⁸ Одржаној 9. новембра 1967. године.

методолошким иновацијама и огледима говоримо не само као о покушајима осавремењивања наставе, већ и као о одразима тих, све већих очекивања шире заједнице у односу на наставу страних језика која је у великој мери условљавају.

Реформисани наставни програм основне школе, уводећи нови циљ наставе страних језика („да ученици практично савладају најједноставнији говор из свакодневног живота; да савладају правилан изговор, основе правописа, течно читање и разумевање лакших текстова у оквиру савладаног фонда речи, да стекну основу за даље учење страног језика, да добију општије знање о земљи чији језик уче“), предвидео је оралну методу у првом полугођу прве године учења (V разред). *Упутством за примену новог наставног плана и програма Основне школе у НР Србији* предвиђено је да се извођење наставе страних језика по новом програму одлаже за следећу, 1960/61. годину. Та околност је искориштена да се изврше припреме тако што ће група од десет искусних професора разних језика, експериментално у једном од својих одељења петог разреда, „на основу предвиђене тематике по својој личној концепцији“ увести „ученике у област одређеног језика.“ Резултати су били веома позитивни и о том експерименталном раду извештавали су како представници просветних власти, на пример Радмила Чулајевић¹⁷⁹, тако и непосредни реализатори експеримента, на пример Ружица Приморац¹⁸⁰. Методски проблеми ипак нису тиме могли бити решени, па је њима посвећивано доста пажње и даље током нашег *трећег периода*. Као институција која се у том погледу показала као веома респонзивна, Друштво за стране језике и књижевности Србије образовало је студијску групу за проучавање проблема методике у настави страних језика, о чему ће још бити речи у одељку посвећеном анализи корпуса.

У Војводини, у Огледној основној школи „Ђорђе Натошевић“ у Новом Саду, школске 1960/61. године организован је „експеримент с циљем да се утврди вредност и ефикасност рада на савладавању страног језика у IV разреду као основи за успешан рад у току наредне четири године.“ Радило се са сва четири школска језика, а „тестирање крајем школске године дало је позитивне резултате те је

¹⁷⁹ 'Нека искуства у спровођењу наставе страних језика по оралној методи у I фази учења у V разреду основне школе', *Живи језици* број 1/1960.

¹⁸⁰ 'Нека искуства у раду по оралном методском поступку', *Живи језици* број 1/1960.

школи стављено у задатак да наредних година прати успех ове генерације ученика у савладавању страних језика.“ Неке од резултата овог рада саопштила је Павица Мразовић у чланку 'Искуства из наставе страних језика у IV разреду основне школе'¹⁸¹, а чланови Педагошког завода Војводине истичу да су „експериментална одељења у основној школи дала значајан допринос раду на осавремењивању и интензивирању почетног савладавања страних језика у Покрајини, па и ширем подручју.“ (Кркљуш и Мелвингер in Педагошки завод Војводине 1980: 81)

Што се Београда тиче, поред наставе у IV разреду као и у Новом Саду, за друго полугође школске 1968/69. године планирано је увођење наставе страних језика почев од првог разреда¹⁸². То је био значајан експеримент, спроведен за сва четири школска језика у 12 школа – по три за сваки језик и то у разним деловима Београда и околине: у центру, на периферији, у селу – инспирисан нешто раније уведеном огледу интензивног учења француског језика почев од првог разреда у ОШ „Слободан Принцип Сељо“¹⁸³ о којем детаљније пишу Филиповић, Вучо и Ђурић 2006.

У гимназији „Тодор Дукин“ у Бечеју, коју смо већ спомињали поводом експерименталне настава географије на немачком језику, у првом полугођу школске 1959/60. године уведена је „сондажна настава географије на француском језику“¹⁸⁴ „која је „показала да нису потпуно реалне поставке од којих се пошло“, то

¹⁸¹ Педагошка стварност, бр. 8/1960.

¹⁸² Још 1957. године, Институт за стране језике спроводио је експеримент са децом „најмлађег узраста са циљем да установи оптимално доба за почетак учења страног језика.“ (Игњатић in Игњачевић 2006: 171)

¹⁸³ „Na osnovu sporazuma između vlade SFRJ i Vlade Republike Francuske od 16.6.1966. godine, a na inicijativu Društva Jugoslavija-Francuska, a po odobrenju Republičkog sekretarijata za obrazovanje i kulturu SR Srbije, uz saglasnost SO Vračar, kasnije Beogradske zajednice obrazovanja, uz pomoć Prosvetno-pedagoškog zavoda u Beogradu, uvedeno je eksperimentalno izvođenje intenzivne nastave francuskog jezika, sa deset časova nedeljno u prvi razred školske 1966/67. godine u osnovnoj školi "Slobodan Princip Seljo" u Beogradu.“ (са сајта ОШ „Владислав Рибникар“ у Београду; сајту приступљено септембра 2014.)

¹⁸⁴ Коментар поводом отварања двојезичног одељења с-ф у гимназији „Ј.Ј. Змај“ у Новом Саду (сајт www.blic.rs, сајту приступљено марта 2014.):

Миса

Четвртак, 02. 09. 2010. 12:31h

neregistrovan korisnik

Ovo je vest samo za totalno neupucene. Zasto ? Zato sto je jos 1959 godine u Becejskoj Gimnaziji (Stari Becej,Backa) bila organizovana nastava na francuskom za predmet geografija i na nemackom za predmet istorija.Ta gimnazija je bila u to vtreme eksperimentalna pod nadzorom Prosvetno-Pedagoskog

јест да је „требало створити услове у којима би се страни језик приближио функцији коју у школи има матерњи језик.“ Резултати рада у овој и у Огледној гимназији „Иво-Лола Рибар“ у Сремској Митровици објављени су под насловом 'Експериментално учење географије на страном језику у II разреду гимназије'¹⁸⁵, те су, „после извршених коректура добили дефинитивни облик и примењени у седам одељења, експерименталних и контролних, у Бечеју, Сремској Митровици, Новом Саду и Руми. “Упркос позитивним резултатима овог и још неких огледа у гимназијама, „до дисеминације ових искустава није дошло, што се објашњава чињеницом да у школама претходно треба савладати низ тешкоћа организационе, кадровске и материјалне природе.“ (Кркљуш и Мелвингер in Педагошки завод Војводине 1980: 82) *Законом о средњем образовању* из 1967. године, међутим, у члану 21, утврђено је следеће: „У гимназијама се може организовати настава на страним језицима из појединих наставних предмета – групе предмета или свих наставних предмета“ (Просветни гласник, 1967: 155-156 in Игњачевић 2006: 182). Тиме је дата законска могућност организовања двојезичне наставе која је ретко кориштена у пракси, али која се задржала и у касније донесеним законима о средњем образовању.

У току *трећег периода*, тачније 1967. године (од 13. до 25. маја) у Београду је одржано Саветовање чији је циљ био побољшање стања у настави страних језика. Том приликом стручњаци за наставу страних језика (просветни саветници Просветно-педагошког завода, општинских, међуопштинских и покрајинских завода, као и наставници чланови стручних савета и представници других институција) усвојили су закључке¹⁸⁶ који су „артикулисали дугогодишње захтеве наставника страних језика за прецизнијим упутствима у плановима и програмима“

Zavoda, Novi Sad. Supervizor je bio Dr. Zlatko Melvinger a direktor škole Ceda Potparić. Neobavesteni uvek ponovo otkrivaju гуре на саксији и то прогласавају "otkriceм".

¹⁸⁵ *Билтен Центра за усавршавање наставника АП Војводине*, бр 3-4/1962.

¹⁸⁶ - За основну школу: увођење страног језика у IV разред основне школе, извођење почетне наставе сваког дана по 20 минута, дељење одељења на групе од 15-20 ученика, утврђивање основног речника, то јест лексичког минимума за сваки језик и за сваки разред у оквиру од око 1000 речи, утврђивање граматичког минимума у виду структура у тзв. Модел-реченицама, програмско регулисање и усмеравање слободних активности;

- За гимназију: савлађивање живог говорног језика у прва два разреда и рад са наставницима ради превазилажења уочених слабости. (Вуковић in Игњачевић 2006: 177)

и који су показали да су се у струци „пратила савремена кретања у лингвистичкој науци и примењеној лингвистици“. (Игњачевић 2006: 177) Ти закључци су у значајној мери утицали на избор одређених решења, о чему ће још бити речи у овом тексту.

г) Из корпуса научно-стручних часописа: време дидактичко-методичких изазова али и драматичних догађаја у настави страних језика

О часопису *Настава и васпитање* већ је понешто речено приликом анализе корпуса у оквиру *другог периода*. Овде ћемо додати неколико података који додатно илуструју место тематике у вези са страним језицима у односу на целокупну садржину часописа. Та квантитативна анализа рађена је на основу Библиографије објављене 1976, у виду посебног издања, поводом 25 година излажења часописа. Реч је о периоду од 1952. до 1976, што значи да је библиографијом обухваћен, поред целокупног *трећег периода*, већи део нашег *другог периода*, као и мањи део (две године) нашег *четвртог периода*. Бројчани подаци добијени овом анализом обухватају, стога, свих 25 првих година излажења часописа:

- од укупно 2738 наслова, колико је укупно објављено за тих 25 година, 113 је посвећено *настави живих страних језика*¹⁸⁷, то јест мање од 5%;
- од тог броја, 39 наслова посвећено је *општим и дидактичко-методским питањима*;
- *почетној настави страних језика у нижим разредима основне школе* – 5;
- *уџбеницима, приручницима, наставним средствима, слободним активностима, дописивању ученика, речницима и лектури* – 14;
- *енглеском језику* – 11;
- *немачком језику* – 10;
- *руском језику* – 27;
- *француском језику* – 7.

¹⁸⁷ Курзивом пишемо категорије преузете из наведене Библиографије.

Лако је уочити, на основу ових сумарних података, да *живи страни језици* заузимају редовно али не и значајно место у овом педагошком часопису толико блиском власти да се такорећи у сваком броју објављују резолуције Савеза комуниста, реферати или одломци из реферата водећих политичких личности (Јосипа Броза Тита, Едварда Кардеља, Драгослава Марковића, Милентија Поповића, Александра Раниковића и других), док су *општа питања педагогије* неретко третирана у духу потпуне политичке коректности. Такође је занимљива разлика у броју чланака посвећеним настави појединих језика: збир чланака посвећених западноевропским језицима (28) једва да премашује број наслова посвећених руском језику. У вези са тим податком, не треба изгубити из вида да је домаћа педагогија остала везана за руску педагошку литературу и после 1948. године, тако да се може претпоставити да су чланови редакцијских одбора који су се у двадесетпетогодишњем периоду смењивали као константу имали наклоност према том језику у односу на остала три школска језика.

Но, вратимо се нашој проблематици; што се ње тиче, а ту се ограничавамо опет искључиво на наш *трећи период*, издвојили смо пет чланака које ћемо укратко представити уз сажети коментар.

Чланак „Енглески и немачки језик у новом Наставном плану и програму за основну школу у НР Србији“ Наума Димитријевића (НВ, 1961, бр. 6-7, стр. 365-370) овде наводимо као први текст у којем се аутор веома критички осврће на наставни програм за стране језике из 1959, документ који смо у више наврата већ спомињали и цитирали у оквиру анализе *трећег периода*. Без намере да залазимо у дубља разматрања садржине чланка који се иначе не дотиче много нашег истраживања, цитираћемо само део другог пасуса у којем се већ види оштар, местимично чак саркастичан тон аутора: „У Програму је посвећено страним језицима циглих девет страница и то заједно енглеском, руском, француском и немачком језику. Већ сама та чињеница довољна је да се претпостави непотпуност и непрегледност датих упутстава на тих неколико страница једног кварто формата. У Програму су страни језици третирано као један предмет, док је у ствари четири страна језика требало рашчланити и дати сваки засебно са једном општом

напоменом о циљевима наставе страних језика како се то чинило у старим плановима и програмима и како је то сада учињено у наставном плану и програму за НР БиХ. [...]”.

Чланак „О једном предлогу за међународни језик“, такође Наума Димитријевића (НВ, 1962, бр. 1-2, стр. 76-80), представља залагање аутора за усвајање једног јединог језика као средства „општег споразумевања“ кроз аргументацију професора Паула Кристоферсена (са којом се аутор не слаже у делу у којем се предлаже остварење неке врсте „синтетичког“ енглеског језика, који би „морао бити одвојен на извештан начин од своје националне позадине“, али се слаже са „предлогом“ о једном једином језику, а енглески користи као погодан пример); полемишући узгред са идејом о стварању вештачког језика у те сврхе (мисли се, претпостављамо, на есперанто), аутор закључује: „Један међународни језик несумњиво би олакшао контактирање међу људима на нашој многојезичној планети, несумњиво би допринео зближавању људи и целих народа. Но морамо имати на уму да тај језик треба да буде природна, а не вештачка, творевина, тј. да се њиме служи један цели народ, да се он не сме и не може отргнути од оне средине која томе језику даје свежину и снагу и која га на крају и одржава у животу.“ Читав низ импликација оваквог предлога, које су у наше време већ увелико опипљиве, а које ћемо у извесној мери представити у студији случаја „На ком језику ће Срби разговарати са Французима: излет у скору будућност (могуће импликације савремених језичких образовних политика)“ у *Петом делу* рада, нису нашле места у размишљањима аутора анализираниог чланка.

„Експериментална настава страних језика у I разреду основне школе (с посебним освртом на наставу руског језика)“ Петра Митропана (НВ, 1969, бр.1, стр. 23-29) текст је у којем аутор излаже специфичности, али и тешкоће ове крупне иновације („пионирског посла“) у настави страних језика коју смо у претходном тексту помињали међу огледима, а за коју наставници страних језика нису били припремани током студија. Уз низ корисних упутстава која се могу применити на ту врсту наставе било ког страног језика (али уз можда мало прејако инсистирање на реду, раду и дисциплини, имајући у виду узраст ученика), аутор скреће пажњу

на специфичност учења сродних језика, како он каже на опасност „сукобљавања у дечјој свести двају сродних језика: руског и српскохрватског.“

„Настава страних језика у млађим разредима основне школе“ Наума Димитријевића (НВ, 1970, бр. 1, стр. 12-30), представља разматрање различитих аргумената у прилог учењу и против учења страног језика у првом разреду основне школе и залагање аутора за разрађивање методике и методологије наставе, организовање експерименталне наставе, вршење строге контроле те наставе, вршење координирања рада више стручњака, наставника, методичара, лингвиста, психолога и педагога; за организовање састављања плана и програма (два – један за осам година учења, а један за четири), започињање систематског рада на писању нових уџбеника и изради наставних средстава; за припремање наставника који ће изводити ту наставу и израђивање методолошких приручника, за вршење објективне и свестране евалуације успеха у пробним одељењима. Ови ставови, са којима се, разуме се, морамо сложити, наводе нас на два закључка с обзиром на то да је експериментална фаза управо била у току, да су израђивани дидактички материјали итд, како смо то већ навели у горњем тексту: први закључак је да аутор није био укључен у тај експеримент у својству експерта, а као професор који је на Филолошком факултету Универзитета у Београду први посветио каријеру искључиво методици наставе страних (енглеског) језика¹⁸⁸, а при том објавио и радове на тему раног учења (на пример: N. Dimitrijević, 'A Biligual Child', English Language Teaching, Vol. XX, n° 1, 1965), сматрао је да му је ту место – другим речима, важан циљ овог чланка јесте професионално, а још више друштвено позиционирање аутора; у исти мах, запажамо да оно што аутор предлаже захтева време и новац којим креатори и спроводиоци јавних политика не располажу, тако да овај чланак представља добру илустрацију сталног раскорака између науке и јавних политика, које би требало да буду засноване на научно доказаним достигнућима; други закључак који се намеће недовољно упућеном читаоцу јесте тај да током експеримента није вршена евалуација. То, међутим, није тачно, па

¹⁸⁸ „Наум Димитријевић након одбране докторске дисертације и унапређења у звање доцента, први на Филолошком факултету, уводи предмет Методика наставе стручног предмета.“ (Игњачевић 2006: 175)

ћемо пре закључити да јавности нису саопштени њени резултати на довољно гласан начин. О питању учења страног језика у првом разреду основне школе, као и о недостатку културе евалуације јавних политика у нашој државној управи пишемо у *Четвртом делу* овог рада, у два студијама случаја: - „Рано школско учење страних језика у Србији: политика вишејезичности или English only?“ и – „Вредновање раног школског учења страних језика у Србији: заглушујућа тишина“.

„Језичке лабораторије у СР Србији“ Љиљане Матијашевић (НВ, 1972, бр. 5, стр. 636-648), јесте текст из којег издвајамо за нас корисне податке о опремљености школа језичким лабораторијама: у периоду од 1952. до почетка 1971. године у СР Србији, од укупно 55¹⁸⁹, отворена је једна језичка лабораторија у основној школи, 32 у средњим школама и три у вишим и високим школама. Већ 1971. године, од 35 лабораторија отворених у средњим, вишим и високим школама затворено је десет – седам привремено, а три трајно. Према подацима које износи аутор, у Србији тада „око 24.000 лица школских и ваншколских категорија годишње учи стране језике у језичким лабораторијама ове Републике.“ Иако није у непосредној вези са нашим истраживањем, уврстили смо овај текст као сведочанство о једном виду веома скупог улагања¹⁹⁰ у учење страних језика: поред постављања саме лабораторије, било је потребно обучити наставнике, набавити одговарајући дидактички материјал и издвајати стална средства за одржавање језичке лабораторије. Чланак нажалост не говори о доприносу језичких лабораторија стварном побољшању квалитета наставе страних језика у смислу мотивисаности за учење, резултата учења и слично, али он сведочи о значају који се у неким срединама давао учењу страних језика, спремности тих средина да улажу знатна материјална средства у унапређење наставе, и истовремено о немару према тим улагањима који свакако није допринео, у тим срединама, стварању боље слике о настави страних језика.

На основу анализираних чланака објављених у часопису *Настава и васпитање* током *трећег периода*, а који се у мањој или већој мери могу повезати са предметом нашег истраживања, уочавамо да промене у настави страних језика

¹⁸⁹ Поред школских, аутор евидентира и друге установе у којима су основане језичке лабораторије.

¹⁹⁰ Финансирале су их некада саме школе, а најчешће заједнице образовања. Некада су и разне индустрије учествовале у финансирању.

тог доба (језичке лабораторије, учење на све ранијем узрасту) представљају озбиљне методолошке изазове за наставнике страних језика. Поред тога, посебно код аутора Наума Димитријевића, за кога наглашавамо да врло одважно објављује критичке осврте на озбиљна питања у вези са језичком образовном политиком и наставом страних језика – што је неуобичајено и за то време и за тај часопис, констатујемо да је у питању научник који промовише идеју о учењу само једног језика на планетарном нивоу. Та идеја, заснована на екстремној варијанти језичке идеологије коју смо означили као економију језика, и коју аутор пласира као пожељну и природну, у корпусу који смо обрадили није нашла одјека у смислу одобравања или пак полемичког одговора.

Из другог дела нашег корпуса, часописа *Живи језици*, у оквиру *трећег периода*, поред неких текстова које смо већ директно помињали (текст Радмиле Чулајевић о спровођењу наставе страних језика по оралној методи, ЖЈ, 1960, бр. 1, стр. 80-83, и Ружице Приморац, о истој теми у истој свесци, стр. 84-95), или индиректно (текст „Говорни језик у настави страних језика“ Милене Момчиловић, ЖЈ, 1961, бр. 1-2, стр. 1-15, у којем је реч о повезивању нових циљева и задатака наставе страних језика са новим потребама друштва и појединаца „у светлу нових економских, политичких и друштвених односа у нашој земљи и њене улоге у међународним збивањима“, као и о експерименталним школама и о почетку учења од четвртог разреда у неким београдским школама), издвојили смо пет текстова који су у вези са нашом проблематиком.

Међу њима је неколико кратких информација (ЖЈ, 1960, бр. 1, стр. 114-120): о неравномерној заступљености језика у школама и захтеву да се „питање избора страног језика у нашим школама регулише законским путем“, у вези са чим је 26. децембра 1959. одржан пленарни састанак Управе Друштва за стране језике и књижевности НР Србије са Обрадом Цицилом, секретаром Просветног савета ФНРЈ; о студијској групи за проучавање проблема методике у настави страних

језика¹⁹¹ коју је образовала Управа Друштва; о течајевима за стручно усавршавање наставника страних језика.

Посебно је важан годишњи извештај о раду Друштва за 1959/60. годину, објављен као и претходне информације у рубрици Хроника (ЖЈ, 1960, бр. 2, стр. 221- 225), у којем секретар Друштва, тада доцент др Зоран Константиновић, пре осталих тема (стручно усавршавање наставника, поновно покретање часописа *Живи језици*, оснивање савеза друштава за стране језике и књижевности ФНРЈ, рад подружница и друго) детаљније образлаже питање изборности наставе страних језика у школама и проблеме у вези са тим, извештава о састанку са секретаром Просветног савета ФНРЈ и прецизира став који ће у следећим деценијама бити главни оријентир у раду Друштва:

„Наш став гласио је и гласи:

Сва четири страна светска језика која се сада предају у нашим школама треба да буду равноправна, а равноправност њиховог избора треба обезбедити законским инструментима. Обичне препоруке нису у стању да реше ово питање.“ 16. септембра 1960. представнике Друштва примио је помоћник секретара за просвету и културу ФНРЈ који је изјавио да „о укидању неког од страних језика који се сада уче у нашим школама нема ни говора, да се разматрају могућности како да се постигне равномерност у настави страних језика, но да то неће бити у виду законских прописа већ да ће се то питање највероватније решити у тесној сарадњи са омладинским организацијама.“

Имамо, дакле, с једне стране Друштво, које се залаже за решавање питања изборности административним путем (у томе није једино, за то се залагало и Славистички друштво Србије), и с друге стране савезну државу која не жели такво решење, већ планира да тражи ослонац у омладинским организацијама: рачунало се вероватно да се проблем може решити апеловањем на свест чланова тих организација (којима је управо и намењена настава страних језика), што би без сумње оставило утисак далеко веће демократичности него прописивање ко који

¹⁹¹ Чланице студијске групе: Вера Пешић (француски), Ружица Приморац (немачки), Деса Петковић (енглески) и Ружица Станојевић (руски).

језик треба да учи. Али видели смо у претходном одељку текста, СИБ је на ту тему ипак донео *Препоруку*, републичке власти у Србији *Правилник* и *Упутство*, чиме су се отворили нови, још тежи проблеми.

Четири године су прошле пре него што се у *Живим језицима* појавио поново текст који се дотиче наше проблематике. Реч је о кратком уводном тексту „Поводом једног скромног јубилеја“ (ЖЈ, 1965, бр. 3-4, без пагинације) који је потписало Уредништво часописа (одговорни уредник је др Зоран Константиновић) поводом десет година рада Друштва за стране језике и књижевности Србије. У тексту се истиче да је у том десетогодишњем периоду Друштво „предузело у више махова иницијативу да надлежни органи размотре неке основне проблеме из области наставе страних језика и допринело решавању многих важних питања [...]. У годинама када је прекинуто са учењем једног великог страног језика код нас, Друштво је указивало на штетност таквог стања и оно то исто чини и у овом тренутку када су наставници два друга страна језика, не својом кривицом, доведени у веома неповољну ситуацију.“ Констатује се „да се настава страних језика у нашим школама уздигла на савремен ниво и да се успешно изводи, да са наших факултета и виших педагошких школа излазе добри стручњаци“ и изражава се нада да њихова судбина „неће бити у потпуности препуштена неким стихијским појавама децентрализације у просвети [...].“ Овај текст пригодног садржаја ипак указује на то да одређени озбиљни проблеми у настави страних језика упорно опстају, а да њихов узрок треба тражити пре свега у недостатку регулисаности условљеном децентрализацијом.

Оно што је наговештено претходним текстом кулминирало је две године касније, што се види из следећа два текста која третирамо као један, будући да је реч о *Представци Друштва Културно-просветном већу Скупштине СР Србије*¹⁹² и о излагању председника Друштва, проф. др Зорана Константиновића, пред тим истим већем, 9. новембра 1967. године, у којем образлаже *Представку* (ЖЈ, 1967, бр. 1-4, стр. 1-5). Садржином ова два текста у потпуности третирају језичку образовну политику у области страних језика. Будући да је *Представка* основ

¹⁹² Датирана 18. јун 1967.

излагања, које је опет довело до важног преокрета у републичкој језичкој образовној политици у области страних језика, у целости је цитирамо:

ПРЕДСТАВКА
КУЛТУРНО-ПРОСВЕТНОМ ВЕЋУ СКУПШТИНЕ СР СРБИЈЕ

Друштво за стране језике и књижевности СР Србије обраћа се, у својству стручног удружења у коме су окупљени сви наставници и професори страних језика са територије СР Србије, овом представком Културно-просветном већу СР Србије у жељи да Веће упозна са веома тешком ситуацијом у области наставе страних језика, а посебно са тешким стањем кадрова који ову наставу изводе. У име својих чланова молимо Културно-просветно веће да ово питање што пре и што ефикасније реши.

Наиме, на територији наше републике учило се у првим годинама после ослобођења највише француски језик, а за њим је долазио руски, док су се немачки и енглески језик предавали у веома малом броју школа. Треће школске године после рата, 1947/48, дошло је до знатног повећања у погледу руског језика, али је француски ипак задржао водећу улогу. Од 1949. године престаје се са наставом руског језика у почетним разредима, француском се по заступљености све више приближавао немачки језик, док се енглески језик углавном учио у већим градовима.

Таква несразмера у заступљености наставе страних језика трајала је десет година, од 1949. до 1959. године, а измењена је препоруком Савезног извршног већа од 12. X 1960.

У примени ове препоруке на територији СР Србије, упутство за спровођење Правилника о спровођењу наставних планова и програма за стране језике (СГЛ НРС, 10-11, 1961.) прецизирало је чланом 2 да се у основним школама организује и спроводи настава првенствено из руског и енглеског језика, а да се настава за остале стране језике предвиђене наставним планом и програмом за основну школу може организовати и спроводити уз сагласност Савета општинског народног одбора надлежног за послове просвете. Овим нормативним актом било је такође предвиђено да се стручни кадар за наставу француског и немачког језика не може у процесу спровођења одредби Правилника замењивати нестручним наставницима за руски и енглески језик (Правилник, члан 3, став II).

У примени овог Правилника дошло је до наглог укидања наставе француског и немачког језика у почетним разредима учења страних језика. Наставници ова два језика упућивани су да се оријентирају на друге предмете, а пошто за ове друге предмете нису стручни, дошло је ускоро до случајева давања отказа, који ће, са предстојећом школском 1967/68. годином, захватити још већи број наставника, а

постоји вероватноћа да ће у скорој будућности практично престати потреба за наставницима француског и немачког језика.

Друштво за стране језике и књижевности СР Србије жели са пуно одговорности да укаже на то да такво стање у нашој републици није у складу са:

- 1. – оквирним одредбама Федерације, тј. Препоруком СИВ,*
- 2. – интересима наше републике, СР Србије,*
- 3. – традиционалним схватањем нашег народа о сталности наставничког позива.*

Друштво за стране језике и књижевности СР Србије са своје стране, ради правилног решавања ових проблема, даје следеће сугестије:

1. – сва четири страна језика у нашим школама би требало да буду равноправна;

2. – равноправност енглеског, руског, немачког и француског језика требало би спровести од основних школа, с тим што се у средњим школама мора обезбедити да ученици могу наставити са учењем језика који су почели учити у основној школи;

3. – при републичком заводу за основно образовање и образовање наставника СР Србије требало би обезбедити саветнике за сва четири језика;

4. – са наставом страних језика требало би у нашим школама отпочети са 4-тим разредом основних школа;

5. – требало би увести обавезан други страни језик у гимназије, економске и учитељске школе;

6. – у стручним школама другог ступња требало би повећати фонд часова из страних језика;

7. – требало би укинути постојећу дискриминацију у односу на школе ученика у провреди и школе са практичном обуком, те и у програме ових школа увести наставу из страних језика;

8. – требало би спровести рејонизацију у оквиру заједнице образовања, тако да сви језици буду равноправно заступљени;

9. – требало би преиспитати нормативе у погледу броја ученика и обезбедити за наставу страних језика могућност поделе на групе од 15 до 20 ученика у одељењу, с тим да се рад усмери ка учењу говорног језика;

10. – требало би до остварења рејонизације обезбедити останак у радном колективу наставницима страних језика који у овом тренутку из своје главне струке немају пун број часова или су се ови часови у потпуности угасили. За то време ови наставници били би дужни да се у стручном погледу и даље усавршавају у својој струци (посећивањем семинара, курсева, праћењем литературе итд.).

ПО ОВЛАШЋЕЊУ ПЛЕНУМА УПРАВЕ ДРУШТВА ЗА СТРАНЕ ЈЕЗИКЕ И
КЊИЖЕВНОСТИ СР СРБИЈЕ

*Председник комисије за припремање представке Културно-просветном
већу Скупштине СР Србије*

Проф. Унив. др Зоран Константиновић

Београд, 18. 6. 1967.

Овај текст дат је народним посланицима пред којима је, скоро пет месеци пошто је састављен и упућен Већу, др Зоран Константиновић одржао излагање и образложио све ставке. У вези са текстом излагања, посебно вреди истаћи надахнут тон обраћања, вешту реторику и избор аргумената¹⁹³ у беспрекорном складу са публиком којој је намењен. Поред бројчаних података о учењу страних језика¹⁹⁴, професор је одређене ставке *Представке* прецизирао, а неке допунио:

- Хрватска и Словенија (у чијим се средњим школама уче два страна језика) нису прибегле истим мерама као и Србија;
- Дискриминација у односу на школе ученика у привреди недопустива је „у социјалистичким друштвеним условима. Радник, значи, нема могућности ни права да учи страни језик.“; на овај аргумент скрећемо посебну пажњу јер је то прво помињање дискриминације ученика у неком тексту писаном у име Друштва (у чијим текстовима се иначе увек говори о неједнакости наставника, језика, али не и о неједнакости ученика у тој области; чак и када се дају подаци о учењу енглеског језика „претежно у великим градовима“,

¹⁹³ Ево неколико примера: „Према томе, другови и другарице народни посланици, Ви данас треба да решавате о једном крупном питању наше културне оријентације. После више од 150 година колико постоји самостална Србија – а од првих дана њеног постојања у њеним школама се учило немачки и француски – Ви треба да одлучите да ли ће се прекинути са једном традицијом која је уткана у развој наше српске националне културе.“ Или: „Чини нам се да у моменту када се свим снагама покушава да се укључимо у међународну поделу рада свако укидање неког од четири језика значи контрадикцију, корак супротан овим настојањима, сужавање наших могућности.“ Најзад: „Уз то, пре рата, ми смо у гимназији учили два страна језика, поред латинског, а данас учимо само један, а латински свега две године уместо четири колико је било пре рата. Долазимо у ситуацију да констатујемо да нам се у поређењу са капиталистичком школом пре рата хоризонти знања и образовања сужавају.“

¹⁹⁴ Ти подаци се не поклапају у потпуности са онима које смо дали цитирајући неке друге текстове, нпр. Станковић 2008.

не указује се на вероватно врло изражену неравноправност ученика са села и из мањих места у погледу могућности избора);

- Предлог рејонизације треба остварити на нивоу комуна и срезова.

За нас посебно интересантан предлог у излагању, који не стоји у *Представци*, а делује као да је пренет из Резолуције Трећег пленума ЦК КПЈ из 1949, гласи: „Желео бих да додам да нам се чини реално и да је потребно да се озбиљно приступи размишљањима како да се уведе италијански, шпански и арапски језик у наше школе. Обавезан други страни језик у средњим школама чини нам се најбољи пут да се то оствари.“ На крају текста, у Напомени, каже се да је „у дискусији учествовало већи број народних посланика који су се сви изјаснили за предузимање хитних мера како би се отклонила постојећа неравномерност [...] и средила ситуација наставника страних језика.“ Одбори за основно и за средње образовање задужени су да припреме одговарајући документ који је објављен у *Службеном гласнику СР Србије*, бр. 9 од 29. фебруара 1968.

Иако је после ове интервенције Друштва званична језичка образовна политика у области страних језика промењена, то јест укинута је препорука о давању апсолутне предности енглеском и руском језику, уведен је други страни језик у друштвено-језички смер гимназије, израђен је наставни програм за италијански језик као и наставни план и програм класичног смера филолошке гимназије у осмогодишњем трајању (са варијантом четворогодишњег трајања), формиран је Центар за усавршавање наставника на Филолошком факултету, питање избора језика на терену ипак је остало и даље нерешено. О свим овим темама пише др Мила Стојнић у „Извештају о раду Друштва за двогодишњи период“ (ЖЈ, 1970-1971, број није назначен, стр. 125-131). У овом извештају налазимо и обавештење о подршци републичког секретара за науку, образовање и културу и чланова Просветног савета СР Србије: тежњи ка што равномернијој заступљености четири језика, предлогу да се у просветно педагошким службама ангажује по један стручњак за сваки језик, укључујући италијански и латински, и, после много таквих захтева, давању могућности дељење одељења на 15 ученика за наставу страних језика. Последњи предлог, преточен у препоруку Просветног

савета, остао је неостварен „због тога што се највећи део општинских и градских заједница образовања није сагласио да финансира такве облике наставе под изговором недостатка материјалних средстава.“ (Овакав исход нас подсећа на чињеницу да у јавним политика, без обзира на политичко уређење, онај ко финансира има одлучујућу реч.) И као последњи коментар тог текста напоменимо да се по први пут, као став који се може приписати Друштву, а не само аутору, изражава разумевање за захтеве родитеља („Интересовање које родитељи показују у погледу учења страних језика је сасвим оправдано и разумљиво.“), мада се и даље врши подела на „жеље родитеља“ и интересе „васпитања и образовања младих у оним областима у којима родитељи као лаици и поред најбољих намера не могу компетентно да просуђују“; ту се мисли на „формирање мишљења“, будући да у школи „језик уопште, па ни страни, не може бити схваћен само и искључиво као средство комуникације“, већ и као „непосредна стварност мишљења, материјала мисли“. Решење се види у извођењу, „као што је некада било, у свим општеобразовним школама“, обавезне наставе из два страна језика (и у основним и у средњим школама), а додатни аргумент, или тачније далековиду прогнозу потреба, представља следећа тврдња: „Уза све то познавање бар два страна језика је за нашу културну и привредну средину и време минимум који ће у најскоријој будућности вероватно постати императив.“

Поређење тематике чланака објављених током трећег периода у часопису *Настава и васпитање* и оних објављених у *Живим језицима* указује на веома различите приоритете аутора: док су у првом случају они претежно дидактично-методичке природе и тичу се често иновација у настави (учење у првом разреду основне школе, језичке лабораторије), у другом случају о тим темама нема ни помена, већ су у првом плану проблем изборности и судбина наставника који остају без фонда часова. Различити приоритети се могу разумети пре свега као разлика у позиционирању аутора у односу на образовну политику: док се аутори чланака у *Настави и васпитању* представљају као експерти-појединци, они у *Живим језицима* наступају и као колективни актер, тачније као медијатор између

државе и базе. Још један закључак издвајамо, а то је да у погледу праваца и начина решавања питања наставе страних језика већ тада није постојао ни минимални консензус, који и данас изостаје (Филиповић 2009: 70)

3. ЧЕТВРТИ ПЕРИОД (1975-1990)

а) Лагано умирање СФР Југославије

Примена новог Устава донесеног 1974. године, који није умањио политичку моћ СКЈ, додатно је ојачала власт република и покрајина¹⁹⁵ у односу на федерацију. Три године раније (1971.) у Хрватској је прекинут „Маспок“¹⁹⁶, а 1972. у Србији су уклоњени „либерали“¹⁹⁷; ово последње представљало је „одбацивање демократске трансформације и модернизације друштва“ које је „резултирало општом стагнацијом, западањем у дубоку структурну кризу, подстицањем конзервативизма и догматизма“. „Кризу задужености, која је готово три пута увећана у годинама 1974-1985, подстицало је непоштовање друштвеног плана, неконтролисано задуживање осамостаљених република и покрајина, светска енергетска криза и међународни економски односи ('нафтна криза', монетарна политика).“ До смрти, 1980. године, Јосип Броз Тито¹⁹⁸ имао је моћ да наметне жељене одлуке, а после његове смрти „систем је био перманентно у 'парализи“¹⁹⁹.

¹⁹⁵ Које су постале конститутивни елементи федерације.

¹⁹⁶ „У Хрватској је 1971. године дошло до појаве хрватског национализма – Маспок (масовни покрет), који је истицао да је Хрватска угрожена у Југославији и да је Србија економски искоришћава, па је зато тражена самосталност. Као носиоци овакве политике означени су највиши хрватски руководиоци и водећи комунисти у Хрватској – Савка Дабчевић Кучар, Мика Трипало и други. Истицано је да је Југославија за Хрватску тамница, говорило се о прогону хрватског језика и о пљачкању хрватске привреде. Тражила се национална армија, самостална привреда и захтевано је отцепљење Хрватске и пријем у ОУН. Појава хрватског национализма узнемирила је Србе. После Титове оштре интервенције (у јесен 1971) хрватско руководство је принуђено на повлачење или на смене.“ (Павловић 2012: 162, 163)

¹⁹⁷ „Као противтежа чишћењу у хрватском руководству, у Србији су нађени тзв. либерали, и то у лику највишег руководства – Марка Никезића (председник ЦК СК Србије) и Латинке Перовић (секретар Извршног комитета ЦК СК Србије). Суштину политике ове групе чинило је залагање за тржишну привреду, изградња модерне Србије, подстицање стручних и способних кадрова и њихов долазак на водећа места у српској привреди. Руководство Србије залагало се за сарадњу а не конфронтацију са осталим републикама. За разлику од хрватског руководства које се определило за националну еманципацију, српско руководство се определило за политичку и економску модернизацију. Српско руководство принуђено је на оставке.“ (Павловић 2012: 163)

¹⁹⁸ Уставом из 1974. Јосип Броз Тито проглашен је за доживотног председника СФРЈ и СКЈ.

¹⁹⁹ Федерацијом је руководило колективно тело, Председништво.

Немири на Косову и Метохији, страх од распада Југославије који води распаду Србије, поново су довели до пораза либерално-реформистичких снага и створили услове за успон Слободана Милошевића (1987.). (Димић in Димић и други 2009: 97-103) У таквој политичкој и економској клими, између 1980. и 1988. године долази до „све отворенијег и формалноправног напуштања нормативног, институционалног и легитимацијског система самоуправљања“ (Вратуша 2012: 180), који је, како смо видели, био један од идеолошких стубова политике, укључујући и ону у сфери образовања кроз његову *деетатизацију*.

У спољној политици, за Титова живота углед СФРЈ опстаје упркос унутрашњим политичким и економским проблемима (у Београду се, на пример, одржава Конференција о европској безбедности и сарадњи²⁰⁰ 1977-1978²⁰¹, а 1980. и петонедељно 21. генерално заседање УНЕСКО-а; Београд је, после Париза, био други град у Европи у којем је одржано ово заседање (Димић и други 2004)); Покрет несврстаних, међутим, потресају унутрашње несугласице после напада СССР-а на Авганистан 1979. године. На крају осме деценије XX века, долази неминовно до пада међународног угледа СФРЈ: „Југословенска држава је од субјекта међународних односа од краја 1980. и нарочито после почетка ратне метастазе њене дезинтеграције почетком 1990-их, постала њихов најозбиљнији проблем и објекат који је изгубио и дотадашњи спољнополитички идентитет.“ (Ристовић in Јончић и Маловић 2008: 8) Велики потреси на међународном плану – рушење комунизма, пад Берлинског зида 1989, распад Совјетског Савеза (1990-1991) – такође обележавају овај период.

Друштво које се током неколико деценија дубоко променило („1947. године пољопривредно становништво чинило је чак 75% од укупног броја становника, а 1977, удео градског становништва повећало се на 45%“ (Павловић 2012: 160)), стварало је културу која је, разуме се, попримала све више особености урбаности. Седамдесете и осамдесете године обележава настанак и велика популарност рок група (Бијело дугме, Рибља чорба итд.), као и успеси југословенског филма (победа

²⁰⁰ КЕБС, касније трансформисан у ОЕБС (Организација за европску безбедност и сарадњу).

²⁰¹ Конференција је имала два дела: припремни (15. јун – 5. август 1977.) и главни (4. октобар 1977. – 9. март 1978.). (Димић и др. 2004)

филмова Емира Кустурице на филмском фестивалу у Венецији 1981. и у Кану, 1985.): „Седамдесете и осамдесете – у друштвеном погледу године делимично еманципованог комунизма – отвориле су нове културне хоризонте“, иако је истовремено „још увек био уочљив и снажан уплив политичког (и идеолошког) у културном стваралаштву – било тако што су поједина књижевна и уметничка дела забрањивана или цензурисана, или кроз стваралаштво и, што је било још значајније, јавни ангажман дисидената (мада се, када је српски случај у питању, тешко може говорити и размишљати о постојању дисидената у источноевропском значењу тог појма [...] – пре би се могло закључити да се радило о некој врсти квазидисидената, попут Добрице Ћосића, Михајла Марковића, Матије Бећковића и др.).“ (Јовановић in Димић и други 2009: 174-175) *Бијела књига*, коју је саставила Комисија ЦК СК Хрватске 1984, и у којој се због идеолошких грехова прозива преко 200 југословенских интелектуалаца (од којих 170 из Београда), „наставши у времену велике југословенске конфузије, у чијем је средишту била борба за превласт између чувара посттитовског догматског наслеђа и заговорника националистичких и антикомунистичких догми“, иако је подсећала на „змаја од хартије“²⁰², у јавности је оцењена као „манифест неостаљинизма којим се упозорава да је баук слободе кренуо из Београда и кружи Југославијом.“

„Југославија је у периоду 1974–1986. постепено деградирала себе као државу. Економска криза трајала је упркос програму економске стабилизације усвојеном 1982, који је земљу требало да извуче из економске и политичке кризе. Међутим, инфлација је расла из године у годину, као и укупни дугови земље према иностранству. Национализми постају водећа политичка гледишта у земљи, а национално питање доминантно политичко питање. Управо ти национализми, промовисани са врха партијске и државне структуре, били су главни узроци распада Југославије.“ (Павловић 2012: 164)

²⁰² Сава Даутовић, Лажна дисидентска споменица, *Данас*, 5. април 2011.

б) Реформа средњег образовања – панацеја или (још један) ударац самоуправном друштву?

У описаним околностима држава покушава да реформом образовања (коју су, како смо то видели, побуњени студенти захтевали још 1968. године) санира одређене проблеме и да предупреди нови социјални бунт. „Разрада концепције утврђена је *Резолуцијом Савезне скупштине о развоју васпитања и образовања на самоуправним основама* из 1970, и *Резолуцијом Десетог конгреса о задацима СКЈ у социјалистичком самоуправном преображају васпитања и образовања*, донетој 1974“; Закон о усмереном образовању почиње да се примењује од школске 1975/76. у Хрватској и Војводини (Баћевић 2006: 112, 113), а у осталим републикама нешто касније. О циљевима и модалитетима те реформе већ смо писали у оквиру *трећег периода*. Напоменимо још да се усмерено образовање временом мењало: почетком осамдесетих година вршене су одређене корекције – одустало се од заједничких основа у I и II разреду и већ од I разреда почињало се са оспособљавањем за струку, али те корекције нису успеле да отклоне проблеме у реформисаном образовању које није остварило своја два основна задатка: припрему младих за рад и за даље образовање. Поред тога, према Смиљанићу (in Баћевић 2006: 121, 122), чије наводе селективно приказујемо, ни следећи елементи концепције се не остварују: удружени рад не извршава своје законом предвиђене обавезе; после оспособљавања за занимање, млади се не запошљавају, првенствено јер за њих нема радних места, али и из других разлога; многи одлазе на факултете, чак и они који су средње образовање завршили са довољним успехом; социјални статус углавном одређује опредељење за професију итд. Реформа је, дакле, у својој реализацији постигла супротне ефекте од жељених. Иако је захтев за реформом потекао *одоздо* (нпр. од студената 1968, али истих захтева било је и са других страна), њена концепција и спровођење наметнути су *одозго*, и то без подршке интелектуалних кругова: „систем усмереног образовања био је замишљен тако да, поред 'идеалне' запослености, обезбеди и неутрализацију или чак нестанак класних разлика које су наставиле да постоје у социјализму. [...] Међутим, жеља за брисањем класних неједнакости брзо је попримила искључиво облик критике класе

која је перципирана као привилегована – а у коју су, поред бирократских слојева, сврставани сви интелектуалци, научници, те коначно и готово свако са факултетском дипломом.“ (Баћевић 2006: 115, 117) Идејни творац реформе, Стипе Шувар, није се либио ни оваквих изјава: „циљ реформе образовања у социјализму могао би се свести и на – укидање интелигенције!“ (Шувар in Баћевић 2006: 118)

Критике које су од стране интелектуалне елите долазиле биле су веома озбиљне. С обзиром на то да је усмерено образовање прво примењено у Хрватској (поред Војводине), као пример можемо навести неке од тих критика које су се 1987, поводом десет година од увођења усмереног образовања у целој Југославији, могле чути на расправи *Реформа образовања 10 година послје*. Десет прилога у часопису *Културни радник* (Бачић ур. 1987) посвећено је тој теми, а ми ћемо од бројних замерки²⁰³ које су упутили филозофи, социолози, социолингвисти²⁰⁴, економисти, „културни радници“ и други интелектуалци на том скупу, издвојити само две теме:

- питање демократизације средњег образовања, то јест укидања социјално условљене неједнакости у образовању, којег се дотичу такорећи сви учесници, и
- питање учења страних језика, којег се дотиче неколицина, али које је за нас као тема од посебног интереса.

²⁰³ Недемократичност у начину спровођења реформе, рушилачки карактер, „исподпросјечивање“, ликвидација експерименталних школа, супротствљање рада и учења, рад схваћен као мануализам, испуштање футуристичке визије због чега се ученицима будућност „прикрада иза леђа“, одсуство праћења ефеката реформе итд, само су неке од њих.

²⁰⁴ Мало који излагач налазио је макар и један позитиван резултат реформе. Изузетак донекле представља Александар Колка, социолингвиста, који се додуше не осврће на наставу страних језика (о којима је, иначе, те године без сумње писао, будући да је 1988. објавио књигу *Strani jezik i društvo*), већ пре негативних оцена реформе саопштава неколико позитивних: „Разина *опће образованости* генерација је неоспорно виша јер је подигнут стандард опћег образовања за три четвртине популације у односу на предреформско раздобље, али је снижен осталима који су се раније опредељивали за гимназије.“ „Програмска повезаност основне и средње школе је напоследјетку постигнута, док је за оцјењивање ступња повезаности средњег и високог образовања зацијело још прерано.“ „Израђени су механизми вођења образовне политике на самоуправним основама у сизовском систему којима су обухваћени: развој мреже школа и факултета, планирање уписа, размјена рада. Тако је и програмирање стручних садржаја постало предметом на чије обликовање могу непосредно утјецати делегати.“ (Колка in Бачић ур. 1987: 36)

Што се првог питања тиче, општа је констатација да наведена намера (укидање класних разлика), која је била једна од темељних тежњи у идејном пројекту реформе, не само да није постигнута, већ да је реформа, напротив, друштвене разлике само продубила. Из цитата које ћемо навести јасно се уочава то уверење, мада оно, а то признају и неки од учесника, не почива на објективним научним анализама, већ пре на емпиријским сазнањима и утисцима:

- Вјекослав Микецин: „Гледано пак са стајалишта класно-социјалног, систем строго усмјерених центара образовања лишио је објективно увелике неке мање средине могућности да се из њих јаве, на примјер, неки будући глумци, глумци, кипари, креативни зnanственици из разних подручја итд. Реформа је, дакле, са својим 'усмјерењима' и 'профилима' [...] унапријед неприродно прејудиицирала диспозиције и способности ученика, избацила их из пожељне конкуренције и објективно страховито сузила популациону базу могућих талената. Исто тако она је продубила и цементирила у нас непожељну социјалну диференцијацију, наиме, потпомогла је оно против чега се идеолошки декларирала.“ (Микецин in Бачић ур. 1987: 7)
- Бранко Хорват: „Недавно сам читао у *Школским новинама* једну анализу из које се видјело да сад тек имамо социјално раслојавање и социјалне разлике јер се знаде у које центре иду дјеца ових родитеља, а у које иду они други. Нема никаквог механизма какав су они стари језуити имали у Славонској Пожеги²⁰⁵. Напротив, механизми су сада уперени на стварање социјалне диференцијације.“ (Хорват in Бачић ур. 1987: 20)
- Никола Пастуовић: „[...] због неједнаке атрактивности појединих програма, неки су средњошколски центри могли пробрати најбоље кандидате тако да је дошло до нове диференцијације на елитне центре из којих је много сигурнији наставак образовања него из других (лакше се на медицину уписати из МИОЦ-а, него Здравственог образовног центра!). Дуализам,

²⁰⁵ У претодном делу текста, Хорват је говорио о предатној гимназији коју су држали језуити и у којој је „највише било сељачке дјеце“. То је било могуће захваљујући конвикту у којем су ученици били смештени, чија је сврха дакле била „да дјеца из планина, некадашњим чобанима, омогући матуру у једној оваквој гимназији.“

- дакле, стварно није укинут, него прикривено траје и даље.“ (Пастуовић in Бачић ур. 1987: 46)
- Бенјамин Чулиг: „Тиме је декларативно уведена 'једнакост шанси' полазника, без обзира гдје се упишу. Но да ли се то одиста десило? Да ли све средње школе продуцирају једнако добро образовани кадар? Пракса нам говори да није баш тако. Како иначе објаснити велику јагму за неколико центара за које се кулоарски сазнаје да су много квалитетнији од осталих?“ (Чулиг in Бачић ур. 1987: 69)
 - Недјељко Кујунџић: „Свој највиши социјални циљ – потпуну демократизацију средњошколског образовања – реформа није остварила. Истина, она је укинула гимназије и шегртске школе, чак је створила заједничке опћеобразовне програме за прва два разреда средњег образовања, али је све то учињено више вербално и формално неголи стварно. Примјерице, данас више нема гимназије (као легла елитаристичког и класног образовања – како се гимназију називало у реформској еуфорији), али нам је остао дуализам. Као што су моји предговорници већ нагласили, тај је дуализма данас још већи него што је био раније јер је познато како се у центрима за културу, образовним центрима и математичко-информативним центрима махом концентрирају дјеца имућних слојева.“ (Кујунџић in Бачић ур. 1987: 72)

Када је реч о учењу страних језика у усмереном образовању, цитираћемо два аутора:

- Вјекослав Микецин: „Напослјетку, још један 'детал': створивши посебне језичне центре, реформа је запустила форсирање страних језика, особито у тзв. стручним центрима, центрима за тзв. производна звања. Тако имамо ситуацију да највећи број свршених средњошколаца не зна или знаде врло мало неки страни свјетски језик. А како смо ми земља тзв. малих језика, онда је комуникација са свјетом, са свјетском литературом итд. блокирана што је опет на дуги рок велики хендикеп.“ (Микецин in Бачић ур. 1987: 8)

- Бенјамин Чулиг: „Као што је познато, минималне претпоставке за успјешно студирање и образовање стручњака у свим друштвено-хуманистичким знаностима јесу слиједеће: солидан ниво опћег образовања, солидан ниво писмености, познавање барем једног страног језика итд. [...] Како објаснити [...] да нам апсолвенти који су у реформираној школи учили два страна језика саопћавају да за дипломски рад не могу користити литературу на страном језику јер не знају ни један?! Дало би се навести низ још драстичнијих примјера. Опћи је, дакле, дојам да су кандидати полуписмени, да их отприлике 2% познаје један страни језик, да су апсолутно неприпремљени за озбиљан рад на стручним предметима јер не познају фундаменталне цивилизацијске чињенице.“ (Чулиг in Бачић ур. 1987: 62, 63)

Све наведено, а посебно чињеница да су „рад“ и „организација рада“ – којима се ученици у овом концепту средњег образовања уче – окренути прошлости, прети, по мишљењу Кујунџића, да целу државу доведе у крајњем исходу у подређени положај у односу на друге, развијеније, земље: „Будућност је према томе *toros* еманципираног човјека, из пројигирања будућности долази сваки прогресивни корак, сви изуми и открића, па и комплетне нове производне снаге, а та будућност нашу средњу школу не занима. Нема зато у њеним програмима ласера, Еигесе, нових технологија, еколошке свјести, кибернетике, електроничне комуникације, роботике, аутомата, информатике итд. – свега онога у чему ће садашњи ученици морати живјети. Ти ученици као неспособљени радници за рад у XXI стољећу морат ће увозити стране лиценце, страну памет и све више постајати прирепак свјетског производног полигона. Без претјеривања се зато може рећи да ће због овакве оријентације наша земља изгубити и садашњи међународни престиж и све више падати према скупини неразвијених земаља – што заиста не може бити дугорочни циљ свих нас.“ (Кујунџић in Бачић ур. 1987: 77)

Средње усмерено образовање, којем смо овог пута дали посебно важно место с обзиром на то да је реформа трајала током готово целог нашег *четвртог периода*, успело је само „да покаже све контрадикторности и нефункционалности

југословенског самопуравног социјализма у седамдесетим и осамдесетим годинама, уместо да прикрије и санира његове последице, што му је била намера.“ (Баћевић 2006: 124)

Нагласимо на крају овог критичког приказа општих прилика у образовној политици Југославије да се усмереним образовањем, ако изузмемо Баћевић 2006, мало који истраживач бавио у новије време, иако би се и данас, *ex post*, могла још извршити нека врста његове евалуације (нпр. анализирајући образовну и професионалну судбину „усмерењака“ и слично). Одређени проблеми (успех/неуспех у школовању условљен социјалним статусом ученика; „угрожавање“ квалитета образовања његовом демократизацијом; повезаност образовања и привреде итд.) и дилеме (елитизам или егалитаризам? продужавање општег образовања за све или задржавање дуалног система?) којима се још данас²⁰⁶ баве и наша земља и развијенија друштва, доказ су да су се тадашњи реформатори бавили суштинским питањима, али не и да су пронашли прави пут за њихово решавање.

в) Језичко образовање између аутоцентричног и алоцентричног модела

Реформа средње школе, која је покушала да из темеља измени систем, није посебно задирала у проблематику језика образовања, посебно језика националних мањина (*народности*²⁰⁷ у том периоду). Уопште узев, језичка политика у односу на мањине, па тиме и језичка образовна политика, и даље се развија по моделу који Шкиљан дефинише као „универзални егалитаристички модел“ који је „свој основни узмах добио конципирањем авнојевске Југославије и самоуправног

²⁰⁶ У тексту „Растућа неједнакост и незапосленост младих“ објављеном у *Политици* 15. септембра 2014, Горан Николић из Института за европске студије каже следеће: „Кључна је реформа образовног система како би се млади оспособили за послове који се траже на тржишту рада. Индикативно је да чак 80 одсто њих није задовољно избором који им нуди наш обавовни систем.“

²⁰⁷ Да подсетимо, „југословенско законодавство признавало је три категорије заједница – народе, народности и етничке групе. Народности су етничке популације чија је матица у Југославији (Срби, Хрвати, Словенци, Македонци, Црногорци и Муслимани). Народности (неадекватан и збуњујући термин за националне мањине) су компактне популације које имају своју матичну земљу изван Југославије. Етничка група је слабо дефинисана категорија у коју се сврставају сасвим мале или пак дисперзирани популације ниског статуса.“ (Бугарски 2003: 105)

социјалистичког друштва, па није стога чудо што је он преузет и у идеалну пројекцију наше језичне политике.“ (Шкиљан 1988: 96)

Поштовање права мањина на образовање и јавну (поред приватне) употребу својих језика, као и на што боље познавање званичног²⁰⁸ језика (или барем једног ако их је више) државе у којој живе, другим речима схватање вишејезичности као људског права, СФРЈ²⁰⁹ је, судећи по нормативним актима, тежила да оствари на вишем нивоу него што су Уједињене нације то препоручивале у овом периоду, те је неретко истицана за пример вишејезичне државе која је нашла узорна решења: „Друге земље могу много да науче од Југославије о томе како се може решавати вешејезичност: како је неопходна, како је тешка, али и како успешна може да буде“. (Скутнаб-Кангас 1991: 6) „Борба против лингвицизма, тог модерног ученог облика расизма, спада у борбу за људска права. *Човек би у односу на језик требало да има следећа права:* 1) да се идентификује са матерњим језиком/језицима, а да други прихвате и поштују ту идентификацију, 2) да у потпуности савлада матерњи језик/језике, 3) да се користи матерњим језиком/језицима у свим званичним ситуацијама и 4) да у потпуности савлада званични језик земље у којој живи, или, ако их је више, један од њих по сопственом избору. Мали број земаља (Југославија, Индија и Финска се налазе међу њима) по уставу својим мањинама пружају нека од ових права [...]“ (Скутнаб-Кангас 1991: 7)

У том смислу, најчешће се мисли на Војводину, која „представља изузетно занимљив случај за анализу услова повољних за одржавање континуитета вишејезичности током дужег периода. Плурализам образовног система, нарочито постојање школа на различитим језицима, један је од кључних фактора континуитета мањинских језика у покрајини.“ (Леонар и Ђорђевић 2008: 138) О позитивним резултатима у претходним и у делу *четвртог периода* говори и следећи цитат: „Треба ипак признати да је, управо подржавајући виталност и

²⁰⁸ Напомињемо да су у СФРЈ, равноправној заједници југословенских народа, начелно равноправни били и свих 18 језика тих народа. Српскохрватски или хрватскосрпски није био званичан језик, али јесте био матерњи језик највећег броја становника СФРЈ.

²⁰⁹ „[...] Југославија на срећу, није део 'Европе', те не болује од монолингвалне искључивости у оноликој мери као земље Центра“ (Скутнаб-Кангас 1991: 6).

других језика²¹⁰, језична политика у Југославији у овом сегменту након ослобођења учинила врло значајан корак напријед, те да доиста постоје средине у којима се одабере било који од језика тог подручја за међусобно комуницирање разнојезичних говорника. Томе је изузетно много придонијело интензивно учење језика друштвене средине (нпр. у Војводини), а изванредно је занимљив и модел двојезичног образовања на мађарско-словенском подручју у СР Словенији.“ (Шкиљан 1988: 126)

У својој реализацији, међутим, прокламована језичка образовна политика у овој подобласти имала је одређене мањкавости (Филиповић 2009: 65-67). Истаћи ћемо само две, карактеристичне за Србију, које су у тесној вези са почетком распада федералне државе, са порастом национализма и све јачим процесима сегрегације и самоизолације крајем осамдесетих година двадесетог века: - реално мале могућности за србофоне ученике да уче регионалне језике (осим у виду факултативне наставе у етнички мешовитим срединама); - неадекватан фонд часова српског као језика републике у школама за ученике припаднике националних мањина, „што води суптрактивном билингвизму“ бројних генерација (Микеш in Филиповић 2009: 66). Овај други проблем, актуелан до данашњих дана²¹¹, истиче и Ранко Бугарски у свом примеру Албанца којем „није учињена никаква реална услуга тиме што му је омогућено да комплетно школовање од обданишта до универзитета обави на матерњем језику, без обавезе учења српскохрватског. Такав човек, наиме, остварио је своја језичка права у највећој могућој мери, али је свако своје професионално деловање тиме ограничио на албански језички простор, у немогућности да се креће и ради у широј заједници.“ (Бугарски 2005: 84)

Оно што у односу на раније периоде сада долази до изражаја у већој мери, везано је за ескалацију национализма свих врста која се поред осталог увек

²¹⁰ Поред српског или хрватског.

²¹¹ С тим у вези, у интервјуу објављеном 13. маја 2014. на сајту www.blic.rs, реагујући на најаве Покрајинског одбора ДСС-а да ће та странка формирати „језичке патроле“, Балинт Пастор, шеф посланичког клуба Савеза Војвођанских Мађара рекао је: „Ја не знам у ком пропису пише да припадници националне мањине морају да говоре српским језиком, али то не значи да припадници националних мањина у сопственом интересу не треба да савладају српски језик. [...] СВМ се већ годинама залаже за измену планова и програма за учење српског језика у основним и средњим школама, јер према садашњим то није могуће.“ (Сајту приступљено септембра 2014. године)

манифестује и кроз одбијање језика „оног другог“: Срба на Косову да уче албански језик, косовских Албанаца да уче српски језик итд. *Братство и јединство*, гесло које је требало да искаже братски однос народа и народности и једнакост свих грађана у СФРЈ, од водећег начела идеолошке основе заједничког живота претвара се у флоскулу о којој се у овом периоду све отвореније говори саркастично; оданост сопственој нацији доказује се презиром других, језичка искључивост постаје једна од основних компоненти националног идентитета. То је видљиво и када су у питању веома сродни језици: „Словенски језици су међу собом још сличнији него што су то романски или германски језици [...]. С друге стране, Европљани који говоре неки од словенских језика имају ретко жељу, из различитих разлога, да упознају језик својих непосредних суседа, чак и, или поготово, када је веома близак њиховом.“ (Керсанди 2001: 149) Свему овом можемо додати и проблем који је такође и данас присутан, а то је релативна раширеност феномена *полујезичности* који подразумева да говорник „не посједује довољну компетенцију, било језичну, било комуникацијску, да би могао језично дјеловати у свакој ситуацији што му је наметне друштвени живот и његове комуникацијске потребе.“ (Шкиљан 1988: 93) Емпиријска истраживања (додуше малобројна), као и статистички показатељи о броју неписмених у наведеном периоду, указују на озбиљност тог проблема чије узроке треба тражити у недовољној обухваћености образовањем али и „његовој дјеломичној неадекватности у сусрету с комуникацијским потребама и друштва и појединца, а дубљи су узроци опет у језичној политици и њезину усмјерењу.“ (Шкиљан 1988: 94)

Ако су за Шкиљана те особе „комуникацијски инвалиди“, у нашој перспективи реч је пре свега о категоријама становништва које током образовања нису језички и социопсихолошки оспособљене да се као одрасле (из)боре за своја основна права: за равноправно учешће у друштвеном, професионалном и политичком животу шире заједнице. Иако те категорије нису увек јасно идентификоване у студијама које се баве питањима неједнакости у југословенском друштву (из идеолошких разлога, будући да је у том периоду на снази политичко уређење у којем *de jure* нема експлоатације, не говори се о *друштвеним класама*

већ о *ванкласним друштвеним групама* као што су земљорадници, занатлије, радници, услужно особље, умни радници и бирократија (Лукић in Ристановић 1979: 208)), може се претпоставити да их и у том периоду (као и данас) у знатном проценту чини сеоско становништво, пре свега жене, али и сиромашнији припадници националних мањина и етничких група – када је реч о Србији, мислимо посебно на етничке групе које не чине компактне скупине на одређеној територији (нпр. Роми), али и на Албанце, Бугаре и друге када се нађу у позицији мањине међу већинским србофоним становништвом. Реч је дакле о особама које на школском узрасту нису имале могућности да развију своје језичке компетенције, како у смислу употребе матерњег тако и у смислу употребе језика шире друштвене заједнице и језика међународне комуникације, те су им због те немогућности током целог живота ускраћене шансе за померање на друштвеној лествици или за било какву врсту друштвене покретљивости.

Док је *универзални егалитаристички модел* у језичкој (образовној) политици СФРЈ почивао на *аутоцентричном моделу* „који се код нас, као и у многим другим државама и друштвима, оформио у вријеме националног буђења, тако да је и у сувременој варијацији он нерјетко повезан с поимањем језика као битног исказа националног идентитета“ (Шкиљан 1988: 96), у области учења страних језика опстаје *алоцентрични модел* (по Шкиљану најстарији), који је „окренут према језицима великих цивилизација или држава с моћним политичким утјецајем (латинском, француском, њемачком, руском, енглеском)“ (Шкиљан 1988: 96): понуда живих језика у школском систему у *четвртом периоду* не проширује се, стога, нити регионалним, нити другим европским и ваневропским језицима. Та два модела, по којима је деценијама остваривана језичка образовна политика СФРЈ, нису се прожелла, како се то могло логично очекивати, да би створила модел вишејезичне образовне политике (са широком понудом живих језика који би се у различитим статусима могли учити у оквиру система образовања), већ су остала изолована један од другог, погодујући тако језичкој нетолеранцији о којој је већ било речи.

У четвртом периоду дакле, иако комерцијалне школе доживљавају процват нудећи све већи број језика²¹², нема нових живих језика у наставним програмима основних и средњих школа Србије и у томе можемо видети одређену стагнацију језичке образовне политике у тој области²¹³. С друге стране, поред тога што је „на све факултете и више школе страни језик уведен као обавезан предмет“, статус наставног предмета *Страни језик* доживљава, условно речено, напредак и у смислу заступљености у прва два разреда средњег образовања²¹⁴, што значи да „учење страног језика настављају сви који након основне школе уписују средњу школу још најмање двије године, а у многим образовним профилима и у трећој и у четвртој“ (Колка 1988: 62). Тадашња језичка образовна политика у области страних језика доживљава, међутим, и извесно назадовање у смислу заступљености броја часова у наставном плану: „Претрпани наставни планови и програми не само да нису оставили мјеста за други страни језик (осим евентуално као факултативан предмет), него је и интензитет учења смањен, јер је превладала двосатна²¹⁵ тједна сатница. И у основну су школу уведене промјене. Интензитет учења такођер је смањен од 1983, у петом и шестом разреду тједно су предвиђена по три сата страног језика, а у осталим разредима по два, али се почетак наставе помакао с петог на четврти разред тако да се страни језик све више учи пет умјесто четири године, односно када се учи пет година (у школама у којима су осигурани увјети за то), укупна је петогодишња сатница 420 сати. Ипак, такве промјене не морају значити бољитак, јер замјена интензивнијих течајева екстензивнима не мора дати боље ефекте, јер јаче долази до изражаја фактор заборављања.“ (Колка 1988: 62, 63)

²¹² Истраживање рађено школске 1988/89. године у Београду којим је обухваћено пет највећих комерцијалних школа за учење страних језика (са око 42.000 полазника) побројало је 14 страних језика: (по процентима заступљености) енглески, немачки, италијански, француски, шпански, руски, кинески, латински, новогрчки, јапански, корејски, норвешки, арапски, санскрит. (Узелац и Ђукановић in Бекић и други ур. 1990: 104)

²¹³ Чак и у вишејезичној Војводини, у којој је стечено огромно искуство у настави различитих живих језика, Планом и програмом основног образовања и васпитања у САП Војводини (1974.) и Планом и програмом општеобразовних предмета за I и II разред средњих школа у САП Војводини (1974.), у оквиру наставног предмета *Страни језик* предвиђено је учење само енглеског, француског, немачког и руског језика.

²¹⁴ Пре реформе у школама за квалификоване раднике и у школама ученика у привреди „страни се језици нису учили“ (Колка 1988: 62).

²¹⁵ *Сат* треба схватити као школски час од 45 минута (напомена Љ.Ђ.).

И чињеницу да је све мање огледа у области наставе страних језика, као и генерално незадовољство резултатима наставе као последице реформе средњег образовања – о чему је већ било речи – могли бисмо уврстити у доказе извесног назадовања у овој области током *четвртог периода*. Али те две појаве могу се и другачије тумачити: ниво знања ученика није утврђиван широким истраживањима и екстерним вредновањем већ се његова процена заснива на утисцима који могу бити искривљени због нараслих потреба за знањем језика и њиховом активном употребом. Другим речима, чак и ако ниво знања ученика усмереног образовања није био нужно нижи у односу на генерације из предреформског периода, таква перцепција указује на недовољност и нефункционалност стечених компетенција у односу на нове потребе све шире и живље међународне комуникације. Када су пак у питању експериментални програми, треба имати на уму да су се у току *четвртог периода* окончали значајни огледи у настави страних језика и да су, уз одређена прилагођавања финансијским и кадровским могућностима нашег школства, уведени у систем, прво у Београду, потом и шире: „Од почетка школске 1977/78. године, на основу препоруке Скупштине града од 2. јуна 1977. године у свим основним школама на подручју града Београда ученици уче два страна језика. Један од III разреда са фондом од по два часа седмично по плану и програму који је урадио Завод за унапређивање васпитања и образовања града Београда и усвојила Скупштина Градске СИЗ основног васпитања и образовања, а други од V разреда по плану и програму усвојеном од стране Просветног савета СР Србије. Оба плана и програма у крајњем збиру фонда часова (III-VIII и V-VIII разред) и у укупном обиму наставне грађе су истоветни.“ Оваква организација наставе страних језика у београдским основним школама уследила је експерименталној настави у 34 основне школе којом је доказано да „ученици у млађим разредима са успехом и без додатних оптерећења могу да уче стране језике.“ Поред тога, велико интересовање ученика и родитеља за учење два страна језика подстакло је надлежне органе да на тај начин реше питање „равномерније заступљености страних језика у школама Београда која је раније била озбиљно поремећена и у супротности са одлукама савезних, републичких и других извршних органа о овом питању. Увођењем учења

два страна језика постигнута је боља заступљеност и заустављено гашење учења једних страних језика на рачун проширивања других.“ (Аксентијевић in Бекић и други ур. 1990: 79) Други значајан оглед који је у том периоду позитивно оцењен од стране Просветног савета СР Србије, чиме су створене „законске могућности за отварање сличних школа са интензивном наставом енглеског, немачког, руског и других језика у СР Србији“, јесте огледна интензивна настава француског језика која је 1966, на основу културног споразума СФРЈ и владе Републике Француске, уведена у основну школу „Владислав Рибникар“ у Београду. (Аксентијевић in Бекић и други ур. 1990: 85-87) И најзад, „Позитивне тенденције које се манифестују у политици учења страних језика града Београда одразиле су се и на оснивање гимназије филолошког карактера која је почела да уписује ученике 1988/89. школске године [...]“. (Точанац in Бекић и други ур. 1990: 12)

На самом крају нашег *четвртог периода*, одржавање Конференције Живи језици²¹⁶ у Новом Саду од 28. јуна до 1. јула 1989. године у сарадњи са Саветом Европе, која је обухватила целокупну проблематику језичког образовања, може се посматрати као израз једног, за то време веома модерног, виђења језичке образовне политике²¹⁷. Задаци Конференције²¹⁸, као и Закључци и препоруке произашле из

²¹⁶ Конференција *Живи језици: Учење/настава језика – комуникативни приступ и образовање наставника* требало је да буде, како у уводној речи кажу чланови Организационог одбора Конференције (Бекић и други ур. 1990: 3), прва у низу „предстојећих активности на Пројекту Живи језици Европског савета“ (мисли се на Савет Европе, примедба Љ. Ђ.). Распад државе и проблеми који су из тога проистекли спречили су, међутим, даљу реализацију планираних послова.

²¹⁷ Приближно у исто време, у Заводу за унапређивање васпитања и образовања града Београда, одржано је и Саветовање о настави страних језика. Уводно излагање поднео је Дојчило Рудан, а текст излагања објављен је 26. новембра 1990. у листу за васпитно-образовна питања *Београдско школство* под насловом „Страни језици некад и сад“.

²¹⁸ 1. Упознавање наставника, просветних саветника и других стручњака за питања наставе/учења језика „са принципима, истраживањима и резултатима истраживања Пројекта број 4 и број 12 које је под руководством др Цона Трима бројна екипа европских експерата урадила у периоду 1970-1986“ у оквиру Савета Европе; 2. Покушај да се „после дугог периода спорадичних дејствовања у области учења/наставе језика у оквиру СФРЈ [...] овај аспект лингвистичке ситуације [сагледа] целовито, дакле на југословенском нивоу, како би се констатовало стање, квалитет и квантитет учења и наставе језика, оних којима говоримо унутар земље и оних који су нам потребни за комуникацију ван земље, водећи рачуна о различитим шемама по којима се језици уче и различитим формама по којима се настава организује“; 3. Утврђивање проблематике везане „за сваки сегмент учења језика, за сваку форму наставе језика, како би се сачинио у перспективи, путем консензуса, један заједнички документ који би омогућио да се класификују различита питања учења и наставе језика, и да се омогући дискусија о хијерархији у приступу њиховом решавању и утврђивању приоритета у

рада Конференције – поред осталог, неопходност „подизања школске наставе на билингвалан језички израз“, затим што раније увођење наставе језика и друго (Бекић и други ур. 1990: 302-307) – представљају пример темељног приступа језичкој образовној политици и доказ о спремности и способности домаћих стручњака да у њеном сређивању и унапређењу компетентно учествују. Посматран у ширем контексту с друге стране, дискурс организатора и учесника Конференције – „Задатак ове Конференције је дакле, да сачини југословенску платформу за југословенску сарадњу [...]“, предлог Секретаријату за образовање, науку и културу да „иницира саветовање на савезном нивоу [...] на коме би се преиспитала политика учења језика у нашој земљи, како језика у националном контексту тако и страних језика, с циљем да се јаче него досада, из озбиљних разлога и великих нужди, акценат стави на потреби билингвалног образовања југословенске деце, и уопште југословенских грађана“ – указује на то да су поменути експерти у потпуном несагласју са актуелним потребама и могућностима друштва: драматична политичка реалност и дешавања која су се у то време већ недвосмислено покренула потресајући целу државу²¹⁹, спречиће стварање „југословенске платформе“ у било којој области, поготово у области језичке образовне политике. У складу са теоријом промена (како је дефинисана у склопу когнитивне анализе јавних политика, о чему смо већ понешто рекли у Првом делу овог рада), то несагласје можемо тумачити као последицу неусклађености глобалног референцијалног оквира (који делује на политичком нивоу у републикама и аутономним покрајинама, а чије основно обележје, посебно током осамдесетих година XX века, постаје етничко-верска хомогенизација, која кулминира формирањем национално оријентисаних политичких парија (Чалић 2013: 370)) и секторског (образовање) и субсекторског (језици) референцијалног оквира (који делују на нивоу стручних и научних инстанци), нарочито овог последњег, чије су вредности садржане у

процесу решавања, што би свакако успоставило изванредан ред, омогућило организовани рад и симултаност наших активности“ (Бекић и други ур. 1990: 301).

²¹⁹ Остајући у границама Србије, подсетимо да се 1988. године у Војводини одиграла „јогурт револуција“, а да је 1989. проглашено ванредно стање на Косову; исте године, „у Београду су свечано проглашени Амандмани на Устав СР Србије, којима је покрајинама знатно ограничена аутономија, одузето право вета на уставне промене у Србији, сужена законодавна, управна и судска власт.“ (Димић и други 2004)

егалитаристичком моделу када је реч о језицима „народа и народности Југославије“ и у алоцентричном моделу када је реч о страним језицима; тај субсекторски референцијални оквир, опет, постиже релативно висок степен сагласја у односу на модел вишејезичности заснован на идеологији једнакости језика који промовише Савет Европе. Стога се домаћи експерти постављају као потенцијални медијатори промена, али понуђена решења, у тренутку коначног распада државе, не наилазе на одзив политичких структура на чијој се агенди налазе сасвим други приоритети.

г) Из корпуса научно-стручних часописа: време сумњи

Током *четвртог периода*, као и у претходним, часопис *Настава и васпитање* редовно објављује прилоге из области наставе страних језика, али се ти прилози изузетно ретко дотичу питања језичке образовне политике. У целом петнаестогодишњем раздобљу издвојили смо само три текста која имају додирних тачака са нашом проблематиком.

Први текст, „Место и улога страних језика у плановима и програмима основне школе и гимназије“ Невенке Јањушевић-Јосифовић (НВ, 1978, број 4, стр. 492-499), даје сажет приказ заступљености страних језика у наставним плановима Србије од 1898. до 1978. године, углавном чињенице које смо већ већим делом навели у овом раду (на пример: да су Наставним планом и програмом за V разред осмољетке, односно за I разред гимназије за школску 1950/51. годину, четири школска језика постала равноправна, што је потврђено наставним плановима и програмима од 1959, 1963. итд; да је од 1963. дозвољено учење страног језика од IV разреда тамо где је то могуће и слично). Када је реч о наставним програмима, који су до 1975. били јединствени за сва четири језика²²⁰, ауторка истиче значај документа Упутство за сажимање Наставног програма за основне школе (1957.) у којем се инсистира на овладавању говорним језиком; Методичким упутством уз

²²⁰ Ова тврдња није тачна. Увид у Наставни план и програм за гимназије за школску 1945/46. показује да се после заједничког дела (Методско упутство за наставу живих језика) дају програми по језицима (редом: руски, француски, па енглески, док је немачки изостављен, „укинут“, како каже Игњачевић 2006: 157); Наставни програм за више разреде гимназије објављен 1952. у *Просветном гласнику*, после циљева наставе даје програме по језицима, укључујући и немачки.

Наставни план и програм за основну школу из 1959. године предвиђа се орална метода током првог полугођа прве године учења, а Наставни програм из 1963. говорну вештину ставља на прво место; 1973. овај програм допуњен је Упутством о осавремењивању и растерећењу наставе страних језика у основној школи у којем се наглашава да наставом треба обухватити све четири језичке вештине; истим Упутством орални период у првој години учења скраћен је на 12 седмица. Ауторка даје такође занимљиве информације о Наставном програму по којем се, од 1968/69. школске године, учило у 12 београдских основних школа у које је уведена огледна настава сва четири страна језика од I разреда²²¹, а спомиње и увођење, школске 1977/78. године, страног језика од II разреда у основне школе на територији града Београда; ово решење било је кратко на снази²²², али је њиме обустављен експеримент учења страног језика од I разреда који је у међувремену био проширен на 34 школе.

Други текст, „Неки узроци неуспеха у настави страних језика“ Љубодрага Ивошевића (НВ, 1987, број 3, стр. 232-243), бави се психолошким и методским основама учења страних језика и даје критички осврт на стање у наставној пракси у нас која је, по мишљењу аутора, „под знатним утицајем аудиолингвалне методе“, чиме се делимично објашњава „неуспех наставе страних језика“. Указујући на раскорак између амбициозних циљева исказаних у наставном програму (овладавање говором до његове употребе као средства комуникације) и броја часова посвећеног настави страних језика, аутор доводи у питање могућност да се у датим условима постигне потупна комуникативна компетенција; он пледира, поред осталог, за преиспитивање циљева наставе и за реалистичнија очекивања, усклађена са наставним планом страног језика као наставног предмета и његовим положајем у односу на друге наставне предмете. Занимљив је податак да у Нацрту

²²¹ Будући да тај програм, који је израдио Просветно педагошки завод града Београда, није штампан, већ је само шапирографски умножаван (и не може се наћи у библиотекама), обавештења која даје ауторка и у којима истиче његову оригиналност утолико су кориснија.

²²² Тачан податак о укидању могућности учења страног језика од II разреда основне школе нисмо нашли у литератури, али по сведочењу бивше надзорнице за француски језик у Министарству просвете РСрбије, која је почела да ради по том систему, могућност је укинута већ 1979.

програма страних језика за средње школе²²³ „стоји, али још увек недовољно дефинисано, да се 'у усвајању градива инсистира на комуникативном приступу а граматика се учи когнитивно.“ Ово је, како смо могли да констатујемо у оквиру нашег истраживања, најстарији документ просветних власти²²⁴ у којем се експлицитно спомиње увођење комуникативног приступа (који ни данас, 30 година касније, није у потпуности заживео у настави страних језика у Србији). Изабрали смо овај чланак, дакле, не само зато што доводи у питање теоријску основу одређених наставних метода на којима је инсистирано како у наставним програмима тако и на семинарима за стручно усавршавање наставника (што опет не доказује да су заиста и биле доминантне у настави), већ зато што на нов начин поставља питање утврђивања реалистичних циљева наставе страних језика и предлаже стицање парцијалних/непотпуних компетенција током школовања; тај захтев ће се донекле и остварити петнаестак година касније у наставним програмима усклађеним са нивоима описаним у *Заједничком европском оквиру за живе језике*.

Трећи текст, „Заступљеност страних језика у основним школама Србије и стручно усавршавање наставника“ аутора Цветана Митова (НВ, 1989, бр. 4, стр. 321-331), садржи такође одређене информације и ставове које смо ретко могли наћи у раније насталим текстовима. Статистички подаци из школске 1987/88. године о заступљености страних језика у основним школама Србије „ван САП“²²⁵ показују доминацију руског језика, са тенденцијом опадања, и енглеског, са тенденцијом пораста; с друге стране, док је француски (и иначе скромно заступљен) у благом опадању, немачки језик заступљен је једва симболично. Аутор

²²³ Републички завод за унапређивање васпитања и образовања, Београд, 1985.

²²⁴ Овај коментар, разуме се, не односи се на друге врсте текстова у којима се појмови *комуникативна компетенција* и *комуникативни приступ* могу пронаћи. Тако на пример, 1985. године Биљана Аксентијевић објављује рад у *Живим језицима* (Vol. XXVII, бр. 1-4, стр. 166-171) насловљен „Домаћи задаци у комуникативно оријетисаној настави страног језика (на примерима француског језика)“. У књизи „*Savremena nastava stranih jezika – teorija i praksa*“ (1972, Svjetlost, Сарајево) у којој наставу страних језика посматра кроз призму структурализма, Мустафа Тановић каже да „планирано граматичко градиво није циљ *већ само средство*“, а активности ученика разврстава на перцептивне, репродуктивне и продуктивне.

²²⁵ По подацима које даје аутор, иначе запослен у Републичком заводу за унапређивање васпитања и образовања, наведене школске године у Републици ван покрајина „47% ученика учи руски, 31,8% енглески, 16,3% француски и 4,9% немачки језик.“

истиче да се учење енглеског језика шири нарочито у градовима, док „руски постаје главно обележје сеоских средина.“ Полазећи од Препоруке Културно-просветног већа Скупштине СР Србије о поштовању принципа равномерне заступљености „четири светска језика у школама“ (о којој смо већ говорили), коју посматра као израз „друштвеног опредељења“ у овој области образовне политике, аутор констатује да „прокламовани принцип није у пракси у потпуности реализован.“ Његова даља анализа показује, међутим, не само да принцип „није у потпуности реализован“, већ, рекли бисмо, није уопште реализован²²⁶. Штавише, у бројним општинама постоји апсолутна доминација само једног језика²²⁷. Оригиналност овог прилога треба видети и у критичком начину постављања проблема заступљености страних језика: иако тај приступ не разрађује детаљно, аутор ипак указује на то да је „недопустиво изражено социјално раслојавање ученика у погледу учења страних језика“, да „поменута ситуација уноси немир и нервозу код ученика и родитеља, нарочито код оне категорије ученика који немају други избор већ једино да прихвате учење руског језика“, као и да „постоје схватања о осећају инфериорности код ове категорије ученика у односу на остале који имају могућност да уче друге језике – нарочито енглески.“ Када је овај последњи језик у питању, за који „треба отворено признати његов фаворизовани статус“, његову експанзију у нашем школству аутор види пре свега као „помодарство“, и то такво да доводи до правно врло проблематичних ситуација: „У неким срединама се дотле претеривало с увођењем енглеског језика да се није водило рачуна о постојању стручног кадра, па су наставу изводили апсолвенти виших школа. То је напр. случај с општином Нови Пазар где је одлуком Скупштине СИЗ-а школске 1986/87. године уведен енглески у свим основним школама па је

²²⁶ Као „позитиван пример“, аутор истиче подручја завода у Смедереву и Лесковцу, као и општину Ћуприја са реалношћу „каква је замишљена у Препоруци Скупштине СРС“: 33,2% руски, 22,2% енглески, 23,1% француски и 21,3% немачки.

²²⁷ На пример: руски језик у Бабушници, Житорађи, Книћу, Варварину итд; или енглески језик на општини Савски венац, Сопот, Вождовац, Младеновац итд.

услед недостатка кадра настава овог језика била нестручно заступљена на 3000 часова.²²⁸

Текстови који се тичу питања језичке образовне политике у области страних језика објављени у часопису *Живи језици* током *четвртог периода* знатно су бројнији. Издвојили смо десет чланака, које ћемо побројати, али не и подједнако исцрпно представити: њихова детаљна анализа показала је, наиме, да је у некима мало тога новог изложено, тако да ћемо посветити пажњу текстовима који доносе новине, не само у смислу обавештења, већ пре свега у смислу нових ставова у вези са језичком образовном политиком у тој области.

У првом тексту, „О раду Друштва за стране језике и књижевности СР Србије“ Миле Стојнић (ЖЈ, 1975, бр. 1-4, стр. 135-136), сазнајемо, поред осталог, да је Друштво исказало незадовољство новим наставним планом и програмом којим се смањује фонд часова у седмом и осмом разреду основне школе и у јединственој средњој школи и да је то мишљење проследило Просветном савету СР Србије. Истом телу, као и надлежном одбору Скупштине СР Србије, Друштво је предложило обавезно увођење наставе страног језика од четвртог разреда основне школе, а факултативно и од трећег ако постоје услови; затим, увођење другог страног језика у седми и осми разред основне школе, као и спровођење у живот одлуке Просветног савета СР Србије о обавезном дељењу одељења на групе од највише 15 ученика. Истакнути су такође позитивни резултати експерименталне наставе страног језика од првог разреда основне школе у једном броју београдских школа.

Текст „Двадесет пет година рада Друштва за стране језике и књижевности СР Србије (1955-1980)“ Вере Гавриловић (ЖЈ, 1980, бр. 1-4, стр. 119-126) веома много простора посвећује активностима Друштва у вези са питањима „стања, резултата и проблема наставе страних језика у СР Србији.“ Поред учешћа у разним дискусијама (о наставном плану и програму страних језика, о одређивању

²²⁸ Глобални проценти по истом аутору, међутим, показују да је у том периоду настава стручно заступљена са 98%.

програмских садржаја усмереног средњошколског и високог образовања итд.), Друштво је предложило да се у програм друге фазе усмереног образовања уведе страни језик, што је Скупштина СР Србије и усвојила; Друштво је Градском секретаријату за образовање и културу дало мишљење о „потреби оснивања специјализоване средње школе за изучавање класичних и модерних језика, филолошке гимназије“, што је такође прихваћено. Но, упркос овим примерима успешног деловања Друштва у области језичке образовне политике и сарадње са надлежним органима извршне и законодавне власти, у тексту се истиче да је у двадесетпетогодишњем периоду „Најкрупније и истовремено најболније питање којим се Друштво бавило од оснивачке скупштине до данас [...] несумњиво питање изборности и заступљености четири страна језик која се уче у нашим школама.“ Уз кратак, али врло информативан, историјат „каријере проблема“, да употребимо Милеров израз (Милер 2006: 31), аутор истиче позитиван пример деловања две скупштине општине, Шапца и нарочито Београда, у изналажењу смелих решења. Па ипак, те примере су остале скупштине општина ретко следиле, тако да се „у годишњим извештајима нашег Друштва од 1971. године до данас“ констатује да је спровођење препоруке о равномерном изучавању „четири велика светска језика“ наилазило „на крупне тешкоће.“ Констатујемо, међутим, да се ни у овом тексту као ни у претходним не разматра суштина проблема или, прецизније, оправданост и целисходност непромењеног става Друштва о „равномерној заступљености четири велика светска језика“ у школском систему.

Извештај са Трећег југословенског саветовања о настави страних језика у реформисаној школи²²⁹ објављен под насловом „Саветовање о настави страних језика“ аутора Гордане Бухман (ЖЈ, 1981, бр. 1-4, стр. 123-124) споменућемо због констатације донесене на основу расположивих података да се положај наставе страних језика у реформисаном школском систему СФРЈ „погоршао у односу на

²²⁹ Одржано у Охриду 11, 12. и 13. октобра 1980. у организацији Савеза друштава за стране језике и књижевности СФРЈ и Друштва за странски језици и књижевности на СР Македонија.

ситуацију пре реформе²³⁰, као и да се „поједини задаци из резолуције о васпитању и образовању који су утврђени на X и XI Конгресу СКЈ не могу ваљано остварити ако се настави страних језика у школском систему не посвети одговарајућа пажња.“ Реч је о захтевима проистеклим са поменутих конгреса у којима се од школског система тражи да „младу генерацију васпитава и образује тако: - да се оспособљава за укључивање у међународне токове поделе рада; - да се може користити тековинама научних и технолошко-техничких достигнућа других народа; - да буде привржен идеји о мирољубивој сарадњи са свим народима и мирољубивим снагама у свету; - да разуме и уважава разлике у култури других народа и да на тај начин доприноси разумевању и сарадњи са припадницима других народа и културних заједница које живе у другим друштвено-економским системима; - да своја уверења, ставове, научна, техничка и друга достигнућа може ваљано представити другим народима.“ Како доказује текст Гордане Бухман, учесници Саветовања, експлицитно се позивајући на програмске документе најважније политичке снаге у друштву (СКЈ), констатују озбиљне недоследности у њиховом спровођењу; за разлику од ранијих ситуација када су се експерти позивали на аргументе друге приприоде, овог пута користи се ауторитет Савеза комуниста Југославије да би се указало на „негативне последице неповољног положаја страних језика у васпитно-образовном процесу, до којег је дошло због неусклађених системских решења у овој области.“

Непотписан текст „Из извештаја са скупштине Друштва за стране језике и књижевности СР Србије за период од 28. 02. 1981. до 20. 01. 1983. године“ (ЖЈ, 1983, бр. 1-4, стр. 138-139) на првом месту истиче сарадњу Друштва са Социјалистичким савезом радног народа (председник Координационог одбора ССРН за удружења грађана, Слободан Босиљчић, „обавештаван је о раду Друштва, као и о плановима за усклађивање статута Друштва са новим законом о удруживању грађана“; „делегати председништва нашег Друштва присуствовали су састанцима Републичке конференције Социјалистичког савеза и учествовали у

²³⁰ „Фонд часова у општем и позивно-усмереном образовању смањен је за око једну трећину [...].“ Угрожен је и принцип континуираности у учењу, „будући да се настава страног језика прекида у једном делу васпитно-образовног система већ после заједничког средњег васпитања и образовања.“

њеном раду“), у чему видимо потребу Друштва да свој значај потенцира доказима о својој идеолошко-политичкој подобности.

Четири године касније, у тексту „Наставни програми за страни језик у нашем школском систему“, у рубрици Чланци и студије, поред фактора који утичу на избор страних језика који ће се учити у времену када је све јача „потреба за духовном интеграцијом човечанства као целине“, Мила Стојнић (ЖЈ, 1987, бр. 1-4, стр. 33-42) критички разматра циљеве наставе страних језика у разним етапама развитка система образовања СФРЈ, залажући се за један свеобухватан приступ који поред комуникативних укључује и друге, васпитне и општеобразовне циљеве.

„За бољу комуникацију у Европи – активности и препоруке Комисије за културну сарадњу Европског савета у области учења страних језика“ Душанке Точанац (ЖЈ, 1988, бр. 1-4, стр. 74-79) први је чланак у нашем корпусу часописа *Живи језици* у којем се, поред приказа пројеката Савета Европе²³¹, посебно закључака Конференције одржане у Стразбуру марта 1988.²³², указује на обавезујући карактер – за земље чланице и оне које то желе да постану – закључака и препорука те „институције-арбитра у домену учења/наставе страних језика“, као и на чињеницу да се резултати активности на његовим пројектима „више не могу заобићи ни у једној теоријско-методолошкој расправи“ у тој области.

У истој свесци објављен је текст Миодрага Сибиновића „Наука и развој нашег система образовања. Почетак огледног рада Филолошке гимназије у Београду“ (ЖЈ, 1988, бр. 1-4, стр. 79-86) у којем су дата бројна обавештења о том огледу (циљеви, наставни кадар, праћење, институције које су учествовале у осмишљавању огледа и друго) који је Друштво предлагало уназад целу деценију, како смо то напоменули у приказу текста „Двадесет пет година рада Друштва за стране језике и књижевности СР Србије (1955-1980)“ Вере Гавриловић.

²³¹ Ову међудржавну организацију аутор зове Европски савет, што је у ствари назив тела данашње Европске уније (у време када је чланак писан, то је била Европска заједница) коју чине председници држава или председници влада држава чланица.

²³² Ова Конференција битна је за нас будући да је реч о првом званичном учешћу СФР Југославије у раду Комисије за културну сарадњу.

„Саопштење за јавност“ које потписују Јован Ђукановић²³³ и Мила Стојнић²³⁴ (ЖЈ, 1989, бр. 1-4, стр. 134-135) представља текст који је дневни лист *Политика* одбио да објави, а у којем Председништво Савеза друштава за стране језике и књижевности Србије и Председништво Савеза славистичких друштава СР Србије реагују на изношење (у средствима масовне комуникације) појединачних мишљења о проблемима наставе страних језика у нашем школском систему. Истичући позитивне учинке београдског модела по којем се бирају два од „четири велика светска језика“ (учење једног страног језика предвиђено је од III-VIII и још једног од V-VIII разреда), у име тела која предствалају, аутори критикују свођење наставе на само један језик, као и мешање родитеља и ђака²³⁵ „у наставни план, [...] што не допушта ниједан школски систем у свету.“ Упозоравајући да „учење једног страног језика има за последицу постепену културну и духовну зависност, која је много тежа од економске и друштвене, против које је цео савремени свет“, аутори се залажу за обезбеђивање генерација које ће бити „способне да приме научну и техничку информацију са свих страна света“, као и за „оспособљавање дела ученика за комуникацију и пријем информација на шпанском и арапском језику, јер са земљама ових говорних подручја наша земља има веома живу економску, трговинску, грађевинску сарадњу и кооперацију.“

„Заступљеност страних језика у школама у Србији“ Јована Ђукановића (ЖЈ, 1990, бр. 1-4, стр. 84-90) први је текст у корпусу часописа *Живи језици* у којем се језичкој образовној политици приступа научно (уз теоријске консидерације и цитирање научне литературе) и први у којем се користи појам *вишејезичност*. Уз приказ негативних последица језичке образовне политике инициране административном подршком руском и енглеском језику (препука СИБ-а из 1960.), аутор пореди заступљеност језика у школској 1989/90. са ранијим годинама, из чега се виде тенденције (на нивоу Србије без Косова, за који нема података):

²³³ У својству председника Савеза друштава за стране језике и књижевности Србије.

²³⁴ У својству председника Савеза славистичких друштава СР Србије.

²³⁵ Овде се мисли на захтеве родитеља и ученика да се изврши промена страног језика заступљеног у одређеној школи. Аутори напомињу да „родитељ може да бира школу, може да бира између понуђених наставних планова, али нема право да интервенише унутар наставног плана за који се определио.“

доминација руског и енглеског језика, уз постепено смањење руског и повећање енглеског језика, и мање више стагнација француског и немачког језика. Такво стање аутор тумачи као последицу одсуства образовне политике, „ако под политиком подразумевамо успостављање склада између прокламованих начела и њихове целисходне и доследне реализације.“ Друштвено опредељење за учење четири школска језика темељи се, по овом аутору, „на комуникацијским, историјским, културно-цивилизацијским, традиционалним, прагматичким, геополитичким и идеолошким разлозима, [...] од којих су последња два променљиве категорије, али изгледа без утицаја на избор језика. Овај избор углавном одговара културним и прагматичким потребама заједнице, али начин дистрибуције тих језика у разним срединама открива несклад између прокламоване политике равноправности страних језика у школству и стварног стања те наставе.“ Аутор расправља и о сукобу личних и друштвених интереса, као и о моделима језичке образовне политике – по Шкиљану либерални и директивни –, залажући се за комбинацију та два модела. Уз увиђање специфичности енглеског језика као најраспрострањенијег средства комуникације у свету, аутор наглашава да „нико разуман и не тражи математички једнаку расподелу страних језика на 25% за сваки“, али указује на „погубност монолингвалне опције“, позивајући се с тим у вези на завршни документ Конференције у Хелсинкију 1975. године. Залаже се за увођење обавезна два језика у основне школе, као и за промену циља учења: „уз прагматичку компоненту, омогућити отварање приступа духовном свету неког другог народа“.

У истом броју, „Информација о стању наставе страних језика у београдским основним и средњим школама на почетку 1990/91. године“ Дојчила Рудана²³⁶ (ЖЈ, 1990, бр. 1-4, стр. 115-120) употпуњује слику из претходног чланка из искуствене перспективе, будући да је аутор представник просветних власти са одличним познавањем стања на терену. Поред статуса²³⁷ и заступљености²³⁸ страних језика до

²³⁶ Просветни саветник за руски језик.

²³⁷ Основна школа у Србији: страни језик као обавезни предмет (V/VIII разред); страни језик као факултативни предмет (III/VIII разред).

почетка школске 1990/91. године²³⁹ (периоду када се „стабилност система и заштита од произвољности“ темељила: а) на територијалном упису ученика у први разред основне школе; б) на извршеној рејонизацији наставе страних језика; в) на одлуци да се у средњим школама настави обавезни језик из основне школе), аутор наводи и новине уведене од септембра 1990²⁴⁰:

- основне школе: страни језика као обавезни предмет – смањење недељног фонда часова у осмом разреду са три на два часа; страни језик као факултативни предмет – постаје изборни²⁴¹, али оцена више не утиче на општи успех ученика;
- средње школе: чланом 42. Закона о средњем васпитању и образовању „омогућено је ученицима да ако су савладали програме два језика у основној школи имају право да при упису у средњу школу бирају један од тих језика, а у гимназији настављају оба.“

Иако као „велико достигнуће“ аутор истиче „обавезно учење два страна језика у гимназији (20% популације, најбољи ученици)“, решење које се односи на средње школе, а које је, по њему, „у духу времена (демократизација и дерегулација)“, дестабилизује наставу страних језика у средњем стручном и уметничком образовању јер доводи до флукуације кадра и неизвесног опстанка руског, француског и немачког језика тамо где се учи само један страни језик. У тексту се такође скреће пажња на кршење, од стране скупштина општина и школа на територији Београда, како предвиђене процедуре²⁴² тако и мишљења Завода за

²³⁸ У београдским основним школама, као обавезни или факултативни наставни предмет: енглески језик учило је 93% ученика; руски језик 50%; француски језик 31%; немачки језик 26%.

²³⁹ По ауторовим сазнањима, око 50% школа и родитеља било је незадовољно овим системом организације: 43% због немогућности избора језика у средњој школи (они који су учили енглески језик од III разреда основне школе), 7% због тога што нису уопште имали енглески језик.

²⁴⁰ Ове новине предвиђене су новим Наставним планом и програмом, новим Законом о основном васпитању и образовању и Законом о средњем васпитању и образовању (*Службени гласник СР Србије*, бр. 5/90).

²⁴¹ Одлука о остваривању програма страног језика као изборног предмета у основној школи донета је на седници Скупштине града Београда 17. јула 1990. Према тој одлуци „Скупштина општине одлучује, на основу предлога основних школа на својој територији и мишљења Завода за унапређивање васпитања и образовања града Београда, који ће страни језик основна школа остваривати као изборни предмет.“

²⁴² Процедура је утврђена Одлуком о остваривању програма страног језика као изборног предмета у основној школи, донесеном на седници Скупштине града Београда 17. јула 1990. године.

унапређивање васпитања и образовања града Београда о томе који ће се језик уводити као изборни. Поред ових врло конкретних проблема који се на крају *четвртог периода* срећу на терену, бавећи се перспективом наставе страних језика у Србији аутор исказује следећу бојазан: „У тренутку када енглески језик буде обавезни предмет у свим основним школама, врло је вероватно да ће ослабити интересовање за други (изборни) страни језик, доћи ће најпре до делимичног изјашњавања ученика, што ће компликовати организацију наставе и водити даљем осипању ученика. Истовремено ће се потенцирати оптерећеност ученика и потреба интензивирања наставе обавезног страног језика (фонд часова, групе), што ће довести до битног смањења или чак гашења појединих страних језика.“ На срећу, ове слутње се у следећем периоду нису у потпуности обистиниле.

Када је у питању језичка образовна политика у области страних језика, *четврти период* (поготово његов завршни део), видели смо то захваљујући анализи корпуса часописа, представља време сумњи: сумњи у целисходност циљева наставе онако како су постављени у наставним програмима, у методолошка опредељења и у квалитет резултата наставе, у начине на које су се покушавале помирити друштвене и индивидуалне потребе у погледу избора језика/језика који ће се учити, у могућност опстанка било ког језика осим енглеског у нашем систему образовања. У следећем, *петом периоду*, само неке од тих сумњи донекле су развејане.

III ДЕВЕДЕСЕТЕ ГОДИНЕ

1. ПЕТИ ПЕРИОД (1991-2000)

а) Деценија једне „од најтежих, најдубљих и најсвеобухватнијих криза у новијој српској историји“²⁴³

Крај нашег *четвртог* и почетак *петог периода* обележили су „[...] формирање првих политичких некомунистичких партија почетком 1990. [...], распад СКЈ (22. јануара 1990), одлука о употреби војне силе на Косову и Метохији

²⁴³ Јовановић in Димић и други 2009: 183.

(31. јануар 1990), први инциденти у Книнској крајини... Национална хомогенизација [...] на сваком кораку“. Био је то увод у „тројаки слом југословенске државе (слом друштвено-политичког система, међунационалних односа и Југославије као државе“ који се подударио „са падом Берлинског зида и демократским променама у источној Европи, распадом совјетске идеолошке империје, уједињењем Немачке, рађањем нове Европе, крајем 'хладног рата', успостављањем 'новог поретка', нестанком биполарног света и његове структуре моћи.“ (Димић in Димић и други 2009: 110-111)

Средином јануара 1992. уследио је завршни чин међународне заједнице, тј. отпочео је процес међународног признања отцепљених република као независних држава у републичким границама у којима су се простирале као чланице федеративне Југославије (Марковић 2003: 172). Због дугогодишњег „искључивог спољнополитичког везивања за политику несврстаности“, „која је у биполарном свету обезбеђивала независност и територијални интегритет Југославије“, земља се додатно нашла на удару, „а Запад, оптерећен логиком 'хладног рата', Србију је идентификовао као потенцијалног противника (негује идеје комунизма; потенцијално оптира за Русију) и отуда додатно кажњавао међународном изолацијом.“ (Димић in Димић и други 2009: 113)

Историчари који се баве тим периодом не деле иста виђења догађаја који су се одиграли између 1990. и 2000. године. Спорења постоје у првом реду у вези са тумачењима узрока кризе као и у вези са утврђивањем најодговорнијих за њен настанак и за доношење погрешних, погубних одлука. Но сагласност је такорећи потпуна када је реч о њеним непосредним последицама које су се смењивале током те деценије: поред хиперинфлације, ратова праћених етничким чишћењима, међународне изолације, менталног затварања земље у односу на свет, покретања таласа „интерно расељених лица“, бомбардовања, „беле куге“ (пад наталитета није могао да надомести ни огроман број пристиглих избеглица и „расељених лица“²⁴⁴)

²⁴⁴ „Укупан број становника (2002 – 7.480.000), показује да је Србија у односу на попис из 1991. године (7.550.000), упркос великом приливу избеглица из Хрватске, Босне и са Косова [...] – у протеклој деценији (мисли се на деведесете године XX века, напомена Љ.Ђ.) у апсолутним цифрама изгубила 70.000 становника.“ (Јовановић in Димић и други 2009: 196)

и старења становништва, ту је и одлазак огромног броја младих и школованих људи²⁴⁵, око 30.000 до 40.000 факултетски образованих, међу којима је 2.000 до 3.000 научника и истраживача (Јовановић in Димић и други 2009: 192-195). Иронијом судбине, страни језици које су учили кроз школовање и приватно да би себи и својој земљи обезбедили (бар донекле) равноправну сарадњу са светом, омогућили су им да окрену леђа ситуацији која је изгледала безизлазна, и да у нови живот, далеко од домовине, крену са што бољих позиција.

б) Образовање: повратак на утабане стазе

У овако драматичним политичким околностима које имају читав низ последица и по школство (као један од примера можемо навести бројне и дуготрајне штрајкове наставника који су довели до тога да целе генерације ученика, током похађања средње школе, не доживе четрдесетпетоминутну наставу²⁴⁶), образовање није приоритет државе која тежи задржавању свега што је уходано и што не представља извор већих проблема. Структура осмогодишње школе се стога не мења, наставни план се мења незнатно (укида се, на пример, наставни предмет Домаћинство), али садржаји наставних програма доживљавају веће измене, посебно садржаји предвиђени за Српски језик и Историју. Много веће промене настају у средњим школама укидањем усмереног образовања: „У склопу отклона од наслеђа 'реал-социјализма' нове социјалистичке власти у Србији, усмерено образовање је 1991. године отишло на 'сметлиште историје', заједно са самоуправљањем, несврстаношћу, и другим реторичким конструктима некадашње Југославије.“ (Баћевић 2006: 124) Законом из 1990. године формирају се поново гимназије²⁴⁷ општег типа и оне са смеровима (друштвено-језичким и природно-

²⁴⁵ Процене се крећу од 200.000 до 1.500.000, а најреалистичније говоре о пола милиона.

²⁴⁶ Наставници у штајку имали су обавезу држања тридесетоминутне наставе. Познати су случајеви наставника који би тих 30 минута у потпуности прећутали.

²⁴⁷ Четворогодишње.

математичким), средње стручне²⁴⁸ и средње уметничке школе²⁴⁹. Идеолошки захтеви, који су били уграђени у претходне законе, овога пута су изостављени.

Као и у осталим областима, управљање образовањем централизује се у великој мери. 1992, наиме, укидају се просветно-педагошки заводи, што је образложено потребом за „вишим друштвеним интересима“ (Наход 1999: 636). Образује се Министарство просвете које у својој структури има, поред осталог, Одељење за наставни план и програм, чија су најважнија задужења израда наставних планова и програма, одобравање уџбеника и стручно усавршавање наставника – то јест бављење оним подручјима која имају одлучујући утицај на профилисање образовне политике.

в) Време отворених и прикривених подела

Политички распад СФРЈ прати и преименовање некада заједничког језика у складу са називима националних ентитета: деведестих година српскохрватски/хрваткосрпски званично постаје *српски*, *хрватски* и *босански*, а данас додајемо и *црногорски*. Напоменимо да иако језичка политика у смислу одвајања варијанти српскохрватског/хрваткосрпског узима све више маха у свим републикама где је тај језик већински заступљен, у нас је чланом 8. Устава из 1990. и даље одређено да је „У Републици Србији у службеној употреби српскохрватски језик и ћирилично писмо, а латиничко писмо је у службеној употреби на начин утврђен законом.“ У складу са тим називом, чланом 15. Закона о основној школи из 1990. каже се да се „Образовно-васпитни рад у основној школи остварује на српскохрватском језику.“, али већ у Закону о основној школи из 1992, у члану 4, име језика је промењено, па се каже: “Наставни план и програм у школи остварује се на српском језику.“ Тек Уставом Србије из 2006. године за службени језик проглашен је српски језик (латиница се више не спомиње као службено писмо, што

²⁴⁸ Трогодишње и четворогодишње, уз могућност оспособљавања за рад у трајању од годину дана и образовања за рад у трајању од две године.

²⁴⁹ Четворогодишње.

је по Бугарском „највећи несклад између уставно прокламоване језичке политике и језичке реалности“ (Бугарски 2009: 133), а правна неусаглашеност између Устава и Закона превазиђена је Законом о службеној употреби језика и писама из 1991. године који у „члану 1. прописује да је у Републици Србији у службеној употреби 'српскохрватски језик, који се, када представља српски језички израз, екавски или ијекавски, назива и српским језиком (у даљем тексту српски језик).' Овим маневром преименовања језика законским путем практично је анулирана уставна одредба о његовом двочланом називу и 'на мала врата' је уведен једночлани службени назив, који ће се потом и усталити.“ (Бугарски 2009: 130)

Суштина институционалних решења у образовању националних мањина у Србији не мења се (иако је аутономија покрајина, у којима је и највећи проценат припадника националних мањина, знатно ограничена Уставом из 1990.), тако да у вези са том проблематиком нема значајних новина. У вези пак са језичким менаџментом (правном регулативом, образовним институцијама итд.) у Војводини, можемо се сложити са тврдњом да је у том периоду као и раније имао и сегрегацијске и интеграцијске аспекте (Ђорђевић 2004: 21). Као извесну новину, занимљиво је истаћи да је у том периоду Одељење за наставни план и програм Министарства просвете РС добило задужење да изради наставни програм за ромски језик, да је у том циљу формирана комисија²⁵⁰, али да она није успела да током последње деценије XX века заврши посао који јој је поверен.

У погледу наставе страних језика у овом периоду, униформност системских решења одаје привид стабилности: у основној школи задржава се већ успостављен систем: страни језик као изборни предмет учи се од III до VIII разреда, а страни језик као обавезни предмет од V до VIII разреда. Закон о основној школи из 1992. године²⁵¹ доноси одредбу која значај изборног језика подиже на виши ниво: чланом 51. утврђено је да „Ученик прелази у наредни разред ако на крају школске године има позитивне оцене из свих обавезних наставних предмета и страног језика као

²⁵⁰ Радом комисије координирао је др Веселин Ђуричић, саветник за наставни предмет Географија.

²⁵¹ *Службени гласник РСрбије*, број 50/1992.

изборног предмета.“ Чланом 22. истог Закона утврђено је да изборни предмети постају обавезни за ученике који се за њих одреде; поред тога, тај члан дефинише и процедуру увођења или промене страног језика: „Одлука о избору или промени страног језика, као обавезног или изборног наставног предмета, доноси школа по прибављеној сагласности министра просвете, најкасније до 30. јуна текуће године.“

Укупан фонд часова за оба језика приближно је исти у основној школи (нешто преко 400 школских часова), тако да ученик може да бира који ће наставити да учи у средњој школи (по члану 43. Закона о средњој школи²⁵² из 1992, „Ако је ученик у основној школи учио два страна језика, има право да при упису у I разред школе изабере један од тих језика, уколико наставним планом и програмом није предвиђено обавезно учење одређеног страног језика“). Уколико се у средњој школи уче пак два страна језика (мисли се на гимназије²⁵³, средње економске и средње туристичко-угоститељске), ученик наставља да учи оба.

Али нормативна уређеност материје, како смо већ напоменули, само је декларативна и могла би се, штавише, посматрати као ригидна бирократска контрола школа од стране државе. Тај утисак, међутим, не одговара стварности када су у питању страни језици. На пример: правило о настављању учења, у средњој школи, оба језика из основне школе није унето у Закон, већ у Правилник о наставном плану и програму, тачније у Програм образовања и васпитања за II, III и IV разред гимназије²⁵⁴, што је отворило простора за извесна тумачења која су имала утицаја на одређивање ученика, тако да је оно представљало једну од „сивих зона“ језичке образовне политике: ученици који нису желели да наставе са учењем једног од језика који су учили у основној школи, могли су да полажу неки трећи језик на крају сваког разреда основне школе (од III до VIII или од V до VIII) и да на тај начин себи обезбеде легалну могућност учења тог језика у средњој школи. Осим

²⁵² *Службени гласник Р Србије*, број 50/92.

²⁵³ Изузетак представља Математичка гимназија у Београду, у којој се учи обавезно један страни језик, а други се може учити факултативно.

²⁵⁴ *Службени гласник Р Србије*, *Просветни гласник* број 3/1991, у Напомени на стр. 126 на крају Заједничког дела програма за Други страни језик стоји: Ако су ученици у основној школи учили два страна језика, други страни језик у гимназији уче по програму за гимназију природно-математичког смера (пета година учења).

тога, на опредељивање ученика утицало је и то што су многе средње школе отварале групе за почетно учење неког језика и омогућавале ученицима да напусте учење једног од језика из основне школе и да започну са учењем новог, трећег језика. Овај однос школских и просветних власти, који делује као да проистиче из доктрине *laisser-faire*, у ствари је био начин да се одговорност за непридржавање договорене језичке образовне политике пребаци на школе и родитеље. Даћемо још један пример мало познате интервенције из тог периода, који показује стварну моћ неких актера (овде директора гимназија) да без довољне транспарентности утичу на језичку образовну политику и да на тај начин унеколико прекораче своја овлашћења: актив директора гимназија у Београду донео је у овом периоду одлуку²⁵⁵ да ће у свим београдским гимназијама први страни језик²⁵⁶ бити енглески, са изузетком Треће београдске гимназије, у којој се и француски језик јављао као први страни језик због већег броја бивших ученика ООШ „В. Рибникар“. У наставку текста даћемо још неке примере који указују на то да је наизглед регулисано стање у настави страних језика било у ствари пуно противречности и да се у *петој периоду* пракса у знатној мери удаљава од суштинске интенције прописа.

У погледу списка језика који су се могли учити (ако изузмемо филолошке гимназије и одељења у којима су се, поред четири „школска“ и класичних језика, могли учити и италијански, шпански, кинески и јапански²⁵⁷), он се није мењао скоро до самог краја *петој периоду*. У неким основним школама уведен је новогрчки језик као факултативни предмет, а италијански, осим у музичким школама где је одраније био заступљен, од 1998. године, по посебном одобрењу

²⁵⁵ Ову информацију добили смо крајем деведесетих година од Милице Литричин када је у Министарству просвете постављена за помоћника министра за средње образовање (пре те функције, била је директор Једанаесте београдске гимназије). Колеге из Министарства просвете задужене за стране језике нису имали сазнања о тој одлуци.

²⁵⁶ Разлика у фонду часова између првог и другог страног језика веома је значајна на друштвено-језичком смеру.

²⁵⁷ Према Елаборату за оглед, поред школских језика, било је предвиђено учење италијанског, шпанског, арапског и новогрчког. (Сибиновић 1988, ЖЈ, бр. 1-4, стр. 80)

тадашњег министра просвете проф. др Јове Тодоровића, учи се у гимназији²⁵⁸ „Борислав Петров Браца“ у Вршцу. Док је увођење новогрчког језика било политички мотивисано (у време Милошевића, „у спољнополитичким наумима и акцијама српска дипломатија се често ослањала и на, дипломатски потпуно ирационалан, религиозни, православни фактор.“ Једна од тих идеја, средином деведесетих година, огледала се „у понуди Грчкој да са Србијом формира конфедерацију [...]” (Јовановић in Димић и други 2009: 190)), дотле је увођење италијанског језика у Вршачку гимназију потекло од саме школе на основу захтева бројних ученика изворних говорника румунског језика. У правној служби Министарства просвете, међутим, на те иновације се није гледало благонаклоно и често се спомињао договор којим се Србија обавезала на учење само традиционална четири школска језика. Сам документ никада није пронађен у Министарству просвете РС, али претпостављамо да је у питању српски пандан Друштвеном договору о учењу страних језика – тај документ у Хрватској је потписан 1978. године и он је „еластичније утврдио односе заступљености учења четирију 'свјетских језик'. Пропорције се утврђују за сваку опћину посебно самоуправним споразумом²⁵⁹, и то тако да ниједан од обавезних страних језика не може учити више од 40% ни мање од 15% ученика.“ (Колка 1988: 77)

Поред већ раније наведених задужења, у складу са Законом о основној школи из 1992, Одељење за наставни план и програм решавало је и захтеве за увођење или замену страних језика у основним школама, тако да се може рећи да је оно у знатној мери утицало на дистрибуцију страних језика, самим тим на језичку образовну политику тог времена. Мало је писаних докумената сачувано – штавише нису ни рађене лонгитудиналне анализе које би приказале број и садржај тих захтева у дужем периоду – али као сведок и учесник²⁶⁰ у извршавању наведених послова можемо тврдити да је било речи о више десетина захтева годишње и да су

²⁵⁸ У време када је то одобрење дато Вршачкој гимназији, нису били израђени гимназијски наставни програми за италијански језик, тако да је настава кренула по програмима за музичке школе, уз неопходна прилагођавања.

²⁵⁹ Колка прецизира да је до 1985. „само 65% опћина донијело самоуправне споразуме о учењу страних језика, а у школама су се показали организацијски и кадровски проблеми.“ (Колка 1988: 77)

²⁶⁰ Ауторка ове дисертације запослила се у Министарству просвете РС 1. јануара 1996. године, прво као самостални стручни сарадник за француски језик, а затим као саветник за стране језике.

се ти захтеви у највећој мери односили на увођење енглеског језика. Потврђивале су се тенденције које су приказане у тексту Цветана Митова: све веће ширење енглеског језика, све веће социјално раслојавање и неуравнотежена локална расподељеност између села и града у погледу језика који се уче. Томе су допринеле и одређене одлуке у самим школама (које су, напоменимо и то, отварале простор за манипулације): уместо да у складу са одобрењем министра просвете уведу енглески језик као изборни предмет, тако да сви заинтересовани ученици дате школе могу да га уче, и да при том задрже језик који се учи као обавезни предмет (немачки, руски, француски), неке основне школе уводиле су два језика као обавезне предмете, од којих је један био енглески. Будући да су скоро сви ученици желели да уче енглески, што није било могуће, предност је давана одличним ученицима. Тако су немачки, руски или француски језик постајали не само мање интересантни од енглеског, не само језици (то се посебно односи на руски) сеоских школа, већ и језици резервисани за лошије ученике²⁶¹. Имајући у виду да статус родитеља пресудно утиче на успех детета у школи, јасно је за које је категорије ученика био резервисан енглески, а за које остали језици.

Инсистирање на увођењу енглеског језика попримило је у другој половини деведесетих година незапамћене размере и било је неретко праћено великим политичким притисцима, најчешће доласком делегације из одређеног места код начелника Одељења за наставни план и програм, а у више наврата и другим поступцима, као што су блокирање пруге и слично. Не улазећи у то да ли су одобрења давана под притиском или су школе без одобрења (уз евентуални благослов локалних власти) уводиле одређени језик, најчешће енглески, у другој половини деведесетих година у школе је ушао забрињавајуће висок проценат нестручног кадра²⁶². Тај кадар је запошљаван на одређено време до три месеца, уз

²⁶¹ Овај феномен био је примећен већ у *четвртој периоду*: „[...] дошло је до врло изражене поларизације између градских средина (претежно енглески језик) и сеоских средина (претежно руски језик) као и до поларизације у саставу ученика (са бољим успехом енглески језик, са лошијим успехом руски, француски и немачки језик) у двојезичним основним школама у Србији.“ (Рудан 1990) Под термином „двојезичне основне школе“, аутор мисли на оне у којима су два страна језика заступљена као обавезни предмети (напомена Љ. Ђ.).

²⁶² Било је и случајева фиктивног запошљавања квалификованог наставника, који је одмах по добијању сагласности Министарства за увођење датог (најчешће енглеског) језика напуштао школу

стално обнављање уговора о раду, а стање у погледу стручности наставника у основним школама на крају деценије у односу на почетак изгледао је овако: „Поређењем података [из 1990/91.] са подацима о квалификационој структури наставника у школској 1999/2000. години [...], може се констатовати да се број наставника без прописане стручне спреме повећао за око 19%. Ситуација је апсурдна с обзиром на то да се данас будући наставници страних језика образују на неколико факултета у земљи: енглеског језика на пет факултета (Београд, Нови Сад, Ниш, Крагујевац, Приштина), немачког на три факултета (Београд, Нови Сад, Крагујевац), француског на четири факултета (Београд, Нови Сад, Крагујевац, Приштина) и руског на три факултета (Београд, Нови Сад, Приштина).“ (Јановски 2000: 22) Тај „апсурд“, међутим, сама ауторка објашњава на крају текста: „Има [...] и предлога да оба страна језика имају статус обавезног предмета, што је, нажалост, у садашњим условима чиста апстракција, јер све мањи број наставника страних језика, посебно наставника енглеског, жели да иде у наставу. Разлози су познати (бављење другим финансијски уноснијим послом), а решења су, за сада бар, врло неизвесна.“ (Јановски 2000: 30)

Но и у том тешком времену било је позитивних помака. Најзначајнији у политици страних језика остваривали су се, као што смо видели у *четвртом периоду*, пре свега на подручју Београда. С временом, међутим, они су се ширили на остале делове Србије, али у веома спором ритму с обзиром на драматичне политичке околности у којима се држава нашла у овом, *петом периоду*: овде мислимо пре свега на модел познат као „београдски модел“, то јест на увођење страног језика као изборног наставног предмета, који се све више уводио у школе у унутрашњости земље, тако да је 1996. године ситуација изгледала овако²⁶³:

- Енглески језик као изборни наставни предмет учио се у 24,05% основних школа Србије (у Србији без АП у 20,20% школа, од тога 30% у Београду; у

ради уноснијег посла, због чега је школа остајала без могућности држања наставе или је била приморана да запосли нестручног наставника; то је нагнало саветнике који су радили на одобравању тих захтева да спроводе праве мале истраге уз помоћ колега надзорника на терену.

²⁶³ Према подацима из публикације Министарства просвете Републике Србије, *Страни језици у основним и средњим школама Србије*, 1997, Ђурић и Беговић приредиле.

- АП Војводини у 38,77%, а у АП Косово и Метохија у 13,19% основних школа);
- Немачки језик као изборни наставни предмет учио се у 7,09% основних школа Србије (у Србији без АП у 6,13% школа, од тога 20% у Београду; у АП Војводини у 15,16%, а у АП Косово и Метохија се уопште није учио у основним школама);
 - Руски језик као изборни наставни предмет учио се у 11,13% основних школа Србије (у Србији без АП у 11,86% школа, од тога 34,37% у Београду; у АП Војводини у 9,03%, а у АП Косово и Метохија у 12,50% основних школа);
 - Француски језик као изборни наставни предмет учио се у 6,22% основних школа Србије (у Србији без АП у 8,21% школа, од тога 21,25% у Београду; у АП Војводини у 2,33%, а у АП Косово и Метохија у 4,86% основних школа).

То значи да је 1996. године у 48,50% основних школа неки од четири школска језика био заступљен као изборни наставни предмет.

„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. Интересантно је истаћи да се и за енглески језик као изборни предмет нису определили сви ученици трећег разреда, како би се очекивало, с обзиром на притисак који се врши за учење енглеског језика. Највећи број ученика трећег разреда опредељује се за учење страног језика као изборног предмета (III-VIII разред) у школама где се руски језик учи као обавезни наставни предмет (V-VIII разред). У таквим случајевима, међутим, не ретко, настоји се да енглески језик као изборни предмет добије у петом разреду статус обавезног предмета и да чак и у случајевима када је енглески језик нестручно заступљен, потисне стручно заступљен страни језик, а то је најчешће руски.“ (Јановски 2000: 22-23)

Једна иновација, тада још у виду огледа, такође се стидљиво ширила из главног града ка унутрашњости: реч је о оснивању филолошких гимназија – од

1990/91, поред београдске, имамо и Карловачку гимназију – и филолошких одељења у гимназијама у Смедереву, Краљеву, Крагујевцу, Нишу, Ваљеву итд.

Исто се може рећи и за оглед по којем се француски језик учи интензивно (шест часова недељно) од првог до осмог разреда у Огледној основној школи „Владислав Рибникар“ у Београду: по том моделу, са нешто модификованим наставним планом (четири часа недељно), 1997. године уведена је настава немачког језика у основну школу „Дринка Павловић“ у Београду (где се до данас одржала) и у основну школу „Петефи Шандор“ у Новом Саду, где је у међувремену укинута.

Напоменимо такође да су се крајем *петог периода* тражила решења да се основним школама које су то желеле и имале обезбеђен кадар омогући увођење страног језика од првог разреда. 1999. израђен је, стога, наставни програм за страни језик као слободну активност у првом и другом разреду. 1997. и 1998. започети су разговори о билингвалним школама са италијанском и француском страном.

Што се тиче неких недостатака редовног наставног програма, они су отклоњени²⁶⁴, када је реч о страном језику као обавезном предмету у основној школи, 1998. и 1999. године. У тада израђеном Предлогу новог програма постављен је нови циљ наставе страног језика; *задачи* су замењени *очекиваним постигнућима*, *оперативни задачи* дати су по *језичким активностима*, осавремењена је тематика, уведен је сегмент који се односи на *познавање цивилизације*, као и сегмент који се тиче *учења учења* страног језика. Граматички садржаји такође су донекле измењени: везани су за комуникативне функције и илустровани примерима реализације. Иако тај наставни програм никада није ступио на снагу, он је послужио као једна од основа за програме рађене у оквиру реформе образовања (па и за оне после обустављања реформе 2004. године).

²⁶⁴ То није учињено са наставним програмом за средње школе, који смо у више наврата критички анализирали, на пример у необјављеном магистарском раду *Разумевање говора: од теорије до наставе француског језика као страног*, одбрањеном на Филозофском факултету у Новом Саду октобра 2008, или у тексту „Наставни програм страног језика за гимназију: анализа концепције као вид евалуације *a posteriori*“, часопис *Методички видици* број 4, 2013, стр. 243-262.

Као што се могло видети из раније наведених примера, и поред посвећености саветника и надзорника за стране језике у Министарству просвете²⁶⁵, многи проблеми уочени у *четвртом периоду* не само да нису решени (заступљеност језика, стручност наставног кадра итд.), већ су се и повећали. Током *петог периода*, упркос веома тешком стању у земљи, о тим и о другим проблемима, расправљано је у више наврата на скуповима и округлим столовима које су организовале различите институције, на пример, „Настава језика у теорији и пракси“ (21. и 22. октобар 1994, у организацији Друштва за примијењену лингвистику Црне Горе, Будва), „Политика наставе страних језика – институционални оквири, програми и заступљеност језика“ (27. фебруара 1996, у организацији Алијансе Југославија-Француска, Београд), „Плурилингвизам и место француског и немачког језика у Србији“ (2. и 3. октобар 1997, у организацији Гете института и Француског културног центра у Београду), „Изучавање словенских језика, књижевности и култура у инословенској средини“ (од 1. до 5. јуна 1998, у организацији Катедре за славистику Филолошког факултета Универзитета у Београду и Салвистичког друштва Србије, Београд). Посебно важан скуп, „Актуелни проблеми у настави и учењу страних језика“ одржан је 14. и 15. априла 2000. године у Новом Саду и о њему ће бити више речи у следећем, Четвртом делу дисертације. Но истакнимо на овом месту једну битну чињеницу коју изводимо из анализе зборника и других писаних материјала насталих на тим скуповима: несагласје које је међу филолозима (тачније, између неких англиста и стручњака за друге језике – романиста, германиста, слависта) постојало већ дуже време и које је настављало да тиња, односило се на место енглеског језика у односу на друге језике. Није, с друге стране, никада доведена у питање потреба за учењем осталих језика, тако де се може закључити да у стручним и научним круговима није било отвореног заступања „монолингвалне опције“ или „језичног једноумља“, како се тада говорило (ми данас радије говоримо о *English only* моделу). Међутим, слично као и на крају *четвртог периода*, сасвим други степен раскорака постојао је између

²⁶⁵ Поред редовних послова, бавили су се прикупљањем података, писањем обимних извештаја и других докумената, окупљањем експерата, објављивањем чланака у стручној штампи и друго.

филолога и нефилолога у Министарству просвете Републике Србије: може се рећи да су саветници и надзорници за стране језике у великој мери наступали са позиција утврђених у Друштву за стране језике и књижевности и те позиције аргументовано бранили, да су редовно и ревносно указивали на проблеме и предлагали решења, али да је њихов глас одјекивао само у круговима колега и истомишљеника. Руководиоци Министарства (начелници²⁶⁶, помоћници министра, министар) и директори школа (углавном врло блиски политичкој власти која их је постављала), имали су друге приоритете. Док је страни језик представљао значајну тему само за филологе и родитеље (у чијем случају се то најчешће исказивало кроз захтев за увођење енглеског језика), за остале актере представнике државне власти био је то проблем о којем се нису изјашњавали изван уобичајених флоскула; будући да су били заинтересовани пре свега за смиривање ситуације, без већег оклевања ишли су наруку чак и нереалним и неутемељеним захтевима и прохтевима ученика и родитеља. Тиме су омогућили озбиљно скретање са ионако недоречене језичке образовне политике, улазак великог броја нестручних наставника у систем образовања, што је довело до опадања квалитета наставе; једном речју, нечињењем, пре него чињењем, допринели су уназађивању ове важне области језичког образовања и њеном удаљавању од европских токова којима је у претходном периоду узорно припадала.

За крај овог дела анализе, која у први план ставља државну управу као кључног актера језичке образовне политике и доводи у питање, како смо и очекивали, представу о њој као о монолитној доминантној политичкој институцији, закључимо да у *петој периоду*, пошто су донесени одговарајући закони, просветни органи не раде на спровођењу образовне политике у области страних језика (али исто се може рећи за целокупно образовање), већ покушавају да у оквиру датих решења смире друштвене конфликте – не улазећи у суштину проблема –, избегавајући, при том, да отворено формулишу и образложе промене којима се на тај начин ишло наруку, а које су биле у супротности са дипломатским

²⁶⁶ У овом периоду, на месту начелника Одељења за наставни план и програм само једном се нашао филолог неке стране филологије (Радосав Конатар, професор руског језика).

императивом у околностима када је Русија јавно представљана и од многих доживљавана као једна од ретких држава наклоњених Србији.

г) Из корпуса научно-стручних часописа: време сетве (али, још једном, и отворених и прикривених подела)

У *петом периоду* запажамо да се часопис *Настава и васпитање* унеколико удаљава од концепције из ранијих времена када је нескривено био у служби доминантне идеологије. Јављају се чланци у којима се инсистира на раскораку између замишљене и стварне школе. На ту тему, издвајамо чланак Ненада Хавелке „Однос ученика основне школе према појединим наставним предметима“ (НВ, 1991, бр. 3, стр. 131-147), у којем су приказани резултати опсежног истраживања рађеног школске 1988/89. године које је обухватило 100 одељења VIII разреда (2.653 ученика) из 28 основних школа са подручја 10 градова у Србији²⁶⁷, и чланак Ивана Ивића „Модерни систем образовања – сада и овде“ (НВ, 1994, бр. 3, стр. 117-126); аутор своја критичка размишљања заснива на „два полазна става која нећемо доказивати: а) постоје нагомилани проблеми у области образовања и б) реформе у овој земљи у последњим деценијама биле су абортивне“²⁶⁸ и залаже се за један проширен концепт образовања; у његовом предлогу да „дефинисање глобалне образовне политике мора бити јавно обелодањено у једном базичном документу, у коме би били операционализовани приоритети и предвиђени инструменти за њихово остварење“ налазимо потврду наших налаза о нестранпарентности деловања државне управе.

²⁶⁷ Истраживање је, поред осталих, обухватило и страни језик. Оно је показало, на пример, да су девојчице у већој мери „љубитељи“ страних језика (сматрају их занимљивим и корисним) него дечаци, али исто тако да за тај наставни предмет не издвајају много времена код куће (рангиран је на шестом од десет места).

²⁶⁸ Аутор сматра да су у тим неуспелим реформама мењани „само неки параметри образовања (програми, законски прописи) [...]“, а да је изостајало „мењање осталих кључних параметара образовања, као што су: а) школске зграде и школски простор, б) опрема, образовна технологија и дидактичка помагала, ц) организација и управљање образовним системом и школским институцијама, д) кадрови: регрутовање, образовање, усавршавање, систем промоције, е) систем финансирања (у функцији дефинисане образовне политике), ф) дефинисање и управљање образовним ресурсима (посебно на локалном нивоу), г) дефинисање и примена педагошке концепције наставе и учења, х) систем евалуације (образовног система, школа, наставника, ученика) и, изнад свега, и) целовита образовна политика.“

Неки текстови који се баве страним језицима могу се посредно довести у везу са језичком образовном политиком:

- Чланак Радмиле Хркаловић „О улози и основним карактеристикама програмских садржаја из матерњег и страног језика“ (НВ, 1992, бр. 4-5, стр. 390-398) повезује учење матерњег и страног језика;

- У тексту „Наставни програми страних језика“, Гордана Димковић-Телебаковић (НВ, 1993, бр. 5, стр. 271-278) залаже се „за детаљни програм који садржи комбинацију различитих приступа у планирању садржаја“;

- Ксенија Кончаревић се у тексту „Образовни циљеви наставе страног (руског) језика у основној и средњој школи“ (НВ, 1994, бр. 4, стр. 273-283) такође залаже за „дораду и кориговање у правцу прецизнијег и потпунијег спецификавања образовног циља у јединству лингвистичког, лингвокултуролошког и општеобразовног аспекта“;

- Љиљана Ђурић пореди „наставни план, структуру програма, циљеве, задатке, терминологију и дизајн програма страног језика у нашој основној школи и у француском колежу“ у тексту „Упоредна анализа програма страног језика у нашој основној школи и у француском колежу“ (НВ, 1999, бр. 5, стр. 664-677).

Ниједан текст, као што видимо из приказаног избора, не можемо довести у непосредну везу са нашим истраживањем. Теме које су аутори изабрали говоре с једне стране о осећају да настава страних језика не испуњава очекивања (отуд покушај да се проблем разреши мењањем наставног програма, посебно његових циљева), али с друге стране вероватно и о (исправном) осећају да се ништа друго, осим евентуално наставних програма, у датој политичкој констелацији и не може променити.

Живи језици, као и у ранијим периодима, пружају сасвим другачију слику у кратком чланку „За два страна језика у основним школама“ (ЖЈ, 1992-1993, бр. 1-4, стр. 249-250) који је Јован Ђукановић објавио у последњем броју²⁶⁹. Аутор извештава о ставовима експертске групе коју је априла 1993. формирало

²⁶⁹ Часопис је, као што смо већ напоменули, последњи пут изашао 1993. године.

Министарство просвете Србије „подстакнуто актуелном ситуацијом у настави страних језика у нашим школама која не одговара прихваћеној образовној политици у тој области, као и намером да ту наставу приближи друштвеним потребама и изазовима времена.“ Експертска група (стручњаци из Министарства, професори Филолошког факултета, управници катедара за стране језике који се уче у нашим школама), која је „била једнодушна у негативној оцени садашњег стања наставе и положаја страних језика“, заложила се за:

- Довођење „страног језика у статус школских предмета који данас обезбеђују елементарну и функционалну писменост (попут математике, природних наука, информатике и сл.)“;
- „хармоничну дистрибуцију страних језика у школској мрежи“;
- увођење два страна језика „у већину основних школа и у једном броју средњих.“

Поред предлога да се планира дистрибуција по којој би „40% школске популације учило енглески, док би осталих 60% било приближно равномерно распоређено на остала три језика“ како би се успоставио склад „између прокламованог опредељења за вишејезичност и његове доследне реализације“, експертска група изразила је мишљење „да би сасвим у духу неговања вишејезичког комуницирања био и предлог да се списак постојећих школских страних језика прошири другим језицима (нпр. шпанским или италијанским) у срединама где постоји интерес или интересовање за то.“ Иако се не спомињу велике неједнакости у могућностима учења страних језика, изразито критички тон, промена процената циљане расподеле (сада се више не говори о „равноправној расподели“ већ о „хармоничној дистрибуцији“), енергично и неувијено указивање на раскорак између прокламоване и стварне језичке образовне политике, аргументи као на пример да „наставни планови у већини европских земаља показују да се идеја о вишејезичности већ реализује“ будући да се Европа „уједињује не на принципу унифициране језичке комуникације, већ на начелу вишејезичког споразумевања“, откривају разумљиву огорченост оних који годинама, а неки и деценијама, указују на проблеме и предлажу решења која остају без озбиљнијег одјека.

У издању Алијансе Југославија-Француска²⁷⁰ и уз финансијску помоћ Министарства просвете Републике Србије, нови часопис који објављује прилоге у вези са наставом страних језика, *Glossa*, основан је 1995. године на предлог проф. др Наума Димитријевића. Већ у првом броју²⁷¹ Димитријевић објављује опсежан чланак, „Настава страних језика у Југославији – стање ствари“ (G, 1995, бр. 1, стр. 13-25), и даје критички интониран пресек на следеће теме: избор страних језика и њихова заступљеност у основним и средњим школама; један страни језик или два?; настава на филолошким факултетима; научноистраживачки рад на пољу учења и предавања страних језика; стручно образовање будућих професора страних језика; усавршавање наставника и њихово перманентно образовање; страни језици на нефилолошким факултетима; уџбеници, приручници и издаваштво; тестови и други облици објективних мерних инструмената; приватне школе страних језика; медијски рат; одбрана и заштита и страни језици. Као што се може закључити из наведеног, обрађене су готово све теме од значаја за језичку образовну политику у области страних језика. Важност познавања страних језика посебно је истакнута у одељцима о медијском рату („који смо, по општем признању, изгубили“, што је делом, по аутору, последица недовољног познавања страних језика) и о одбрани и заштити (аутор подсећа да смо се нашли у околностима у којима „хиљаде војника из разних држава света патролира широм бивше Југославије“, па је потребно

²⁷⁰ Реч је о удружењу грађана које је прво носило назив Друштво пријатеља Француске, затим Друштво за културну сарадњу Југославија-Француска, а сада Друштво за културну сарадњу Србија-Француска.

²⁷¹ Ово је истоверемно и чланак који се у највећој мери бави нашом проблематиком. Није, међутим, једини: напоменимо и неколико текстова чију анализу нећемо приказати, али који се у извесној мери могу довести у везу са језичком образовном политиком: Наум Димитријевић, „Ко се стара о научноистраживачком раду“ (G, 1995, бр. 2, стр. 5-7), Александар Перић, „Настава страног језика у функцији струке“ (G, 1995, бр. 2, стр. 19-27), Снежана Димитријевић, „О студијама и настави шпанског језика у Београду“ (G, 1996, бр. 1, стр. 35-39), Гордана Оцић, „О неким аспектима билингвизма“ (G, 1997, бр. 1, стр. 9-17), Мирко Кривокапић, „О циљевима и задацима Гетеовог друштва у Београду“ (G, 1997, бр. 1, стр. 31-35), Ана Вујовић, „Положај француског језика у свету и код нас“ (G, 1997, бр. 1, стр. 37-46), Анђелка Митровић, „Настава оријенталних језика на Београдском универзитету“ (G, 1997, бр. 1, стр. 47-54), Надежда Силашки, „Енглески пословни језик – јуче, данас, сутра“ (G, 1997, бр. 1, стр. 65-73), Јелица Новаковић-Лопушина, „Настава низоземског језика на Филолошком факултету“ (G, 1997, бр. 3, стр. 57-62) и други. *Glossa* је објављивала и прилоге страних аутора на страним језицима, на пример „A propos de la défense de la langue française : est-elle une affaire d'Etat ? “ Жерара Горсија (Gérard Gorcy); текст представља сажету верзију предавања одржаног 24. априла 1996. у Француском културном центру у Београду.

запитати се „да ли је наша војска језички припремљена за стање у коме смо данас?“). Што се тиче осталих обрађених тема, за нас је од највећег значаја следеће:

- у погледу избора страних језика и њихове заступљености у основним и средњим школама аутор сматра да се понуда од пет језика²⁷² „може прихватити као задовољавајућа, с могућношћу увођења и других језика, у одређеним школама и с мањим степеном заступљености, на пример шпанског језика“;
- насупрот високом степену сагласности „у погледу избора страних језика“, њихова заступљеност, наглашава аутор, „изазива расправе“, и то међу стручњацима, ученицима, родитељима; у вези с тим, аутор одбацује давних дана предложену симетричност од по 25%, указује на то да су француски и немачки „недопустиво запостављени, нарочито потоњи“; залаже се за ослањање на „прагматична мерила у избору, односно заступљености страних језика“, а не само на цивилизацијске критеријуме; „комуникацијски потенцијал“ одређеног језика, према аутору, зависи од броја изворних говорника датог језика, њихове географске распрострањености, броја људи који се служе тим језиком као другим и страним и од тога да ли је радни и међународни језик;
- у погледу броја језика који би се морали учити у основној школи, аутор се залаже за обавезно учење два језика и нуди алтернативе у погледу почетка учења; битно је истаћи да се залаже и за различите циљеве наставе првог и другог страног језика, као и за значајно повећање фонда часова („никако, ни у једном разреду, два“), а у вези с тим и за темељном ревизијом целокупног наставног плана због његове „преобимности, прекомерног броја предмета и тешко савладивој грађи“.

И ови, и други ауторови предлози које нисмо пренели, кореспондирају, без сумње, у високом степену са ставовима изнетим у чланцима других аутора које смо раније обрадили. Па ипак, анализа овог текста не би била потпуна кад не бисмо указали на

²⁷² Аутор мисли на четири традиционално школска језика, уз италијански који је тих година ушао у школе Црне Горе.

некад дискретно изречену, а некад неизречену али свеприсутну, критику заступљености руског језика („руски језик је ушао у наставни план 1945. године, кад је постао и остао доминирајући страни језик“ у Србији и Црној Гори), која је, по аутору, мотивисана идеолошким чиниоцима („које ћемо ваљда и напоскон одбацити“), и то у основној школи више него у средњој.

Исте године, у трећем броју, Наум Димитријевић објављује један краћи текст (уводник) под насловом „Језичка политика – заступљеност страних језика у основним и средњим школама“ (G, 1995, бр. 3, стр. 5-9) у којем скреће пажњу „наше стручне и научне јавности на запостављеност *језичке политике*, то јест на неадекватност начина решавања више проблема у вези са заступљеношћу страних језика у нашим основним и средњим школама“ и залаже се за то да се „до језичке политике која ће задовољити стварне потребе целог друштва и нације, као и појединца“ дође начуним путем, а не „са личних или еснафских, још мање идеолошких или политичких, позиција.“ Поред података, аргумената и ставова већ саопштених у претходном, опширнијем, чланку, аутор износи тезу да иако тренутно „није сасвим јасно ко у нас одлучује о језичкој политици – надлежно министарство, општина или округ, школа или директор?“, сваком притиску се може лако супротставити, „односно и појединац може да нађе решење ако постоји јасна, научно утемељена концепција језичке политике, и ако се зна ко се стара о њеној примени“; аутор се стога залаже за израду студије²⁷³, „обухватне и документоване, на којој би почивали основни принципи језичке политике“, која би указала на конкретна решења, а избегло би се доношење „исхитрених решења, како је, на пример, било са увођењем наставе страних језика у први разред основне школе [...]“.

Текстови излагања са округлог стола „Политика наставе страних језика – институционални оквир, програми и заступљеност страних језика“ које је приредила Слободанка Ђолић (G, 1996, бр. 1, стр. 41-49), сасвим јасно показују

²⁷³ Још једна идеја представља сталну преокупацију овог аутора и он је износи такође у сваком чланку: то је идеја о оснивању института за примењену лингвистику или центра за наставу страних језика.

колико је дубока подела између стручњака за стране језике. Већ и груба анализа потврђује да та подела постоји пре свега између англиста с једне стране (који наглашавају значај енглеског језика који се, према Видосави Јанковић, „доиста несразмерно више учи од осталих светских језика, али је та потреба нама углавном наметнута у нашем комуницирању са странцима, који такође највише негују наставу енглеског језика“, а неки иду дотле да га предлажу као обавезан језик за све, нпр. Александар Перић: „Енглески језик би требало да буде обавезан за читаву ученичку популацију, док би за други језик пао избор између руског, француског и немачког језика, и то у приближно подједнакој размери“), и филолога других профила који се залажу за вишејезичност, па и ширење понуде језика, не спорећи при том, значај енглеског језика и потребе да се он учи у већем обиму него остали језици (нпр. Јован Ђукановић, који се залаже за спровођење прихваћених начела о „равноправном третману сва четири страна језика“, што не значи и математичка пропорционалност у дистрибуцији језика, или Слободан Витановић који предлаже „да сваки човек себи постави за циљ, а школа да му у томе максимално помогне, да научи три језика“, или Снежана Димитријевић, која предлаже увођење шпанског језика). Најотворенији је, међутим, наступ Богољуба Станковића, који је у разговору учествовао као „професор руског језика – лингвиста и методичар, као управник Катедре за славистику Филолошког факултета у Београду и као председник Друштва за стране језике и књижевности Србије“; већ прве речи, упућене Науму Димитријевићу, откривају дубину поделе коју у grubим цртама скицирамо: „Као русисита одмах морам реаговати на провејавање става и мишљења (изнетог у последњем броју часописа „Glossa“ а и у неким вечерашњим иступањима) да је за неадекватну заступљеност француског и немачког језика крив руски језик, који је по тамо приложеним подацима од пре више година малтене најзаступљенији језик у нашем школском систему.“ Износећи податке новијег датума (из 1995.) на основу којих се види доминантан положај енглеског језика, аутор настоји да покаже да је експанзија тог језика – а не руског – довела до незадовољавајућег стања у дистрибуцији језика; веће уписне квоте студената на англистику, умножавање катедара за англистику, аутор види као тенденцију да се

прејудицира фаворизована заступљеност једног језика, енглеског. Ваљаност прагматичних аргумената у корист учења енглеског језика аутор доводи у питање примером Грађевинске техничке школе у Београду, у којој је 1995. енглески језик био заступљен са 87%, руски са 8%, француски са 3%, немачки са 2%, и то „у време кад је скоро целокупна наша грађевинска оператива ангажована у Русији [...]”

Ова подела међу нашим експертима, која има различите корене (стручне, идеолошке, еснафске, неретко и личне) и на коју смо већ раније указивали, представља без сумње један од узрока недовољног утицаја филолошке струке на језичку образовну политику у области страних језика. За разлику од стручњака за математику или представника природних наука који су углавном успевали да у својим редовима постигну потребне консензусе, филолози су се непомирљиво разилазили и по другим питањима, на пример о узрасту на којем треба започети са учењем страног језика. Тај аспект идејне раслојености стручњака као битног, али услед подела ослабљеног актера, приказаћемо делом у студији случаја „Вредновање раног школског учења страних језика у Србији: заглушујућа тишина“ у Четвтом делу дисертације, те му на овом месту нећемо посвећивати даљу пажњу.

Прелиминарни и парцијални закључци (у вези са облашћу страних језика у језичкој образовној политици) које би требало издвојити на крају овог Трећег дела могли би се концизно формулисати на следећи начин:

- периодизација коју смо успоставили одговара крупним променама на политичком и образовном плану, те је у том смислу можемо сматрати одговарајућом за дефинисање контекста доношења и спровођења дате језичке образовне политике; проблематика уско везана за језичку образовну политику, међутим, поготово у домену страних језика, иако под јаким утицајем поменутих фактора, имала је и „своје“ кључне или преломне тренутке, када су у периодима имплементације одређене реформе или промена на ширем плану настајали документи или се учвршћивале праксе које су мењале суштину договорене језичке образовне политике;

- иако је директивни модел језичке образовне политике у својој колико толико заокруженој форми постојао у првом наврату веома кратко (од 1945, са увођењем руског језика као обавезног, до 1950, када почиње, мање или више доследно, да се примењује политика зацртана Резолуцијом Трећег пленума ЦК КПЈ), а у другом (шездесетих година, када је држава свим расположивим средствима покушала да наметне руски и енглески језик, а да наставу немачког и француског угаси), еволуција ка либералном моделу никада није доведена до краја, чак ни у време самоуправљања, када су начелно и декларативно све одлуке доношене у бази;
- заједничко свим периодима и свим (условно речено) моделима, јесте строга подељеност на *језике друштвене средине* и *стране језике*; мада је у неким периодима инсистирано на учењу језика националних мањина у оквиру школског система, то је чињено уз употребу идеолошких аргумената, док су они који би истакли комуникацијску вредност тих језика у датом окружењу углавном изостајали; разлике које се по периодима могу запазити односе се на отвореност за нова (огледе, иновације) као и за страна искуства; варијације по периодима односе се и на почетак учења, са сталном тенденцијом ранијег почињања, али и са сталним оспоравањем тих покушаја, као и у погледу броја језика који се ученицима нуде и који је до краја деведесетих година XX века био ограничен на четири традиционална школска језика;
- с обзиром на непрекидне критике које су упућиване на рачун језичке образовне политике у области страних језика, може се закључити да она ни у једном периоду није била у потпуности функционална, то јест да углавном није служила својој сврси јер није остваривала ни васпитне ни образовне циљеве утврђене наставним програмом, нити (пре)велика очекивања друштва; узроци су бројни, али међу најважнијима свакако су неадекватни наставни план, број ученика у одељењима, као и нестручни и методички лоше припремљени наставници; тако се и успоставио зачарани круг, у којем се страном језику додељује мали фонд часова – јер ионако настава не даје

- результате –, а очекивани резултати, често нереални, не могу се остварити са минималним фондом часова који је углавном на свим нивоима образовања и у свим периодима додељиван том наставном предмету;
- алтернативе које су постојале а углавном нису узимане у обзир (мислимо, разуме се, на оне за чије усвајање није било већих институционалних препрека) иако су могле да допринесу решавању неких проблема (недостатка стручних наставника, немогућности обезбеђивања наставе жељеног језика у сеоским и другим малим срединама и слично) бројне су и нећемо ни покушавати да их побројимо; али још од ослобођења се могло радити, а није, на увођењу регионалних језика на листу страних језика, на развијању одређених облика двојезичне наставе²⁷⁴, као и других облика наставе (рецимо интензивне) којима би се и малим удаљеним школама обезбедила настава енглеског или неког другог жељеног језика; посебно значајну (а занемарену) алтернативу могла је представљати и едукација која би локалне средине (и појединце) оспособила за утврђивање стварних потреба, не само тренутних већ и оних усмерених ка будућности и равоју.

Овај део истраживања показао је такође у којој је мери држава, најчешће оличена у представницима просветних органа, у ствари раслојен актер, а погрешно схватан као монолитан. Неусаглашеност глобалног референцијалног оквира (глобалне државне политике), секторског референцијалног оквира (образовне политике) и субсекторског референцијалног оквира (језичке образовне политике) ретко је благовремено увиђана, те су и расправе на тему језичке образовне политике у области страних језика чешће биле разговори глувих него конструктивне анализе проблема и стварно тражење решења. С друге стране, Друштво за стране језике и књижевности Србије, важан актер који се од свог оснивања 1955. године истицао у дефинисању веома стабилног субсекторског референцијалног оквира, из различитих разлога имао је различити утицај на језичку образовну политику у области страних језика. Стога ћемо Трећи део ове

²⁷⁴ Што је и чињено, али је модел, како смо већ истакли, напуштен.

дисертације завршити студијом случаја у којој ћемо дефинисати улогу тог актера и интензитет његовог деловања, онако како их можемо сагледати анализирајући његово гласило, часопис *Живи језици*.

IV ДРУШТВО ЗА СТРАНЕ ЈЕЗИКЕ И КЊИЖЕВНОСТИ СРБИЈЕ: АКТЕР ЈЕЗИЧКЕ ОБРАЗОВНЕ ПОЛИТИКЕ У ОДРАЗУ СВОГ ГЛАСИЛА (СТУДИЈА СЛУЧАЈА)

Анализирани текстови у часопису *Живи језици* који се дотичу језичке образовне политике у области страних језика омогућују нам да сагледамо деловање Друштва за стране језике и књижевности Србије као актера те политике. То значи да нам пружају елементе за одговор на различита питања као што су:

- Какав је однос Друштва и власти?
- Која је основа легитимитета Друштва као актера језичке образовне политике у области страних језика?
- Каква се језичка идеологија налази у основи језичке образовне политике коју предлаже и заступа Друштво и да ли се она временом мењала?
- Како се сагледавају односи између потреба/интереса државе и ученика у области учења страних језика?
- Какво се схватање улоге државе налази у основи предлога које заступа Друштво?
- Какву врсту актера језичке образовне политике представља Друштво?

Друштво за стране језике и књижевности Србије основано је 1955. године у складу са језичком и спољнополитичком идеологијом формулисаном 1949. године у Резолуцији III пленума ЦК КПЈ; може се стога рећи да су Друштво, а и часопис *Живи језици* као његов орган од 1957, на почетку свог деловања идејно блиски власти. Формирано ради унапређења наставе страних језика, ово стручно удружење наставника страних језика и књижевности са територије Србије укључило се у реформске процесе на основу Правила Друштва која је донела Скупштина Друштва

и која су представљала његов Статут. Правилима је прецизирано да су задаци Друштва „окупљање свег стручног наставног кадра СР Србије, подразумевајући тиме и наставнике језика народности, као и наставнике српскохрватског језика који предају ученицима чији матерњи језик није српскохрватски“ и, поред осталог, „сарадња са одговарајућим просветним органима и другим установама у земљи“, „суделовање у изради наставних планова и програма и давање мишљења о уџбеницима и приручницима“ итд. (Гавриловић 1980) С друге стране, Опћи закон о школству²⁷⁵ у члану 4. прецизира: „У остваривању сврхе одгоја и образовања школе и друге установе за одгој и образовање сурађују с породицом, привредним, синдикалним, омладинским и другим друштвеним организацијама, са стручним удружењима²⁷⁶, установама и службама“, а у члану 169, који дефинише састав Републичког савета за просвету, поред осталог каже се: „Републички савјет за просвјету сачињавају: [...] одређени број чланова, које из реда својих чланова бирају републичко вијеће синдиката, организација народне омладине, републичка стручна удружења²⁷⁷ [...].“

Иако је Друштво уживало широк углед, а као актер и у очима власти и у очима чланства имало неоспоран легитимитет за покретање питања од значаја за наставу страних језика и учешће у њиховом решавању, оно се ни у једном периоду свог постојања не може сврстати међу доносиоце одлука; штавише, у анализираним текстовима стварни доносиоци одлука најчешће нису јасно препознатљиви (СКЈ, на пример, спомиње се веома ретко, тачније, само у два текста, а имао је без сумње утицаја на одређена опредељења). Стање ствари у области наставе страних језика често је предмет критике аутора анализираних чланака, али упркос томе нема помена, чак ни у форми алузије, крупних спољнополитичких догађања која су и те како утицала на језичку образовну

²⁷⁵ *Службени лист ФНРЈ*, број 28/1958.

²⁷⁶ Подвлачи Љ. Ћ.

²⁷⁷ Подвлачи Љ. Ћ.

политику – на пример Резолуција Информбироа²⁷⁸, питање Алжира²⁷⁹ – што бисмо могли тумачити као висок степен самоцензуре.

Језичка идеологија на којој се заснивају идејна решења понуђена у анализираним текстовима, издвајајући само четири језика која се карактеришу као *светски језици* (касније се додају још два, италијански и шпански), најкраће се може дефинисати као идеологија неједнаке вредности језика; та идеологија, међутим, врши јасан отклон у односу на монолингвална решења која су такође у оптицају и с обзиром на напор да се у оквиру система школства Србије сачувају одређени језици којима је претила опасност да из њега буду истиснути, садржи елементе на основу којих је можемо сматрати специфичном врстом језичког протекционизма. Упркос чињеници да је анализирани период од 36 година време у којем је на светској политичкој сцени дошло до бројних промена које су условиле експанзију енглеског језика и слабљење интересовања за учење осталих језика, промене језичке идеологије Друштва релативно су мале: тек крајем осамдесетих и почетком деведесетих година XX века отворено се признаје значај енглеског језика, и мада се инсистира на једнаком третману четири школска језика, напушта се захтев о дистрибуцији од по 25% ученика за сваки језик. Треба напоменути и да се може констатовати одређена еволуција у поимању сврхе и циљева учења страних језика: од претежно прагматичких на почетку, до сложених – когнитивних и цивилизацијских, не изостављајући и прагматичку компоненту.

²⁷⁸ Иако га нисмо уврстили међу анализиране текстове, као изузетак навешћемо чланак Ђорђа Живановића 'Тридесет пет година славистичког друштва' (*Живи језици*, 1985.). Живановић у њему каже: „Славистичко друштво је требало да почне с редовним радом почетком нове 1948/49. године. Међутим, већ на самом почетку било је лоше среће. Познато је какав је удар наша земља претрпела крајем 1948. године, колико се планова пореметило, колико је одушевљења спласло. То је нарочито погодило Славистичко друштво које одједном осећа да се љуља основна полука његовог рада: веза са Совјетским Савезом. Било је много колебања и колебљивости чак и код најискуснијих и најпрекаљенијих. Везе су се прекинуле, оно што је до тога времена било потпуно остварљиво и блиско постало је далеко и тешко.“

²⁷⁹ О кризи односа између Француске и СФР Југославије у том периоду, па чак и о „анимозитету између Де Гола и Тита“ писали су у новије време нпр, Драган Петровић, *Француско-југословенски односи у време алжирског рата 1952-1964*, Институт за међународну политику и привреду, Београд, 2009, и Станислав Сретеновић 'Француско-српски односи у XIX и XX веку', *МП* 4, 2009. (доступно на сајту www.doiserbia.nb.rs; сајту приступљено јула 2014); оба аутора подсећају да је Југославија бродовима упућивала оружје алжирским борцима за независност и да се први упућени брод звао „Србија“.

Сви аутори анализираних текстова имају велика очекивања од државе и сагледавају њену улогу као кључну у изналажењу оптималних решења (да напоменемо још једном, то је „равномерна распоређеност“ четири школска језика у основним и средњим школама), иако су се државне институције, уз мањи број неуспелих покушаја непосредног регулисања питања заступљености страних језика (свођење изборности на само два језика – руски и енглески – у основној школи, подстицање увођења руског и енглеског у почетне разреде учења језика, рејонизација), углавном прећутно али недвосмислено опредељивале за препуштање одлуке о језицима који ће се учити у школама школским и локалним властима. Аутори пак целу проблематику своде на, како то они виде, конфликт између државних и личних интереса у погледу учења страних језика, и увек дају предност ономе што сматрају државним интересом, то јест учењу барем четири страна језика „јер наша држава гледа на четири стране света“. Тек је пред крај излажења часописа, и то пре свега у чланцима у којима се аргументује потреба за увођењем два обавезна страна језика у основне школе и у неке средње стручне школе, указивано на то да такво решења представља начин да се та два, наводно супротстављена интереса, помире. Ако се може рећи да су „интереси“ државе релативно јасно, мада упрошћено, дефинисани, „интереси“ или „мотиви“ ученика остају потпуно неразјашњени и они се ни у једном анализираним тексту не разматрају аналитички.

Судећи по анализираним текстовима (посебно Гавриловић 1980), али сагледана и *ex post* (из данашње перспективе), дугогодишња залагања Друштва на одржавању барем четири језика у школском систему Србије уродила су плодом упркос бројим противљењима. Иако се акције које су предузимане не могу појединачно сматрати нарочито успешним²⁸⁰, стална будност и алармирање, на страницама часописа и другим средствима, како државних институција тако и јавности, без сумње су допринели одбацивању идеја о смањењу броја језика у

²⁸⁰ Овде мислимо пре свега на повремене акције предузимане ради побољшања положаја наставног предмета *Страни језик*. Напомињемо да се сталне активности Друштва у области стручног усавршавања наставника и организовања такмичења ученика, од почетка до данашњих дана, успешно спроводе.

понуди, па чак и прихватању идеје о проширењу понуде италијанским и шпанским језиком; сличне акције су спречиле изостављање наставе страних језика у усмереном образовању, а допринеле увођењу латинског језика као обавезног у гимназији. Заузимање Друштва омогућило је такође оснивање Филолошке гимназије у Београду, по моделу који се донекле проширио и у унутрашњости земље, увођење два страна језика у основну школу (до реформе 2001, једног у статусу обавезног, другог у статусу изборног наставног предмета) и учење страних језика на све млађем узрасту.

Најслабији успех Друштво је постигло у свом залагању да се административним путем реши питање равномерне заступљености четири школска језика; одлука државе да избор препусти школама и локалним управама, уз веома толерантан однос према кршењу договора о дистрибуцији језика, правилника о стручној спреми наставника и слично, створила је амбијент у којем аргументи Друштва о државном интересу у вези са тим питањем нису могли да се наметну. Друго питање које је Друштво често покретало, а то је подела одељења на групе од по 15 ученика, у једном тренутку је подржано од стране државних органа: Просветни савет је уважио тај предлог Друштва и донео одговарајуће документе; општинске и градске заједнице образовања, међутим, одбиле су да финансирају такав облик наставе (Стојнић 1970-1971), тако да је до данас остао актуелан проблем бројности ученика у одељењима, чиме се доводи у питање реализација циља наставе страних језика.

Из чланака се може закључити, дакле, да утицај Друштва није увек био подједнако снажан. Уколико бисмо применили критеријуме на основу којих се могу класификовати заинтересоване стране²⁸¹ (по Мичелу и др, оне се могу класификовати на основу три критеријума: *моћи*, *легитимитета* и *хитности*; актери који поседују сва три атрибута морају обавезно бити укључени у процесе

²⁸¹ Теорија, тачније категоризација коју нуде поменути аутори, веома је често цитирана али и оспоравана (посебно категорија *хитност*, за коју неки аутори, нпр. Мерсије и Гон 2005, сматрају да представља сасвим други ниво анализе у односу на претходне две јер уводи временску димензију), и односи се на заинтересоване стране (*stakeholders*) у свету предузетништва и на њихово (евентуално) учешће у процесима консултација. Напомињемо да нашу употребу наведених критеријума треба схватити условно, будући да их користимо у сасвим другачијем контексту.

консултација; они који поседују два од наведена три атрибута могу бити *зависни* /хитност + легитимитет/; *опасни* /моћ + хитност/; *доминантни* /моћ + легитимитет/; они који поседују само један атрибут могу бити *успавани* /моћ/; *дискрециони* /легитимитет/; *тражиоци* /хитност/; сасвим логично, у овако конципираној теорији они који немају ниједан од три атрибута не сматрају се актерима и могу бити изостављени из процеса консултација (Мичел и др. 1997: 853-886)), могли бисмо рећи да је Друштво за стране језике и књижевности Србије актер којем у свим периодима и ситуацијама недостаје моћ, али који поседује друга два атрибута, *легитимност* (у смислу да га остали актери доживљавају као пожељног, одговарајућег или прикладног) и *хитност* (у смислу да сам актер сматра да је његов захтев битан и да треба да се третира као хитан). Када је реч о хитности, неспорно је да су најенергичније акције које је Друштво предузимало – слање представки надлежним просветним органима, упућивање захтева за пријем код представника надлежних институција и слично – покретане управо у тренуцима када су одређена дешавања у школству међу чланством Друштва била оцењивана као опасна, као претећа како за статус наставног предмета или појединих језика тако и за положај наставника (откази, нестабилност радног места). Што се тиче легитимности, она је без сумње постојала и у очима људи који су се бавили страним језицима у образовању, и у очима представника надлежних органа, о чему сведочи учешће Друштва у већ поменутих активностима стручног усавршавања наставника, у осмишљавању и увођењу иновација и огледа у наставу страних језика, као и у организацији и спровођењу такмичења ученика које до сада нисмо често спомињали, а који су у неким периодима били кључна, а некад и једина, активност Друштва. Легитимност је условљена и чињеницом да је Друштво формирано пре већине осталих друштава која окупљају претежно или искључиво наставнике неког од школских страних језика²⁸² (разуме се, није у питању само

²⁸² У том погледу изузетак је Славистичко друштво Србије (у којем су окупљени поред осталог и наставници руског језика), основано 29. јуна 1948. године. Удружење наставника француског језика Србије и Удружење наставника немачког језика Србије основани су 1997. Удружење наставника италијанског језика Србије основано је 2001, али је престало са радом 2008. године. Друштво хиспаниста (са методичком секцијом) основано је 2008. Удружење наставника енглеског језика Србије ELTA основано је 2003. спајањем Удружење наставника енглеског језика Београда ELTAB и

хронолошка предност, већ пре свега гаранција објективног односа према било ком од светских језика, то јест посредно, нека врста доказа привржености политици несврстаности). Дакле, и даље у складу са класификациом Мичела и др, Друштво је најчешће било *зависни* актер (када је поседовало хитност и легитимитет) или, у ситуацијама када је долазио до изражаја само један од три наведена атрибута, било је *дискрециони* актер и актер *тражилац*.

ЈОШ НЕКИ РЕЗУЛТАТИ АНАЛИЗЕ

КВАНТИТАТИВНИ ПОДАЦИ

- У 35 књига, тачније – у укупно 36 свезака²⁸³ *Живих језика*, чланци релевантни за предмет нашег истраживања објављени су у 18 свезака, што значи да у 18 свезака нема радова посвећених проблематици страних језика у образовној политици.
- У тих 18 свезака, објављена су 23 рада која се односе на језичку образовну политику у области страних језика; поред тих радова, неколицина се може делимично довести у везу са нашом проблематиком (чланци који се баве наставним програмима, посебно циљевима учења страних језика, као и они у којима је реч о огледима, нпр. орални период на почетном нивоу учења, оснивање Филолошке гимназије).
- У већини случајева, у једној свесци налазимо један чланак који се може подвести под тему коју истражујемо; у неким свескама налазимо и по два чланка, а највише, три, објављено је у првој свесци (1957, Година I, број 1-2).

МЕСТО ЈЕЗИЧКЕ ОБРАЗОВНЕ ПОЛИТИКЕ МЕЂУ ОСТАЛИМ ТЕМАМА

- Језичка образовна политика не појављује се као тема или област којој би се приступило са научног становишта; у часопису доминирају научни радови

Југословенског удружења наставника енглеског језика YELTA. Мила Стојнић (1975) спомиње ЕЛТИ, „београдск[у] подружниц[у] англистичке секције“. Секције по језицима основане су у складу са Статутом Друштва из 1969. (Гавриловић 1980)

²⁸³ Неке књиге садрже више свезака, а некада су две књиге објављиване у истој свесци.

- из лингвистике (у прво време били су веома заступљени и радови из науке о књижевности) и научни и стручни радови из методике наставе.
- Питања која се тичу места страних језика у образовној политици најинтензивније су заокупљала пажњу аутора и уредништва током првих пет година излажења часописа (од 1957. до 1961.), када се у свакој свесци може пронаћи барем један напис о тој проблематици; слично је и са последњих неколико година излажења часописа, када у периоду од 1987. до 1993. једино Књига XXXIII не садржи такву врсту написа.
 - Чланци које смо анализирали као релевантне за наше истраживање појављују се најчешће у рубрици Хроника (11)²⁸⁴; следе рубрике Из праксе (4), и Информације – стручни чланци, у којој смо такође пронашли четири рада од интереса за нашу тему. Неки посебно значајни чланци (4) појављују се ван рубрика, на самом почетку одређене свеске, чиме је потенцирана важност третиране теме.
 - Први (и једини) чланак у којем се језичкој образовној политици унеколико приступа научно и у којој се цитира научна литература објављен је 1990. године (Јован Ђукановић, "Заступљеност страних језика у школама Србије"). У истом чланку се по први пут у том корпусу спомиње термин *вишејезичност*.

АУТОРИ

- Следећи су аутори чије смо радове анализирали (укључујући и ауторе оних чланака који су само делимично у вези са нашом проблематиком): Златко Мелвингер (1), Силвестер Мочилник у коауторству са А. Луковић, односно Перканом Луковић (2), Милена Момчиловић (2), Зоран Константиновић (4), Радмила Чулајевић (1), Мила Стојнић (3 + један у коауторству са Јованом Ђукановићем), Вера Гавриловић (1), Гордана Бухман (1), Душанка Точанац (1), Миодраг Сибиновић (1), Јован Ђукановић (2 + један у коауторству са Милом Стојнић), Дојчило Рудан (1). У питању су најчешће професори

²⁸⁴ Цифре у загради означавају број чланака.

Филолошког или неког другог факултета (нпр. Зоран Константиновић, Мила Стојнић, Душанка Точанац, Миодраг Сибиновић, Јован Ђукановић), аутори уџбеника и методичких приручника (Гордана Бухман, Вера Гавриловић, Милена Момчиловић), а понекад и стручњаци за стране језике запослени у просветним институцијама (Златко Мелвингер, Перкана Луковић, Силвестер Мочилник, Радмила Чулајевић, Дојчило Рудан). Зоран Константиновић, Мила Стојнић, Јован Ђукановић, Миодраг Сибиновић, Гордана Бухман, били су у одређеним периодима чланови Управе Друштва, па и председници, као и чланови уредништва часописа *Живи језици*. Та чињеница нам допушта да њихове чланке посматрамо не само као израз личног става у вези са неким питањима, већ и ставова усаглашених на нивоу управе Друштва.

- Неки чланци (2) (извештаји, кратке информације) нису потписани.

ОДНОС АУТОРА/ДРУШТВА ЗА СТРАНЕ ЈЕЗИКЕ И КЊИЖЕВНОСТИ СРБИЈЕ ПРЕМА ЗВАНИЧНОЈ ЈЕЗИЧКОЈ ОБРАЗОВНОЈ ПОЛИТИЦИ У ОБЛАСТИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

- Чланци садрже често критичке тонове у односу на стање наставе страних језика. Истичу се редовно следећи проблеми²⁸⁵: 1) немогућност поштовања принципа изборности (посебно у основној школи) између четири школска језика, неравномерна заступљеност четири школска језика; 2) недостатак квалификованог наставног кадра и уз то, недовољна методичка обученост стручних наставника.
- У погледу решавања првог проблема, јављају се на самом почетку излагања часописа два супротстављена става: а) тежња да се обезбеди могућност избора између четири школска језика и б) тежња да се проблем реши сужавањем изборности на само два језика, енглески и руски. У оба случаја, међутим, аутори се залажу за већи уплив државе и за доношење

²⁸⁵ У почетном периоду, то јест од 1957, често се истиче неадекватна материјална база школства (недостатак простора, учила, па чак и уџбеника).

- административних мера којима би се решио проблем „стихијског“ одређивања за страни језик, посебно у основној школи.
- 1960. године Друштво формулише следећи став: “Сва четири страна светска језика која се сада предају у нашим школама треба да буду равноправна, а равноправност њиховог избора треба обезбедити законским инструментима. Обичне препоруке нису у стању да реше ово питање.”
 - Овај став Друштва односно уредништва, ако га тумачимо као отпор према апсолутној доминацији било ког страног језика (Ј. Ђукановић 1990. године говори о „погубности монолингвалне опције“) и као залагање за неговање вишејезичности, уз касније неминовно прихватање специфичног статуса енглеског језика и уз предлог увођења италијанског и шпанског, у својој суштини дакле, остаје на снази до краја излагања часописа.
 - Када је реч о другом проблему, то јест о наставном кадру, Друштво се залаже за стручно усавршавање наставника, а у првом периоду и наставника „нестручњака“. Предлаже се да се кроз семинаре обезбеди овладавање говорним језиком, методско усавршавање, оспособљавање за употребу техничких дидактичких средстава, али и „идеолошка спремност“ наставника; у нешто каснијем периоду, семинари обухватају веома разноврсне теме, нпр. рад са уџбеником, употреба речника и слично, али и упознавање са „идеолошким аспектима наставе страних језика“ (1975).
 - После 1960. године јавља се забринутост због отпуштања наставника узрокованог Препоруком СИВ-а из 1960, али питања стручног усавршавања наставника, будући да оно остаје трајна преокупација и обавеза Друштва, и даље су предмет неких чланака, посебно извештаја у рубрици Хроника која неретко укључују и извештаје са семинара одржаних у иностранству .

**УЛОГА ДРУШТВА ЗА СТРАНЕ ЈЕЗИКЕ И КЊИЖЕВНОСТИ СРБИЈЕ У
КРЕИРАЊУ НЕКИХ ЕЛЕМЕНАТА ЈЕЗИЧКЕ ОБРАЗОВНЕ ПОЛИТИКЕ У
ОБЛАСТИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА**

- Својим научним и стручним чланцима из области методике наставе аутори, најчешће чланови Друштва, његове управе и уредништва часописа *Живи језици*, покретали су значајна питања и иницијативе у вези са:
 - а) друштвеном функцијом и циљевима наставе страних језика: З. Мелвингер (1957); А. Луковић и С. Мочилник (1957); М. Момчиловић (1961); М. Стојнић (1987); Ј. Ђукановић (1990);
 - б) иновацијама и огледима у настави страних језика: Р. Чулајевић (1960); З. Константиновић (1960); М. Момчиловић (1961); М. Стојнић (1970-1971); М. Стојнић (1975); В. Гавриловић (1980); М. Сибиновић (1988); Д. Рудан (1990);
 - в) стручним усавршавањем наставника²⁸⁶: З. Мелвингер (1957); М. Момчиловић (1957); П. Луковић и С. Мочилник (1958); З. Константиновић (1960); М. Стојнић (1970-1971); М. Стојнић (1975); непотписан чланак (1983).
- Преко својих представника и истакнутих чланова, Друштво је повремено узимало учешћа у раду тела која су давала предлоге и мишљење у вези са питањима наставе страних језика и заступљености, у школском систему, како самог наставног предмета тако и појединих страних језика: учешће у раду комисија и студијских група (нпр. 1958, 1960), учешће на састанцима Просветно-културног већа Скупштине СР Србије (нпр. 1967) и Просветног савета СР Србије који је образовао комисију за стране језике (1970-1971), давање мишљења о новом наставном плану и програму (нпр. 1975) и слично.

²⁸⁶ Друштво је још 1955. године израдило програм и принципе стручног усавршавања, а већ 1956. организовани су први летњи течајеви за стручно усавршавање наставника страних језика.

ОСТАЛИ РЕЛЕВАНТНИ АКТЕРИ И ДОНОСИОЦИ ОДЛУКА ПОМИЊАНИ У АНАЛИЗИРАНИМ ЧЛАНЦИМА

- У текстовима у којима се говори о активностима Друштва усмереним на побољшање статуса наставног предмета *Страни језик* наводе се државне институције и тела којима се Друштво обраћало, са којима је сарађивало или на чија документа су се аутори реферисали. Дајемо преглед по годинама:
1957: Савезни завод за проучавање школских и просветних питања;
1958: Савет за школство НР Србије;
1960: Централни комитет Савеза комуниста Југославије (ЦК СКЈ); Просветни савет ФНРЈ; Секретаријат за просвету и културу ФНРЈ; Завод за унапређење школства; Социјалистички савез радног народа Југославије (ССРНЈ); Секретаријат за просвету НР Србије; Просветни педагошки савет; Одбор Савезног извршног већа за просвету и културу;
1962: Одбор Савезног извршног већа за просвету и културу; Савет општинског народног одбора надлежан за послове просвете;
1967: Републички завод за основно образовање и образовање наставника СР Србије;
1968: Културно-просветно веће Скупштине СР Србије; Савезно извршно веће; Просветно-културно веће Скупштине града Београда;
1970-1971: просветни органи Крагујевца (и Црвена застава); Просветни савет СР Србије; Просветно-културно веће (Скупштине) СР Србије; просветни органи Чачка; Републички секретаријат за науку, образовање и културу; Комисија за стране језике Просветног савета;
1975: Просветни савет СР Србије; (надлежни) Одбор Скупштине СР Србије;
1978: Привредне коморе републике и града;
1980: Скупштина СР Србије; Градски секретаријат за образовање и културу;
1981: Савез комуниста Југославије (X и XI Конгрес);
1983: ССРН, Координациони одбор ССРН за удружења грађана, Републичка конференција ССРН;

1988²⁸⁷: Просветни савет СР Србије; Завод за унапређивање васпитања и образовања Београда; Републички завод за унапређивање васпитања и образовања СР Србије; Комитет за образовање и васпитање града Београда; 1990: СИЗ; Скупштина града Београда; скупштине општина; Завод за унапређивање васпитања и образовања града Београда; Скупштина Републике Србије; Републички секретаријат за образовање, науку и физичку културу; Просветни савет Републике Србије; Републички завод за унапређивање васпитања и образовања; регионални (међуопштински) заводи; 1992-1993: Министарство просвете Републике Србије.

ПРЕЛОМНЕ ГОДИНЕ И ДОГАЂАЈИ/ДОКУМЕНТА СА ДАЛЕКОСЕЖНИМ ПОСЛЕДИЦАМА ПРЕМА АУТОРИМА АНАЛИЗИРАНИХ ЧЛАНАКА

- **1949:** принцип изборности између четири језика са гимназије је спуштен на осмогодишњу школу (1957. Мелвингер спомиње Резолуцију Трећег пленума ЦК СКЈ, а Луковић, Мочилник²⁸⁸ и Момчиловић не спомињу сам документ, али наводе годину); настава руског језика не уводи се у почетним разредима (Гавриловић 1980);
- **1958-1960:** реформа обавезне школе, тачније, увођење обавезне осмогодишње школе (1957. Мелвингер, Луковић и Мочилник, Момчиловић о нацрту), одлагање примене новог наставног програма за следећу 1960/61. школску годину ради боље припреме наставника за примену оралне методе у првом полугођу петог разреда основне школе (Чулајевић 1960; непотписан аутор у Годишњем извештају о раду Друштва за 1959/60);
- **1960-1961-1962:** Препорука Савезног извршног већа о равномерној заступљености четири школска језика из 1960; Упутство за спровођење

²⁸⁷ 1988. је година када се цео текст посвећује Савету Европе и даје значајно место пројектима и препорукама у вези са учењем језика те међудржавне организације; Југославија није била земља чланица СЕ, већ је по први пут званични учесник Конференције одржане у Стразбуру марта 1988. будући да је 1987. постала члан Савета за културну сарадњу Савета Европе.

²⁸⁸ У тексту из 1957, Луковић и Мочилник говоре о 1948, али се у тексту објављеном 1958. исправљају.

Правилника о спровођењу наставних планова и програма за стране језике (СГЛ НРС, 10-11, 1961) „прецизирало је чланом 2 да се у основним школама организује и спроводи настава првенствено из руског и енглеског језика, а да се настава за остале језике предвиђене наставним планом и програмом за основну школу може организовати и спроводити уз сагласност Савета општинског народног одбора надлежног за послове просвете“. [...] “У примени овог Правилника дошло је до наглог укидања наставе француског и немачког језика у почетним разредима учења страних језика.“ (Константиновић 1967, Ђукановић 1990); исто Гавриловић 1980 + Одбор СИВ-а за просвету и културу „у априлу 1962. године донео је нову препоруку у којој је дата нова дефиниција појму приоритетних језика. Речено је да су енглески и руски језик приоритетни док се не оствари приближна равномерност у њиховој заступљености у школској настави.“ (Гавриловић 1980);

- **1968:** Скупштинска препорука о равномерности изучавања четири велика светска језика у нашим школама I и II ступња (Стојнић 1970-1971) објављена 29. фебруара 1968. у Службеном гласнику СР Србије, број 9; Закључци са седнице Просветно-културног већа Скупштине града Београда о увођењу „експерименталне наставе сваког од четири страна језика у први разред основне школе већ у школској 1968/69. години“ и рејонизација „учења страних језика у основним школама почев од 1969/70. школске године“ (Гавриловић 1980);
- **1969:** увођење обавезног другог страног језика у друштвено-језички смер гимназије (Стојнић 1970-1971);
- **Крај седамдесетих година:** увођење усмереног образовања и смањивање фонда часова за стране језике (Бухман 1981);
- **1990:** „агресивна експанзија енглеског језика“ – нови Наставни план и програм и нови Закон о основном васпитању и образовању – задржава се раније решење о учењу страног језика као обавезног предмета од петог и као изборног предмета од трећег разреда; по Закону о средњем васпитању и

образовању ученици средњих стручних школа бирају један од та два (Рудан 1990).

ЧЕТВРТИ ДЕО

I Теоријски осврт на аутоетнографски карактер Четвртог дела истраживања

II Двехиљадите године

III Две студије случаја

1. Вредновање раног школског учења страних језика у Србији: заглашујућа тишина
2. Рано школско учење страних језика у Србији: политика вишејезичности или English only?

I ТЕОРИЈСКИ ОСВРТ НА АУТОЕТНОГРАФСКИ КАРАКТЕР ЧЕТВРТОГ ДЕЛА ИСТРАЖИВАЊА

Образлажући, на почетку Трећег дела овог рада, усвојену периодизацију, најавили смо епистемолошку специфичност Четвртог дела у којем обрађујемо период после 2000. године. У том периоду, наиме, посебно од 2001. до 2004, активно смо учествовали у свеобухватној реформи образовања у Србији²⁸⁹: како смо већ истакли, тај положај истраживача чини заинтересованом страном (интелектуално, па чак и емотивно инволвираном), због чега Четврти део има одређене одлике аутоетнографског истраживања које се морају подробније прочитати.

Квалитативно истраживање чије резултате саопштавамо у овој докторској дисертацији спровели смо претежно у оквирима критичке епистемолошке парадигме²⁹⁰. О методолошким опредељењима, условљеним самим предметом истраживања као и научним дисциплинама (социолингвистика и анализа јавних

²⁸⁹ Да подсетимо, реч је о реформи коју је 2001. године започела влада премијера Ђинђића, а коју је у великој мери 2004. године зауставила влада премијера Коштунице.

²⁹⁰ О чврстој повезаности квалитативних истраживања и критичке парадигме сведочи следећи податак: „Са становишта социологије и антропологије, почеци квалитативних истраживања у САД могу се пронаћи (на прагу XX века, напомена Љ.Ђ.) у контексту друштвене критике узроковане условима живота великог дела становништва. Питања сиромаштва, имиграције, маргиналности и криминала буде интересовање истраживача.“ (Анадон 2006: 9)

политика) које омогућују проучавање његове динамике, говорили смо највише у Уводу и у Првом делу, али и у Другом и Трећем делу, те о томе овде неће бити поново речи. Потребно је, међутим, дати још неколике основне онтолошке и епистемолошке напомене: критичка парадигма²⁹¹, заснована на еманципаторским тежњама, тражи узроке колективних заблуда које се исказују, поред осталог, у различитим идеологијама; у том приступу, полази се од претпоставке да је стварност временом „обликована мноштвом друштвених, политичких, културних, економских, етничких и родних фактора, те да се она кристализовала (реификовала) у виду серија структура које се сада доживљавају као 'стварност' (иако оне то нису), то јест као нешто што је природно и непроменљиво. Када служе као ослонац за решавање практичних задатака, те структуре јесу 'стварне', и представљају вид виртуелне или историјске стварности.“ (Губа и Линколн 1994: 110) Још једна карактеристика критичке парадигме јесте схватање о интерактивној повезаности истраживача и предмета истраживања у којој битан утицај има вредносна оријентација истраживача. То значи да је „оно што се може спознати резултат нечег неразмрсиво испреплетеног насталог у склопу интеракције између *одређеног* истраживача и *одређеног* предмета или групе.“ (Губа и Линколн 1994: 110) Обе ове карактеристике обликовале су наш рад до сада; илустрација и докази ове наше тврдње јесу: значај који смо посветили историčnosti доминантних језичких идеологија у нас, детаљно описивање контекста настајања, спровођења, али и оспоравања и мењања језичке образовне политике у одређеном периоду, приказивање различитих виђења истог феномена и друго. Питање о којем је до сада мало било речи, међутим, јесте питање каква је вредносна призма кроз коју, у својству истраживача, посматрамо предмет истраживања. Разлог томе јесте наша тежња да укључимо и у први план ставимо већи број различитих виђења – пре свега савременика одређеног модела језичке образовне политике – како бисмо

²⁹¹ Одређени теоретичари, на пример Губа и Линколн, издвајају четири конкурентне парадигме у оквиру квалитативних истраживања: позитивизам, постпозитивизам, критичка теорија и конструктивизам. (Губа и Линколн 1994: 109) Са становишта истраживача, међутим, можемо рећи да се описане парадигме или приступи „показују као интерно кохерентнији и међусобно више искључиви него што то стварно јесу.“ (Пешић 1998: 17).

дошли до што вернијег приказа проблематике онако како је доживљавана у датом периоду, тачније, како бисмо спознали логику настајања као и оспоравања дате језичке образовне политике. Приказујући период од 2000. године, Четврти део овог рада анализира концепцију језичке образовне политике у чијем смо осмишљавању и сами учествовали. Јасно је да се сада морамо осврнути на питање вредности које су у основи те концепције и нашег односа према њима; будући да је сваки вредносни систем условљен и контекстом у којем настаје, у овом случају пре свега политичким дешавањима која су обележила крај Милошевићеве аутократије, сасвим кратко ћемо подсетити на околности генезе нове (језичке) образовне политике која је обележила почетак XXI века у Србији.

После победе, 2000. године, Војислава Коштунице као кандидата демократских снага на савезним председничким изборима и формирања, јануара 2001, Владе Србије са Зораном Ђинђићем на челу, почеле су крупне промене у земљи: укидању санкција од стране Савета министара ЕУ, обнављању дипломатских односа са Француском, Немачком, Великом Британијом, САД, одмрзавању новчаних средстава заробљених у страним банкама, уследиле су донаторске конференције и други видови помоћи који је требало да омогуће покретање реформи у разореној држави. Просвета је у том смислу сматрана једном од приоритетних области. Није једноставно, међутим, прецизно одредити почетак реформских процеса у том сектору јавне политике.

Условно речено, почетком реформе образовања може се сматрати објављивање тематских истраживања УНИЦЕФ-а²⁹², ОЕЦД-а и Светске банке која

²⁹² Једно од тих истраживања, *Свеобухватна евалуација основног образовног система у СРЈ*, УНИЦЕФ је спровео од 2000. до 2001. „Позитивну оцену образовни систем је добио за период од 1945. до 1990. године. [...] До наглог погоршања ситуације дошло је у периоду од 1990. до 2000. године. Ово погоршање јавило се као последица економске и социјалне кризе. У време када је анализа започела, постојао је велики број хитних потреба за које није било одговарајућег решења. На пример, десетине хиљада деце избеглица и интерно расељене деце похађало је школе са превеликим бројем ђака које нису биле адекватно финансиране. Земља је кренула у процес транзиције, али без икаквог обзирања на то, шта деца уче у школама. Права деце, а посебно њихова грађанска права, систематски су ниподаштавана, док је влада упадала у низ ауторитарних и политичких конфликта.“ Као највеће мане система образовања, извештај наводи екстремну централизованост система; његову претерану регулисаност; претерану фокусираност на образовне циљеве и наставни програм, а премалу на саме ученике; сведеност система образовања на школски

су, ослањајући се на објективне показатеље, указала на низ озбиљних недостатака нашег система образовања²⁹³. Ти извештаји пољуљали су представу о његовом квалитету, мада су и даље многи стручњаци тврдили да је он одличан, уз (неутемељену) тврдњу да су наши ученици увек међу најбољима када оду у иностранство.

На одређен начин, почетком реформе се може сматрати и објављивање, децембра 2000, специјалног додатка алманаха *Петница* под насловом 'Перспективе образовања', на чијој је насловној страни писало: „Образовање у Србији налази се пред изазовом реформи и убрзаног прилагођавања захтевима развијеног окружења, пре свега стандарда Европске Уније, али и интензивних промена у науци, технологији, економији и друштвеним односима у целини. [...]” (Мајић ур. 2000). У публикацију од 48 страна, која је јавности (али вероватно највише запосленима у Министарству просвете) дала прве назнаке промена које ће уследити, уврштени су текстови 17 стручњака²⁹⁴ за које се у уводној речи каже да су „реномирани и искусни“, да се „овом проблематиком дуго баве“ и да су „ангажовани у анализама могућих праваца развоја домаћег образовања“. Ти експерти, окупљени у Образовном форуму²⁹⁵, у истом тексту саопштавају да су „унапред захвални за идеје, сугестије и критике које добију као реакцију на овде објављене текстове.“ (Мајић ур. 2000: 3) Овом реченицом дат је и тон који ће до краја, до 2004. године, пратити реформу: позив на укључивање што већег броја заинтересованих, позив и

систем; преобимност, нефлексибилност и недовољну селективност наставних програма. (Семић 2008: 14-16)

²⁹³ Извештаји које је израђивало Министарство просвете Републике Србије, рецимо онај из 1999, по мишљењу домаћих експерата у области образовања нису се могли користити будући да су тежили да стање прикажу у идеалном светлу. Експерти су сматрали, на пример, да су у тим извештајима коришћене такве статистичке методе које замагљују чињенице (пример за то је податак да је просечан број ученика по одељењу 17, а у питању је у ствари математичка средина која се веома ретко сретала у пракси, док су у реалности постојала или одељења са неколико ученика у сеоским школама, или одељења са преко 35 – некад и до 50 – ученика у великим градовима); затим да су прећуткивали проблеми као што је нерационална мрежа основних школа, неусклађеност мреже средњих школа са жељама ученика и потребама друштва, изузетно лоша опремљеност школа, забрињавајући проценат нестручних наставника итд.

²⁹⁴ Поменимо само неке: Иван Ивић – 'Где смо и куда идемо', Тинде Ковач-Церовић – 'Реформе у централној и источној Европи', Рефик Шећибовић – 'Судбина стручних школа', Гордана Зиндовић – 'Нови смисао писмености', Дубравка Стојановић – 'Изазови наставе историје' и други.

²⁹⁵ „Образовни форум је независна група стручњака различитог профила која се бави истраживањем стања и перспектива развоја образовања у Србији.“ (Мајић ур. 2000: 3)

на критику, разуме се, са идејом да се ниједна реформа не може смислити *in vitro*, а онда успешно имплементирати *in vivo*, ако није прошла кроз процес који подразумева висок степен партиципативности у свим фазама: прелиминарни консултативни разговори, припрема радних материјала, представљање концепције на основу радних материјала, побољшавање концепције на основу сугестија, њен даљи развој итд.

Можемо сматрати такође да је реформа образовања започета обећањем премијера Ћинђића представницима цркава и верских заједница²⁹⁶ да ће од 1. септембра 2001. године верска настава бити уведена у школе као изборни наставни предмет, што је и учињено (у пару са грађанским васпитањем као алтернативом, како је и до данас остало). Убрзо по доласку министра Гаше Кнежевића и његових сарадника у Министарство просвете и спорта РС – сарадника међу којима су били бројни активисти невладиних организација које су се деведесетих година XX века веома озбиљно бавиле образовањем и нудиле алтернативне пројекте и програме²⁹⁷, а најистакнутији су били неки од горе наведених сарадника Образовног форума – формиран су експертски тимови чији је задатак био да сачине извештаје и предлоге у вези са одређеним питањима од значаја за реформу образовања, а у складу са смерницама Светског форума за образовање одржаног од 26. до 28. априла 2000. године у Дакару (*Дакарски оквир деловања – образовање за све*²⁹⁸): демократизација образовања, његова децентрализација, професионално образовање наставника и стручно усавршавање, евалуација квалитета образовања и друго. Убрзо (током јесени 2001.), широм земље организовани су Разговори о реформи у којима је узело учешћа преко 8000 наставника, директора, стручних сарадника, ученика и родитеља. У Министарству су окупљени саветници из различитих одељења, највише из Одељења за наставни план и програм, заинтересовани да прате различите врсте обуке како би могли да се укључе у предстојеће послове везане за реформу. Тако смо се и ми укључили, прихвативши понуду да постанемо

²⁹⁶ 5. јула 2001.

²⁹⁷ О овој теми опширније у Ковач-Церовић 2013: 40-41.

²⁹⁸ *The Dakar Framework for Action*, 2000, UNESCO.

члан Комисије за развој школског програма²⁹⁹, „стручно[г], саветодавно[г] тел[а] које има задатак да разради одређена стратешка решења у програмирању школског рада“ (Комисија за развој школског програма 2003: 77), формиране марта 2002, чијим је радом координирала Љиљана Левков. Овим желимо да истакнемо да рад на реформи није био наметнути радни задатак – иако по Закону о државној управи функционер може наметнути радни задатак запосленом –, већ добровољно прихватање додатне обавезе³⁰⁰ са убеђењем да је реформа потребна и да прве знаке њеног уобличавања, барем у почетној фази, обећавају добар резултат. Такво мишљење формирали смо на основу више чињеница: били смо свесни мањкавости система основног и средњег образовања јер смо имали честе непосредне контакте са школама, наставницима, ученицима и родитељима; поздравили смо отварање, децентрализацију и диверсификацију система као начин да се изведе из вишегодишњег стања које је у школству довело до урушавања квалитета и до губљења креативности; широке консултације са најважнијим актерима, упоредне анализе система образовања европских и других земаља, учешће веома угледних домаћих теоретичара и практичара у раду комисија³⁰¹, и изнад свега много пута истакнута намера, од стране доносилаца одлука (у првом реду министра просвете и његових помоћника), да се реформи образовања приступи на свеобухватан начин и да се делује у правцу обезбеђивања „квалитетног образовања за све³⁰²“ уверили су нас да је у питању подухват зарад општег добра, у којем свако ко себе сматра одговорном особом мора учествовати уколико му се за то пружи прилика. Недвосмислено смо, дакле, и у великој мери

²⁹⁹ Комисија је бројала 14 чланова (на самом почетку 15, али је један члан напустио рад у Комисији); од тога нас троје стручњака за стране језике (др Савица Тома, германиста, Љиљана Ђурић, романиста, Александра Беговић, германиста).

³⁰⁰ Поред редовних послова, обуке и рад у Комисији (а касније и у другим комисијама) у потпуности су закупаљали радно и слободно време током три године. Такву посвећеност, до пожртвованости, могли су издржати само они који су добоко веровали у оправданост и квалитет реформе.

³⁰¹ „Према подацима из јуна 2003. године, у већи број комисија и подкомисија под окриљем Комисије за развој школског програма биле су укључене 222 особе, од којих су 83 биле са универзитета и 60 из праксе, и то: 42 професора – доктора, 13 доцента – доктора, 16 доктора и 27 магистара.“ (Семих 2008: 47)

³⁰² Ми подвлачимо.

делили уверења која су, макар декларативно, била у основи тадашње концепције реформе образовања.

Та концепција је, међутим, убрзо почела да трпи велике критике, посебно у медијима који су и допринели подели недовољно обавештене јавности. Будући да су анализе тих критика већ рађене и објављене³⁰³, на њих се у даљем раду нећемо освртати, осим када је реч о страним језицима. То значи да за разлику од претходних анализа које смо приказали (на пример, усмереног образовања), овде нећемо покушавати да проникнемо у суштину тих критика, нити у стварне разлоге и намере оних који су их упућивали. Штавише, у описивању и објашњавању концепције реформе, користићемо текстове других учесника у реформи како бисмо доследно пратили логику која је у њу била уткана.

Но вратимо се, после ове дигресије о контексту покретања реформе образовања, епистемолошким питањима од значаја за овај део рада.

Због свега раније наведеног, две студије случаја које дајемо у Четвртом делу („Вредновање раног школског учења страних језика у Србији: заглушујућа тишина“ и „Рано школско учење страних језика у Србији: политика вишејезичности или *English only*?“) имају више функција:

- с једне стране, као и у претходним деловима, служе нам да продубљеније приступимо анализи неких од битних елемената језичке образовне политике (прецизније, питање да ли надлежне институције у нашој земљи вреднују језичку образовну политику и како то чине, као и питање у којој мери актуелна језичка образовна политика у Србији доследно спроводи утврђене смернице);
- с друге стране, користимо их и као оквир за сумарни приказ политичких догађаја који су утицали на ток реформе, посебно оних који су довели до њеног оспоравања и заустављања;

³⁰³ На пример у већ цитираној књизи Маријане Семић *Однос штампаних медија према реформи образовања 2001/2007*, објављеној 2008. године, у којој се, поред осталог, даје приказ начина извештавања штампаних медија и њихове улоге у поларизовању јавног мњења.

- и најзад, будући да у њима вршимо један вид триангулације, користимо их за проверу ваљаности поставки у вези са неким елементима језичке образовне политике у области страних језика које су настале у процесу реформе (на пример учење страног језика од првог разреда основне школе) и које су биле узрок контроверзи.

Описани приступ може се, дакле, тек условно сврстати у аутоетнографска истраживања (она су, као што је познато, врло разноврсна и обухватају различита квалитативна истраживања, од оних која се односе на лична искуства у процесу истраживања, до паралелног проучавања искустава истраживача и учесника у истраживању, као и искуства истраживача приликом споровођења одређеног дела истраживања (Елис и Бокнер 2000, Масо 2001 in Мендес 2013: 281)). У нашем случају, истраживање које представљамо у Четвртом делу сматрамо аутоетнографским пре свега због субјективности коју не можемо избећи³⁰⁴ (иако тежимо што већој објективности) и на коју упозоравамо читаоца; та пристрасност прихваћена је овде као неизбежни пратилац сваког истраживања чији су предмет активности у којима је истраживач био учесник. Напоменимо још и да субјективност, као неминовна последица безрезервне инволвираности као што је била наша (временом, многи учесници реформе с почетка миленијума почели су да се осећају као припадници групе која је херојски³⁰⁵ бранила пројекат у интересу најслабијих, то јест ученика који припадају рањивим друштвеним групама), сама по себи овде не представља предмет посматрања, иако она то може бити у аутоетнографским истраживањима. Сматраћемо тај неретко оспоравани епистемолошки приступ³⁰⁶ корисним ако ово „поновно оживљавање

³⁰⁴ Више од једне деценије прошло је од када смо учествовали у изради неких темељних реформских докумената. За потребе ове дисертације поново смо их читали. Са извесним чуђењем констатујемо да им ни данас не можемо наћи озбиљну замерку, што тумачимо као одраз пристрасности.

³⁰⁵ Користимо терминологију коју Кристоф Шедауер (Christophe Scheidhauer) нуди у својој докторској дисертацији *La Convergence européenne des politiques de promotion de l'enseignement des langues régionales, fruit de la quête d'héroïsme des promoteurs*, одбрањеној 2004. године на Институту за политичке студије у Паризу, под менторством професора Жана Лека (Jean Leca).

³⁰⁶ Аутоетнографска истраживања доживљавају се у неким научним круговима као нарцисистичка, интроспективна, наглашено лична, и сматрају се видом самоповлађивања. (Аткинсон 1997; Кофи 1999 in Мендес 2013: 283)

истраживачевог искуства на рефлексиван начин“ (Мендес 2013: 284) читаоцу омогући увид у мање познате чињенице у вези са реформом образовања 2001-2004, као и разумевање мотива који су нас у том послу покретали. Свесни да се „објективна стварност никада не може ухватити“, већ да се може спознати „једино кроз представе о њој“ (Денцин и Линколн 2000 in Мендес 2013: 284), нудимо једно искрено виђење, а радови других истраживача показују можда неке друге аспекте те стварности.

II ДВЕХИЉАДИТЕ ГОДИНЕ

а) Политички и економски контекст покретања реформе образовања³⁰⁷

У нови миленијум Србија је закорачила са великим еланом, иако оптерећена многим проблемима који су је последњих деценија XX века „удаљили од типа друштва и цивилизацијских стандарда којима је у историји стремилa.“ Па ипак, 5. октобра 2000. године, када је срушен режим Слободана Милошевића, само је „освојена перспектива“, а „наслеђе претходног режима (организација друштва, држава безакоња, разорене институције...) одредило је судбину првог демократски изабраног премијера Зорана Ђинђића.“ (Димић in Димић и други 2009: 114)

Када је економија у питању, то наслеђе било је „лошије и од најпесимистичнијих предвиђања: ионако технички заостала привреда је била физички руинирана услед дугогодишње кризе, пљачке и НАТО бомбардовања; банкарски систем разрушен; у сфери монетарне политике је владао неред; државна каса је била потпуно испражњена; девизних резерви практично није ни било или су биле на најнижем нивоу; пензиони и здравствени фондови су били испражњени; а

³⁰⁷ Сегмент који следи биће истовремено и последњи у којем користимо дела из области историографије: као савременици догађања која ће уследити током прве деценије XXI века, и аутор и читаоци поседују о њима одређена сазнања; с друге стране, недостатак макар минималне историјске дистанце спречава нас да из обиља коментара – који се свакодневно објављују као осврти на недавну прошлост – издвојимо оне који би омогућили њену продубљенију спознају. Треба ипак напоменути да у вези са питањем проучавања блиске прошлости међу историчарима не влада консензус: „[...] иако на тржишту књига и идеја влада zasiћеност најновијим темама, не можемо да се отмено утиску да српској историографији недостаје научна стратегија али и научна храброст да се започне проучавање најновијег историјског периода. Историјска дистанца се брани, а сваки улазак у проучавање најновијих историјских догађаја сматра се преласком у политичке или неке друге науке.“ (Николић и Димитријевић 2002: 177)

становништво потпуно осиромашено услед десетогодишње економске кризе и сталног посезања власти за његовим новцем, док је сама држава била оптерећена огромним дуговима, како према страним повериоцима – и то по двострукој основи, дугови на основу кредита из времена СФРЈ и дугови који су настали у време Милошевића (нпр. за руски гас, кинеску нафту и сл.) – тако и према властитом становништву – на основу 'старе девизне штедње' из времена СФРЈ и по основу 'Зајма за привредни препород Србије'.“ (Јовановић in Димић и други 2009: 199)

Спољнополитичка ситуација земље унеколико се поправила: уклањање Милошевића допринело је отварању Србије ка свету и „делимичном напуштању статуса државе-партије: примљена је (враћена) у низ међународних институција (УН, ОЕБС, Савет Европе итд.); одржано је неколико донаторских конференција и не мала средства су уложена у ревитализацију земље. [...]“ Држава чији је развој, по Јовановићу, од њених почетака у XIX веку „оптерећен дисконтинуитетима“, „извршила је нови, радикални заокрет у спољној политици. Нагло и темељно, и по много чему нерационално, прекинуто је свако спољнополитичко ослањање на Русију. Али, испоставило се да чак ни то није донело тренутно побољшање. А процес лутања и тражења правца у спољној политици се наставио. Овога пута између САД и Европске уније.“ (Јовановић in Димић и други 2009: 191)

Свакако, 2000. године почиње процес стабилизације и придруживања Европске уније са новим државама западног Балкана, али он се одвија веома неуједначеним ритмом: Словенија је приступила Европској унији 2004, Хрватска 2013, а остале државе настале распадом СФРЈ и почетком ове, 2015. године, када закључујемо наш рад, још су у различитим фазама прелажења тог пута.

У Србији, стање се тих година донекле смирује, али уз повремене драматичне ексцесе: 2001, на пример, букнула је „оружана побуна албанских екстремиста у јужној Србији и Македонији“ (Чалић 2013: 434), али свакако најдраматичнији догађај у том периоду, који ће оставити трајне последице на развој земље, збио се 12. марта 2003. када је у атентату убијен премијер Зоран Ђинђић. У земљи је проглашено ванредно стање које је трајало до 22. априла. Влада Зорана Живковића наставила је са започетим реформама, али операција

„Сабља“ и хапшења која су уследила бацила су их у засенак и створила атмосферу која није погодовала њиховој пуној имплементацији.

б) Прилике у просвети

17. јуна 2003. године Скупштина Србије усвојила је Закон о основама система образовања и васпитања³⁰⁸ чиме је започето спровођење реформе предшколског васпитања и основног и средњег образовања и васпитања које је требало да се оконча 2011. године. Како смо већ назначили на крају Другог дела цитирајући Тинде Ковач-Церовић (да подсетимо, ауторка је била помоћница министра просвете и спорта у Влади Зорана Ђинђића и имала је значајну улогу у покретању и осмишљавању реформе од 2000. до 2004. године), Законом о основама система образовања и васпитања из 2003. створене су нове институције за подршку развоја образовања и регулисана су бројна питања од значаја за образовање:

- лиценцирање, професионални развој и унапређивање наставника увођењем професионалних стандарда;
- нова концепција курикулума (уместо некадашњег наставног плана и програма) заснованог на исходима и стандардима и регулисаног на два нивоа: национални курикуларни оквир и школски програм;
- нови систем осигурања квалитета којим је уведена екстерна евалуација кроз завршне испите, национална и међународна тестирања и преусмеравање система инспекције у систем осигурања квалитета школа.

Општа либерализација школства огледала се у повећаној аутономији школа које су постале обавезне да врше школско развојно планирање; издавачка политика за уџбенике тежила је укидању монопола Завода за уџбенике и наставна средства и увела могућност (у почетку огледног) коришћења страних уџбеника за наставу страних језика. Реорганизација мреже средњих стручних школа започета је усклађивањем са потребама тржишта рада, омогућавањем стварања мешовитих средњих школа са различитим профилима и увођењем нових образовних профила. Планирано је увођење обавезног предшколског образовања од 2007. године.

³⁰⁸ *Службени гласник Републике Србије*, број 62/2003.

Децентрализација система започета је поверавањем једног броја послова управи аутономне покрајине (у области управљања школама, надзора, утврђивања школског календара и слично).

Обавезно основно образовање и васпитање продужено је на девет година и требало је да се састоји из три циклуса. Планирано је да се опште и посебне основе школског програма остварују у следећем обиму: за први циклус – са најмање 90% обавезног годишњег фонда часова; за други циклус – са најмање 80% обавезног годишњег фонда часова; за трећи циклус – са најмање 70% обавезног годишњег фонда часова. То значи да је у сваком циклусу – најмање у првом, највише у трећем – школи, то јест ученицима, остављано простора за изборне наставне предмете и теме, чиме се покушало изаћи из једнообразног и нефлексибилног модела основне школе о чијим је недостацима у овом раду већ било речи. Општи исходи, затим исходи формулисани на нивоу циклуса и на различитим нивоима образовања требало је да омогуће контролу излазних резултата а да се при том не доведе у питање могућност разноврсног педагошког приступа у њиховом остваривању. Формулисани како на нивоу одређене образовне области тако и на нивоу појединих наставних предмета, исходи су пружали могућност међусобног повезивања наставних предмета и тема.

Још једна међу бројним новинама које су обележиле концепцију реформисаног система основног и средњег образовања и васпитања јесте увођење статуса *основних наставних предмета*: дефинисани као предмети који су обавезни током целокупног основног и средњег образовања, који су, дакле, од посебног образовног и васпитног значаја, ти наставни предмети су поред српског језика (и матерњег језика националних мањина) били математика и страни језик (Комисија за развој школског програма 2003: 24).

После формирања Владе Војислава Коштунице, у периоду од 2004. до 2008. године³⁰⁹ смењују се три министра просвете; и даље постоји подршка међународне заједнице, али по мишљењу Тинде Ковач-Церовић, рад у мандату тих министара

³⁰⁹ За нас лично овај период представља удаљавање од реформских задатака будући да смо новембра 2004. године прешли у другу установу на потпуно другачију врсту посла.

одвија се на два паралелна колосека: „с једне стране делимично су заустављене или занемарене претходне реформе, али су, с друге стране, у то време уведене и разне новине, нешто више на вишим него на нижим нивоима образовања. Рецимо, настали су нови болоњски програми високог образовања, цели пакет акредитација факултета, универзитета, различитих програма. [...] Проширено је и пилотирање нових профила средњих стручних школа. [...] Тада је интензивирано и пилотирање инклузивног образовања. [...] Тај период обележио је и почетак либерализације тржишта уџбеника, такође у својству огледа.“ (Ковач-Церовић 2013: 41)

Период од 2008. до 2012. (период Владе Мирка Цветковића, прве од 5. октобра 2000. у којој не учествује Демократска странка Србије, а учествује Социјалистичка партија Србије, из чијих је редова и тадашњи министар просвете Жарко Обрадовић), „првенствено карактерише припрема за европске интеграције и у образовању. Делом су настављене реформе из претходног периода, као и из 2001. Али, ентузијазам је донекле опао. [...] Започет је низ великих пројеката. То су сад велики програми, које делом финансира ЕУ, делом други донатори или кредити. То су озбиљни реформски кораци који подразумевају, рецимо, укључивање педагошких асистената као помоћ интеграцији ромске деце, завршне испите, увођење нових пилотираних профила у систем у средњем стручном образовању, постављање система друге шансе за одрасле који су напустили основну школу, проширивање обухвата предшколским образовањем итд. Дакле, озбиљни и добор промишљени стратешки пројекти. [...]“ (Ковач-Церовић 2013: 42) По овој ауторки, то је период када почињу да се решавају најкрупнији проблеми у образовању, а то је, поред финансирања, питање рационализације мреже школа и питање превенције насиља у школама којег је све више.

Објављивање радне верзије за јавну расправу, а потом и усвајање³¹⁰ *Стратегије развоја образовања у Србији до 2020+* свакако је најважнији догађај у области образовања који се збио 2012. године. Тај документ, у којем се, поред осталог, планира значајно повећање процента гимназијалаца у односу на садашње стање, као и значајно повећање броја високообразованих у Србији, темељ је свих

³¹⁰Влада Републике Србије усвојила је тај документ октобра 2012. године.

даљих одлука које се тичу просвете. Иако истраживање завршавамо 2011. годином, истичемо да за разлику од реформских докумената из 2003. године, за разлику од докумената Европске Уније који се у Стратегији спомињу, овај текст учење живих језика не ставља међу приоритетне области нити ту одлуку образлаже. Но разлози за такав став не могу бити предмет анализе у овој дисертацији, те ћемо се њима бавити у неком следећем истраживању.

в) Двоструки континуитет језичке образовне политике: наслеђени систем образовања националних мањина и наслеђени проблеми у настави страних језика

Језичка образовна политика у области језика националних мањина не доживљава системске промене после 2000. године. *Посебне основе школског програма за први разред основног образовања и васпитања*³¹¹, поред програма за српски језик као матерњи (и као нематерњи), садрже и програме за албански, бугарски, мађарски, румунски, русински, словачки и хрватски језик као матерњи, то јест као језик образовања. Међу изборним предметима, у категорији Матерњи језик као изборни предмет, дати су следећи програми: Српски језик – језичка радионица; Неговање мађарског језика са елементима националне културе; Румунски језик са елементима националне културе; Неговање русинског језика са елементима националне културе; Неговање словачког језика са елементима националне културе; Хрватски језик са елементима националне културе.

Када је реч о језичкој политици у нешто каснијем периоду, међутим, посебну пажњу социолингвиста привлачи начин на који је питање званичне употребе језика и писма регулисано Уставом из 2006. године, донесеним у првом реду да би се у оквиру преамбуле Косово и Метохија дефинисало као саставни део Србије. Члан 10 говори о језику и писму:

„У Републици Србији у службеној употреби су српски језик и ћирилично писмо.

³¹¹ Министарство просвете и спорта Републике Србије, 2003.

Службена употреба других језика и писама утврђује се законом, на основу Устава.“

„Ово је, дакле, први међу новијим уставима Србије у коме се уопште не помиње службена употреба латинице српског језика, чак ни као додатна могућност, и први у коме члан о језику и писму не наводи експлицитно могућност службене употребе језика и писама националних мањина. [...] Такав став постоји у одговарајућем члану свих устава СФРЈ, СРЈ и (претходне) Србије, као и у актуелним уставима свих држава на тлу бивше Југославије, а нема га једино у новопроглашеном уставу Србије – државе са највише националних мањина од свих њих!“ (Бугарски 2009: 131) Непомињање службене употребе језика и писма националних мањина последица је, по мишљењу Бугарског, инсистирања „националистички опредеље[них] стран[ака] како из тадашње власти тако и из опозиције“, а сам је потез „несагласан са степеном заступљености и реално достигнућим статусом ових заједница у животу Србије.“ (Бугарски 2009: 133)

У области образовања, ипак, та је материја недвосмислено регулисана Законом о основама система образовања и васпитања чији члан 7 каже:

„Образовно-васпитни рад остварује се на српском језику.

За припаднике националних мањина образовно-васпитни рад остварује се на матерњем језику³¹². Изузетно он се може остваривати и на српском језику.

Образовно-васпитни рад може се изводити и на страном језику, у складу са посебним законом.

Образовно-васпитни рад за лица која користе језик знакова изводи се на језику знакова и помоћу средстава тог језика.“

У погледу видова образовања националних мањина и учења њиховог језика дакле, као што се из цитираног закона може видети, нема новина: поред

³¹² У Наставном програму за I и II разред основне школе, заступљени су програми за албански, бугарски, мађарски, румунски, русински, словачки и хрватски језик као матерњи језик националних мањина; поред тога, предвиђени су и програм за буњевачки говор са елементима националне културе (за I, II, III и IV разред), програм за чешки језик са елементима националне културе (за I разред), и програм за македонски језик са елементима националне културе (за I, II, III и IV разред),. У Наставном програму за V разред основне школе, поред већ наведених језика као матерњих језика националних мањина, заступљен је и програм за бошњачки, бугарски, мађарски, ромски, румунски, русински, словачки, украјински и хрватски језик са елементима националне културе. Извор: сајт ЗУОВ-а, приступљено децембра 2014.

образовања на свом језику, националне мањине могу се образовати и на српском језику уз наставу свог матерњег језика са елементима националне културе; чак је и могућност увођења двојезичне наставе за припаднике националних мањина (као и двојезична наставе на страном језику у средњем образовању) постојала раније³¹³. Новину представљају наставни програми „нових“ језика насталих од српскохрватског, као и наставни програми толико блиских језика да се њихово разликовање у неким лингвистичким круговима доводи донекле у питање; објављивање наставних програма за те језике може се, стога, сматрати почетком решавања одређених спорних питања „као што су односи између неких блиско сродних националних заједница и њихових језика (русински/украјински, влашки/румунски), те језички статус Буњеваца или пак стандардизација ромског језика“ (Бугарски 2009: 144), као и почетком колике толике институционалне подршке језицима као што су влашки³¹⁴, буњевачки и ромски, у Србији, по мишљењу Бугарског „најрањивијим“. (Бугарски 2010: 70)

Ратификовањем 2005. године Европске повеље о регионалним и мањинским језицима, Србија³¹⁵ је преузела „низ општих и посебних обавеза у погледу заштите таквих језика на својој територији.“ Наиме, „као углавном и у другим новонасталим државама на тој територији³¹⁶, из разних разлога дошло је до извесног снижавања нивоа гарантованих језичких права, а нарочито обима њихове имплементације. Ипак, у целини гледано, захваљујући претходно достигнутим висинама Србија још увек добро стоји у поређењу са већином европских земаља [...]“ (Бугарски 2009: 143, 144)

Анализирајући претходни период (деведесете године XX века), приказујући посебно виђења социолингвиста Ранка Бугарског и Јелене Филиповић, говорили смо и о одређеним проблемима проистеклим из језичке образовне политике намењене припадницима националних мањина. У овом делу, понудићемо још два

³¹³ Могућност остваривања наставе на језику знакова представља један од видова увођења инклузије у образовање.

³¹⁴ Наставни програм за Влашки говор са елементима националне културе за четврти разред објављен је у *Службеном гласнику РС* 20. VIII 2014, као *Правилник о допуни Правилника о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања*.

³¹⁵ Тада још у заједници са Црном Гором.

³¹⁶ Некадашње СФРЈ, напомена Љ.Ђ.

виђења, и овога пута везана за прилике у Војводини, која би могла додатно да изнијансирају поглед на стање ствари у тој вишејезичној покрајини:

У својој књизи *Configuration sociolinguistique, nationalisme et politique linguistique. Le cas de la Voïvodine, hier et aujourd'hui*, Ксенија Ђорђевић, поред осталог, приказује резултате теренског социолингвистичког истраживања у којем је анкетирала 310 гимназијалаца припадника националних мањина (мађарске, словачке, румунске и русинске), пре свега у вези са језичком праксом (17 питања) и са статусом језика и ставовима према језицима (8 питања). Мада нам није намера да детаљно прикажемо ово истраживање, неколико закључака ауторке³¹⁷ привукло је нашу пажњу: „уопштено гледајући, језици³¹⁸ имају чврст положај у породичној средини, млади гаје осећање везаности за свој језик и поносни су на своју дво- или вишејезичност, двојезична компетенција³¹⁹ изгледа да је на одличном нивоу и да их при том мањински језик не доводи у маргинализован положај у односу на говорнике већинског језика. [...] ставови анкетираних младих и њихових наставника не указују на постојање иредентистичке идеологије (иако би искушење могло бити веома јако), или 'етницистичке', ксенофобне или националистичке. Срби нису ни стигматизовани ни сатанизовани, не изазивају страх, а употреба српског варијетета, као и усвајање српских локалних елемената у избору културних садржаја, указују на инклузивни став [...].“ С друге стране, када је реч о ставовима у вези са језичком политиком и менаџментом у образовању, ученици су нерадо одговарали: „незадовољно је близу 40%. Задовољним се изјаснило само 10%.“³²⁰ Што се тиче наставника, забележићемо следеће недвосмислено исказано мишљење: ситуација у Титово време „била је боља, јер су услови живота били бољи. Али, у суштини, ништа се није променило, осим што Срби више нису у обавези да уче мањински језик који је доминантан у одређеној средини.“ (Ђорђевић 2004б: 173-211)

³¹⁷ Са чијим се анализама, иначе, не слажемо увек.

³¹⁸ Мађарски, словачки, румунски и русински, напомена Љ.Ђ.

³¹⁹ У матерњем и српском језику, напомена Љ.Ђ.

³²⁰ Ова мишљења нису образложена, напомена Љ.Ђ.

На крају одељка о језицима националних мањина приказаћемо закључке упоредног истраживања модела мањинског образовања словачке мањине у Србији, Мађарској и Румунији које су спровеле Руженка Шимоњи-Чернак и Радмила Богосављевић: „[...] тип образовања који постоји у Србији и у Румунији а који смо назвали развојни модел доприноси снажнијој идентификацији припадника словачке аутохтоне мањине са словачким језиком, културом и етничком групом. Исто тако ови испитаници имају боље мишљење о својим језичким компетенцијама на словачком језику, али и снажније изражену интерференцију између два језика која користе. Словаци из Мађарске код којих смо модел образовања назвали ревитализација језика урањањем налазе се на супротном крају у односу на Словаке у Србији и Румунији.

Карактеристике двојезичности можемо посматрати и као одложене ефекте образовања на словачком језику аутохтоне мањине. Развојни модел образовања даје боље одложене ефекте у смислу очувања и развоја словачког језика и културе, а модел ревитализације језика урањањем у првом реду мора омогућити конзервацију постојећег стања и развој националне самосвести и етнојезичке виталности Словака у Мађарској. [...]“ (Шимоњи-Чернак и Богосављевић 2013: 503, 504)

Закључићемо наше бављење проблематиком језика националних мањина, којој се у Четвртом делу више нећемо враћати, следећом констатацијом: поред свих наведених добрих показатеља, и у погледу осећања регионалне припадности, и у погледу очувања мањинских језика, двојезичност стечена у систему образовања, а не само кроз спонтано усвајање у погодном окружењу, остаје карактеристика припадника националних мањина. И даље, језичка образовна политика Србије не покушава да учење језика мањина, или регионалних језика, учини привлачним за ученике изворне говорнике српског језика, што се може тумачити као прећутно охрабривање језичког национализма. Иако нисмо склони да заговарамо повратак на систем из времена СФРЈ у којем је учење језика средине било обавезно, сматрамо да питање односа ученика изворних говорника српског језика према језицима мањина представља једно од кључних у будућности; могућности јачања мотивације

за учење језика националних мањина, и уопште узев регионалних језика, могу се наћи у доследној примени језичке образовне политике усмерене на развој вишејезичности.

Сврставајући страни језик у групу основних наставних предмета, у време реформе 2001-2004. доносиоци одлука су у ствари на политичку агенду³²¹ ставили питање учења енглеског језика. У њиховом виђењу модерног система образовања, енглески језик требало је да се учи од првог разреда основне школе. Под утицајем аргумената које су, посебно министру Гаши Кнежевићу, у више наврата износили стручњаци за стране језике, у реформским материјалима појављује се термин *страни језик*. Ти аргументи – да је доминација језика подложна променама, да је за одређене средине можда корисније да се одреде за неки други језик, а не за енглески, да је већ довољан изазов за државу да омогући учење енглеског језика свима који то желе, и надасве, да је језичка образовна политика Европске уније политика вишејезичности – разумно су прихваћени³²². Штавише, Комисија за развој школског програма изричито је наглашавала да „сваки [страни] језик који се

³²¹ Стављања тог питања на политичку агенду, о чему је нешто више речи и у оквиру студија случаја које следе, може се без сумње објаснити бројним захтевим родитеља који су из године у годину постајали, као што смо видели у анализи ранијих периода, све гласнији и нервознији. Имали су удела и виђење и искуство самих доносилаца одлука у вези са тим питањем. Не можемо, међутим, искључити и неке друге разлоге, можда извесно обавезивање у оквиру сарадње политичких странака и невладиних организација са страним државама. Овај део генезе језичке образовне политике измиче истраживачу који своје истраживање спроводи на макро и на мецо нивоу. Одговори се морају потражити кроз истраживања на микро нивоу.

³²² Поводом Европске године језика коју је Савет Европе прогласио 2001, 3. и 4. децембра у Београду одржан је скуп који су организовали Министарство просвете и спорта РС и Савет Европе. Тема је била *Заједнички европски оквир за живе језике: како их учити, предавати и вредновати и Европски језички портфолио – могућности њихове примене у Србији*. У уводном излагању, помоћница министра др Тинде Ковач-Церовић истакла је следеће: политика учења страних језика у Србији није парцијална, већ се планира у контексту осталих промена, а то су: европске интеграције, демократизација и децентрализација (које омогућују остваривање веће аутономије школа, што подразумева и већу одговорност родитеља и наставника), оријентација на квалитет (поред осталог, развијање вештина код ученика као и способности доношења одлука), опремање школа и имплементација промена, почев од 2002, на три нивоа: националном, регионалном и локалном; да је планирано учење два страна језика по модерним методама, на основу високих стандарда, флексибилних курикулума и алтернативних уџбеника. (Из бележака које смо писали за време излагања). Истим поводом, Министарство је 2001. године објавило зборник *Страни језици: ка Европи без граница*, који су припремили Савица Тома и Љиљана Ђурић, и у којем су обрађене следеће теме: Страни језици у земљама Европе; Правци развоја наставе страних језика у земљама Европске уније; Страни језици у нашој земљи; Евалуација знања страних језика; Уџбеничка литература; Стручно усавршавање наставника страних језика.

и до сада учио у нашем систему образовања може бити базични³²³ предмет“, као и да одлуку у вези са тим доноси „Школски одбор на основу предлога Наставничког већа и на основу мишљења родитеља (до којег се може доћи анкетирањем).“³²⁴ (Комисија за развој школског програма 2003: 89). Па ипак, упркос начелном слагању, министар је у више наврата у медијима уместо о обавезном учењу страног језика од првог разреда основне школе говорио о „обавезном учењу енглеског језика од првог разреда основне школе“. Ти лапсуси, као и изјаве попут оне коју је Тинде Ковач-Церовић марта 2002. дала за *НИИ*³²⁵ („За неколико месеци, имаћемо јасну стратегију у односу на језике, како да решавамо питање вишка кадра у погледу руског и мањка кадра у другим језицима, јер јасно је да ће, због промене структуре понуђених језика бити вишак наставника руског, а мањак наставника енглеског [...]“), у колизији са изјавама које су долазиле од стручњака за стране језике, уносили су знатну пометњу међу професоре осталих језика који се уче у нашем систему образовања, посебно руског; код родитеља и директора пак створило се уверење да је реформа прилика за увођење енглеског језика по сваку цену, чак и ако се не располаже стручним кадром, док су неки учење енглеског језика схватили као императив који намеће Министарство. И о овоме ће бити више речи у студијама случаја које дајемо у наставку.

Стављање питања учења страног/енглеског језика на политичку агенду имало је своје оправдање и због заинтересованости коју су за то питање родитељи и ученици исказали приликом консултативног процеса (у Разговорима о реформи, на пример, родитељи су тражили да се омогући „учење страних, првенствено

³²³ Термин *базични* касније је замењен термином *основни предмет*.

³²⁴ У вези са тим питањем, Министарство је школама послало препоруке у којима је предвиђена и могућност одлагања увођења страног језика у први разред уколико школа не располаже стручним наставним кадром. О овоме више у студији случаја која следи, а неки текстови реформских комисија дати су у Прилогу II.

³²⁵ *НИИ* број 2671, 7. март 2002, страна 29, разговор водила Зора Лаиновић. Напомињемо да смо у истом чланку, на истој страни, у својству саветника министра просвете и спорта за стране језике у Одељењу за развој образовања, дали следећу изјаву: „Забринутост постоји, када је о слабљењу интересовања за учење руског реч, јер нам од школа стиже лавина захтева за промене језика. Нажалост, односе се на руски највише. Мислим да су родитељи неинформисани. Мисле да је довољно да им деца уче енглески језик. Европска унија је будући партнер у сваком погледу. Нема места дакле, ни истицању неког језика, нити одбацивању ма ког, посебно не руског, јер с Русијом интензивно сарађујемо и тек ћемо. Зашто бисмо себи одсецали велико тржиште?“

енглеског језика од првог разреда основне школе, а ученици да се уведу „информатика и страни језик од првог разреда основне школе, као и да „главни предмети“ буду „српски, математика, страни језик, историја“ (Семић 2008: 70, 71)); оно је ишло, дакле, у два правца: први се односио на обезбеђивање стручног кадра за наставу енглеског језика с обзиром на енормно повећање потребе за наставницима, други, о којем је много мање било речи у јавности, а веома је окупирало филологе чланове реформских комисија, било је питање увођења другог страног језика као обавезног наставног предмета у основној школи и његовог односа према страном језику као основном предмету (најчешће енглеском). Ова два питања, круцијална за будућност наставе страних језика у нашем систему образовања, подробно анализирамо у већ више пута најављеним студијама случаја:

- у првој, „Вредновање раног школског учења страних језика у Србији: заглушујућа тишина“, разматрамо увођење раног учења страних језика као обавезног наставног предмета за целокупну основношколску популацију, што представља значајну новину у језичкој образовној политици сваке земље; у нашој средини, иако веома критиковано у првим годинама XXI века, на снази је управо ово опредељење; анализирајући питања која су спорна по мишљењу еминентних истраживача те проблематике, као и однос надлежних државних институција према том сегменту језичке образовне политике – посебно према праћењу имплементације и вредновању ефеката раног школског учења страних језика, на чији значај настојимо да укажемо, прва студија случаја истражује природу језичке идеологије као потке одређених одлука донесених на нивоу државе;
- у другој студији случаја, „Рано школско учење страних језика у Србији: политика вишејезичности или *English only*?“³²⁶, ту значајну новину у језичкој образовној политици (увођење, дакле, 2003. године раног учења страних језика као обавезног наставног предмета за целокупну

³²⁶ Овај део истраживања објављен је под насловом 'Рано школско учење страних језика у Србији: политика вишејезичности или *English only*?', *Иновације у настави*, 2013/1, vol. XXVI, Београд, Учитељски факултет. (стр. 104-116).

основношколску популацију), мотивисану тежњом да се у школству Србије настави са неговањем вишејезичности уз прилагођавање савременим цивилизацијским потребама, као и касније мере као што је увођење у основне школе другог страног језика као обавезног изборног предмета – које су, али само наизглед, ишле у истом смеру – анализирамо са становишта начела политике вишејезичности; веома сведен фонд часова, наиме, који је додељен другом страном језику, довео је до неравноправности између првог – скоро увек енглеског – језика, и другог језика – италијанског, немачког, руског, француског или шпанског, то јест до имплицитне промене политичке оријентације чије се последице у скорој будућности могу очекивати на вишим нивоима образовања и у целом друштву; анализирајући дикрепанције које се јављају између декларативне и стварне језичке образовне политике – схваћене као део јавне политике чији је „друштвени, културни и геополитички контекст“, како тврди Франсоа Грен, истовремено и „производ те политике“ –, и утврђујући последице таквог стања (оне које се већ могу уочити, као и оне с којима ћемо се тек сусрести), ова студија случаја пружа критичко виђење деловања доносилаца одлука у различитим фазама утврђивања и спровођења политике вишејезичности у образовању.

г) Корпус: постепено губљење интересовања за питања језичке образовне политике у области страних језика

Током две хиљадитих година од планираног корпуса располажемо само педагошким часописом *Настава и васпитање*, будући да су и *Живи језици* и *Glossa* угашени деведесетих година XX века. *Настава и васпитање*, на срећу, традиционално редовно објављује прилоге из области наставе страних језика. Иако се у њима, као и у претходним периодима, најчешће обрађују методичке теме, и у бројевима објављеним у првој деценији трећег миленијума издвојили смо неколико радова које можемо у мањој или већој мери довести у везу са нашом проблематиком.

Споменимо најпре наш чланак „Заједнички европски оквир о живим језицима и његов могућ утицај на наставу страних језика у нас“ (НВ, 2000, бр. 3, стр. 414-422³²⁷) као први текст³²⁸ (барем по нашем сазнању) у којем се говори о том значајном документу Савета Европе који ће довести до крупних промена у језичкој образовној политици европских (али и неких неевропских) земаља. Осим што смо јавности представили поменути документ истичући његове основне циљеве – а то су промовисање нове свести о значају учења страних језика, о стицању вештине њиховог учења као дела доживотног образовања, као и о потреби развијања вишејезичности и вишекултурности, понудили смо и виђење могућих импликација примене тог документа на све елементе наставе страних језика у нас. Очекујући реформе које су се већ првих дана после 5. октобра 2000. указивале као неизбежне, zaloжили смо се за усвајање његових основних начела, као и за то да се „евентуалним променама и у нашем образовању приступи системски, јер појединачне мере не могу дати жељене резултате.“

2001. објављен је рад који приказује искуство у настави страних језика у Црној Гори с којом је Србија у то време још творила једну државу: чланак Ванде Вујисић „Изучавање страних језика у основним школама Црне Горе“ (НВ, 2001, бр. 2, стр. 198-205) говори, поред осталог, о опредељењу Црне Горе за обавезну наставу два страна језика у основном образовању; то опредељење послужило је као узор и аргумент нашим стручњацима за стране језике у разним реформским комисијама, иако је нешто касније Црна Гора одустала од тог модела.

Енглески језик је тема о којој се пише у више наврата. Тако у прилогу „Корелација између медијске изложености енглеском језику и мотивисаности средњошколаца за учење тог језика“ (НВ, 2002, бр. 5, стр. 412-419) Татјана Биланков саопштава резултате емпиријског истраживања изведеног крајем 2000. године у четири београдске средње школе које је показало, између осталог, да

³²⁷ Рад представља писану верзију излагања које смо одржали 4. новембра 1999. године на Великом педагошком семинару који је Педагошко друштво Србије организовало у Београду. И то је, по нашем сазнању, прво јавно представљање *Заједничког европског оквира* у нашој јавности.

³²⁸ Чланак скоро истоветне садржине објавили смо неколико месеци касније у већ поменутом зборнику *Страни језици: ка Европи без граница* (Тома и Ђурић прир. 2001) које је Министарство просвете посветило Европској години језика.

енглески језик доминира у београдским медијима; да су средњошколци, путем медија, изложени енглеском језику у просеку преко пет сати дневно; да постоји позитивна корелација између медијске изложености енглеском језику и мотивације за учење тог језика („преовладавају мотивације инструменталног типа“, на првом месту „Знање енглеског ће ми бити потребно у будућој професији“), као и успеха у учењу тог језика. Иако тој констатацији не посвећује већу пажњу, ауторка уочава и повећано интересовање за учење шпанског језика „директно проузроковано поплавом латиноамеричких серија на нашим телевизијама“; узимамо себи слободу да закључимо да програмска политика медија представља један од значајних фактора у формирању представа о значају одређених језика.

Тексту Анђелке Игњачевић, „Енглески језик у образовним системима Европе и Србије“ (НВ, 2003, бр. 2-3, стр. 195-205), морамо посветити посебну пажњу због веома индикативних ставова који се у њему износе; ауторка даје кратак приказ језичких образовних политика неких држава чланица Европске уније, уз опаску да је „у најразвијенијим земљама Европе већ постигнут масовни друштвени билингвализам са енглеским језиком“; истиче и да се „енглески језик изучава на све млађим узрастима [и да му се] обезбеђује простор у наставном програму бар једнак као матерњем језику и математици, у неким земљама и већи, нарочито у основном образовању“ (иако има земаља, на југу Европе, разуме се, које у том погледу заостају: „Значај страних језика... није у потпуности постао јасан грчким и португалским политичарима“ (Долерап in Игњачевић)); решења по угледу на те развијене земље (Данска и друге) ауторка предлаже и за Србију: „[...] као дугорочно стратешко опредељење требало би да се усвоји планирање постизања масовног друштвеног билингвализма са енглеским језиком. [...] да би се омогућило да се енглески језик установи као обавезан први страни језик у основном и средњем образовању, са што већим простором у курикулуму, као и да се овом језику посвети одговарајућа пажња у вишем и високом образовању.“ Овај прилог, којем недостаје димензија критичности како у погледу узрока доминације одређених језика – па и енглеског – у свету тако и у погледу могућих последица евентуалне

примене тако екстремног модела *English only* језичке (образовне) политике³²⁹ који ауторка предлаже за Србију, за нас је посебно занимљив; у њему се, наиме, нуди као ново решење модел који је непосредно после Другог светског рата био присутан у Југославији (када је руски језик уведен као обавезан страни језик), а за који смо мислили да је трајно одбачен 1949. Резолуцијом Трећег пленума ЦК КПЈ. Прилог представља стога одличну илустрацију неразумевања које у нашој средини већ дуже влада између једног броја англиста и других стручњака за стране језике: за те англисте, наиме, доминација енглеског језика у свету не само да је природна већ је и дефинитивна (те самим тим не постоји потреба учења других језика), а билингвизам са енглеским (који треба да обезбеди школски систем) представља услов за улазак у привилеговани круг индустријски развијених земаља. Тај силогизам (индустријски развијене државе говоре енглески, према томе, земље које желе да буду индустријски развијене треба да говоре енглески) није се, нажалост, доказао у Србији (а изгледа ни у многим другим земљама Европе и света): иако се у нас управо током прве деценије XXI века прећутно прешло на модел *English only* језичке (образовне) политике, додуше на његову умеренију варијанту, Србија није ни близу решавања својих огромних економских и социјалних проблема, међу којима је и незапосленост од око 20%. У којој мери је тај модел удаљен од концепта *европског идентитета*³³⁰ “у коме се одлике личног и колективног идентитета континуирано конструишу, деконструишу и реконструишу кроз друштвене и комуникативне праксе засноване на културном, традицијском, историјском, уметничком и другом богатству различитости које европски народи поседују и све су спремнији да га препознају, вреднују и међусобно деле“ (Филиповић 2011: 233, 234), није потребно истицати.

Текст „Опис језичких постигнућа на нивоу Б1 у Заједничком европском оквиру за модерне језике“ Наташе Берић и Сунчане Тадић (НВ, 2003, бр. 5, стр. 549-561) о том нивоу поред осталог говори зато што га је Министарство просвете и спорта Републике Србије „сугерисало као излазни ниво постигнућа на крају средње

³²⁹ Неке од последица тог модела описане су у социолингвистичкој литератури, о чему пишемо у другој студији случаја.

³³⁰ Овај концепт промовишу Европска унија и Савет Европе.

школе у Србији“ и зато што је значајно да се у нашем систему образовања уједначе критеријуми и стандарди „с европским стандардима – пре свега, у контексту међународног признања нивоа постигнућа у језику и нострификације наших школских докумената“.

Прилог Данијеле Ђоровић „Однос студената хуманистичких наука према страним језицима“ (НВ, 2004, бр. 4-5, стр. 448-463) анализира „обим учења страних језика, ниво компетенција и ставове према учењу и усавршавању страних језика код једног дела студентске популације“; ауторка закључује да „наши млади људи, студенти хуманистичких наука, имају потенцијал и јасну предиспозицију за хватање корака са европском плурилингвалном оријентацијом ако имамо у виду обим учења различитих језика, али не и постигнућа.“ Објашњавајући низак процењени ниво „језичке компетентности када је реч о француском, руском и немачком“ и висок процењени ниво владања енглеским, италијанским и шпанским језиком ставовима, негативним или позитивним, у односу на одређене језике, као и предрасудама и стереотипима „у оцени улоге, важности и корисности различитих језика“, ауторка истиче њихову штетност „по друштвени и културни потенцијал једне мале европске земље каква је наша, те је неопходно предузети одговарајуће мере за њихово мењање и оповргавање у циљу учвршћивања проевропског мултилингвалног модела у области учења страних језика.“

Последња три текста која издвајамо баве се раним учењем страног језика; док прва два – аутора Славка Зорића (НВ, 2005, бр. 2-3, стр. 185-197) и Љубомира Жиропађе (НВ, 2007, бр. 2, стр. 119-130) – доводе у питање целисходност његовог увођења у наставу пре трећег разреда основне школе, трећи, „Увођење страних језика у прва три разреда основне школе (развојно-иновативни рад у разреду и резултати квалитативног истраживања)“ – ауторке из Словеније Марјане Пенца Палчич (НВ, 2007, бр. 2, стр. 131-141) – износи низ аргумената у прилог том моделу: „Рано учење страних језика помаже деци да развију самосвест, изгубе страх да говоре и пред другим људима, повећава моћ концентрације, побољшава чујно разумевање, развија друштвеност, толеранцију.“

Као што се из изабраних текстова може видети, у првој деценији XXI века, поготово у њеној првој половини³³¹, аутори се баве важним питањима која су била предмет контроверзи и одређеног броја (мање или више) стручних и научних расправа: то су пре свега место енглеског језика у систему образовања и оправданост раног учења страног језика, две теме које и ми обрађујемо у два студијама случаја које приказујемо у наставку.

III ДВЕ СТУДИЈЕ СЛУЧАЈА

1. ВРЕДНОВАЊЕ РАНОГ ШКОЛСКОГ УЧЕЊА СТРАНИХ ЈЕЗИКА У СРБИЈИ: ЗАГЛУШУЈУЋА ТИШИНА³³²

ПОГЛЕД УНАЗАД

Јуна 2011. године из основних школа Србије изашла је прва генерација ученика која је страни језик учила као обавезан наставни предмет почев од првог разреда. „Примена новог курикулума започета је у јесен 2003. По први пут у српској образовној историји било је предвиђено учење страних језика од првог дана образовног процеса, учење најмање два страна језика у различитим фазама обавезног дванаестогодишњег школовања, као и могућност увођења трећег, четвртог, петог итд. страног језика, у складу са потребама ученика и интересима и могућностима локалних заједница.“ (Филиповић, Вучо, Ђурић 2006: 120). Тадашња језичка образовна политика, која је по неким карактеристикама била блиска либералном моделу³³³ („[...] *либералном моделу* се оставља домен одлучивања како

³³¹ У каснијем периоду, после 2007. године, интересовање за теме као што је језичка образовна политика у области страних језика јењава у часопису *Настава и васпитање*, тако да у бројевима из следећих година нисмо нашли ниједан чланак који би се могао довести у везу са темом нашег истраживања.

³³² Овај део истраживања објављен је у чланку 'Вредновање раног школског учења страних језика у Србији: заглушујућа тишина', у оквиру научне монографије *Језици у образовном систему и језичке образовне политике*, коју су уредиле проф. др Јелена Филиповић и проф. др Оливера Дурбаба, а 2014. године објавио Филолошки факултет Универзитета у Београду и Чигоја штампа.

³³³ Овде се појам *либерални модел* односи на стране језике у школству. Исти термин, али у много ширем значењу, користе и Геспен (Guespin) и Марселези (Marcellesi) као назив за један од “два основна модела језичне политике, и у теорији и у пракси, либерални и директивни”. При том, либерални модел, по поменутих ауторима, карактеристичан је “за конзервативне и стабилне

постићи задате циљеве“³³⁴, Игњачевић 2004: 47), недвосмислено је била оријентисана ка неговању вишејезичности: схваћена с једне стране као тековина прошлости на нашим просторима коју треба очувати и унапређивати, вишејезичност је тада била и јасно опредељење за језичку политику Савета Европе и Европске уније³³⁵.

Укидање тог наставног предмета 2004. године од стране тада новог министра просвете др Љиљане Чолић³³⁶, као и бројне расправе и заузимање крајњих позиција који су уследили – од потпуног одбацивања донетих системских решења до њиховог безрезервног прихватања –, сведоче у којој мери је тај сегмент језичке образовне политике, у том политичком тренутку, био контроверзан.

Био је контроверзан пре близу једне деценије. А да ли је то и даље?

Иако су, како смо нагласили, и лаици и стручњаци тада деловали веома подељено, од јесени 2004. године³³⁷ наовамо питање оправданости раног школског учења страних језика ретко се постављало: пажњу су му и даље посвећивали истраживачи, пре свега глотодидактичари и психолози, док родитељи, шира јавност и политичари као да више нису сумњали у целисходност тог модела наставе страних језик.

друштвене групе, док се директивним политикама служе социјалне групације у успону.” (Шкиљан 1988: 56, 57)

³³⁴ Опредељење за децентрализовано школство, осетљиво на регионалне и локалне потребе, општа је одлика тадашње поставке образовне политике. Целокупан концепт реформе предвиђао је значајан простор аутономије за школе, док су на националном нивоу били дефинисани циљеви и исходи наставе по следећој хијерархији: Законом о основама система образовања и васпитања (2003): циљеви образовања и васпитања; Општим основама школског програма: циљеви и исходи по циклусима основног и врстама средњег образовања и васпитања, образовне области са циљевима и исходима; Посебним основама школског програма: циљеви и исходи наставних предмета по циклусима основног и врстама средњег образовања и васпитања.

³³⁵ Види Прилог II овог рада.

³³⁶ Из редова Демократске странке Србије. Наставни предмет Страни језик враћен је 2005. од стране министра др Слободана Вуксановића, такође из редова Демократске странке Србије. Обоје су били министри у влади др Војислава Коштунице. Овај заокрет тадашња Влада није образложила јавности, али је у медијима пренето да је жеља министра Вуксановића да „познавање страних језика буде заштитни знак Србије, што је предуслов за привредну, научну, спортску, уметничку и културну сарадњу са светом.“ Помоћник министра, Весна Фила, најавила је чак „да ће деца у основној школи имати три страна језика.“ (Семих 2008: 153, 155)

³³⁷ Кулминацијом тих дебата може се сматрати Округли сто на тему *Реформа образовања у Србији*, одржан 11. маја 2004. на Математичком факултету у Београду. Организатор је био Синдикат образовања, науке и културе.

А колико су пажње надлежне државне институције посветиле праћењу и вредновању те крупне новине у систему образовања? Да ли је таква делатност потребна?

НЕОПХОДНОСТ ПРАЋЕЊА ИМПЛЕМЕНТАЦИЈЕ И ВРЕДНОВАЊА ЈЕЗИЧКЕ ОБРАЗОВНЕ ПОЛИТИКЕ

(Језичка) Образовна политика, као део јавне политике, захтева сталну пажњу надлежних државних институција, праћење имплементације и повремено вредновање ефеката ради евентуалног преусмеравања, отклањања недостатака и слично (развијени модел процеса креирања јавних политика, после стављања одређеног питања на политичку агенду, подразумева следеће фазе: формулацију јавне политике; њено усвајање; имплементацију; праћење имплементације ради процене њене успешности и усаглашености са циљевима усвојене јавне политике; прилагођавање, преусмеравање или прекид јавне политике³³⁸). Овакво виђење улоге државе, све присутније и у нашој средини, супротно је хегелијанском (неретко доминантном у области образовања) према којем држава поседује „скоро магичну способност да гради универзалност и афирмише општи интерес“, и инспирисано је логиком јавног менаџмента: од државних институција и установа под окриљем државе захтева „рационализацију ресурса, флексибилност структура, већу аутономију основних организационих јединица, индивидуализацију односа са клијентом-корисником“ (ван Зантен 2005: 29) – што се може постићи искључиво сталним, што је могуће објективнијим, праћењем и вредновањем јавних политика.

Наша јавност, стога, с правом очекује да буде обавештена о начину на који су надлежне институције пратиле увођење раног школског учења страних језика; када, пак, прва генерација, после осмогодишњег учења страног језика, пређе на виши ниво образовања, осврт на тај контроверзни сегмент језичке образовне политике не би смео изостати: значајно ангажовање људских и материјалних

³³⁸ Подсећамо да овај редослед, хронолошки условљен, најчешће представља и методолошки план научног истраживања јавних политика; реч је о такозваном линеарном приступу (ван Зантен 2005: 28).

ресурса, као и додатно оптерећење најмлађих ученика оправдавају очекивања јавности да добије што исцрпнију и јаснију информацију о стању у тој области.

ЦИЉ, ПРЕДМЕТ И ПЛАН ИСТРАЖИВАЊА ПРВОБИТНА ЗАМИСАО

У складу са очекивањима чију смо оправданост управо образложили, предмет овог дела нашег истраживања, према првобитној замисли, требало је да буде деловање надлежних државних институција Србије у области праћења имплементације и вредновања ефеката раног школског учења страних језика од 2005. године наовамо.

Истраживачки пројекат заснивао се на следећој хипотези: постоји висок степен вероватноће да су у скоро десетогодишњем периоду надлежне државне институције произвеле и ставиле јавности на увид одређен број докумената у вези са имплементацијом раног школског учења страног језика и/или у вези са мерењем постигнућа ученика из тог наставног предмета. (Детаљнијим проучавањем њихових надлежности, чије – за наше истраживање – најбитније делове приказујемо у Прилогу III овог рада, уочава се да је наша проблематика у делокругу пре свега Министарства просвете и Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања.)

Претраживање сајтова Националног просветног савета (www.nps.gov.rs), Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (www.mprn.gov.rs), Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања (www.ceo.edu.rs) и Завода за унапређивање образовања и васпитања (www.zuov.gov.rs), вршено септембра и октобра 2012. године, није, међутим, дало очекиване резултате: ни на једном од сајтова поменутих институција нису истакнути извештаји, пресеци стања или барем основна обавештења о плановима у вези са тим пословима. У разговорима са запосленима у тим институцијама, међу којима су и школски надзорници за стране језике³³⁹, показало се да ни они не

³³⁹ Разговор смо водили са три школска надзорника. Питања су била: 1. Да ли су рађене анализе било какве природе (нпр. ефекти наставе, стручност наставника и слично)? 2. Има ли генерално

поседују сазнања о постојању таквих истраживања. И коначно, изостанак одговора на упит који смо електронским путем поднели Министарству просвете (средином октобра 2012. године), учвршћују уверење да такве анализе нису ни рађене на националном нивоу.

ПРЕУСМЕРАВАЊЕ ИСТРАЖИВАЊА

Такво стање ствари налагало је преусмеравање истраживања, и то у два правца:

- С обзиром на живу расправу коју су у периоду увођења наставе страних језика у први разред основне школе водили најугледнији стручњаци у нашој земљи, одлучили смо се за враћање на тај почетни период са следећом намером: да утврдимо која су питања била посебно спорна са становишта глотодидактичара и психолога који су на ту тему објављивали радове од 2004. до 2007. године и које препоруке су исти истраживачи упућивали, експлицитно или имплицитно, надлежним државним институцијама; тражење одговора на ово питање, на основу анализе садржаја пет текстова, представља први део истраживања;
- Следећи корак (други део истраживања) захвата период од 2001. до 2012. године и представља својеврсно посматрање *државе у акцији*³⁴⁰; циљ је побројавање активности државних институција у вези са страним језицима, без обзира на то што није реч о праћењу имплементације раног школског учења и о вредновању ефеката наставе; одлучили смо се да (хронолошки) обухватимо и основно и средње образовање како бисмо стекли што је могуће потпунији увид у обављене послове.

Из ова два дела проистичу закључци у виду а) листе питања која би требало да се нађу у средишту пажње Националног просветног савета, Министарства и

притужби на тај наставни предмет? 3. Има ли притужби на рад наставника који су положили Б2 односно Ц1 из енглеског језика?

³⁴⁰ Како смо то већ раније истакли, анализа јавних политика, као најмлађа грана политичких наука, често се дефинише као *наука о држави у акцији* (нпр. Милер 2006: 3).

завода, и б) једног ширег налаза у погледу језичке идеологије као потке деловања државе у области наставе страних језика.

СПОРНА ПИТАЊА – РЕЗУЛТАТИ ПРВОГ ДЕЛА ИСТРАЖИВАЊА

А/ Примери различитих експертских виђења

Издвајање спорних питања извршили смо примењујући технику анализе садржаја на неколико текстова наших аутора, насталих у распону од 2004. до 2007. године, у којима се јављају различита мишљења у вези са оправданошћу увођења раног школског учења страних језика. У сваком од њих тражили смо³⁴¹:

а) Питања која су у датом тексту истакнута као изразито спорна;

б) Аргументе *за* или *против*, препоруке (само оне које се односе на питања у вези са језичком образовном политиком) и слично, који омогућавају утврђивање ширег опсега отворених питања у вези са том проблематиком.

Уз неопходна сажимања и преформулисања, бележимо (селективно) најупечатљивије примере исказа. Нешто екстензивније наводимо сегменте другог чланка јер је питању истраживање које се на примеру једне општине у Србији бави првим искуствима у имплементацији ове новине у целокупни систем образовања.

1. Наум Димитријевић, 2004. О раном учењу страних језика. Шта је истина у миту: *Што раније, то боље?*

а) – Аутор сматра да је страни језик у први разред основне школе уведен за целу популацију „[...] без претходно ваљано обављених експерименталних провера и проучавања стручне литературе [...], и „студије изводљивости“ (стр. 25, 26, 29).

- Једина предност раног учења страног језика, по аутору, јесте то што деца „апсолутно верно усвајају изговор страног језика, а што на каснијем узрасту

³⁴¹ Напомињемо да смо у анализи изостављали оне делове, иако веома значајне за сам текст, који нису у непосредној вези са предметом нашег истраживања.

није могуће. Ова предност се може остварити само ако наставу изводи наставник тзв. *изворни говорник* језика који деца уче у школи“ (стр. 27, 28).

- У чланку се тврди да су наставници енглеског језика „без одговарајуће квалификације“, „лиценцирани наставници“ који су задовољили на испиту на којем је проверавано „само знање енглеског језика, и то најелементарније, док су потпуно занемарена педагошко-дидактичка знања [...]“, (стр. 30, 31).

- Истиче се непостојање, код нас, „језичке и дидактичко-методичке литературе“ за рано школско учење страних језика (стр. 31).

б) – Аутор закључује: „Уместо да се улажу велика, можда чак и изузетно велика средства у један „експеримент“, и то без одговарајуће *студије о изводљивости*, корисније би било да се та средства усмеравају на побољшање постојеће наставе страних језика од III до VIII разреда, тј. у њену модернизацију, перманентно стручно усавршавање наставника (*језичко и дидактичко-методичко образовање*), набавку савремених наставних средстава, објављивање језичко-методичке литературе [...], а нарочито да се, приликом реформисања наставног плана, размотри могућност повећања броја часова наставе страног језика у III и IV разреду. [...]“

– Аутор изражава уверење да „Ова мера не може смањити разлике између богатих и сиромашних“. (стр. 29).

2. Мира Лончаревић, Љиљана Суботић, 2004. Прва искуства у настави страних језика у првом разреду основне школе у општини Сомбор.

а) – Ауторке наглашавају да „У погледу наставе страних језика, постојеће стање у школама сомборске општине често карактерише несклад између жеља и могућности. То, другим речима, значи да, с обзиром на избор ученика и њихових родитеља нису сви страни језици у истом положају. Посматрано у целини, у основним школама сомборске општине претежно су заступљени енглески и немачки језик. Француски се учи у једној градској, а

руски у само неколико одељења у једној сеоској основној школи, с тим да је за њега све мање заинтересованих ученика.“ (стр. 88, 89)

- „Постојећа кадровска структура у погледу одговарајуће стручне спреме наставника не задовољава у потпуности, а ово се посебно односи на сеоске школе и на наставнике енглеског језика.“ (стр. 89)

- (Ставови наставника) „Као неадекватни услови рада најчешће се спомињу (пре)велики број ученика у одељењу/групи, лоша опремљеност школе за извођење наставе и непримерена дужина трајања часа (45 минута).“ (стр. 94)

- (Ставови наставника) „Иако сматрају да је узраст од седам година повољан за почетак учења страног језика, наставници сматрају да „је превише очекивања у односу на реално време и могућности“, да су „наставни циљеви презахтевни за тај узраст“ и да „превазилазе индивидуалне способности ученика“. (стр. 94)

б) – „Међутим, имајући у виду географски положај наше земље и тежњу да се укључимо у савремена кретања у уједињеној Европи тешко је замислити нашег грађанина XXI века који се служи само једним страним језиком. Због тога је и оправдана све већа потреба да деца у релативно раном узрасту почну да уче стране језике.“ (стр. 88)

- (Из Закључка) „На основу обрађених резултата истраживања намећу се следећи закључци и препоруке:

1. Рано учење страних језика је и код нас препознато као потреба и добило је своје место у реформисаној школи. Школе које су успеле да обезбеде наставу страног (посебно енглеског) језика од I разреда одговориле су захтевима реформе и задовољиле очекивања родитеља са ових простора. Искуства тих школа везана за наставу страних језика су претежно позитивна. Школе би требале да уложе додатне напоре како би за извођење наставе страних језика створиле што оптималније услове. Ту првенствено мислимо на опремање наставним средствима, обезбеђивање услова за рад у мањим групама и прекомпозицију распореда часова у корист више часова који краће трају.

2. Значајан степен сагласности у ставовима наставника у погледу саме наставе страног језика наводи на закључак да постоји усклађеност између потреба, циљева, садржаја и избора радног материјала, наставног програма, метода рада и евалуације. Из добијених одговора наставника наслућује се радни оптимизам и ентузијазам.

3. Са аспекта реформе забрињавајућа чињеница је да се настава страног језика у I разреду основне школе у школама сомборске општине реализује у само 8 (40%) школа. Основни разлог због чега се реформа образовања не спроводи у целости лежи у недостатку стручног кадра наставника страних језика, посебно енглеског језика за који влада највеће интересовање. Нема наставе без наставника. Зато је потребно предузети хитне мере и изградити стратегију ефикаснијег школовања и оспособљавања стручног наставничког кадра. Дискриминација у погледу могућности задовољења потреба ученика не би смела да постоји, тим пре што слоган реформе образовног система гласи 'Квалитетно образовање за све'." (стр. 95).

3. Јелена Филиповић, Јулијана Вучо и Љиљана Ђурић, 2006. Рано учење страних језика у Србији: од пилот модела до наставе страних језика за све.

а) – (У вези са огледом из 70-их година XX века).“За реализацију овако захтевних наставних подухвата потребно је и адекватно образовање наставника. Међутим, ни тада, а ни сада не можемо бити задовољни образовањем наставника страних језика у нашој земљи, будући да је у њиховим студијским програмима настава педагошких, психолошких и методичких предмета недовољно заступљена.“ (стр. 116)

- (У вези са већ поменутиим укидањем наставе страног језика у првом разреду основне школе 2004. године). „[...] важну улогу у враћању на стара решења одиграле [су] и професионалне несугласице, као и разне предрасуде у вези са учењем језика. [...] на пример: страни језици уче се на штету српског (матерњег) језика; енглески језик је сасвим довољан; регионални језици нису вредни учења; страни језици се ионако не могу научити у

школи; учењем језика потискујемо наставу математике и физике и тако ризикујемо да постанемо економска колонија и слично.“ (стр. 120)

- (У вези са директном корелацијом наставног програма са нивоима компетенција *Заједничког европског оквира*). „Истичемо, међутим, да овај покушај усаглашавања са европским образовним смерницама, на жалост, остаје у сфери индивидуалних уверења и напора твораца наставних програма, те да Министарство просвете и спорта Републике Србије ни на који начин није озваничило ову везу између курикулума за стране језике и *Заједничког европског оквира*. Наглашавамо да све док не буде постојало екстерно вредновање постигнућа, наши ученици неће моћи да пореде своје знање са знањем својих вршњака у Европи, а приликом преласка на виши ниво образовања и даље ће постојати опасност да се са учењем креће од почетног нивоа.“ (стр. 121)

- „Остаје још низ нерешених проблема, међу којима је најзначајнији недостатак квалификованих и мотивисаних наставника страних језика, нарочито наставника енглеског, јер је енглески, из очигледних разлога, најпопуларнији страни језик, у формалном и неформалном образовању.“ (стр. 121)

б) – „Теоријска истраживања и емпиријска искуства великог броја образовних институција широм света јасно указују да је учење страних језика у раном узрасту вишеструко корисно. Оно унапређује опште когнитивне способности ученика, као и њихова академска постигнућа, те ствара појединце који су отворени и толерантни према новим и другачијим културама и традицијама и који су касније, током читавог живота, спремни и ради да отворено и слободно ступају у контакт са говорницима других језика.“ (стр. 113).

4. Љубомир Жиропађа, 2007. Рано учење страних језика.

а) – Рад представља критичку анализу „аргумената који се обично наводе када треба оправдати увођење наставе страних језика од првог разреда

основне школе [...]: 1. Родитељи захтевају од школа да што раније организују обавезну наставу страних језика; 2. Појединци који рано уче страни језик имају веће шансе да развију толеранцију према другим културама; 3. Што је дете млађе то му је лакше да научи страни језик.“ (стр. 1, 2). Првом аргументу аутор супротставља следећи контрааргумент: „Познато је да родитељске намере и жеље могу да имају сасвим неочекиване последице³⁴².“ (стр. 2) Други аргумент добија се следећим ставом: „Вероватно је да учење страних језика може имати такве последице³⁴³, али то ће се десити независно од тога када учење започиње. Поред тога постоје и други школски предмети који тај утицај могу да врше.“ Аутор скреће пажњу и на „друге агенсе социјализације (породица, мас-медији, вршњаци и др.) [који] могу много непосредније и пресудније да утичу на формирање таквих ставова.“ (стр. 3) Трећи аргумент оспорава се детаљним приказом различитих истраживања која добијају хипотезу о критичном периоду за учење страних језика.

- Проблем који произилази из целокупне аргументације јесте да увођење наставе страног језика у први разред основне школе представља несразмерно велика улагања (аутор претпоставља рад у групама од 12 до 15 ученика, наставни план од четири часа недељно „као минимални услов за успех те наставе“, као и знатна улагања у обуку наставника) у односу на ефекте који се брзо губе. (стр. 11)

б) – Закључак садржи следећи предлог: „У случају да је добит од раног учења мала и краткотрајна морало би да се постави питање: није ли било боље да су утрошени ресурси ангажовани на усавршавање и унапређење наставе на старијимзрастима?“ (стр. 11)

5. Јулијана Вучо, 2007. Рано учење страних језика.

³⁴² Из примера који је дат као илустрација те тврдње не види се, међутим, које су то *неочекиване* (треба ли разумети као *неповољне*?) последице од којих треба страховати када се за седмогодишњаке организује настава страног језика.

³⁴³ Односи се на развијање интеркултурне толеранције и на смањење етноцентризма.

а) – (Из Сажетка) „Студија се бави принципима, проблемима и облицима учења страних језика у најмлађем узрасту, када се постижу највиши резултати на фонетском плану и на нивоу комуникативне компетенције.“ (стр. 286). Разматрајући различите теорије у вези са учењем страних језика на раном узрасту – посебно оне које указују на узајамни обогађујући однос учења матерњег и страних језика, као и на хипотезу „што раније то боље на дуге стазе“ – ауторка истиче постојање опречних ставова међу научницима. О проблемима који су пратили увођење обавезне наставе страног језика у први разред основне школе у нас истиче: „недостатак кадрова, уџбеничке литературе, недовољно искуство постојећег наставног кадра“. (стр. 285)

б) – Образложење одређења „Зашто рано учење страних језика у Србији“ дефинисано је у оквиру четири тачке:

„1. Савремена научна достигнућа у области страних језика, на основу дугогодишњих истраживања у тој области, сматрају да је најпогоднији узраст за учење једног, два па и три језика, без икаквих последица на успех детета, управо у периоду између четврте и десете године.

2. Учење језика доприноси јачању принципа толеранције, отворености и усвајања различитости као природног контекста у коме се живи и становишта да у таквом духу ученике треба васпитавати од најраније доби.

3. Неговање свести о потреби малих земаља и малих народа, или језика са малим бројем говорника да се афирмишу путем сопственог језика у ширем контексту окружења размењујући своја искуства у комуникацији са осталима, да на тај начин постану свеснији важности и вредности сопственог језика. Само у размени се може постати свестан сопствене вредности и улоге у ширим европским и светским оквирима.

4. Учење страног језика у раној доби јесте избор политичко социјалног карактера. Рано учење страних језика не треба да буде привилегија имућних. Што је друштво имућније, утврђено је да се раније почиње са учењем страних језика. Иницијатори ових почетака најчешће су родитељи, приватног су карактера и тако приступачни само онима којима је такав

избор финансијски и организационо могућ. Поштован је став да је држава дужна да свима, без разлике, обезбеди рано учење страних језика.“ (стр. 284, 285)

Б/ Слагања и размимоилажења – укратко

Иако подударна мишљења постоје око релативно малог броја питања, на основу анализе садржаја ових пет текстова може се закључити који проблеми могу угрозити имплементацију тог амбициозног пројекта.

1. Консензус свих аутора присутан је у вези са једним јединим питањем, а то је недостатак стручног наставног кадра (нарочито за енглески језик) и неадекватна припремљеност³⁴⁴ постојећег кадра у школама³⁴⁵.
2. Аутори који сеprotиве увођењу наставе страног језика у први разред основне школе (Димитријевић и Жиропађа) залажу се за учење од трећег разреда, што се такође може сматрати раним почетком и значајном променом у односу на раније примењивано решење (до 2003. године учење

³⁴⁴ Напомињемо да недовољна припремљеност за ову специфичну врсту наставе може објаснити став наставника из другог чланка да постоји раскорак између циљева и исхода предвиђених наставним програмом и стварних могућности ученика.

³⁴⁵ Тих тешкоћа били су свесни и чланови комисија за реформу: 2002. и 2003. године, наиме, одређивање школа за страни језик који ће се учити од првог разреда сматрано је веома значајно. Како би се то питање решило на најбољи начин, на основу предлога надлежних реформских комисија (Прилог II), Министарство је школама препоручило следеће:

- да се у први разред уведе страни језик који је у школи заступљен као изборни предмет, односно који се учи од трећег разреда основне школе;
- да школе које немају страни језик као изборни предмет у први разред уведу језик који се учи као обавезни предмет од петог разреда основне школе или да уведу нови језик, у складу са жељама ученика и са кадровским могућностима школе, односно локалне средине;
- да школе које нису у могућности да се одреде на основу ове две препоруке упуте Министарству просвете и спорта РС предлог решења проблема;
- да школе које немају квалификоване наставнике страног језика и немају могућности да то питање реше у планираном року траже одобрење министра просвете и спорта за одлагање почетка наставе страног језика као базичног предмета док се не изнађу задовољавајућа решења.

Било је планирано да се настава страног језика организује по наставном плану од 90 минута недељно, распоређеним на три часа од 30 минута или два часа по 45 минута. Школама је препоручено да размотре могућност интерне прерасподеле часова, а да наставника страног језика који преузима први разред, уколико због те прерасподеле има већи фонд часова од уобичајене норме непосредног рада са ученицима, ослободи једног броја ваннаставних обавеза. Фебруара 2003. године обрађени су подаци добијени од око 650 основних школа Србије (подаци нису пристигли од око 460 основних школа), према којима се велика већина (557) определила за енглески језик, 16 за немачки, 13 за руски, 12 за француски, једна за италијански, 19 за неколико језика; 35 школа поднело је захтев за одлагање увођења страног језика у први разред.

- страног језика као обавезног предмета било је предвиђено од петог разреда основне школе; учење страног језика од трећег разреда било је изборно и у Србији је нешто преко половине основних школа нудило такву могућност својим ученицима).
3. Исти аутори сматрају да је финансирање раног учења (од првог разреда) велико улагање без сигурних ефеката у смислу стицања знања и развијања толеранције; по њима, боље је усмерити средства на обуку наставника и на опремање школа, као и на повећање фонда часова; тиме би се, тврде, побољшао квалитет наставе и обезбедило учење чији се ефекти временом не би губили.
 4. Ауторке склоне да упркос почетним тешкоћама подрже то решење (Лончаревић и Суботић) залажу се за омогућавање свим ученицима да од првог разреда уче енглески језик; по њима, присутна је неравноправност школа и ученика с обзиром на могућност учења жељеног језика (који је у општини Сомбор, судећи по тој студији, 2003/2004. године био искључиво енглески језик³⁴⁶).
 5. Исте ауторке, залажући се за побољшање услова у којима се остварује наставни процес (опремање кабинета/учионица наставним средствима, рад у мањим групама, могућност држања више краћих часова), указују на сложеност пута који води до постизања циљева задатих наставним програмом.
 6. Ауторке које се залажу за увођење наставе страног језика у први разред основне школе (Филиповић, Вучо и Ђурић) као проблем истичу присуство

³⁴⁶ И овде би се могло дати једно хипотетичко тумачење оваквог става: када је увођен први страни језик у основне школе, на нивоу реформских комисија постојала је одлука да ће се учити и други страни језик као обавезан наставни предмет. Није, међутим, сигурно да су родитељи о томе били прецизно обавештени будући да та одлука није објављена у Правилнику о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања (*Службени гласник Р Србије, Просветни гласник* број 4/2003), већ тек у Правилнику о општим основама школског програма (*Службени гласник Р Србије, Просветни гласник* број 5/2004). У случају да то нису знали, или да су сумњали у реализацију те одлуке, одредити се за неки други језик могло је значити да ће њихово дете изгубити могућност учења енглеског језика у основној школи и да ће бити неравноправно у средњој школи у односу на оне који су наставу енглеског језика пратили осам година. Другим речима, у питању је можда не само увиђање потребе учења енглеског језика, већ и жеља за што мањим разликовањем од већине.

- бројних заблуда када је у питању учење језика, посебно оних које језике стављају у конкурентан однос (на пример: матерњи или страни? енглески или неки други језик? језици или математика/физика и слично?).
7. Исте ауторке скрећу пажњу на раскорак између наставних програма, у којима је јасно истакнуто опредељење за решења усклађена са смерницама Европске уније, и деловања државних институција које не иде у истом правцу – због чега резултати труда наших ученика и наставника остају често непризнати како на вишим нивоима нашег система образовања тако и у међународним оквирима.
 8. Ауторка петог чланка (Вучо) посебно истиче значај раног школског учења страних језика за ублажавање последица неједнакости у друштву и унапређивање праведности система образовања.

ДРЖАВА У АКЦИЈИ – РЕЗУЛТАТИ ДРУГОГ ДЕЛА ИСТРАЖИВАЊА

А/ Деловање Националног просветног савета (НПС), Министарства просвете, Завода за унапређивање образовања и васпитања (ЗУОВ) и Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања (ЗВКОВ) у области наставе страних језика у основној и у средњој школи³⁴⁷

Деловање државних институција посматрамо кроз њихове конкретне продукте, најчешће нормативне природе (законе, правилнике и слично), који регулишу образовну политику на националном нивоу, али и кроз оне пројекте који се одобравају и спроводе у мањем броју школских установа и као такве утиру пут иновирању у области језичке образовне политике и наставе језика. Већина информација, као и текстова које наводимо, са изузетком информације која се односи на израду образовних стандарда, доступне су јавности у електронској форми.

³⁴⁷ Приликом овог истраживања од велике помоћи биле су нам колеге запослене у наведеним институцијама. Дугујемо им велику захвалност, нарочито Александри Беговић из ЗУОВ-а, која је брижљиво проверила и допунила наше наводе.

Приказ деловања надлежних државних институција³⁴⁸ у области наставе страних језика дајемо:

- а) хронолошки³⁴⁹ - 1. Период 2001-2004. (министар просвете и спорта др Гашо Кнежевић у Влади др Зорана Ђинђића и у Влади Зорана Живковића); 2. Период 2004. (министар просвете и спорта др Љиљана Чолић у Влади др Војислава Коштунице); 3. Период 2004-2008. (министар просвете и спорта др Слободан Вуксановић у Влади др Војислава Коштунице); 4. Период 2008-2012. (министар просвете и науке др Жарко Обрадовић у Влади др Мирка Цветковића; министар просвете, науке и технолошког развоја др Жарко Обрадовић од 27. јула 2012. у Влади Ивице Дачића)³⁵⁰;
- б) према – за тај наставни предмет – најважнијим областима система формалног образовања³⁵¹: 1. Наставни план и програм; 2. Образовни стандарди; 3. Уџбеници; 4. Наставници – обезбеђивање квалификованих

³⁴⁸ У овом раду не бавимо се међусобним односима тих институција.

³⁴⁹ У даљем тексту одређене периоде изостављамо када немамо информација о деловању државних институција у области наставе страних језика.

³⁵⁰ Ова четири периода карактеристична су по томе што су институције државе надлежне за образовање осниване и укидане за кратко време, тако да неке од њих нису успевале ни да почну са радом. На пример, Закон о основама система образовања и васпитања усвојен 2003. године предвиђао је формирање седам центара: 1) Центар за вредновање квалитета образовања и васпитања; 2) Центар за одобравање програма у образовању; 3) Центар за професионални развој запослених у образовању; 4) Центар за стручно образовање и образовање одраслих; 5) Центар за уметничко образовање и васпитање; 6) Центар за развој програма образовања и васпитања и уџбеника; 7) Центар за образовање лица којима је потребна посебна друштвена подршка. Законом о изменама и допунама закона о основама образовања и васпитања из 2004. тих седам центара је укинута и формирана су два завода: Завод за унапређивање образовања и васпитања и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Просветни савет основан је поменутиим Законом из 2003; променом Закона назив је преиначен у Национални просветни савет, али то тело дуже време није почињало са радом. Од 2007. године Национални просветни савет доноси наставне програме, док је пре тога наставне програме доносио министар.

³⁵¹ И даље под кључним областима система формалног образовања, у складу са Ковач-Церовић и други 2004: 17, сматрамо:

- управљање
- финансирање и начин коришћења средстава
- курикулум – циљеви, садржај, начин доношења курикулума
- политика у вези са наставничком професијом
- осигурање квалитета у образовању
- уџбеници
- специфичности појединих нивоа образовања.

наставника страних (енглеског) језика и усавршавање наставника; овим областима додајемо још једну: 5. Иновативни пројекти.

Наставни план и програм

Период 2001-2004.

Како је већ речено у овом тексту, у реформи основног и средњег образовања, која је сама по себи била темељна и свеобухватна, крупне новине односиле су се и на стране језике. Поред курикуларне концепције и оно што она подразумева, о чему нешто детаљније говоримо у одељку **Усавршавање наставника**, реформом је било предвиђено следеће: један страни језик био је на листи базичних/основних наставних предмета (то јест оних који се уче од почетка до краја школовања), а други страни језик био је предвиђен као обавезан наставни предмет од почетка другог циклуса (основно образовање требало је да траје укупно девет година, три циклуса по три године). У трећем циклусу основног образовања, било је предвиђено да се заинтересованим ученицима омогући факултативно учење још једног страног језика (који може бити и језик друштвене средине).

Период 2004.

Реформа је обустављена, укинута је настава страног језика у првом и другом разреду основне школе.

Период 2004-2008.

После враћања страног језика као обавезног наставног предмета у први разред основне школе (2005) са фондом од два часа недељно (како је било планирано и у периоду 2001-2004.), Министарство просвете дало је налог Заводу за унапређивање образовања и васпитања (основаном 2004. године) да:

1. Изради програм интензивније наставе страног језика за трећи разред³⁵² намењен генерацији ученика који нису учили страни језик у првом разреду (генерација уписана 2004. године);

³⁵² Наставни програм за страни језик у другом разреду основне школе за сада не постоји – када су рађени програми за други разред, страни језик као обавезан наставни предмет био је укинут; тада је урађен предлог наставног програма за страни језик као факултативни предмет.

2. Сукцесивно израђује наставне програме до осмог разреда (објављивани су од 2005. до 2010.). Концепција и структура наставних програма значајно се разликује од пређашње.

Почев од 2007. године уводи се други страни језик као обавезни изборни предмет³⁵³ са фондом од два часа недељно, од петог до осмог разреда. Ово решење се значајно разликује од претходног, које је предвиђало да се други страни језик учи од четвртог разреда са нешто већим фондом часова и тако се приближно изједначи са наставним фондом за први страни језик. (Било је предвиђено да школе, уколико за то добију одобрење Министарства, други страни језик могу увести и нешто раније – на пример од трећег разреда, али за ту врсту наставе није израђен наставни програм³⁵⁴.)

И у случају првог и у случају другог страног језика, посао израде наставног програма поверен је саветницима Завода и наставницима и сарадницима Филолошког факултета у Београду који су на наставним програмима радили и у ранијем периоду.

Период 2008-2012.

Наставља се са израдом наставних програма за више разреде основне школе.

Јануара 2011. године покреће се рад на наставним програмима за средње школе, пре свега стручне, али у перспективи и за гимназије. У том тренутку, важна новина је што се не предвиђа наставни програм за почетни ниво учења, што значи да ученици обавезно настављају са учењем језика које су имали у основној школи³⁵⁵. Октобра 2011. године Национални просветни савет усвојио је иновиране програме за средње стручне школе (са изузетком наставног програма за српски језик и књижевност).

³⁵³ Ова незграпна формулација дефинисана 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“. (*Просветни преглед*, 2007, Правилник о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања).

³⁵⁴ Покушали смо да помоћу Интернета пронађемо школе које су увеле ту, назовимо је, *припремну наставу* другог страног језика, али претраживање које смо спровели средином новембра 2012. није дало резултате.

³⁵⁵ То решење није било коначно. Национални просветни савет, на својој 92. седници одржаној 25. јуна 2013, усвојио је и наставни програм почетног учења другог страног језика.

Марта исте године Национални просветни савет зауставио је рад на новим наставним програмима (за све наставне предмете) за гимназије јер још нису усвојени образовни стандарди за крај средњошколског образовања. Раде се, стога, само мање измене, с намером да ти прелазни програми, који су и објављени³⁵⁶, важе за једну генерацију или до утврђивања поменутих образовних стандарда.

Септембра 2012. године поново се започиње са радом на наставним програмима за гимназије.

Израда образовних стандарда

Период 2008-2012.

У јесен 2011. године Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања започео је израду образовних стандарда за крај средњошколског образовања, укључујући и за страни језик. Израђени су тестови за први страни језик и обављено је тестирање ученика. Очекује се објављивање резултата³⁵⁷.

Уџбеници

Период 2001-2004.

Концепт једног јединог издавача уџбеничке литературе постепено је напуштан почев од доласка демократских снага на власт. Већ 2003. године, за стране језике су, после огледне употребе која је почела школске 2001/2002. године, одобрани и неки уџбеници страних издавача.

Период 2004-2008.

Током овог периода одвијали су се огледи. За сваки реформисани разред објављиван је и конкурс за огледну употребу уџбеника на којем учествује све већи број домаћих издавача.

³⁵⁶Иновирани програми за гимназије објављени су у *Службеном гласнику РС, Просветном гласнику* 7/11. Реч је о веома обимном документу (близу 900 страна) у којем је наставни програм за стране језике иновиран у делу који се односи на циљеве, док су граматички садржаји истоветни као у наставним програмима објављеним почетком деведесетих година XX века.

³⁵⁷Што по нашем сазнању није учињено до тренутка када закључујемо рад на овој дисертацији (почетак 2015. године).

Послове у вези са вредновањем и одобравањем уџбеника, укључујући и страних издавача, почиње да обавља Завод за унапређивање образовања и васпитања.

Период 2008-2012.

Нови Закон о уџбеницима и другим наставним средствима донесен је 2009. године, а Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упутства о њиховој употреби 2010. године. Та два акта представљају основу за оцењивање (ЗУОВ) и давање мишљења о уџбенику (НПС), на основу чега министар доноси решење.

Пројекат *Бесплатни уџбеници* предвиђао је у првој години спровођења (2009.) бесплатне уџбенике страних језика у издању Завода за уџбенике (а за енглески језик и издавача Нова школа), док су уџбеници страних језика осталих издавача морали да се купују. Од 2010. године одлука о бесплатном давању на коришћење уџбеника почев од првог разреда основне школе не односи се више на уџбенике страних језика – они се од тада купују, без обзира на то ко је издавач.

Обезбеђивање квалификованих наставника страних (енглеског) језика

Период 2001-2004.

Свесни да ће увођење страног језика као обавезног наставног предмета у први разред многе основне школе ставити пред велике тешкоће у погледу запошљавања стручног кадра – посебно за енглески језик за који се очекивало да ће владати највеће интересовање, што је потврђено почетком 2003. године – министар др Гашо Кнежевић, помоћник министра др Тинде Ковач Церовић и задужени за стране језике у Министарству просвете и спорта 24. марта 2003. године договорили су се са представницима факултета који образују наставнике страних језика у Србији да се донесу измене и допуне Правилника о стручној спреми наставника; измене и допуне предвиђале су да се у прва три разреда основне школе омогући рад и дипломираним филолозима других језика, као и особама које су дипломирале на неком од наставничких факултета, уколико на факултетима који образују наставнике страних језика положе испит из страног језика који желе да предају на

нивоу Б2 дефинисаног у Заједничком европском оквиру и заврше методичку обуку у организацији Министарства³⁵⁸. Специфичност испита на нивоу Б2, имајући у виду компетенције наставника потребне за наставу на раном узрасту, огледала се у високо постављеном прагу пролазности (минимални праг постигнућа: 75%) за сваки део испита: разумевање говора, разумевање писаног текста, усмено изражавање, писмено изражавање. Тестове (из енглеског језика) израђивали су наставници запослени на катедрама за англистику; они су спроводили испит, а испиту су присуствовали школски надзорници за енглески језик. Друга могућност предвиђала је да исти профил наставника може предавати страни језик у прва три разреда основне школе уколико положи испит на нивоу Ц1 у некој од институција које поседују лиценцу за издавање међународно признатих диплома и заврше методичку обуку у организацији Министарства.

Период 2004-2008.

Полагање испита на нивоу Б2 организовано је у више наврата. Сви учесници у својим извештајима изражавали су задовољство описаним решењем.

Упркос томе, почев од 2005. године Министарство је престало да организује испите у сарадњи са факултетима који образују наставнике страних језика и потписало је уговор за обављање тог посла са неким другим институцијама, на пример са Задужбином Илије М. Коларца.³⁵⁹

³⁵⁸ Нисмо успели са сигурношћу да утврдимо да ли је ова обука икада организована, мада је извесно да то налаже Правилник о стручној спреми; иако је та обука највероватније изостала (по тврдњама школских надзорника), наставници од 2002. године имају могућност да бирају неке од одобрених семинара из *Каталога програма стручног усавршавања запослених у образовању* (ЗУОВ). Треба, међутим, нагласити да је у оквиру припрема за спровођење реформе, од 2003. до 2006. организована каскадна обука тренера наставника енглеског језика, о чему извештава Радмила Поповић (Поповић 2007: 456-463).

³⁵⁹ Реч је о Споразуму о сарадњи број 6-00-736/2005-06 у области развоја наставе страних језика и стручног усавршавања наставника и ученика у периоду 2005-2008, којем је 6. јула 2006. додат Анекс (потписници министар просвете др Слободан Вуксановић и председник Задужбине Олга Милутиновић), и који је 2009. обновљен са важењем до 2012. године (потписници министар просвете др Жарко Обрадовић и председник Задужбине Олга Милутиновић). Споразумом, који садржи одређене озбиљне грешке и пропусте, обухваћено је „оспособљавање наставника за добијање сертификата Б2“ (у Анексу преиначено у „Оспособљавање наставника за извођење наставе енглеског језика у провом циклусу основног образовања и васпитања“), „Стручно усавршавање наставника страних језика“, „Развијање Европског језичког портфолиа“ (sic!), „Обуку ученика основних и средњих школа“ и „Обезбеђивање квалитета“.

Децембра 2014. министар др Срђан Вербић потписао је сличан споразум са Британским саветом.

Период од 2008-2012.

Законом о основама система образовања и васпитања прописана је обавеза, која ступа на снагу 1. септембра 2012. године, да нови кадрови³⁶⁰ који се запошљавају у основној и средњој школи морају имати завршену пету годину студија, то јест имати звање мастера. Факултети који образују наставнике дали су већи простор психо-педагошким и методичко-дидактичким предметима, и то како за теоријску тако и за практичну наставу.

Усавршавање наставника

Период 2001-2004.

Министарство просвете и спорта започело је припреме за увођење нове концепције образовања у први разред основне школе почев од школске 2003/4. године. Та концепција, представљена, разматрана и прихваћена на Конференцији Реформа образовања у Републици Србији: први кораци и предстојећи изазови (Београд, Центар Сава, 5 - 7. септембар 2002. године), подразумевала је прелазак на курикулум (то јест на садржаје, процесе и активности усмерене на остваривање циљева и исхода образовања), као и увођење наставе страног језика као базичног/основног предмета који ће се учити од почетка до краја основног и средњег образовања.

За остварење такве концепције сматрало се да је најзначајније увођење нових стратегија и метода наставног рада и другачији положај наставника и ученика у наставном процесу. Тежећи да се школама и наставницима обезбеде што бољи услови за почетак рада у оквиру нове концепције, предложено је да се припреме организују у три фазе: током прве фазе школе би обављале потребне договоре, током друге наставни кадар би похађао психо-педагошке и методичко-

У оквиру реформе универзитетског образовања, међутим, неке катедре за англистику (на пример, на Филолошком факултету Универзитета у Београду) уводе полагање испита на нивоу Б2 за студенте који студирају енглески као изборни језик, али пошто их Министарство не признаје за потребе наставе у нижим разредима основне школе, Факултет поново организује полагање испита Б2.

³⁶⁰ Односи се на дипломце који су факултете завршили по програмима реформисаним у складу са Болоњским процесом.

дидактичке семинаре, а током треће била би организована обука за развој курикулума³⁶¹.

Период 2004-2008.

Од 2004. године, па и после враћања наставе страних језика у први разред основне школе, овако замишљена обука наставника прекинута је. Прешло се скоро искључиво на усавршавање кроз акредитоване програме које наставници бирају из *Каталога програма усавршавања кадра у образовању у РС*, док Министарство само повремено организује семинаре (Зимске и Летње школе) за наставнике страних језика.

Значајну новину у том периоду представља доношење Правилника о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника³⁶² и Правилника о изменама и допунама Правилника о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника³⁶³.

Период од 2008-2012.

Априла 2011. године Национални просветни савет усвојио је Стандарде компетенција за професију наставника и њихов професионални развој. Тим документом, који садржи скуп потребних знања и вештина које треба да поседује сваки наставник, компетентан наставник дефинише се као стручно лице које треба непрестано да се усавршава, интерактивно делује на све актере школског живота, шири сарадњу и партнерске односе са локалном заједницом и врши евалуацију својих резултата.

Нови Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника³⁶⁴, поред старих, уводи и неке нове видове стручног усавршавања, али сам систем стручног усавршавања остаје непромењен.

³⁶¹ Школама је препоручено да приликом договора о томе који ће наставник страног језика водити први разред имају на уму следеће: на узрасту ученика првог разреда може се примењивати само орална метода у настави страног језика; да такав рад подразумева игре, песме, извођење дијалога и друго и да поред прописане стручне спреме, наставник страног језика мора поседовати висок степен комуникативне компетенције у циљном језику; да је пожељно да има већ извесног искуства у настави и да буде динамична личност, спремна да организује различите активности кроз које ће своје ученике учинити пријемчивим за даље учење страног језика.

³⁶² Објављен је у *Службеном гласнику РС* 22/05.

³⁶³ Објављен је у *Службеном гласнику РС* 51/08.

³⁶⁴ *Службени гласник РС Просветни гласник* 13/2012.

Иновативни пројекти

Период 2001-2004.

Интензивно се ради на припреми пројекта двојезичне наставе: на српском и француском језику у ОШ „Владислав Рибникар“ у Београду, на српском и француском и на српском и италијанском у Трећој београдској гимназији.

Припрема се пилот пројекат *Настава страних језика по нивоима Заједничког европског оквира* у Земунској и Ваљевској гимназији.

Започиње се са израдом Европског језичког портфолија.

Период 2004.

Септембра 2004. године почиње двојезична настава у ОШ „Владислав Рибникар“ у Београду и у Трећој београдској гимназији.

Остали пројекти су обустављени.

Период 2004-2008.

Двојезична настава се шири, углавном у Београду (2005: ОШ „Олга Петров“, настава на српском и руском као и на српском и енглеском језику; ОШ „Михаило Петровић Алас“, настава на српском и енглеском језику³⁶⁵; 2006: ОШ „Старина Новак“, настава на српском и енглеском језику), али за тај вид наставе јавља се интересовање и у другим градовима Србије: ОШ „Краљ Петар I“ у Нишу уводи исте године двојезичну наставу на српском и енглеском језику.

Период 2008-2012.

2009. године уводи се двојезична настава на српском и енглеском језику у ОШ „Момчило Настасијевић“ и у гимназију „Таковски устанак“ у Горњем Милановцу. Уведена је двојезична настава на српском и француском језику у Нишу, у гимназији „Светозар Марковић“ (а од 2011. и на српском и енглеском језику у истој гимназији).

2010. ОШ „Петефи Шандор“ у новом Саду уводи двојезичну наставу на српском и енглеском језику; гимназија „Јован Јовановић Змај“ у Новом Саду уводи

³⁶⁵ Двојезична настава обустављена је у обе школе, у првој 2011, у другој 2009. године.

двојезичну наставу на српском и енглеском, на српском и немачком, на српском и руском и на српском и француском језику.

Двојезична настава на српском и француском језику уводи се 2011. у Десетој београдској гимназији „Михајло Пупин“. ОШ „Јован Јовановић Змај“ у Сремској Митровици уводи двојезичну наставу на српском и енглеском језику, а ОШ „Десети октобар“ у Суботици на српском и немачком и на мађарском и немачком језику.

Септембра 2012. године уводи се двојезична настава на српском и француском језику у гимназије у Пироту и Сремским Карловцима. У гимназији „Бора Станковић“ у Нишу уводи се двојезична настава на српском и енглеском језику.

Фебруара 2011. године одржава се први испитни рок за стицање међународно признате дипломе из француског језика ДЕЛФ за школе – основне и гимназије – укључене у пројекат Школски ДЕЛФ (DELF scolaire). Током 2012. пројекат се шири, тако да је Школским ДЕЛФ-ом обухваћено педестак школа.

Марта 2012. године у 31 школу уводи се факултативна настава кинеског језика. Наставу држе професори кинеског језика изворни говорници. Образована је Комисија за евалуацију пилот пројекта учења кинеског језика.

Споменућемо на крају и PASCH пројекат који спроводи Влада Немачке. У Србији је изабрано шест гимназија: Трећа београдска гимназија, гимназија „Урош Предић“ у Панчеву, гимназија „Бора Станковић“ у Нишу, Ваљевска гимназија, Друга крагујевачка гимназија и Гимназија у Суботици. Одабране гимназије постале су део међународне мреже од преко 1000 партнерских школа широм света³⁶⁶.

³⁶⁶ Како се наводи на сајту Гете института у Београду (www.goethe.de/beograd), „Циљ иницијативе јесте буђење интересовања и ентузијазма младих људи за модерну Немачку и њено друштво. Додатним образовним понудама допринеће њиховом трајном квалификовању и тиме унапредити компетентност младих људи за студирање у Немачкој. Својим укључењем у међународну мрежу школе добијају могућност да склапају контакте и сарађују са другим школама из целог света.“

Б/ Деловање надлежних државних институција – акценти

Хронолошки приказ активности државних институција од значаја за наставу страних језика у формалном систему образовања Србије показује да се у протеклој деценији најинтензивније радило на доношењу нових наставних планова и програма за основну школу. Иако недостају образовни стандарди за тај ниво образовања, у овом тренутку се може рећи да је концепција заокружена и да она предвиђа обавезно учење два страна језика, од којих је један, најчешће први, енглески, а други неки од следећих језика: француски, италијански, немачки, руски или шпански; они се, међутим, уче са веома различитим фондом часова: први страни језик (подвлачимо још једном, у огромној већини школа у питању је енглески језик, иако то није обавезно) са око 600 школских часова, и други страни језик са око 300 школских часова; овакав наставни план доводи до (нежељене? или можда жељене?) велике неравнотеже у знању на крају основне школе и тиме условљава даља опредељења ученика.

Друга област у којој се запажа значајнија активност јесте увођење иновација, посебно ширење модела двојезичне наставе; посматрајући глобално територију Србије, може се рећи да су заступљени углавном сви језици (са изузетком шпанског) који се у нашем систему уче као страни, мада је комбинација српског и енглеског најчешћа. (Напомињемо да је двојезична настава на српском и енглеском језику посебан пројекат Покрајинског секретаријата за образовање Војводине, о чему сведочи сајт те институције консултован почетком новембра 2012.)

Наставља се са стидљивом диверсификацијом понуде језика; уводи се полагање испита за стицање међународно признатих диплома (ДЕЛФ) за француски језик; развијају се пројекти међушколске сарадње на немачком језику.

Одређене промене, које је требало да допринесу бољем квалитету наставе језика, присутне су и у области уџбеника: напуштање монополског модела издаваштва, могућност употребе уџбеника страних издавача. Напори су уложени пре свега у покушај да се уреди велика конкуренција на тржишту уџбеника; на том плану, ипак, има још доста тешкоћа и негативних појава (на пример, неки издавачи

укључују се у тржишну утакмицу тако што привлаче наставнике нудећи давно напуштен модел унапред урађених глобалних и оперативних планова за рад наставника, то јест припрема часова). Посебно негативна конотација за наставни предмет страни језик дата је тиме што се уџбеници за стране језике једини купују, док се остали дају бесплатно на коришћење.

Уочавају се и значајне позитивне промене у области образовања наставника: продужавање студија, повећање броја часова психо-педагошких и методичко-дидактичких предмета, обавезна практична настава – све то води, рекло би се, ка стицању добрих основа за улазак у наставничку професију. Ти напори, међутим, нису подржани квалитетним системом стручног усавршавања. Успостављени систем, наиме, који предвиђа бирање семинара из *Каталога програма усавршавања кадра у образовању у РС*, изгледа да не обезбеђује довољно квалитетне резултате јер „нема вођеног система усавршавања, понуда програма није настала плански тако да је у њу узидана образовна политика, већ се пошло од понуђеног. Осим тога, Каталог не помаже наставницима да донесу одлуку како да изаберу програм и да направе свој профил усавршавања који ће одговарати њиховим личним професионалним потребама и/или потребама школе у којој раде.“ (Пешикан и други 2010: 1)

Најслабију карику, како се види из нашег истраживања, представљају области праћења наставе и вредновања њених ефеката, као и израде образовних стандарда – која је тек у почетној фази. Иако је Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања израдио одређени број општих докумената и обавио потребне обуке како би све школе и предшколске установе у Србији биле екстерно вредноване до 2018. године, посвећивање пажње страним језицима, посебно страном језику од првог разреда основне школе, у потпуности је изостало. Штавише, стандарди знања рађени су за све наставне предмете у основној школи осим за стране језике, што је образложено аргументом да наставници страних језика имају Заједнички европски оквир, а остали не располажу ни таквим документом.

ДРЖАВА ПРЕМА ЕКСПЕРТИМА – ШТА БИ ДРЖАВА ТРЕБАЛО ДА ИСТРАЖИ

Када упоредимо спорна питања до којих смо дошли анализирајући текстове глотодидактичара и психолога са оним на чему су радиле државне институције у протеклој деценији, долазимо до забрињавајућег закључка: многе непознанице и даље су присутне.

Тако, на пример, није у потпуности јасно да ли је и у којој мери решен проблем обезбеђивања квалификованог наставног кадра³⁶⁷, посебно за енглески језик. Не знамо са сигурношћу да ли је запослени кадар довољно компетентан, али видимо да је то аргумент који се користи да би се страни језик изоставио из групе наставних предмета који се полажу на малој матури. Решење које је нађено 2003. године и чија је реализација у том периоду задовољила важне и вероватно најзахтевније актере (наставнике са катедара за англистику и школске надзорнике Министарства) углавном је напуштено; провера комуникативне компетенције поверена је институцијама које не образују наставнике страних језика, а школски надзорници више не присуствују тим проверама. Иако школски надзорници с којима смо разговарали истичу да нема посебних притужби ни на наставнике са положеним испитом Б2 или Ц1, нити на оне који су дипломирали језик који предају, њихов рад требало је пратити од самог почетка управо због специфичности раног школског учења и свих контроверзи које су се код нас јавиле.

Други пример области коју је свакако требало дугорочно пратити јесте реализација наставног програма у корелацији са условима извођења наставе. На тај начин би се добиле корисне информације које су могле бити од помоћи за доношење образовних стандарда за крај основношколског образовања, тог неопходног корака који води ка вредновању ефеката наставе страних језика: у првој фази, провера комуникативне компетенције ученика, што би омогућило поређење постигнућа унутар земље, али и са ученицима других земаља; у следећим фазама утврђивање степена методолошке компетенције ученика (да ли су научили

³⁶⁷ У интервјуу листу *Данас* 7. новембра 2012. године мр Желимир Попов, тада помоћник министра просвете за основно образовање, рекао је да су „приликом формулисања развојног концепта завршног испита постојале дилеме да ли би деца требало да полажу и страни језик, али да се од тога одустало, јер у Србији има доста неквалификованог кадра који предаје стране језике, у односу на друге предмете.“

како се уче језици), као и степена толеранције и отворености ка другим језицима и културама. Заузимање надлежних државних институција за израду и примену Европског језичког портфолија било би логични след тих активности.

ШТА ПРЕКРИВА/ПРИКРИВА ЗАГЛУШУЈУЋА ТИШИНА? – ПИТАЊА УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Продубљенији поглед на проблематику којом смо се у овој студији случаја бавили наводи нас на следећи закључак: а) постоји озбиљан раскорак између, с једне стране, чињенице да сложеност и значај пројекта увођења наставе страног језика као обавезног наставног предмета од првог разреда основне школе налажу праћење имплементације и вредновање ефеката наставе и, с друге стране, чињенице да су такве активности такорећи потпуно изостале у десетогодишњем периоду; б) тај раскорак указује на истовремено постојање више неусаглашених језичких идеологија. Различити актери, релевантни за тај сегмент језичке образовне политике, имају, како то показује наше истраживање, различита виђења страних језика, њиховог међуодноса, улоге наставе страних језика у друштву и њиховог значаја у процесу формирања личности ученика. Иако би се по неким аспектима могло рећи да постоји континуитет у односу на језичку образовну политику установљену реформом образовања чије су основе постављене од 2001. до 2004. године, из наше анализе произилази да су на делу барем две доминантне језичке идеологије:

- једна, уграђена у наставне програме, експлицитно у прилог вишејезичности, чији су носиоци стручњаци за стране језике; вишејезичност коју заступају јесте, подсећамо, „способност појединца да током читавог живота у свакодневној говорној пракси користи различите језике које познаје на различитим нивоима комуникативне компетенције.“ (Филиповић 2009: 61); то виђење вишејезичности, у којој хијерархију међу језицима одређује сам ученик, ставља стицање граматичких знања у службу комуникативне компетенције, али значај који се придаје граматичкој тачности – којој треба тежити и чији значај за успешну комуникацију треба објаснити ученицима – доказује да није

реч о „подучавању незнању“ (Море 2011: 145), како то тврде противници те језичке идеологије; с друге стране, реч је о језичкој идеологији чија операционализација на нивоу школе и локалне заједнице није до краја осмишљена; на терену се, наиме, неретко срећу тензије: на пример, нуђење ученицима већег броја језика значи губитак часова за неке наставнике, некад и непожељно потискивање одређених језика; у неким срединама није обезбеђена могућност наставка учења истог језика на вишем нивоу образовања итд;

- друга, која се не декларише нити теоријски образлаже (али се њено упрошћено тумачење може чути у незваничним и полузваничним приликама), те је морамо хипотетички тумачити, али која се назире на основу места које страни језик заузима у пословима надлежних државних институција; за откривање те имплицитне језичке идеологије посебно су значајни следећи индикатори: наставни план првог страног језика према наставном плану другог страног језика – показује да је у њеној основи наметнута хијерархија језика (енглески на првом месту, за све, током целокупног школовања), остали језици су ту онолико колико је довољно да се избегну оптужбе о фаворизовању енглеског језика; изостављање страних језика како из групе наставних предмета за које се раде образовни стандарди тако и оних који ће се полагати на малој матури, показује такође да је у питању наставни предмет који за доносиоце одлука нема нарочит значај; непостојање двојезичне наставе на српском језику и на неком од језика мањинских заједница, иако закон то омогућава, показује да је у питању језичка идеологија по којој неке језике, ипак, није вредно учити.

Приликом овог истраживања нашли смо се у више наврата пред *црном кутијом* државе: видели смо, између осталог, да се понекад доносе и спровode одлуке које нису у складу са прокламованим државним циљевима (приступање Европској унији, на пример) и званично усвојеним документима (на пример,

наставни програм). Постављају се, у вези са тим, неколика питања, врло значајна за анализу јавне политике, а на која ово истраживање није дало одговоре: како се дошло до таквих решења; који су актери имали пресудну улогу у њиховом доношењу; да ли су постојале припремне фазе које нису транспарентне – јер „оне унапред одређују *форматирање* одлуке која само ратификује већ извршен избор“ (Милер 2006: 26).

2. РАНО ШКОЛСКО УЧЕЊЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА У СРБИЈИ: ПОЛИТИКА ВИШЕЈЕЗИЧНОСТИ ИЛИ ENGLISH ONLY?³⁶⁸

ИЗАЗОВИ ГЕНЕРАЛИЗАЦИЈЕ ИНОВАТИВНИХ РЕШЕЊА У ОБРАЗОВАЊУ

Видели смо да иновације у образовању имају често сложену и дугу историју. Некада толико дугу да када се напослетку примене на целокупну школску популацију не изгледају више као иновације; штавише, уколико су у периоду трајања огледа изостале активности као што су његово праћење и вредновање, а посебно уколико резултати нису представљени широј јавности, могу деловати чак као враћање на педагошке моделе или системска решења која се нису доказала у пракси током спровођења у изабраним школским установама.

Таква забуна настала је у Србији приликом увођења страног језика као обавезног наставног предмета за све ученике почев од првог разреда основне школе.

Док су једни у том елементу реформе образовања, започете 2001. и прекинуте 2004. године, видели крупну и позитивну новину, имајући на уму пре свега васпитну и образовну добит за све ученике и за друштвену заједницу, други су га критиковали користећи као аргумент, поред осталог, и поменути замену теза; тако, на пример, у критичком тексту који смо анализирали у претходној студији случаја читамо следеће: „Истина, 1968. године било је покушаја увођења страних језика у први разред, а што се завршило неуспехом, заправо обустављено је учење

³⁶⁸ Овај део истраживања објављен је под насловом 'Рано школско учење страних језика у Србији: политика вишејезичности или English only?', *Иновације у настави*, 2013/1, vol. XXVI, Београд, Учитељски факултет. (стр. 104-116).

страних језика у прва два разреда основне школе. На ово искуство се заборавило и од њега се није много научило.“ (Димитријевић, 2004: 26). О искуству које се у цитату помиње, међутим, писано је у више наврата, на пример Точанац (1990), а и у новом миленијуму, на пример, Филиповић, Вучо, Ђурић (2006) и Филиповић, Вучо, Ђурић (2007); оно не само да није заборављено, већ је, уз искуства која су се деценијама таложила захваљујући раду Огледне основне школе „Владислав Рибникар“³⁶⁹ у Београду, чијим стопама су крајем деведесетих година двадесетог века кренуле и ОШ „Дринка Павловић“ у Београду и ОШ „Петефи Шандор“ у Новом Саду³⁷⁰, било најважнији ослонац комисијама које су у наведеном периоду радиле на реформи образовања и које су тада предложиле³⁷¹, односно подржале³⁷², увођење страног језика у први разред. Чињеница је, а то је за нашу тему посебно релевантно, да прелазак са огледа или пилот модела на наставу за целокупну школску популацију представља, истовремено, а) завршну фазу процеса иновирања (прву фазу, најчешће, чини оглед; другу фазу, прилагођавање реалностима терена; трећу фазу, институционализација или генерализација), и б) отварање нових питања која постају нови предмет огледа или других покушаја побољшавања. Опасност да се током имплементације – због њеног трајања, због географског простора који треба обухватити, али пре свега због промена идеолошких оријентација доносилаца одлука – изгуби њен основни смисао и сврха, а корист од генерализације недовољно осете они због којих је првенствено уведена, представља посебно значајан разлог за критичку анализу различитих фаза доношења одлука, њиховог спровођења и вредновања ефеката уведене иновације.

ОД НАМЕРА ДО РЕАЛИЗАЦИЈЕ ИНОВАЦИЈЕ: У ПОТРАЗИ ЗА ЗАГУБЉЕНИМ ВРЕДНОСТИМА

„Иновација је аксиолошко питање, питање прихватања вредности које треба да деле сви актери. У вези је са погледима на свет, са ширим стратегијама.“ (Броден 2004 : 5).

³⁶⁹ Интензивна настава француског језика од првог разреда.

³⁷⁰ Настава немачког језика од првог разреда. У Новом Саду програм је у међувремену укинут.

³⁷¹ Комисија за развој школског програма.

³⁷² Комисија за образовну област Језик, књижевност и комуникација и Поткомисија за стране језике.

У нашем систему образовања, ново системско решење као што је увођење обавезне наставе страног језика од почетка основног образовања условило је, разуме се, читав низ промена и показало се као изазов за све непосредно и посредно укључене актере: за наставнике и институције које их образују – јер настава страног језика на раном узрасту подразумева специфичне методе наставе и вредновања знања о којима се код нас мало учило на факултетима који образују наставнике страних језика; за издаваче уџбеничке литературе – јер та настава подразумева такође специфичне наставне материјале; за државу, чија је улога за нас посебно занимљива – јер у њеној надлежности су: доношење наставног плана и програма, обука наставника, решавање проблема недовољног броја стручних наставника, обезбеђивање континуитета у учењу, праћење имплементације и вредновање квалитета наставе, финансирање новог системског решења и друго. Улога државе у језичкој образовној политици, као што је већ више пута речено, а јасно се види и из овог непотпуног набрајања, пресудна је не само у тренутку доношења најбитнијих одлука (нпр. о статусу наставног предмета Страни језик; о броју језика који ће се обавезно учити током различитих нивоа образовања; о броју часова који ће се доделити; о језицима који ће се наћи у понуди, о очекиваном нивоу језичке компетенције на крају одређеног нивоа образовања итд.), већ и у свим даљим фазама. Изгледа, међутим, да код представника надлежних државних институција Србије не постоји увек пуна свест о потреби за кохерентношћу, или макар о обавези минималног спровођења раније донесених одлука које у међувремену нису званично опозване или доведене у питање.

Ова студија случаја бави се управо тим недоследностима, дикрепанцијама које се јављају између декларативне и стварне језичке образовне политике, уз покушај да се идентификују преломне одлуке и истакну њихове могуће последице.

Доласком нове демократске власти 2000. године рано школско учење страних језика, тачније – позивамо се овде на тада честе изјаве министра просвете –

енглеског језика, од почетка основног образовања, стављено је, да подсетимо, на политичку агенду. Наше истраживање нема за циљ да одговори на питање који је разлог за то био пресудан – генеза те одлуке могла би се потражити и у предреформском периоду, у одлукама политичких партија (које су крајем деведесетих година двадесетог века биле у опозицији), као и невладиних организација које су се већ окупљале око идеје да образовање треба реформисати из темеља –, али могу се навести неки разлози који су без сумње томе допринели. Новим властима је 2000. године свакако било стало да се од образовања из времена Милошевићевог режима демаркирају, поред осталог, дајући значај језицима:

- као симболу враћања земље у међународну заједницу;
- као средству, после вишегодишње изолације и санкција, за ојачавање позиција на међународном плану;
- као доказу о модерности, о обавештености домаћих реформатора да је општа тенденција, видљива у реформама образовања већине европских земаља, да се страни језици уче на што млађем узрасту.

Страни језик од првог разреда за кључне доносице одлука у то време јесте пре свега енглески језик због:

- широко прихваћеног уверења да је енглески језик *lingua franca* нашег доба, што значи да је такорећи сувишно учити неки други језик (ово уверење делили су, изгледа, и неки Милошевићеви следбеници: подсећамо да су директори београдских гимназија, наиме, половином деведесетих година, донели, наводно³⁷³, одлуку да ће у свим београдским гимназијама први страни језик бити искључиво енглески);
- бројних захтева родитеља и основних школа у којима се тражи замена језика – увођење енглеског језика уместо неког другог, до тада присутног у школи у статусу обавезног наставног предмета, или увођење енглеског језика као изборног наставног предмета од трећег разреда; (овоме треба додати и

³⁷³ Резерве које исказујемо последица су чињенице да ту одлуку никада нисмо видели у писаној форми. Али како смо то раније назначили, о њој нам је говорила Милица Литричин, помоћник министра за средње образовање и бивша директорка гимназије, као о сасвим „природној“ одлуци, не размевајући њену далекосежност нити чињеницу да поменут скуп људи није био овлашћен да је донесе.

- манипулације које су у неким школама вршене – о којима је вћ било речи – и којима се хтелo стати на крај: неки ученици, по одређеном критеријуму или „извлачењем имена из шешира“ добијали су енглески, а преостали неки други језик, који је у таквој клими, неминовно, постајао „нежељени“ језик);
- других, вероватно геостратешких разлога, о којима би могли сведочити тадашњи челници Министарства просвете и спрота Републике Србије.

Све гласније поруке међдржавних организација (Савет Европе, Европска комисија), међутим, да осим енглеског треба учити и друге језике, свест о могућим незадовољствима представника земаља чији се језици уче у нашем систему образовања, али и наставника других језика уколико остану без посла, организовање семинара Савета Европе у Београду поводом Европске године језика (2001) на којем је промовисана језичка образовна политика усмерена ка развоју вишејезичности, учешће стручњака за различите језике у раду Комисије за развој школског програма и њихово позивање како на образовну традицију Србије тако и на потребе државе да негује контакте са разним деловима света, све то, свакако у различитој мери, допринело је да се за базични / основни наставни предмет (који се учи без прекида на свим нивоима доуниверзитетског образовања) предложи шест језика за које је и израђен наставни програм: енглески, италијански, немачки, руски, француски и шпански језик. Уверење да ће енглески језик ипак бити најчешћи избор школа и да таквом захтеву свакако треба изаћи у сусрет довели су до разраде модела решавања, или барем ублажавања, недостатка стручног наставног кадра, што смо детаљно приказали у претходној студији случаја.

2007. године уводи се други страни језик као обавезни изборни предмет са фондом од два часа недељно. Та одлука, дуго очекивана, омогућила је да се у систему образовања задрже и други језици осим енглеског – и представља, стога, испуњење неопходног (минималног) услова за развијање вишејезичности у систему образовања –, али се показала истовремено и као назадовање у односу на раније решење³⁷⁴: упола мањи фонд часова додељен том наставном предмету у поређењу

³⁷⁴ Као што смо раније истакли, број часова страног језика који се учио од трећег разреда и оног који се учио од петог разреда приближно се изједначавао на крају основне школе. То је омогућавало ученицима да се сами одреде за језик који ће учити у средњој стручној школи, или за језик који ће

са првим страним језиком довео је до велике неравнотеже и до наметања хијерархије језика, што није била првобитна замисао стручњака ангажованих на изради наставног програма.

Ова одлука важан је знак заокрета са политике вишејезичности ка политици давања привилегованог места енглеском језику, коју у овој дисертацији означавамо термином *English only*, али није једини. Истраживање о деловању, или тачније, о изостанку деловања државних институција у области праћења имплементације и вредновања ефеката учења страног језика у основној школи у Србији у периоду од 2004. до 2012. године, о изостанку иницијативе да се у Србији, као у другим европским земљама, објави Европски језички портфолио, такође су докази постојања великог раскорака између декларативне и стварне језичке образовне политике и истовременог постојања, како је то показало наше истраживање које смо изложили у претходној студији случаја, више неусаглашених језичких идеологија: различити актери, наиме, релевантни за тај сегмент језичке образовне политике, имају и различита виђења страних језика, њиховог међуодноса, улоге наставе страних језика у друштву и њиховог значаја у процесу формирања личности ученика. Иако би се по неким аспектима могло рећи да постоји идејни континуитет у односу на језичку образовну политику установљену реформом образовања чије су основе постављене од 2001. до 2004. године, из наше анализе произилази да су од тада на делу барем две доминантне језичке идеологије:

- једна, уграђена у наставне програме, експлицитно у прилог вишејезичности, чији су носиоци стручњаци за стране језике; шта та политика подразумева види се из циљева наставе; цитирамо најрелевантније делове из наставног програма³⁷⁵:

А) Из циља првог страног језика на млађем основношколском узрасту:

Настава страних језика треба да: [...] подстакне потребу за учењем страних језика; [...] олакша разумевање других и различитих култура и традиција

учити као први страни језик у гимназији; на друштвеном смеру, наиме, разлика у фонду часова између првог и другог страног језика значајна је.

³⁷⁵ Наставни план и програм на снази за трећи и за пети разред доступан је на сајту Завода за унапређивање васпитања и образовања РС (zuov.gov.rs). Сајту приступљено децембра 2012. године.

[...]. Ученик развија радозналост, истраживачки дух и отвореност према комуникацији са говорницима других језика. [...]

Б) Из циља наставе другог страног језика на старијем основношколском узрасту:

[...] стицање позитивног односа према другим језицима и културама, као и према сопственом језику и културном наслеђу, уз уважавање различитости и навикавање на отвореност у комуникацији, [...] као и да настави, на вишем нивоу образовања и самостално, учење истог или других страних језика на различите начине и у свим околностима које живот створи. [...]

Учење другог страног језика, ослањајући се на искуства и знања стечена учењем првог страног језика, спешује стицање вишејезичке и вишекултурне компетенције и развијање свести о језичком богатству ужег и ширег окружења [...];

- друга, имплицитна, без теоријског образложења, али која се назире на основу места које страни језик заузима у пословима надлежних државних институција (што смо образложили на основу два индикатора: 1. наставни план првог страног језика према наставном плану другог страног језика – показује, како смо то већ истакли, да је у њеној основи наметнута хијерархија језика, то јест да је енглески на првом месту, за све, током целокупног школовања; остали језици су заступљени, рекло би се, више ради политичке коректности него ради стварне тежње да се савладају на солидном нивоу; 2. изостављање страних језика како из групе наставних предмета за које се раде образовни стандарди на крају основношколског образовања тако и оних који ће се полагати на малој матури – показује да је у питању наставни предмет који за доносиоце одлука нема већу тежину).

Видимо, дакле, да државне институције и тела која именује Народна скупштина Републике Србије понекад доносе и спроводе одлуке које нису у складу са прокламованим државним циљевима (као што је приступање Европској унији) и

званично усвојеним документима (као што су смернице Савета Европе³⁷⁶, чија смо земља чланица, или као што је важећи наставни програм за основну школу). Две језичке идеологије које смо издвојили као доминантне доводе до стварања два модела језичке образовне политике у области наставе страних језика, и то два модела која се узајамно искључују.

У наставку ћемо приказати резултате наше анализе предности и недостатака ова два модела, која су, истакнимо још једном, инкомпатибилна.

Политика вишејезичности наспрам политике *English only*

Оба модела језичке образовне политике у области наставе страних језика примењују се у европским земљама, иако се модел *English only* често, као и у Србији, прикрива иза модела вишејезичности који је присутан на декларативном нивоу. У неким земљама, међутим, тежња ка стварној реализацији модела вишејезичности довело је до значајних помака у настави страних језика (на пример у Француској); неке друге, на пример Шведска или Данска, познате по томе што већ дуже време дају примат учењу енглеског језика (те у том смислу можемо рећи да примењују модел *English only*), у првој деценији двадесет првог века морале су да се побрину о заштити националних језика од утицаја енглеског постављајући као циљ „развијање 'паралелне' језичке компетенције“ – с намером да „Швеђани и Данци који се баве бизнисом, политиком, високим образовањем, науком и медијима могу подједнако добро да користе национални језик као и енглески“ (Филипсон in Рисенто 2007: 353).

Да бисмо из обимне научне и стручне литературе, али и из садржаја дискусија вођених у више наврата са наставницима страних језика и другим заинтересованим појединцима, издвојили карактеристике ова два супротстављена модела и дефинисали их као *предности*, односно *недостатке*, потребно је подсетити се на контекст у којем се, када је реч о Србији, утврђује и спроводи језичка образовна

³⁷⁶ Приоритетне области за Савет Европе су грађанско васпитање, историја, образовање Рома и страни језици.

политика као јавна политика. Полазиште за сагледавање тог контекста јесу историјске, географске и политичке датости које одређују положај Србије у међународној заједници и које би, по нашем мишљењу, требало пресудно да утичу на избор језичке образовне политике (чиме подразумевамо и њено доследно спровођење). Те датости ћемо сажето изразити на следећи начин: 1. Србија је вишејезична и вишекултурна земља – она је то данас, а била је то и у прошлости (та карактеристика, доживљавана некад као пожељна, чешће као непожељна, временски је и географски неуједначено распоређена, мање је или више динамична, али је константна); 2. Србија има политичку, економску и културну сарадњу са великим бројем земаља, али приоритет влада конституисаних после 2000. године – макар декларативно – јесте интеграција у ЕУ.

Када је реч о критеријумима помоћу којих се карактеристике анализираних модела могу разврстати као *предности* или *недостаци*, неки су материјалне, а неки нематеријалне природе. За њихов одабир користили смо у извесној мери оне који су примењени у неколиким упоредним анализама модела језичких образовних политика (Фретис 1991; Грен 2005; Аронин и Роми-Маслиах 2007); треба ипак напоменути да су у литератури коју смо користили бројнији аутори који се залажу за модел вишејезичности (или, евентуално, за генерализовано учење есперанта) и који своје аргументе експлицитно исказују, што најчешће није случај са поборницима модела *English only*. Неравнотежа која је видљива у табелама које следе (много предности код модела вишејезичности, много недостатака код модела *English only*) последица је, између осталог, чињенице да је вишејезичност политички пожељан модел, погоднији за теоријска образлагања него што је то одбрана хегемоније било ког језика, са изузетком есперанта.

A/ Вишејезичност као модел језичке образовне политике у области страних језика

<p>Шта подразумевамо под вишејезичношћу: елементи за дефиницију модела</p>	<p>- „Способност појединца да током читавог живота у свакодневној говорној пракси користи различите језике које познаје на различитим нивоима комуникативне компетенције.“ (Филиповић 2009: 61);</p> <p>- „Вишејезичност је способност појединца да целисходно користи више језичких варијетета, што захтева специфичан облик комуникативне компетенције. Она представља способност употребе језичког репертоара у складу са широком лезом ситуационих и културних чинилаца [...]“ (Кик ур. 2003: 195).</p>
<p>Неке предности за ученика (А) и за друштво (Б)</p>	<p>А)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Уз позитиван однос према сопственом језику и култури, развија се отвореност према различитим језицима, културама и њиховим говорницима; - У складу је са концептом доживотног учења; очекивања у погледу нивоа постигнућа реална су и у складу са контекстом у којем се одвија учење; - Користе се максимално могућности које пружају учениково окружење и животне околности; - За учење другог и свих следећих језика користи се искуство и методолошка компетенција стечена учењем првог страног језика; - Хијерархију међу језицима одређује сам ученик ; - У перспективи будуће зараде, материјално је исплатив – у Швајцарској, на пример, у просеку 10% већа примања имају запослени који знају неки страни језик (Грен и други 2009: 44). <p>Б)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Политички пожељан, то јест у највећој мери у складу са идејом о Европи заснованој на поштовању језичке и културне разноликости (Грен 2005: 7, 8); - У приличној мери правичан са становишта једнакости говорника различитих језика (Грен 2005: 7); - Добит за привреду може бити значајна (пример Швајцарске: 10%) (Грен и други 2009: 45); - Разумевање сродних језика, један од приступа у оквиру дидактике вишејезичности, омогућује да се избегне медијација преко трећег језика (Беако in Ескиде и Жанен 2010: 8).
<p>Неки недостаци</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Скуп модел који захтева сталну подршку државе без које не може да опстане; - Наставници језика нису обучени да примењују методе усмерене на развој вишејезичности у образовању; - Оспорава се могућност достизања високог нивоа језичке компетенције јер су знања у вези са функционисањем језика, наводно, стављена у други план (Море 2011: 145); - Ова језичка идеологија на нивоу школе и локалне заједнице није до краја операционализована, што на терену доводи до тензија: нпр, нуђење ученицима већег броја језика значи губитак часова за неке наставнике; непожељно потискивање одређених језика; није увек обезбеђена могућност наставка учења истог језика на вишем нивоу образовања итд.

Б/ English only као модел језичке образовне политике у области страних језика
 Напомена: Овај назив за модел језичке образовне политике у области страних језика, у којем настава енглеског језика има апсолутну³⁷⁷ и константну³⁷⁸ – од стране државе наметнуту – предност, преузели смо од Грена³⁷⁹ и од Лидија³⁸⁰; изворно, тај се назив користи за означавање, у САД, „покрета за искључиву употребу енглеског језика у свим образовним и институционалним контекстима (енгл. *English only movement*)“ (Филиповић 2009: 58).

<p>Шта подразумевамо под називом <i>English-only</i>: елементи за дефиницију модела</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Учење енглеског језика као јединог или првог страног језика на свим нивоима образовања; - Почива на (веома дискутабилној и у пракси често оповргнутој) представи о енглеском као језику „који сви знају“ (док је стварно стање да је реч о језику који је присутан на свим континентима и који се највише од свих учи као страни језик).
<p>Неке предности за ученика (А) и за друштво (Б)</p>	<p>А/ - Онима који уче енглески језик омогућава стицање комуникативне компетенције која се барем елементарно може употребити у великом броју животних ситуација у разним земљама; - Фокусирање свих ресурса, материјалних, људских, временских, на само један, енглески језик, требало би да омогући постизање високог нивоа знања; - Уколико постане компетентан говорник енглеског језика, ученик се може надати да ће у будућности бити стваран или потенцијалан припадник интернационалних елита (Бугарски 2009: 58).</p> <p>Б/ - Друштво улаже претежно у учење једног језика, и тако штеди на учењу осталих језика; - Једноставније је планирање потребног наставног кадра.</p>
<p>Неки недостаци</p>	<p>НАПОМЕНА: Недостаци које ћемо излистати односе се на било који језик који се намеће као <i>lingua franca</i>; у прошлости су то били латински језик, француски језик и други; хегемонија енглеског језика, међутим, по размерама превазилази поменуте примере. - Позитиван однос према само једном језику и култури / културама које тај језик представља не омогућује развијање позитивног односа према сопственом језику и култури у које се с временом некритички уносе различити облици нефункционалног утицаја;</p>

³⁷⁷ Са тежњом да обухвати целокупну школску популацију.

³⁷⁸ Кроз све нивое образовања.

³⁷⁹ (*Scénario*) **tout-à-l'anglais** (Грен 2005: 72) (болд Ј. Ђ.).

³⁸⁰ Овај аутор у свом чланку користи управо термин на енглеском језику у значењу које му ми дајемо (Лидија in Канделије и други ур. 2008: 17).

	<ul style="list-style-type: none"> - Не омогућује развијање отворености према различитим језицима, културама и њиховим говорницима; штавише, ти језици и културе доживљавају се као недостојни учења и упознавања; - Избор овог модела није везан за контекст учења и контекстуализовано сагледане потребе ученика; - Ученик не користи у довољној мери могућности које му пружају окружење и животне околности; - Ученик нема могућности избора хијерархије међу језицима које учи; - Основа је за дискриминацију „оних који не знају енглески језик“ или га недовољно знају, без обзира на њихово евентуално знање других језика или на њихове друге компетенције; неки аутори тврде да англофони „haves“ користе 80% расположивих ресурса, док „have-nots“ користе преосталих 20% (Филипсон in Аронин и Роми-Маслиах 2007: 31); - Основа је, неретко, за свођење комуникације на елементарни ниво (Фетис 1991: 202, 203, 206) због зазора (некад чак страха) да се призна незнање или недовољна језичка компетенција у енглеском језику; - Скуп модел јер подразумева веома дуготрајно (и све дуже) учење; тежња ка све вишем нивоу знања, само по себи позитивно, излаже државу али и породице трошку будући да улажу у приватне часове, летње кампове, боравке у англофоним земљама и слично; - Упркос све већем улагању и државе и породица, долази до ерозије исплативости компетенције у енглеском језику због банализације те компетенције (Грен 2005: 6); - Неправедан модел: од њега стварну корист – политичку, материјалну итд. – имају англофоне земље и појединци који су достигли веома висок ниво комуникативне компетенције на енглеском језику (Грен 2005: 95-97).
--	--

Овај последњи недостатак у више наврата је јасно формулисао Франсоа Грен. Како је то показао, изворни говорници енглеског језика имају вишеструку добит од хегемоније тог језика: „(1) они не морају да улажу време и новац у учење других језика, пошто изворни говорници других језика морају да уче енглески језик; (2) на исплатив начин могу да уложе та уштеђена средства у друге развојне стратегије усмерене на напредак; (3) поседују такорећи монопол на тржишту писменог и усменог превођења на енглески језик, као и на тржишту издаваштва за енглески као страни језик и наставе енглеског језика; (4) не морају да улажу никакве напоре да би били схваћени у међународном окружењу; и (5) задржавају одлучујућу предност у преговорима и конфликтним ситуацијама, будући да се одвијају на њиховом језику, док остали морају да се боре на енглеском, који је за њих страни језик“ (Грен in Рисенто 2007: 87).

Видимо, из свега што је речено, да је на макронивоу немогуће спроводити паралелно оба модела језичке образовне политике. На микронивоу, то јест на нивоу ученика, могуће су корекције модела *English only*, под условом да породично окружење поседује свест о вредности вишејезичности, као и материјална средства неопходна за учење још неких језика до нивоа који је функционалан за даље образовање и професионални развој (минимум Б1).

Неке последице идеолошке недоследности

Свест о потреби учења више језика у највећој мери зависи, међутим, од стварне језичке политике која се спроводи у одређеном друштву, а не од оне која се јавља на декларативном нивоу. Већ данас у Србији (али она у томе није усамљена), а у скорој будућности ће то бити још видљивије, идеолошка недоследност и раскорак који се јавио између првобитно постављених циљева језичке образовне политике у основном образовању и њене имплементације довели су до неких последица које су осетне на вишим нивоима образовања и у целом друштву. Задржаћемо се на два типа последица: 1. Оне које се тичу заступљености језика³⁸¹ на средњем и универзитетском образовању; 2. Оне које се тичу ставова о језицима, то јест А) перцепције статуса енглеског језика у основним школама Србије, односно Б) представе о улози тог језика у међународној комуникацији.

1. Заступљеност језика на средњем и универзитетском образовању карактерише:
 - а) постепено губљење свих језика осим енглеског у средњем стручном образовању (у средњим стручним школама Србије, у којима је по наставном плану предвиђено учење само једног страног језика, ученици углавном уче енглески језик; остали језици у великој мери нестају из те врсте образовања, иако су неке професије за које се ученици припремају веома развијене у земљама у којима се говори и пише неки други језик);

³⁸¹ Заступљеност језика није, разуме се, једина последица. Судаћи по студентима прве године филолошких студија, могло би се говорити и о све нижем нивоу знања с којим излазе из средње школе.

- б) губљење свих језика осим енглеског на друштвеном смеру у гимназијама: како смо то раније напоменули, већ скоро две деценије траје процес преласка на енглески језик као први страни језик – што је на друштвеном смеру веома значајно због разлике у фонду часова; другим речима, управо ученици који су се определили за интензивније учење језика, немају стварни избор језика који ће учити на вишем нивоу;
- в) велика већина студената нефилолошких факултета бира енглески језик, иако факултети нуде и друге језике који се могу учити у мањим групама.
2. А) Перцепција статуса енглеског језика у основним школама Србије: распрострањено је уверење да је енглески језик обавезан у нашем основном образовању: поред Wikipедије која у вези са тим даје нетачне информације³⁸², у то су уверени и многи родитељи, па чак и неки професори страних језика.
- Б) Представе о улози енглеског језика у међународној комуникацији:

³⁸² Тако, на пример, у информацији коју Wikipedia даје о основном образовању у Србији (сајту приступљено септембра 2012), читамо нетачне тврдње које се односе на први страни језик (у ствари, енглески језик се највише учи, али није обавезан: могу се учити и остали језици за које постоји наставни програм од првог разреда, то јест немачки, руски, француски, италијански или шпански): „Основна школа: Деца се уписују у основну школу са 6 или 7 година. Основно образовање у Србији је обавезно. Основна школа траје 8 година и подељена је на два периода на први циклус основног образовања (од 1. до 4. разреда) и други циклус основног образовања (од 5. до 8. разреда). Ученици у првом циклусу имају следеће предмете:

1. математика
2. maternji jezik (srpski jezik, mađarski jezik, albanski jezik itd.)
3. srpski kao nematernalni jezik (za one kojima maternji jezik nije srpski)
4. **engleski jezik (prvi obavezni strani jezik)** (болд Љ. Ђ.)
5. likovna kultura
6. muzička kultura
7. fizičko vaspitanje
8. svet oko nas (poznat i kao priroda i društvo)
9. izborni predmet (veronauka ili građansko vaspitanje)

U drugom ciklusu đaci dobijaju nove predmete:

1. od 5. razreda: biologija, geografija, istorija, tehničko i informatičko obrazovanje, **drugi strani jezik** (болд Љ.Ђ.), sport i drugi izborni predmet (informatika ili crtanje, slikanje, vajanje)
2. od 6. razreda: fizika
3. od 7. razreda: hemija“ [...]

- распрострањено је уверење да енглески језик говоре *сви*; ово уверење, које изгледа дели већина наших суграђана, можемо илустровати исказима ученика трећег разреда једне основне школе у Зрењанину који су поводом Европског дана језика, на питање *Зашто учимо енглески језик?* као најчешћи одговор (12 од 19) давали реченице као што су „Енглески језик учимо да бисмо се споразумели са људима у целом свету“, „Кад идемо на море, да се споразумемо са другом децом“, „Ми сви добро знамо да скоро цео свет говори енглески“ и слично; ову идеализовану слику човечанства, које је коначно стекло заједнички језик, оповргавају ипак скромна постигнућа на међународним тестирањима нивоа језичке компетенције у енглеском језику, о чему ће више бити речи у студији случаја у Петом делу ове дисертације; (тако, на пример, истраживање, које је обухватило одраслу популацију³⁸³ у 54 земље – спроводи га организација Education first³⁸⁴, показује да је прва земља, Шведска, остварила 68,91 поен; следе Данска, Холандија, Финска и Норвешка; Француска је остварила релативно скромно, 23. место, са 54,28 поена, Италија 24, са 54, 01 поен; најслабије пласиране су Панама, Саудијска Арабија, Тајланд и Либија);

- недовољна осетљивост на проблеме комуникације са странцима: поменућемо, као илустрацију, занимљиво истраживање Регионалне привредне коморе из Крагујевца³⁸⁵ које је показало да странци имају проблем у комуникацији са запосленима у различитим делатностима у Шумадији, а да истовремено понуда Коморе да се организују течајеви из страних језика није наишла на интересовање истих запослених.

Видимо, из приказа само неких од последица примене модела *English only*, да се Србија веома удаљила од модела који би у знатно већој мери одговарао актуелном глобалном језичком пејсажу, у којем је „нагласак на вишејезичности као

³⁸³Тестирано је укупно 1 700 000 одраслих током три године (2009-2011).

³⁸⁴ Извор: извештај *Indice de compétence en anglais EF – EPI 2012* (ef-epi-2012-report-fr-lr.pdf). Сајту приступљено новембра 2012.

³⁸⁵ На скупу Пројекта REFLESS држаног у Београду 13. новембра 2012, Марија Стојановић говорила је на тему *Increasing the competitive edge of regional commerce through foreign language education*.

свепрожимном обележју 'светског лингвистичког режима' [...]“ (Бугарски 2009: 19), и наставља да се од њега удаљава: тако је Град Београд 2010. године увео бесплатно учење енглеског језика у вртиће³⁸⁶, и тиме поставио још једну препреку развијању свести о вишејезичности. Будући да ће велики број наших младих, у следећој деценији, имати за собом најмање дванаест, а неки и петнаестак година учења енглеског језика, разумно би било очекивати веома висок ниво постигнућа, упоредив са скандинавским земљама, то јест комуникативну компетенцију која би морала бити на нивоу Ц1 после универзитетског образовања. Такав резултат барем би делимично оправдао напуштање модела вишејезичности у образовној политици Србије.

ИНОВАТИВНИ ПОТЕНЦИЈАЛ РАНОГ ШКОЛСКОГ УЧЕЊА СТРАНИХ ЈЕЗИКА: КА ДОМАЋЕМ МОДЕЛУ ЈЕЗИЧКЕ ОБРАЗОВНЕ ПОЛИТИКЕ

Уколико би Србија напустила политику *English only* која је, како смо то показали, пре резултат деловања имплицитне језичке идеологије (али и небриге и повлађивања стереотипима) него промишљеног опредељења (а која је до сада дала скромне резултате³⁸⁷ који нису у складу са уложеним новцем, временом и енергијом) и посветила се имплементацији званично усвојене образовне језичке политике усмерене ка развоју вишејезичности, отвориле би се знатне могућности за иновирање у области раног школског учења страних језика.

Јер за иновацијама постоји потреба, и то:

³⁸⁶ 21.01.2011 – извор : beograd.rs (сајту приступљено децембра 2012.). „Besplatan engleski u beogradskim vrtićima za 18.000 predškolaca: Grad Beograd preko Sekretarijata za dečju zaštitu finansira rad 67 predavača, koji sa decom, uzrasta od 5,5 godina do polaska u školu, rade dva puta nedeljno po 30 minuta. – Program engleskog za starije predškolce sada je redovna aktivnost u svim vrtićima, koju roditelji dodatno ne plaćaju, i odvija se po preporuci Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. Odlučili smo se za ovaj uzrast, jer se govorno- jezički razvoj kod najvećeg broja dece završava oko pete godine, dok bi kod mlađe dece, koja imaju govornih problema, učenje stranog jezika znatno otežalo savladavanje maternjeg. Takođe smo postigli da više nema izdavaјnja dece iz grupe i stvaranja određene diskriminacije prema deci čiji roditelji nisu bili u mogućnosti da finansiraju ove časove. Cilj nam je da predškolce što bolje pripremimo, s obzirom na to da je engleski najzastupljeniji strani jezik u većini škola – izjavila je za Beoinfo Ljiljana Jovčić, gradska sekretarka za dečju zaštitu.“

³⁸⁷ Овде се руководимо следећим незваничним подацима: 1. Професори енглеског језика у средњим школама, па и у гимназијама, често користе уџбенике на нивоу А1 Заједничког европског оквира (податак добијен од предузећа Datastatus); 2. Резултати тестирања средњошколске популације, које је 2012. године обавио Завод за вредновања квалитета у образовању, још нису објављени, али колеге које су учествовале у том послу разочаране су нивоом знања наших ученика.

- на дидактичком нивоу: дидактика вишејезичности подразумева, поред осталог, сензибилизацију на разноврсност језика и култура; развијање методолошке компетенције потребне за учење језика; развијање способности разумевања сродних језика итд;
- на нивоу евалуације: наша земља је у заостатку када је реч о евалуацији комуникативне компетенције у оквиру једног језика, док се о евалуацији вишејезичне компетенције веома мало зна;
- на нивоу језичке образовне политике: које „констелације“ језика нудити ученицима или, боље, омогућити ученицима да сами одаберу – појам „доминантне језичке констелације“, као јединица мере, представља групу језика која, са становишта корисника језика (у нашем случају ученика), омогућује појединцу „да делује и удовољи својим потребама у вишејезичном окружењу“ (Аронин и Роми-Маслиах 2007: 34); које ће место у тим констелацијама заузимати енглески језика – јер ће тај језик још дуго бити део велике већине језичких констелација; који ниво компетенције и којим компетенцијама – парцијалним, глобалним? – тежити и друго.

Иновације о којима је реч, уколико би се осмишљено и пажљиво имплементирале и пратиле, могле би да омогуће настанак домаћег модела језичке образовне политике:

- коју би одликовала стална брига о поштовању вишејезичности у образовању али и у разним другим животним ситуацијама;
- која би допринела решавању тензија које се јављају у локалној средини и у школи као последица конкуренције између језика (то јест оних који их предају);
- која би допринела стварању друштва богатог разгранатим везама са другим народима.

На теоријском плану, те иновације би допринеле и „изради локалних *микротеорија* које могу да пруже одговоре на непосредне потребе“, то јест да

изнађу „употребљива решења за проблем управљања вишејезичношћу“ (Лиди in Канделије и други ур. 2008: 32, 17) у овом делу Европе.

ПЕТИ ДЕО

I Извори садашњости – Настанак и судбина једног документа: Резолуција Трећег пленума ЦК КПЈ о задацима у школству (студија случаја).

II Будућност између визија и потреба

1. Друштво знања и могући модели језичке образовне политике;
2. Како до језичке образовне политике усмерене на очување и развој вишејезичности
3. На ком језику ће Срби разговарати са Французима: излет у скору будућност – могуће импликације савремених језичких образовних политика (студија случаја).

I ИЗВОРИ САДАШЊОСТИ

Од почетка спровођења истраживања чије резултате приказујемо у овој дисертацији, сусрећемо се са једном константом: све оно што нам је из данашње перспективе изгледало тешко разумљиво, оно што нам често и сада делује ирационално у понашању различитих актера језичке образовне политике, може се објаснити дубљим понирањем у прошлост. Она нам је, поред система и институција, оставила, како смо то показали, и различите језичке идеологије које настављају да живе, иако неретко у несагласју, због чега деценијама имамо дисонантну језичку (не само образовну) политику, или, како неки чланови наше академске заједнице оправдано сматрају, одсуство језичке политике.

У овом делу рада, у којем желимо да издвојимо ослонце за промену таквог стања, то јест да понудимо одређену визију развоја друштва и одговарајуће језичке образовне политике, опет ћемо се вратити прошлости (јер „Када гледамо напред, морамо уложити напор да сазнамо истину о прошлости“ (Бертран Деланое³⁸⁸)). Кроз следећу студију случаја показаћемо, стога, како је пре више од шест деценији,

³⁸⁸ Тада градоначелник Париза из редова Социјалистичке партије Француске (19. март 2012, телевизијски канал France 2).

у врло специфичним историјским околностима и са визијом друштва која је одавно одбачена, створен документ којим је ударен темељ нашег школства и који је понудио далекосежну замисао пожељне језичке образовне политике у Југославији, која је, током тих шест деценија, унеколико и остварена.

**НАСТАНАК И СУДБИНА ЈЕДНОГ ДОКУМЕНТА:
РЕЗОЛУЦИЈА ТРЕЋЕГ ПЛЕНУМА ЦЕНТРАЛНОГ КОМИТЕТА КПЈ
(СТУДИЈА СЛУЧАЈА)**

Међу свим документима које смо анализирали за потребе овог истраживања, један се издваја по снажном и дуготрајном утицају који је вршио на артикулацију језичке образовне политике Југославије (па тиме и Србије) – било када је та политика била формулисана у складу са ставовима које документ садржи или у супротности с њима. Тај документ, Резолуција Трећег пленума Централног комитета Комунистичке партије Југославије о задацима у школству³⁸⁹, о којем смо у више наврата говорили, а највише у Трећем делу овог рада³⁹⁰, настао је као одраз воље његових твораца да југословенске народе поведу у светлу будућност као самосвојне и равноправне са другима, ослобођене различитих облика зависности који би доводили у питање развијање југословенског модела социјализма. Образовање је у томе, истакли смо то већ више пута, требало да одигра значајну улогу, поред осталог и преко учења језика. Напуштена је идеја о изграђивању монолитног погледа на свет по угледу на Совјетски савез; нова социјалистичка интелигенција, широко образована, требало је да буде способна да развија домаћу науку и културу на новом путу у социјализам.

³⁸⁹ И пре Трећег пленума ЦК КПЈ о просветним питањима – некад и политички врло осетљивим – расправљало се на најзначајнијим партијским скуповима. Тако је, рецимо, на Конференцији о основношколској настави одржаној јануара 1948, исказано незадовољство партијских органа „идејном основном настави, уз остало и схватањем историје.“ Посебно важно питање поставила је тада Митра Митровић „о односу општег, југословенског и посебног, националног у настави историје.“ (Кољанин 2012: 450, 447) И на Петом Конгресу КПЈ јула 1948, Ђилас је „значајну пажњу посветио просвети.“ У свом реферату констатовао је велики напредак, али и „слабости идеолошког карактера.“ (Кољанин 2012: 450)

³⁹⁰ Првенствено у оквиру обраде првог послератног периода (1945-1949).

Истраживање које смо у вези са тим документом спровели јула 2014. године у Архиву Југославије омогућило нам је да стекнемо увид у материјале³⁹¹ – стенографске белешке са Пленума и материјал за коректуру³⁹² – на основу којих је настала коначна верзија документа који је потом објављен у листу *Борба*³⁹³ 3. јануара 1950. Анализа омогућује да се прати део његове генезе³⁹⁴, од држања реферата на Пленуму до обликовања резолуције чије смо делове значајне за језичку образовану политику у области страних језика цитирали у Трећем делу (напомињемо да се и у овој студији случаја, иако не искључиво, усредсређујемо у првом реду на наставу страних језика будући да је, да цитирамо још једном Бранку Докнић, „Остварење идеје и права на разноврсност у култури и уметности започело правом југословенских ђака да изаберу страни језик који ће учити у школи“ (Докнић in Докнић и други 2009: 32)), а коју дајемо у Додатку I у виду фотографија прве странице листа *Борба* и текст објављен у часопису *Savremena škola*, 1949,

³⁹¹ Сигнатура: фонд 507, А. ЦК СКЈ, II/7, са прилозима.

³⁹² На самом почетку архивског материјала налази се писмо начелника Одељења штампе КМЈ (Кабинет маршала Југославије, напомена Љ.Ђ.):

Београд, 4. II 1950.

Другу Крсти Попиводи,

Београд

У прилогу Вам достављам четири примерка стенографских бележака са III Пленума ЦК КПЈ. Један примерак предао сам другу Маршалу за његов архив, а другу Кидричу дали смо у току рада странице са текстовима његовог говора односно завршне речи, тако да је четврти примерак који Вам шаљем непотпун.

Материјал је обрађен тако да поједини говорници могу извршити коректуру.

Први примерак који Вам шаљем исправљен је само у техничком погледу. Остали примерци нису ни технички исправљени, па је потребно при коначној редакцији унети у њих и ту коректуру.

Молим Вас да ми потврдите пријем материјала, а напомињем да смо поједине говорнике препричали и да цифарне податке у читавом материјалу треба контролисати и исправити, односно унети их тамо где смо их ми само нотирали.

У име стенографске екипе

Другарски Вас поздравља [потпис, нечитак]

Нач. од. штампе КМЈ

³⁹³ Дневни лист *Борба* била је орган Комунистичке партије Југославије све до 1954, када постаје орган Социјалистичког савеза радног народа Југославије.

³⁹⁴ У својој књизи *Power and Persuasion: Ideology and Rhetoric in Communist Yugoslavia 1944-1953*, историчарка Керол Лили наводи следеће: „По Ђиласовим речима, инспирацију за свој говор добио је у јесен те године када је био на броду идући на заседање Уједињених нација у Њујорку којем је требало да присуствује. Како је то Ђилас објаснио, већину времена на броду провео је разврставајући извештаје и анализе југословенског система образовања који су се налазили у две огромне вреће. 'Схватио сам да је наш правац, да је цела наша образовна методологија морала да доживи преокрет – да се изврну те вреће предлога и закључака. Уместо школства које је служило за индоктринацију по совјетском моделу, било нам је потребно да поново оснујемо школство пратећи традиционалне, слободније смернице.'“ (Лили 2001: 200, 201)

бр.8-10. У намери да покажемо како су текле етапе израде документа и у чему је било колебања, уз ток седнице Пленума и наводе неких од дискусаната, приказаћемо и варијанте текста које су претходиле редакцији дефинитивне верзије.

ТОК СЕДНИЦЕ И ДИСКУСИЈА (ИЗОДИ)

На почетку седнице Трећег пленума ЦК КПЈ, која је, дакле, одржана 29. и 30. децембра 1949. године, Тито је предложио дневни ред који је прихваћен и у оквиру којег су одржана три реферата:

- „1. Проблем школства у борби за социјализам. Реферише друг Ђилас.
2. Текући задаци у борби за извршење Петогодишњег плана. Реферат друга Кидрича.
3. Спољно-политичка питања, – о којима подноси извештај друг Кардељ.
4. Разно.“

Будући да после читања првог реферата није било питања, Тито је отворио дискусију. Преносимо неке прилоге који се односе на језике народа Југославије, на класичне и на стране језике:

- Стр. 21, 22, говори Крсте Црвенковски:

„[...] Што се тиче изучавања језика (у Македонији, напомена Љ. Ђ.), оно код нас представља велики проблем и зато ја мислим да је сасвим правилно постављена потреба учења турског и арапског језика³⁹⁵, јер без познавања ових језика ми не бисмо могли ићи даље у проучавање историје Македоније. Ми смо, на пример, у једној цамији у Битољу пронашли драгоцен материјал у коме су обрађене све оне имовинске промене кроз 30 – 40 година тако детаљно да се могу проучити. Друго је питање изучавање латинског и грчког језика. Кад бисмо имали доста ових људи, могли бисмо их послати у Цариград у коме се налазе разне архиве са подацима о Македонији. [...]

³⁹⁵ Још једном наводимо део Резолуције у којем се говори о страним језицима: „Не даје се предност ниједном језику, али је закључено да се у гимназијама већ од 1950. године изучава од I до VIII разреда један од четири светска језика (руски, енглески, немачки или француски), а од V разреда или раније још један од њих. Проширити изучавање латинског, понегде арапског и турског, а имати и по коју класичну гимназију. Један страни језик учити и у средњим школама. Студенти такође да уче један од четири поменута светска језика, или италијански или шпански.“ (Из текста Резолуције III пленума ЦК КПЈ о задацима у школству, in Симић 1990: 46).

- Напоменуо бих да и учењу српског језика треба приступити у већој мери, и то како у основним школама тако и у гимназијама, што би нарочито користило приликом одласка наших студената у Београд и Загреб. [...]"
- Стр. 28, 29, говори Павле Грегорић:
„[...] На крају ја бих хтео да кажем само неколико речи о учењу језика. Ја сматрам да наша пракса, односно пракса уопште која тражи учење језика у току 7 година на овај стари начин, не може донети оне резултате које бисмо ми хтели да постигнемо. Данас Американци, на пример, имају савршену методу учења помоћу грамофонских плоча, радиоапарата и слично, док ми трошимо огроман број сатова на предавање језика читав низ година, да на крају они који су тако учили не могу прочитати ни најобичнију књигу баш због тих метода. Ми бисмо и у том погледу морали нешто учинити. [...]"
 - Стр. 42, говори Борис Кидрич:
„[...] Једна напомена ка реферату друга Ђиласа. Ја се лично не бих сложио да се латински језик предаје само у VII и VIII разреду гимназије, већ мислим да њега треба учити од петог разреда даље. Ми не можемо замислити стварно квалификованог стручњака који није добио ону основну језичку наобразбу бар из једног језика. Треба бити начисто с тим да је читава техничка терминологија, као и читава медицинска и биолошка терминологија изграђена на латинском језику. То је чињеница и ми не можемо преко тога прећи и створити једну југословенску терминологију у супротности с међународном. Класична гимназија није довољна. Зато ја мислим да учење латинског језика треба задржати овако као што сам рекао. [...]"
 - Стр. 50, Тито:
„Ја бих сада прекинуо седницу и предлажем да се изабере комисија која ће израдити резолуцију по реферату друга Ђиласа. Предлажем да у комисију уђу: другови Ђилас, Влаховић, Чолаковић, Неоричић, Вида Томшич, Црвенковски, Бакарић, Стамболић, Потрч, Нимани, Кидрич и Авдо Хумо.“
Предлог је прихваћен.

- Стр. 66, говори Масларић:
„[...] Друго питање је изучавање језика. Ми смо некада учили латински 8 година, а после свршене школе нисмо знали да кажемо на том језику ни 'дајте ми чашу воде', иако смо знали да кажемо да ли је један глагол слаб или јак и да ли иде по овој или оној деклинацији (sic!). Али, док ми нисмо могли да кажемо ни једну реченицу, пракса нам показује да су они људи који су тражили посао и емигрирали из старе Југославије у Француску, Немачку или Америку, научили језике тих земаља тако да се њима могу служити, иако нису имали ни основну школу. [...]“
- Стр. 70, Кардељ говори о „минималном програму који би морао да савлада сваки ђак.“
- Стр. 75 – 80, говори Ћилас, завршна реч:
Каже да ће унети „неке поправке“ у реферат (после разговора које „сам за време паузе имао са разним друговима, а посебно са другом Титом и Кардељем“) „пошто ће се он објавити. (Кад га не бисмо објављивали, онда то не би имало никаквог значаја.)“ Пошто је говорио о учењу националне историје, прешао је на тему језика: у вези са изучавањем српско-хрватског у Македонији и Словенији сматра да га треба предвидети „у мери која је довољна да се деца могу њиме служити, а да се на другој страни у Србији, Хрватској, Босни и Херцеговини, као и у Словенији односно Македонији учи словенски односно македонски најопштије³⁹⁶, да деца знају да су то други језици. [...] У основним школама³⁹⁷ страни језик се уопште не може изучавати, али кад се ради о ова два језика наших народа, деца треба да знају да су то народи са другим језиком, а такво упознавање треба да доведе до тога да ми не преводимо са македонског на српски. [...] У погледу латинског језика, овде су се другови углавном 'организовали' против мене. Пошто су се за то изјаснили другови Кидрич, Нешковић, Кардељ и други, добијам утисак да у Политбироу преовлађује мишљење да од V разреда

³⁹⁶ На пример, песме. Напомена Љ. Ћ. на основу текста стенограма.

³⁹⁷ Мисли се на четворогодишње, напомена Љ. Ћ.

гимназије треба увести учење латинског језика. [...]“ / Друг Кидрич: „Ако не научи бар на једном страном језику граматику, човек доцније није способан да учи друге језике.“ / Друг Кардељ: „Ја сам 13 година учио немачки у школи, али сам га тек на робији научио.“ / Ћилас даље говори о проблему школских зграда, о социјалном саставу ученика, о евентуалној „ликвидацији женских гимназија“.

После читања остала два реферата и дискусије, резолуцију по првом реферату прочитала је Вида Томшич. Предложене су мање исправке, затим је резолуција једногласно прихваћена.

ВАРИЈАНТЕ ТЕКСТА РЕФЕРАТА И РЕЗОЛУЦИЈЕ, ЗАКЉУЧЦИ КОМИСИЈЕ

Прилог I, „сравњени текст“, реферат Милована Ћиласа (текст куцан латиницом):

- Стр. 21, 22:

Читав пасус о страним језицима прецртан³⁹⁸, уместо њега руком написано: „У погледу изучавања страних језика, наша³⁹⁹ би морала да полази од тога да су нашој земљи потребни кадрови који знају бар један од тзв. великих језика. Било би погрешно и смијешно давати предност овом или оном свјетском језику / руском, енглеском, њемачком или француском. Свако сужавање би, у том погледу, могло само да нам штети, да успорава наш темпо [руком писано: у сваком погледу, а такође и да] затвори многа блага која чини доступним само знање појединог, односно – свих скупа, од ових језика.

³⁹⁸ Прецртани текст о страним језицима (стр. 21): „Наша настава би морала, даље, да се досљедно заснива на потребама наше земље за упознавањем највећих култура – с једне, и на потребама да јој буде доступан савремени технички и други развитак – с друге стране. Веома важну улогу у том погледу игра изучавање страних језика. Из основа је [затим следи текст „погрешно...“]. То би значило да ми свјесно снижавамо потребе наше земље, јер знање којег било од ових језика пружа неке могућности које други језици не дају. [Изнад ове реченице – прецртане, додато руком: „а идеолошки је смијешно давати предност којем било од њих“, а онда и то прецртано]. Смијешно је мислити да само један од њих даје најшире могућности за изучавање марксизма-лењинизма, јер су и Маркова и Енгелсова и Лењина дјела писана на два језика, а упознавање свих највећих домета и развоја науке, филозофије, умјетности, технике итд. није чак могуће ни на једном од ова четири језика.“

³⁹⁹ Вероватно изостављена реч *школа*, напомена Љ. Ђ.

Зато ми мислимо да је најправилније изједначити 'права' ових језика у школама. У гимназијама, према томе, треба изучавати од првог до осмог разреда обавезно један од та четири језика / руски, енглески, њемачки или француски /, а од петог разреда још један од њих. Што се пак тиче латинског језика, пракса је показала да је потребно само основно знање из њега и биће довољно ако се он учи само у седмом и осмом разреду гимназије. Међутим, обзиром на велике потребе наше земље за знањем латинског и старогрчког језика, нарочито за изучавање наше прошлости, потребно је да све републике имају бар по једну, а неке и по више класичних гимназија. [Руком дописано: Било би веома корисно ако би у Македонији и Босни, а у републикама гдје за то има потребе, биле организоване гимназије у којима би се учио и арапски и турски језик.]

У средњим стручним школама би такође требало учити један страни језик и најбоље би било ако би то био онај који је ученик почео да учи још у првом разреду гимназије.

Исто тако је потребно да сви студенти уче један од поменути четири језика, тако да не би било универзитетски образованог човјека који се не би добро служио једним свјетским језиком. На универзитетима би требало студентима допустити да бирају и италијански умјесто једног од поменути четири језика.“

- У односу на овај текст, верзије II и III реферата садрже минималне корекције. Будући да су унете у IV верзију, овде их нећемо посебно наводити.
- После верзије III, у материјалу се налази текст Стане Томашевић на две стране у којем су изнети предлози допуне реферата у вези са неким питањима. Поред истицања напретка у образовању националних мањина („Сматрам да у уводном дијелу, гдје се говори о линији наше Партије у школству – треба истаћи и став према националним мањинама – постигнуте успјехе у отварању школа [...]“ и залагања за обавезно осмогодишње школовање, даје предлог и у вези са учењем латинског језика: „Сматрам да

је с обзиром на потребе низа факултета (медицински, правни, на филологији, филозофија, на историји, фармација итд.) мало да се латински језик изучава само двије године (апстрактан језик).“

- Из верзије IV (куцане ћирилицом), која носи напомену Оригинал реферата са III Пленума ЦК КПЈ, стр. 21 и 22:

„У погледу изучавања страних језика, наша настава би морала да полази од тога да су нашој земљи [руком додато: у великом броју] потребни кадрови који знају бар један од тзв. великих језика. Било би погрешно и смијешно давати предност овом или оном свјетском језику (руском, енглеском, њемачком или француском) и то доказивати овим или оним идеолошким разлозима. Свако давање предности којем било од тих језика могло би само да нам штети, да успорава наш темпо у сваком погледу, а такође и да затвори многа културна и научна блага која чини доступним само знање појединог, односно – свих скупа, од ових језика.

Зато ми мислимо да је најправилније изједначити 'права' ових језика у школама. У гимназијама, према томе, треба од идуће године изучавати од првог до осмог разреда обавезно један од та четири језика (руски, енглески, њемачки или француски), а од петог разреда [руком додато: или још раније] још један од њих.

На универзитетима би требало студентима допустити да бирају и италијански [руком додато: или шпански] умјесто једног од поменутих четири језика.“

Прилог II чине Закључци Комисије по питању школства (наслов: Систем школства у ФНРЈ), дати у неколико верзија. Забележићемо општи циљ образовања и још неколико појединости које се односе на језике.

- „За разлику од једностраног образовања у школама старе Југославије, ми смо у ФНРЈ поставили као општи циљ наших школа: изградња свестрано развијеног човјека – градитеља и браниоца социјализма. Свестрано развијати човјека значи васпитавати га и образовати умно, политехнички,

- морално, физички и естетски. [...] У борби за изградњу свестрано образованог човјека социјализма кроз нашу школу, данас морамо поставити тежиште на то да нам школе дају људе солидног знања, и борити се против стварања полуобразоване, недоучене интелигенције.“
- У вези са образовањем мањина: „У погледу мањинских школа треба, поред матерњег језика, на коме се и одвија настава у тим школама, увести као обавезан и језик народа оне републике у којој ради мањинска школа.“
 - У вези са страним језицима на универзитетима: „Задржати обавезну наставу иностраних језика, с тим што студент може добровољно да изабере језик који жели да изучава. На оним факултетима гдје се уче два језика, један треба да буде обавезан, а други према избору.“
 - У вези са научним и научно-истраживачким радом: „Потребно је [...] слати више младих људи који имају услова за развитак у иностранство на специјализацију, јер постоји опасност од заостајања наше науке за развитаком науке на страни.“

Прилог III чине четири верзије текста Резолуције, тачније, концепт писан руком, две куцане верзије означене бројевима I и II, и једна неозначена верзија. Када је наша материја у питању, разлике између верзија, као и разлике у односу на текст реферата и закључака незнатне су. Најчешће су стилске природе, а лутало се и са ставом у вези са класичним језицима, као и у вези са републикама у којима би требало заступити учење турског и арапског (првобитно су се спомињале Македонија и Босна и Херцеговина, затим се одустало од прецизирања). „С обзиром на потребу изучавања наше прошлости, као и ранијих култура уопште, треба да све републике имају бар по једну, а неке и више, класичних гимназија. [Руком додато: Из истих разлога] треба такође проучити питање организовања гимназија, или одељења (sic!) у гимназијама у којима би се учио арапски и турски језик.“

ПРВЕ КОНСТАТАЦИЈЕ И ЗАКЉУЧЦИ

Први закључци у вези са настанком коначног текста Резолуције (који је, напоменим то узгред, још оптерећији идеолошким дискурсом него сам Реферат) могли би бити следећи:

- Језицима је дато веома значајно место у свим фазама рада (Реферат, дискусија, Резолуција), осим у Закључцима Комисије;
- Ни у алузијама нема назнака о било каквој врсти хијерархизације страних језика (осим што се не наводе доследно ни азбучним ни абecedним редом, већ је на првом месту руски, затим следе енглески, немачки па француски), као ни о забрани или смањивању учења руског и немачког језика упркос свежим негативним искуствима са земљама у којима се ти језици говоре;
- Иако питање учења језика народа није оспоравано ни од стране дискутаната ни од стране Комисије, оно се не спомиње у тексту Резолуције;
- Упркос предлогу Стане Томашевић, образовање и језици националних мањина такође се не спомињу ни у последњој верзији Реферата ни у Резолуцији;
- У вези са страним језицима није било никаквих противљења у односу на предлог изнесен у Реферату; неколико дискутаната указивало је на неадекватност тадашњих метода учења;
- Шпански језик умало да буде заборављен: у више наврата дописиван је руком;
- Језичка образовна политика у области страних и класичних језика стављена је у функцију квалитетног и свестраног образовања и уклопљена је у визију државе која жели сарадњу са целим светом и коју одликују амбициозност, самосвест, тежња да се изједначимо са богатим земљама, да будемо самосвојни, никако зависни од било кога;
- Текстуалне измене од верзије до верзије (не рачунајући стилске) сведоче о трагању за мером у аргументацији (пре него за другачијим решењима) – из које треба да се види да смо отворени, али да држимо до себе, да наступамо

са равноправних позиција; оне, дакле, носе пре свега „идентитетске поруке“ (Петковић 2013: 24).

У истом броју *Борбе*, на другој страни, објављен је први део Реферата Милована Ђиласа под насловом „Проблем школства у борби за социјализам у нашој земљи“, а још два дела објављена су у бројевима од 4. и од 5. јануара 1950. Реферат нема, разуме се, исту политичку снагу као Резолуција, али представља такође битан текст у којем су садржане смернице које је без сумње било пожељно пратити; захваљујући својој опширности, тај текст обухвата већи део питања него што то чини Резолуција, укључујући и за нас посебно интересантно питање учења језика народа. Ево шта је у одељку IV речено у вези са тим: „[...] Питање српског или хрватског језика у Словенији и Македонији треба препустити самим републикама да ријеше како хоће. Ми мислимо да би, према могућности, макар у најмањој мјери и у најпопуларнијем облику, требало српски, односно хрватски језик увести у основне школе тих република. Било би правилно то исто учинити и с македонским и словеначким језиком у Србији, Хрватској, Црној Гори и Босни и Херцеговини (у Словенији с македонским, а у Македонији словеначким). Везе између република постају све живље и од учења језика братских народа може само да буде користи.“

РЕАКЦИЈЕ НА РЕЗОЛУЦИЈУ ТОКОМ ЈАНУАРА 1950. У ДНЕВНОМ ЛИСТУ БОРБА

Анализирали смо даље одјеке Резолуције и Реферата у свим бројевима *Борбе* објављеним у јануару 1950. године и нашли три осврта.

Први је објављен 7. јануара на страни 2 под насловом „Трећи пленум ЦК КПЈ и задаци Народне омладине у средњим, нижим и средњим стручним школама“, али у њему нема помена о језицима.

Следећи је објављен 14. јануара на страни 2, под насловом „Закључци Четрнаестог пленума Централног комитета Народне омладине Југославије“. У одељку II каже се: „На основу задатака које је у области школства поставио Трећи

пленум ЦК КПЈ и на основу анализе досадашњих искустава у раду Народне омладине у школама, Пленум поставља следеће задатке:

1. Дужност је чланова Народне омладине у средњим школама да темељно савлађују наставно градиво. Треба непрекидно радити на томе да ученици буду упорни у редовном савлађивању наставног градива и настојати да сваки ученик изграђује свој систем индивидуалног рада на усвајању знања. [...]”

Зато треба посветити већу бригу предметима из којих ученици постижу слаб успех, као што су то математика у свим врстама школа, предмети природних наука у учитељским школама, предмети општег образовања у средњим нижим стручним школама и школама ученика у привреди. У гимназијама, међу ученицима развити већи интерес за изучавање страних језика тако да сваки ученик по завршетку школовања влада најмање једним страним језиком.

[...]“

Сасвим другачије природе је последњи текст у којем се јануара 1950. у листу *Борба* говори о Резолуцији и о језицима: реч је о тексту који је објављен 31. јануара на страни 3, у сталној рубрици ПРОТИВ КЛЕВЕТА И ДЕЗИНФОРМАЦИЈА. Ево тог дела текста:

„Двадесетог јануара Радио-Праг се у једном свом коментару осврнуо на резолуцију Трећег пленума ЦК КПЈ о задацима у школству. На почетку коментара Радио-Праг истиче да је Црвена армија ослободила Југославију (обавезна сателитска клаузула – чак и у напису о школству у Југославији) и, затим, прелази на конкретно. 'Данас се – вели коментатор Радио-Прага – забрањује да се у југословенским школама учи језик Лењина, Стаљина, језик Горког, Мичурина, Гогоља, Пушкина, Толстоја и читаве плејаде највећих генија људског рода...!.

Неће бити згорег да погледамо шта каже Резолуција Трећег пленума ЦК КПЈ о задацима у школству о учењу страних језика у нашим школама:

'Што се тиче питања изучавања страних језика погрешно је давати предност овом или оном страном језику, тим пре што су нашој земљи потребни кадрови који знају бар једна од такозваних великих језика.

У гимназији би требало од идуће школске године изучавати од првог до осмог разреда обавезно један од четири језика (руски, енглески, немачки или француски), а од петог разреда, или раније, још један од њих...

Сви студенти треба такође да уче један од поменута четири страна језика, или италијански или шпански, како би се оспособили да се солидно служе једним од њих.'

Довољно је само упоредити аутентичан текст резолуције са верзијом Радио-Прага да би дошли до уверења да је ова потоња – најобичнији фалсификат.

Али – то је само једна страна питања.

Резолуција Трећег пленума ЦК КПЈ о задацима у школству је констатовала да је 'погрешно давати предност овом или оном језику'.

Међутим, тако не мисле совјетски ревизионисти којима је пуна глава планова о хегемонији и експанзији 'водеће руске нације'. Они су (Д. Заславски у 'Литературној газети') и руски језик прогласили за језик социјализма, 'водећи језик', а језике осталих народа (једно од битних обележја њихове националности!) – за назадне, експлоататорске итд.

Није ни чудо да и Радио-Праг заступа ову великоруску шовинистичку 'теорију' чије је основно обележје потцењивање језика других народа, што је само саставни део игнорисања свих културних тековина које је човечанство створило у свом историском развоју – изван граница Русије. Познато је да је чехословачки министар Копецки једном приликом изјавио: 'Руски језик – то је језик наше лепше будућности'. А шта је са чешким језиком и каква је његова будућност о томе Копецки није ништа рекао, јер се сигурно бојао да не би било у складу са совјетским 'интернационализмом'.

Прогласити језике којима су писали Маркс и Енгелс за – назадан, језик Шекспира и Бајрона за експлоататорски, игнорисати Балзака и Стендала, Ромена Ролана и Жан Ришара Блока, језик Сервантеса или Дантеа – значи на делу бити

протагониста ускогрудог шовинизма који негира културу и тековине других народа. То значи бити на линији расистичких теоретичара који су – као што је познато – немачки језик прогласили за језик 'више' нације, за 'виши', а све остале за ниже, варварске.

Лењин је 1914 године овако одговарао либералним буржујима поводом њиховог става у питању државног језика:

'Ми боље него ви знамо да је језик Тургењева, Толстоја, Доброљубова, Чернишевског велик и моћан... Али ми мислимо да великом и моћном руском језику није потребно да га ма ко мора учити под батинама.'

Шта нам данас говори овај последњи текст? С једне стране показује високу будност тадашње (партијске) власти и спремност да доказује нетачност „клевета и дезинформација“⁴⁰⁰. Показује и значај који је придаван настави језикā – из чега закључујемо да мали број осврта на то питање не значи да је оно заиста и занемаривано у политичком (партијском) раду. И на крају, видимо суштину идеолошке основе језичке политике која се заступа, у којој до највећег изражаја долази виђење свих језика и народа који их користе као равноправних.

ДАЉИ УТИЦАЈ РЕЗОЛУЦИЈЕ И СУДБИНА ГЛАВНОГ АУТОРА

Даља судбина Резолуције већ је била предмет наших разматрања: „Резолуција III пленума крајем 1949. године већ види систем са осмогодишњим основним образовањем, а као делове система (његову важну допуну) предшколско образовање и васпитање и ваншколско образовање; са средњим образовањем, шире општеобразовне основе, а усмеравањем и специјализацијом у каснијој фази или у процесу рада, после запошљавања; и са вишим и високим школама и факултетима.“ (Симовић 1990: 122) Осим, дакле, што је дала визију система који је годинама

⁴⁰⁰ У вези са тим, не можемо а да се не сетимо клевета које су кружиле по медијима у време реформе из 2001-2004, када је из неких политичких кругова лансирана лаж да по новом наставном програму неће више бити српског језика, већ само „комуникација“. Лако је било доказати неистинитост тих тврдњи (*Опште основе* и *Посебне основе за први разред* биле су тада већ објављене и у њима је постајао наставни предмет Српски језик), али то ипак није учињено. Не сумњамо да је то један од пропуста због којих поменута реформа није заживела.

изграђиван (према њој је заснована осмогодишња основна школа какву и сада познајемо у Србији, а није тешко у тексту уочити и елементе концепта који данас називамо *квалитетно образовање за све*), ударила је темељ језичке образовне политике у области (нарочито страних) језика коју до данас, уз извесна прилагођавања глобалним променама (мислимо пре свега на значај који већ дужи низ година енглески језик има у међународној комуникацији, мада је у последњој деценији у нас дошло до непотребног и штетног скретања ка политици English-only), велики број стручњака за стране језике, у првом реду они окупљени у Друштву за стране језике и књижевности Србије, сматра најпримеренијом и најпогоднијом за наше ученике и ширу друштвену заједницу: у новије време, уз уважавање епистемолошког напретка и идеолошких промена, артикулисана је као језичка политика која се залаже за неговање вишејезичности, о чему је у овом раду већ било речи. Баш као што је Резолуција предвиђала, захваљујући залагању тих стручњака да се не одрже упрошћена решења која су се повремено наметала као „најлогичнија“, у нашем систему образовања уче се обавезно два страна језика, од тога један на раном узрасту; поред традиционална четири школска језика, понуда подразумева и италијански и шпански, који се такође могу учити и на неким нефилолошким високошколским установама, међу којима Филозофски факултет Универзитета у Београду има најдужу и најбогатију традицију; и у средњим стручним школама и на универзитетима уче се страни језици, обавезно два у гимназијама; формиране су филолошке гимназије и одељења у којима се изучавају како живи тако и класични језици. Једино турски и арапски нису нашли своје место у нашем основном и средњем образовању, али се и ту може очекивати промена, поготово када је реч о турском језику, имајући у виду захтев да се уведе настава турског језика као изборног од петог разреда основне школе који је Удружење Турака у Србији поднело 2014. године, али и популарност турских телевизијских серија међу младима. Турски и арапски језик могу се студирати на Филолошком факултету универзитета у Београду.

Утицај документа на развој језичке образовне политике у Србији, дакле, неспоран је. Мали број савремених стручњака, међутим, познаје његов значај.

Последњи чланак у нашем ширем корпусу у којем се спомиње датира из 1990.⁴⁰¹ Аутор Дојчило Рудан каже: „Начелно прокламовање равноправности сва четири страна језика, први пут Резолуцијом ЦК КПЈ 1949. године, други пут Препоруком Културно-просветног већа Скупштине Србије 1968. године, није давало жељене резултате, јер је изостајао истрајан, континуиран и синхронизован рад релевантних чинилаца.“

Интелектуална ширина⁴⁰² којом одишу многи делови тог документа, међутим, у пракси је неретко замењивана неуким али упорним догматизмом. Главни аутор документа, Милован Ђилас, који је нови систем образовања доживео као визију која му се преко ноћи указала на броду за Њујорк (Ђилас in Лили 2001: 200), већ 1953. године у *Борби и Новој мисли* објављује чланке који нису на политичкој линији VI Конгреса КПЈ (одржаног 1953. у Загребу). Његово поступање – које му је донело квалификацију дисидента – разликује се од поступања других водећих политичара, иако неки историчари цео процес одвајања КПЈ од политике Совјетског савеза сматрају дисидентством „у којем је ријеч о отпадништву од *вјерске комунистичке монолитности*“: „Све у свему, водство је у Југославији још 1949. објективно постало дисидентско, иако појединачно, дакле субјективно, људи у том водству нису били дисиденти нити су се осјећали или икад постали дисидентима. Тек Ђилас, међутим, 1954. свјесном одлуком, када су се други зауставили, наставља даље истим путем те и субјективно постаје дисидент. Повјесно је, стога, *први дисидент*.“ (Ивин 2005: 378)

И тако, можемо рећи да је систем образовања и језичку образовну политику Југославије у великој мери обликовао човек који је убрзо почео непошtedно да критикује партију и њене челнике – и због тога провео многе године у затвору⁴⁰³ –

⁴⁰¹ Страни језици – некад и сад. *Београдско школство*, 26. новембар 1990.

⁴⁰² „III пленум ЦК КПЈ 1949. године у борби мишљења, критици, слободној иницијативи, неукалупљености мисли види пут за правилно школовање, формирање и деловање просветних радника, осуђујући политички каријеризам нестручних и секташтво према добрим наставницима који нису чланови партије.“ (Симовић 1990: 108, 109)

⁴⁰³ Почетак краја комунистичке каријере Милована Ђиласа збио се 16. и 17. јануара 1954. на Трећем (ванредном) пленуму ЦК КПЈ. Седница је имала само једну тачку дневног реда: Случај друга Милована Ђиласа и питање спровођења одлука VI Конгрес Савеза комуниста Југославије. Отварајући седницу, Тито је критиковао текстове Милована Ђиласа и његове ставове о демократији. Као један од аргумената у прилог тези да Ђилас „[...] није проповиједао нови тип демократије,

заговарајући следећу „јерес“: „Данас никаква партија или група, а чак ни сама класа, не може да буде искључиви израз објективних потреба читавог друштва, не може да присвоји искључиво право да 'управља' кретањем производних снага а да ове и оно што је најважније у њима – људе, не укочи и пороби.“ (Ђилас 1953⁴⁰⁴).

II БУДУЋНОСТ ИЗМЕЂУ ВИЗИЈА И ПОТРЕБА

Ако је амбициозна визија друштва у прошлости значајно одредила језичку образовну политику наше земље, каква визија треба данас да представља водиљу актерима, а посебно доносиоцима одлука, у области језичке образовне политике у Србији? Упркос усвајању бројних стратегија у свим секторима државне политике (међу којима и *Стратегија развоја образовања у Србији до 2020+* која не посвећује никакву пажњу језичком образовању), на то питање није једноставно одговорити. Разумљиво је што у вишепартијском систему промена партије или коалиције на челу државе доводи и до промена или преоријентисања јавних политика, али свака политичка власт суочава се са извесним правцима развоја који су већ усвојени на нивоу међудржавних организација којима Србија припада (Уједињене нације и Савет Европе, на пример), као и оних чијем чланству тежи (Европска унија).

Два појма, *друштво знања и информационо друштво*, настала као одраз тежњи да се овлада невероватним и до сада, у историји човечанства, невиђеним бројем информација – тачније, њиховим стварањем, протоком, обрадом и

социјалистичку демократију, него апстрактну демократију, демократију која је сама себи довољна, демократију која претставља заправо анархију“, Тито наводи реакције у западноевропским земљама: „Мени је, да вам право кажем, било довољно кад сам прочитао шта пишу стране агенције, на страницама билтена Танјуга, у децембру, кад сам видио како су се брзо ухватили за ту Ђиласову теорију и како су се повеселили сви противници наше социјалистичке стварности. Они кажу да се ипак види да је демократија отишла много даље него што су мислили, јер данас већ може један теоретичар да заузме такав став да говори о апсолутној потреби ликвидације тога и тога, да се Југославија на тај начин приближила западној демократији. Тачно је да постоји приближавање Југославије западној демократији, али не у питању унутрашњег система, већ на питању сарадње на вањско-политичком плану.“ (Марковић ур. 1954: 5, 6)

⁴⁰⁴ Чланак „Опште и посебно“, Борба, 20. децембар 1953.

употребом –, представљају донекле јасно артикулисане визије друштава у чију изградњу би требало уложити напоре и средства.

Појам *информационо друштво* у први план ставља коришћење информационих и комуникационих технологија (ИКТ) које сагледава као потребу друштва и појединца. У Уводу *Стратегије развоја информационог друштва у Републици Србији до 2020. године*⁴⁰⁵, на пример, каже се:

„Развој информационог друштва треба усмерити ка искоришћењу потенцијала ИКТ за повећање ефикасности рада, економски раст, већу запосленост и подизање квалитета живота свих грађана РС.

Мотор развоја информационог друштва чине:

- отворен, свима доступан и квалитетан приступ Интернету;
- развијено е-пословање, укључујући е-управу, е-трговину, е-правосуђе, е-здравље и е-образовање.“

Појам *друштво знања* има шире, али истовремено и нешто неодређеније значење. Штавише, већ и на основу сасвим површног прегледа литературе која се бави проблематиком стварања друштва знања, уочава се постојање опречних тумачења тог појма, од оних која знање виде као „тржишно добро“, до оних која га виде као „скуп вештина, способности и заинтересованости (компетенција) којима се стварају иновације, решавају проблеми, сарађује с другима и делује у циљу опште добробити“ – како је *друштво знања* дефинисало Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије (Премовић и други 2011: 2)

У даљем тексту појам *друштво знања* користићемо у првом реду у складу са дефиницијом УНЕСКА коју ћемо нешто детаљније образложити, док ћемо појам *информационо друштво* третирати као једну од његових подржавајућих компоненти. Уз критички осврт, даћемо и сажети приказ виђења друштва знања у препорукама и другим текстовима Европске комисије.

⁴⁰⁵ *Службени гласник РС*, бр. 51/2010.

1. ДРУШТВО ЗНАЊА И МОГУЋИ МОДЕЛИ ЈЕЗИЧКЕ ОБРАЗОВНЕ ПОЛИТИКЕ

Већ сам наслов светског извештаја УНЕСКА – *Ка друштвима знања* – употребом множине указује на плуралистичко виђење проблематике. И заиста, цео текст (на крају којег су дате препоруке) доследно се придржава начела поштовања и очувања свих врста различитости и разноликости, дефинишући друштво знања као друштво: „које се храни својим разноликостима и својим способностима“, и напомињући да појам *друштва*⁴⁰⁶ знања укључује много ширу друштвену, етичку и политичку димензију него што то чини појам *информационо друштво* који је заснован првенствено на технолошком напретку. УНЕСКО се стога залаже за изградњу, на светском нивоу, друштава знања која ће бити извор напретка за све, а нарочито за најмање развијене (те у вези с тим указује на два посебно крупна изазова: „доступност информација за све“ и „будућност слободе изражавања“) (УНЕСКО 2005: 17, 27).

Истаћи ћемо два додатна елемента овог хуманог виђења друштва знања са којима се осећамо у потпуној сагласности; то су:

- Значај поштовања људских права;
- Значај нематеријалне баштине човечанства у коју спадају културна и језичка разноликост, локална и аутохтона знања која подразумевају и невидљива знања (настала најчешће у сталној интеракцији са природом – у области пољопривреде или народне медицине, рецимо –, али која се преносе усменим предањем, те су неретко маргинализована).

Констатујући да је „културна разноликост у опасности“, извештај ове специјалне организације⁴⁰⁷ Уједињених нација, предводнице у промоцији Декаде образовања за одрживи развој (2005-2014.), наглашава да „ерозија културне разноликости може попримати разноврсне облике: у свим деловима света има језика без наследника, традиција које падају у заборав, рањивих култура које су маргинализоване или које нестају.“ (УНЕСКО 2005: 155)

⁴⁰⁶ У множини, напомена Љ. Ђ.

⁴⁰⁷ Задужене за образовање, науку и културу.

Међу факторима који доприносе стварању и продубљивању дигиталне поделе (што представља једну од препрека општој доступности знања) – економски ресурси, географско порекло, године живота, пол, образовање, социјално и културно порекло, запосленост, физички интегритет – наводи се и језик који је „једна од највећих препрека укључивању свих у друштва знања. Развој енглеског као вехиколарног језика глобализације оставља мало простора другим језицима у сајберспејсу.“ Зато је нужно установити и спроводити „политику знања“ која ће обезбедити „коегзистенцију локалних и научних знања“, мада и сам чин промовисања локалних знања као нематеријалне баштине у себи крије опасност селекције, то јест одбацивања неких од тих знања под прећутним изговором да је реч о „веровањима“ и „празноверјима“. (УНЕСКО 2005: 30, 158, 160)

Алтернативе у погледу језичких политика у извештају се сагледавају са становишта омогућавања свима да се укључе у друштва знања. Разматра се, с једне стране, могућност „фаворизовања очувања интегралне језичке разноликости“ и, с друге стране, „промовисања уравнотежене политике, која би помирила очување језичке разноликости и промовисање језика широке комуникације“: решење се види у овој другој могућности, на пример кроз стварање двоструког „образовног тока“, чији би један део користио вехиколарни језик ради стицања научних знања, а други – матерњи језик, ради стицања знања из хуманистичких предмета. Дуго посматрана као препрека напретку, вишејезичност – која подразумева владање барем једним вехиколарним језиком – у том виђењу доживљава се као услов за размену и дељење знања. У тој перспективи, важан изазов представља очување усмених језика. (УНЕСКО 2005: 162, 164)

Значајно место у овој концепцији језичке образовне политике представља и промоција превођења: „Да би се сачувале од опасности лажног универзализма и релативизма, који су подједнако извор неразумевања и конфликта, друштва знања мораће да буду и друштва превођења.“ (УНЕСКО 2005: 165) Препорука број 6, која се односи на језичке политике, гласи, стога, овако:

„Језичка разноликост суштински је чинилац културне разноликости у свим видовима њеног испољавања. Стога ће друштва знања морати да почивају на

'двострукој вишејезичности': на вишејезичности појединаца и на вишејезичности сајберспејса. Потребно је, с једне стране, охрабривати двојезичност, и у мери у којој је то могуће тројезичност, почев од основног образовања. С друге стране, биће потребно подстицати стварање вишејезичних дигиталних садржаја, нарочито у области педагогије. И најзад, промоција језичке разноликости у сајберспејсу треба да користи могућности које пружају Интернет и остале комуникационе и информационе технологије ради очувања, обраде и истицања значаја мањинских језика, ослањајући се на одговарајуће техничке системе чији научни и развојни пројекти заслужују појачане инвестиције државног и приватног сектора: Уникод, програми аутоматског превођења, развој назива међународних домена на језицима која користе нелатинична писма итд.“ (УНЕСКО 2005: 203)

Друштво знања у виђењу Европске комисије изгледа унеколико другачије. Овај извршни орган Европске уније, њена „влада“, тај појам дефинише на следећи начин: то је „друштво чији су процеси и праксе засновани на производњи, на ширењу и употреби знања“; оно јесте повезано са развојем нових технологија, али ништа мање и са различитим врстама „размене, кретања и комуникације на планетарном нивоу [које] шире културне видике сваког од нас и доводе до промене правила конкуренције међу привредама.“ Тако схваћен појам *друштва знања*, поред чињенице да непосредно произилази из одређене глобалне интерпретације скорашњих социо-економских промена (слободан проток капитала, глобализација), садржи још три димензије: одређену економску политику (отварање према свету, организација глобалног тржишта рада), одређену перцепцију онога што би образовање и усаршавање требало да буду (флексибилни, компатибилни на европском нивоу, усмерени на развој компетенција) и дефинисање новог јавног простора (карактерисаног партнерским односима актера који деле исте циљева). (Кусо 2008: 39, 50) Успостављањем друштва знања, Европска комисија жели пре свега да обезбеди повећање компетитивности⁴⁰⁸ Европске уније на светском нивоу.

⁴⁰⁸ Иако синтагма *друштво знања* делује неутралније од раније коришћених *когнитивни капитализам* и *мобилност капитала*, анализе цитираног аутора указују на то да су изабрана решења и даље идеолошки снажно обележена. (Кусо 2008: 50, 51)

Остваривање оваквог концепта друштва знања доводи се у везу са образовањем које треба, дакле, да буде отворено, флексибилно и целоживотно. Истовремено, мада давање простора већој аутономији институција и ученика/студената делује прогресивно, „овај образовни пројекат даје безуслован приоритет прилагођавању образовања потребама тржишта рада кроз развој компетенција, али и кроз повећање приватних улагања.“ (Кусо 2008: 51) Управо овај део концепције друштва знања – који укључује ослањање на приватни капитал – предмет је озбиљних критика експерата из области образовања, али и других заинтересованих, на пример студената, који су често погођени све вишим школаринама на универзитетима.

Учење језика заузима такође значајно место у том концепту, штавише, „вишејезична Европа“ јесте део „Европског пројекта“: „[...] и Европска унија и Европска комисија интензивно [се] баве питањима језичке политике на нашем континенту. У документу који се односи на препоручени висок ниво вишејезичности у Европи, два су основна смера у којима се ова тематика развија: (1) учење језика/вишејезична компетенција, и (2) језичка медијација (превођење, усмено и писано у различитим облицима).“ (Филиповић 2011: 234) Комисија која је формирана 2008. како би се ова тема разрадила, понудила је следеће решење: „све особе у Европи морају имати прилику да током живота развију компетенције у бар три језика који се идентификују као:

- Језик за идентификацију (Л1)
- Језик интернационалне комуникације (енглески, али може бити и француски, шпански, португалски, кинески, или неки други језик), и
- Лични усвојени језик (*personal adoptive language*) који би требало развијати до максимума могућности појединца као други матерњи језик (дакле, тај језик мора бити заступљен и у образовном систему на свим нивоима).“ (Филиповић 2011: 236)

Овај модел, који Франсоа Грен изражава формулом „1+>2” (матерњи језик + најмање два страна језика⁴⁰⁹), почео је да се помиње још 1995. (у *Белој књизи* Европске комисије), али се на њему посебно инсистира после Лисабонског самита 2000. Гренова анализа показује да чак ни модел „1+>3” (матерњи језик + најмање три страна језика) не може да обезбеди потпуно узајамно разумевање грађана Европске уније, то јест може да функционише само ако је један од страних језика наметнут, то јест заједнички свима. Који год то језик био, међутим, тиме би се у други план бацило учење свих других језика (иако је доказано да је знање других језика – поред енглеског, на пример – корисно у професионалном животу и награђено на тржишту рада), те таквим тумачењем овај модел „покопава сопствене амбиције.“ Стога аутор у девет тачака саопштава одређене препоруке које би могле спасити модел „1+>2” и које бисмо могли сажети на следећи начин: - строго контролисање језичке праксе у институцијама Европске уније (то јест, обезбеђивање вишејезичности у највећем броју ситуација) и језичких компетенција запослених у тим институцијама (који морају бити доказано тројезични), - ширење информација о потреби успостављања језичке праведности и поспешивање равноправне видљивости свих европских језика, - очување јаким преводилачких служби у институцијама Европске уније. (Грен 2006: 217, 224-228)

За крај овог прегледа неких од визија друштава будућности и одговарајућих језичких (образовних) политика, треба напоменути да је Савет Европе у много чему њихов претеча. У његовом окриљу вођени су бројни пројекти и израђени изузетно значајни документи (поменимо само Повељу о регионалним и мањинским језицима из 1992.) и инструменти којима се поспешује развој вишејезичности (у првим годинама XXI века: Заједнички европски оквир за живе језике, језички портфолио, Водич за израду језичких образовних политика у Европи итд.). Пошто је о тој концепцији већ у неколико наврата било речи у оквиру ове дисертације, а биће прилике да се о њој још понешто каже, на овом месту она неће бити додатно образлагана; подсећамо ипак да је опширан приказ језичке политике Савета Европе

⁴⁰⁹ Страни језици остају најчешће неспецификовани у препорукама. Ако се прецизније одређују, онда се говори о језицима широке комуникације и о језицима суседних земаља. (Грен 2006: 222)

сасвим недавно дала Катарина Радојковић Илић у докторској дисертацији *Настава језика струке/језика за посебне намене у контексту европске образовне језичке политике* (Радојковић Илић 2014: 7-14).

Конкретизација вишејезичне образовне политике може попримити различите облике: већ годинама уназад, у земљама које негују тај модел, та конкретизација оличава се најчешће у обавезном учењу два страна језика почев од основног образовања, у двојезичној, CLIL⁴¹⁰/EMILE⁴¹¹ настави, у разним видовима наставе усмерене на развој међуразумевања (на пример, у оквиру романских или словенских језика), у пројектима као што су L'éveil aux langues⁴¹²/Janua linguarum и друго.

Но какве су могућности Србије да се тим земљама придружи и да своју језичку образовну политику стави у функцију изградње друштва знања? Имајући у виду садашње стање ствари – с једне стране решења, пре свега декларативне природе, која иду у пожељном смеру, али с друге стране de facto политику *English only*, супротну тој тежњи, али која се упорно намеће и то без јавне расправе – можемо рећи да је пут пред нама трновит, али да циљ није неостварљив.

2. КАКО ДО ЈЕЗИЧКЕ ОБРАЗОВНЕ ПОЛИТИКЕ УСМЕРЕНЕ НА ОЧУВАЊЕ И РАЗВОЈ ВИШЕЈЕЗИЧНОСТИ?

Одговор на питање које стоји у наслову овог потпоглавља тражимо на два начина. Први је анализа онога што домаћи експерти могу понудити као помоћ да се изнађу квалитетна решења; други, представљен у студији случаја којом закључујемо Пети део, јесте анализа деловања државе у одређеним привредним активностима која показује неке већ видљиве последице грешака почињених у

⁴¹⁰ Content and language integrated learning.

⁴¹¹ Enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère.

⁴¹² Реч је о програму у оквиру којег се језичка разноликост третира као поље педагошких активности. Циљ је да ученици стекну знања о „свету језика“ (а не комуникативну компетенцију) и на тај начин развију интересовање и отвореност за учење језика с једне стране, али и способност посматрања и анализирања језика с друге стране, што олакшава касније учење ма ког/којих језика.

језичкој образовној политици у области страних језика, то јест критичка анализа функционалности важећег недеklarисаног модела *English only* код нас.

У поређењу са ранијим периодима, рекли бисмо да су се домаћи експертски потенцијали у области језичких образовних политика повећали током прве деценије XXI века, о чему сведоче објављени радови у којима се та проблематика посматра као поље научних истраживања, као и одбрађене докторске дисертације које тај приступ недосмислено потврђују. За наше истраживање од посебног су значаја текстови који уз теоријска разматрања садрже и сасвим конкретне предлоге који могу бити путоказ доносиоцима одлука и представљати за њих поуздан ослонац. Осврнућемо се на неколико текстова насталих после 2010. године у којима је реч о језичким образовним политикама у вези са српским језиком, са страним језицима, са језицима националних мањина, али и уопште узев у вези са утврђивањем стварних потреба различитих заједница.

У једном од поменутих радова, „Европски пројекат вишејезичности и језичке (образовне) политике“, који смо већ цитирали у горњем тексту (Филиповић 2011), у последњем поглављу насловљеном 'Уместо закључка: шта нам је чинити?', налазимо, поред осталог, следеће сугестије: „издиференцирати државне и образовне стратешке циљеве“, „јасно се одредити према улози енглеског као *lingua franca*, према настави и учењу осталих европских и не-европских језика [...]“; „радити на очувању и унапређењу српског стандардног језика кроз један добро осмишљен *менаџмент терминологије* како би се спречио неконтролисан и несистематичан уплив енглеских термина у регистре наука и професија [...]“; „[...] стратешки развијати потенцијал за наставу и учење што већег броја осталих језика (опет, не само 'великих' страних језика, већ и регионалних језика, као што су, рецимо, грчки, бугарски или румунски, или мањинских језика и језика не-европских култура и држава са којима имамо професионалне, културне или образовне контакте)“; и, као услов за све речено, „начин да оваква језичка образовна политика заживи онда када се за то створе услови јесте да се она експлицира на релевантним местима.“ (Филиповић 2011: 238, 239).

Следећи текст у којем налазимо врло значајне смернице за унапређење језичке образовне политике у Србији јесте „Language policy and planning in Serbia: language management and language leadership“ (Филиповић и Вучо 2012). Нудећи „опис стандардизације српског језика из перспективе менаџмента језика“ и тражећи одговор на питање како да друштво, у којем доминира стандардно-језичка култура (заснована на језичкој политици дефинисаној *de jure* кроз модел одозго-на-доле) постане осетљиво на активности у области језичке политике и планирања које проистичу из језичког понашања у стварном животу и из комуникативних потреба говорника, то јест, како да наше друштво прихвати утицаје по моделу одоздо-на-горе, ауторке се залажу за модел језичке (образовне) политике који називају *лидерство у језику*, будући да он представља „флексибилнији, друштвено одговорнији и друштвено ангажовани приступ у начину како се језик сагледава, описује, и подучава у овој земљи.“ Указујући на то да је таква шанса постојала у оквиру реформе 2001-2004, али да је њеним заустављањем изгубљена, ауторке представљају аргументе „за нови приступ језичкој политици и планирању, схваћеном као *лидерство у језику*, који би требало да се развија паралелно са менаџментом језика. Лидерство у језику базирано је на хетерархијском поимању друштвеног устројства, и дефинише се као однос међузависности остварен кроз *bona fidae* комуникативне праксе унутар заинтересованих делатних заједница у циљу задовољавања специфичних комуникативних, сазнајних, културних и др. потреба истих.“ (Филиповић и Вучо 2012: 10, 11, 31, 32)

Текст „Настава страних језика у Србији и аспекти језичког планирања на националном нивоу и нивоу локалне заједнице: приказ једне студије случаја“ (Дурбаба in Филиповић и Дурбаба ур. 2014) бави се сродном темом, то јест односом између језичке образовне политике дефинисане на националном нивоу и њене имплементације на локалном нивоу на којем се често може констатовати „потпуно одсуство планског осмишљавања наставе (што је могуће већег броја?) страних језика.“ Ауторка разматра различите аспекте домаће савремене језичке образовне политике, међу којима издвајамо: увођење другог страног језика као обавезног изборног предмета, увођење раног учења првог страног језика од 1.

разреда основне школе, проширивање палете школских страних језика увођењем италијанског, шпанског и кинеског, увођење билингвалних програма и других пилот пројеката, и анализира како њихове позитивне тако и негативне аспекте. Сумирајући проблеме – од тринаест, колико је побројано, издвајамо посебно „немогућност постизања адекватног нивоа знања у терцијарном језику због смањеног броја часова и скраћеног периода учења“; „слаби подстицаји за учење мањинских језика“; „недостатак политике истинске вишејезичности“ – и указујући на њихове специфичности виђене из перспективе локалне средине, ауторка даје конкретне предлоге за њихово ублажавање кроз сарадњу представника школа и функционера локалне самоуправе. (Дурбаба in Филиповић и Дурбаба ур. 2014: 51, 52, 65, 66, 70)

У тексту „Језичка образовна политика и образовање националних мањина у Европи са посебним освртом на ромску популацију“ (Филиповић и Вучо in Филиповић и Дурбаба уреднице 2014), поред прегледа „модела образовања деце припадника етнолингвистичких мањина у Европи и Србији“, „анализе постојећег стања“ и представљања модела „образовне подршке за ромску децу“ који је „припремљен у оквиру пројеката за квалитетно образовање ромске деце у Србији“, проналазимо читав низ препорука „за могуће даље деловање које би изнедрило свеобухватније позитивно решење овог крајње осетљивог друштвеног проблема са далекосежним последицама.“ Те препоруке ослањају се на закључке Савета Европе и Високог комесара за питања националних мањина ОЕЦД-а које ауторке оцењују као „релативно научно солидно утемељена и друштвено, економски и политички прихватљива решења“, и тичу се у првом реду омогућавања припадницима мањина „да добро савладају свој матерњи језик током образовног процеса“, као и да се истовремено „интегришу у државу у којој живе тако што ће добро савладати њен службени језик.“ (Филиповић и Вучо in Филиповић и Дурбаба ур. 2014: 169, 173-179)

Утврђивање потреба, индивидуалних, локалних, националних – остаје, дакле, врло осетљив сегмент језичких образовних политика које теже неговању и унапређењу вишејезичности. Пример како се оне могу испитивати представља већ

помињана докторска дисертација Катарине Радојковић Илић, у којој се ауторка, поред осталог, бави и истраживањем потреба у настави француског језика као језика струке/језика за посебне намене. Примери анкетних листова који су дати у дисертацији, рецимо Упитник за евалуацију профила ученика коришћен приликом наставе за официре Жандармерије (Радојковић Илић 2014: 177), пружају могућност добијања извесног броја информација од користи за утврђивање језичких потреба дате средине (географске и професионалне). Занимљиви су и одговори запослених у Министарству правде и Правосудној академији који се односе на коришћење француског језика у оквиру посла; иако ауторка сматра да упитник није био довољан да би се прикупили прецизни подаци о потребама ученика, нама је привукла пажњу парадоксална ситуација у којој су многи испитаници с једне стране одговорили да не користе француски језик у радном окружењу, а с друге стране, запослени у Министарству правде приликом интервјуа тврдили да се „често срећу са правним документима на француском језику, међународним конвенцијама или замолницама за међународну правну помоћ, као и са кореспонденцијом на француском језику и да имају потребу да бар глобално разумеју те документе, а да у усменој комуникацији са француским колегама са којима сарађују тренутно углавном користе енглески језик.“ (Радојковић Илић 2014: 211)

**3. НА КОМ ЈЕЗИКУ ЋЕ СРБИ РАЗГОВАРАТИ СА ФРАНЦУЗИМА:
ИЗЛЕТ У СКОРУ БУДУЋНОСТ – МОГУЋЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ САВРЕМЕНИХ
ЈЕЗИЧКИХ ОБРАЗОВНИХ ПОЛИТИКА⁴¹³ (СТУДИЈА СЛУЧАЈА)**

Одговор на питање „На ком језику ће у блиској будућности Срби разговарати са Французима“ наизглед је једноставан и може се свести на следећу тврдњу: „На енглеском, тако вероватно већ сада разговарају!“

Како смо то већ нагласили у ранијим деловима овог рада, пажњу социолингвиста често подстиче управо оно што се у вези са језиком/језицима

⁴¹³ Истраживање представљено у овој студији случаја приказано је на Округлом столу *Срби о Французима – Французи о Србима* који је одржан у Београду 10. и 11. децембар 2012. године. Чланак под истим насловом објављен је у Зборнику *Срби о Французима – Французи о Србима*, 2015, Јелена Новаковић и Љубодраг Ристић прир. Београд: Друштво за културну сарадњу Србија-Француска и Филолошки факултет Универзитета у Београду.

„подразумева“ у једном друштву, чинећи основу толико широко прихваћене језичке идеологије да се њени (неретко имплицитни) постулати не доводе у питање, а пажњу критичке социолингвистике привлаче „осетљива места у комплексној мрежи међуљудских односа која представљају потенцијалне или реалне изворе сукоба, неразумевања, нетолеранције, сегрегације и дискриминације“ (Филиповић 2009: 22).

Због тога питање из наслова користимо као изазов за истраживање које разматра оправданост и могуће импликације актуелне језичке образовне политике Србије, уз поређење са језичком образовном политиком Француске; утемељеност на почетку већ датог (очекиваног, здраворазумског) одговора, заснованог на раширеном поимању енглеског језика као искључиве и неприкосновене *lingua franca* у међународној комуникацији, испитујемо:

- доводећи га у везу са стварном језичком праксом у области привредне сарадње, тачније, у њеним почетним фазама;
- постављајући питање ефикасности те комуникације с обзиром на језик који се користи.

Скору будућност, коју градимо данас, скицирамо на основу:

- анализе значаја који се учењу страних језика даје у системима образовања две наведене земље, као и постигнућа у тој области;
- анализе језичког институционалног оквира у којем се одвијају први контакти у области привредне сарадње.

Крајњи циљ овог истраживања јесте евалуација актуелне језичке образовне политике Србије, схваћене као јавна политика – у овом случају, пре свега као нормативни оквир акције, али и као сплет веза са „много ширим друштвеним, културним и геополитичким контекстом“ (Грен 2005: 11) –, уз процену њених могућих последица и уз разматрање другачијих решења.

ПОГЛЕД НА МИНУЛУ ДЕЦЕНИЈУ

Већ смо истакли да је поновно укључивање, почетком новог миленијума, у токове међународне сарадње, после година санкција, у погледу језичке образовне

политике суочило Србију са изазовима чија сложеност доводи у недоумицу како истраживаче тако и просветне власти и друге доносиоце одлука.

У области страних језика не чуди, стога, што у нашој земљи прву деценију двадесет првог века одликују динамичне, али контрадикторне системске промене и решења од којих су нека оспоравана, затим укидана, па враћана – на пример, увођење страног језика као обавезног наставног предмета од првог разреда основне школе⁴¹⁴.

Увођењем другог страног језика као обавезног изборног наставног предмета у пети разред основне школе (2007) са фондом часова који представља половину онога који је додељен првом страном језику (у преко 90% случајева, енглеском), надлежне државне институције напустиле су првобитно усвојену политику неговања вишејезичности и успоставиле услове за прећутни прелазак на политику коју, по узору на социолингвисте Франсоа Грена и Жоржа Лидија, означавамо термином *English only*.

Раскорак између декларисане језичке образовне политике – како смо рекли, у прилог вишејезичности, и стварне – наметање хијерархије међу језицима у којој је енглеском језику дат апсолутни примат, не карактерише само наш систем образовања. У питању је глобални феномен који се може објаснити на следећи начин: језичка образовна политика у области страних језика под јаким је утицајем различитих чинилаца; ако је у прошлости „Избор језика зависио од много фактора, од којих су најутицајнији били у вези са политичким и културним утицајем земље чији би језик био изабран и понуђен у настави [...]“ (Филиповић 2009: 67), у новије време тим чиниоцима треба додати и глобализацију, феномен у вези са којим Фишман прецизира следеће: „енглески језик постао [је] главни међународни језик у области економије и политике, истовремено постајући и језик елита и младих“ (Фишман in Аронин и Роми-Маслиах 2007: 28).

Имајући све то у виду, сматрамо да је легитимно запитати се да ли ће у будућности – на пример, крајем друге деценије двадесет првог века – припадници

⁴¹⁴ Последњих година међутим, питања у вези са наставом страних језика престала су да привлаче пажњу родитеља ученика и медија, али изгледа и надлежних државних институција које су се усредсредиле на нека друга, по њиховој процени очигледно значајнија за образовање.

генерација наших ученика, који обавезно уче два страна језика током школовања и који тада ступају у активан професионални живот, користити било који други језик осим енглеског.

Одговор на то питање има двоструки значај: од њега зависи процена оправданости језичке образовне политике која је на делу у Србији и према којој данас имамо критички однос; од њега зависи, такође, планирање следећих корака у тој области, укључујући и даљих научних истраживања, који треба да воде једном циљу: стварању услова за што успешнију сарадњу грађана Србије са другим народима света.

БУДУЋНОСТ НАСТАЈЕ ДАНАС

А/ ШТА УЧЕ ОНИ КОЈИ ЋЕ СУТРА САРАЂИВАТИ: ПОРЕЂЕЊЕ СИСТЕМСКИХ РЕШЕЊА У ОБЛАСТИ НАСТАВЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА У СРБИЈИ И ФРАНЦУСКОЈ

Осврнимо се укратко на тренутно стање ствари у српском и француском систему доуниверзитетског образовања:

	СРБИЈА	ФРАНЦУСКА
ПРВИ СТРАНИ ЈЕЗИК	<p>ОБАВЕЗНО ОБРАЗОВАЊЕ (8 година):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Учи се од првог разреда основне школе; - Фонд часова: два школска часа или 90 минута недељно; - Најчешће се учи енглески језик, али школа може да понуди и друге језике (италијански, немачки, руски, француски или шпански); - Очекивани излазни ниво (односи се на први и на други страни језик): приближно А2. 	<p>ОБАВЕЗНО ОБРАЗОВАЊЕ (9 година):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Учи се од првог разреда (сензибилизација може да почне у вртићу); - Фонд часова: 90 мн недељно у првих пет разреда; касније: VI, VII, VIII, IX: по 3 сата (180 мн) недељно. - Најчешће се учи енглески језик (преко 90% ученика), затим немачки и шпански (други језици, нпр. руски, арапски, италијански итд.) теоријски постоје у понуди, али су у пракси мало заступљени; - Очекивани излазни ниво (односи се на први и на други страни језик): А1 на крају основне школе (V разред), Б1 циљани ниво на крају

	<p>СРЕДЊЕ ОБРАЗОВАЊЕ ГИМНАЗИЈЕ:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Наставља се учење језика из основне школе; - Фонд часова зависи од типа гимназије. - Излазни ниво: између Б1 и Б2, за енглески језик Б2. <p>ЧЕТВОРОГОДИШЊЕ СРЕДЊЕ СТРУЧНЕ ШКОЛЕ: Б1, за енглески језик Б1+.</p>	<p>обавезног образовања (IX разред), за стицање <i>Diplôme national du brevet</i> неопходан ниво А2 (први или други страни језик, по избору ученика).</p> <p>СРЕДЊЕ ОБРАЗОВАЊЕ ОПШТЕОБРАЗОВНЕ И СТРУЧНЕ ГИМНАЗИЈЕ:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Наставни програм усклађен са ЗЕО; - Могућност образовања група по нивоу језичке компетенције; - Наставља се са учењем језика из обавезног образовања или се у неком периоду учи кроз друге наставне предмете; - Укупан фонд часова за први и за други страни језик: X разред: 5, 30 сати, XI разред: 4,30 сати, XII: 4 сата; - Циљани ниво на великој матури: Б2; - Обавезно полагање усменог изражавања на великој матури.
ДРУГИ СТРАНИ ЈЕЗИК	<p>ОБАВЕЗНО ОБРАЗОВАЊЕ:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Учи се од петог разреда основне школе; - Фонд часова: два школска часа или 90 минута недељно; - Најчешће се уче немачки, француски и руски, а јављају се и италијански и шпански. 	<p>ОБАВЕЗНО ОБРАЗОВАЊЕ:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Учи се најчешће од VII или VIII разреда; - Фонд часова: 3 сата недељно (180 мин); - Најчешће се учи немачки или шпански; - Могућност образовања група по нивоу језичке компетенције; - Одељења са двојезичном наставом почињу да га уче већ у VI разреду; - Одељења звана <i>sections européennes</i> и <i>sections de langues orientales</i> (VIII и IX разред) имају појачану наставу другог језика, са додатна 2 сата.

	<p>СРЕДЊЕ ОБРАЗОВАЊЕ ГИМНАЗИЈЕ:</p> <ul style="list-style-type: none"> - (Начелно) Наставља се учење језика из основне школе; - Фонд часова: два школска часа или 90 минута недељно; - Најчешће се уче немачки, француски и руски, а јављају се и италијански и шпански. <p>ЧЕТВОРОГОДИШЊЕ СРЕДЊЕ СТРУЧНЕ ШКОЛЕ:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Нема другог страног језика изузев у средњој економској и средњој туристичкој школи. 	<p>СРЕДЊЕ ОБРАЗОВАЊЕ ОПШТЕОБРАЗОВНЕ И СТРУЧНЕ ГИМНАЗИЈЕ:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Видети под Први страни језик.
ТРЕЋИ СТРАНИ ЈЕЗИК	<p>ОБАВЕЗНО ОБРАЗОВАЊЕ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Факултативно, само изузетно: на пример, кинески језик у извесном броју школа, или новогрчки. <p>СРЕДЊЕ ОБРАЗОВАЊЕ ГИМНАЗИЈЕ:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Није предвиђено учење трећег страног језика осим ако га гимназија предвиди Школским програмом као факултативни наставни предмет⁴¹⁵. <p>ЧЕТВОРОГОДИШЊЕ СРЕДЊЕ СТРУЧНЕ ШКОЛЕ:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Није предвиђено учење трећег страног језика. Школе у којима се уче два страна језика може учење трећег да предвиди Школским програмом (као факултативни наставни предмет). 	<p>ОБАВЕЗНО ОБРАЗОВАЊЕ</p> <ul style="list-style-type: none"> - Факултативно, у VII или VIII разреду: регионални језик ако се као други учи страни језик; страни језик ако се као други учи регионални језик; - Фонд часова: 3 сата недељно. <p>СРЕДЊЕ ОБРАЗОВАЊЕ ОПШТЕОБРАЗОВНЕ И СТРУЧНЕ ГИМНАЗИЈЕ:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Обавезан од X разреда за општеобразовне гимназије и за туристичке гимназије; - Фонд часова: 3 сата недељно.

⁴¹⁵ Факултативни наставни предмет може бити, поред осталог, Језик другог народа или народности са елементима националне културе и Страни језик.

КЛАСИЧНИ ЈЕЗИЦИ	СРЕДЊЕ ОБРАЗОВАЊЕ ГИМНАЗИЈЕ И ЧЕТВОРОГОДИШЊЕ СРЕДЊЕ СТРУЧНЕ ШКОЛЕ: - Латински језик обавезан у гимназији и у неким средњим стручним школама.	СРЕДЊЕ ОБРАЗОВАЊЕ ОПШТЕОБРАЗОВНЕ И СТРУЧНЕ ГИМНАЗИЈЕ: - Латински или грчки могу да замене трећи страни језик.
----------------------------	--	---

Б/ ОСНОВНЕ ТЕНДЕНЦИЈЕ КОЈЕ ЋЕ ОБЛИКОВАТИ БУДУЋНОСТ

Данас се генерације младих напајају знањима која ће сутра користити и развијати. Истовремено, изграђује се и преноси вредносни систем који ће обликовати њихове ставове према различитим културама и језицима.

Како показује упоредно истраживање приказано у табели, у језичким образовним политикама обе земље, у области страних језика, присутне су следеће тенденције:

- страни језик учи се од почетка до краја школовања;
- други страни језик такође је обавезан наставни предмет за све у одређеном периоду;
- већ дуже време доминира учење енглеског језика, са идејом да је *lingua franca* савременог света, и оно је углавном доступно целокупној ђачкој популацији;
- нуде се и други страни језици, међу којима и оријентални, као факултативни наставни предмет, то јест као трећи страни језик;
- развијају се модели наставе, на пример двојезична настава, који омогућају с једне стране достизање високог нивоа језичке компетенције у датом језику, а остављају, с друге стране, простор за усавршавање другог језика;
- упркос наведеним случајевима који сведоче о постојању воље да се подстакне вишејезичност, релативно мали број ученика укључен је у факултативну наставу трећег страног језика и у двојезичну наставу;
- језици који су у држави присутни као језици националних мањина (Србија), као регионални језици или језици имиграната (Француска),

заступљени су у систему, али нису валоризовани на адекватан начин (изузетак чини један оглед у Француској, такозване *sections de langues et de cultures méditerranéennes*, у којима ученици уче арапски у комбинацији са латинским или старогрчким језиком), то јест, мало се уче изван непосредно заинтересованих етничких група.

Присутан је, такође, извештај брoј значајних разлика захваљујући којима француски реформисани систем, који је у прошлости давао мањи значај страним језицима од нашег, остварује неколико значајних предности:

- Укупан фонд часова у француском систему већи је него код нас; ако се упореди укупан фонд првог и другог страног језика од почетка до краја предуниверзитетског образовања⁴¹⁶, ученици у Француској имају преко 490 сати наставе више (или 655 четрдесетпетоминутних школских часова) од ученика у Србији, што је веома велика разлика;
- Наставни програми страних језика у Француској повезани су са нивоима језичке компетенције дефинисане Заједничким европским оквиром и настава у колежу и у општим и стручним гимназијама може се организовати по нивоима, што у Србији није могуће (таква иницијатива постојала је 2003, али је рад на том пројекту 2004. године прекинула тадашњи министар просвете, др Љиљана Чолић);
- Страни језик у Француској полаже се обавезно на испиту *Diplôme national du brevet* (сам испит није обавезан, али је упоредив са нашом малом матуром), и на великој матури (која је у Француској екстерног типа), на којој је очекивани ниво Б2;
- У Француској, израда матурских задатака и тема поверава се страним институцијама које су овлашћене за тестирање и издавање међународно признатих диплома из језика.

⁴¹⁶ Приликом рачунања, узели смо најмањи фонд часова заступљен у датом систему образовања, уз заокруживање, због евентуалног губљења часова, на нешто ниже бројке и множење са 35 наставних недеља уместо 36, колико траје школска година у обе земље.

Рекло би се да је језичка образовна политика Француске, посебно у области учења страних језика, после дугогодишње недоследности, постављена амбициозно и кохерентно; предвиђено је, а будућност ће показати да ли ће се тај циљ и постићи, да образовани млади, поред француског као матерњег и/или као језика образовања, веома добро знају два страна језика и имају одређена знања и из трећег језика.

Систем образовања Србије за сада нема тај ниво захтева. Штавише, можемо рећи да је језичка образовна политика Србије, поред тога што је недовршена (реформа гимназије још је у току), и некохерентна, што је последица, како смо то већ у два наврата истакли, две доминантне, али непомирљиве, језичке идеологије, оне уграђене у наставне програме, експлицитно у прилог вишејезичности, а чији су носиоци стручњаци за стране језике, која у први план истиче „Одговорност система образовања: да развија језички репертоар сваког појединца и да омогући његово аутономно развијање током целог живота, “ (Беако in Ескиде и Жанен 2010: 7, 8) и оне имплицитне која се назире на основу места које страни језик заузима у пословима надлежних државних институција.

В/ КОМУНИКАТИВНА КОМПЕТЕНЦИЈА У ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ: ИЗМЕЂУ БАНАЛИЗАЦИЈЕ И НЕДОСТИЖНОГ ИДЕАЛА

Из чињенице да је у оба система образовања енглески језик у привилегованом положају у односу на друге који се уче, произилази и наша хипотеза да се сарадња Србије и Француске, посебно привредна, већ данас одвија махом на енглеском језику. (У прилог овој хипотези иду и квантитативни подаци, на пример, број ученика, студената и одраслих – како оних у радном односу тако и незапослених у процесу доквалификације или преквалификације – који уче енглески језик, као и емпиријска сазнања, као што су јавни наступи на енглеском језику француских званичника у посети нашим институцијама.)

Комуникација на енглеском језику између, на пример, привредних партнера из Србије и Француске, сама по себи не би била спорна када би се потврдило да се остварује на задовољавајућем нивоу и да не сужава број учесника у комуникацији због евентуалног недовољног познавања тог језика. Недоумицу у вези с тим

изазивају, међутим, недавно објављени резултати два озбиљна међународна тестирања у знању а) енглеског језика, б) у знању језика који се учи као први страни језик, у којима је учествовала Француска (али не и Србија):

- а) прво истраживање, које је обухватило одраслу популацију⁴¹⁷ (спроводи га организација Education first⁴¹⁸), на којем су Французи заузели осредње, 23. место од 54 земаља; Француска је остварила 54,28 поена, док је прва земља, Шведска, остварила 68,91; енглески најбоље знају Французи од 25 до 35 година, који често настављају са учењем језика и после завршетка школовања; Париз је град у којем се најбоље говори енглески језик (57,67 поена), али је то знатно слабији резултат од оног који су остварили Москва или Берлин; ови резултати, који се не могу сматрати лошим, подстакли су медије и политичаре на веома драматичне изјаве (Франсоа Копе, у време када је био представник политичке партије на власти, изјављивао је да због незнања енглеског језика Француска није довољно конкурентна у области привреде и трговине⁴¹⁹);
- б) друго истраживање, наручено од стране Европске комисије, обухватило је 54000 средњошколаца из 14 земаља; Французи су међу најслабијима; слабији од њих су Енглези (који најчешће уче француски језик), Белгијанци, Пољаци и Шпанци; Швеђани су најбољи када је у питању први страни језик који уче (енглески), али су на последњем месту када је у питању други страни језик (шпански)⁴²⁰.

Занимљиво је истаћи да, када су одрасли у питању, 63% Француза из редова руководећих кадрова сматра да њихово слабо знање језика угрожава успех њиховог предузећа на међународном плану, а 45% запослених тврди да употреба енглеског језика на послу представља за њих извор стреса⁴²¹;

⁴¹⁷Тестирано је укупно 1 700 000 одраслих током три године (2009-2011).

⁴¹⁸ Извор: извештај *Indice de compétence en anglais EF – EPI 2012* (ef-epi-2012-report-fr-lr.pdf). Сајту приступљено новембра 2012.

⁴¹⁹ Извор: *Les Français must speak english*, 3. II 2011, www.slate.fr, приступљено децембра 2012.

⁴²⁰ Извор: Le Monde.fr, 23. VII 2012. Сајту приступљено новембра 2012.

⁴²¹ Извор: L'Express.fr, 7. VI 2012. Сајту приступљено новембра 2012.

Када је реч о вредновању компетенције у енглеском језику наше одрасле популације нисмо успели да пронађемо било какве процене или истраживања; наши ученици средњих школа тестирани су у оквиру домаће институције⁴²² и уз помоћ домаћих инструмената, али резултати још нису обелодањени⁴²³; они, уосталом, с обзиром на вероватну разлику у методологији вредновања, неће бити упоредиви са резултатима ученика Европске уније.

ПРИВРЕДНА САРАДЊА ДАНАС – ЈЕЗИК/ЈЕЗИЦИ ПРВИХ КОНТАКАТА

A/ ПРИВРЕДНА САРАДЊА У ГЛОБАЛНОМ ДРУШТВУ: ЕНГЛЕСКИ ЈЕЗИК КАО *LINGUA FRANCA* – МИТ ИЛИ СТВАРНОСТ?

Област привредне сарадње изабрали смо јер се у њеним оквирима генерише, по мишљењу еминентних социолингвиста, следећи парадокс: „С једне стране, глобализација трговине и индустрије доприноси глобализацији енглеског језика, с друге стране економска регионализација доприноси ширењу регионалних језика“ (Аронин и Роми-Маслиах 2007: 28). Мноштво питања од виталног значаја, сматрају ове ауторке, јавља се у том двоструком процесу, у социолингвистичким комбинацијама насталим као последица истовременог ширења енглеског и језичке разноврсности.

Када је у тој области реч о положају француског језика, на незадовољавајуће стање указао је недвосмислено генерални секретар Међународне организације франкофоније Абду Дијуф; он је критиковао „француске интелектуалце [који] нису заинтересовани за чување француског језика и позвао лингвисте да заузму оштрији став у његовој одбрани. „[...] Још гора ситуација је са пословним људима. Они су потпуно незаинтересовани за ту тему. Њих једино занима мондијализација – рекао је Дијуф у интервјуу једном канадском дневнику [...]“⁴²⁴.

⁴²² Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

⁴²³ Већ смо говорили о томе да су крајем 2012. године тестирани ученици на крају средњошколског образовања ради утврђивања стандарда постигнућа из првог страног језика; те резултате, значајне за даљи развој наставе страних језика и за њихов положај у нашем систему образовања, стручна јавност већ дуже време (изгледа узалуд) ишчекује.

⁴²⁴ Гордана Поповић, *Политика*, Без стреса, драги франкофили, објављено 01.08.2012.

Када смо ова мишљења довели у везу са већ описаним језичким образовним политикама, али и са приказаним резултатима вредновања комуникативне компетенције у енглеском језика, увидели смо да је комуникација у области привредне сарадње сложенија него што се на први мах чинило.

Запитали смо се, стога, како се, са становишта употребе језика, одвијају први кораци потенцијалних привредних партнера:

- тражење општих обавештења о другој земљи (корпус: сајтови релевантних институција);
- први контакти и улога привредних комора (корпус: транскрипти радио емисија и интервјуа, одговори на анкету).

Б/ ЈЕЗИЧКИ ОКВИР ДЕЛОВАЊА ИНСТИТУЦИЈА: НА КОМ ЈЕЗИКУ/КОЈИМ ЈЕЗИЦИМА СЕ СРБИЈА И ФРАНЦУСКА ПРЕДСТАВЉАЈУ СВЕТУ?

а) На ком језику/На којим језицима се Србија представља свету?

Поред српског:

1. Министарство финансија и привреде – енглески језик;
2. Привредна комора Србије – енглески језик;
3. Привредна комора Београда – енглески језик (у одељку Едукација⁴²⁵ појављују се „страни језици“, када се отвори: пет различитих курсева енглеског језика и ништа друго); али електронски водич *Пословање са ЕУ* дат је на српском, црногорском и енглеском; постоји такође и кинеска секција „China corner,, у ПКБ;
4. СІЕРА (Агенција за страна улагања и промоцију извоза Републике Србије) – енглески, италијански, руски и француски; шест основних публикација дато је на енглеском језику и на још неком: јапанском (3), руском (2), француском, корејском, италијанском и турском (1); шест секторских брошура дато је само на енглеском језику;

⁴²⁵ Центар за пословно образовање и унапређење квалитета.

5. Француско-српска привредна комора – француски језик;
6. Републички завод за статистику – енглески језик

б) На ком језику/На којим језицима се Француска представља свету?

Поред француског:

1. Ministère de l'Économie et des Finances - /
2. Union des Chambres de Commerce et d'Industrie Françaises à l'Étranger - / +
упућује на земље у којима су основане коморе за билатералну привредну сарадњу;
3. Chambre de commerce et d'industrie de Paris - /
4. UBIFRANCE (Agence française pour le développement international des entreprises⁴²⁶) – аутоматско превођење на 55 језика;
5. Chambre de commerce franco-serbe – српски језик;
6. INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques) – енглески језик.

Из добијених података види се знатна разлика у приступу: док се Србија ослања на убеђење да сви заинтересовани партнери поседују знање енглеског језика, у Француској се користи скоро искључиво француски језик (изузетак: Институт за статистику), а тамо где се очекује билатерална сарадња, подаци су расположиви на језику дате земље. Овакво стање ствари, и у једном и у другом случају, не указује на разумевање предности вишејезичног представљања сопствене земље (ту је, донекле, изузетак наша SIEPA).

В/ УЛОГА ПРИВРЕДНИХ КОМОРА У УСПОСТАВЉАЊУ ПРВИХ КОНТАКАТА

Потписивање Споразума о стратешком партнерству са Француском 2011. године⁴²⁷ потврдило је висок степен политичких односа и сарадње у различитим

⁴²⁶ 2012. Агенција има 77 представништава у 57 земаља; располаже са преко 1400 вишекултурних сарадника чија је улога подршка малим и средњим предузећима у обављању послова извоза.

⁴²⁷ Договор у вези са Споразумом постигнут је 2009. године када је председник Србије Борис Тадић боравио у званичној посети Француској. Исте, 2009. године, потписани су споразуми о стратешком

областима. „Успостављање стратешког партнерства Србије и Француске омогућило је потписивање споразума, који су допринели подизању сарадње на виши ниво у области пољопривреде, царина, нових технологија, као и изградњи капиталних пројеката, попут метроа у Београду. Такође, успостављена су и партнерства у области образовања, што је омогућило српским студентима усавршавање у Француској, а ђацима у Београду да, кроз посебне програме, уче француски језик. До напретка је дошло и у економским односима, те је робна размена у претходних годину дана повећана за 11 одсто, а расте и ниво инвестиција“, коментарише Међународни радио Србија 24. јула 2012. године.

Заслуга за резултате привредне сарадње о којима говори ова полетна изјава свакако припада привредним коморама које имају значајну улогу у медијацији између привредних партнера две земље:

- Француско-српска привредна комора са седиштем у Београду;
- Представништво Привредне коморе Србије у Француској, са седиштем у Паризу.

Од Француско-српске коморе, преко одговора на нашу анкету обављену 29. новембра 2012, сазнали смо:

1. Да се комуникација између привредних партнера Француске и Србије најчешће одвија на француском језику;
2. Да се комуникација између страна заинтересованих за сарадњу најчешће одвија уз помоћ језичког медијатора (ког обезбеђује Комора или нека друга институција) или на енглеском језику, а најређе непосредно на неком другом језику, без помоћи медијатора;
3. Да између страна заинтересованих за сарадњу не долази до неспоразума узрокованих њиховом недовољном језичком компетенцијом уколико је обезбеђено присуство франкофоног члана Коморе.

партнерству са Кином и са Италијом. Декларацију о стратешком партнерству Србије и Русије потписали су маја 2013. у Сочију председник Србије Николић и председник Русије Путин.

Весна Пакај, директорка Представништва Привредне коморе Србије у Француској, у интервјуу датом Међународном радију Србија за емисију „Корак ближе бизнису“⁴²⁸, после посете Бориса Тадића Француској, истакла је следеће информације од значаја за наше истраживање:

- „[...] у периоду од 2000-2008. године трговинска размена две земље се повећала за 6,5 пута, што је значајан помак. Француска је међу десет партнера Србије и по извозу, и по увозу и по висини страних улагања, једино је 2009. године пала на 11. место по извозу из Србије, што је последица кризе. Међутим, потенцијал је много већи, јер је Француска шести увозник у свету. Она највише увози из ЕУ, али 21 одсто увоза потиче из европских земаља ван ЕУ, а од тога српски удео је 0,5 промила. Француско тржиште је огромно и за пласман производа је веома важно да роба одговара високим захтевима, што значи да поседује одговарајуће сертификате, као и да цене буду конкурентне, а пропагандни материјал на француском језику.“

- „Француска је земља са старом традицијом, некадашња велика дипломатска и колонијална сила, која фаворизује свој језик. Пошто је он на светском плану изгубио утицај, Французи се труде да изразе поштовање према свом језику кроз привредну комуникацију. Због тога би за први контакт понуда требало да буде на француском језику, што у одређеној мери отежава излазак наших производа на то тржиште, бар у том маркетиншком наступу.“

Видимо из овог дела истраживања да се наши привредници који желе да успешно сарађују са француским партнерима не могу ослонити искључиво на енглески језик. У почетним фазама сарадње, помоћ коју пружају привредне коморе драгоцен је. Када се, међутим, успостави сарадња и када она уђе у следеће фазе, комуникација, укључујући све више актера, бива и све разгранатија и деликатнија. Упркос томе, у нашој земљи ретка су социолингвистичка истраживања

⁴²⁸Разговор водила Биљана Блануша.

комуникације у оквиру предузећа, на пример оних која су откупили странци. Може се поставити легитимно питање да ли је то зато што се не јављају озбиљнији проблеми – у том случају требало би да заштитимо „патент“, или зато што на те проблеме нисмо довољно осетљиви.

Недовољна осетљивост на проблеме комуникације са странцима – то објашњење је плаузибилније – може се назрети на основу већ приказаног језичког понашања наших државних институција, на основу низа текстова које смо анализирали, новинских чланака и процена аналитичара у којима се говори о извозу, привлачењу улагања и слично, али у којима се нигде не спомиње језик – ни као предност, ни као проблем⁴²⁹; овоме треба додати и већ помињано занимљиво истраживање Регионалне привредне коморе из Крагујевца⁴³⁰ које је показало да странци имају проблем у комуникацији са запосленима у различитим делатностима у Шумадији, а да истовремено понуда Коморе да се организују течајеви страних језика није наишла на одзив тих запослених.

КАКО У БУДУЋНОСТ – ПОУКЕ САДАШЊОСТИ И ОСЛОНЦИ ИЗ ПРОШЛОСТИ

А/ ВИШЕЈЕЗИЧНОСТ У ОБЛАСТИ ПРИВРЕДНЕ САРАДЊЕ: ПРЕПРЕКА, ПРЕДНОСТ ИЛИ НЕОПХОДНОСТ?

Доминантне економске теорије почивају на имплицитној хипотези да су „економски процеси до те мере фундаментални да надилазе језичке и културне разлике“ (Грен и други 2009: 6). Истраживања, на примеру Швајцарске, која полазе од супротне хипотезе, то јест да знање више језика има позитивне економске ефекте који нису занемарљиви, показују: да су вишејезични сарадници „двоструко потребнији“ предузећу од једнојезичних, и да вишејезичност омогућује добит од око 10% како на микроекономском (индивидуалном) тако и на макроекономском плану (добит за швајцарску привреду) (Грен и други 2009: 8, 44, 45).

⁴²⁹ Код Француза свест о тешкоћама када је у питању комуникација на различитим језицима постоји; то је, штавише, подтема у оквиру теме *компетитивност француске привреде*.

⁴³⁰ Како смо већ рекли, на скупу Пројекта REFLESS држаног у Београду 13. новембра 2012, Марија Стојановић говорила је на тему *Increasing the competitive edge of regional commerce through foreign language education*.

Могуће је да је недовољна свест у привредним круговима у Србији о микро и макроекономској вредности вишејезичне компетенције последица управо те имплицитне хипотезе да се у привредној сарадњи увек може постићи договор уколико постоји заједнички интерес. Та хипотеза, међутим, као ни она која употребу енглеског језика види као универзално решење, не уважава довољно сву сложеност комуникације – која подразумева и одређене суптилне игре моћи – између привредних партнера и која се додатно усложњава када се одвија између алоглота. Раскорак између дискурса присутног у привредним круговима, који се ограничава на захтев за знањем енглеског језика, и стварном, свакодневном, вишејезичном праксом у предузећима, потврђено и нашим истраживањем, много говори о снази језичких идеологија које се тешко мењају.

Вредности вишејезичности у овој области, која је данас – иако угрожена језичком политиком државе, упоредна предност Србије наслеђена из прошлости, свеснији су, како се чини, страни партнери наше земље. Тако, на пример, председник Коморе италијанско-српских привредника сматра да је највећа предност Србије њена омладина, која је „златна ризница Србије“, „високо мотивисана и [која] течно говори језике“⁴³¹.

Б/ ДЕМОГРАФСKE ЧИЊЕНИЦЕ И ТЕНДЕНЦИЈЕ; НОВЕ ЕКОНОМСKE СИЛЕ

Чињенице које у наставку износимо указују на могуће будуће потребе и оне би требало да наведу државне власти Србије да се и у образовању и у другим секторима врате политици вишејезичности. Даћемо само неколико назнака:

- Неуједначени демографски раст на различитим континентима отвара нове перспективе: у већ помињаном интервјуу, А. Дијуф је изнео предвиђања да ће 2050. године бити 700 милиона људи који ће говорити француски, од чега чак 80 одсто у Африци.
- Истраживања Опсерваторије за француски језик показују да ће се број говорника француског језика, којих је данас у свету око 200 милиона, повећати на преко пола милијарде средином XXI века (Волф 2010: 50);

⁴³¹ *Политика*, 5. децембар 2012.

ова предвиђања су нешто опрезнија, али не и суштински различита од претходног;

- Према подацима пописа из 2000. године, преко милион особа у САД изјављује да говори француски језик у породици (Серкиглини in Ескиде и Жанен 2010: 13).
- Према истраживањима Уједињених нација, језици чији ће се број говорника повећати до 2050. јесу кинески, енглески, хинди, шпански, арапски, португалски, малајски и француски (Калве 2002: 141).

Користан податак за државне власти земље која тежи уласку у Европску унију јесте и процентуални удео породица језика којима припадају званични језици 27 земаља чланица те моћне међудржавне организације (подаци из 2007. године): 41,7% романски језици; 39,4% германски језици (укључујући енглески); 16,2% словенски језици; 2,7% други, углавном неиндоевропски језици (Ескиде и Жанен 2010: 17).

У погледу привредног развоја у следећих неколико година, по мишљењу аналитичара, најповољнија су предвиђања за **четири највеће привреде у настајању**, то јест за Кину (америчка банкарска компанија Сити груп у стратешкој студији за 2013. наводи да ће Кина 2025. по номиналном бруто домаћем производу претећи САД), Бразил, Индију и Русију, а од континената – за Африку (континент са другим најбржим привредним растом⁴³², са милијарду становника, 60% необрађене плодне земље, баснословним хидропотенцијалом и завидним резервама стратешких руда, Африка је „на прагу великог преображаја”, оценио је професор Клаус Шваб, оснивач Светског економског форума).

А за нашу земљу, по мишљењу познатог економисте, посебно је релевантно следеће:

„За Србију најзначајније су земље ЕУ, Русија, САД, суседне земље, Кина и арапске земље, јер од ових земаља зависи наш привредни развој те политичка и економска стабилност.“ (Унковић 2010: 19)

⁴³² После Азије.

В/ ПОУКЕ ЗА ЈЕЗИЧКУ ОБРАЗОВНУ ПОЛИТИКУ: КА НОВОМ МОДЕЛУ ВИШЕЈЕЗИЧНОСТИ?

Аргументи које смо до сада навели, резултати бројних истраживања, указују на неколике тенденције које су само наизглед парадоксалне:

1. Енглески језик није увек *lingua franca*, чак ни у области привредне сарадње, а то свакако није у сарадњи између грађана Србије и Француске;
2. Енглески остаје језик који учи највећи број становника наше планете; треба истаћи да се у блиској будућности може очекивати један парадоксалан ефекат, то јест банализација те компетенције – друштво, на пример послодавци, ускоро је више неће награђивати, али ће нижим платама или на други начин кажњавати оне који је не поседују (Грен и други 2009: 45);
3. Висок степен комуникативне компетенције у енглеском језику (и у било ком другом) није лако постићи и релативно је мали број оних који у томе успевају само на основу школског учења; то значи да ће и предузећа и појединци морати да улажу у додатно језичко образовање; енглески језик у области привредне сарадње представља и представљаће, можда и више него у другим областима, најчешћи елемент „језичких констелација“ (Аронин и Роми-Маслиах 2007: 10) већине образованијих представника света привреде.
4. Стварне потребе сложене комуникације, укључујући у области привредне сарадње, захтевају употребу више језика и помоћ језичких медијатора, о чему сведочи језичка пракса о којој смо говорили; на основу одговора на питање у анкети, видимо да се у Француско-српској комори сматра да тек ниво Б2 омогућује непосредну комуникацију привредних партнера.

Неопходност неговања вишејезичности, како у оквиру језичке образовне политике тако и у језичкој пракси, за нас није, дакле, спорно. Остављајући по страни питање промене језичке образовне политике Србије (посебно од 2007.) и њеног враћања на политику коју промовише Савет Европе чија смо земља чланица, завршићемо ова разматрања подсећањем на неке битне елементе језичке образовне политике као и на дилеме које не би требало занемарити уколико се тежи развијању модела вишејезичности усклађеним са потребама и могућностима Србије.

Први скуп елемената који доносиоци одлука треба да размотре јесте дефинисање и повезивање интереса државе, развојних потреба региона и жеља ученика као појединаца; у том разматрању нужно је такође имати у виду, с једне стране, ресурсе које пружа локална средина – наставни кадар, језичко окружење (вишејезично/двојезично/једнојезично), и, с друге стране, стварну повезаност са другим земљама (суседним/онима у којима је наша дијаспора бројна/онима са којима имамо традиционалну сарадњу). Овим се задире и у питања степена либералности језичке образовне политике, као и о врстама интервенција државе и других актера.

Дилема коју треба разрешити јесте врста међуодноса у којем ће се наћи језици који ће се нудити у систему образовања; најчешће је то питање успостављања равнотеже између учења енглеског – хиперцентралног језика – и других, суперцентралних, централних и периферних језика, како су дефинисани у оквиру гравитационог модела (Калве 2002: 26); да би задовољили различите потребе, ученици ће бирати неке као „симбол идентитета“, а неке као „врсту капитала који се може уновчити“ (Елер 2002: 12). Ова разматрања тичу се и конкуренције између језика, о којој се у нас често са пуно афективног набоја говори у уским круговима, али која на општем плану, представљајући неку врсту политички некоректне теме, остаје без научно утемељених анализа.

Посебно занимљиву тему представљају различити дидактички приступи у вишејезичном образовању, као на пример, двојезична настава, учење језика који припадају истим породицама, друге врсте интегрисаног учења у циљу развијања метајезичке компетенције и слично. Ова тема намеће и питање образовања наставника језика, али и валоризације, у друштву, вишејезичне компетенције која има своје специфичности.

Када су Срби и Французи у питању, иако асиметрична, сарадња је дубоко укореењена у традицију, а у неким периодима историје, за српски народ, попримала је и митске одлике. Брак краља Уроша са принцем Јеленом Анжујском, приказивање (1842) драмских дела Виктора Игоа у Театру на Ђумруку, текстови

Ламартина о Србима, школовање Срба у Француској, савезништво у Првом светском рату, само су неки од бројних догађаја који су обележили односе два народа и о којима су писали еминентни историчари и франкороманисти. Сагледани из савремене перспективе, ти односи „представљају духовни капитал који Срби имају код Француза и који може да буде основа за развој добрих односа Француске и Србије у контексту евроатлантских интеграција“ (Сретеновић 2009: 556).

Али сваки капитал, па и духовни, може се неповратно потрошити уколико се не води рачуна о његовом сталном унапређењу.

Зато будућност, коју у великој мери обликујемо кроз језичку образовну политику и друге јавне политике, зависи највише од нас самих, јер „Контекст језичке политике јесте истовремено и производ те политике“ (Грен 2005: 11). Треба, дакле, пре свега да одлучимо да ли ћемо те политике заснивати на митовима и представама о туђим реалностима, или ћемо се озбиљно позабавити сопственим потребама и интересима, као и предностима које нису занемарљиве. Изналажење танане равнотеже између енглеског језика, других језика међународне комуникације и језика са мањим бројем говорника – као што је српски – представља у том смислу највећи изазов за Србију као и за многе друге земље. Он се може делимично разрешити усклађивањем језичке политике на ширем плану: у оквиру наше државе, она мора свакако бити предмет међусекторских услаглашавања (образовање, култура, спољна политика, трговина и друго), што треба такође видети као прилику да се српском језику као страном посвети већа пажња и да се он промовише као регионално релевантан.

ЗАКЉУЧНИ ДЕО

I Рекапитулација и закључци по деловима дисертације

II Рекапитулација и закључци по студијама случаја

III Рекапитулација и закључци у вези са теоријским и методолошким трагањима и одређењима

IV Отворена и истражена питања – перспективе за даља истраживања

V Општи закључак

I РЕКАПИТУЛАЦИЈА И ЗАКЉУЧЦИ ПО ДЕЛОВИМА ДИСЕРТАЦИЈЕ

Истраживање процеса који су довели до формирања одређених модела језичке образовне политике у Србији, првенствено у подобласти страних језика, али и мањинских/регионалних језика, извршено дијахронијски од краја Другог светског рата до 2011. године, започели смо разматрањем сложености проблематике. Поред детаљне анализе њене структуре – на основу аспеката језичке образовне политике релевантних за њену реализацију (институционални, организациони, кадровски, дидактичко-педагошки, економски аспекти и, као посебно значајан, политичко-идеолошки) и на основу појмовне анализе (*образовна политика* као област *јавне политике*; *језичка образовна политика* као вид истовремене реализације *образовне политике* и *језичке политике*; *систем формалног образовања* као *систем норми* и *институција*; *актери* као кључни чиниоци језичке образовне политике), у Првом делу дисертације дали смо осврт на научне дисциплине и поддисциплине које своја интересовања усмеравају ка питањима у вези са нашом проблематиком (социолингвистика, критичка социолингвистика, социологија образовања, анализа јавних политика, критичка анализа образовних (језичких) политика). Размотрили смо, такође, теоријске аспекте проблема кроз приказ савремених теоријских гледишта која се на њих непосредно или посредно односе, чиме смо извршили и почетно мапирање поља

истраживања. Његово омеђивање – у погледу времена и простора, али у првом реду у погледу изабраних аспеката проблематике, а то су политичко-идеолошки и институционални –, затим дефинисање корпуса, образлагање одабраног приступа, као и теоријских и термилолошких опредељења у анализи проблема, спровели смо имајући у виду у првом реду управо сложеност проблематике. Будући да је она могла бити обухваћена једино кроз интердисциплинаран приступ, као најпримереније одабрано је комбиновање две кључне научне дисциплине/поддисциплине: (макро)социolingвистике и анализе јавних политика; као полазишта узети су, стога, постулати тих двеју дисциплина/поддисциплина, и то посебно:

- критичке социolingвистике – јер тежи да идентификује изворе моћи који продукују одређене вредности и утичу на расподелу (језичких) ресурса, као и да установи друштвене последице такве расподеле, и
- когнитивне анализе јавних политика – јер нуди теоријску основу за проучавање промена јавне акције, то јест, у нашем случају, онога што доводи до промене модела језичких образовних политика.

На почетку Другог дела дисертације дат је осврт на даљу прошлост: кроз студију случаја „Образовна вишејезичност и вишејезичност образованих, специфичан вид вишејезичности виђен очима савремених историчара“ анализира се историјско штиво као један од преносилаца језичких идеологија, о чему ће више бити речи у следећем поглављу посвећеном свим студијама случаја представљеним у дисертацији. У наставку се раздобље после Другог светског рата, то јест шездесет(шест)огодишњи период који се проучава, сегментира на основу дефинисаних критеријума (године када су донесени уставни, савезни и републички, закони значајни за област образовања) и нуди се један могући преглед периода, тако да приказана динамика у образовању одражава у великој мери и шире промене у друштвеној и политичкој сфери. На крају Другог дела, поређење основних праваца развоја југословенског/српског школства са садржајем докумената Уједињених нација/УНЕСКО-а указује на постојање високог степена подударности

начела која су у вези са обезбеђивањем основног образовања целокупној популацији, као и у вези са обезбеђивањем барем основног образовања на језицима националних мањина, уз обавезно учење језика републике. Касније опсежније анализе показале су да у том погледу систем образовања СФРЈ (па унеколико и данашње Србије) обезбеђује више стандарде од оних које препоручују Уједињене нације.

У Трећем делу рада, у складу са предвиђеном периодизацијом, разматрали смо настанак, приоритете и промене образовних и језичких образовних политика у контексту ширих друштвених и политичких догађања; условљена идеолошко-политичким преусмеравањима савезне државе, та догађања су утицала, поред осталог, на промене модела доношења и спровођења образовне и језичке образовне политике, те смо издвојили: *бюрократско-просветитељски (директивни)* у првом периоду, потом модел који је током другог периода требало да одражава општи процес децентрализације (и тежио да се представи као *либералан*, или барем *комбиновани*) – а због своје нефункционалности и незаокружености показао се, *de facto*, као недоречен, недоследан, што је довело до разних проблема у његовој примени –, те *интервенционистички, директивни* модел на почетку трећег периода; затим поновно враћање либералнијој варијанти уз покушаје (углавном неуспеле) договорног утврђивања квота по језицима, поделе по рејонима и слично, и најзад *централистички* модел током деведесетих година XX века који је, међутим, остављајући значајан простор директорима школа као моћним представницима режима и не санкционишући њихово самовољно понашање када је схватано као допринос смиривању различитих врста друштвених тензија, довео до великих неједнакости ученика у погледу квалитета наставе и могућности избора жељеног страног језика.

Бројни огледи све до деведесетих година XX века, проистекли из потребе да се одговори на различите недоумице – у погледу целисходности циљева наставе задатих наставним програмом, методолошких опредељења и квалитета резултата наставе и слично –, које су се, како је показала анализа нашег корпуса часописа,

јављале у то време, а нарочито током четвртог периода, донекле су развејане, тако да смањење броја огледа у следећем, петом периоду, није само последица тешке политичке и економске ситуације у земљи и примене централизованог модела државне управе, већ и чињенице да су одређени позитивни резултати ранијих огледа уграђени у систем уз нужно прилагођавање расположивим ресурсима, кадровским и материјалним: омогућено је учење другог страног језика као изборног наставног предмета у основној школи и то као вид раног учења (од трећег разреда), уведена је обавезна настава два страна језика за све ученике гимназија и за неке средње стручне школе.

На крају Трећег дела, запазили смо да је поменути демагошки однос према овој подобласти језичке образовне политике довео до опадања квалитета наставе пре свега због уласка великог броја нестручних наставника у систем образовања, чиме је ова важна подобласт језичког образовања уназађена и удаљена од европских токова (које у то време већ карактерише политика вишејезичности, а у којима се увелико назире промена појмовно-методолошке и дидактичке парадигме која ће се крајем деведестих година подвести под назив *акциони приступ*) а којима је у претходном периоду не само узорно припадала, већ у односу на које је у неким тренуцима представљала авангарду.

Уочили смо, такође, значајне разлике између подобласти мањинских језика и подобласти страних језика (релативно постојан развој прве подобласти, али само када се ти језици јављају као језици образовања националних мањина, и бурна превирања у оквиру друге), условљене на различит начин политичком идеологијом која је у време СФРЈ била доминантна: док је у првој подобласти у највећој мери деловала идеја југословенства која је у себе укључивала признавање и подржавање вишекултурности и вишејезичности, као и гаранцију равноправности свих „народа и народности“, а која се, поред осталог, огледала и у образовању на матерњем језику у складу са *универзалним егалитаристичким моделом*, дотле је друга подобласт (страних језика), која се декларативно усклађивала са идејом о „међународној активној коегзистенцији“ и тежњом СФРЈ да се отвори ка свету, у великој мери почивала на *алоцентричном моделу*, будући окренута ка језицима

моћних држава са великим цивилизацијама. Чињеница да су те две подобласти језичке образовне политике конципиране као два различита модела, која, опет, одражавају две различите и неусклађене језичке идеологије, објашњава низак степен прожимања тих двеју подобласти који представља константу у нашим налазима, упрос покушајима, у време СФРЈ, да се, уз употребу углавном идеолошких аргумената, учење језика друштвене средине наметне изворним говорницима српскохрватског језика; они, међутим, најчешће нису били спремни да сами увиде комуникацијску вредност тих језика у датом окружењу, те за то учење нису показивали, нити данас показују, веће интересовање.

У погледу периодизације коју смо успоставили у Другом делу и коју смо применили у Трећем делу, треба истаћи да она заиста одговара крупним променама на политичком и образовном плану, тако да је представљала одговарајући временски оквир за дефинисање контекста доношења и спровођења односне језичке образовне политике; видели смо, међутим, да је проблематика која је уско везана за језичку образовну политику, поготово у подобласти страних језика, имала и „своје“ кључне или преломне тренутке (што, разуме се, не оповргава чињеницу да је била под снажним утицајем поменутих фактора), када је у периодима имплементације одређене реформе или промена на ширем плану долазило до мењања суштине договорене језичке образовне политике услед доношења одређених докумената или учвршћивања одређене праксе.

Да подсетимо, те су преломне године (објављивање докумената, доношење мера са највећим последицама за наставу страних језика), како показује наше истраживање на корпусу релевантних часописа, могле такође бити полазиште за периодизацију која би одражавала искључиво стање у настави страних језика:

- почев од 1949: доношењем Резолуције Трећег пленума ЦК КПЈ о задацима у школству, и од школске 1950/51. сва четири школска језика постају равноправна, а принцип изборности са гимназије спушта се на основну школу тамо где она постоји као осмогодишња; настава руског језика не уводи се у почетним разредима;

- 1958-1960: спроводи се реформа основног образовања, то јест генерализација осмогодишње школе на целој територији СФРЈ, и покушава свођење избора на само два страна језика – руски и енглески;
- 1960/61: уводи се орална метода у прво полугође почетног учења страног језика; донесена је Препорука Савезног извршног већа о равномерној заступљености сва четири језика; донесено је Упутство за спровођење Правилника о спровођењу наставних планова и програма за стране језике, што доводи до укидања наставе француског и немачког језика у почетним разредима учења страних језика и до уласка у наставу великог броја нестручних наставника руског и енглеског језика;
- почев од 1963: дозвољава се учење страног језика од IV разреда основне школе тамо где за то постоје могућности;
- 1968/69: поново се враћа концепција колико толико равноправне заступљености четири школска језика (Скупштинска препорука о равномерности изучавања сва четири језика); почиње огледно учење страног језика од првог разреда основне школе (пре тога, 1966/67, на иницијативу Друштва за културну сарадњу Југославија-Француска, уведен је француски језик у први разред ОШ „Слободан Принцип Сељо“ у Београду); други страни језик постаје обавезан на друштвено-језичком смеру гимназије;
- 1977: Скупштина града Београда доноси Препоруку да се у свим основним школама на подручју града Београда ученицима омогући учење два страна језика; страни језик уводи се краткотрајно у II разред основне школе на територији града Београда – само до 1979, али се тиме окончава експеримент учења од I разреда;
- 1988: оснива се Филолошка гимназија у Београду, чиме је дат импулс за оснивање тог типа гимназија и одељења широм Србије;
- 1990: уводе се одређене промене фонда првог и статуса другог језика у основним школама: страни језика као обавезан наставни предмет – смањење недељног фонда часова у осмом разреду са три на два часа; страни језик као

факултативни предмет постаје изборни (оцена у прво време не утиче на општи успех ученика, али то решење касније бива промењено).

У Четвртом делу приказан је период од 2000. до 2011. године (с обзиром на нашу укљученост у реформске процесе од 2001. до 2004. године, тај део истраживања окарактерисали смо условно као аутоетнографски). Долазак демократских снага на власт значио је почетак великих промена у образовању, а за подобласт страних језика, која тада постаје један од важнијих елемената политичке агенде, несумњиво је најзначајнија сврставање страног језика међу основне наставне предмете, увођење другог страног језика као обавезног наставног предмета у основне школе, ширење понуде језика увођењем италијанског и шпанског, као и развијање домаћег модела двојезичне наставе. Модел језичке образовне политике декларативно је *либералан*, али је у ствари углавном препуштен самовољи најутицајнијих актера на локалном нивоу, будући да никаквим обукама нису оспособљени да стратешки планирају језичку образовну политику и да је договорно спороводе.

У погледу мањинских језика, поред добрих показатеља (рецимо, када је реч о осећању регионалне припадности припадника националних мањина, или о очувању мањинских језика), уочили смо да је двојезичност стечена у систему образовања, а не само кроз спонтано усвајање у погодном окружењу, остала карактеристика пре свега припадника националних мањина, док ученици изворни говорници српског језика и даље мало пажње посвећују учењу тих језика и могућностима које би из стечене језичке компетенције произашле. Закључили смо да надлежни за језичку образовну политику Србије ни на једном нивоу – републичком, покрајинском, локалном – не покушавају да енергичније подрже учење језика мањина⁴³³, или регионалних језика, и учине га привлачним за ученике

⁴³³ Таква законска могућност и даље постоји у оквиру факултативних наставних предмета. За њих, међутим, влада слабо интересовање. ОШ „Мирослав Антић“, Палић, нуди, на пример, мађарски језик као факултативни наставни предмет. Школске 2013/14. године слушало га је 76 ученика нижих разреда, али због недовољног интересовања школа није успела да формира групе у вишим разредима. (Подаци преузети са сајта школе. Сајту приступљено фебруара 2015.)

изворне говорнике српског језика, чиме показују да је вишејезичност као образовно-политичко опредељење још далеко од своје стварне реализације.

У Петом делу истраживали смо различита виђења *друштва знања* и разматрали, у неколиким социолингвистичким текстовима насталим после 2010, начине за реализацију језичке образовне политике усмерене на очување и неговање вишејезичности као једне од неопходних компоненти *друштва знања* (у складу са дефиницијом УНЕСКО-а):

- утврђивање државних и образовних стратешких циљева у области језичке образовне политике у свим њеним подобластима;
- утврђивање односа према енглеском језику и према осталим језицима;
- стварање услова за прихватање утицаја који, по моделу одоздо-на-горе, проистичу из стварног језичког понашања говорника и из њихових комуникативних потреба;
- оснаживање локалних заједница и школа за сарадњу приликом утврђивања потреба и прилагођавања националне језичке образовне политике тим потребама и друго.

Још једно запажање овде треба изнети, по нашем мишљењу, као својеврстан закључак: иако су и раније угледни филолози учествовали у обликовању језичких образовних политика у области страних језика, а само су ретки изузеци, као што су неки универзитетски професори методике, примењене лингвистике и социолингвистике, писали научне радове у вези са том проблематиком, Србија тек данас има групу научника (тачније, научница) које се врло предано и континуирано баве научним истраживањима у области језичких образовних политика и у стању су да понуде савремена конкретна решења за имплементацију језичке политике и језичке образовне политике усмерене ка развоју вишејезичности. Уколико се жели да изградња *друштва знања* постане стварност, а не само декларативно опредељење, просветне и друге политичке власти требало би да им омогуће да своје експертско знање ставе у службу општег интереса.

II РЕКАПИТУЛАЦИЈА И ЗАКЉУЧЦИ ПО СТУДИЈАМА СЛУЧАЈА

Студије случаја, којих је укупно шест у овој дисертацији и које се све односе на подобласт страних језика, послужиле су нам да детаљније испитамо одређене елементе језичке образовне политике који су са становишта социолингвистике и (когнитивне) анализе јавних политика посебно релевантни:

1. Прва студија случаја „Образовна вишејезичност и вишејезичност образованих, специфичан вид вишејезичности виђен очима савремених историчара“ (приказана у Другом делу) анализира историјско штиво као један од преносилаца *језичких идеологија*.
2. Друга студија случаја „Друштво за стране језике и књижевности Србије: актер језичке образовне политике у одразу свог гласила“ (дата у Трећем делу) тежи да утврди карактеристике најзначајнијег *актера* језичке образовне политике у области страних језика изван политичких структура и институција;
3. Трећа, „Вредновање раног школског учења страних језика у Србији: заглушујућа тишина“ (у Четвртом делу), анализира однос државе према одређеним контроверзама језичке образовне политике кроз питање *евалуације* усвојених, али и оспораваних, решења;
4. Четврта студија случаја „Рано школско учење страних језика у Србији: политика вишејезичности или *English only?*“ (дата такође у Четвртом делу) указује на раскорак између *декларативне* и *стварне* језичке образовне политике и разматра могуће узроке тог раскорака;
5. Пета, „Извори садашњости – Настанак и судбина једног документа: Резолуција Трећег пленума ЦК КПЈ о задацима у школству“ (у Петом делу) бави се *генезом* језичке образовне политике;
6. Шеста студија случаја „На ком језику ће Срби разговарати са Французима: излет у скору будућност – могуће импликације савремених језичких образовних политика“ (такође у Петом делу) показује неке од већ актуелних

и разматра неке од могућих *последица* савремене језичке образовне политике у Србији.

Из наведених студија случаја, на чији ћемо садржај сасвим кратко подсетити, издвојићемо неке закључке које сматрамо посебно значајним са становишта анализе језичких образовних политика као јавних политика.

Прва студија случаја – у којој смо анализирали и поредили три текста савремених историчара која се баве образовањем и његовом функцијом у модернизацији српског друштва крајем XIX и почетком XX века – настала је на основу хипотезе да историчари, као битни медијатори између садашњости и прошлости, у својим радовима уз историјске чињенице преносе и одређене језичке идеологије. Корисно је било у тим текстовима уочити, поред одређених разлика у схватању појмова *модернизација* и *модерност*, значај образовне вишејезичности и вишејезичности образованих у тим процесима, а посебно присуство донекле различитих језичких идеологија, од којих су неке (нпр. националистичка, идеологија неједнаке вредности језика) настале у прошлости у сасвим другачијим историјским околностима, а и данас живе и представљају препреку за имплементацију језичке политике вишејезичности упркос њеној изразито пацификаторској функцији и усмерености на јачање друштвене кохезије.

Друга студија случаја – у којој смо детаљно анализирали деловање Друштва за стране језике и књижевности Србије као јединог релевантног колективног актера који није припадао политичкој и управној власти, али и однос Друштва и власти, основу легитимитета Друштва, језичку идеологију у основи језичке образовне политике коју је Друштво заступало у појединим периодима и њене промене, схватање улоге државе у томе итд. –, поред узбудљиве слике развоја догађаја у одређеним временским одсечцима, показала је карактеристике тог актера које су се временом мењале, а које су га, опет, чиниле мање или више успешним у акцијама које је предузимао; предочила је, такође, и „чињеницу да су

језичке политике веома мало лингвистичке, а у потпуности друштвено-политичке и културне творевине“, како је ову студију случаја прокоментарисала проф. др Јелена Филиповић.

Трећа студија случаја бави се увођењем раног учења страних језика као обавезног наставног предмета за целокупну основношколску популацију (што је веома значајна новина у језичкој образовној политици сваке земље) и анализира, с једне стране, питања која су спорна по мишљењу еминентних истраживача те проблематике и, с друге стране, однос надлежних државних институција према том сегменту језичке образовне политике – посебно према праћењу имплементације и вредновању ефеката раног школског учења страних језика, на чији смо значај настојали да укажемо. И ова студија случаја истражује природу језичке идеологије као потке одређених одлука донесених на нивоу државе; као посебно витална, иако прикривена, показује се језичка идеологија – коју смо, стога што се не декларирало нити теоријски образложе, морали изводити на основу анализе одређених индикатора –, чија је основа супротна прокламованој идеологији вишејезичности, а то је идеологија наглашене хијерархије језика. Посебно значајна за наше истраживање јесте чињеница да смо се у више наврата нашли пред *црном кутијом* државе коју нисмо успели да одшкринемо, тако да нисмо сасвим поуздано могли одговорити на питање зашто се понекад доносе и спроводе одлуке које нису у складу са прокламованим државним циљевима (рецимо, приступање Европској унији) и са званично усвојеним документима (рецимо, наставни програм); на који начин се дошло до таквих решења; који су актери имали пресудну улогу у њиховом доношењу; да ли су постојале нетранспарентне припремне фазе и слично.

Четврта студија случаја даје детаљну анализу околности које су у Србији довеле до раскорака између декларативне језичке образовне политике (у прилог вишејезичности) и стварне језичке политике (која је последњих година попримила неке одлике модела *English only*). Поред поређења та два модела које је показало предности и недостатке и једног и другог, истраживање нам је омогућило да

уочимо чињеницу да је на макро нивоу немогуће помирити та два модела језичке образовне политике, док је на микро нивоу могућа корекција модела *English only*; та корекција, међутим, зависи од породица, и захтева поседовање свести о вредности вишејезичности и материјалних средстава за обезбеђивање појачане наставе још неког од језика (пored енглеског) који се могу учити у систему образовања или у неформалним видовима образовања и самообразовања, што доводи до још веће поделе ученика, првенствено према њиховом социјалном и материјалном статусу. У овој студији случаја показали смо и иновативни потенцијал раног школског учења страних језика, који би, уколико би Србија напустила политику *English only* (што нипошто не подразумева маргинализацију наставе енглеског језика⁴³⁴ који би, без сумње, остао неизоставан језик сваке констелације језика на индивидуалном или на школском нивоу), омогућио стварање домаћег модела језичке образовне политике коју би одликовала стална брига о поштовању вишејезичности у образовању али и у другим секторима јавне политике, па и у разним животним ситуацијама; која би допринела решавању тензија које се јављају у локалној средини и у школи као последица конкуренције између језика; која би допринела стварању друштва богатог разгранатим везама са другим народима.

Пета студија случаја бави се генезом једног политичког документа који је имао огроман утицај на развој нашег образовања уопште и на језичке образовне политике посебно. Далекосежност одлука Комунистичке партије Југославије које су исказане у том документу огледа се пре у обликовању једне амбициозне, али кохерентне, визије друштва (глобални референцијални оквир) и улоге образовања и, посебно, језичког образовања у том друштву (секторски и субсекторски референцијални оквир), док је у пракси прошло много времена док неки његови елементи (свакако не сви) нису имплементирани, надајмо се трајно.

⁴³⁴ Енглески језик, судећи по нашем корпусу, једини је од традиционална четири школска језика чије учење власти нису покушавале да сузбију, барем не отворено, доношењем мера, препорука и слично.

Последња, шеста, студија случаја разматра могуће последице савремене језичке образовне политике – коју смо окарактерисали као један вид модела *English only* – на комуникацију са народима са којима имамо традицију богате и разноврсне размене на њиховим језицима, у овом случају са Французима. Доводећи у питање поимање енглеског језика као једине и неприкосновене *lingua franca*, ова студија случаја у којој смо, поред осталог, дали анализу стварне језичке праксе у почетним фазама привредне сарадње између српских и француских фирми, омогућила нам је да извршимо евалуацију актуелне језичке образовне политике Србије и да уз процену могућих последица размотримо другачија решења, она која не осиромашују контекст у којем као друштво градимо будућност, с обзиром на то да је контекст језичке политике, како то, да подсетимо, каже Грен, истовремено и производ те политике.

III РЕКАПИТУЛАЦИЈА И ЗАКЉУЧЦИ У ВЕЗИ СА ТЕОРИЈСКИМ И МЕТОДОЛОШКИМ ТРАГАЊИМА И ОПРЕДЕЉЕЊИМА

Већ смо нагласили да је у почетним фазама размишљања о теми ове дисертације било јасно да јој се мора прићи интердисциплинарно. У односу на научне дисциплине које су потенцијално могле да нам помогну да одговоримо на бројна питања која су се постављала, поред социолингвистике која је од почетка била – и до краја остала – наше основно теоријско упориште, највећи теоријски ослонац пружила нам је анализа јавних политика. И једну и другу научну дисциплину довели смо у везу са критичком парадигмом, што нам је омогућило да не изгубимо из вида основни критеријум за евалуацију сваке јавне политике, а то је степен у којем она доприноси општем бољитку (то јест, у нашем случају, стварању квалитетнијег и праведнијег система образовања); самим тим, могли смо да увидимо и одступања од тог циља, као и примере употребе политичке моћи, од стране одређених група, у наметању сопствене „апсолутне“ истине и визије света. Зато смо се и определили да по датим периодима језичку образовну политику сагледавамо у контексту ширих друштвено-политичких збивања с једне стране, и у контексту приоритета у образовању с друге стране.

Комбиновање поменутих научних дисциплина показало се као делотворно. Само у једном случају поставило се питање разграничења два појма, једног – (*језичка*) *идеологија* – који користи критичка социолингвистика, и другог – *референцијални оквир* – који користи когнитивна анализа јавних политика. Пошто имају додирних тачака, али се не могу поистоветити, овде је прилика да се подвуку њихове сличности и разлике.

И појам *идеологија* и појам *референцијални оквир* анализирају се као комплексни појмови који у себи садрже неколико конституенти:

- (*језичку*) *идеологију* чине когнитивна димензија (догме, веровања – садржани у исказима типа „то је тако“), морална димензија (судови, вредности – садржани у исказима типа „то је добро/лоше“) и нормативна димензија (норме које истичу раскорак између опажене и пожељне реалности – садржане у исказима типа „треба да...“);
- *референцијални оквир*, а то смо већ напоменули у Првом (напомена 49) и у Трећем делу, чине вредности, норме, алгоритми и слике.

Као што се из наведеног види, заједнички елементи ова два појма јесу вредности и норме, док се алгоритми, као елемент појма *референцијални оквир*, виде као израз каузалних односа који одсликавају одређену теорију акције (а садржани су у исказима типа „ако..., онда...“); слике, као четврти елемент појма *референцијални оквир*, имплицитно исказују и вредности и норме, па и алгоритме, те својом симболичношћу одражавају суштину *референцијалног оквира*. Још неке разлике између два појма која поредимо могу се пронаћи уз помоћ појмовног система својственог социјалној психологији – „судови, ставови, представе, идеологије – поређани [...] од појединачног до општег, од индивидуланог до колективног, од најкрхкијег до најстабилнијег“⁴³⁵. Стога закључујемо следеће: и један и други појам представљају когнитивне структуре и процесе; али док су *идеологије* – укључујући и *језичке* – као системи представа дубоко укорене и историјски мотивисане, те имплицитно или експлицитно изражавају оно што њени носиоци сматрају апсолутном истином (представљајући истовремено средство

⁴³⁵ www.psychologie-sociale. Сајту приступљено фебруара 2015.

помоћу којег дата група увећава своју моћ и утицај у друштву), дотле су *референцијални оквири* „представе о месту и улози датог сектора у датом друштву у датом времену“. *Референцијални оквир* састоји се од глобалног дела⁴³⁶, као опште представе које једно друштво у датом периоду има о себи у односу на свет, и од секторског (а ми смо му додали и субсекторски), као представе о једном сектору, области или професији и о његовом месту у том друштву. (Милер in Бусаге и други ур. 2014: 555-561) Због свега наведеног, закључујемо да је упркос извесном појмовном преклапању потребно задржати оба појма, будући да омогућавају дубље разумевање узрока који доводе до фрагментисања одређених актера дате језичке образовне политике.

Проблем на који смо наишли убрзо по почетку истраживања, а који јасно показује повезаност и међузависност теоријских и методолошких опредељења, јесте тај што се оно, с обзиром на циљеве које смо му одредили, морало одвијати пре свега на макро (и само повремено на мецо) нивоу; због тога нисмо могли да стекнемо потпун увид у читав сегмент језичке образовне политике који се остварује на микро нивоу – на којем се, разуме се, одвија имплементација, али и интерпретација језичке образовне политике. Будући да на микро нивоу постоји и простор аутономије, у неким околностима чак значајан, којим располажу управе школа и родитељи ученика (а у неким случајевима, када се инсистира на децентрализацији, и локалне управе), што те актере чини не само спроводиоцима одлука, већ делом и креаторима језичке образовне политике, однос та два (и евентуално три) нивоа нисмо у потпуности занемарили. С обзиром на врсту истраживања, међутим, о природи интерпретација које су на микро нивоу доживљавале одређене језичке образовне политике сазнавали смо тек када је њихово кумулирање доводило до већих проблема, те се о њима морало решавати на макро нивоу.

⁴³⁶ Од 1980, у западном свету намеће се тржишни референцијални оквир који у себи носи елементе глобализације карактеристичне за крај XX века. „Акутелне напетости (финансијска криза, ширење глобализације на земље југа, еколошка криза, напетости у погледу националних идентитета)“ покушавају да изнедре нови глобални референцијални оквир, „заснован на новом начину поимања глобалног нивоа (екологија) као таквог.“ (Милер in Бусаге и други ур. 2014: 558)

Тежња да се због нивоа на којем је истраживање у највећој мери остварено не замагле битне чињенице које нису видљиве у документима насталим као основно оруђе језичке образовне политике артикулисане по моделу одозго-на-доле, навела нас је да прибегнемо једном специфичном методолошком поступку чији је основни циљ употпуњавање истраживања извршеног на макро нивоу, а то је његово комбиновање са:

а) анализом појединих кључних елемената језичке образовне политике које смо преточили у студије случаја (о којима је у претходном одељку било речи) и које су нам омогућиле да пратимо „каријеру проблема“, појаву алтернатива и стављање проблема на политичку агенду, али још више „да видимо како актери мисле, говоре, делају – самостално и у интеракцији, како сарађују и како се сукобљавају“ у одређеном контексту и у јасно дефинисаној ситуацији (Димез 2011: 49);

б) анализом корпуса стручних и научних часописа која нам је омогућила да сагледамо проблеме из перспективе савременика одређене језичке образовне политике, експерата као заинтересованих страна, били то поједници (чије смо критичке осврте пратили пре свега у часописима *Настава и васпитање* и *Glossa*) или колективни актери, као што је Друштво за стране језике и књижевности Србије (чије смо мање или више континуирано критичко деловање, али и допринос осмишљавању језичке образовне политике, пратили преко његовог гласила *Живи језици*).

Овај поступак гранања основне линије истраживања омогућио нам је да доживимо „случајна откривења и генеришућа проширења“, што је иначе својствено квалитативним истраживањима (као што то тврде Мери и Кенет Герген у закључку чланка посвећеног управо квалитативним истраживањима – која по њима представљају „матрицу неизвесности“ у којој „непрекидно прелазимо границе успостављених енклава“ –, таква откривења и генеришућа проширења рађају се током истраживања ако успемо да „избегнемо нагон за елиминацијом, опседнутост редом и жељу за јединством и јединственошћу“. (Герген и Герген 2003))

Подсетимо и да Четврти део наше дисертације представља својеврсно аутоетнографско истраживање, те смо га одвојили од Трећег дела с којим иначе, по обрађеним питањима и по структури, чини целину. Доследно придржавање поменуте критичке парадигме навело нас је да у Четвртом делу без устезања покажемо да своје истраживање видимо као друштвено ангажовано и као вредносно јасно оријентисано.

Потребно је рећи на крају овог осврта на теоријска и методолошка трагања да смо као франкороманиста дали нешто већи простор литератури на француском језику него оној на осталим страним језицима, као и да смо у једној студији случаја (шестој), поред прве фазе пословне комуникације између привреднике наше земље и Француске, анализирали и поредили систем учења страних језика у Србији и Француској. Разлог за прво опредељење јесте богата традиција француске социолингвистике, социологије, али и значај и специфичност доприноса француских теоретичара анализи јавних политика о којој елоквентно говори Питер Хол⁴³⁷ са Универзитета Харвард, док се друго оправдава нашим солидним познавањем француског система образовања. У сваком другом погледу трудили смо се да проблематику коју смо истраживали сагледамо са становишта једнаке вредности језика и култура, уз коришћење разноврсне литературе, најчешће на српском, енглеском и француском, али и на словеначком и хрватском језику.

IV ОТВОРЕНА И НЕИСТРАЖЕНА ПИТАЊА – ПЕРСПЕКТИВЕ ЗА ДАЉА ИСТРАЖИВАЊА

Пре него што покушамо, не претендујући на исцрпност, да побројимо елементе и димензије проблематике који су остали неистражени, те представљају изазов за даља проучавања, навешћемо неколико питања или тема које нисмо посебно истицали и анализирали (али смо их се у нашој дисертацији местимично

⁴³⁷ „Проучавање јавне политике дуго је у Француској било живље него у многим другим земљама, а у есејима посвећеним, поред осталог, регулацији, референцијалном оквиру, инструментима развоја јавне политике, могу се наћи сажета објашњења неких важних доприноса француске друштвене науке упоредним истраживањима јавне политике.“ (Хол in Бусаге и други ур. 2014: 20)

дотакли), а које завређују да у неком новом истраживању буду стављене у први план:

- Однос политике (politics) и јавних политика (policies) у демократском политичком животу (у Србији, дакле, од повратка на вишестраначје), посебно уочи избора, приликом образовања политичких коалиција и слично;
- Поређење начина на који се језичка образовна политика претаче у политички дискурс у различитим периодима (уз напомену да ипак у већини периода које смо проучавали на ту тему у Србији нема значајније продукције текстова од стране политичких инстанци намењених широкој јавности);
- Истраживање начина на који се вршила/врши евалуација језичке образовне политике у другим земљама, будући да смо показали да у Србији та делатност није развијена.

Основни недостатак нашег истраживања, којег смо од почетка свесни, јесте занемаривање економског аспекта језичке образовне политике као јавне политике. Иако је, виђен из поменуте перспективе, тај аспект од велике важности⁴³⁸, изоставили смо га из два разлога: тешко бисмо данас дошли до процената буџета (и других информација у погледу финансијских издвајања) који су се током проучаваних периода додељивали образовном сектору; с друге стране, у оквиру самог сектора, одређене пропорције у смислу материјалних улагања у различите наставне предмете лако се могу утврдити на основу наставног плана, фонда часова наставника, предвиђеног начина рада (са целим одељењем или са групама) и улагања у одговарајућу опрему. Сматрамо, стога, да тај недостатак не доводи у питање валидност нашег истраживања, али такође и да би стављање тог аспекта у први план неког засебног истраживања могло додатно да осветли проблематику језичке образовне политике као јавне политике.

⁴³⁸ Са овом тврдњом не би се сложили истраживачи који се баве интерпретацијском анализом јавних политика. Они, наиме, сматрају да економистички модели и квантитативне методе „осиромашују смисао друштвене стварности“ чије се богатство и сложеност боље могу разумети уз помоћ историјске анализе и хуманистичког приступа. (Петковић 2013)

Усредсређени на промене које су се у проучаваној области дешавале на националном плану, релативно мало простора посветили смо језичкој образовној политици коју спроводе моћне силе чији се језици у нашој средини (али и у другим деловима света) сматрају „великим језицима“ или језицима међународне комуникације, и као такви уче у оквиру наставног предмета Страни језик. Деловање тих држава у нашој средини, наиме, такође је вредно проучавања и поређења, те може представљати тему за шире и продубљеније истраживање. С тим у извесној вези може бити и тема утицаја дидактичко-методичких аспеката наставе одређених језика на представе које се у (лаичкој) јавности стварају у вези са тим језицима, те имају знатног утицаја на одабир одређених језика пре него других (налазимо их у исказима типа „овај језик је лакши“, „брже се учи“, „настава је занимљивија“ и слично).

Потпунију, заокружену слику језичке образовне политике могли бисмо стећи и уз њено проучавање на предшколском и на универзитетском нивоу. У том смислу, пример Филолошког факултета Универзитета у Београду значајно коригује слику коју смо дали о слабој заинтересованости изворних говорника српског језика за регионалне језике и језике националних мањина: међу 34 језика која се на том факултету могу студирати као страни, уврштени су и регионални и мањински језици: албански, бугарски, грчки, мађарски, румунски, словачки, словеначки итд. Када је реч о универзитетском образовању, посебно место завређује проучавање политике образовања стручних кадрова, то јест наставника страних језика, као једног од најбитнијих елемената и услова реализације језичке образовне политике.

Већ смо у два-три наврата напоменули да наше истраживање није дало одговор на нека питања која би се морала истражити на микро нивоу; иако је основни разлог изостављања те димензије теоријске природе⁴³⁹, а то је немогућност да се једно истраживање обавља истовремено и на макро и на микро нивоу, читав низ истраживања на микро нивоу могла би се извршити са становишта интерпретације и имплементације језичке образовне политике донесене на

⁴³⁹ Мада су утицали и сасвим практични разлози, као што су временско ограничење за израду докторске дисертације као и њен пожељни максимални обим.

националном нивоу. Таква истраживања, која би морала бити валидирана поступцима темељне триангулације, потврђујући, нијансирајући или оповргавајући наше досадашње налазе изнедрила би микро теорије од највеће користи за даљи развој језичких образовних политика по моделу који би уважавао реалност на терену, у чему би свакако од користи било и проучавање неког другог корпуса стручних и научних часописа, у првом реду *Педагошке стварности*, *Просветног прегледа* итд.

V ОПШТИ ЗАКЉУЧАК

Истраживање *Страни језици у образовној политици Србије током последњих шест деценија: чиниоци, модели, перспективе* завршићемо још неколиким закључним напоменама из којих се, по нашем мишљењу, могу извести поуке за даље планирање, обликовање и спровођење језичких образовних политика као јавних политика у области страних језика.

Навели смо већ моделе језичке образовне политике које смо у проучаваном шездесет(шест)огодишњем раздобљу издвојили, било када нам је критеријум био начин њиховог доношења и имплементације – од *директивног* до *либералног*, укључујући и њихове комбинације –, или њихова садржина (мањи или већи број језика у понуди, њихов међуоднос, хијерархија и слично) као вид остварења језичке идеологије чији израз представљају; по том другом критеријуму, уз сагледавање њихових последица, оних које су већ видљиве и оних које се могу назрети, највише простора посветили смо актуелним моделима у нас (а супротстављеним и искључивим један у односу на други) – *моноглотном* моделу конкретизованом као *English only*, и моделу усмереном на развој *вишејезичности*.

Видели смо да су наведени модели у различитим периодима у различитој мери били отворени (за иновације, за нове језике итд.) и функционални (то јест усклађени са реалним потребама појединаца и друштва у датом историјском тренутку с обзиром на природу и интензитет сарадње са светом), али и да никада нису обезбедили висок ниво праведности коју смо дефинисали као право свих

ученика, без обзира на њихов социјални и материјални статус, на географску или сваку другу припадност и специфичност, да стекну квалитетно језичко образовање, то јест доказиву језичку компетенцију из изабраних језика⁴⁴⁰. Ниједан од наведних модела до сада није имао развијену осетљивост на стварне импулсе и процесе на локалном нивоу, на локална знања, није разрадио механизме њиховог истинског уважавања, нити је укључио механизме сталног вредновања ефеката језичке образовне политике.

Издвојили смо чиниоце који су имали и имају најснажнији утицај на обликовање, спровођење и промене језичке образовне политике као јавне политике, и који су, самим тим, имали и имају највеће реперкусије на динамику језика у нашем систему образовања и шире: реч је о историјским искуствима оличеним у *језичким идеологијама*, и о *референцијалном оквиру* језичке образовне политике као виђењу места наше државе у свету, места сектора образовања у нашем друштву и језичког образовања у том сектору. Природа и једних и других објашњава чињеницу да су страни језици у образовању као проблем у нашој земљи стављени на политичку агенду на сасвим експлицитан начин (са одговарајућим мерама које се широко обзнањују) само два пута у проучаваном раздобљу – 1949, када је донета Резолуција о задацима у школству, и 2001-2004, приликом реформе образовања коју је повела Влада Зорана Ђинђића –, иако незадовољство тим сегментом образовања такоређи непрекидно траје.

И напоселтку, разлажући државну управу као актера (указујући на разлике и специфичности државних службеника задужених за наставу страних језика, који су у највећем броју тежили бар оптимуму у настави страних језика – и били у одређеној идеолошко-дискурзивној коалицији са експертима –, у односу на доносиоце одлука који су се углавном задовољавали хармонијом или принципом *good enough*), расветлили смо, а надамо се и демистификовали, улогу, степен моћи и стратегије најутицајнијих актера, показујући да се ни држава, као најмоћнији, ни остали актери не могу посматрати као хомогени.

⁴⁴⁰ Изабраних на основу знања и свести, колико је то могуће, о сопственим будућим потребама, али и о локалним ресурсима, то јест о могућностима и потенцијалима окружења.

Данас је у Србији језичка образовна политика у подобласти страних језика у приличној мери маргинализована, непотпуно регулисана област у оквиру које се сукобљавају суштински различита виђења, одсечена од језичке образовне политике у подобласти мањинских и регионалних језика (дакле, секторски некохерентна) и од других сектора јавне политике, област у којој се недовољно користе локални ресурси и у којој се одлуке неретко заснивају на идеолошким заблудама. Као и у прошлости, језичко образовање, пре свега у области страних језика, држави и друштву служи да одреде место Србије у односу на друге земље света и да језичком образовном политиком кажу којој страни тежимо, истоку или западу, Европској унији, Русији или Америци. С друге стране, актерима као појединцима – ученицима и њиховим родитељима – стратегије у тој области служе да на основу својих представа о језицима, о њиховим функцијама и међуодносима, као и на основу својих представа о будућности, личној и колективној, остваре најпостојанији међу свим циљевима, а то је „очување и побољшање сопствене слике у друштву“ (Ардити in Канделије и други ур. 2008: 47).

Зато комплексност наше проблематике налаже и решења која значе „прелазак са парадигме оптимизације (у којој се траже најбоља решења уопште узев) на парадигму адекватности (у којој се траже најпримеренија решења у складу са сваком променом окружења у настави/учењу језикā)⁴⁴¹:

- прелазак са логике готовог производа (заокруженог и јединственог модела језичке образовне политике), на логику процеса (израда материјала, алата и правила за регулисање језичке образовне политике);
- са логике глобалне и стабилне кохерентности, на логику парцијалних кохерентности које се могу наново артикулисати и комбиновати по потреби;
- са статичне логике избора, на динамичну логику повезивања (различите комбинације и артикулације које обезбеђују стварање ефекта мреже);

⁴⁴¹ Наводи су селективно преузети из Пирен 2006. и прилагођени нашим потребама. У свом чланку Кристијан Пирен описану промену парадигме предлаже у вези са *Заједничким европским оквиром*, чије методолошке основе сматра недоследним и недореченим.

- са логике доносилаца одлука и експерата, на логику одговорних актера на терену.

Такав преокрет могао би да омогући једино нови тип модела језичке образовне политике: онај који би обезбедио активан однос свих актера, који би морао да јасно дефинише просторе њихове слободе или аутономије, а не да их, као до сада, третира као изворе проблема (када не извршавају зацртану језичку образовну политику), или да им препушта одговорност остварења оне језичке образовне политике коју би било политички некоректно званично заступати. Јер иако се симболичке хијерархије у погледу језика и језичких варијетета које језички планери успостављају одржавају захваљујући школству, медијима, науци итд. (Блумерт in Вортам in Сполски и Халт ур. 2009: 90), промена језичке идеологије је могућа⁴⁴².

Подвучимо за крај да циљ нашег истраживања није био утврђивање законитости које омогућују ефикасно предвиђање и контролу језичке образовне политике – како би то било да смо га спроводили у оквиру позитивистичке парадигме –, већ налаз који ће показати да свака језичка образовна политика представља избор са одређеним последицама, из чега изводимо закључак да евентуална промена језичке образовне политике треба да проистекне из јасног увида у алтернативе и њихове импликације. У том смислу, језичку образовну политику у будућности видимо као делатност подређену еманципаторском интересу свих актера, пре свега оних који су њени непосредни корисници и носиоци, а то су локалне заједнице, школе и, надам се, ученици.

⁴⁴² По налазима Монике Елер, на пример, франкофони Канађани више не инсистирају на учењу француског језика као права мањине, већ на користи која се може имати од знања француског језика као језика међународне комуникације (Елер in Вортам in Сполски и Халт ур. 2009: 90)

ЛИТЕРАТУРА

Анадон 2006: Anadón, Marta, 2006. La Recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. In *Recherches Qualitatives*, Vol. 26 (1), 2006. Стр. 5-31.

Аронин и Роми-Маслиах 2007: Aronin, Larissa, Romy-Masliah, Daphné, 2007. « L'anglais et les cultures : carrefour ou frontière ? », *Droit et cultures* [En ligne], 54 | 2007-2. Чланак је доступан на Интернету од 28. јануара 2009, URL : <http://droitcultures.revues.org/67>. Сајту приступљено 22. новембра 2012.

Батаковић 2008: Батаковић, Душан, 2008. „Слика модерне Србије: домети, ограничења, оспоравања“. Текст објављен у књизи Зундхаусен, Холм, 2008. *Историја Србије од 19. до 21. века*, Београд: Клио. Стр. 549-569.

Баћевић и други 2003: Ваћевић, Ljiljana, i други, 2003. *Promene vrednosti i tranzicija u Srbiji: pogled u budućnost*. Okrugli sto. Beograd: Friedrich Ebert Stiftung, Institut za društvene nauke.

Баћевић 2006: Ваћевић, Jana, 2006. „Pogled unazad“. Antropološka analiza uvođenja usmerenog obrazovanja u SFRJ. *Antropologija* 1 (2006). Стр. 104-126.

Бачић ур. 1987: Ваčić, Damir, v.d. glavnog i odgovornog urednika, 1987. *Kulturni radnik*, časopis za društvena i kulturna pitanja, broj 5. Zagreb: Kulturno-prosvjetni sabor Hrvatske.

Беако 2001: Веако, Jean-Claude, 2001. 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 априла 2013.)

Беако ур. 2007: Веако, Jean-Claude, 2007. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Version intégrale. Strasbourg : Conseil de l'Europe. (Ова коначна верзија настала је после процеса консултација; раније верзије – из 2002, 2003, приредили су Беако и Бајрам (Byram, Michael).

Бекић и други ур. 1990: Bekić, Tomislav, i други urednici, 1990. *Prva konferencija Živi jezici: učenje / nastava jezika – komunikativni pristup i obrazovanje nastavnika*. Zbornik radova. Novi Sad: Institut za strane jezike i književnosti Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu.

Бернштајн 1975: Bernstein, Bazil, 1975. *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris : les Editions de Minuit. Предео Jean-Claude Chamboredon. Књига углавном (уз додатак неких и изостављање неколицине чланака) преузима садржај дела *Class, Codes and Control*, vol. I, 1971. London : Routledge and Kegan Paul.

Бил 2005: Bulle, Nathalie, 2005. Sociologie de l'éducation. "Education" in R. Boudon, M. Cherkaoui, B. Valade (dir.), *Dictionnaire de la pensée sociologique*. Paris : Presses universitaires de France. Чланак постављен 2007. на сајт halshs.archives-ouvertes.fr. Сајту приступљено октобра 2013.

Било и Бланше 2011: Bulot, Thierry, Blanchet, Philippe, 2011. *Dynamique de la langue française au 21ème siècle. Une introduction à la sociolinguistique*. Курс из социолингвистике. Видео запис и писана верзија доступни на сајту www.sociolinguistique.fr. Сајту приступљено марта 2014.

Бјелајац 2003: Бјелајац, Миле, 2003. Војно образовање и његов значај. In Петковић, Радослав, Крестић, Петар, Живковић, Тибор, (уредници), 2003. *Образовање код Срба кроз векове*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. Стр. 169-180.

Боаје 2012: Boyer, Henri, 2012. Idéologie sociolinguistique et politiques linguistiques "intérieures" de la France. In Cichon, Ehrhart et Stegu coordinateurs, *Les politiques linguistiques implicites et explicites en domaine francophone. Synergies. Pays germanophones*, numéro 5. Berlin : Gerflint-Avinus. Стр. 93-105.

Броден 2004: Brodin, Elisabeth (2004). Innovation en éducation et innovation dans l'enseignement des langues: quels invariants? *Les Cahiers de l'ACEDLE*, numéro 1/2004. Чланак је доступан на Интернету (acedle.org/IMG/pdf/EB041122-2-2.pdf). Сајту приступљено децембра 2012.

Бугарски 2001: Бугарски, Ранко, 2001. Значење вишејезичности и вишекултурности у европској Години језикā. *Примењена лингвистика*, број 2, 2001. Нови Сад: Југословенско друштво за примењену лингвистику, Филозофски факултет у Новом Саду. Стр. 17-24.

Бугарски 2003: Bugarski, Ranko, 2003. *Jezici*. (Sabrana dela, knjiga 9) Beograd: Čigoja štampa i XX vek.

Бугарски 2005: Bugarski, Ranko, 2005. *Jezik i kultura*. Beograd, Biblioteka XX vek.

Бугарски 2009: Bugarski, Ranko, 2009, *Evropa u jeziku*. Beograd, Biblioteka XX vek.

Бугарски 2010: Bugarski, Ranko, 2010, *Jezik i identitet*. Beograd, Biblioteka XX vek.

Бурдије 1982: Bourdieu, Pierre, 1982. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard. Pjer Burdiје, *Što znači govoriti: ekonomija jezičkih razmjena*, preveli Alka i Mladen Škiljan, Zagreb: Naprijed, 1992.

Буцаге и други ур. 2014: Boussaguet, Laure, Jacquot, Sophie, Ravinet, Pauline (sous la direction de), 2014. *Dictionnaire des politiques publiques*. Paris : Presses de Sciences Po.

Буте и Варо 2007: Boutet, Josiane et Gabrielle Varro. Introduction, *Langage et société*, 2007/3, numéro 121-122, p.7-15. Paris, Maison des sciences de l'homme.

ван Зантен 2005: van Zanten, Agnès, 2005. *Les politiques d'éducation*. Paris : Presses universitaires de France. (première édition 2004)

Волф 2010: Wolff, Alexandre (coord), 2010. *La langue française dans le monde 2010*. Paris, Editions Nathan.

Вратуша 2012: Вратуша, Вера, 2012. *Транзиција – одлакле и куда?* Београд: Институт за социолошка истраживања Филозофског факултета и Чигоја штампа.

Вучетић 2010: Вучетић, Радина, 2010. Американизација југословенске филмске свакодневице шездесетих година 20. века. *Годишњак за друштвену историју* 1/2010. Стр. 39-65.

Вучина Симовић и Филиповић 2009: Вучина Симовић, Ивана, и Јелена Филиповић, 2009. *Етнички идентитет и замена језика у сефардској заједници у Београду*. Београд: Завод за уџбенике.

Вучо 2007: Вучо, Јулијана, 2007. Рано учење страних језика. Специјалани број часописа *Библиотекар: Зборник радова посвећен проф. др Десанки Стаматовић*. Београд: Филолошки факултет. Стр. 277-286.

Вучо 2009: Vučo, Julijana, 2009. *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.

Габрич 2006: Gabrič, Aleš, 2006. *Šolska reforma 1953-1963*. Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino.

Гвозденовић 2008: Gvozdenović, Slavka, Predmet i konstituisanje sociologije obrazovanja, Nikšić: *Sociološka luča* II/2 2008, str. 87-97. Чланак доступан на сајту www.socioloskaluca.ac.m. Сајту приступљено октобра 2013.

Герген и Герген 2003: Gergen, Mary, Gergen, Kenneth, 2003. *Qualitative Inquiry: Tensions and Transformations*. In Denzin and Lincoln (Eds), *The Landscape of qualitative Research: Theories and Issues*. Thousand Oaks, CA: Sage. Стр. 575-610.

Грен 2005: Grin, François, 2005. *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique*. Paris : Haut Conseil de l'évaluation de l'école, Rapport numéro 19. Сајт: cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport_Grin.pdf. Сајту приступљено августа 2009.

Грен 2006: Grin, François, 2006. Peut-on faire confiance au modèle „1+>2” ? Une évaluation critique des scénarios de la communication dans l'Europe multilingue. *Revista de Llengua i Dret*, num. 45, 2006. Стр. 217-231.

Грен и други 2009: Grin, François, Sfreddo, Claudio, Vaillancourt, François, 2009. *Langues étrangères dans l'activité professionnelle (“LEAP”)*. Rapport final de recherche. Programme national de recherche 56 *Multilinguisme et compétences linguistiques en Suisse*. Доступно на сајту www.unige.ch. Сајту приступљено децембра 2012.

Губа и Линколн 1994: Guba, Egon, Lincoln, Yvonna, 1994. Competing Paradigms in Qualitative Research. In Denzin and Lincoln (Eds): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Ca: Sage. Стр. 105-117.

Димез 2011: Dumez, Hervé, 2011. Qu'est-ce que la recherche qualitative? *Le Libellio d'ÆGIS*, Vol. 7, numéro 4. Стр. 47-58.

Димитријевић 1984: Dimitrijević, Naum, 1984. *Zablude u nastavi stranih jezika*. II – prerađeno i dopunjeno izdanje. Sarajevo: Svjetlost.

Димитријевић 1995: Dimitrijević, Naum, 1995. Nastava stranih jezika u Jugoslaviji – stanje stvari. *Glossa*, Godina I, broj 1. Beograd, Alijansa Jugoslavija-Francuska. Стр. 13 – 25.

Димитријевић 2004: Димитријевић, Наум 2004. О раном учењу страних језика. Реформа образовања у Србији. (уредник Славко Зорић). Београд: Синдикат образовања, науке и културе. Стр. 25-36.

Димић 2003: Димић, Љубодраг, 2003. Просвета у Краљевини Југославији. In Петковић, Радослав, Крестић, Петар, Живковић, Тибор, (уредници), 2003. *Образовање код Срба кроз векове*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. Стр. 211-232.

Димић и други 2004: Димић, Љубодраг, и др, 2004. *Модерна српска држава 1804-2004: хронологија*. Београд: Историјски архив Београда.

Димић и други 2009: Димић, Љубодраг, Стојановић, Дубравка и Јовановић, Мирослав, 2009. *Србија 1804-2004: три виђења или позив на дијалог*. Београд: Удружење за друштвену историју. Друго издање.

Докнић и други 2009: Докнић, Бранка, Петровић, Милић и Хофман, Иван (приредили), 2009. *Културна политика Југославије: 1945-1952. Зборник докумената*. Књига 1 и Књига 2. Београд: Архив Југославије.

Докнић 2009: Докнић, Бранка, 2009. Културна политика Југославије 1945-1952. In Докнић и други 2009: Докнић, Бранка, Петровић, Милић и Хофман, Иван (приредили), 2009. *Културна политика Југославије: 1945-1952. Зборник докумената*. Београд: Архив Југославије. Стр. 16-40.

Дурбаба 2011: Дурбаба, Оливера, 2011. *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике.

Ђокић и Думић 2010: Ђокић, Небојша и Думић, Оливера, 2010. Етнички састав становништва на простору данашње Браничевске епархије у XVIII веку. Пожаревац: *Браничевски гласник* број 7. Стр. 82-133.

Ђорђевић 2004: Ђорђевић, Ksenija, 2004. La Voïvodine en Europe. *Contrastes* n. 1. Стр. 18-22.

Ђорђевић 2004б: Djordjević, Ksenija, 2004. *Configuration sociolinguistique, nationalisme et politique linguistique. Le cas de la Voïvodine, hier et aujourd'hui*. Paris : L'Harmattan.

Ђурић 1995: Ђурић, Ljiljana, 1995. Alijansa Jugoslavija-Francuska i škola francuskog jezika Jelena Anžujka – istorijat, delatnosti i težnje. *Glossa*, Godina I, broj 1. Београд: Alijansa Jugoslavija-Francuska. Стр. 59 – 60.

Ђуровић ур. 1967: Ђуровић, Dragoljub, urednik, 1967. *Aktuelna pitanja izgradnje sistema obrazovanja i vaspitanja. (Prilozi Predlogu teza o razvoju i usavršavanju sistema obrazovanja i vaspitanja u SFRJ)*. Београд: издаје Секретаријат за информативну службу Савезне скупштине; издавач Prosveta.

Ђуровић ур. 1968: Ђуровић, Dragoljub, urednik, 1968. *Teze o razvoju i usavršavanju sistema obrazovanja i vaspitanja u SFRJ. Za javnu diskusiju*. Београд: издаје Секретаријат за информативну службу Савезне скупштине; издавач Prosveta.

Ђуровић 2003: Ђуровић, Арсен, 2003. Образовање у Краљевини Србији крајем XIX и почетком XX века. In Петковић, Радослав, Крестић, Петар, Живковић, Тибор, (уредници), 2003. *Образовање код Срба кроз векове*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. Стр. 143-168.

Елер 2002: Heller, Monica, 2002. *Eléments d'une sociolinguistique critique*. (Collection Langues et apprentissage des langues). Paris : Editions Didier.

Ескиде и Жанен 2010: Escudé, Pierre, Janin, Pierre, 2010. *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris, CLE International.

Жиропађа 2007: Жиропађа, Љубомир, 2007. Рано учење страних језика. Подгорица: *Васпитање и образовање*. Стр. 1-12 (пагинација је дата на основу електронске форме текста доступне на сајту zgoradja.njebis.com/Uzrastiucenjestranihjezika.pdf, консултованом септембра 2012).

Зундхаусен 2008: Зундхаусен, Холм, 2008. *Историја Србије од 19. до 21. века*, Београд: Clio. Превод дела *Geschichte Serbiens, 19.-21. Jahrhundert*, 2007, Böhlau Verlag Ges.m.b.H. und Co.KG. Превео с немачког Томислав Бекић.

Ивин 2005: Ivin, Daniel, 2005. Pojava disidenata u socijalističkoj Jugoslaviji. Rad sa skupa *Dijalog povjesničara – istoričara 10*, Osijek. Стр. 361-380. Рад доступан на сајту www.cpi.hr.

Ивић 2001: Ivić, Milka, 2001. *Pravci u lingvistici II*. Beograd: Biblioteka XX vek. (9, dopunjeno izdanje)

Игњачевић 2004: Игњачевић, Анђелка, 2004. Страни језици у језичкој и образовној политици – нови трендови. *Примењена лингвистика*, број 5. Нови Сад: Југословенско друштво за примењену лингвистику и Филозофски факултет у Новом Саду (приредиле Душанка Точанац и Милена Јовановић). Стр. 42-53.

Игњачевић 2006: Ignjačević, Anđelka, 2006. *Engleski jezik u Srbiji*. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

Инђић 2009: Инђић, Триво, 2009. *Технологија и културни идентитет*. Београд: Службени гласник.

Институт за стране језике 2003: *Зборник поводом педесете годишњице рада Института*. Београд: Институт за стране језике.

Исић 2005: Исић, Момчило, 2005. *Основно школство у Србији 1918-1941*. Књига прва. Београд: Институт за новију историју Србије.

Јановски 2000: Janovski, Katarina, 2000. Nastava stranih jezika u osnovnim školama na роčetku reforme i novog milenijuma. *Примењена лингвистика* број 1. Нови Сад: југословенско друштво за примењену лингвистику и Филозофски факултет у Новом Саду. Стр. 1-30.

Јањетовић 2007: Јањетовић, Зоран, 2007. Националне мањине у очима српске елите. In Исић, Момчило, ур, *Срби и Југославија: држава, друштво, политика*. Зборник радова. Београд, Институт за новију историју. Стр. 118-143.

Јевтић и Поповић 2003: Јевтић, Драгош, Поповић, Драгољуб, 2003. *Народна правна историја*. Београд: Савремена администрација.

Јемуовић 1966: Јемуовић, Rodoljub, 1966. *Образовање и реформа*. Београд: Sedma sila.

Јончић и Маловић 2008: Јончић, Душан и Маловић, Гојко, 2008, аутори каталога и изложбе *Југославија у међународним односима 1918-1992*. Београд: Архив Србије и Црне Горе.

Какуо-Бито и Еврар 2009: Casouault-Bitaud, Marlaine et Françoise Oeuvrard, 2009. *Sociologie de l'éducation*. Paris : Edition La Découverte. (4ème édition).

Калве 2002: Calvet, Louis-Jean, 2002. *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris : Plon.

Калве 2009: Calvet, Louis-Jean, 2009, *La sociolinguistique*. Paris : Presses universitaires de France. (6^e édition mise à jour, 1^{re} édition : 1993)

Канделије и други ур. 2008: Candelier, Michel, Ioannitou, Gina, Omer, Danielle & Vasseur, Marie-Thérèse (dir), 2008. *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Керсанди 2001: Kersandy, Georges, 2001. *Langues sans frontières. A la découverte des langues de l'Europe*. Paris : Editions Autrement.

Кик 2003: Cuq, Jean-Pierre, 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.

Клајн и Шипка 2007: Клајн, Иван, и Шипка, Милан 2007. *Велики речник страних речи и израза*. 2. дошт. издање, Нови Сад: Прометеј.

Ковач-Церовић и други 2004: Ковач-Церовић, Тинде и др, 2004. *Квалитетно образовање за све. Изазови реформе у Србији*. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.

Ковач-Церовић 2013: Kovač-Cerović, Tinde, 2013. *Образовање у Србији: између познате прошлости и непознате будућности*. *Reč*, часопис за књижевност и културу, и друштвена питања, број 83/29, Београд: Фабрика књига. Стр. 37-49.

Коковић 2009: Koković, Dragan, 2009. *Друштво и образовни капитал*. Novi Sad: Mediterran Publishing.

Колка 1988: Kolka, Aleksandar, 1988. *Страни језик и друштво*. Zagreb: Školska knjiga.

Комисија за реформу школства 1957: Komisija za reformu školstva, 1957. *Stanje i razvoj gimnazija. Dokumentacija uz predloge Komisije za reformu školstva*. Београд: Savezni zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja.

Комисија за развој школског програма 2003: Комисија за развој школског програма, 2003. *Реформа образовања у Републици Србији: школски програм. Концепција, стратегија, имплементација*. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.

Кољанин 2012: Кољанин, Драгица, 2012. Обликовање новог концепта наставе историје у основним школама Србије (1948-1952). *Истраживања*, XXIII. Нови Сад: Филозофски факултет. Стр. 443-457.

Кост 2010: Coste, Daniel, 2010. Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Les Cahiers de l'Acedle : Notions en questions en didactique des langues – Les plurilinguismes*, vol. 7, numéro 1. Стр. 141-165.

Костадиновић 2010: Костадиновић, Данијела, 2010. *Теоријско-правне основе школског законодавства*. Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду.

Коцић 1989: Kocić, Ljubomir, 1989. Promene u srednjoj školi zasnovane na rezultatima naučnih istraživanja. In Popović i Milovanović urednici, *Škola pred izazovom sutrašnjice. Zbornik radova povodom 65. godišnjice života prof. dr Nikole Potkonjaka*. Београд i Gornji Milanovac: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i Dečije novine. Стр. 27-34.

Кристал 1998: Kristal, Dejvid, 1998. *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*. (2. izdanje). Preveli Ivan Klajn i Boris Hlebec. Београд: Nolit.

Кркљуш и Мелвингер 1980: Krkljuš, Momčilo, Melvinger, Zlatko, 1980. Izbor, pripremanje i utvrđivanje karaktera i funkcije oglednih škola. In *Tri i po decenije razvoja vaspitanja i obrazovanja u SAP Vojvodini*. Нови Сад: Педагошки завод Војводине. Стр. 67-119.

Кусо 2008: Cussó, Roser, 2008. Quand la Commission européenne promeut la société de la connaissance. *Mots. Les langages du politiques*. Стр. 39-52. Доступно на сајту <http://mots.revues.org>. Сајту приступљену јануара 2015.

Лабов 1972: Labov, William, 1972. Academic Ignorance and Black Intelligence. *The Atlantic Monthly*, June 1972. Стр. 59-67.

Леонар и Ђорђевић 2008: Léonard, Jean Léo, Djordjević, Ksenija, 2008. *Construction nationale et intégration multilingue en Europe. Deux études de cas périphériques: Finlande et Serbie*. Paris : L'Harmattan.

Лили 2001: Lilly, Carol S., 2001. *Power and Persuasion: Ideology and Rhetoric in Communist Yugoslavia 1944-1953*. Westview press.

Лончаревић и Суботић 2004: Lončarević, Mira, Subotić, Ljiljana, 2004. Prva iskustva u nastavi stranih jezika u prvom razredu osnovne škole u opštini Sombor. *Norma*, vol. 10, br. 1-2, str. 87-95. Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet, Sombor. Стр. 87-95.

Мајић уредник 2000: Мајић, Vigor, 2000. Perspektive obrazovanja. Specijalni dodatak almanaha *Petnica*. Beograd: Obrazovni forum.

Марковић 2013: Marković, Olivera, 2013. *Percepcija Istoka, Zapada i samopercepcija u jugoslovenskoj štampi 1948-1949*. Godine. Beograd, DAAD.

Марковић 2004: Марковић, Предраг, 2004. Концепт модернизације и/или европеизације у новијој српској историји: одбацити или преиспитати? *Култура полиса*, 1. Стр. 39-58.

Марковић 2003: Марковић, Ратко, 2003. *Уставно право и политичке институције*. Београд: ИП Јустинијан. Осмо издање.

Марковић ур. 1954: Марковић, Мома (уредник), 1954. *Трећи (ванредни) пленум ЦК КПЈ. Стенографске белешке*. Београд: Комунист.

Мендес 2013: Méndez, Mariza, 2013. Autoethnography as a research method: Advantages, limitations and criticisms. *Colomb. Appl. Linguist. J.* Vol. 15. N° 2. Стр. 279-287.

Мерсије и Гон 2005: Mercier, Samuel, Gond, Jean-Pascal, 2005. Les théories des parties prenantes : une synthèse critique de la littérature. *Cahier du FARGO*, mai 2005. Чланак доступан на сајту www.leg.u-bourgogne.fr. Сајту приступљено јула 2014. Стр. 1-14.

Миаларе 2005: Mialaret, Gaston, 2005. *Les sciences de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France. (10ème édition. 1ère édition: 1976)

Мијатовић 2008: Мијатовић, Бошко, редактор, 2008. *Реформе у Србији: достигнућа и изазови*, Центар за либерално-демократске студије. Београд: Академија.

Микавица 2006: Микавица, Дејан, 2006. О уставима Србије – од војда Карађорђа до Митровданског устава Републике Србије. *Истраживања* (17). Стр. 55-62. Чланак доступан на сајту scindeks-clanci.ceon.rs. Сајту приступљено марта 2014.

Милошевић 1996: Milošević, D. Slobodan, 1996. *Kulturno-prosvetni rad u NOR 1941-1945*, Beograd, Institut za savremenu istoriju.

Милер и други 2005: Muller Pierre, Palier, Bruno et Sure, Yves, 2005. L'analyse politique de l'action publique. Confrontation des approches, des concepts et des méthodes. Présentation. *Revue française de science politique*, 2005/1 Vol. 55. Paris : Presses de Sciences Po. Str. 5-6.

Милер 2005: Muller, Pierre, 2005. Une théorie du changement dans l'action publique. *Revue française de science politique*, vol. 55, n° 1. Paris : Presses de Sciences Po. Стр. 155-187.

Милер 2006: Muller, Pierre, 2006. *Les politiques publiques*. Paris : Presses universitaires de France. (6^{ème} édition mise à jour, 1^{ère} édition 1990)

Милићевић 2003: Милићевић, Милић, 2003. Подофицирске школе у Краљевини Србији. In Петковић, Р, Крестић, П, Живковић, Т. (уредници). *Образовање Срба кроз векове*. Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, Друштво историчара Србије и Историјски институт. Стр. 181-198.

Милићевић и Шаљић 2011: Милићевић, Милић, Шаљић, Јована, 2011. Познавање турског и албанског језика у војсци Србије концем XIX века. *Војно-историјски гласник*, број 1/2011, Београд, Институт за стратегијска истраживања – Одељење за војну историју Министарства одбране Републике Србије. Стр. 169-179.

Милкић 2007: Милкић, Миљан, 2007. Државни и верски празници у војсци Кнежевине и Краљевине Србије. *Војно-историјски гласник*, број 1-2/2007, Београд, Институт за стратегијска истраживања – Одељење за војну историју Министарства одбране Републике Србије. Стр. 7-20.

Митровић 2003: Митровић, Момчило, 2003. Београдски универзитет 1945 – 1952. In Петковић, Радослав, Крестић, Петар, Живковић, Тибор, (уредници), 2003. *Образовање код Срба кроз векове*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. Стр. 275-288.

Мичел и други 1997: Mitchell, Ronald K., Agle, Bradely R., Wood, Donna J., 1997. Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience : Defining the Principle of Who and What Really Counts. *Academy of Management Review*, vol. 22, n. 4. Стр. 853-886.

Море 2011: Maurer, Bruno, 2011. *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris, Editions des archives contemporaines.

Наход 1999: Наход, Светозар, 1999. Сто година од увођења експеримента у педагогију. Београд: *Настава и васпитање*, XLVIII, 5 (1999). Стр. 618-639.

Николић и Димитријевић 2002: Николић, Коста и Димитријевић, Бојан, 2002. Раскрснице савремене српске историографије. *Историја 20. века* 1/2002. Стр. 175-188.

Ногейра 2012: Nogueira, Ana Mari, 2012. *La politique linguistique*. Сајту www.europa.europa.eu приступљено јануара 2013.

Павловић 2003: Павловић, Момчило, 2003. In Петковић, Радослав, Крестић, Петар, Живковић, Тибор, (уредници), 2003. *Образовање код Срба кроз векове*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. Стр. 289-304.

Павловић 2012: Павловић, Момчило, 2012. *Савремена историја Србије*. Београд: Универзитет у Београду, Факултет безбедности.

Палије и Сирел 2005: Palier, Bruno et Surel, Yves, 2005. Les « trois I » et l'analyse de l'État en action. In Muller, Pierre, 2005. *Revue française de science politique*, vol. 55, n° 1. Paris : Presses de Sciences Po. Стр. 7-32.

Педагошки завод Војводине 1980: Pedagoški zavod Vojvodine, 1980. *Tri i po decenije razvoja vaspitanja i obrazovanja u SAP Vojvodini*. Novi Sad.

Перишић 2006: Перишић, Мирослав, 2006. Свест о другачијем: југословенски студенти у Француској 1945-1950. Између изазова Париза и верности Партији. Токови историје 4/2006. Стр. 100-123.

Перовић 2001: Perović, Latinka, 2001. De profundis (za Mitru Mitrović: 1912-2001). *Republika* broj 259.

Перовић 2003: Perović, Latinka, 2003. Retrospektiva neuspelih modernizacija Srbije. Могуће поуке за будућност. In: Баћевић и др. 2003: Ваћевић, Ljiljana, i drugi, 2003. *Promene vrednosti i tranzicija u Srbiji: pogled u budućnost*. Okrugli sto. Beograd: Friedrich Ebert Stiftung, Institut za društvene nauke. Стр. 21-25.

Перовић 2006: Perović, Latinka, 2006. Modernost i patrijarhalnost kroz prizmu državnih ženskih institucija: Visoka ženska škola (1863-1913). *Između anarhije i autokratije. Srpsko društvo na prelazima vekova (XIX-XXI)*. Beograd: Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji.

Петковић 2013: Petković, Krešimir. Pojmovnik interpretacijske analize javnih politika. *Hrvatska i komparativna javna uprava* 13/1 i 13/2, 2013. Стр. 329-342 и 715-727.

Петрановић 1988: Petranović, Branko, 1988. *Istorija Jugoslavije 1918-1988. Socijalistička Jugoslavija 1945-1988*. (Трећа knjiga). Beograd: Nolit.

Петковић и други 2003: Петковић, Радослав, Крестић, Петар, Живковић, Тибор, (уредници), 2003. *Образовање код Срба кроз векове*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Петровић 2009: Petrović, Dragan, 2009. *Francusko-Jugoslovenski odnosi u vreme alžirskog rata 1952-1964*. Београд: Institut za međunarodnu politiku i provredu.

Петровић 2009: Петровић, Милић, 2009. Полазне основе за културно-просветни рад. In Докнић и др. 2009: Докнић, Бранка, Петровић, Милић и Хофман, Иван (приредили), 2009. *Културна политика Југославије: 1945-1952. Зборник докумената*. Београд: Архив Југославије. Стр. 41-67.

Пешикан и други 2010: Pešikan, Ana, Antić, Slobodanka, Marinković, Snežana (2010). Analiza koncepcije stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: proklamovani i skriveni nivo (I deo). *Настава и васпитање* број 3. (пагинација је дата на основу електронске форме текста доступне на сајту www.sanu.ac.rs/odbor-obrazovanje/Prilozi/PesikanEtAl.pdf) Сајт посећен децембра 2012. године.

Пешић 1998: Pešić, Mirjana, 1998. Alternativne epistemologije pedagoških istraživanja. In Pešić i saradnici: *Pedagogoja u akciji – metodološki priručnik*. Београд: Institut za pedagogiju i andragogiju. Стр. 3-17.

Пиљак 2010: Пиљак, Милан, 2010. Брионски пленум 1966. године. Покушај историографског тумачења догађаја. *Токови историје* 1/2010. Стр. 73-95.

Пирен 2006: Puren, Christian, 2006. *Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures: un chantier à reprendre*. www.aplv-languesmodernes.org. Сајту приступљено фебруара 2015.

Половина 1980: Polovina, Pera, 1980. *Metodika nastave francuskog jezika*. Београд: Naučna knjiga.

Поповић 2007: Popović, Radmila. Obuka nastavnika engleskog jezika za rad sa najmlađim uzrastom. In Vučo ur. 2007. *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti*. Београд: Filološki fakultet. Стр. 456-463

Поткоњак 1977: Potkonjak, Nikola, 1977. *Od etatističke ka samoupravnoj socijalističkoj osnovnoj školi*. Београд: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.

Поткоњак 1980: Potkonjak, Nikola, 1980. *Sistem obrazovanja i vaspitanja u Jugoslaviji*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Премовић и други 2011: Premović, Jelena, Arsić, Ljiljana i Premović, Tamara, 2011. Друштво знања и економија заснована на знању. *Технологија, информатика и образовање*

br. 6/2011. Стр. 1-6 (пагинација се односи на PDF верзију чланка дотупну на сајту ftn.kg.av.rs. Сајту приступљено јануара 2015.

Радојковић Илић 2014: Radojković Pić, Katarina, 2014. *Nastava jezika struke/jezika za posebne namene u kontekstu evropske obrazovne jezičke politike*. Докторска дисертација рађена под менторством проф. др Јелене Филиповић, одбрањена октобра 2014. године на Филолошком факултету Универзитета у Београду.

Ратковић 1979: Ratković, Radoslav, 1979. *Osnovi nauke o politici*. Beograd: Institut za političke studije i Fakultet političkih nauka.

Ратковић-Костић 2007: Ратковић-Костић, Славица, 2007. Развој доктрине у војсци Краљевине Србије 1882 -1903. *Војноисторијски гласник*, број 1-2/2007, Београд, Институт за стратегијска истраживања – Одељење за војну историју Министарства одбране Републике Србије. Стр.65-82.

Рисенто 2007: Ricento, Thomas, 2007. *Language Policy: Theory and Practice – An Introduction*, in Ricento, Thomas (ed.) *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Oxford: Blackwell Publishing.

Ристановић 1979: Ristanović, Slobodan, 1979. *Društvene nejednakosti i obrazovanje*. Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.

Ристић 2010: Ристић, П. Љубодраг, 2010. Странци и споразумевање у Србији, (из британских путописа XIX века) *Foreigners and Communication in Serbia (Through XIX Century British Itineraries)*, Peti međunarodni interdisciplinarni simpozijum - *Fifth International Interdisciplinary Symposium, SUSRET KULTURA - Encounter of Cultures* Међународни научни скуп, Izdavač: Univerzitet u Novom Sadu, Филозофски факултет, Нови Сад. Књига II/Volume II, Uredile: prof. dr Ljiljana Subotić i prof. dr Ivana Živančević-Sekeruš, ISBN 978-86-6065-043-8, COBBIS.SR-ID 253589767, Секција/Session 11, UDK BR 81'27, 821.111-992"18"(429.11), str. 1059-1067.

Рудан 1990: Рудан, Дојчило, 1990. Страни језици некад и сад. *Београдско школство*, 26. новембар 1990.

Семих 2008: Семих, Маријана, 2008. *Образовање за све. Однос штампаних медија према реформи образовања 2001/2007*. Београд: Беоштампа.

Симовић 1990: Simović, Ranko, 1990. *Politika obrazovanja i njena realizacija u SR Srbiji*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Симић 2003: Симић, Миодраг, 2003. *Школство у Срба у XIX и првој половини XX века*, Београд: Print Graphic Trade d.o.o.

Симонс и други 2009: Simons, Marten, Olssen, Mark, Peters, Michael (ed.), 2009. *Re-Reading Education Policies*. Rotterdam/Boston/Taipei : Sense Publishers.

Скутнаб-Кангас 1991: Skutnab-Kangas, Tove, 1991. *Bilingvizam, da ili ne*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavne sredstva. (Naslov originala: *Bilingualism or not: The Education of Minorities*. 1981)

Сполски 2004: Spolsky, Bernard, 2004. *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Сполски и Халт ур. 2009: Spolsky, Bernard, Hult, Francis, editors 2009. *The Handbook of Educational Linguistics*. Blackwell Publishing.

Сретеновић 2009: Sretenović, Stanislav, 2009. Francusko-srpski odnosi u XIX i XX veku. Beograd: *MP* 4. Стр. 536-558.

Станковић 2008: Станковић, Богољуб, 2008. Славистичко друштво Србије као чинилац славистичке баштине. (Поводом шест деценија постојања). *Славистика*, Књига XII (2008). Београд: Славистичко друштво Србије. Стр. 7-12.

Степанов 2008: Stepanov, Radivoj, 2008. *Uvod politiku i politički sistem*. Novi Sad: Filozofski fakultet: Mediterran Publishing.

Тешић 1976: Тешић, Владета (одговорни уредник) 1976. *Двадесет пет година часописа „Настава и васпитање“ – Библиографија 1952–1976*. Београд: Педагошко друштво СР Србије.

Томановић 2006: Tomanović, Smiljka, 2006. Primenljivost Burdijeovog koncepta socijalnog kapitala na proučavanje porodica u Srbiji, in Nemanjić i Spasić (priređivači), *Nasleđe Pjera Burdijea. Pouke i nadahnuća*. Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju i Zavod za proučavanje kulturnog razvitka. Стр. 111-122.

Томановић 2008: Tomanović, Smiljka, 2008. Kulturni kapital u porodici: obrazovanje i/ili školovanje, in Vujić, Sreten (urednik), *Društvo rizika. Promene, nejednakosti i socijalni problemi u današnjoj Srbiji*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu. Стр. 411-438.

Точанац 1990: Точанас, Душанка, 1990. Учење језика у СФР Југославији. *Зборник радова са Прве конференције Живи језиси* (главни и одговорни уредник др Томислав Бекић), одржане у Новом Саду 1989. године. Стр. 5-16.

Трговчевић 2003: Трговчевић, Љубинка, 2003. Школовање девојака у Србији у XIX веку. In Петковић, Р, Крестић, П, Живковић, Т. (уредници). *Образовање Срба кроз векове*. Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, Друштво историчара Србије и Историјски институт. Стр. 81-87.

Трговчевић 2003б: Трговчевић, Љубинка, 2003. *Планирана елита. О студентима из Србије на европским универзитетима у 19. веку*. Београд, Службени гласник и Историјски институт.

Трновац и Ђорђевић 2007: Trnavac, Nedeljko, Đorđević, Jovan, 2007. *Pedagogija. Udžbenik za nastavnike*. Београд: Научна knjiga Komerc. Jedanaesto izdanje.

Тришо 2008: Truchot, Claude, 2008. « L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : un objet d'étude à constituer », in Truchot, Claude, Huck, Dominique, directeurs, *Les Cahiers du GEPE*, N° 1/2008. *L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : une entrée pour l'étude des politiques linguistiques ?*

Тронси 2011: Troncy, Christel, 2011. Les politiques linguistiques entre cloisonnements et renouveaux épistémologiques? *Analele Universitatii din Bucuresti, Stiinte Politice*, anul XIII, nr. 1/2011. Стр. 35-53.

УНЕСКО 2005: UNESCO, 2005. *Vers les sociétés du savoir, rapport mondial de l'UNESCO*. Editions UNESCO.

Унковић 2010: Унковић, Милорад, 2010. *Међународна економија*. Београд: Универзитет Сингидунум.

Фетис 1991: Fettes, Mark, 1991. Europe's Babylon: Towards a single European language? *History of European Ideas* 13, 201-213. Чланак је објављен и у *Esperanto Documents*, и добио је награду *Maxwell Prize for European Studies in 1990*. Доступан је на сајту <http://infoweb.magi.com/-fettes/eurlan.html>. Сајту приступљено децембра 2012.

Филиповић, Вучо и Ђурић 2006: Филиповић, Јелена, Вучо, Јулијана и Ђурић, Љиљана, 2006. Рано учење страних језика у Србији: од пилот модела до наставе страних језика за све. *Иновације у настави*, XIX, 2006/2. Београд: Учитељски факултет. Стр.113-124.

Филиповић 2007: Филиповић, Јелена, 2007. Идеологија језика и стандардизација: историја и будућност српског стандардног варијетета. In Точанац, Душанка, главни уредник, *Примењена лингвистика*, број 8, Београд и Нови Сад, Друштво за примењену лингвистику, Филолошки факултет у Београду и Филозофски факултет у Новом Саду. Стр. 22-32.

Филиповић, Вучо и Ђурић 2007: Filipović, Jelena, Vučo, Julijana, Đurić, Ljiljana, 2007. Critical Review of Language Education Policies in Compulsory Primary and Secondary Education in Serbia. *Current issues in Language Planning*. – VIII, 2, 222-242.

Филиповић 2009: Filipović, Jelena, 2009. *Moć reči. Ogledi iz kritičke sociolingvistike*. Београд: Задужбина Андрејевић.

Филиповић 2011: Филиповић, Јелена, 2011. Европски пројекат вишејезичности и језичке (образовне) политике. *Речи*, 4/2011. Стр. 228-242.

Филиповић и Вучо 2012: Filipović, Jelena, Vučo, Julijana, 2012. Language policy and planning in Serbia: language management and language leadership. *Anali Filološkog fakulteta*, 24 (II). Стр. 9-32.

Филиповић и Дурбаба ур. 2014: Филиповић, Јелена, Дурбаба, Оливера, уреднице, 2014, *Страни језици у образовном систему и језичке образовне политике*. Београд, Филолошки факултет Универзитета у Београду и Чигоја штампа.

Фишман 1978: Fishman A. Joshua, 1978. *Sociologija jezika. Interdisciplinarni društvenonaučni pristup jeziku u društvu*. Predgovor, prevod i registri: dr Srđan Janković. Sarajevo: IGKRO „Svjetlost“, OOUR Zavod za udžbenike.

Херепас 2005: Herreras, José Carlos, 2005. Nouvelles politiques éducatives des langues étrangères dans l'Union européenne. In Herreras et Moureau (dir.), 2005, *Langues étrangères : Nouvelles politiques éducatives en Europe*. Presses universitaires de Valenciennes. Стр. 11-25

Хофман 2006: Хофман, Иван, 2006. Савет за науку и културу владе ФНРЈ 1950-1953. Установа и њена архивска грађа. *Архив*, часопис Архива Србије и Црне Горе, 1-2. Стр. 21-28.

Хофман 2009: Хофман, Иван, 2009. Основно и средње образовање у Југославији 1945-1952. In Докнић и други 2009: Докнић, Бранка, Петровић, Милић и Хофман, Иван (приредили), 2009. *Културна политика Југославије: 1945-1952. Зборник докумената*. Београд: Архив Југославије. Стр. 68-92.

Чалић 2013: Чалић, Мари-Жанин, 2013. *Историја Југославије у 20. веку*. Београд: Клио. Превод дела *Geschichte Jugoslawiens im 20. Jarhundert*. Marie-Janine Calic, 2010. München: Verlag C.H. Beck, oHG. Са немачког превели Ранка Гашић и Владимир Бабић.

Шеркауи 2010: Cherkaoui, Mohamed, 2010. *Sociologie de l'éducation*. Paris : Presses universitaire de France. (8ème édition mise à jour; 1ère édition: 1986)

Шимоњи-Чернак и Богосављевић 2013: Шимоњи-Чернак, Руженка и Богосављевић, Радмила, 2013. Учење словачког језика као матерњег у основним школама у Србији, Мађарској и Румунији. *Настава и васпитање*, број 3, 2013. Београд: Педагошко друштво СР Србије. Стр. 494-505.

Шкиљан 1988: Škiljan, Dubravko, 1988. *Jezična politika*. Zagreb: Naprijed.

САЈТОВИ ДОМАЋИХ ИНСТИТУЦИЈА
РЕЛЕВАНТНИХ ЗА ЈЕЗИЧКУ ОБРАЗОВНУ ПОЛИТИКУ

Национални просветни савет: www.nps.gov.rs

Министарство просвете, науке и технолошког развоја: www.mpn.gov.rs

Завод за вредновање квалитета у образовању: www.ceo.edu.rs

Завод за унапређивање образовања и васпитања: www.zuov.gov.rs

САЈТОВИ МЕЂУНАРОДНИХ АГЕНЦИЈА И ОРГАНИЗАЦИЈА
РЕЛЕВАНТНИХ ЗА ЈЕЗИЧКУ ОБРАЗОВНУ ПОЛИТИКУ

UNESCO: portal.unesco.org

Савет Европе: www.coe.int

Европска унија: <http://ec.europa.eu/languages>

ПРИЛОЗИ

ПРИЛОГ I

ДОКУМЕНТИ



БОРБА

РЕЗОЛУЦИЈА ТРЕЋЕГ ПЛЕНУМА ЦК КПЈ О ЗАДАЦИМА У ШКОЛСТВУ

Закључци Трећег пленума ЦК КПЈ о текућим задацима борбе за Петогодишњи план

У овоме допису, објављеном у овом броју, налази се Резолуција Трећег пленума ЦК КПЈ о задацима у школству. У овоме допису налази се и закључак Трећег пленума ЦК КПЈ о текућим задацима борбе за Петогодишњи план. Ова два дописа су објављена у овом броју у складу са одлуком ЦК КПЈ о објављивању Резолуције Трећег пленума ЦК КПЈ о задацима у школству и закључка Трећег пленума ЦК КПЈ о текућим задацима борбе за Петогодишњи план. Резолуција Трећег пленума ЦК КПЈ о задацима у школству је објављена у овом броју у складу са одлуком ЦК КПЈ о објављивању Резолуције Трећег пленума ЦК КПЈ о задацима у школству. Закључак Трећег пленума ЦК КПЈ о текућим задацима борбе за Петогодишњи план је објављен у овом броју у складу са одлуком ЦК КПЈ о објављивању закључка Трећег пленума ЦК КПЈ о текућим задацима борбе за Петогодишњи план.

Одговор маршала Тита претставнику Асошиетед-преса

Маршал Тито је одговорио претставнику Асошиетед-преса на питање о текућим задацима борбе за Петогодишњи план. Маршал Тито је рекао да је Народна Република Српска спремна да учествује у борби за мир и социјалну правду у Европи. Маршал Тито је рекао да је Народна Република Српска спремна да учествује у борби за мир и социјалну правду у Европи. Маршал Тито је рекао да је Народна Република Српска спремна да учествује у борби за мир и социјалну правду у Европи.

Новогодишње честитке маршалу Титу

Новогодишње честитке маршалу Титу су објављене у овом броју. Честитке су написале многе организacije и pojedinci. Честitke су написале многе организacije и pojedinci. Честitke су написале многе организacije и pojedinci.

Народна скупштина ФНРЈ саставља се у Петоградској Заслоници

Народна скупштина ФНРЈ саставља се у Петоградској Заслоници. Скупштина ће размотрити извештај о раду Народне Републике Српске за прошлу годину. Скупштина ће размотрити извештај о раду Народне Републике Српске за прошлу годину. Скупштина ће размотрити извештај о раду Народне Републике Српске за прошлу годину.

Rezolucija Trećeg plenuma CK KPJ o zadacima u školstvu

Osnovna slabost naših nastavnih programa sastoji se u tome što pate od opširnosti i suvišnosti. Postoji takođe i sputavanje inicijative nastavnika i učitelja u pogledu rasporeda i načina savladivanja programa. Ne vodi se dovoljno računa o stečenim iskustvima u nastavi i ne uočavaju se blagovremeno nedostaci u postojećim programima.

Pitanje programa je tesno povezano s pitanjem udžbenika, pomoću kojih i treba postići ostvarenje programa. Broj udžbenika je neđovoljan. Sem toga, postoji niz problema u vezi s postojećim udžbenicima, naročito prevedenim, pre svega iz oblasti društvenih nauka. Mnogi prevedeni udžbenici, pored ostalih slabosti, ili ne tretiraju našu nacionalnu istoriju, ili je tretiraju nenaučno i s potcenjivanjem. Nužno je mobilisati najbolje naučne snage da se što pre dođe do vlastitih udžbenika za sve društvene nauke. To takođe važi i za udžbenike iz prirodnih nauka. Za nastavu na visokim školama biće potrebno i nadalje prevoditi najbolje udžbenike, naročito iz prirodnih nauka.

Što se tiče pitanja izučavanja stranih jezika, pogrešno je davati prednost ovom ili onom stranom jeziku, tim pre što su našoj zemlji potrebni kadrovi koji znaju bar jedan od takozvanih velikih jezika.

U gimnazijama bi trebalo od iduće školske godine izučavati od prvog do osmog razreda obavezno jedan od četiri jezika (ruski, engleski, nemački ili francuski), a od petog razreda, ili ranije, još jedan od njih. Nužno je takođe proširiti izučavanje latinskog jezika i ispitati potrebu učenja ovog jezika ne samo u sedmom i osmom, nego i u ranijim razredima gimnazije. S obzirom na potrebu izučavanja naše prošlosti, kao i ranijih kultura uopšte, treba da sve republike imaju bar po jednu, a neke i više klasičnih gimnazija. Iz istih razloga treba takođe proučiti pitanje organizovanja gimnazija, ili odeljenja u gimnazijama, u kojima bi se učio arapski i turski jezik.

Jedan strani jezik treba učiti i u srednjim stručnim školama.

Svi studenti treba takođe da uče jedan od pomenuta četiri strana jezika, ili italijanski ili španski, kako bi se osposobili da se solidno služe jednim od njih.

Po pitanju takozvane uske specijalizacije, kako na visokim školama tako i u srednjim stručnim školama, treba ukazati na činjenicu da u okviru našeg opšteg smera vaspitanja ljudi sa širokim vidikom i znanjem, moramo našim novim kadrovima obezbediti šire obrazovanje i omogućiti im da se istovremeno u određenoj fazi školovanja, ili na praksi posle svršetka školovanja, specijalizuju za određenu struku.

U srednjim školama treba osigurati izučavanje osnovnih zakona dijalektičkog i istoriskog materijalizma i osnova logike i psihologije.

U srednjim stručnim školama u poslednja dva razreda treba izučavati opšte pojmove iz dijalektičkog i istoriskog materijalizma. U srednjim i srednjim stručnim školama treba uvesti izučavanje pitanja državne izgradnje, i to u poslednjem ili dva poslednja razreda.

U višim školama treba izučavati osnove društvenih nauka.

Strani jezici

Са седнице Савета за школство НР Србије

ПРОБЛЕМИ НАСТАВЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

На последњој седници Савета за школство НР Србије дискутовано је највише о проблемима наставе страних језика у школама. Сем тога, на овој је седници Савет именовao Наставни савет који сачињавају 30 истакнутих просветних радника. Затим су прихваћени нови наставни планови и програми за неке одсеке средњих техничких школа, школа са практичном обуком, школе за ученике у привреди текстилне струке и мајсторске школе топоницарске струке. Даље је Савет дискутовао о расподели овогодишњих средстава из фонда за кадрове у привреди. На захтев народних одбора срезова Савет је одобрио отварање 16 нових одсека, одељења и школа другог ступња међу којима је највише школа одељења са практичном обуком.

На крају је Савет именовao за директора новог Завода за уџбенике Дојчила Митровића. Анализирајући стање наставе страних језика у школама Савет је констатовао да се та настава у осмогодишњим школама изводи преко претежно нестручних наставника. На пример, 40% наставника страних језика у осмогодишњим школама су учители. Према оцени Републичке инспекције настава страних језика је на веома ниском нивоу у већини осмогодишњих школа због нестручног наставничког кадра који изводи ову наставу. Постизање успеха у настави отежавају и ученици који не намеравају да продуже школовање у оним школама другог ступња у којима је настава страног језика обавезна. Незаинтересованост ученика за учење страних језика повисава и примена застарелих метода у настави као и недостатак уџбеника и учила. Овај недостатак уџбеника је често последица слабе дистрибуције и избегавања родитеља да својој деци купују књиге. Овом неуспеху доприноси и недостатак других наставних учила као што су зидне слике, флазелограф, грамофон са плочама, магнетофон и др. Овакво стање у настави страног језика у осмогодишњој школи одражава се неповољно и у школама другог ступња.

У свим школама другог ступња ученици би требало обавезно да настављају онај страни језик који су учили у осмогодишњој школи; међутим у пракси велики број ученика не продужава изучавање тог страног језика, већ мора да започне са изучавањем новог, јер у школи у коју се ученик уписује није заступљен језик који је учио у осмогодишњој школи. На пример, у већем броју средњих техничких школа учи се

те нови језик спочетка. Због тога ученици стручних школа не могу да постигну пун успех у настави страног језика.

У НР Србији је било школске 1956/57 године 1156 осмогодишњих школа и око 200 школа другог ступња у којима се изучавају страни језици. Према томе потребно је за осмогодишње школе око 4.600 стручних наставника са спремом више педагошке школе, а на терену их има свега око 500. Недостаје нам дакле око 4.000 стручних наставника за осмогодишње школе ако желимо да се најшире спроведе принцип изборности. За школе другог ступња потребно је најмање 800 стручних наставника са факултетском спремом. Међутим, данас их има на раду у овим школама око 450 што значи да недостаје око 350. Међутим, број студената који годишње завршавају студије страних језика на ВПЦ је врло мали (око 100) што једва покрива број специјалистичких наставника. Посебно је питање њихове стручности односно осposољавања за наставника страног језика.

Затим је Савет констатовао да узрок слабог успеха наставе страних језика лежи и у недовољно стручно-методској спреми наставника и у неким недостацима наставних планова и програма, у недовољном броју наставних средстава и учила, и, на крају, у недовољној помоћи просветних органа. На пример у срезovima не постоје стручни инспектори за наставу страних језика у осмогодишњим школама.

Разматрајући ово питање Савет је донео неколико закључака који треба да допринесу побољшању наставе страних језика у нашим школама. Између осталог, тражиће се измена савезног прописа да се изборност страних језика сведе у осмогодишњој школи са 4 на 2 и то тако да се убудуће изучавају енглески и руски језик. Школа сама треба да изабере

који језик може да организује водећи рачуна о потребама и могућностима с тим да не буде школе где се неће учити један од ова два страна језика.

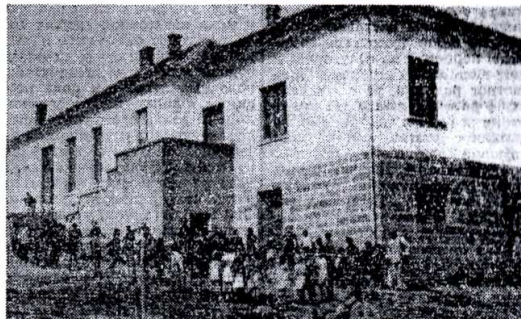
У средњим школама настојати да се изучавају они страни језици које су ученици учили у осмогодишњој школи. Уколико за то нема могућности организовати у среским центрима курсеве на којима би наставници одржавали наставу за оне језике који нису заступљени у тој школи. Пошто је питање изборности 4 страна језика у школама а нарочито у средњим питање за дискусију Савет је узео да то посебно проучи.

У вези са образовањем наставничког кадра такође ће Савет путем посебне комисије заједно са Филозофским факултетом ово питање проучити. Али је констатовао да би требало у садашњим условима прићи систематском усавршавању постојећег наставничког кадра путем организовања курсева у среским центрима. Да би ови курсеви били на потребној висини обезбедити предаваче из Београда и тражити помоћ од наставних центара и устатова.

За будућност, треба настојати да се учине измене у наставним плановима и програмима на вишим педагошким школама и катедрама за стране језике на факултетима. Поред тога што би се захтевало од виших педагошких школа да се страни језик изучава посебно за две године, можда би требало проучити отварање посебних двогодишњих школа за образовање наставника који би водили наставу страних језика у осмогодишњим школама, првенствено енглеског и руског језика. Посебно је истакнуто да треба прићи организовању и савременијем опремању кабинета и других средстава који служе не само за обуку будућних већ и садашњих наставника страних језика.

Б. Г.

Просветни преглед, 28. V 1957.



Osnovna škola sa novim nastavnim planom i programima - Informacija Mire Mitrović

Učenje jednog stranog jezika po izboru predviđa se od V do VIII razreda. Što se tiče izbora stranog jezika ovaj projekat predlaže da se taj izbor u osnovnoj školi ne vrši između četiri, već između dva jezika i to ruskog ili engleskog. Izbor između ruskog i engleskog jezika dao bi dovoljno mogućnosti svakom omladincu da stekne osnove iz jednog od dva moderna svetska jezika, kojima se mogu služiti na velikim područjima i koristiti bogatu originalnu i prevodnu stručnu i drugu literaturu. Za to govore i mnoge teškoće organizacione prirode u osnovnoj školi (organizovanje nastave za četiri jezika). U kasnijem školovanju i uopšte u životu učenici će imati prilike da izučavaju i druge strane jezike.

Evo samo, primera radi, nekoliko formalnih razlika između ovog novog predloga nastavnog plana i dosadašnjih, bar što se tiče nekih republika.

Naprimera u nastavnom planu većine republika istorija se pojavljuje kao posebna disciplina već u III razredu osnovne škole, geografija isto tako. Poznavanje prirode takode je postavljeno tako da već od III ili IV razreda obuhvati u malome i zoologiju i botaniku i nauku o čoveku. Biologija se pojavljuje u V i nestaje u VIII, fizika isto tako, hemija se pojavljuje tek u VIII, pevanje, naprimera, nestaje u VII i VIII. To su samo neke razlike formalnog karaktera u strukturi nastavnog plana, međutim promene su i dubljeg karaktera.

Ovaj projekat daje kao što se vidi znatno drukčija rešenja.

Naprimera, muzičko vaspitanje u ovom projektu proteže se prirodno od I do VIII razreda, jer se muzičko obrazovanje ne svodi samo na pevanje, nego je to jedna oblast sa širim zadacima muzičkog obrazovanja.

Izbor programskih sadržaja. Prvo valja naglasiti da čitav ovaj projekat, ma koliko da računa sa propisanim nastavnim programima, isto tako, u interesu razvoja nastavno-vaspitnog rada škole, računa sa inicijativom i stvaralaštvom samog nastavnika, traži da se on slobodnije kreće u organizovanju svoga rada, da u okvirima propisanih programa i koncepciji pojedine discipline i vaspitne oblasti, bude samostalniji i u samom izboru gradiva, njegovom proširenju ili sažimanju, prema uslovima i nivou, kao i određenim materijalnim mogućnostima.

Međutim, svi nastavni programi, kako su ovdje sugerirani, teže za tim da ulogu odgovarajuće nauke u fondu opšteg obrazovanja i vaspitanja reše šire, ne u smislu povećanja gradiva, već da izvuku veći rezultat i veći efekat u pogledu cilja vaspitanja i obrazovanja, koji je do sada, mnogo puta zbog šablonskog i rutinerskog a i dosta staromodnog tretiranja nauka u školskim programima, bio nedovoljno efikasan.

Mislim da se u prilazu mnogim naučnim disciplinama i njihovom prevođenju na školski jezik, shodno naravno uzrastu učenika i nameni škole, u ovom projektu odgovorilo pozitivno i savremeno. To svakako možemo reći o nizu nauka i oblasti, kao što je maternji jezik, matematika, prirodne nauke itd., koje su bile strogo podređene jednoj sistematici koja je u samim tim naukama prevaziđena. To

87

ПРАВИЛНИК О СПРОВОЂЕЊУ НАСТАВНИХ ПЛАНОВА И ПРОГРАМА ШКОЛА У ПОГЛЕДУ НАСТАВЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

На основу члана 168. Општег закона о школству и члана 15. Уредбе о организацији и раду Савета за просвету Народне Републике Србије („Службени гласник НРС“ бр. 53/60), Савет за просвету Народне Републике Србије, на седници одржаној на дан 8. марта 1961. године доноси

П Р А В И Л Н И К

О СПРОВОЂЕЊУ НАСТАВНИХ ПЛАНОВА И ПРОГРАМА ШКОЛА У ПОГЛЕДУ НАСТАВЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

Члан 1.

Настава страних језика у школама организује се и спроводи према наставном плану и програму за одговарајућу врсту школе и према одредбама овог правилника.

Члан 2.

У основним школама организује се и спроводи настава првенствено из руског и енглеског језика, и то тако да се за учење ових језика уписује приближно исти број ученика. У случају да се за учење једног од ова два страна језика пријави несразмерно већи број ученика, првенство ће се дати оним ученицима који према испитном проверавању покажу да имају више знања из односног језика.

Настава за остале стране језике предвиђене наставним планом и програмом за основну школу може се организовати и спроводити уз сагласност савета општинског народног одбора надлежног за послове просвете.

Члан 3.

У школама у које се уписују по завршеној основној школи ученици настављају учење страног језика који су започели у основној школи.

Ученици који у основној школи нису учили руски или енглески језик, а желе да у школи из претходног става уче један од та два језика, морају пре уписа на испиту доказати да располажу познавањем односног језика у оквиру наставног програма основне школе. У циљу омогућавања оваквим

ученицима прелаза на учење руског или енглеског језика основне школе и школе из става 1. овог члана организоваће, према потреби, посебне течајеве за наставу из ових језика.

Ученици школе из става 1. овог члана могу у току школовања у тим школама прелазити на учење руског или енглеског језика под условом из претходног става.

Члан 4.

У школама из става 1. члана 3. овог правилника ученици могу учити факултативно, поред страног језика који обавезно уче према наставном плану и програму школе, и друге стране језике.

Школа из претходног става дужна је да организује факултативну наставу другог страног језика ако располаже потребним наставним кадром и ако се за учење односног језика пријави довољан број ученика.

Члан 5.

Школе у којима се према наставном плану и програму врши настава страних језика обезбедиће потребан наставни кадар за спровођење наставе према одредбама овог правилника.

Члан 6.

Стручна упутства за спровођење овог правилника издаваће Секретаријат републичког Савета за просвету.

Члан 7.

Овај правилник ступа на снагу даном објављивања у „Службеном гласнику Народне Републике Србије“, а примењиваће се почев од школске 1961/62 године.

Бр. 1464

У Београду, 8. марта 1961. године

Председник
Савета за просвету НРС,
Драгослав Мутаповић, с. р.

(„Сл. гласник НР Србије“, бр. 18 од 29. априла 1961. године.)

УПУТСТВО ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ ПРАВИЛНИКА О СПРОВОЂЕЊУ НАСТАВНИХ ПЛАНОВА И ПРОГРАМА ШКОЛА У ПОГЛЕДУ НАСТАВЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

На основу члана 6. Правилника о спровођењу наставних планова и програма школа у погледу наставе страних језика („Службени гласник НРС“ бр. 18/61), Секретаријат Савета за просвету Народне Републике Србије доноси

УПУТСТВО ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ ПРАВИЛНИКА О СПРОВОЂЕЊУ НАСТАВНИХ ПЛАНОВА И ПРОГРАМА ШКОЛА У ПОГЛЕДУ НАСТАВЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

Правилник о спровођењу наставних планова и програма страних језика донет је у циљу да се, у складу са потребама друштвене заједнице за кадровима који се могу служити одређеним страним језицима, регулише однос заступљености тих

језика у настави како основних школа тако и школа у које се уписују ученици после завршеног обавезног основног образовања.

I

Одредбе правилника треба спроводити постепено, почев од V разреда основне школе, с тим да се оне упоредо са обезбеђивањем стручног кадра за наставу руског и енглеског језика реализују до 1970. године.

Органи општинског народног одбора надлежни за послове просвете у заједници са органима школе усмеравају учење страних језика у основним школама у складу са правилником и овим упутством.

II

Како за руски и енглески језик нема довољно стручних наставника, треба предузети стимулативне мере за добијање тог кадра.

Стручни кадар за наставу француског и немачког језика не може се у процесу спровођења одредби правилника замењивати нестручним наставницима за руски и енглески језик, а треба настојати да се постојећи нестручни кадар за француски и немачки језик замењује стручним кадром за наставу руског и енглеског језика.

III

Ученици основне школе који су пре ступања на снагу правилника учили две године француски или немачки језик наставиће да те језике уче до краја свог школовања, а ученици VI разреда, уз прилагођавање наставног програма и непосредну помоћ наставника, могу прећи на учење руског односно енглеског језика.

IV

Ученици настављају у школама у које се уписују по завршеном обавезном основном образовању са учењем оног језика који су започели у основној школи. Ученици који у основној школи нису учили руски или енглески језик, а желе да у школи у коју се уписују уче један од та два језика, треба да покажу да имају потребно знање за успешно пражњење наставе тих језика. Школа утврђује на-

чин проверавања знања. Ове школе могу да омогуће ученицима и у току школовања учење руског и енглеског језика у виду факултативног предмета.

V

Школа може организовати факултативно учење страних језика.

Факултативно се могу учити поред руског, енглеског, француског и немачког језика и други страни језици уколико се укаже потреба за учењем тих језика. Ово се односи и на школе за квалификоване раднике у којима се иначе страни језици не уче.

Програм, услове и начин организовања факултативног учења страног језика одређује сама школа.

VI

Ово упутство ступа на снагу даном објављивања у „Службеном гласнику Народне Републике Србије“.

Број 3111

у Београду, 14. јула 1961. године

Секретар
Савета за просвету НР Србије,
Здравко Вуковић, с. р.

(Сл. гласник НР Србије број 32 од 5. августа 1961. године)

7. Неопходно је утврдити дугорочну политику, побољшати и доградити систем организације у области физичке културе, обезбеђујући стабилне изворе средстава за њено финансирање и самосталнији развој. Масовна физичка култура треба да буде у

средишту друштвеног интереса те је нужно плански градити објекте за овај вид физичке културе и посебним мерама стимулисати бржи развој физичког васпитања у радним организацијама и школама.

ОДБОР ЗА ПРОСВЕТНО-КУЛТУРНА ПИТАЊА РЕПУБЛИЧКОГ ВЕЋА И РАДНА ГРУПА ПРОСВЕТНО-КУЛТУРНОГ ВЕЋА

ДЕЛИМИТИРАТИ СТОПЕ И ПРЕПУСТИТИ ОПШТИНАМА ДА РАСПОДЕЉУЈУ СРЕДСТВА ЗА ПОЈЕДИНЕ ДРУШТВЕНЕ ДЕЛАТНОСТИ

Разматрајући материјал „Основи буџетске политике за 1968. годину“ у делу који се односи на област образовања, науке, културе и физичке културе и документацију која се односи на овај материјал, Одбор за просветно-културна питања Републичког већа и Радна група Просветно-културног већа прихватили су предлог Републичког извршног већа да збирна стопа доприноса у 1968. години износи 26% тј. да се умањи у односу на 1967. годину за један проценат. Такође је прихваћен предлог да се за област образовања у овој години издвоји 5,2% тј. 0,2% више у односу на 1967. годину, јер би се применом ове стопе омогућило да се средства за образовање релативно повећају, у ствари задрже на приближно истом нивоу у односу на 1967. годину. У вези с тим указано је да ово повећање од 0,2% треба сагледати у контексту, да су буџети друштвено-политичких заједница у 1967. години посебно издвојили за образовање и васпитање преко 7 милијарди динара, а да друштвено-политичке заједнице неће бити у могућности да обезбеде тај ниво посебних средстава у овој години, с обзиром да се средства за буџете друштвено-политичких заједница смањују за 0,6%.

У погледу одређивања висине средстава за поједине друштвене делатности у 1968. години, Одбор и Радна група предлажу већима:

а) да се донесу такви републички прописи којим ће се делимитирати стопе утврђене законом и препустити општинским скупштинама да у границама расположивих средстава, својим одлукама утврде расподелу ових средстава на све друштвене делатности које се из овог извора финансирају, укључујући и здравство; и

б) да средства за образовање у 1968. години не могу бити мања него у прошлој години.

Расправљајући питање повећане стопе од 0,2% у односу на 1967. годину, већина чланова Одбора и Радне групе изразила је мишљење да је неопходно да тај износ остане Републичкој заједници образовања.

Наиме, истакнуто је да уколико се не обезбеде повећана средства у износу од 0,2% Републичкој заједници образовања, Република неће бити у могућности да изврши обавезу допунског финансирања образовања, како је то предвиђено Законом о финансирању образовања и васпитања и о заједницама образовања. Три посланика изразила су мишљење да средства од 0,2% треба да остану општинским скупштинама.

(„Скупштински преглед“ број 6 од 9. II 1968. год.)

92

ПРЕПОРУКА О ОРГАНИЗАЦИЈИ НАСТАВЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА И МЕРАМА ЗА ОТКЛАЊАЊЕ НЕРАВНОМЕРНОСТИ У ЗАСТУПЉЕНОСТИ ПОЈЕДИНИХ СТРАНИХ ЈЕЗИКА У ШКОЛАМА ЗА ОСНОВНО И СРЕДЊЕ ОБРАЗОВАЊЕ

На основу члана 184. Устава Социјалистичке Републике Србије и чланова 84. и 220. Пословника Скупштине Социјалистичке Републике Србије, на седници Просветно-културног већа од 1. фебруара 1968. године донела је

ПРЕПОРУКУ

О ОРГАНИЗАЦИЈИ НАСТАВЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА И МЕРАМА ЗА ОТКЛАЊАЊЕ НЕРАВНОМЕРНОСТИ У ЗАСТУПЉЕНОСТИ ПОЈЕДИНИХ СТРАНИХ ЈЕЗИКА У ШКОЛАМА ЗА ОСНОВНО И СРЕДЊЕ ОБРАЗОВАЊЕ

Просветно-културно веће разматрало је „Анализу стања и проблема организације наставе страних језика у школама првог и другог ступња са становишта неравномерности у заступљености појединих језика и проблема који из тога проистичу“ и оценило да је анализа ових проблема, имајући у виду постојећу ситуацију, била неопходна. Анализирајући колебања у одређивању за учење појединих страних језика, Веће је констатовало да

постоји знатна несразмера у структури заступљености појединих страних језика и да се и даље наставља тенденција потискивања француског и немачког језика.

Неравномерност у заступљености појединих језика неповољно је утицала на квалификациону структуру наставног кадра и на квалитет наставе страних језика.

I

У вези са решавањем проблема организације наставе страних језика са становишта заступљености појединих страних језика и обезбеђења стручног наставног кадра, у школама основног и средњег образовања, Веће указује на следеће:

— честе и у кратким временским периодима вршене измене ставова у давању приоритета појединим страним језицима на рачун других, неповољно су се одразиле на целокупну област наставе страних језика, посебно на њен квалитет;

— ако се има у виду геополитички положај наше земље, њен културни и привредни развитак,

неоправдана је, у школској настави, искључива оријентација на два језика;

— оријентација на два језика не може да буде целисходна. Имајући у виду досадашњу праксу, да се у нашим школама уче руски, енглески, француски, немачки, треба обезбедити њихову равноправност. Поред тога, наш привредни и културни развитак намеће потребу за изучавањем и других страних језика;

— оријентација основних школа, последњих година, углавном на наставу два језика, а релативна равномерност у заступљености сва четири језика у школама другог ступња, условила је да се јаче испољи проблем континуитета у учењу започетог страног језика. Код решавања овог проблема средње школе поступају двојачко: обезбеђују континуитет у учењу страног језика започетог у основној школи ангажујући при томе нестручни наставни кадар (отпуштају при томе квалификоване наставнике, за наставу других страних језика или их приморавају да се преквалификују) или преоријентују ученике на учење другог страног језика (почетни течај);

— изузимајући седам школа у угоститељству настава страних језика није заступљена у школама за квалификоване раднике;

— према подацима добијеним од 1633 основне школе у Социјалистичкој Републици Србији у школској 1964/65 години наставу страних језика изводило је 52% нестручних лица. Најнестручније је извођена настава руског језика (62,1%) а најнестручније је извођена настава енглеског језика (нестручно заступљено 17,9%). Овај проблем је још јаче изражен на неразвијеном подручју, посебно у АПКМ, где су и могућности за његово решавање ограничене;

— смањење броја ученика који уче француски и немачки неповољно је утицало, с једне стране, на квалитет наставе ових језика, углавном због осипања и деморализације наставног кадра (преоријентација на учење других језика, одлазак из просветне струке, недовољно залагање због изгубљене перспективе) а, с друге стране, и на квалитет наставе руског језика коју је, због недостатка стручног наставног кадра, највећим делом изводио нестручни кадар;

— број студената уписаних на одговарајућим групама филолошких факултета и виших педагошких школа је довољан за обезбеђење наставног кадра за наставу страних језика. И поред тога потребно је повећати број студената на овим групама, због осипања кадра за наставу енглеског језика и повећаних потреба за наставним кадром за француски и немачки језик. Све више се уочава потреба за учењем још једног живог језика као и за изучавањем језика наших народа и народности. Уочена је, такође, потреба да се у већим центрима отворе школе у којима би се целокупна настава или претежни део наставе изводио на једном од страних језика;

— код решавања питања равномерне заступљености појединих страних језика уочава се опасност од наглог заокрета и јавља се извесан број проблема као што су: проблем рационалног организовања наставе из више страних језика у једној школи, проблем усклађивања наставе страних језика између основних и средњих школа у циљу остваривања континуитета у учењу појединих страних језика, проблеми који се јављају код понављања ученика, спајања одељења и др.;

— потребно је студиозније планирање организације наставе страних језика у оквиру друштвено-политичких заједница и заједница образовања. Основна проблематика наставе страних језика треба да се решава у оквирима општине.

II

На основу овога, сагледавајући озбиљност проблематике организације наставе страних језика са становишта заступљености појединих језика, као и њен шири друштвени значај, а имајући у виду да ранији прописи о организацији и извођењу наставе страних језика нису довољно целисходно регулисали питање заступљености појединих страних језика, Скупштина

ПРЕПОРУЧУЈЕ

1. Да самоуправни органи школа, заједница образовања и органи општинских скупштина надлежни за васпитно-образовну делатност приступе анализи постојећег стања и путем заједничког договора, проучавајући и дугорочније сагледавајући наставу страних језика у школама за основно и средње образовање, усмере оријентацију наставе страних језика, поштујући принцип равноправности сва четири светска језика. При томе потребно је имати у виду следеће:

— спровођење принципа равномерне заступљености страних језика може се најбоље реализовати, ако се отпочне у школској 1968/69. години, и то од петог разреда основне школе. Упоредо са тим, у средњим школама ученици би наставили са изучавањем језика отпочетог у основној школи;

— у развијеним школским центрима органи општинских скупштина надлежни за послове образовања, у споразуму са основним и средњим школама, треба да решавају питање стручности и равномерне заступљености наставе страних језика, како би ученицима, поред осталог, био обезбеђен континуитет у учењу страних језика;

— код одређивања критерија за заступљеност наставе страних језика треба узети, као значајан елемент, постојећи квалификациони наставни кадар и могућност замене неквалификованог кадра, квалификованим;

— заједнице образовања, треба да, кроз толерантније прихватање смањеног фонда часова у настави страних језика, и обезбеђењем средстава за тај фонд, омогуће једном броју наставника страних језика опстанак у настави. Исто тако, школски колективи треба да обезбеде решавање овог проблема користећи различите форме као: ангажовање таквих наставника да допуњавају фонд часова у другој школи, да раде на допунској настави, да раде на унапређењу наставе и др.;

— стипендијама и другим мерама треба стимулирати одређивање већег броја нових студената за студирање страних језика;

— просветно-педагошка служба, у споразуму са општинским органима надлежним за послове образовања треба да се ангажује на спровођењу политике равномерне заступљености страних језика, као и на стварању услова за извођење и подизање квалитета наставе страних језика;

— треба испитати реалне могућности за увођењем још једног, обавезног односно факултативног, страног језика у школама другог ступња;

— потребно је, такође, испитати могућност организовања појединих специјализованих средњих школа у којима би настава била претежно извођена на једном од четири светска језика.

2. Заједнице образовања, у границама постојећих могућности, треба да подрже увођење другог страног језика у школама другог ступња, односно да финансијским средствима помогну акције и мере за ефикаснију организацију наставе страних језика у целини.

3. Неопходно је да Просветни савет Социјалистичке Републике Србије и надлежни органи републике управе убрзају реализацију увођења наставе страних језика у школама за квалификоване раднике.

4. У циљу комплетнијег решавања питања наставе страних језика потребно је да Просветни савет Социјалистичке Републике Србије и републички органи надлежни за васпитно-образовну делатност што пре изуче:

— могућност увођења другог страног језика, као обавезног у гимназијама и појединим врстама средњих школа, а такође и једног од језика наших народа и народности, као и могућност учења страног језика од IV разреда основне школе;

— могућност за ефикаснијим извођењем наставе страних језика у основним и средњим школама, при чему треба у циљу усмеравања учења страног језика као говорног језика, разрадити концепцију изучавања говорног језика у основним и средњим школама и дати предлог мера за њену реализацију;

— могућност поделе ученика у одељењу на групе, код извођења наставе страних језика.

У вези са овим потребно је преиспитати наставне планове и програме основних и средњих школа, а такође и нормативе у погледу броја ученика код извођења наставе страних језика.

5. Због потребе да се питање наставе страних језика боље изучи и дугорочије сагледа, неопходно је да се на нивоу Републике обезбеди педагошко-инструктивна служба за сва четири страна језика.

6. Посебно је потребно да катедре енглеског, француског, немачког и руског језика размотре могућности за постепеним повећањем броја студената у циљу задовољавања потреба за овим кадром, као и да предузму мере за ефикасније дидактично-методско оспособљавање студената за извођење наставе одговарајућег страног језика.

РС број 21

У Београду, 1. фебруара 1968. године

Скупштина Социјалистичке Републике Србије
Просветно-културно веће

Председник,

др **Зоран Пјанић**, с. р.

(„Службени гласник СР Србије“ број 9 од 29. II 1968. год.)

93

ЗАПИСНИК VI СЕДНИЦЕ ПРОСВЕТНО-КУЛТУРНОГ ВЕЋА СКУПШТИНЕ СОЦИЈАЛИСТИЧКЕ РЕПУБЛИКЕ СРБИЈЕ ОДРЖАНЕ 21. ДЕЦЕМБРА 1967. ГОДИНЕ

Седница је почела у 9 часова.

Председник Већа др Зоран Пјанић, отворио је седницу и констатовао да седници присуствује довољан број посланика потребан за пуноважно решавање и одлучивање и одредио за записник ове седнице води секретар Већа Радојко Крунић.

Записник V седнице, Веће је усвојило без примедби.

Веће је одобрило одсуство посланицима: Миливоју Бјелетићу, због службених послова и Бранки Вуквић, због болести.

Председник је обавестио Веће о примљеним материјалима од прошле до ове седнице, који су достављени свим члановима Већа, као и да су материјале разматрали надлежни одбори Просветно-културног већа, Одбор за просветно-културна питања Републичког већа и Законодавно-правна комисија Скупштине Социјалистичке Републике Србије, који су Већу поднели своје извештаје.

Тakoђе је председник обавестио Веће да је по ред ових предмета и предлога примио Предлог закона о изменама и допунама Закона о финансирању образовања и васпитања и о заједницама образовања, са писменим образложењем које је председник Републичког извршног већа доставио Скупштини са предлогом да се донесе по хитном поступку.

Пре него што се прешло на одлучивање по хитном поступку за доношење овог предлога закона, представник Републичког извршног већа Живан Берисављевић, републички секретар за образовање и културу, дао је допунско образложење за доношење овог закона по хитном поступку.

На предлог посланика Душана Драгинчића Веће је већином гласова одлучило да се отвори претрес у вези са предлогом Републичког извршног већа да се Предлог закона о изменама и допунама Закона о финансирању образовања и васпитања и о заједницама образовања донесе по хитном поступку.

У претресу у вези са овом одлуком учествовали су: Бошко Петровић, Душан Драгинчић, Љубивоје Бајић, Катарина Живадиновић, Живорад Васић, Јелена Јанић, Љубинко Филиповић, Витомир Благојевић, др Љубисав Марковић, Александар Марковић, Светозар Грујић, Мемет Јусуфи, Стеван

Бела, посланици Просветно-културног већа, Живан Берисављевић, републички секретар за образовање и културу и Чедомир Милошевић, члан Законодавно-правне комисије Скупштине Социјалистичке Републике Србије.

Пошто се више нико није јавио за реч прешло се на одлучивање.

Веће је већином гласова са двадесет четири против и једним гласом уздржаним од гласања одлучило да се Предлог закона о изменама и допунама Закона о финансирању образовања и васпитања и о заједницама образовања стави на дневни ред седнице Већа по хитном поступку.

На предлог председника Веће је утврдило следећи

дневни ред:

1. Претрес Предлога закона о изменама и допунама Закона о финансирању образовања и васпитања и о заједницама образовања;
2. Претрес Предлога закона о ревалоризацији средстава радних организација из области образовања и васпитања, науке, културе и социјалне заштите;
3. Претрес Предлога закона о стипендирању и кредитирању студената и ученика;
4. Разматрање стања, проблема и ефикасности деловања стручних служби у области образовања у Републици;
5. Претрес Предлога одлуке о изменама и допунама Пословника Скупштине Социјалистичке Републике Србије;
6. Претрес Предлога одлуке о потврди Одлуке о изменама и допунама Статута Више школе за специјалне педагоге у Београду;
7. Разматрање Статута Заједнице школа за стручно образовање квалификованих радника Социјалистичке Републике Србије;
8. Разматрање Статута Завода за заштиту споменика културе у Краљеву.

Пре преласка на дневни ред председник Већа је обавестио чланове Већа да су позвани да присуствују и узму учешћа у раду седнице представници: Републичког извршног већа, Републичког

ПРИЛОГ П

ТЕКСТОВИ КОМИСИЈЕ ЗА РАЗВОЈ ШКОЛСКОГ ПРОГРАМА

И

**КОМИСИЈЕ ЗА ОБРАЗОВНУ ОБЛАСТ ЈЕЗИК, КЊИЖЕВНОСТ И
КОМУНИКАЦИЈА**

– избор –

КОМИСИЈА ЗА РАЗВОЈ
ШКОЛСКОГ ПРОГРАМА

1. октобар 2002. године

Београд

љ ђ

СТРАНИ ЈЕЗИЦИ У РЕФОРМИ ОБАВЕЗНОГ И СРЕДЊЕГ ОБРАЗОВАЊА
- предлог стратегије -

У документу Стратегија развоја курикулума у обавезном и средњем образовању, када су у питању страни језици, Комисија за развој школског програма предлаже следећа решења:

- страни језик је базични предмет
- један од циљева и исхода образовања јесте да се ученици оспособе да комуницирају на барем једном страном језику.

Ти ставови у складу су са стратешким оријентацијама Министарства просвете и спорта Републике Србије, заснованим првенствено на препорукама Савета Европе:

1. увођење обавезног учења два страна језика у основно образовање (што с једне стране подразумева пружање могућности свим ученицима да поред неког од европских језика уче и енглески језик, а с друге и проширење понуде језика увођењем шпанског и италијанског језика);
2. померање почетка учења страног језика на млађи узраст;
3. омогућавање учења страног језика по различитим системским моделима: кроз билингвалну, интензивну, блок, факултативну итд. наставу.

Остварење сва три стратешка опредељења у великој мери зависи од решавања проблема као што су:

- недостатак кадра, нарочито за енглески језик;
- недовољна методичка оспособљеност наставника (и оних који задовољавају законске критеријуме стручности) за специфичне методе и облике наставе (рад са ученицима на раном узрасту, примена игровне методе, извођење билингвалне наставе итд);
- недостатак одговарајућих дидактичких материјала;
- недовољна опремљеност школа техничким средствима.

Решавање поменутих проблема, уз помоћ факултета, страних културних центара, стручних друштава и приватних школа страних језика, захтева предузимање различитих мера, средњорочних и дугорочних, као на пример:

- организовање додатног образовања наставника за језике за које је мањак кадра најизразитији (преквалификација и доквалификација);

- организовање стручног усавршавања, посебно за рад са ученицима млађег узраста;
- опремање школа одговарајућим уџбеницима, дидактичким материјалима и дидактичким играма, али и одговарајућим техничким средствима.

Краткорочно, међутим, Министарство просвете и спорта мора пронаћи јасан одговор на питање како ће се школе припремити за реформисани први разред обавезног образовања, у којем ће бити заступљена и настава страних језика.

Комисија за развој школског програма предлаже стога следеће:

- да се од првог разреда учи онај језик који је до ове школске године у школи био заступљен као изборни предмет;
- да се за ту наставу, сасвим специфичне методологије, наставници интензивно припремају истовремено кад и учитељи (што значи да школе морају да се одреде за језик који ће се учити од првог разреда најкасније до децембра ове године);
- да се пре обуке сачини избор постојећег дидактичког материјала који ће се користити у настави.

Чак и уколико се Колегијум Министарства просвете и спорта и Комисија за образовану област Језик и комуникација сагласе са предложеним, Комисија за развој школског програма свесна је да се предложеним мерама не решавају све тешкоће. Остају, наиме, отворена нека значајна питања, као на пример:

- који ће се језик учити у првом разреду у оним школама у којима страни језик као изборни предмет није заступљен (око 40% основних школа);
- шта ће се радити у случају да школе нипошто не желе да се од првог разреда учи језик заступљен као изборни, већ желе неки други;
- да ли би се као настава страног језика могла третирати и настава језика суседа и националних, односно етничких заједница;
- шта ће се радити са нестручним наставницима, односно да ли ће се и они укључивати у припремне семинаре;
- итд.

У решавање тих питања свакако би требало укључити Комисију за образовану област Језик и комуникација. Проблематика наставе страних језика, под великим притиском необавештене јавности и неретко исполитизована, стихијски је решавана, тако да су се последњих година проблеми само нагомилавали. Нову политику учења страних језика требало би засновати:

- на европској концепцији вишејезичности и интеркултуралности;
- на уравнотеженој заступљености страних језика;
- на поштовању воље ученика да уче енглески језик.

САВЕТНИК МИНИСТРА
Љиљана Ђурић

КОМИСИЈА ЗА РАЗВОЈ
ШКОЛСКОГ ПРОГРАМА
2. октобар 2002. године
Београд
љђ

СТРАНИ ЈЕЗИЦИ У РЕФОРМИ ОБАВЕЗНОГ И СРЕДЊЕГ ОБРАЗОВАЊА

- предлог припрема за први разред -

Имајући у виду да се са реформисаним првим разредом основне школе креће већ 2002/3. године, Комисија за развој школског програма сачинила је предлог припрема увођења страног језика као базичног предмета, тј. предмета који је заступљен од првог разреда основне школе до краја школовања.

Приликом планирања припрема, имамо у виду три аспекта:

- одређивање школа за језик који ће се учити од првог разреда
- припрема дидактичког материјала за минимални наставни план
- обука наставника.

Редослед којим су та три аспекта наведена наговештава и хронолошки редослед којим се примпреме морају одвијати:

1. До краја октобра 2002. године или, евентуално, до средине новембра - а) одређивање школа за језик који ће се учити од првог разреда и б) пријављивање наставника за припремни семинар;
2. До краја јануара 2003. године - а) одабир постојећег и израда новог дидактичког материјала у складу са циљевима и исходима које у међуверемну буде дефинисала Комисија за образовну област Језик и комуникација и б) припрема семинара;
3. До краја маја 2003. године - обука наставника.

Сматрајући питање одређења школа за дати језик посебно осетљивим, предлажемо да се оно изврши на основу следећих препорука:

- да све школе, које су у могућности да то учине, у први разред "спусте" изборни језик односно онај који се учи од трећег разреда;

- да оне школе које немају страни језика као изборни предмет у први разред "спусте" страни језик који се у школи учи као обавезни предмет (од петог разреда) или, уколико то желе и имају кадровска решење, а уз поштовање процедуре, бирају нови језик;

- да школе које нису у могућности да се одреде на основу ове две препоруке упуте Министарству просвете и спорта РС предлог решења проблема, уз јасан одговор на питање кадра који ће изводити наставу;

- да школе које немају решено питање наставног кадра и нису у могућности да га реше у планираном року траже одобрење министра за одлагање почетка наставе страног језика као базичног предмета док се не изнађу задовољавајућа решења.

10. новембар 2002. године

МИНИСТРУ,
ЗАМЕНИКУ И ПОМОЋНИЦИМА МИНИСТРА

Предмет: Предлог Комисије за образовну област ЈЕЗИК И КОМУНИКАЦИЈА

Поштовани,

Молим вас да размотрите предлог Комисије за образовну област ЈЕЗИК И КОМУНИКАЦИЈА да се други страни језик уведе у четврти разред (односно прву годину другог циклуса) реформисаног обавезног образовања као обавезни предмет. Уколико сте сагласни са поменутиим предлогом, било би добро обавестити о томе основне школе које се ових дана опредељују за страни језик као базични предмет, јер им је та информација од великог значаја за доношење одлуке.

Разлози за увођење другог страног језика као обавезног предмета у обавезно (реформисано) образовање веома су бројни. Навешћу само следеће:

- на препоруку Савета Европе, обавезно учење два страна језика заступљено је у све већем броју европских земаља, чак и у онима где је матерњи или званични језик неки од светских језика;
- у нашој земљи, и у стручној и у лаичкој јавности, одувек постоји свест о потреби учења барем два страна језика, јер по броју изворних говорника наш матерњи језик спада у групу малих језика; наш систем образовања, стога, већ се у великој мери приближио том моделу тиме што око 60% основних школа Србије нуди други страни језик као изборни предмет.

Проблеми на које ћемо наићи познати су нам и већ смо почели да их решавамо. Реч је првенствено о недостатку квалификованог кадра. Разматрају се следећа решења:

- промена правилника о стручној спреми наставника (на пример, омогућавање наставницима да, уз дообразовање, у основној школи предају и језик који су студирали као изборни);
- омогућавање учитељима да предају у првом циклусу (уз дообуку уколико већ знају неки језик);
- отварање нових смерова на учитељским факултетима;
- добука наставника других наставних предмета који већ предају језике у школама и сада се третирају као нестручни (професори историје, хемије и др.);
- омогућавање учења језика националних мањина као другог језика итд.

Питање кадровских и финансијских импликација одлуке да се у реформисаном обавезном образовању уче два језика као обавезна предмета испитаће Анка Ђковић и о томе вас обавестити. Сматрам, међутим, да кадровске и финансијске тешкоће не треба да доведу у питање доношење поменуте одлуке, већ само да нам омогуће реално планирање имплементације одлуке. Значајно је истаћи да уколико Министарство такву одлуку не донесе, последице ће бити следеће:

- постаћемо земља у којој се учи само један страни језик, енглески, што је у директној супротности са политиком Савета Европе и са нашом традицијом;
- настава енглеског језика биће у великом броју случајева нестручна;
- наставници других језика, иако стручни, остаће без посла;
- имаћемо политичких проблема са земљама чији би језици у том случају нестали из нашег система образовања.

Молим, стога, Колегијум, да размотри предлог Комисије за образовну област ЈЕЗИК И КОМУНИКАЦИЈА и да се са тим предлогом сагласи у најкраћем року.

С поштовањем,

САВЕТНИК МИНИСТРА

Љиљана Ђурић

ПРИЛОГ III

АКТУЕЛНЕ ДРЖАВНЕ ИНСТИТУЦИЈЕ У ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАЊА И ЊИХОВЕ НАДЛЕЖНОСТИ

(Преузето у фрагментима са сајтова⁴⁴³ Националног просветног савета, Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, Завода за унапређивање образовања и васпитања и Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања септембра 2012. године. Ми подвлачимо делове од значаја за наше истраживање.)

А/ Национални просветни савет – за предшколско, основно и средње опште и уметничко образовање и васпитање, основано ради

- праћења,
- омогућавања развоја
- и унапређивања квалитета образовања и васпитања (члан 12 Закона о основама система образовања и васпитања, ЗОСОВ, 2009 и 2010).

Б/ Министарство просвете, науке и технолошког развоја обавља послове државне управе у складу са члановима 12 – 21. Закона о државној управи, и то:

- учествовање у обликовању политике Владе - припрема нацрте закона, друге прописе и опште акте за Владу и предлаже Влади стратегије развоја и друге мере којима се обликује политика Владе;
- праћење стања - прати и утврђује стање у областима из свога делокруга, проучава последице утврђеног стања и, зависно од надлежности, или само предузима мере или предлаже Влади доношење прописа и предузимање мера на које је овлашћена;
- извршавање закона, других прописа и општих аката - извршава законе, друге прописе и опште акте Народне скупштине и Владе тако што доноси прописе, решава у управним стварима, води евиденције, издаје јавне исправе и предузима управне радње.
[...]

⁴⁴³ Сајтови су наведени на крају Литературе.

- развојни послови - подстиче и усмерава развој у областима из свога делокруга, према политици Владе;
- остали стручни послови - прикупља и проучава податке у областима из свога делокруга, сачињава анализе, извештаје, информације и друге материјале и врши друге стручне послове којима доприносе развоју области из свог делокруга.

В/ Завод за унапређивање образовања и васпитања

Завод за унапређивање образовања и васпитања основала је Република Србија 2004. године, ради праћења, обезбеђивања и унапређивања квалитета и развоја система образовања и васпитања.

У Заводу се обављају развојни, саветодавни, истраживачки и стручни послови у предшколском, основном и средњем образовању и васпитању, као и други послови у складу са законом, актом о оснивању и статутом.

Завод за унапређивање образовања и васпитања учествује у припреми прописа из области образовања и васпитања из надлежности Министарства просвете и науке, Националног просветног савета и Савета за стручно образовање и образовање одраслих.

Г/ Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања

Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања је стручна и референтна институција која се бави евалуацијом образовања и васпитања и даје препоруке за успостављање и обезбеђивање система квалитета образовања и васпитања.

Кључне активности Завода су:

- дефинисање стандарда у образовању
- вредновање образовања
- обука учесника у систему образовања.

Б И О Г Р А Ф И Ј А

Љиљана Ђурић⁴⁴⁴, девојачко презиме Поповац, рођена је 6. фебруара 1955. године у Београду.

ОБРАЗОВАЊЕ

Завршила је француску основну школу у Атини, Грчка, а 7. и 8. разред наше основне школе похађала је у Београду. Гимназијско образовање стекла је у Риму, Италија, у француској гимназији Lycée Chateaubriand, где је са одличним успехом и матурирала 1973. године.

1977. године завршила је Филолошки факултет у Београду, група за Француски језик и књижевност. Средња оцена у току студија била је 8,36, а на дипломском испиту 9,75. По завршеним студијама уписала је последипломске студије које је после годину дана привремено прекинула због породичних и професионалних обавеза.

Последипломске студије поново је уписала 1997. године на Филозофском факултету у Новом Саду – смер Наука о језику. Након положених испита, пролећа 2007. године пријавила је магистарски рад на тему *Разумевање говора: од теорије до наставе француског језика као страног*, који је одбранила 11. октобра 2008. године.

2009. године Филолошки факултет Универзитета у Београду одобрио јој је тему за израду докторске дисертације под насловом *Страни језици у образовној политици Србије током последњих шест деценија: чиниоци, модели, перспективе*. Ментор је проф. др Јелена Филиповић.

⁴⁴⁴ Мр Љиљана Ђурић, djuricz@sbb.rs
Сање Живановића 2, Београд

ПРОФЕСИОНАЛНА КАРИЈЕРА

1979. године запослила се у школи француског језика Друштва за културну сарадњу Југославија-Француска, Београд, где је француски језик предавала ученицима свих узраста и нивоа знања. Била је изабрана за директора школе и обављала ту функцију током две године (од октобра 1993. до августа 1995. године).

Од септембра 1993. до децембра 1995. године радила је као професор француског језика (са половином радног времена) у ОШ „Милош Црњански“ у Београду. Стручни испит за наставнике француског језика положила је 1994. године.

Од 1996. до 2004. године, у Министарству просвете Републике Србије радила је као саветник где је била задужена за израду наставних програма, за конципирање и реализацију стручног усавршавања наставника и за вредновање уџбеника – пре свега за француски језик, али и за друге романске језике. Стручни испит за рад у органима државне управе положила је 1996. Од 2001. године била је распоређена у Сектор за развој образовања и међународну просветну сарадњу, Одељење за развој образовања (радно место за истраживачко-развојне и студијско-аналитичке послове). Од 2002. до 2004. године била је члан Комисије за развој школског програма, централног тима задуженог за израду концепције реформе основног и средњег образовања у Србији. Од тада је у континуитету укључена у рад различитих комисија за реформу образовања, посебно за израду наставних програма за наставни предмет Страни језик.

Од новембра 2004. године запослена је као лектор на Филолошком факултету у Београду, на предмету Француски језик (превођење са српског на француски језик). 2009. године изабрана је за вишег лектора на истом предмету.

Од децембра 1995. године (па све до данас) обавља послове испитивача на испитима за стицање диплома ДЕЛФ и ДАЛФ. У својству инструктора наставника страних језика одржала је до сада преко 150 сати различитих обука.

Аутор је и коаутор већег броја научних и стручних радова, коаутор и приређивач монографија и публикација, преводилац текстова из области образовања (дато у наставку).

НАГРАДЕ И ОДЛИКОВАЊА

Јануара 1997. године одликована је од стране председника Републике Француске и проглашена Витезом Академских палми. Децембра 2004. године добила је награду од Међународног друштва за примењену лингвистику за рад који је написала заједно са проф. др Јеленом Филиповић и са проф. др Јулијаном Вучо.

БИБЛИОГРАФИЈА

Монографске публикације

Francuski jezik za četvrti razred srednjih ekonomskih i ugostiteljsko-turističkih škola / koautorstvo sa Danicom Pavlović i Marijom Džunić-Drinjaković. - Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1992.

Francuski jezik za treći razred srednjih ekonomskih i ugostiteljsko-turističkih škola / koautorstvo sa Danicom Pavlović i Dobrilom Petrović. - Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1993.

Školski program: reforma obrazovanja u Republici Srbiji: koncepcija, strategija, implementacija / Komisija za razvoj školskog programa (Aleksandar Baucal, Aleksandra Begović, Ljiljana Đurić et al.). - Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta RS, 2003.

Gimnazije za Evropu / Savica Toma, Ljiljana Levkov, Ljiljana Đurić et al. - Beograd: Demokratska stranka, 2006. – (Mala biblioteka Demokratija i život)

Приређивач

Strani jezici – ka Evropi bez granica / priredili Savica Toma i Ljiljana Đurić. - Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta RS, 2001.

Прилози

Jelena Anžujaska-istorijat, delatnost i težnje // *Glossa.* – ISSN 0354-5733. - 1, 1995.

Poezija u nastavi stranih jezika - nove mogućnosti primene // *Glossa.* – ISSN 0354-5733. - 1, 2 (1995), стр. 29-50.

Bibliografija dela iz metodike nastave francuskog kao stranog jezika objavljenih u periodu od 1990. do 1995. godine // *Glossa.* - ISSN 0354-5733.- 2, 1 (1996), str. 65-67.

Hronika: Skup nastavnika i metodičara stranih jezika u Gracu // *Glossa*. - ISSN 0354-5733. - 1, 1996.

Usporedna analiza programa stranog jezika u našoj osnovnoj školi i u francuskom koležu // *Nastava i vaspitanje*. – ISSN 0547-3330. - 48, 5 (1999), стр.664-677.

Zajednički evropski okvir za žive jezike: kako ih učiti, predavati i vrednovati - i njegov moguć uticaj na nastavu stranih jezika u nas // *Nastava i vaspitanje*. - ISSN 0547-3330. - 49, 3 (2000), str. 414-422.

Efekti nastave francuskog jezika u realizaciji programa osnovne škole // *Primenjena lingvistika*. - ISSN 1451-7124. - 1, (2000), str. 129-132.

У прилог разноврсним моделима наставних планова и програма страних језика = En faveur de la multiplicité des modèles curriculaires et des programmes scolaires de langues étrangères // *Примењена лингвистика*. - ISSN 1451-7124. - Бр. 1 (2000), стр. 31-40. Доступно и на: <http://scindeks.nb.rs/article.aspx?artid=1451-71240001031D>.

Zajednički evropski okvir o živim jezicima: kako ih učiti, predavati i vrednovati - i njegov moguć uticaj na nastavu stranih jezika u nas // *Strani jezici : ka Evropi bez granica* : zbornik ; pripremili dr Savica Toma i Ljiljana Đurić. - Beograd : Ministarstvo prosvete i sporta, 2001. – Str. 55-62.

Komparativna analiza programa stranog jezika u osnovnim školama Srbije i programa stranog jezika u francuskom koležu // *Strani jezici : ka Evropi bez granica* : zbornik ; pripremili dr Savica Toma i Ljiljana Đurić. - Beograd : Ministarstvo prosvete i sporta, 2001. – Str. 91-104.

U prilog raznovrsnim modelima nastavnih planova i programa stranih jezika // *Strani jezici : ka Evropi bez granica* : zbornik ; pripremili dr Savica Toma i Ljiljana Đurić. - Beograd : Ministarstvo prosvete i sporta, 2001. – Str. 105-115.

Strategija razvoja kurikuluma u obaveznom i srednjem obrazovanju / Aleksandar Baucal, Aleksandra Begović, Ljiljana Đurić et al. // *Školski program: reforma obrazovanja u Republici Srbiji: koncepcija, strategija, implementacija* / Komisija za razvoj školskog programa (Aleksandar Baucal, Aleksandra Begović, Ljiljana Đurić et al.). - Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta RS, 2003. – Str. 9-40.

Strategija razvoja kurikuluma u obaveznom i srednjem obrazovanju: verzija za škole/ Aleksandar Baucal, Aleksandra Begović, Ljiljana Đurić et al. // *Školski program: reforma obrazovanja u Republici Srbiji: koncepcija, strategija, implementacija* / Komisija za razvoj školskog programa (Aleksandra Baucal, Aleksandra Begović, Ljiljana Đurić et al.). - Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta RS, 2003. – Str. 41-66.

Razgovori o strategiji za razvoj kurikuluma / Emina Hebib, Aleksandra Begović, Ljiljana Đurić i Biljana Stojanović // *Školski program: reforma obrazovanja u Republici Srbiji: koncepcija, strategija, implementacija* / Komisija za razvoj školskog programa (Aleksandar Baucal, Aleksandra Begović, Ljiljana Đurić et al.). - Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta RS, 2003. – Str. 75-90.

Rano učenje stranih jezika u Srbiji: od pilot modela do nastave stranih jezika za sve / koautorstvo sa Jelenom Filipović i Julijanom Vučo // *Inovacije u nastavi*. – ISSN 0352-2334. – 19, 2 (2006), str. 113-124.

Ogledi i inovativni projekti u nastavi francuskog jezika // *Inovacije u nastavi*. - Beograd: Učiteljski fakultet, 2006. - Str. 28-40.

Kompetencije nastavnika : normativni aspekt (primer Srbije) // *Uloga nastavnika u savremenoj nastavi jezika*/ priredila Julijana Vučo. - Nikšić : Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore, 2007. - Str. 245-264.

Reforma Filološkog fakulteta u Beogradu: o mogućim ciljevima nastave (primer francuskog kao jezika po izboru) // *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti* / priredila Julijana Vučo. - Beograd : Ministarstvo za nauku i zaštitu životne sredine: Filološki fakultet Univerziteta, 2007. - ISBN 978-86-86419-36-1. - (2007), str. 479-490.

Critical Review of Language Education Policies in Compulsory Primary and Secondary Education in Serbia / Jelena Filipović, Julijana Vučo and Ljiljana Đurić // *Current issues in Language Planning*. – ISSN 1466 4208. - 8, 2, 2007, str. 222-242.

Мултидисциплинарност: корак даље у изградњи компетенција наставника језика // *Multidisciplinarnost u nastavi jezika i književnosti* / priredila Julijana Vučo. - Nikšić : Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet, 2008. - ISBN 978-86-7798-017-7. - (2008), стр. 131-141.

Развијање способности слушања и разумевања говора у новијим уџбеницима француског језика // *Примењена лингвистика*. - ISSN 1451-7124. - (2008), стр.310-321.

Слушати и разумети поетски текст на француском језику // *Токови у савременој романистици* / уредник Јелена Новаковић. - Београд: Филолошки факултет : Друштво за културну сарадњу Србија-Француска, 2008. - ISBN 978-86-86419-52-1. - Стр. 349-368.

From Language Barriers to Social Capital: Serbian as the Language of Education for Romani Children / Jelena Filipovic, Julijana Vučo, and Ljiljana Djuric // *Selected Proceedings of the 2008 Second Language Research Forum: Exploring SLA Perspectives, Positions, and Practices* (edited by Matthew T. Prior, Yukiko Watanabe,

and Sang-Ki Lee) – ISBN 978-1-57473-439-3 library binding (2010) - vi+275, published by Cascadilla Proceedings Project, Somerville, MA, USA, str. 261-275.

Рано школско учење страних језика у Србији: политика вишејезичности или English only? *Иновације у настави*, 2013/1, vol.XXVI, Београд, Учитељски факултет. (стр. 104-116).

Образовна вишејезичност и вишејезичност образованих у процесу модернизације Србије (1878-1913): виђење савремених историчара. *Савремени токovi u lingvističkim istraživanjima*. Књига 2, уреднице Јулијана Vučo и Vesna Polovina. Edicija *Filološka istraživanja danas*. Београд, Филолошки факултет, 2013. ISBN 978-86-6153-130-9. Str. 397-425.

Наставни програм страног језика за гимназију: анализа концепције као вид евалуације *a posteriori*, часопис *Методички видици* број 4, 2013, стр. 243-262.

Вредновање раног школског учења страних језика у Србији: заглашујућа тишина. In Филиповић, Јелена, Дурбаба, Оливера, уреднице, 2014, *Страни језици у образовном систему и језичке образовне политике*. Београд, Филолошки факултет Универзитета у Београду и Чигоја штампа.

На ком језику ће Срби разговарати са Французима: излет у скору будућност (могуће импликације савремених језичких образовних политика). In Новаковић, Јелена, и Ристић, Љубомир, уредници, 2015, *Срби о Французима – Французи о Србима*. Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду и Друштво за културну сарадњу Србија-Француска. Стр. 97-115.

Преводи

Program osnovne škole u Francuskoj (prvi deo knjige). – Београд: Министарство просвете Републике Србије, 1997.

Zakon o univerzitetu u Francuskoj. – Београд: Министарство просвете, 1997.

Disleksija: neurolozi protiv psihologa / s francuskog preveli Ljiljana Đurić i mr Rada Kojić // *Norma*. - ISSN 0353-7129. – 5, 3 (1999), str. 275-278.

Poređenje sistema obrazovanja zemalja Evropske Unije // *Aktuelnosti u obrazovanju*. - ISSN 0354 379X. - 3, 2000.

Nastava francuskog jezika u centralnom ciklusu koleža // *Metodika savremene nastave književnosti i srpskog jezika*. - ISSN 1450-9237. - 2 (2000), str. 71-76.

Nastava francuskog jezika u centralnom ciklusu koleža 2 // *Metodika savremene nastave književnosti i srpskog jezika*. - ISSN 1450-9237. – 3 (2000), str. 45-50.

Nastavnici brišu granice između nastavnih predmeta u Ruanu // *Aktuelnosti u obrazovanju*. - ISSN 0354 379X. - 4, 2000, str. 90-93.

Nastava francuskog jezika u centralnom ciklusu koleža 3 // *Metodika savremene nastave književnosti i srpskog jezika*. - ISSN 1450-9237. – 1 (2001), str. 65-68.

Načela i smernice evropskog jezičkog portfolija // *Strani jezici : ka Evropi bez granica* : zbornik ; pripremili dr Savica Toma i Ljiljana Đurić. - Beograd : Ministarstvo prosvete i sporta, 2001. - Str. 122-125.

Širenje upotrebe termina i pojma kurikulum u okviru razmatranja programa učenja / Žan-Mišel Lekler // *Školski program : reforma obrazovanja u Republici Srbiji: koncepcija, strategija, implementacija* / Komisija za razvoj školskog programa. - Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta RS, 2003. – Str. 67-73.

ИЗЈАВЕ

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а Вилана Ђурић
број уписа ✓

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Страни језици у образовној политици Србије према
последњих шест деценија: историја, додаци, перспективе

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 2. IV 2015.

Вилана Ђурић

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Љиљана Ђурић

Број уписа 1.

Студијски програм Докторске академске студије

Наслов рада Страна медиј у образовној политици Србије током изведених
шести деценија у цијелој, модели, истраживање.

Ментор проф. др Јелена Филиповић

Потписани Љиљана Ђурић

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 2. IV 2015.

Љиљана Ђурић

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Стирани језици у образовној политици Србије током последњих шест деценија: лингвистика, модели, перспективе
која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

У Београду, 2. IV 2015.

Потпис докторанда

Јована Дрсић