



ДА ЛИ СЕ РАЗУМЕМО?  
ДВОЈЕЗИЧНОСТ У ОБРАЗОВАЊУ  
У МАЊИНСКИМ СРЕДИНАМА У СРБИЈИ

Едиција  
Монографије

Уредник едиције  
др Ранко Совиљ

Издавач  
Институт друштвених наука  
Београд, 2025.

За издавача  
др Горан Башић

Рецензенти  
проф. др Борко Ковачевић  
проф. др Данијела Вуковић-Ћаласан  
др Горан Башић  
др Ксенија Марковић

ISBN 978-86-7093-288-3  
<https://doi.org/10.59954/OGGY7456>

Монографија је написана у оквиру  
Програма истраживања Института друштвених наука  
за 2025. годину, који подржава Министарство науке,  
технолошког развоја и иновација Републике Србије.

Марко Јовановић

**ДА ЛИ СЕ РАЗУМЕМО?**  
**ДВОЈЕЗИЧНОСТ У ОБРАЗОВАЊУ**  
**У МАЊИНСКИМ СРЕДИНАМА**  
**У СРБИЈИ**

● монографије



ИНСТИТУТ  
ДРУШТВЕНИХ НАУКА  
Институт од националног значаја  
за Републику Србију

#### НАПОМЕНА

Књига представља прерађену и допуњену верзију докторске дисертације „Ставови о двојезичности у образовању у мањинским срединама у Републици Србији“, која је одбрањена 13. јула 2023. године на Филолошком факултету Универзитета у Београду.

# Садржај

|     |                                                                  |
|-----|------------------------------------------------------------------|
| 7   | <b>УВОД</b>                                                      |
| 10  | <b>ТЕОРИЈСКА РАЗМАТРАЊА</b>                                      |
| 10  | ДВОЈЕЗИЧНОСТ И ДВОЈЕЗИЧНО ОБРАЗОВАЊЕ                             |
| 19  | СТАВОВИ О ЈЕЗИКУ                                                 |
| 20  | <i>Изучавање ставова о језику</i>                                |
| 25  | <i>Прејлед истраживања у Србији</i>                              |
| 29  | <b>ОБРАЗОВАЊЕ НАЦИОНАЛНИХ МАЊИНА У СРБИЈИ</b>                    |
| 29  | НОРМАТИВНО-ПРАВНИ ОКВИР                                          |
| 29  | <i>Међународни стандарди</i>                                     |
| 37  | <i>Национална регулисана система образовања и васпитања</i>      |
| 45  | ОБРАЗОВАЊЕ НАЦИОНАЛНИХ МАЊИНА У ПРАКСИ                           |
| 45  | <i>Заступљеност образовних модела</i>                            |
| 51  | <i>Мањинско представништво и образовање – контекстуализација</i> |
| 65  | <b>ДВОЈЕЗИЧНОСТ У ОБРАЗОВАЊУ: ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ</b>         |
| 65  | МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР                                                |
| 67  | <i>Дизајн уџишника</i>                                           |
| 70  | <i>Истраживање и узорак</i>                                      |
| 77  | НАЛАЗИ ЕМПИРИЈСКОГ ИСТРАЖИВАЊА                                   |
| 77  | <i>Знање и употреба српског језика</i>                           |
| 80  | <i>Ставови о српском језику</i>                                  |
| 85  | <i>Знање и употреба мањинских језика међу већином</i>            |
| 87  | <i>Ставови о мањинским језицима</i>                              |
| 90  | <i>Ставови о двојезичности и двојезичном образовању</i>          |
| 93  | <i>Мањинско образовање и емиграција</i>                          |
| 95  | <b>ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА</b>                                       |
| 95  | ОЦЕНА СТАЊА У ОБРАЗОВАЊУ                                         |
| 100 | РАЗМАТРАЊЕ НАЛАЗА ИСТРАЖИВАЊА                                    |
| 107 | <b>ЛИТЕРАТУРА</b>                                                |



## УВОД

Република Србија је мултиетничка и мултикултурална држава у којој живи значајан број припадника различитих народа и етничких заједница. У њој живе припадници преко четрдесет мањинских заједница који, према резултатима последњег пописа становништва, чине 12,29% укупног броја становника. Код већине тих заједница у свакодневној употреби се користе њихови сопствени језици. У појединим случајевима мањински језици су ексклузивни медијум комуникације, али такође немали број припадника националних мањина поред њих упоредо користи и српски језик, а у мултиетничким срединама некад и неки други доминантно заступљен језик у тој локалној средини.

Међусобно познавање језика других заједница је основ за остваривање међугрупних контаката, повезивање и интеграцију у шире друштво. Поставља се питање да ли актуелне образовне политике у мањинским срединама у Србији подстичу двојезичност кроз образовање или воде сегрегацији. Циљ ове књиге је управо евалуација актуелних образовних политика на основу емпиријских података и идентификовања изазова и евентуалних препрека са којима се образовни систем и сви актери који у њему учествују суочавају.

Књига је подељена у три целине од којих прва представља теоријску поставку истраживања. У овом делу се најпре разматрају појмови двојезичности и двојезичног образовања који су у фокусу истраживања. Након тога поглавље се бави ставовима о језику који представљају социолингвистичке конструкте које не можемо сагледавати ван друштвеног контекста у коме се артикулишу и испољавају. Даје се приказ развоја те области истраживања, а такође је дат и кратак резиме досадашњих истраживања ставова језика у Србији.

Други део књиге осветљава питање образовања националних мањина у Србији и представља контекстуални оквир у коме се спроводи ово истраживање. Прво се разматра нормативно-правни оквир у коме се мањинско образовање спроводи, почевши од међународних стандарда у образовању националних мањина, преко уставних права и националне законске регулативе којом се уређује ова област, до стратешких докумената Републике Србије у погледу уређења образовног система. После тога се разматра како образовање националних мањина у Србији изгледа у пракси. Ради бољег сагледавања актуелног стања, доступни подаци о заступљености мањинских образовних модела се анализирају у контексту других статистичких података о националним мањинама и употреби мањинских језика, а који су прикупљени путем пописа становништва 2022. године.

Коначно, трећи део књиге, који представља њен највећи допринос, имплементира теоријска знања предочена у првом делу ове студије. Најпре је представљен методолошки оквир који подразумева коришћење директног приступа истраживању ставова о језику и квантитативни истраживачки метод, тачније метод интернет тј. онлајн анкетирања. Наиме, састављен је анкетни упитник који је преведен на све мањинске језике који се изучавају у оквиру средњег образовања у јавним школама у Републици Србији (албански, босански, бугарски, буњевачки, румунски, мађарски, словачки, русински и хрватски). Квантитативно емпиријско истраживање спроведено је на узорку свих 26 општина у којима се у средњим школама спроводи настава на неком од језика националних мањина или уз учење матерњег језика и елемената националне културе као посебног школског предмета. Узорак је великог нивоа репрезентативности и обухвата око 12% читаве средњошколске популације у општинама које су предмет истраживања. На тај начин прикупљени су подаци о ставовима ученика који су припадници националних мањина о знању и учењу српског језика. Исто тако су прикупљени и подаци о ставовима о учењу језика националних мањина међу ученицима који долазе из већинског народа, а живе у

општинама са значајним уделом мањинског становништва, односно у оним општинама у којима се настава у средњим школама одвија и по неком од мањинских модела образовања. Поред тога, овим истраживањем се стекао увид у тренутно стање ствари, познавање и употребу језика, као и у то какве су мотивације за учење језика, да ли испитаници сматрају да двојезично образовање доводи до међугрупног повезивања итд. Уз прихватање ранијих истраживања која указују на бенефите адитивног билингвизма и неопходност да образовање тежи његовом постизању, емпиријски подаци добијени истраживањем ставова о језику даље се користе за анализу постојећих политика образовања националних мањина. На крају су дата закључна разматрања, уз предлоге за даља истраживања у овој области.

## ТЕОРИЈСКА РАЗМАТРАЊА

### ДВОЈЕЗИЧНОСТ И ДВОЈЕЗИЧНО ОБРАЗОВАЊЕ

Етимологија термина двојезичност, односно билингвизам, јасно сугерише да се он користи за означавање упоредне употребе два језика. Међутим, у стручној и колоквијалној употреби тај термин се користи и као назив за научну област која се бави ширим феноменом двојезичности и шире вишејезичношћу, то јест мултилингвизмом. Ова истраживачка дисциплина је почела да се развија средином прошлог века (види: Weinreich, 1953; Haugen, 1953; Maskey, 1967) у оквирима лингвистике, али је након тога попримила интердисциплинарни карактер и сада обухвата различите области као што су истраживање билингвалних поремећаја говора, усвајања језика код билингвалне деце и одраслих, ефеката двојезичности на друштво и појединце, али и истраживање изазова које двојезичност представља за образовање.

Ипак, најпре би требало указати на то да постоје бројне дефиниције билингвизма од којих неке инсистирају на потпуној компетенцији на нивоу матерњег језика кад су у питању оба језика (Bloomfield, 1935), док је за друге прихватљиво и када је двојезичност тек у зачетку, тј. када особа може у ограниченој мери да говори другим језиком (Haugen, 1953), или да макар у најмањој мери влада барем једном од четири језичке вештине које подразумевају говор, слушање, читање и писање (Masnamaga, 1966).

Блумфилд (Leonard Bloomfield) тако двојезичност дефинише као „владање двама језицима на нивоу матерњег“ (Bloomfield, 1935: 56). Он заправо описује двојезичност као екстремни случај учења страног језика уз услов да не дође до заборављања матерњег језика, а који доводи до тога да особа до те мере овлада страним језиком да се не може

приметити разлика у односу на матерње говорнике. Како наводи, до овакве појаве често долази у детињству, а ређе и у одраслој животној доби због тога што мало људи након детињства има довољно слободе, прилику и слободног времена које може да посвети усавршавању страног језика. Као примери ситуација у којима долази до овакве појаве наводе се имиграција, живот у граничним областима између говорних подручја два језика, и одрастање деце у мешовитим браковима.

Са друге стране Хауген (Einar Haugen) износи мање стриктно виђење билингвизма који разматра у миљеу Сједињених Америчких Држава и великог броја људи у тој земљи који су или сами имигранти или потичу из имигрантских породица. Он, настојећи да одговори на питање колико је знања неког језика неопходно да би се појединац сматрао билингвистом, истиче да то никако не може бити баш свако ко учи други језик. Иако такав појединац можда више није монолингвални говорник, уколико није у довољној мери овладао другим језиком да на њему може рећи нешто више од појединачних речи, то се просто не може сматрати билингвизмом. Двојезичност почиње тек оног тренутка када је говорник једног језик оспособљен да може да продукује потпуне и смислене реченице на другом језику. То је по његовом мишљењу минимални ниво знања неопходан за постојање двојезичности. Све мање од тога он назива пре-билингвизмом (Haugen, 1953).

Мекнамара (John Macnamara) указује на постојање континуиране конфузије у вези са разумевањем самих термина *билингвизам* и *билингвално*, чак и када је реч о стручној литератури из ове области. Полазећи од тога да је ту конфузију једино могуће отклонити уколико се прихвати да двојезичност може постојати на више различитих ступњева, он предлаже да се ово питање посматра кроз призму четири главне језичке вештине – причање, писање, разумевање и читање. Свака од четири вештине има четири различита аспекта која треба узети у обзир. Прва три аспекта су иста за све четири наведене вештине – семантика, синтакса и

лексика, док постоје две варијације четвртог аспекта. У случају вештина које се тичу говорне форме језика – четврти аспект су фонеме, а када је реч о писаној форми то су графеме. Како би се неко сматрао билингвалном особом, по Мекнамарином схватању ствари, он треба да, када је у питању други језик, влада макар једном од четири језичке вештине и то не у потпуности, него је довољно да то буде и у минималној мери. По том виђењу билингвални појединац може, на пример, бити неко коме је енглески матерњи језик, али може мало да чита и француски језик. Или неко ко разуме, али не говори други језик. Такво стање ствари се назива *рецидивни билингвизам* (Маспамага, 1966, 1967).

Имајући наведено у виду, исправно је тврдити да не постоје тачне границе које деле особе на билингвалне и монолингвалне. С обзиром на велики број различитих аспеката и димензија језичких вештина, као и другачије контексте у којима се први и други језик могу употребљавати, немогуће је повући јасну црту која би означила где престаје монолингвализам и почиње билингвизам. Штавише, као што Бејкер (Colin Baker) наводи, оваква ситуација не да није црно-бела, већ се може рећи да између две крајности, од којих једна представља искључиво познавање само сопственог матерњег језика, а друга познавање два различита језика на нивоу матерњег, нису само различите нијансе сиве него цео спектар боја (Baker, 1988: 2).

Дакле, можемо говорити о томе да билингвални континуум обухвата различите облике ове појаве које сежу од „билингвизма у настајању“ до „изузетно течног билингвизма“ (May & Dam, 2014). Какав ће се облик билингвизма развити у неком случају зависи од контекста који одређују потребе појединца и друштвених група и ресурси којима располажу (García, 2009).

У зависности од крајњег исхода коме води учење другог језика, теорија разликује два основна типа билингвизма – *адиџивни* и *суџиџивни*. До *адиџивног билингвизма* долази у околностима када учење другог језика нема за циљ, и не прети да резултира тиме да други језик потисне први са

места примарног језика комуникације одређене групе или појединца. У таквој ситуацији усвајање додатног језика поспешује когнитивни, образовни и друштвени потенцијал особа које тај језик усвајају. Иначе, двојезични модел присутан код припадника доминантне групе готово увек је адитивни билингвизам, јер не постоји бојазан да ће због друштвеног притиска или језика на коме је заснован образовни систем доћи до потискивања првог језика (García, 2009; Baker, 2011). Пример за то су свакако ученици у данашњој Канади којима је матерњи језик енглески, а који се одлучују да поред њега уче и француски, што им у будућности може донети извесне бенефите (Lambert, 1980).

Са друге стране, *суштрактивни билингвизам* је у већини случајева повезан са мањинским народима или имигрантима. С обзиром на то да њихови матерњи језици нису доминантни у широј друштвеној заједници у којој живе, они морају да уче већински језик. Усвајање већинских језика само по себи није проблематично, али уколико друштвене околности намећу виђење да наставак употребе њиховог матерњег језика отежава усвајање доминантног језика и да штети том процесу, успешној интеграцији појединца, као и друштву у целини, онда то прети очувању двојезичности, јер у таквом контексту долази до супстрактивног билингвизма, односно наметнутог потискивања матерњег језика од стране доминантног језика (May & Dam, 2014; Baker, 2011). Важно је нагласити да до овакве ситуације не долази увек, већ само уколико се у друштву као норме намећу моногласне идеологије и монолингвално образовање.

Пример овакве средине су Сједињене Америчке Државе у којима се у већини савезних држава следе управо таква начела у образовном систему, а генерално у друштву двојезичност не ужива престиж. Стога се у САД дешава да се двојезичност најчешће губи у имигрантским породицама после друге генерације. Најекстремнији историјски примери наметања супстрактивног билингвизма кроз образовање потичу из САД и Канаде где су раније домородачка деца одвођена у интернате како би им се прекинуле језичке везе

са сопственим заједницама. САД су прве започеле овакву праксу и широм земље постојало је чак пет стотина оваквих интернатских школа. Тај модел је прихватила и Канада и следила га дуже од једног века. У периоду од осамдесетих година деветнаестог века до деведесетих година прошлог века, у Канади је постојало сто тридесет интернатских школа у којима су услови живота били катастрофални, а у које је послато 150.000 домородачке деце која су одвојена од својих родитеља како би се школовала искључиво на енглеском и француском језику и над њима је спровођена политика „убијања оног индијанског у детету“. То је довело до тога да од седамдесет домородачких језика који су били у употреби у Канади већина изумре, те су до данас опстала само три од тих језика са преко 25.000 говорника, а свега 15% канадских домородаца се на државном цензусу 2016. године изјаснило да језик сопствене заједнице знају у довољној мери да на њему могу да воде конверзацију (Bourhis et al., 2019; García, 2009).

Стога, у мултиетничким друштвима треба тежити развоју адитивног билингвизма и у складу са његовим идеалима треба креирати образовне језичке политике. То може имати само позитивне последице по развој друштва и појединца. Наиме, рана истраживања о двојезичности и двојезичном образовању заступала су став да настава која се спроводи по том принципу има негативне ефекте, или врло мало позитивних страна (Saeg, 1924; Darcy 1953). Међутим, почетком шездесетих година прошлог века појавила су се прва супротна мишљења (Peal & Lambert, 1962). У годинама након тога, међу истраживачима, створен је општи консензус да су пређашња схватања била погрешна и да заправо двојезичност, односно двојезично образовање, уколико се организује на прикладан начин, ученицима доноси бројне бенефите (May & Dam, 2014).

Између осталог, показало се да заправо особе које су билингвалне имају боље резултате при мерењу вербалне и невербалне интелигенције (Peal & Lambert, 1962). Истраживања су такође показала да су билингвалне особе показале веће компетенције при решавању комплексних менталних

функција, па тако и математичких задатака (McLeay, 2003). Двојезичност поспешује развој когнитивних функција још у периоду детињства ако је дете тада изложено већем броју језика. Исто тако, у зрелој доби живота, двојезичност помаже очувању напредних когнитивних функција, а чак су позитивни ефекти присутни и у старости када менталне способности човека опадају (Bialystok, 2008).

Стручни консензус о благодетима двојезичности ипак сам по себи није довољан аргумент да се у мешовитим друштвеним срединама уведе двојезична настава. Разлог за то може бити што је двојезично образовање у већини случајева представља једно изразито политичко питање на које утичу контекстуални фактори као што су друштвене околности у којима се оно настоји реализовати, компактна или дифузна насељеност мањинских заједница, однос политичких снага на локалном и националном нивоу, али и међународном плану, доминантна политичка идеологија у држави, итд. (види нпр.: May & Hornberger, 2008; Cummins, 2000; Shohamy, 2006). Из наведених разлога, двојезично образовање и образовне језичке политике не треба сагледавати само са едукативних и педагошких аспеката већ би требало узети у обзир и ширу друштвену ситуацију. Теоријске оквира за тако нешто истраживачима пружа социалингвистика.

Постоји распрострањено уверење да је двојезично образовање феномен настао у двадесетом веку (Baker, 2011). Међутим, то није ни приближно тачно и ова образовна пракса сеже далеко дубље у историју све до трећег миленијума пре нове ере. Наиме, при археолошким ископавањима седамдесетих година прошлог века у остацима древног града Ебла у околини града Алепа на северозападу Сирије пронађене су двојезичне камене плоче старе између четири и пет хиљада година (Vigano & Pardee, 1984). Ово се поставило као важно откриће, јер се њиховим дешифровањем дошло до сазнања да је велики број пронађених плоча служио за учење читања и писања еблаитског и сумерског језика. То јасно указује да је двојезично образовање у некој форми постојало још од давнина.

С обзиром на то да у трећем миленијуму пре нове ере из кога потичу ове еблаитске плоче још увек није дошло до развоја алфабета, већ су коришћена пиктографска и преалфабетска писма, може се рећи да је двојезично образовање, у ствари, старије од самог алфабета (Maskey, 1978).

Двојезично образовање у Ебли није био усамљен пример. Исту праксу следили су и други, рецимо у Вавилону. И у каснијим историјским периодима двојезично образовање је наставило да буде уобичајено у школовању. У Европи је двојезичност још од Римског царства била готово стандард у образовању. Стари Римљани су се поред латинског школовали и на грчком језику због великог угледа који је хеленска култура уживала (Maskey, 1978).

Наравно, концепт двојезичног образовања је током свог вековног развоја попримао различите форме у зависности од друштвених, политичких и историјских околности које су га обликовале. Исто тако и савремено двојезично образовање заправо представља низ разноврсних образовних пракси и требало би га посматрати уз уважавање историјског контекста у коме се оно развило, а који се може битно разликовати од земље до земље. На пример, у појединим државама као што је САД оно је проистекло из потребе да се одговори на изазове настале великим имиграционим приливима. У Ирској и Велсу двојезично образовање мора бити разматрано у контексту раста национализма и покрета за језичка права. Супротно од тога, у Јапану до појаве двојезичног образовања долази услед одустајања од монолингвалне идеологије и окретања интернационализму (Baker, 2011).

Дакле, не може се говорити о јединственом стандардном облику двојезичног образовања. Оно се разликује од случаја до случаја. Оно што је минимални заједнички садржалац за све историјске и актуелне форме двојезичног образовања је да оно укључује наставу на више од једног, односно на бар два језика, ма у којој мери и форми они били заступљени. Важно је ипак нагласити да се двојезичним образовањем не може сматрати било који модел образовања који

укључује двојезичне говорнике, или резултира тиме да ученици постану двојезични говорници. Двојезично образовање мора испуњавати и поменути услов да се настава одвија на два различита језика. Стога се двојезичним не може сматрати рецимо модел образовања назван субмерзија односно утапање, што заправо подразумева да се ученици којима доминантни језик није матерњи образују искључиво на том језику, иако овакав начин образовања може резултирати тиме да ученици постану двојезични, премда то није циљ овог модела већ се њиме настоје ишколовати монолингвални говорници већинског језика, а мањински језик уопште није део школског курикулума (May & Dam, 2014).

Узимајући у обзир широк дијапазон различитих врсти и модела двојезичног образовања, њихову класификацију није једноставно извршити. Тако Маки (William F. Mackey), у настојању да изложи комплетну типологију двојезичног образовања која би пружила неопходан теоријски оквир за даља истраживања, износи комплексан предлог. Он полази од претпоставке да није могуће дати јединствену дефиницију двојезичног образовања која би могла да буде универзално примењива у истраживању овог феномена и планирању његовог развоја. Због сложености ствари која подразумева да су узроци и ефекти двојезичног образовања уско везани и за контекст ван школе, он у обзир при разматрању узима и односе на релацијама кућа – школа и школа – шире окружење, те се укрштањем свих тих врста односа са могућим типовима школског курикулума долази до комплексне шеме која укључује чак двеста педесет различитих образаца двојезичног образовања (Mackey, 1970).

Упркос овако великој сложености питања двојезичног образовања, може се говорити о три главна модела, а то су: *транзициони модел*, *модел одржавања језика* и *обојађујуће двојезично образовање*. Транзициони модел двојезичног образовања подразумева постепено увођење другог језика у наставу при чему се други језик учи посредством матерњег језика. Крајњи циљ овог модела двојезичног образовања је културна и друштвена асимилација говорника мањинског

језика у доминантну језичку заједницу. Дакле, у том случају можемо говорити о супстрактивној двојезичности. Са друге стране, преостали поменути модели воде адитивној двојезичности. Тако модел одржавања језика уз учење већинског језика настоји да одржи недоминантни језик у употреби и на тај начин поспеси двојезичност. То се најчешће чини на тај начин што се у почетним годинама двојезичног образовања углавном користи мањински језик да би се временом његов удео смањио и достигла равномерна заступљеност оба језика у настави. Уколико се знање матерњег језика кроз године образовања не унапређује, већ само одржава на иницијалном нивоу, онда је реч о моделу статичног одржавања језика. Ако се ипак школским програмом активно ради на развоју језичких вештина матерњег језика, онда можемо говорити о моделу развојног одржавања језика који се назива и обogaћујућим двојезичним образовањем. На индивидуалном плану, циљ овог модела двојезичног образовања је развој језичких вештина оба језика до нивоа вештог матерњег говорника. Када је реч о колективном плану, циљ обogaћујућег модела је језички и културни плурализам. Иначе, термин „обogaћујуће двојезично образовање“ користи се и за означавање ситуације у којој матерњи говорници доминантног језика кроз школовање овладавају језиком мањине. У оба случаја обogaћујући ефекат се постиже имерзијом односно урањањем, а то подразумева да се на почетку настава у највећој мери одвија на језику који ученицима није матерњи како би га што пре усавршили. Након што се оконча период урањања и ученици овладају циљаним језиком, удео наставе на том језику се смањује, а удео часова на матерњем језику се повећава. Поред три главна наведена модела двојезичног образовања треба поменути и *дуални језички програм* који је позициониран између статичног и развојног одржавања језика и заснива се на томе да у истом одељењу буду ученици два различита матерња језика који наставу похађају подједнако на оба језика. На овај начин ученици језик уче не само кроз наставу, него и једни од других кроз међусобну интеракцију (Baker, 2011; May & Dam, 2014; May, 2017).

Модел одржавања језика, којим се обогаћујуће двојезично образовање, и дуално језичко образовање показали су се као ефикасни модели двојезичног образовања који воде адитивном билингвизу. Међутим, како би се ефикасност целокупног процеса двојезичног образовања подигла на додатни ниво, ови успешни модели наставе требало би да су праћени факторима као што су: постојање инклузивне школске средине која пружа подршку ученицима; стручни и мотивисани наставни кадар који добро влада језицима на којима се образовање спроводи; прикладни и квалитетни програми наставе; јака подршка заједнице; посвећеност родитеља процесу образовања; шира институционална и друштвена подршка за спровођење језичких образовних политика, итд. (May, Hill & Tiakiwai, 2004).

## СТАВОВИ О ЈЕЗИКУ

Ставови о језику представљају евалуативне реакције на неки језик (Dragojević, 2018). Они рефлектују друштвени значај који се приписује неком језику и људима који га говоре, те се може рећи да представљају социјалну евалуацију језика (Garrett, 2005). Ставови о језику су емотивно набијене представе и предиспонирају понашање у одређеном сету језичких, и шире друштвених, ситуација (Vandermeegen, 2005).

Истраживање ставова о језику проистекло је из социјалне психологије и има релативно дугу академску традицију, која своје корене има још у раним тридесетим годинама двадесетог века. Прве студије ставова о језику бавиле су се заправо везом између личности и говора, односно гласовне артикулације говорника (Allport & Cantril, 1934; Pear, 1931; Taylor, H. C, 1934). Њима је, између осталог, утврђено да, иако донекле могу бити тачне оцене испитаника о друштвеним карактеристикама говорника (као што су: године, пол, занимање, место из кога потичу и у коме живе, припадност одређеној друштвеној класи, итд.), такве оцене ипак представљају одраз друштвених стереотипа. Након ових

иницијалних студија било је појединих истраживања у овој научној области (нпр. Jones, 1949. и 1950, Naugen, 1953), али све до шездесетих година прошлог века није било значајнијег помака и интересовања. Тада заправо и почиње убрзани развој истраживања ставова о језику и њихово систематично проучавање. Подстицај томе дали су најпре Ламбер (Wallace E. Lambert) и сарадници својим радом „*Evaluational reactions to spoken languages*“ у коме су научној јавности представили иновативну истраживачку методу – *технику сарањених маски* познату и као *технику ђрикривених ђарова* (енг. *matched-guise technique*) о којој ће касније бити више речи (Lambert et al., 1960), а која је постала најпопуларнији метод коришћен у истраживању ставова о језику (Giles & Marlow, 2011). Подстрек истраживању ове области који је дао Ламбер, који се може назвати и оцем социо-психолошког истраживања ставова о језику (Giles, 2022), заједно са својим сарадницима, најпре поменутом студијом, а затим и другим истраживањима (нпр. Lambert et al., 1965; Lambert et al., 1966; Lambert, 1967), скупа са подстицајем који је иницирао Лабов (William Labov) и *шесџ субјекџивне реакције* који је он развио (Labov, 1966), инспирисали су стотине истраживања ставова о језику широм света. Уз њих, као једног од пионира ове области заслужног за њен даљи развој, треба поменути и Хоунигсвалда (Henry M. Hoenigswald) који је указао на потребу изучавања онога што он назива „народном лингвистиком“ (*folk linguistic*) говорећи о ставовима о неком језику (Hoenigswald, 1966).

### ***Изучавање сџавова о језику***

Област изучавања ставова о језику развијала се у неколико различитих научних дисциплина као што су: лингвистика, лингвистичка антропологија, социолингвистика, социјална психологија, социологија и комуникологија (Dragojević, 2018). Последично, примењивано је мноштво различитих метода, а у теоријској и прегледној литератури (нпр. Kircher

& Zipp, 2022; Garrett, 2010; Ryan, Giles & Hewstone, 1988; Knops & van Hout, 1988) постоји консензус око тога да се може говорити о три главна приступа истраживању ставова о језику, а то су: директни приступ, индиректни приступ и приступ социјеталног третмана.

### *Директан њрисћуј*

Директан приступ подразумева да се од испитаника тражи да дају директне одговоре на питања која се експлицитно тичу њиховог виђења неког језика, његове оцено, односа према истом, њихових преференција, итд. Овај приступ углавном користи анкетна истраживања или спровођење индивидуалних полуструктурираних и структурираних интервјуа и фокус група – као начин за прикупљање жељених информација о ставовима о језику. Коришћење, рецимо, анкетног упитника којим се тражи од испитаника да на одређеној скали оцено различите језике, језичке варијетете или њихове говорнике, или пак постављање директних питања при интервјуу лицем у лице, што и једно и друго захтева отворену и неприкривену реакцију испитаника, свакако делује као најлакши начин да се испитају њихови ставови (Garrett, 2010; Dragojević et al., 2020). Међутим, овакав приступ има и своје негативне стране.

Гарет (Garrett, 2010) наводи низ недостатака које има директан приступ истраживању ставова о језику, мада се овакве замерке могу односити и генерално на друга истраживања ставова. Наиме, као изазове директног приступа он истиче: то што постављање хипотетичких питања не одсликава увек понашање у стварним ситуацијама; давање друштвено пожељних одговора; пристрасна склоност испитаника (енг. *acquiescence bias*); „парадокс испитивача“; наклоњеност при формулисању питања; коришћење вишеструких и нејасних питања. Дакле, први изазов може представљати хипотетички карактер питања. Слично Бејкеру (Baker, 1988), он указује да често настаје раскорак између

декларисаних ставова у хипотетичкој ситуацији и стварног понашања када до таквих околности заправо дође. Из тог разлога, истраживање ставова не представља увек добар предиктор понашања које из њих може да проистекне. Поред тога, недостатак директног приступа може представљати, као што је поменуто, пристрасност при давању одговора. Првенствено се ту мисли на тенденцију давања друштвено пожељних одговора која је нарочито присутна када се истраживачка питања тичу осетљивих тема као што су ставови према припадницима других верских и етничких група (Kruppal, 2013). Дакле, испитаници понекад избегавају да дају одговоре који су непожељни и због којих их неко може осуђивати или сматрати затуцаним особама. Давање друштвено пожељних одговора свакако је присутније у случају када се спроводе интервјуи и фокус групе, него када се као истраживачки инструмент користи упитник, јер се на тај начин испитаницима пружа већи ниво анонимности (Grimm, 2010; Oppenheim, 1992). Друге врсте пристрасности подразумевају „парадокс испитивача“ који подразумева да на одговоре испитаника може утицати рецимо етничка припадност испитивача, ако су питања која се постављају везана за мањинска права, или чињеница да је испитивач жена, уколико се питања тичу родне равноправности (Cukog-Avila & Bailey, 2001; De Fina & Perrino, 2011); као и пристрасност слагања испитаника (Lewis, 1980) која се огледа у томе да поједини испитаници имају тенденцију да се слажу са тврдњама које им се предочавају како би наишли на одобравање анкетара или истраживача који спроводи интервју. Треба напоменути да пристрасност такође може бити присутна и код истраживача, што онда утиче на начин на који он формулише питања која се постављају испитаницима. Уколико се при дефинисању питања испољи наклоњеност истраживача и ако она садрже емотивно обојени језик или изразе – то подстиче испитанике да одговоре на одређени начин. Стога треба избегавати такву праксу при конструисању истраживачких упитника, као што се треба суздржавати и од постављања вишеструких питања код којих се одговор може

односити на више различитих компоненти питања, али и од коришћења дупле негације која може изазвати нејасноћу (Baker, 1988).

Управо због изазова које са собом носи директни истраживачки приступ, развијен је индиректни приступ истраживању ставова о језику који користи суптилније методе које би се у неким случајевима могле окарактерисати и као ситне обмане.

### *Индирекћан ѝрисћуй*

Најпознатија и најпопуларнија индиректна метода је раније поменута *ћехника сћарених маски* коју су развили Ламбер и колеге (Lambert et al., 1960). Ова техника подразумева да се од испитаника тражи да дају свој став о говорнику на основу преслушавања аудио-снимака. Њима се предочи нетачна информација да ће слушати снимке више говорника, а заправо им се пуштају снимци истог билингвалног или бидијалекатски говорника како изговора садржински исти текст на два различита језика или дијалекта. На овај начин се контролишу вокалне карактеристике које варирају међу говорницима попут брзине говора или висине гласа, а које могу утицати на перцепцију слушаоца и његово приписивање особина говорнику. Стога се код истраживања, када се користи *ћехника сћарених маски*, разлике у одговорима испитаника могу приписати примарно њиховим ставовима о датим језицима или дијалектима. Након сваког одслушаног снимка од испитаника се тражи да дају оцену одређених особина са снимка који су чули. Ипак, они и даље нису свесни да заправо на индиректан начин оцењују различите језике, односно језичке варијетете.

Поред *ћехнике сћарених маски* постоји и *ћехника вербалних маски* (енг. *verbal-guise technique*) (нпр. Markel et al., 1967; Tucker & Lambert, 1969; Ryan & Carranza, 1975). Ове две технике су изузетно сличне и разлика између њих је заправо у томе што техника вербалних маски не користи једног

билингвалног или бидијалекатског говорника, већ више различитих говорника који су представници различитих језичких варијетета или језика. Најчешће истраживачи бирају ову технику због потешкоћа у проналажењу билингвалних или бидијалекатских говорника који би верно дочарали идиоме који се истражују. Ипак, то са собом доноси додатне варијабле које треба узети у обзир, јер се говорници могу разликовати по вокалним, али и социодемографским карактеристикама. Како би се ипак ти фактори контролисали и смањили утицај који могу имати на одговоре испитаника, најчешће се при истраживањима која примењују ову технику бирају говорници који су приближних карактеристика када су у питању пол, старост и вокална артикулација.

Индиректни приступ може бити примењен и коришћењем *метода позоришне публике* (енг. *theatre-audience method*) која је развијена седамдесетих година прошлог века (Bourhis & Giles, 1976). То подразумева да се путем разгласа од публике у биоскопу или позоришту затражи да учине нешто, рецимо попуне упитник о филму или представи коју су управо одгледали. Једне вечери се то уради на једном језику или варијетету, а друге вечери на другом. У овом случају истраживаче не занимају заправо сами одговори публике, већ који ће проценат публике пристати да учини затражено, односно разлика између тих процената у зависности од тога на ком је језику или варијетету упућена молба публици.

Ове три поменуте методе које користе индиректни приступ истраживања ставова о језику заједно чине парадигму евалуације говорника. Поред тога, индиректни приступ следи и неке друге методе попут *шесна имплицитних асоцијација* (енг. *implicit association test*) који почива на мерењу времена које је потребно испитаницима за категоризацију бинарних предмета става и одређених бинарних евалуација.

### *Социјетални шрејман*

Поред два главна приступа, директног и индиректног, помоћу приступа социјеталног третмана се такође могу истраживати ставови о језику. Социјетални третман обухвата анализу дискурса (било писаног или говорног), анализу садржаја, анализу комуникационе акомодације, као и етнографске методе истраживања. Овај приступ се често занемарује и оцењује као мање вредан у односу на директни и индиректни приступ којима се прикупљају нови подаци, чак се на њега гледа као на само припремни корак ка озбиљнијем емпиријском истраживању. Међутим, то је одличан начин да се утврди третман неког језика или језичког варијетета у друштву и да се стекне увид у друштвене импликације и стереотипске асоцијације које га прате (Garrett, 2010).

### *Прејлед истраживања у Србији*

Ставови о језику на српском говорном подручју су релативно слабо проучавана област, мада је последњих година добила на популарности (Шуваковић, 2021; Stipančević, 2020; Tićova, 2018; Грубор, 2018; Grubor, 2018, 2020, 2021a, 2021b; Igrutinović, 2021). Овом темом, додуше само у теоријским оквирима, бавио се Бугарски (Bugarški, 1975; Бугарски, 1982), још пре неколико деценија, у доба када је тек почињало веће научно интересовање за истраживање овог питања. Иако је Бугарски, говорећи о популарним судовима о језику и народној лингвистици, много раније указао на потребе проучавања ставова о језику и могућности које то пружа, тек средином и крајем осамдесетих година појављују се прва истраживања из ове области.

Најпре је Калођера изложио проблематику ставова према различитим варијететима тада јединственог српско-хрватског језика. Он указује на велику диверсификацију варијетета у употреби и ставова којих их прате, а која је додатно подстакнута процесом стандардизације језика (Kalogjera,

1985). За овим су уследила и прва квантитативна емпиријска истраживања чија су тема поново били ставови о различитим језичким варијететима српско-хрватског, али и о другим језицима, као и питања попут употребе латиничког и ћириличног писма, употребе страних речи и језичког пуризма (Škiljan, 1988; Jakovčević, 1988; Vlahović, 1989).

У деценијама које су уследиле настало је неколико десетина радова о ставовима о језику који су тематски поприлично разноврсни. Истраживање ставова о различитим варијететима српског језика наставило је да буде предмет научног интересовања. Након распада бивше државе и дисконтинуитета у истраживању ставова о језику од деценију и по, појављују се нови радови на ову тему, као што је Ковачевић који се бави преференцијом студената између градског и сеоског говора; књижевног језика и дијалеката; замене завичајног говора књижевним или паралелне употребе оба; као и вредновањем различитих језичких варијетета (Ковачевић, 2004). Одабир студентске, односно ученичке популације као субјекта истраживања следили су и други аутори од којих су се неки бавили донекле сличним питањима (Рауповић, 2010; Књижар, 2011; Микетић, 2016), док су се други бавили конкретним локалним говором (Средојевић, 2011) и стереотипима везаним за српски и хрватски језик (Golubović & Sokolić, 2013). Узорак састављен од ученичке или студентске популације коришћен је и у истраживању повезаности идентитета и ставова о језику (Stamenković & Antović, 2012; Pavlović & Tasić, 2013; Павловић & Јовановић, 2013; Pavlović & Jovanović, 2013). Треба поменути да су предмет истраживања били и ставови српске дијаспоре у Мађарској (Илић, 2010, 2013), као и ставови припадника мађарске националне мањине у Србији о различитим варијететима мађарског језика (Kovač-Rac, 2012). Такође су истраживани и ставови о српском језику ученика који похађају наставу на мађарском као језику националне мањине у Војводини (Ковач Рац & Решетар, 2017).

Уз то велики број истраживања која су за тему имала ставове о језику могао би се сврстати у оне које се баве

ставовима о енглеском језику. Углавном је реч о ставовима појединаца према учењу енглеског као страног језика и повезаним питањима (Grubor, 2018, 2020 и 2021b; Грубор, 2012; Suzić, 2015). Међутим, постоје и бројни други аспекти са којих су истраживани ставови о енглеском језику као што су ставови родитеља о томе да њихова деца уче енглески језик (Грубор, 2018); ставови према различитим варијететима енглеског језика (Paunović, 2010); ставови о употреби енглеских позајмљеница и назива (Đorđević, 2016; Rebronja & Savić, 2010); али специфичне теме попут ставова научних радника о доминантној употреби енглеског језика у научним публикацијама (Igrutinović, 2021).

Поред истраживања о ставовима о енглеском језику, један број радова бавио се уопштено ставовима говорника српског језика према страним језицима (Ковачевић, 2005; Đorović, 2004), као и према учењу страних језика (Maksimović & Petrović, 2012; Maksimović & Osmanović, 2014; Topalov & Voјanić, 2011). Неколицина радова бавила се и ставовима према учењу других светских језика попут кинеског (Pešić, 2017), шпанског (Mesarović & Matović, 2021) и немачког језика (Stipančević, 2020).

Важно је истаћи да су поред наведеног у претходним годинама спроведена и два истраживања ставова о двојезичности. Тирова се бавила ставовима билингвалних говорника српског и словачког језика којима је српски матерњи, а словачким су овладали због тога што живе у местима са значајним уделом становника словачке националне мањине, а већина њих је и током формалног образовања учила словачки језик. Резултати овог истраживања су показали су да сви испитаници сматрају да двојезичност доноси бенефите. Треба напоменути да је анкета спроведена на изузетно малом броју испитаника (Tirova, 2018).

Са друге стране Шуваковић истражује питање ставова према вишејезичности на Косову и Метохији. Истраживањем су обухваћени студенти албанске и српске националности. Испитаницима су била постављена питања о учењу и познавању светских језика, али и језика друштвене средине којим

говори друга етничка заједница, дакле о албанском за студенте српске националности, и о српском за студенте албанске националности. Резултати су показали да је и код једних и код других раширено мишљење о неопходности уопштено учења страних језика. Међутим, показало се да није распрострањено мишљење код Албанаца о томе да треба да уче српски, а код Срба да треба да уче албански језик,<sup>1</sup> те сходно томе не постоји подршка за увођење тих предмета у школске курикулуме (Шуваковић, 2021).

Истраживање ставова о двојезичности и увођењу двојезичне наставе у образовање у другим деловима Републике Србије по нашим сазнањима није било предмет досадашњих научних активности. Управо та чињеница била је подстицај да се спроведе емпиријско истраживање ове важне теме. Такође, одсуство ранијих истраживања доприноси научном значају овог рада, уз друштвену оправданост која произилази из околности контекстуалног оквира описаног у наредном поглављу.

---

<sup>1</sup> Ове податке треба сагледати у контексту решавања статуса Косова и Метохије и чињенице да се показало како то питање утиче на ставове грађана о друштвеним питањима (Marković et al., 2019; Marković, Matijević & Jovanović, 2021; Marković & Jovanović, 2023).

## ОБРАЗОВАЊЕ НАЦИОНАЛНИХ МАЊИНА У СРБИЈИ

У овом поглављу се описује контекстуални оквир у ком се спроводи истраживање. Прво се даје преглед европских стандарда у образовању националних мањина који су нормирани низом међународних докумената. Након тога следи преглед законске регулативе у Републици Србији и стратешких докумената којима су дефинисани правци у којима би образовање требало развијати. Коначно, дат је увид у тренутно стање образовања националних мањина, односно представљена је заступљеност различитих наставних модела. Ради бољег сагледавања, доступни подаци о образовању се анализирају у контексту других статистичких података о националним мањинама и употреби мањинских језика, а који су прикупљени путем пописа становништва 2022. године.

### НОРМАТИВНО-ПРАВНИ ОКВИР

#### *Међународни стандарди*

Образовање које води развоју адитивног билингвизма опште је прихваћено као норма којој треба тежити при креирању образовних језичких политика. Још средином прошлог века препознато је да образовне политике које се спроводе искључиво на националном језику, а које су тада биле најчесталије, неминовно воде асимилацији етнолингвистичких мањина. Настојећи да предупреди такве исходе и унапреди заштиту мањина у области образовања, УНЕСКО је 1953. године донео низ препорука које су пропагирале право мањина на школовање на матерњем језику – макар

у првим годинама у домену основног образовања. Важно је напоменути да је овим препорукама, како би се обезбедили предуслови за интеграцију и социјалну кохезију, указано и на неопходност да ученици из редова мањина уче и други језик уколико њихов језик није у званичној употреби у држави у којој живе (UNESCO, 1953).

Начела тада успостављена широко су прихваћена и посвећеност њима је потврђена низом међународних докумената. Тако *Документ* из *Којенхагена са Конференције о људској димензији КЕБС-а*<sup>2</sup> (CSCE) из 1990. године у поглављу IV, које се тиче питања националних мањина, наводи да припадници националних мањина имају право да слободно изражавају свој етнички, културни, језички и религијски идентитет, раде на његовом очувању и развијању. У том погледу истиче се право на употребу матерњег језика, као и право на оснивање мањинских институција и организација у области образовања, културе и религије. Такође, наводи се да државе треба да, у складу са националном легислатуром, настоје да припадницима националних мањина омогуће учење матерњег језика или наставу на матерњем језику, што не умањује потребу да они науче и званични језик државе у којој живе.

Имајући на уму ове одредбе *Документа* из *Којенхагена*, Савет Европе је 1992. године усвојио *Европску повељу о регионалним или мањинским језицима* (European Council, 1992) са циљем заштите ових језика као важног елемента заједничког културног наслеђа европског континента.<sup>3</sup> Треба имати у виду да се *Повеља* бави питањем језика који су традиционално у употреби на територији неке државе. Још у првом члану *Повеље* је наглашено да се регионалним или мањинским језицима не могу сматрати језици имигрантских заједница. Дакле, одредбе *Повеље* се тичу језика који имају историјски континуитет употребе у некој држави.

<sup>2</sup> Конференција за европску безбедност и сарадњу (КЕБС) касније је преименована у Организацију за европску безбедност и сарадњу (ОЕБС).

<sup>3</sup> Европска повеља о регионалним или мањинским језицима је усвојена 1992. године, али је ступила на снагу тек 1998. године.

Њоме су уређене области попут образовања, судских овлашћења, управне власти и јавних служби, средстава јавног информисања, културне активности, и економског и друштвеног живота. Питањем образовања конкретно се бави члан 8 *Повеље*. Њиме се дефинишу обавезе држава на свим нивоима образовања, почевши од предшколског, преко основног и средњег, до високог образовања, па чак и образовања одраслих. Оно што је заједничко за све нивое образовања је обавеза државе да обезбеди да се образовање одвија на мањинским, односно регионалним језицима, било у целости или у значајном делу. Код основног и средњег образовања (и техничког или специјалистичког образовања у случајевима када они нису саставни део система средњег образовања) наводи се и обавеза обезбеђивања услова за учење регионалних и мањинских језика у оквиру наставног плана. Када је реч о основном образовању, прописано је да би то требало да буде интегрални део школског курикулума. У погледу високог образовања, држава би требало да омогући услове за изучавање регионалних и мањинских језика као предмета на факултетима. Обавезе у погледу образовања не тичу се само језика већ би требало створити услове и за изучавање историје и културе, које су у вези са тим језицима. Као предуслов за реализацију поменутих видова мањинског образовања неопходно је и да државе обезбеде могућност за школовање и усавршавање потребног наставног кадра. Треба напоменути да нису све мере предложене *Повељом* обавезујуће већ државе при њеној ратификацији бирају прописани број мера за чију ће примену преузети обавезу и то посебно у погледу сваког језика за који се држава обавезује. Важно је имати у виду и да се поменуте мере из члана 8. *Повеље* предузимају како се наводи „без икаквих ометања учења званичног језика“. То подразумева да поменуто образовање на регионалним или мањинским језицима никако не искључује учење званичног језика државе. У *Образложењу Повеље* при разматрању ове одредбе наводи се чиме би резултирало такво искључивање учења званичног језика државе у мањинском образовању:

„Таква тенденција да се формирају језичка гета била би у супротности са принципима интеркултурализма и вишејезичности истакнутих у преамбули и штетна по интересе date групе становништва“ (Council of Europe, 1992: 13).

Савет Европе наставио је да се бави питањем употребе мањинских језика и након израде *Повеље*. Тако *Бечка декларација* шефова и влада држава чланица Савета Европе из 1993. године у свом *Договору II*, који је посвећен питању националних мањина, наводи да је постигнут консензус о томе да је потребно да државе обезбеде неопходне услове за развој културе, очување религије, традиције и обичаја националних мањина којима мора бити обезбеђена употреба матерњег језика у приватној и јавној сфери живота (Vienna Declaration, 1993).

На темељима *Бечке декларације* 1995. године Комитет министара Савета Европе усвојио је *Оквирну конвенцију за заштиту националних мањина*, а која је ступила на снагу три године касније. СР Југославија потврдила је ову конвенцију и обавезала се на њену примену, а Република Србија као држава наследница је преузела потписане обавезе.<sup>4</sup>

*Конвенција* садржи три члана која се тичу права националних мањина у области образовања. Чланом 12 државе се у циљу стварања климе толеранције и дијалога генерално обавезују да ће предузимати мере у погледу образовања којима ће се поспешити познавање културе, религије и језика како националних мањина тако и већинског народа. Наглашава се да мере, између осталог, подразумевају и усавршавање наставног кадра и обезбеђен приступ наставним средствима што подразумева подстицање издавачке делатности, али и увоз одговарајућих уџбеника из иностранства. Овим чланом *Конвенције* прописана је и обавеза државе да припадницима националних мањина обезбеди приступ школовању на свим нивоима образовања.

---

<sup>4</sup> Закон о потврђивању оквирне конвенције за заштиту националних мањина (*Сл. лист СРЈ – Међународни уговори*, бр. 6/98).

Државе потписнице *Оквирне конвенције* обавезале су се и да националним мањинама омогуће право на успостављање сопствених образовних институција, што је дефинисано чланом 13. наведене *Конвенције*. Наравно, услов је да њихов рад буде организован у оквирима прописа и законских регулатива којима се у држави уређује образовни систем, а који не смеју бити дискриминаторни према националним мањинама. Уколико школе и друге образовне институције које су основале националне мањине испуњавају прописане критеријуме за рад, образовне квалификације стечене њиховим похађањем морају бити признате у истој мери као и оне из државних школа.

Конечно, чланом 14 *Конвенције* загарантовано је право свим припадницима националних мањина да уче свој матерњи језик. То је најзначајније право које се гарантује овим међународним документом, јер је очување језика препознато као један од главних стожера очувања мањинских идентитета. Међутим, треба имати у виду да су доста лабаво дефинисане обавезе које државе морају да предузму како би својим грађанима који долазе из редова националних мањина обезбедиле наставу њиховог матерњег језика или наставу на том језику. Наиме, у ставу 2 овог члана *Конвенције* наводи се да ће државе потписнице „настојати да обезбеде, колико год је могуће“ реализацију ових мањинских права. Објашњењима уз *Оквирну конвенцију* за заштиту националних мањина, која су пропратни део овог документа, појашњава се да је ова одредба „формулисана врло флексибилно признајући могуће финансијске, административне и техничке тешкоће везане за наставу мањинских језика, или на мањинским језицима, остављајући уговорницама широка дискрециона права“ и указујући да „таква настава зависи од расположивих средстава дотичне уговорнице“ (Council of Europe, 1992: 22). Дакле, државе, иако обавезне да теже оваквом виду мањинског образовања, имају слободу да саме одреде ниво подршке који ће пружати његовој имплементацији. Важно је напоменути да је организација мањинске наставе условљена тиме да „има довољно захтева“ за тако нешто

и то „у областима насељеним припадницима националних мањина традиционално или у знатном броју“. То значи да се ова права гарантују само аутохтоним мањинама и то у случају довољне концентрације насељености њиховог становништва у одређеном географском подручју и то у случају ако је испуњен критеријум о „довољној тражњи“. Тај критеријум међутим, није јасно одређен и пружа могућност различитих тумачења. То може бити и позитивна ствар с обзиром на то да државе у зависности од конкретног контекста могу одредити нижи праг у погледу неопходног броја захтева уколико они долазе од неке малобројне заједнице. Са друге стране, недефинисаност јасних критеријума оставља места и за злоупотребе и дезавуисање прихваћених обавеза. Конвенцијом није прецизиран ни вид наставе кроз који ће се реализовати дата права. Штавише, у самом тексту члана 14 помињу се два модела – настава мањинског језика и настава на мањинском језику. Стога, државе могу изабрати једну од наведених опција као начин за испуњење својих прихваћених обавеза. Наравно, ништа не спречава државе да организују и оба модела мањинског образовања и на тај начин пруже мањинској популацији шири избор могућности. Иако се то у самим одредбама овог члана не наводи експлицитно, у пропратним Објашњењима је истакнуто да се образовна права припадника националних мањина могу реализовати и кроз двојезичну наставу. На који год начин да се спроводи мањинско образовање, то не сме бити на штету учења званичног језика државе што је и напоменуто у самом тексту *Конвенције*. Дакле, припадницима мањина се признају права у погледу употребе матерњег језика у образовању, али се истиче и њихова обавеза да уче званичан језик који је у већинској употреби и чије познавање је један од основних предуслова за њихово интегрисање у шире друштво.

Питањем употребе језика националних мањина у образовању бавио се и Високи комесар за националне мањине (ВКНМ) ОЕБС-а. У оквиру тих напора најпре су 1996. године издате *Хашке ђрејорукe о ђраву националних мањина на образовање и објашњење* (VKNM, 1996) у којима се још

једном потврђује важност учења обадва, матерњег језика мањине и званичног језика државе. Кроз наставу матерњег језика обезбеђује се очување мањинског идентитета, а кроз савладавање већинског језика обезбеђују се основи за процес интеграције припадника мањина у шире друштвене токове у држави. Овим документом препоручује се да настава мањина у предшколском образовању буде на њиховом матерњем језику. У основној школи би у почетку настава требала да буде на мањинском језику уз похађање језика националне мањине и већинског језика као обавезних школских предмета. Наводи се да је пожељно да наставници који реализују овај вид наставе буду билингвалне особе, што је од важности, с обзиром на то да је препорука да се пред крај основне школе настава, једног дела наставних предмета који су практичне природе и нису теоријски, почне изводити на већинском језику. Након преласка у средњу школу, требало би организовати наставу по сличном моделу. Препорука је да се у почетку средњег образовања значајан део наставе изводи на мањинском језику, уз наравно изучавање мањинског и већинског језика као обавезних предмета. Како школовање у средњим школама даље одмиче – постепено би требало повећавати обим наставе која се реализује на већинском језику. Дакле, иако се не употребљава сам термин двојезична настава, *Хашке препоруке* се залажу за постепено увођење управо тог модела наставе у образовање националних мањина. Уз то, њима се указује и на важност тога да се поред наставе језика у школске курикулуме укључи изучавање мањинске културе, традиције и историје. Такође се наводи да би требало тежити томе да ученици из редова већинског народа буду укључени у наставу мањинског језика, јер се на тај начин доприноси унапређењу толеранције и мултикултуралности.

Високи комесар за националне мањине ОЕБС-а такође је израдио и *Љубљанске смернице за интеграцију разноликих група: С коментаром и образложењем* (VKNM, 2012) које се баве ширим питањем интеграције, али једно од поглавља посвећено је и питању образовања. У том документу

интеграција се сагледава као процес који треба да одговори интересима свих чланова друштва, уз поштовање разноликости којој доприносе припадници националних мањина. Оно што се посебно наглашава је да поред тога што уживају законом прописана права, грађани имају и дужност да доприносе развоју друштва, унапређењу интеграције и изградњи друштвене кохезије. Интеграција стога подразумева интеракцију и укљученост свих делова друштва и строго је супротстављена било којој врсти изолационизма, макар он био и самоиндукован од стране неке друштвене групе као што су нпр. националне мањине. У том контексту интеграционих политика треба разматрати и образовне политике у мултиетничким друштвима, јер оне представљају важан део интеграционих политика и стварају основу „за интеграцију друштва, унапређење знања и подстицај за интеграцију и разумевање између ученика који припадају различитим заједницама“ (VKNM, 2012: 56).

Образовна политика треба да има за циљ оснаживање инклузивне средине, а то се може постићи кроз позитивне иницијативе много лакше него кроз присилу било које стране у погледу испуњавања одређених дужности из домена интеграције. Дакле, несразмерно и неуравнотежено наметање употребе званичног језика у образовању припадника националних мањина или некој другој сфери јавног живота може резултирати отпором и незадовољством те имати супротан ефекат. Уместо тога, требало би тај циљ ставити у шири оквир пропагирања вишејезичности у друштву, а што подразумева и подстицање грађана из редова већинског становништва да уче језике националних мањина. У том погледу, добра интегративна образовна политика укључује уважавање права националних мањина да се образују на сопственом матерњем језику уз промоцију вишејезичног образовног система. Вишејезично образовање доноси додатне бенефите за појединце који га похађају, али и друштво. Стога би требало поспешивати ученике да похађају наставу по том моделу, било да је реч о припадницима националних мањина или већинског становништва (VKNM, 2012).

## ***Национална регулатива система образовања и васпитања***

Припадницима националних мањина у Републици Србији загарантовано је право на образовање на њиховим матерњим језицима. То право је прописано Уставом Републике Србије и другом правном легислатуром којом су уређена права и положај националних мањина, као и законским и подзаконским актима којима се уређује систем образовања и васпитања, почевши од предшколског узраста па све до високог образовања.

Устав Републике Србије<sup>5</sup> чланом 71 уопштено гарантује свим грађанима право на образовање које је бесплатно на нивоу основног и средњег образовања. Уз то, у члану 48 наводи да се мерама у образовању „подстиче разумевање, уважавање и поштовање разлика које постоје због посебности етничког, културног, језичког или верског идентитета њених грађана“. Уставом се поставља и оквир за остваривање додатних права које припадници националних мањина имају на индивидуалном и колективном плану, а у складу са чланом 75 као једно од посебних колективних права наводи се и образовање припадника националних мањина који ради остваривања права на самоуправу у погледу образовања и других питања, имају и могућност оснивања и бирања националних савета националних мањина. Конкретно право на школовање на сопственом матерњем језику националним мањинама се гарантује чланом 79 Устава, којим је прописано право мањина да оснивају своје приватне образовне институције.

Права националних мањина детаљније су уређена Законом о заштити права и слобода националних мањина.<sup>6</sup> Чланом 13 овог закона потврђује се уставно право на образовање националних мањина на матерњем језику и

<sup>5</sup> Службени гласник РС, бр. 98/2006 и 115/2021.

<sup>6</sup> Службени лист СРЈ, бр. 11/2002, Службени лист СЦГ, бр. 1/2003 – Уставна повеља и Службени гласник РС, бр. 72/2009 – др. закон, 97/2013 – одлука УС и 47/2018.

то у предшколском, основном и средњем образовању, али уз обавезно учење српског језика као званичног језика државе. Како се наводи, посебни школски курикулуми за овакву наставу треба да укључе изучавање историје, уметности и културе мањинске заједнице, а у њиховом креирању учествују и национални савети националних мањина. Како би се обезбедио квалификовани наставни кадар за спровођење наставе на језицима националних мањина чланом 14 је прописано да ће се радити на развоју високошколских студијских програма, кроз које ће се обучавати васпитачи и наставници на мањинским језицима. Такође, предвиђена је и могућност да њихово стручно оспособљавање подрже државне институције на републичком, покрајинском и локалном нивоу. Овим законом, односно његовим чланом 15, потврђено је и уставно право националних мањина на оснивање приватних школа и других образовних институција у којима се настава може спроводити на мањинским језицима или двојезично.

*Законом о националним савешћима националних мањина*<sup>7</sup> прецизирана је улога националних савета у процесу образовања припадника националних мањина. Што се тиче наставних планова и програма, националним саветима је чланом 13 *Закона* дата могућност да министарству надлежном за просвету предлажу програме наставе језика националне мањине, садржаја који се тичу елемената националне културе, посебно из области историје и уметничких предмета. Такође, национални савети имају могућност предлагања мера и програма који имају за циљ подстицање мултикултурализма и толеранције. Прописано је и да национални савети дају своје мишљење о наставним плановима за изучавање предмета српски језик као нематерњег језика. Чланом 12 уређено је учешће националних савета у управљању државним образовним институцијама.

---

<sup>7</sup> *Службени гласник РС*, бр. 72/2009, 20/2014 – одлука УС, 55/2014 и 47/2018.

Основна начела на којима се заснива целокупни систем образовања у Републици Србији, од нивоа предшколског до средњих школа, уређена су *Законом о основама система образовања и васпитања*.<sup>8</sup> Чланом 5 овог закона прописује се да, поред наставе која се спроводи на српском језику и ћириличком писму као примарном језику образовања, националне мањине имају право на употребу свог језика и писма. Предвиђена је и могућност реализације двојезичног образовно-васпитног рада на српском и мањинском језику, односно на српском и страном језику, или на страном и мањинском језику. У сваком од ових случајева обавезно је учење и српског као званичног језика државе. Као један од основних циљева образовања и васпитања дефинисаних чланом 8 *Закона* наводи се и: „развијање личног и националног идентитета, развијање свести и осећања припадности Републици Србији, поштовање и неговање српског језика и матерњег језика, традиције и културе српског народа и националних мањина, развијање интеркултуралности, поштовање и очување националне и светске културне баштине.“ Такође, чланом 9 су дефинисани и жељени исходи процеса образовања и васпитања, а као један од њих истакнута је и способност ученика да: „користи српски језик, односно језик националне мањине и страни језик у зависности од културног наслеђа и средине, потреба и интересовања.“ У погледу образовних програма који се тичу националних мањина, члан 67 прописује да ће они бити донети на основу предлога националних савета националних мањина. Како би се обезбедила неопходна логистичка и административна подршка за спровођење мањинског образовања, чланом 123 предвиђено је да се у школама у којима се спроводи овакав вид наставе при избору директора образовних установа тражи и мишљење националних савета националних мањина чији припадници се ту образују.

---

<sup>8</sup> *Службени Гласник РС*, бр. 88/2017, 27/2018 – др. закон, 10/2019, 27/2018 – др. закон, 6/2020 и 129/2021.

Управо на овим основама се заснивају и права мањина прописана засебним законима којима се регулише предшколско, основно и средње образовање и васпитање. Тако је *Законом о предшколском васпитању и образовању*<sup>9</sup> у члану 5 прописана могућност да се за припаднике националних мањина у предшколским установама рад организује и на њиховом матерњем језику или двојезично на српском и матерњем језику, уз услов да се за такву опцију при упису изјасни минимум половина родитеља, односно старатеља деце.

Наставак школовања након предшколског узраста регулисан је *Законом о основном образовању и васпитању*<sup>10</sup> који у члану 12 прописује да су језик и писмо основног образовања српски језик и ћирилично писмо. За припаднике националних мањина образовање се може спроводити и на језику и писму националне мањине или изузетно двојезично, на српском и мањинском језику, с тим што је за обе ове могућности потребно да најмање петнаест ученика првог разреда изрази жељу за тим видом образовања. Уколико није испуњен тај услов, настава по ова два модела мањинског образовања се може организовати и за мањи број ученика, али је неопходна сагласност министарства надлежног за послове просвете. Услови за реализацију двојезичне наставе додатно су уређени посебним подзаконским актом. У случају да припадници националних мањина ипак не похађају наставу на свом матерњем језику или двојезично већ на српском језику, прописано је право националних мањина на наставу изборног програма језика националне мањине са елементима националне културе. У сваком од ових случајева припадници националних мањина имају обавезу учења српског језика. Овај закон, као један од главних циљева основног образовања, у члану 21 наводи истоветну одредбу као и *Закон о основама система образовања и васпитања*,

<sup>9</sup> *Службени гласник РС*, бр. 18/2010, 101/2017, 113/2017 – др. закон, 95/2018 – др. закон, 10/2019, 86/2019 – др. закон, 157/2020 – др. закон, 123/2021 – др. закон и 129/2021.

<sup>10</sup> *Службени гласник РС*, бр. 55/2013, 101/2017, 10/2019, 27/2018 – др. закон и 129/2021.

а то је: „развијање личног и националног идентитета, развијање свести и осећања припадности Републици Србији, поштовање и неговање српског језика и матерњег језика, традиције и културе српског народа и националних мањина, развијање интеркултуралности, поштовање и очување националне и светске културне баштине“. Међутим, жељени исходи образовања дефинисани овим законима нису идентично формулисани, те члан 22 *Закона о основном образовању и васпитању* наводи како ће после завршене основне школе ученици „умети да ефикасно усмено и писмено комуницирају на српском, односно на српском и језику националне мањине и најмање једном страном језику користећи се разноврсним вербалним, визуелним и симболичким средствима“. Чланом 34 *Закона* предвиђено је да се у основној школи за припаднике националних мањина може реализовати настава српског као нематерњег језика и изборног језика националне мањине са елементима националне културе. С обзиром на то да то изискује додатни фонд часова, *Закон* у члану 59 прописује да је максималан број сати који припадници националних мањина проводе у школи за два сата већи на недељном нивоу у односу на друге ученике. Чланом 23 *Закона* прописано је да се у основној школи могу реализовати и индивидуални програми српског и мањинског језика за оне ученике који не владају у довољној мери језиком на којем се одвија образовање.

Када су у питању средње школе, *Закон о средњем образовању и васпитању*<sup>11</sup> у погледу образовања националних мањина, односно употребе мањинских језика, прописује готово идентичне одредбе као и у случају образовно-васпитног рада у основним школама. Дакле, у складу са чланом 5 овог закона настава на језику националних мањина или двојезично на српском и мањинском језику организује се када за тим постоји тражња најмање петнаест ученика, а уколико је број заинтересованих мањи, потребна је сагласност

<sup>11</sup> *Службени гласник РС*, бр. 55/2013, 101/2017, 27/2018 – др. закон, 6/2020, 52/2021, 129/2021 и 129/2021 – др. закон.

министарства надлежног за послове просвете. Услови за организацију двојезичне наставе и у овом случају додатно су прецизирани посебним подзаконским актом. Без обзира на модел мањинског образовања за који се одлуче, ученици из редова националних мањина имају обавезу учења српског језика. Уколико се припадници националних мањина ипак одлуче да похађају наставу на српском језику, за њих може бити организовано похађање програма *Језик националне мањине са елементима националне културе*. Чланом 26 *Закона* је прецизирано да је то факултативан део наставног програма. Како то захтева додатне часове у односу на основни школски курикулум, чланом 28 *Закона* прописано је да максимални број сати који ученици проводе на настави у току недеље може бити већи за до два сата. Исто важи и за ученике који наставу похађају двојезично.

Подзаконски акт којим се прецизније одређују услови за организацију двојезичне наставе, а који се помиње у законима којима се уређују основно и средње образовање јесте *Правилник о ближим условима за остваривање двојезичне наставе*.<sup>12</sup> Њиме је прописано да извођење двојезичне наставе може почети у шестом и седмом разреду основне школе или првом разреду средње школе. Настава се спроводи кроз два модалитета. Први подразумева да се фонд наставе из одређених предмета реализује у уделу између тридесет и четрдесет пет процената на страном језику. Други модалитет предвиђа да се поједине теме из одређених наставних предмета обрађују на страном језику, односно да се користи метода интегрисаног учења садржаја и језика (енг. *Content & language integrated learning – CLIL*), која подразумева коришћење нематерњег језика за учење нејезичких предмета. *Правилником* је такође предвиђено да школе подносе надлежном министарству захтев за добијање сагласности за спровођење двојезичне наставе чији саставни део мора да буде и елаборат у коме се између осталог наводе разлози и оправданост за тако нешто, планирани

<sup>12</sup> *Службени гласник РС*, бр. 105/2015-30, 50/2016-40, 35/2017-5.

циљеви и исходи такве наставе, план развоја двојезичне наставе у школи, као и детаљан опис модалитета, начина спровођења наставног програма. Захтев у коме се наводи и број заинтересованих ученика потребно је поднети најкасније до 1. децембра године која претходи школског години у којој је планирано организовање двојезичне наставе. Дакле, захтев се подноси најмање девет месеци пре почетка школске године, што значи да се заинтересовани ученици морају пријавити доста унапред, јер се у супротном може десити да број заинтересованих ученика премаши одобрене капацитете за извођење двојезичне наставе. Треба имати у виду да је *Правилник* израђен за потребе ближег дефинисања услова за спровођење двојезичне наставе уопште, што може укључивати да се настава спроводи на српском и неком од светских језика. С обзиром на то да овај подзаконски акт није посебно израђен како би се детаљније уредило питање двојезичне наставе припадника националних мањина, ниједна његова одредба се не бави конкретно питањима националних мањина.

### *Сйрашешка докуменйа*

Питањем образовања националних мањина бавила се и *Сйрашеија развоја образовања у Србији до 2020. године*<sup>13</sup> која је донета 2012. године. У њој се наводи да „у образовању припадника националних мањина треба, где год је то могуће, развијати праве двојезичне институције и програме који обухватају припаднике и мањинских заједница и већинског народа у циљу развијања добрих међуетничких односа и боље социјалне кохезије и интеграције“ (Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године, 2012: 186).

Оно што је урађено на плану спровођења *Сйрашеије* током периода њеног спровођења оцењено је *Ex post* анализом *сйровођења Сйрашеије развоја образовања у Србији до*

<sup>13</sup> *Службени гласник РС*, бр. 107/2012.

2020. године.<sup>14</sup> У њој се наводи да двојезично образовање на српском и мањинским језицима није развијено, већ једино постоји двојезично образовање на српском и светским језицима попут енглеског, француског, немачког, италијанског и руског. Истиче се и да је у оквиру пројекта Европске уније, који реализује Савет Европе, дата препорука о унапређењу двојезичног образовања припадника националних мањина, али да она „није добро прихваћена од представника националних мањина“ (Ex post анализа спровођења Стратегије развоја образовања у Србији до 2020. године, 2021: 220).

Предности које доноси двојезично образовање у мултиетничким срединама биле су препознате и *Предлојом Стратегије развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године*<sup>15</sup> из фебруара 2021. године у коме се наводи: „потребно је да се развијају модели двојезичне наставе у основном и средњем образовању и васпитању, да се обезбеди да кроз програме наставе и учења ученици већинског народа упознају културу националних мањина које живе на простору РС, као и да се обезбеде услови за развој интеркултуралног образовања путем примене међупредметног приступа у редовној настави као и у ваннаставним активностима“ (Предлог Стратегије развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године, 2021: 24).

Међутим, из необјашњивих разлога из коначног текста *Стратегије развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године*<sup>16</sup> изостављен је део текста којим се указује на потребе развоја двојезичног образовања које би похађали не само ученици националних мањина, већ и ученици који су припадници већинског народа. Тако се новом *Стратегијом* Република Србија само удаљила од увођења двојезичне наставе у образовање националних мањина и других становника

<sup>14</sup> [https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2021/09/Ex-post-analiza-strategija-obrazovanja-2020\\_0527-1.pdf](https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2021/09/Ex-post-analiza-strategija-obrazovanja-2020_0527-1.pdf)

<sup>15</sup> *Стратегије развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године*, текст предлога Стратегије доступан на [https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2021/02/1-SROVRS-2030\\_MASTER\\_0402\\_V1.pdf](https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2021/02/1-SROVRS-2030_MASTER_0402_V1.pdf)

<sup>16</sup> *Службени гласник РС*, број 63/2021.

мултиетничких средина, а које је заправо у међународним и научним оквирима препознато као одлично решење које јача процес интеграције и доноси бројне бенефите за појединце и друштво у целини. Може се само претпоставити да је ово учињено јер је држава попустила под притиском политичких елита појединих националних мањина које су заговорници самоиндукованог изолационизма. У жељи да осигурају монопол на политичко представљање сопствене националне заједнице, они често заступају политике које не воде ка инклузији, него ка некој врсти социјалне изолације која може бити политички профитабилна, али није у интересу јачања интеграционих процеса у друштву (Marković, 2020, 2025).

## ОБРАЗОВАЊЕ НАЦИОНАЛНИХ МАЊИНА У ПРАКСИ

### *Заступљеност образовних модела*

Право припадника националних мањина на образовање на матерњем језику није никаква новина.<sup>17</sup> Напротив, реч је о пракси која је у Србији постојала још пре Другог светског рата и која је настављена и унапређена након тога (Петровић Тодосијевић, 2018). Уставом Федеративне Народне Републике Југославије из 1946. године и другим законским регулативама о питањима образовања још од послератног периода прописано је да ученици у основним и средњим школама у Србији могу да бирају између различитих модела наставе који им се нуде.

Тренутно у Републици Србији у основном и средњем образовању постоје три модела образовања на језицима националних мањина и то:

---

<sup>17</sup> Треба напоменути да је вишејезичност у образовању заправо вековима присутна на територији данашње Србије. Још за време османске владавине, образовање становништва које је примило ислам, односно привилегованих виших слојева тог дела друштва, одвијало се и на три оријентална језика која се изучавају у традиционалном исламском образовању – османском турском, арапском и персијском, а о чему сведоче и рукописне књиге које се чувају у јавним и приватним библиотекама (Tanasković, 2001; Safari & Jovanović, 2017).

1) Целокупно образовање на једном од језика националних мањина уз обавезан наставни предмет Српски као нематерњи језик;

2) Целокупно образовање на српском језику уз похађање изборног програма матерњег језика/говора са елементима националне културе;

3) Двојезично образовање на језику националне мањине и српском, односно неком од светских језика.

Први од ових модела образовања омогућава ученицима који потичу из законом признатих мањинских заједница да се школују у потпуности на матерњем језику своје националне мањине, док се српски као већински језик који је у званичној употреби учи као други језик са мањим фондом часова. Други модел који је у оптицају је онај у коме се настава одвија на српском као језику образовања, с тим што је у курикулум као други језик укључено изучавање матерњег језика националне мањине са елементима националне културе чиме се негују мањинске традиције. У пракси је најмање присутан трећи модел који представља двојезична настава на српском и неком од мањинских језика (Филиповић, 2011).

Како бисмо сагледали предуниверзитетско образовање националних мањина у целости, поред података о основним и средњим школама биће размотрена заступљеност образовно-васпитног рада на језицима националних мањина и у предшколским установама.

Извор података који ћемо користити је најновији *Шести годишњи извештај достављен Генералном секретару Савета Европе у складу са чланом 15 Повеље* за четворогодишњи период 2019–2022. године који је 2023. године Република Србија упутила генералном секретару Савета Европе како би га, у складу са обавезом о извештавању, обавестила о спровођењу језичких политика и имплементацији обавеза које је држава преузела ратификацијом овог међународног документа. Последња школска година која је обухваћена овим извештајем је 2021/22. година. Треба напоменути да ни из других извора не постоје новији јавно доступни подаци о образовању националних мањина.

### *Целокупно образовање на једном од осам језика националних мањина*

Целокупно образовање на језицима националних мањина спроводи се на свим нивоима предуниверзитетског образовања. Ово је уједно и најзаступљенији модел мањинског образовања у који је укључен највећи број полазника.

У предшколском образовању целокупан васпитно-образовни рад на неком од мањинских језика школске 2021/22. године похађало је 6.605 деце што чини 2,95% од укупног броја 223.559 деце у предшколским установама. Деца укључена у мањинско предшколско васпитање распооређена су у 400 наставних група. Васпитно-образовни рад се одвијао на седам језика: албанском, босанском, мађарском, румунском, русинском и словачком.

**Табела 1.** Целокупно образовање на језицима националних мањина – школска 2021/22. година

| Ниво образовања        | Број деце/ученика за мањински модел | Удео у укупном броју деце/ученика | Укупно деце/ученика |
|------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|---------------------|
| Предшколско образовање | 6.605                               | 2,95%                             | 223.559             |
| Основно образовање     | 32.319                              | 6,37%                             | 507.374             |
| Средње образовање      | 11.522                              | 4,86%                             | 237.313             |

*Извор Њодашка:* Шести периодични извештај достављен Генералном секретару Савета Европе у складу са чланом 15 Повеље.

Када је у питању основно образовање које се организује у потпуности на језицима националних мањина, тај вид наставе школске 2021/22. године похађало је 6,37% од укупно 507.374 ђака у свим основним свим школама у Србији, односно 32.319 ученика. Они су наставу похађали на осам језика националних мањина, тј. на албанском, босанском, бугарском, мађарском, румунском, русинском, словачком и хрватском језику.

У оквиру средњег образовања, целокупну наставу на језицима националних мањина похађало је претходне школ-

ске године 4,86% од укупно 237.313 средњошколаца, односно 11.522 ученика. Ученици средњих школа имају могућност да похађају наставу на осам језика националних мањина и то на: албанском, босанском, бугарском, мађарском, румунском, русинском, словачком и хрватском.

*Целокућно образовање на српском језику уз њиховање изборној програму мајерњег језика/јовора са елементима националне културе*

Модел мањинског образовања који подразумева наставу на српском језику уз укључивање предмета којим се изучава матерњи језик националне мањине са елементима националне културе заступљен је у основним и средњим школама, док у предшколском образовању не постоји таква могућност, јер тај модел није прикладан за тај вид васпитно-образовног рада који не укључује предметну наставу.

Овај модел мањинског образовања је за скоро две трећине мање заступљен у основним школама у односу на целокупно образовање на језицима националних мањина.

Иако ово није модел мањинског образовања са највећим бројем ученика, јесте модел по коме своја права на образовање остварују припадници највећег броја националних мањина. Наиме, током претходне две деценије учињен је велики напредак у погледу организације овог вида наставе у основним школама у Републици Србији. Школске 2002/03. године када се предмет Матерњи језик са елементима националне културе могао похађати на свега шест језика националних мањина. Овај програм образовања у међувремену је развијен и за бројне друге мањине, те се школске 2021/22. године таква настава могла похађати на чак 14 различитих језика националних мањина.<sup>18</sup>

У средњем образовању овај модел мањинске наставе није ни близу толико заступљен и у школској 2021/22.

<sup>18</sup> Босански, бугарски, чешки, мађарски, македонски, немачки, ромски, румунски, русински, словачки, украјински, хрватски, буњевачки и влашки.

години наставу матерњег језика са елементима националне културе слушало је свега 83 средњошколца припадника словачке и буњевачке националне мањине.

**Табела 2.** Језик са елементима националне културе – школска 2021/22. година

| Ниво образовања    | Број ученика за мањински модел | Удео у укупном броју ученика | Укупно ученика |
|--------------------|--------------------------------|------------------------------|----------------|
| Основно образовање | 13.546                         | 2,67%                        | 507.374        |
| Средње образовање  | 83                             | 0,03%                        | 237.313        |

*Извор Њодашка:* Шести периодични извештај достављен Генералном секретару Савета Европе у складу са чланом 15 Повеље.

### *Двојезично образовање на српском и језику националне мањине*

Двојезична настава је најмање заступљени модел мањинског образовања у Републици Србији. Она јесте присутна на сва три нивоа предуниверзитетског образовања, али је у средњим и нарочито основним школама минимално заступљена.

Једино на нивоу предшколског образовања двојезична настава није изузетак већ је активно присутна и континуирана пракса. У школској 2021/22. години број деце укључене у двојезично предшколско образовање износио је 1.624, односно 0,73% од укупног броја деце у предшколским установама.

**Табела 3.** Двојезично образовање – школска 2021/22. година

| Година      | Мањински модел образовања |              | Удео у укупном броју деце | Укупно деце/ученика |
|-------------|---------------------------|--------------|---------------------------|---------------------|
|             | групе/одељења             | деце/ученика |                           |                     |
| Предшколско | 84                        | 1.624        | 0,73%                     | 223.559             |
| Основно     | 6                         | 443          | 0,09%                     | 507.374             |
| Средње      | 12                        | 196          | 0,08%                     | 237.313             |

*Извор Њодашка:* Шести периодични извештај достављен Генералном секретару Савета Европе у складу са чланом 15 Повеље.

Када су у питању језици на којима се реализује васпитно-образовни рад у тим установама треба напоменути да постоје случајеви када двојезично предшколско образовање не укључује уопште рад на српском језику. То је рецимо случај са двојезичном наставом на мађарском и немачком језику, која се у континуитету спроводи већ скоро две деценије. С обзиром на то да кроз такав рад деца немају прилику да науче српски језик, који је званични језик државе у којој живе и у којој се школују, неспорно је да то не доприноси перспективи за њихову пуну интеграцију у друштво. Поред тога, од 2016/17. године постоји и двојезично предшколско образовање на хрватском и енглеском језику. Што се тиче језика који се користе у двојезичном раду у комбинацији са српским, то су према последњим подацима из школске 2021/22. године албански, бугарски, мађарски, румунски, русински, словачки и хрватски. Уз то, у ранијим годинама је двојезична настава уз српски реализована и на босанском, немачком и ромском језику.

Двојезично образовање у основним школама није било стално присутно у образовном систему Републике Србије. Већи број ученика који похађају такву наставу бележи се само у последњих шест школских година. Разлог за то, међутим, није стварно повећање интересовања припадника националних мањина за тим моделом ради стварања бољих основа за интеграцију у друштво, већ чињеница да је уведена двојезична настава на немачком језику, најпре у комбинацији са мађарским, а затим и српским језиком. Поред поменутог двојезичног образовања које укључује немачки језик, у основним школама се изводи и двојезична настава на хрватском и енглеском језику. Једино двојезично образовање у основним школама које укључује српски језик је оно које се спроводи у комбинацији са бугарским.

Двојезична настава у средњим школама у последњих неколико година организована је само на немачком и српском језику. Имајући у виду мали број припадника немачке националне мањине која живи у Србији, као и чињеницу да се школе у којима се таква настава спроводи налазе у Нишу,

Ваљеву и Новом Саду, нема сумње да у овом случају није реч о мањинском моделу двојезичне наставе, већ уопштено о двојезичном образовању.

Из датог прегледа актуелног стања предуниверзитетског образовања произилази да је двојезично образовање коме треба тежити у складу са међународним стандардима и препорукама готово потпуно одсутно из образовног система Републике Србије, нарочито након предшколског образовања. Потребно је радити на његовом развоју и унапређењу, а ово истраживање спроводи се као део подршке таквим напорима, са циљем да се испитају ставови ученика који су основни чинилац процеса образовања.

### ***Мањинско с̑тановништво и образовање – контекстуализација***

Како би се претходно наведени подаци о образовању националних мањина сагледали на бољи начин, неопходно је размотрити удео заступљености националних мањина у укупном становништву Републике Србије, као и број грађана који су матерњи говорници мањинских језика.

Као што се може видети из табеле 4, на последњем попису становништва 2022. године, 80,64% грађана изјаснило се да је српске националности. Међутим, то не значи нужно да преосталу готово петину становништва чине припадници националних мањина. Разлог за то првенствено може бити велики број грађана који су пописом сврстани у категорију непознате националне припадности, а таквих је 322.013, односно чак 4,84%. Приметан је вишеструки скок удела грађана непознате националне припадности у односу на претходне пописе становништва, с обзиром на то да је њих 2011. године било свега 1,14%, односно 1,01% на првом попису у овом веку 2002. године. Иначе, према појашњењима Републичког завода за статистику у категорију „Непознато“ су сврстани грађани за које „није прикупљен одговор на питање о националној припадности, или је добијен одговор који не

представља изјашњавање о националној припадности (Ван-земаљац, Џедај, Марсовац, Космополита, Мохиканац, Хобит, Вилењак, Пингвин итд.)“ (РЗС, 2023: 14). Треба имати у виду да је ово питање у пописном материјалу наведено као питање отвореног типа, а пописничари су уз њега били обавезни да поуче грађане о њиховим правима, односно о чињеници да је чланом 47 Устава Републике Србије прописана слобода изражавања националне припадности те нико није у обавези да наведе своју националну припадност. Таква пракса је у складу са уобичајеним међународним стандардима, а поједине земље уопште ни не прикупљају податке о националној припадности. Генерално, међународне препоруке за спровођење пописа самим државама остављају на вољу да ли ће прикупљати ове информације с обзиром на то да се национална припадност не сврстава у основна обележја за које се морају прикупљати подаци.

Поред тога, у последњем попису 2022. године први пут је примењена и другачија методологија прикупљања података о становништву. Наиме, подаци добијени директним пописивањем су допуњени подацима преузетим из административних извора података. На тај начин је прикупљено чак 3,2% пописних података, што, узевши у обзир укупан број становника, значи да је преко 210 хиљада људи пописано на овај начин. То је учињено ради унапређења обухвата пописом, а у складу са препорукама Евростата, европске агенције задужене за статистику. Главни извор на који се Републички завод за статистику ослањао при спровођењу ове методе био је Централни регистар становништва, али су те информације провераване и у другим административним базама података ко би се осигурало да се у резултате Пописа уврсте подаци само оних лица која заиста живе у Србији. Треба напоменути да упркос чињеници да су подаци о личности који се прикупљају од стране државних институција поверљиви, РЗС има право приступа тим базама података на основу *Закона о званичној статистици*<sup>19</sup> и *Закона о Попису*

<sup>19</sup> *Службени гласник РС*, бр. 104/2009.

*с*тановништва, домаћинства и *с*тана 2022. године,<sup>20</sup> уз обавезу предузимања мере заштите података и поштовања статистичке поверљивости, односно коришћење података искључиво у статистичке сврхе.

Коришћење административних извора података при попису становништва јесте новина у контексту Србије, али реч је о пракси која деценијама постоји у другим земљама. Још 1981. године Данска је попис становништва реализовала искључиво на основу постојећих административних регистара. Ипак, тек неколицина земаља прибегава само том методу при спровођењу пописа, док се далеко већи број земаља одлучује за комбиновање употребе административних база података са традиционалним теренским радом. Коришћење административних података има своје предности, али и недостатке. Првенствено, погодност је то што се значајно смањују трошкови прикупљања података. Такође, административне базе су углавном много ажурије у односу на податке који се прикупљају прописима, који се обично спроводе у временским интервалима од десет година. Међутим, постоје и нека ограничења, као што је рецимо чињеница да се у неким случајевима регистри које воде институције односе само на део становништва и изостављају поједине групе опште популације (Marinković, 2023). Уз то, у неким случајевима доводи се у питање контрола квалитета самих података. Поред тога, административни извори често не прикупљају податке о домаћинствима као узорачким јединицама, а на индивидуалном нивоу у таквим базама обично нису садржани подаци о етничкој припадности, религији итд (Foley et al., 2021). Из наведених разлога неопходно је пажљиво и плански приступити примени допуни пописних података из административних извора. Упитно је да ли је у случају Пописа 2022. у Србији то и учињено, јер коришћење административних извора није било најављено општој и стручној јавности које су остале изненађене применом ове методе. Било то унапред планирано или не, подаци прикупљени на

---

<sup>20</sup> *Службени гласник РС*, бр. 9/2020, 35/2021.

овај начин не садрже податке о националној припадности и матерњем језику, а који су од важности за предмет разма-трања овог рада.

Поред наведеног, треба имати у виду да је пописом забележен и релативно висок број грађана који се нису изјаснили о својој националној припадности, њих 136.198, односно 2,05%. При утврђивању укупног удела мањинског становништва у Србији треба из тог корпуса становништва такође изузети и оне који су се изјаснили у смислу регио-налне припадности, а таквих је 11.929, односно 0,18%. Када се ове бројке саберу са претходно поменутом категоријом „Непознато“, долази се до податка да преко 7% становни-штва (око 470.000) који се нису изјаснили као припадници већинског српског народа, не може бити сврстано ни као мањинско становништво. На основу свега тога може се са сигурношћу рећи да у Србији према Попису из 2022. живи 816.624 припадника националних мањина, што чини 12,29% од укупног броја становника.<sup>21</sup> Тај број је могуће и већи, али не постоје тачни подаци на основу којих би се могле дати прецизније процене.

**Табела 4.** Становништво према националној припадности

|                   |           |        |
|-------------------|-----------|--------|
| Срби              | 5.360.239 | 80,64% |
| Непознато         | 322.013   | 4,84%  |
| Мађари            | 184.442   | 2,77%  |
| Бошњаци           | 153.801   | 2,31%  |
| Нису се изјаснили | 136.198   | 2,05%  |
| Роми              | 131.936   | 1,98%  |
| Албанци           | 61.687    | 0,93%  |

<sup>21</sup> У ову бројку су укључена и лица која су се изјаснила да имају двојаку или вишеструку националну припадност (нпр. Србин–Македонац, Мађарица–Југословенка, Црногорац–Србин и др.). Таквих је према Попису 6.403, односно приближно 0,1%, међутим, они су у збирном приказу података сврстани у категорију „Остали“, заједно са националним мањи-нама које имају мање од две хиљаде припадника као што су Египћани, Чеси, Ашкалије, Турци, Јевреји, Грци, Цинцари итд.

|                        |                  |             |
|------------------------|------------------|-------------|
| Словаци                | 41.730           | 0,63%       |
| Хрвати                 | 39.107           | 0,59%       |
| Југословени            | 27.143           | 0,41%       |
| Румуни                 | 23.044           | 0,35%       |
| Остали                 | 21.643           | 0,33%       |
| Власи                  | 21.013           | 0,32%       |
| Црногорци              | 20.238           | 0,30%       |
| Македонци              | 14.767           | 0,22%       |
| Муслимани              | 13.011           | 0,20%       |
| Бугари                 | 12.918           | 0,19%       |
| регионалне припадности | 11.929           | 0,18%       |
| Русини                 | 11.483           | 0,17%       |
| Буњевци                | 11.104           | 0,17%       |
| Руси                   | 10.486           | 0,16%       |
| Горанци                | 7.700            | 0,12%       |
| Украјинци              | 3.969            | 0,06%       |
| Словенци               | 2.829            | 0,04%       |
| Немци                  | 2.573            | 0,04%       |
| <b>Укупно</b>          | <b>6.647.003</b> | <b>100%</b> |

Извор: Републички завод за статистику

Када је реч о матерњем језику, ситуација је нешто другачија. Према најновијем попису из 2022. године, 84,36% становника, односно њих 5.607.558, се изјаснило да говори српски као матерњи језик. Тај проценат је нешто нижи у односу на претходна три пописна циклуса када је био на константном нивоу од између 88,09% и 88,30%. Међутим, при разматрању тих резултата треба имати у виду да је већина албанског становништва бојкотовала попис 1991. године, као и чињеницу да су у једну исту категорију сврставана сва лица која су се изјаснила да као матерњи језик говоре српски, српскохрватски, хрватскосрпски и хрватски. Такође, слична ситуација са бојкотом пописа од стране Албанаца поновљена је

и 2011. године, тако да је пун обухват припадника албанске мањине када је реч о три претходна пописа остварен само 2002. године. Пад броја матерњих говорника српског језика из 2022. године може се поново објаснити високим бројем становника у категорији „Непознато“, а њих је чак 303.179, то јест 4,56%. У највећој мери то су лица за које су подаци преузети из административних регистара који не садрже информације о матерњем језику, као и они за које је добијен одговор који не представља изјашњење о матерњем језику (нпр. домаћи, људски, билингвиста, полиглота, ћирилица, нишки, лалински итд.). Поред тога, 88.122 пописаних лица, односно 1,33%, није се изјаснило о свом матерњем језику, што је двоструко повећање у односу на Попис из 2011. године, када је одговор на ово питање одбило да пружи 0,65% становника. Узевши то у обзир, долази се коначно до податка да 648.144 становника, односно њих свега 9,75%, користи мањински језик као свој матерњи. Најзаступљенији мањински матерњи језик је мађарски (2,57%), а за њим следе босански (2,19%) и ромски (1,20%). Сви други мањински језици заступљени су у мери мањој од једног процента и то албански са 0,99%, словачки 0,58%, влашки 0,35%, румунски 0,32%, хрватски 0,18%, руски 0,17%, русински 0,13%, македонски 0,13%, бугарски 0,12%, буњевачки 0,05%, црногорски 0,03%, украјински 0,02%, немачки 0,02% и словеначки 0,02%. Детаљна дистрибуција заступљености матерњих језика приказана је у табели 5.

**Табела 5.** Становништво према матерњем језику

|                  |           |        |
|------------------|-----------|--------|
| Српски           | 5.607.558 | 84,36% |
| Непознато        | 303.179   | 4,56%  |
| Мађарски         | 170.875   | 2,57%  |
| Босански         | 145.329   | 2,19%  |
| Није се изјаснио | 88.122    | 1,33%  |
| Ромски           | 79.687    | 1,20%  |
| Албански         | 65.475    | 0,99%  |

|               |                  |             |
|---------------|------------------|-------------|
| Остали језици | 45.641           | 0,69%       |
| Словачки      | 38.584           | 0,58%       |
| Влашки        | 23.216           | 0,35%       |
| Румунски      | 21.477           | 0,32%       |
| Хрватски      | 12.048           | 0,18%       |
| Руски         | 11.255           | 0,17%       |
| Русински      | 8.725            | 0,13%       |
| Македонски    | 8.375            | 0,13%       |
| Бугарски      | 7.939            | 0,12%       |
| Буњевачки     | 3.319            | 0,05%       |
| Црногорски    | 1.981            | 0,03%       |
| Украјински    | 1.527            | 0,02%       |
| Немачки       | 1.389            | 0,02%       |
| Словеначки    | 1.302            | 0,02%       |
| <b>Укупно</b> | <b>6.647.003</b> | <b>100%</b> |

Извор: Републички завод за статистику.

Приметно је да је број матерњих говорника мањинских језика за око четвртину мањи од броја припадника националних мањина. Дакле, значајан удео мањинског становништва не говори матерњим језиком своје етничке заједнице него већинским српским језиком. У табели 6 приказано је у којој мери припадници сваке етничке заједнице у Србији говоре матерњим језиком националне мањине којој припадају. У табели је такође дат приказ заступљености српског као матерњег језика међу различитим етничким заједницама у Србији.

Албанци су национална мањина која у највећој мери говори матерњим језиком своје заједнице и то чини њих 98,34%. Затим следе Бошњаци међу којима се 92,99% лица изјаснило да им је матерњи језик босански. Матерњим језиком сопствене националне мањине говори и 91,03% Руса, 89,96% Словака, 88,77% Мађара, 83,42% Румуна, 74,24% Влаха, 72,84% Русина, 59,57% Рома, као и 58,17% Бугара који

живе на територији Србије. Што се тиче осталих националних мањина, у тим заједницама мање од половине припадника говори језиком матичне националне мањине. То чини свега 45,59% Македонаца, 35,20% Украјинаца, 33,79% Словенаца, 31,05% Немаца, 27,46% Хрвата, 26,09% Буњеваца, док се само 8,67% Црногораца изјаснило да као матерњи говори црногорски језик. Треба напоменути да када је реч о Горанцима, не постоји податак о броју матерњих говорника матичног језика ове националне мањине, односно горанског говора или „нашинског“ како га називају сами Горанци. Подаци не постоје ни за Југословене и Муслимане, али те две заједнице немају сопствени матерњи језик.

Управо због тога већина Југословена (70,70%) и Муслимана (75,34%) служи се српским као матерњим језиком. Ипак, српски је као матерњи језик најзаступљенији је међу Црногорцима и њиме говори њих чак 88,37%. Српским као матерњим служи се и већина Горанаца (63,60%), Буњеваца (63,23%), Словенаца (58,78%), Немаца (55,69%), Украјинаца (54,62%), Хрвата (52,35%) и Македонаца (51,03%). Приметно је да је, са изузетком Немаца и Украјинаца, реч о народима којима је матична постојбина на простору бивше Југославије. Поред тога, српски као матерњи језик говори и 35,9% Рома, 35,35% Бугара, 25,77% Русина, 22,63% Влаха, 13,81% Румуна, 10,06% Мађара, 8,91% Словака, 7,32% Руса, 6,63% Бошњака, као и 1,12% Албанаца.

**Табела 6.** Матерњи језик према националној припадности

| Национална припадност | Укупно    | Српски    | Језик матичне националне мањине |
|-----------------------|-----------|-----------|---------------------------------|
| Срби                  | 5.360.239 | 5.336.690 | 99,56%                          |
| Албанци               | 61.687    | 690       | 1,12%                           |
| Бошњаци               | 153.801   | 10.197    | 6,63%                           |
| Бугари                | 12.918    | 4.566     | 35,35%                          |
| Буњевци               | 11.104    | 7.021     | 63,23%                          |
| Власи                 | 21.013    | 4.755     | 22,63%                          |
| Горанци               | 7.700     | 4.897     | 63,60%                          |

| Национална припадност  | Укупно  | Српски | Језик матичне националне мањине |         |        |
|------------------------|---------|--------|---------------------------------|---------|--------|
| Југословени            | 27.143  | 19.194 | 70,70%                          |         |        |
| Мађари                 | 184.442 | 18.558 | 10,06%                          | 163.735 | 88,77% |
| Македонци              | 14.767  | 7.535  | 51,03%                          | 6.733   | 45,59% |
| Муслиман               | 13.011  | 9.803  | 75,34%                          |         |        |
| Немци                  | 2.573   | 1.433  | 55,69%                          | 799     | 31,05% |
| Роми                   | 131.936 | 47.371 | 35,90%                          | 78.598  | 59,57% |
| Румуни                 | 23.044  | 3.182  | 13,81%                          | 19.224  | 83,42% |
| Руси                   | 10.486  | 768    | 7,32%                           | 9.545   | 91,03% |
| Русини                 | 11.483  | 2.959  | 25,77%                          | 8.364   | 72,84% |
| Словаци                | 41.730  | 3.718  | 8,91%                           | 37.540  | 89,96% |
| Словенци               | 2.829   | 1.663  | 58,78%                          | 956     | 33,79% |
| Украјинци              | 3.969   | 2.168  | 54,62%                          | 1.397   | 35,20% |
| Хрвати                 | 39.107  | 20.472 | 52,35%                          | 10.737  | 27,46% |
| Црногорци              | 20.238  | 17.885 | 88,37%                          | 1.755   | 8,67%  |
| Остали                 | 21.643  | 7.490  | 34,61%                          |         |        |
| регионалне припадности | 11.929  | 9.494  | 79,59%                          |         |        |
| нису се изјаснили      | 136.198 | 44.078 | 32,36%                          |         |        |
| непознато              | 322.013 | 20.971 | 6,51%                           |         |        |

Извор: Републички завод за статистику.

Важно је имати у виду да извештај оних који су се изјаснили да су српске националности говори језиком неке националне мањине као својим матерњим. Таквих лица је према Попису 23.549. Такође има и случајева када лица која су припадници једне националне мањине као свој матерњи језик користе језик неке друге националне мањине. Иако то није честа појава, број таквих случајева није ни мали. Обрадом пописних података из 2022. године може се доћи до бројке од 27.599 лица који као матерњи говоре језик неке друге националне мањине. У збиру то значи да 51.148 становника, односно чак 7,89% од укупног броја грађана за које се са сигурношћу може утврдити да говоре мањинским језицима (648.144), говори језиком мањинске заједнице којој

сами не припадају. То је показатељ комплексности етнолингвистичких прилика у Србији и јасан индикатор интеркултуралности друштва.

Интересантно је упоредити изнете податке о заступљености грађана који су матерњи говорници мањинских језика са подацима о мањинском мањинским моделима образовања. Уколико се зна да се 9,75% укупне популације Србије служи мањинским језицима као својим матерњим, поставља се питање да ли је пропорционално иста заступљеност мањинског образовања. С обзиром на то да је попис вршен 2022. године, у табели 7 су представљене бројке за школску 2021/22. годину. Предшколско образовање и васпитање се одвија по моделу целокупне наставе на мањинском језику и двојезично. Збирно гледано, у датој години било је 8.229 деце укључене у такав вид предшколске наставе што чини 3,68% све предшколске деце. За основно и средње образовање постоји и настава на већинском српском језику са укљученим похађањем језика националне мањине са елементима националне културе као изборног предмета. Укупно сва три модела мањинског образовања у основним школама похађа чак 46.308 ученика, односно 9,13% основаца. Код средњошколаца су ови видови образовања далеко мање заступљени и у њих је укључено 11.801 ученика што чини 4,97% ученика средњих школа. Имајући наведено у виду, уз претпоставку да дистрибуција матерњих језика међу децом предшколског и школског узраста одговара оној у општој популацији, долазимо до следећих налаза. Тек нешто више од трећине матерњих говорника мањинских језика предшколског узраста, односно њих 37,74%, похађа предшколско образовање и васпитање на мањинским језицима. Ситуација је донекле боља међу средњошколском популацијом и нешто више од половине тих ученика похађа мањинске моделе образовања. Код основаца је далеко највећи обухват мањинским образовањем и износи чак 93,64%, што би значило да тек сваки петнаести ученик основне школе коме српски језик није матерњи не остварује своје право на образовање на матерњем језику.

**Табела 7.** Удео мањинских модела образовања за школску 2021/22. годину

| Ниво образовања                  | Предшколско |      | Основно |      | Средње  |      |
|----------------------------------|-------------|------|---------|------|---------|------|
|                                  | број        | %    | број    | %    | број    | %    |
| Укупно ученика                   | 223.559     |      | 507.374 |      | 237.313 |      |
| Целокупно на језику нац. мањине  | 6.605       | 2,95 | 32.319  | 6,37 | 11.522  | 4,86 |
| Језик са елементима нац. културе |             |      | 13.546  | 2,67 | 83      | 0,03 |
| Двојезично                       | 1.624       | 0,73 | 443     | 0,09 | 196     | 0,08 |
| Збирно сви мањински модели       | 8.229       | 3,68 | 46.308  | 9,13 | 11.801  | 4,97 |

*Извор Џодашка:* РЗС и Шести периодични извештај достављен Генералном секретару Савета Европе у складу са чланом 15 Повеље.

Када се не гледа на збирном, већ засебно на нивоу сваког језика, за само три језика (бугарски, мађарски и русински) је проценат деце која предшколско васпитање и образовање похађају на датом језику или двојезично у комбинацији тог и још једног језика, приближан уделу матерњих говорника тог језика у Србији. Релативно задовољавајућа заступљеност постоји и за словачки језик, док је за све друге језике проценат деце у предшколском образовању неколико пута мањи од процента матерњих говорника (табела 8).

**Табела 8.** Предшколско образовање – Удео мањинских модела образовања за школску 2021/22. годину према језику

|          | Целокупно на језику нац. мањине | Двојезично | Збирно сви мањински модели | Удео у укупном броју ученика | Удео матерњег језика у популацији |
|----------|---------------------------------|------------|----------------------------|------------------------------|-----------------------------------|
| Албански | 573                             | 21         | 594                        | 0,27%                        | 0,99%                             |
| Босански | 1.183                           |            | 1.183                      | 0,53%                        | 2,19%                             |
| Бугарски |                                 | 314        | 314                        | 0,14%                        | 0,12%                             |
| Мађарски | 3.736                           | 1.079      | 4.835                      | 2,16%                        | 2,57%                             |
| Немачки  |                                 | 20         | 20                         | 0,01%                        | 0,02%                             |
| Румунски | 75                              | 78         | 153                        | 0,07%                        | 0,32%                             |

|          | Целокупно на језику нац. мањине | Двојезично | Збирно сви мањински модели | Удео у укупном броју ученика | Удео матерњег језика у популацији |
|----------|---------------------------------|------------|----------------------------|------------------------------|-----------------------------------|
| Русински | 187                             | 30         | 217                        | 0,10%                        | 0,13%                             |
| Словачки | 741                             | 78         | 819                        | 0,37%                        | 0,58%                             |
| Хрватски | 110                             | 4          | 114                        | 0,05%                        | 0,18%                             |

*Извор Њогашка:* РЗС и Шести периодични извештај достављен Генералном секретару Савета Европе у складу са чланом 15 Повеље.

У основним школама, где је највећа заступљеност мањинских модела образовања, присутан је супротан тренд и већина језика националних мањина је заступљена у уделу сличном као у општој популацији. Издваја се податак да за чак шест језика, босански, чешки, мађарски, немачки, румунски и словачки удео ученика који похађају неки од видова мањинске наставе превазилази постотак у коме је тај језик заступљен као матерњи. Има неколико разлога којима се може објаснити оваква појава. Прво, међу различитим мањинским заједницама могу бити присутни другачији демографски трендови. Старосна структура припадника неких мањина може бити таква да је присутан већи удео млађег становништва, у овом случају школског узраста. Поред тога, могуће је и да припадници других народа, било мањинских или већинског српског, уче језик мањине која живи у њиховом непосредном окружењу као језик друштвене средине. Нарочито је то могуће због чињенице да је нашироко присутно изучавање мањинских језика са елементима националне културе као изборних предмета, што омогућава и онима који нису на високом нивоу познавања тог језика да партиципирају у настави. Даље у разматрању треба указати на велику популарност немачког језика, која је веома индикативна јер вишеструко надмашује удео матерњих говорника тог језика. Реч је о појави која је део ширег тренда раста интересовања за учењем немачког језика, који је присутан претходних десетак година, а који је повезан са вишедеценијским

миграцијама у земље немачког говорног подручја, било ради рада у иностранству или студирања (Бјелак, 2022). Са друге стране, само су македонски и ромски језик, као и влашки говор, приметно мање заступљени у основним школама, док су сви остали језици присутни у основном образовању на нивоу сличном као међу општим становништвом.

**Табела 9.** Основно образовање – Удео мањинских модела образовања за школску 2021/22. годину према језику

|            | Целокупно на језику нац. мањине | Језик са елементима нац. културе | Двојезично | Збирно сви мањински модели | Удео у укупном броју ученика | Удео матерњег језика у популацији |
|------------|---------------------------------|----------------------------------|------------|----------------------------|------------------------------|-----------------------------------|
| Албански   | 4.264                           |                                  |            | 4.264                      | 0,84%                        | 0,99%                             |
| Босански   | 11.241                          | 2.853                            |            | 14.094                     | 2,78%                        | 2,19%                             |
| Бугарски   | 62                              | 350                              | 161        | 573                        | 0,11%                        | 0,12%                             |
| Чешки      |                                 | 195                              |            | 195                        | 0,04%                        | 0,01%                             |
| Мађарски   | 12.100                          | 3.064                            |            | 15.164                     | 2,99%                        | 2,57%                             |
| Македонски |                                 | 246                              |            | 246                        | 0,05%                        | 0,13%                             |
| Немачки    |                                 | 723                              | 141        | 864                        | 0,17%                        | 0,02%                             |
| Ромски     |                                 | 2.566                            |            | 2.566                      | 0,51%                        | 1,20%                             |
| Румунски   | 1.544                           | 1.016                            |            | 2.560                      | 0,50%                        | 0,32%                             |
| Русински   | 315                             | 324                              |            | 639                        | 0,13%                        | 0,13%                             |
| Словачки   | 2.568                           | 770                              |            | 3.338                      | 0,66%                        | 0,58%                             |
| Украјински |                                 | 42                               |            | 42                         | 0,01%                        | 0,02%                             |
| Хрватски   | 225                             | 449                              |            | 674                        | 0,13%                        | 0,18%                             |
| Буњевачки  |                                 | 270                              |            | 270                        | 0,05%                        | 0,05%                             |
| Влашки     |                                 | 678                              |            | 678                        | 0,13%                        | 0,35%                             |

*Извор података:* РЗС и Шести периодични извештај достављен Генералном секретару Савета Европе у складу са чланом 15 Повеље.

Што се тиче средњег образовања, показатељи инклузије мањина у образовање нису ни приближни онима за основне школе. Једино су албански и немачки као наставни

језик заступљенији у средњим школама него као матерњи језик у општој популацији. Албански је вероватно толико заступљен због млађе старосне структуре припадника албанске мањине, а могуће је да се и поједини припадници ромске и других мањина у општинама Бујановац и Прешево одлучују пре за наставу на албанском него на српском језику. Разлог за веома високу популарност немачког ни у овом случају није позитивна пракса мањинског образовања, већ је, као што је раније поменуто, овде реч уопштено о двојезичном образовању где се немачки учи као светски, а не као мањински језик. Остали језици су доста мање присутни у средњим школама те је за босански, бугарски, мађарски и хрватски проценат ученика који похађају наставу на тим мањинским језицима за 30–50% мањи у односу на проценат матерњих говорника датог језика. Када је реч о румунском, русинском, словачком и буњевачком, њихова заступљеност је још мања.

**Табела 10.** Средње образовање – Удео мањинских модела образовања за школску 2021/22. годину према језику

|           | Цело-<br>купно<br>на јези-<br>ку нац.<br>мањине | Језик<br>са еле-<br>менти-<br>ма нац.<br>културе | Двоје-<br>зично | Збирно<br>сви ма-<br>њински<br>модели | Удео у<br>укупном<br>броју<br>ученика | Удео<br>матер-<br>њег<br>језика у<br>попула-<br>цији |
|-----------|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-----------------|---------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------------------------|
| Албански  | 2.569                                           |                                                  |                 | 2.569                                 | 1,08%                                 | 0,99%                                                |
| Босански  | 3.619                                           |                                                  |                 | 3.619                                 | 1,52%                                 | 2,19%                                                |
| Бугарски  | 146                                             |                                                  |                 | 146                                   | 0,06%                                 | 0,12%                                                |
| Мађарски  | 4.388                                           |                                                  |                 | 4.388                                 | 1,85%                                 | 2,57%                                                |
| Немачки   |                                                 |                                                  | 196             | 196                                   | 0,08%                                 | 0,02%                                                |
| Румунски  | 112                                             |                                                  |                 | 112                                   | 0,05%                                 | 0,32%                                                |
| Русински  | 41                                              |                                                  |                 | 41                                    | 0,02%                                 | 0,13%                                                |
| Словачки  | 439                                             | 68                                               |                 | 507                                   | 0,21%                                 | 0,58%                                                |
| Хрватски  | 208                                             |                                                  |                 | 208                                   | 0,09%                                 | 0,18%                                                |
| Буњевачки |                                                 | 15                                               |                 | 15                                    | 0,01%                                 | 0,05%                                                |

*Извори података:* РЗС и Шести периодични извештај достављен Генералном секретару Савета Европе у складу са чланом 15 Повеље.

## **ДВОЈЕЗИЧНОСТ У ОБРАЗОВАЊУ: ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ**

### **МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР**

Ученици средњих школа су изабрани да буду субјекат истраживања из неколико разлога. Прво, језичке образовне политике директно се односе на ученике који су активно укључени у процес образовања. Средњошколцима је дата предност у односу на ученике основних школа јер су они у зрелијој доби и изгледније је да ће имати јасно формиране ставове о конкретним питањима која су предмет овог рада. Друго, истраживања ставова надолazeћих генерација припадника националних мањина су изузетно релевантна јер ће они у будућности играти кључну улогу у реализацији, а неки и у креирању, мањинских политика. Треће, у тренутку спровођења истраживања, последњи доступни детаљни подаци о структури становништва били су они из пописа који је спроведен још 2011. године, те због недостатака прецизних података није било могуће ваљано испланирати истраживање опште популације у мултиетничким срединама, у којима је у активној употреби поред српског и неки од језика националних мањина, или више њих. Са друге стране, за средњошколску популацију постоје подаци путем којих се може стећи детаљан увид у заступљености мањинских језика у образовању, и на основу којих се тачно може одредити циљана популација која је предмет истраживања. Четврто, уз помоћ средњих школа релативно је лакше остварити приступ ученицима него што би то био случај за припаднике опште популације. Пето, средњошколска популација је одабрана за истраживање и из практичних разлога, јер је за истраживање са ученицима основних школа неопходно прибавити и сагласности родитеља, док за ученика средњих школа

то није потребно уколико се користи метод онлајн анкетирања, с обзиром на то да они већ сви имају минимум петнаест година, поготово другом школском полугодишту. Наиме, у члану 16. Закона о заштити података о личности<sup>22</sup> се наводи: „Малолетно лице које је навршило 15 година може самостално да даје пристанак за обраду података о својој личности у коришћењу услуга информационог друштва.“ Да је то довољан ваљан законски оквир за спровођење истраживања ученика средњих школа путем интернета потврђено је и мишљењем Повереника за информације од јавног значаја и заштиту података о личности Републике Србије,<sup>23</sup> а које је донето као одговор на упит Института друштвених наука.

Након што су дефинисани предмет и циљна група истраживања, приступило се избору истраживачког приступа. Изучавања ставова о језику спроводе се у највећој мери коришћењем три главна приступа истраживању ставова о језику, а то су: директни приступ, индиректни приступ и приступ социјеталног третмана (нпр. Kircher & Zipp, 2022; Garrett, 2010; Ryan, Giles & Hewstone, 1988; Knops & van Hout, 1988). Директан приступ подразумева да се од испитаника захтева да пружи директан одговор на питања везана за њихово виђење неког језика и његове оцене, личних језичких преференција итд. Увид у ставове се на директан начин може стећи коришћењем анкетних упитника, спровођењем фокус група или индивидуалних интервјуа (Garrett, 2010; Dragojevic et al., 2020).

У овом раду је због предности које нуди и прикладности у испитивању теме која је предмет истраживања, коришћен директан приступ испитивању ставова о језику, а као истраживачки инструмент употребљен је структурисани анкетни упитник. Рад следи квантитативни истраживачки метод, тачније метод интернет или онлајн анкетирања, односно компјутерски само-администрирани упитник (енг. *Computerized self-administered questionnaire – CSAQ*) (Vehovar & Manfreda, 2017).

<sup>22</sup> Сл. гласник РС, бр. 87/2018.

<sup>23</sup> Број 073-14-1391/2020-02 од 20. 05. 2020. године.

## *Дизајн упитника*

Анкетни упитник је креиран на основу прегледа релевантне стручне литературе из области ставова о језику и садржи чињенична, бихевиорална и питања о ставовима. Први део упитника садржи чињенична питања, односно њиме се утврђује профил испитаника. Овај део упитника садржи две групе питања. У првој групи, после елиминационог питања којим се проверава да ли је испитаник ученик средње школе, постављена су питања која се односе на то да ли испитаници похађају гимназију или средњу стручну школу, трогодишњу или четворогодишњу; који су разред; какав успех имају у школи, како се зове њихова школа и у ком месту се налази; да ли се настава одвија по већинском или неком од три мањинска модела, као и разлoзима из којих су се одлучили на тај модел; у случају мањинских модела био је постављено и питање о језику на коме се настава одвија; по ком моделу су похађали наставу у основној школи. Поред тога, како би се утврдиле индивидуалне социодемографске карактеристике испитаника, од њих је тражено да дају податке о томе колико година имају; ког су пола; о типу места у коме живе; стручној спреми родитеља, односно старатеља или хранитеља; и субјективном економском статусу. У овој групи било је укупно 21 питање, с тим што су поједина питања била условљена рачвањем које се вршило у зависности од одговора на претходна питања те су испитаници укупно у овом делу анкете одговарали на 15, односно 16 питања. Наиме, у случају да су навели да наставу похађају по неком од мањинских модела, од њих је тражено да прецизирају о ком језику националне мањине је реч. За сваки од три мањинска модела образовања постављено је посебно питање. Поред тога, још једно питање је заправо имало четири различите варијанте, а која ће се од њих приказати испитанику зависило је од тога по ком моделу је навео да похађа наставу, у потпуности на српском или по неком од мањинских модела образовања. То је иначе било једно од укупно два питања у целој анкети на која су испитаници

били обавезни да дају одговор како би наставили попуњавање анкете. Сва остала питања испитаници су могли да оставе без одговора.

Другу групу чињеничних питања чинила су она која се односе на језичке компетенције и етничку припадност. Наиме, од испитаника је тражено да наведу свој матерњи језик; етничко порекло; и ниво познавања српског и матерњег језика, односно језика националне мањине по питању с четири главне језичке вештине – причања, писања, разумевања и читања. У овој групи укупно је било пет питања, с тим што су се питања о знању језика састојала од четири потпитања.

Бихевиорална питања у овом упитнику тицала су се употребе језика. Од испитаника је захтевано да одговоре који језик највише користе у свакодневној комуникацији, као и то колико често у свакодневној комуникацији користе српски и матерњи језик, односно језик националне мањине. Поред тога, испитаницима је постављено и питање да ли и колико често користе те језике у приликама као што су гледање филмова и серија или других телевизијских садржаја; читање новина, часописа и интернет портала; слушање музике, коришћење друштвених мрежа, али и комуникација са породицом или са друговима и другарицама. У овој групи је укупно било пет питања, с тим што је у последња два питања, која се тичу употребе језика у одређеним приликама, требало дати одговоре везане за седам различитих ситуација.

Када је реч о питањима о ставовима, она су била подељена у три групе, оне о језику националне мањине, о српском језику и о двојезичности и двојезичном образовању. Питања о ставовима о језику националне мањине и о српском језику била су у великој мери иста. Ставови о српском језику испитивани су кроз 16 различитих питања од којих је 10 било истоветно за све, док је шест питања било намењено само оним испитаницима чији матерњи језик није српски. Када је реч о питањима која се тичу ставова о мањинском језику, њих је такође било 16. Од тога је 10 питања било исто за све испитанике. Испитаницима којима је матерњи језик

неки од језика националне мањине, постављано још једно питање, а поред тога три додатна питања су приказивана само оним малобројним испитаницима који се образују по моделу који подразумева целокупну наставу на српском уз изучавање матерњег језика са елементима националне културе у оквиру посебног школског предмета. Уз 10 основних питања из ове групе, испитаницима којима је матерњи језик српски приказивано је једно додатно питање, а уколико су се поред тога изјаснили и да имају српско етничко порекло, од њих је тражено да дају одговор на још једно питање. Што се тиче питања која се тичу ставова о двојезичности уопште, њих је било пет, док је питања којима се истражују ставови о двојезичном образовању било шест.

Свим овим питањима мери се низ индикатора који су дефинисани на основу стручне литературе и претходних истраживања ставова о језику. Тако је упитник укључио и питања којима се мери генерално одобравање употребе и учења неког језика, посвећеност коришћењу истог, економска и друштвена важност комуникације на датом језику и личне идеолошке ставове (Lewis, 1975). Уз то, испитивани су и ставови о учењу страног језика уопште, посвећеност учењу језика који није матерњи, страх од асимилације и губитка сопственог језика, самопоуздање при учењу и употреби другог језика, као и перцепција друштвеног контекста, односно подршке родитеља и вршњака за учење другог језика (Dörnyei, Csizér & Németh, 2006). Истраживана је интегративна и инструментална мотивација за учење српског језика код припадника националних мањина, односно мањинских језика код припадника већинског народа (Baker, 2001), као и лично и друштвено вредновање двојезичности (Cazaban, 1993; Coady, 2001).

Поред свега наведеног, испитаницима су постављена и два питања која се тичу њихових планова за будућност, односно жеље за наставком школовања у иностранству и жеље за емиграцијом. У случају да су одговорили да имају такве аспирације, од испитаника је тражено да прецизирају која држава је њихово жељено одредиште, те је укупан

број питања у овој групи тако могао бити повишен на четири. Ова питања су постављена због тога што су ранија истраживања утврдила да у случају Србије целокупно образовање на језицима националних мањина повећава изгледе да ће ученици касније емигрирати у земљу матицу (Bašić, 2015).

Упитник је преведен на језике свих националних мањина који су у употреби у образовању у средњим школама у Републици Србији, а то су: албански, босански, бугарски, буњевачки, мађарски, румунски, русински, словачки и хрватски језик. Преводе упитника израдили су професионални преводиоци од којих су велика већина акредитовани као стални судски преводиоци, или су запослени као преводиоци при Покрајинској влади Војводине. Упитник је поред тога био доступан испитаницима на српском језику на ћирилици и латиници. Такође, треба напоменути да је у српској верзији упитника код оних питања где се помиње језик националне мањине, у случају да су се испитаници изјаснили да им српски није матерњи коришћен термин „матерњи језик“, док је оним испитаницима којима је српски матерњи језик у тим питањима приказиван термин „језик националне мањине“. У преводима упитника на мањинске језике уместо термина „матерњи језик“ навођен је конкретан назив тог језика, нпр. у анкети на русинском језику је стајало „русински језик“.

### ***Истраживање и узорак***

Све верзије упитника постављене су на платформу *LimeSurvey* која је инсталирана на серверу Института друштвених наука.<sup>24</sup> Ова платформа иначе омогућава спровођење истраживања коришћењем CSAQ методе, односно компјутерски подржаног веб анкетирања. То подразумева да испитаници сами преко својих паметних телефона, компјутера, таблет рачунара или других електронских уређаја

<sup>24</sup> <https://idn.org.rs/>

сами приступе анкети преко линка и попуне је одговарајући на питања. У овом случају испитаници су бирали и на ком од десет језика ће попунити анкету.

Уз креирање упитника и анкете било је неопходно и дефинисати узорак. На основу података из *Шестој периодичној извештаја* (Ministry for Human and Minority Rights and Social Dialogue, 2023) утврђен је број ученика средњих школа који наставу похађају према неком од модела мањинског образовања, као и тачни језици на којима се та настава изводи. Тако је установљено да је наставу у потпуности на неком од језика националних мањина у претходној школској 2021/22. години у средњим школама похађало 11.522 ученика на осам мањинских језика (табела 11). Језици на којима се одржавала настава су: албански, босански, бугарски, буњевачки, мађарски, румунски, русински, словачки и хрватски језик.

**Табела 11.** Средње образовање целокупно на језицима националних мањина – школска 2021/22. година

| Језик          | Ученици       | Школе |
|----------------|---------------|-------|
| Албански језик | 2.569         | 4     |
| Босански језик | 3.619         | 3     |
| Бугарски језик | 146           |       |
| Мађарски језик | 4.388         | 35    |
| Румунски језик | 112           | 2     |
| Русински језик | 41            |       |
| Словачки језик | 439           |       |
| Хрватски језик | 208           |       |
| <b>Укупно</b>  | <b>11.522</b> |       |

*Извор података:* Шести периодични извештај достављен Генералном секретару Савета Европе у складу са чланом 15 Повеље.

Поред тога, наставу на српском језику, уз похађање наставе из матерњег језика са елементима националне културе, слушало је свега 83 ученика на два језика националних мањина. У питању су словачки и буњевачки језик.

**Табела 12.** Средње образовање – језик са елементима националне културе – школска 2021/22. година

| Језик          | Ученици   | Школе |
|----------------|-----------|-------|
| Русински језик | 68        |       |
| Словачки језик | 15        |       |
| <b>Укупно</b>  | <b>83</b> |       |

*Извор података:* Шести периодични извештај достављен Генералном секретару Савета Европе у складу са чланом 15 Повеље.

С обзиром на то да поменути извештај не садржи податке о броју јединица локалне самоуправе и школа у којима се организује настава по мањинским моделима, те информације су преузете из података добијених од Републичког завода за статистику. Установљено је да се мањинско образовање целокупно на језику националних мањина реализује у 47 средњих школа у 21 општини. То су општине: Ада, Алибунар, Бачка Топола, Бачки Петровац, Бечеј, Босилеград, Бујановац, Вршац, Зрењанин, Кањижа, Ковачица, Кула, Медвеђа, Нови Кнежевац, Нови Сад, Прешево, Сента, Сомбор, Суботица, Темерин и Чока. Од тога у 13 општина постоји по само једна средња школа у којој се настава организује на језику националне мањине, док највише таквих школа има у Суботици – 9, Новом Саду – 5, Зрењанину, Сомбору и Сенти по 4, Бечеју и Бачкој Тополи по 3 и у Прешеву постоје 2 такве школе. Како подаци Републичког завода за статистику не приказују информације о настави на босанском језику, у узорак општина су укључене и три општине са највећом популацијом припадника бошњачке националне мањине: Нови Пазар, Сјеница и Тужина.

Ради утврђивања у којим се тачно општинама спроводи настава из матерњег језика са елементима националне културе, контактирани су национални савети словачке и буњевачке националне мањине. Добијене су информације да се настава буњевачког језика са елементима националне културе организује у три школе у Суботици, настава словачког језика са елементима националне културе у једној школи у Ковачици и по две школе у Старој Пазови и Новом Саду.

Из тог разлога у узорак општина је додата и општина Стара Пазова. Такође, од Националног савета бугарске националне мањине је добијена информација да се настава целокупно на бугарском језику изводи у општинама Босилеград и Димитровград, док се у подацима Републичког завода за статистику наводи само Босилеград. Из тог разлога узорак општина допуњен је и општином Димитровград. Имајући све наведено у виду, на иницијални списак од 21 општине додата је још њих 5, те коначан узорак чини 26 општина. Увидом у списак свих средњих школа на територији Републике Србије утврђено је да у тих 26 општина постоји чак 79 средњих школа и све оне су уврштене у узорак на нивоу школа.

Прикупљање података спроведено је од 6. до 21. марта 2023. године, а за шеснаест дана током којих је спроведено истраживање, анкети је приступило укупно 6.219 испитаника, од чега је 3.321 ученик анкету попунио у целости, а њих 2.898 парцијално. Укупан број испитаника чини око 12% читаве ученичке популације у општинама из узорка.

С обзиром на то да су све истраживане школе контактиране, узорак се на нивоу школа може сматрати репрезентативним. Стопа одговора јесте 78,5%, односно позиву за учешће одазвало се 62 од укупно 79 средњих школа. Школе које су се одазвале долазе из свих 26 општина у којима постоји неки модел мањинског образовања у средњим школама. Стога, прикупљени узорак је репрезентативан на нивоу општина. Међутим, када се говори о нивоу индивидуалних ученика, узорак је непробабилистички, с обзиром на то да нису сви ученици имали подједнаку шансу да се нађу у узорку. Разлог за то је чињеница да није постојала контрола над делом процеса прикупљања података у коме су школе дистрибуирале анкету ученицима. Иако је од школа тражено да линк анкете проследи свим ученицима сва четири разреда, то готово извесно није урађено.

Када је реч о језику на ком су испитаници попуњавали упитник, велика већина од око 70% испитаника је то учинила на српском језику, односно њих 4.376. Остали испитаници су то учинили на неком од девет мањинских језика,

а очекивано више приступа је било за упитнике бројнијих мањинских заједница (табела 13).

**Табела 13:** Језик попуњавања анкете

| Језик           | Број испитаника |
|-----------------|-----------------|
| Српски језик    | 4.376           |
| Албански језик  | 371             |
| Босански језик  | 223             |
| Бугарски језик  | 15              |
| Буњевачки језик | 24              |
| Мађарски језик  | 897             |
| Румунски језик  | 83              |
| Русински језик  | 42              |
| Словачки језик  | 123             |
| Хрватски језик  | 65              |

Узорак се може поделити на два подузорка, односно на оне ученике који наставу похађају по мањинском моделу образовања и на оне који то чине по већинском образовном моделу, целокупно на српском језику. Подузорок оних који наставу похађају на неком од мањинских језика или уз наставу матерњег језика и елемената националне културе чини 1.603 испитаника. С обзиром на то да је према доступним подацима у школској 2021/22. години било укупно 11.605 ученика средњих школа који су наставу похађали по неком од мањинских модела, то значи да узорак чини 13,8% те потпопулације. Подузорок оних који наставу похађају у целости на српском језику чини 2.883 ученика, док се остали испитаници нису изјаснили тј. прекинули су попуњавање анкете пре давања одговора на то питање. Треба напоменути да се у овом подузорку ученика који се школују у потпуности на српском језику налази тачно 200 испитаника који су се изјаснили да им матерњи језик није српски већ неки од мањинских језика.

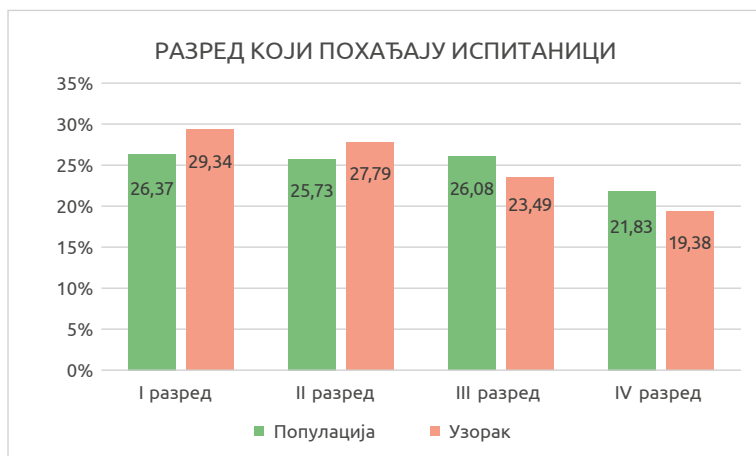
У подузорку оних који наставу похађају по неком од мањинских модела образовања, заступљени су припадници

свих девет националних мањина које остварују то право. Њихова дистрибуција приказана је у табели 14.

**Табела 14:** Испитаници који наставу похађају на неком од мањинских модела – по језику

| Језик           | Број |
|-----------------|------|
| Албански језик  | 237  |
| Босански језик  | 196  |
| Бугарски језик  | 112  |
| Буњевачки језик | 16   |
| Мађарски језик  | 723  |
| Румунски језик  | 67   |
| Русински језик  | 28   |
| Словачки језик  | 117  |
| Хрватски језик  | 43   |

Када је реч о разреду који испитаници похађају, узорак поприлично кореспондира са ситуацијом у стварној популацији и нема великих одступања мада су ученици прва два разреда незнатно присутнији у узорку (графикон 1).



**Графикон 1:** Разред који похађају испитаници

Уколико се гледа структура узорка према полу испитаника, ученице су у значајној мери више заступљене. Испитаника женског пола је 61%, а мушког је њих 39% (графикон 4). У средњошколској популацији у општинама које су предмет истраживања тај однос је другачији, готово изједначен. Ученика мушког пола је 50,3%, а женског 49,7%. Из тог разлога при анализи ће бити коришћени пондери.

Креиране су две групе пондера, једна за подузорок ученика који наставу похађају у целости на српском језику и једна за подузорок испитаника који наставу похађају по неком од мањинских модела образовања. Њиховим коришћењем узорак ће бити коригован тако да што верније одговара стању у истраживаној популацији. Примера ради, пондерима ће бити отклоњена непропорционалност узорка у погледу пола испитаника. Пондерисани стратификовани узорак имаће структуру по полу изједначену са реалним стањем међу ученицима средњих школа у општинама где је спроведено истраживање.

Када је у питању подузорок ученика који наставу похађају у целости на српском језику, биће употребљавани комбиновани пондери који узимају у обзир пол и разред испитаника. Они су израчунати на основу података за школску 2020/21. годину преузетих са интернет странице Републичког завода за статистику.<sup>25</sup>

За подузорок испитаника који наставу похађају по неком од мањинских модела образовања такође ће бити коришћени комбиновани пондери, али ће он бити конструисани на основу комбиноване дистрибуције пола и језика на коме испитаник похађа наставу у школи. Пондери су по питању језика израчунати на основу података из *Шестіої періодичної звіщання* (Ministry for Human and Minority Rights and Social Dialogue, 2023), а по питању пола на основу података за школску 2020/21. годину за општу популацију ученика средњих школа у 26 општина где је спроведено истраживање преузетих са интернет странице Републичког завода за

<sup>25</sup> <https://data.stat.gov.rs/Home/Result/11030301?languageCode=sr-Cyrl>

статистику. Пондери неће бити коришћени у случају буњевачке националне мањине због тога што је истраживањем обухваћена целокупна популација ученика која похађа наставу предмета Буњевачки језик са елементима националне културе.

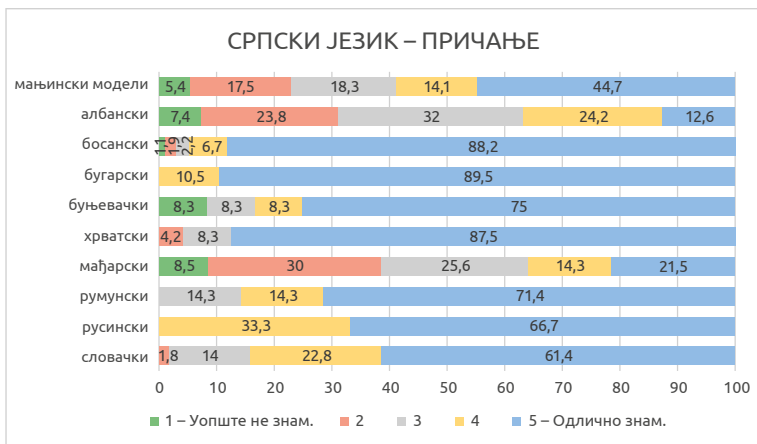
## НАЛАЗИ ЕМПИРИЈСКОГ ИСТРАЖИВАЊА

Резултати анкетног истраживања које је спроведено на репрезентативном узорку свих 26 општина у којима се спроводи настава на неком од језика националних мањина или уз учење матерњег језика и елемената националне културе као посебног школског предмета, којим је обухваћено 6.219 ученика, пружају нам увид како у тренутно стање ствари средњошколске популације, тако и у њихове ставове о двојезичности и двојезичном образовању.

### *Знање и ујошреба српској језика*

Налази добијени путем овог истраживања пружају увид у то у којој мери ученици из редова националних мањина који наставу похађају на свом матерњем језику владају српским језиком и у којој мери га користе. Резултати истраживања показују алармантан податак да чак 22,9% испитаника који се образују по неком од два, у пракси заступљена, модела мањинског образовања наводи да уопште не зна или слабо говори српски језик. Овакво забрињавајуће стање није присутно код припадника свих националних мањина, већ између њих постоје статистички значајне разлике. Код испитаника седам од девет националних мањина које остварују право на образовање по неком од мањинских модела наставе забележен је висок ниво познавања српског језика. Међутим, ситуација је забрињавајућа када је реч о припадницима две од три највеће мањинске заједнице, албанске и мађарске. Код припадника албанске националне мањине,

готово једна трећина испитаника, односно 31,2% наводи да уопште не говори или се лоше служи српским језиком, а тек нешто више од тога, њих 36,8%, своје говорне компетенције из српског језика оцењује високим оценама. У случају ученика који долазе из мађарске националне мањине стање је још неповољније те чак 38,5% испитаника истиче како слабо или уопште не говори српски, а свега 35,8% њих би своје говорне способности оценило неком од две највише оцено на петостепеној скали.

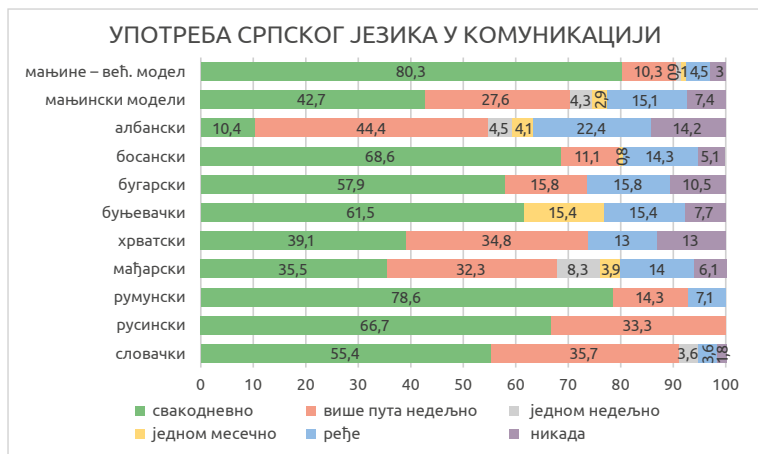


**Графикон 2:** Српски језик – причање (%)

Ни код једне ни код друге националне мањине на нивоу средњих школа у пракси не постоји мањински образовни модел који подразумева извођење наставе у потпуности на српском језику уз похађање наставе матерњег језика и елемената националне културе као посебног школског предмета. Стога углавном сви ученици који долазе из редова ове две мањине наставу похађају у целости на свом матерњем језику уз ограничени фонд часова српског као нематерњег језика.

Што се тиче тога у којој мери припадници националних мањина користе српски језик, резултати истраживања показују да 42,7% испитаника који наставу похађају по неком од мањинских образовних модела свакодневно употребљава српски језик, а њих 27,6% то чини неколико пута недељно.

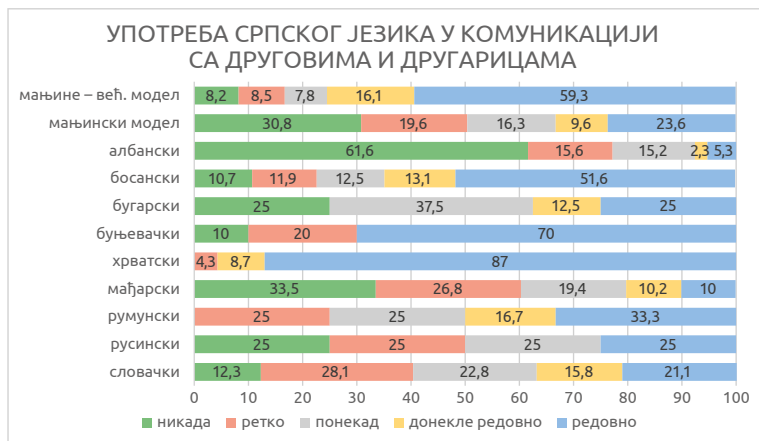
Од преосталих испитаника, чак 22,5% њих користи српски у комуникацији ређе од једном месечно или никада. Важно је напоменути да је и у овом случају присутна разлика између мањинских заједница, и док припадници русинске, румунске и словачке националне мањине могу да се истакну као позитиван пример где готово сви испитаници редовно у комуникацији употребљавају српски, код албанске, бугарске и мађарске националне мањине забележен је висок проценат оних који ретко или никада не користе званичан језик државе у којој живе. Код ученика из албанске мањинске заједнице је то најприсутније, те чак 36,6% истиче да то чини ређе од једног месечно или никада, код бугарске националне мањине је тај удео 26,3%, а међу испитаницима мађарске мањине 20,1%.



**Графикон 3:** Употреба српског језика у комуникацији (%)

Када је у питању употреба српског језика у комуникацији са друговима и другарицама, подаци су још више алармантни. Нешто више од једне половине испитаника, односно 50,4% испитаника, који образовање стиче кроз мањинске наставне моделе истиче да ретко или никада не користи српски језик у комуникацији са својим друговима и другарицама, а то донекле редовно или редовно чини 33,2%. И у овом случају као примери лоше праксе предњачи албанска национална мањина из које је 77,2% испитаника навело да ретко или никада не

комуницира на српском језику са вршњацима, а за њима следе мађарска национална мањина са 60,3%. Међутим, изненађујуће је да и код појединих мањина чији припадници добро владају српским језиком постоји одсуство комуникације са друговима и другарицама на том језику, што говори о сегрегацији и затворености у сопствене заједнице. Тако, овакву комуникацију ретко или никада не остварује чак 50% оних који наставу похађају на русинском језику, односно 40,4% словачком, 25% на румунском и 25% на бугарском језику.

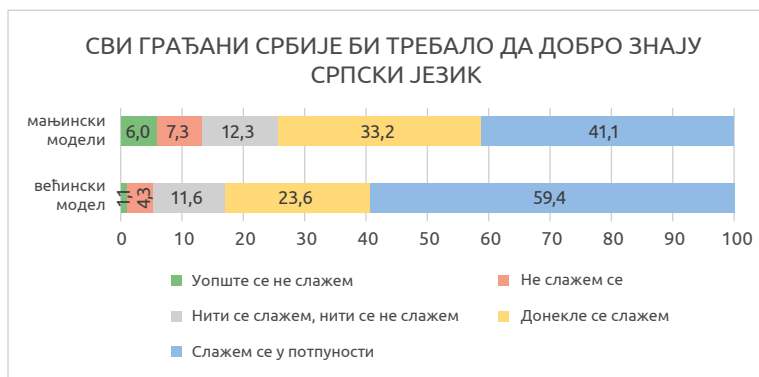


**Графикон 4:** Употреба српског језика у комуникацији са друговима и другарицама (%)

### Ставови о српском језику

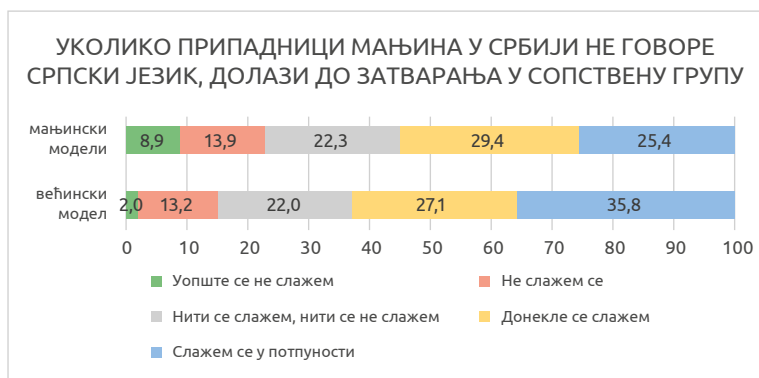
Поред овога, треба размотрити и ставове ученика који долазе из редова националних мањина о учењу српског језика. Охрабрујући је податак да 85,6% испитаника који наставу похађају по мањинским образовним моделима сматра да познавање српског јесте корисно. Сличан проценат испитаника, тачније 86,9% њих има такво мишљење и међу ученицима којима српски језик није матерњи, али ипак наставу похађају у потпуности на њему. Висок проценат слагања присутан је и код тврдње да би сви грађани Србије требало

да добро знају српски језик. Са тиме се слаже 83% оних припадника мањине који се образују по већинском моделу, односно 74,3% испитаника који наставу похађају по неком од мањинских модела образовања.



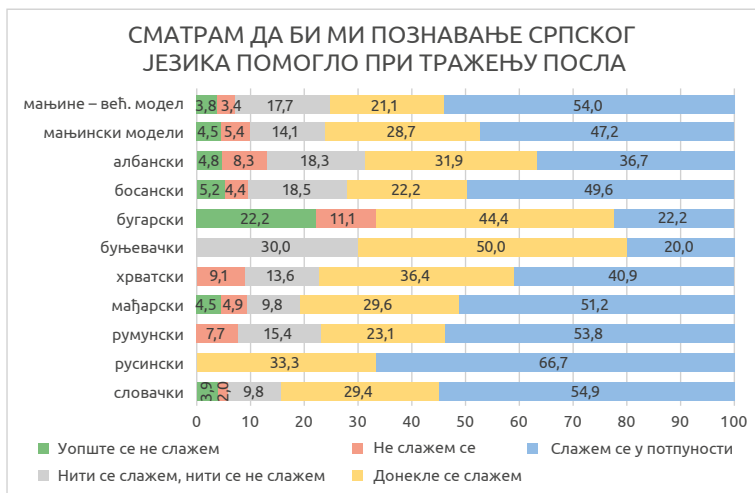
**Графикон 5:** Сви грађани Србије би требало да добро знају српски језик (%)

По питању тога да ли, уколико припадници мањина у Србији не говоре српски језик, долази до затварања у сопствену групу, 54,8% испитаника који наставу похађају по мањинским образовним моделима исказује слагање, а тај удео је 62,9% код оних ученика којима српски језик није матерњи, али ипак наставу похађају у потпуности на том језику.



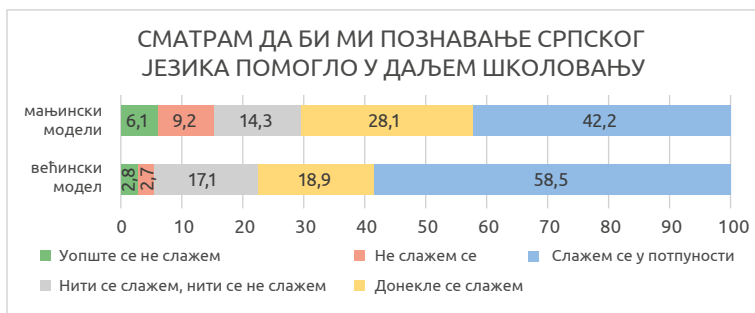
**Графикон 6:** Уколико припадници мањина у Србији не говоре српски језик, долази до затварања у сопствену групу (%)

Готово исти проценат од око три четвртине испитаника код оба ова мањинска подузорка сматра да би им познавање српског помогло при тражењу посла.



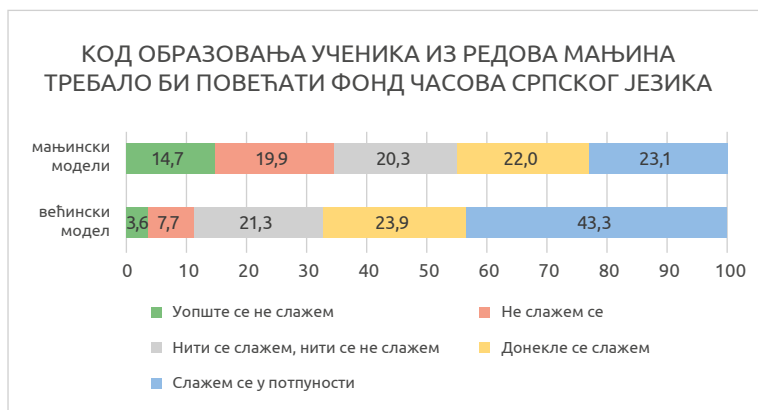
**Графикон 7:** Сматрам да би ми познавање српског језика помогло при тражењу посла (%)

Слична је ситуација и по питању инструменталне вредности српског језика за наставак школовања, те га корисним сматра 77,4% оних припадника мањине који се образују по већинском моделу, односно 70,3% испитаника који наставу похађају по неком од мањинских модела образовања.



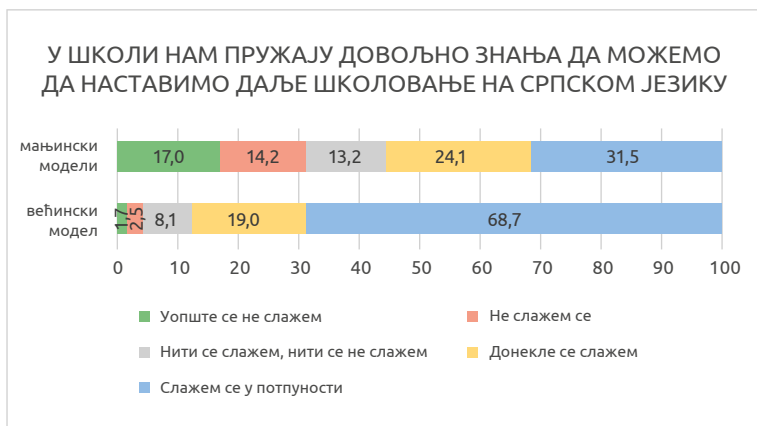
**Графикон 8:** Сматрам да би ми познавање српског језика помогло у даљем школовању (%)

Интересантан је податак да управо они припадници мањина који наставу похађају на српском и боље владају тим језиком у односу на оне вршњаке који се школују по другим образовним моделима, у већој мери сматрају да им је потребан већи фонд часова српског. Мишљења да би код образовања ученика из редова мањина требало повећати фонд часова српског језика је 67,2% мањинских ученика који наставу похађа на српском језику, а 45,1% њих који то чине по мањинским моделима образовања.



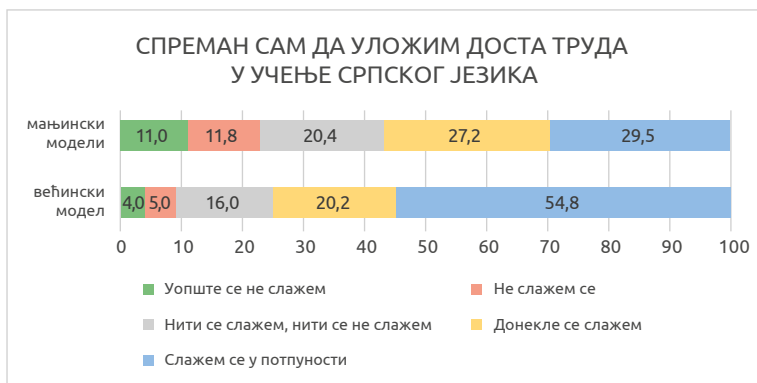
**Графикон 9:** Код образовања ученика из редова мањина требало би повећати фонд часова српског језика (%)

Уз то, 87,7% припадника мањина који се образују по већинском моделу сматра да им у школи пружају довољно знања да могу наставити даље школовање на српском језику, док је код оних који наставу похађају по мањинским моделима тај проценат 55,6%.



**Графикон 10:** У школи нам пружају довољно знања да можемо да наставимо даље школовање на српском језику (%)

Коначно, 75% оних припадника мањине који се образују по већинском моделу, односно 56,7% испитаника који наставу похађају по неком од мањинских модела образовања спремно је да уложи доста труда у учење српског језика.



**Графикон 11:** Спреман сам да уложим доста труда у учење српског језика (%)

Ови резултати нам указују на то да су припадници мањина углавном свесни важности познавања српског и сматрају да би сви требало да га знају. Поред тога, они увиђају инструменталну вредност коју српски језик има

при тражењу посла и наставку образовања. Међутим, код припадника националних мањина који се образују по мањинским моделима наставе присутно је, у одређеној мери, одсуство спремности да се учини лични напор како би се савладао српски језик.

### ***Знање и употреба мањинских језика међу већином***

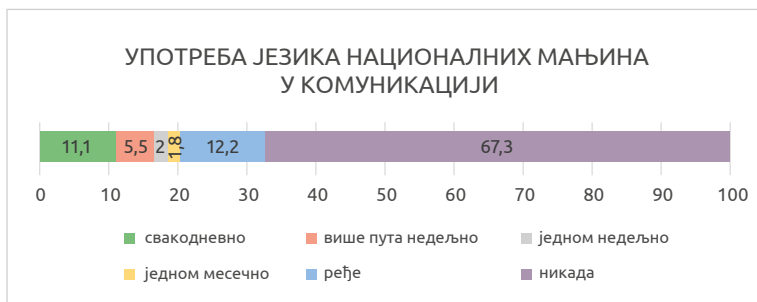
Да би се размотриле перспективе интеграције и уопште могућности остваривања комуникације међу различитим етнолингвистичким заједницама које живе у Републици Србији, неопходно је сагледати и стање ствари у већинској заједници. Из тог разлога емпиријским истраживањем је испитивано да ли и у којој мери ученици којима је српски матерњи језик, а који живе у мултиетничким срединама, познају и употребљавају језик друштвене средине, односно језик националне мањине који се говори у њиховом непосредном окружењу.

Од испитаника којима је српски матерњи језик и који наставу похађају по већинском образовном моделу свега једна четвртина одговорила је да се добро служи језиком националне мањине, односно њих 26,7% је истакло да одлично или врло добро говори мањински језик. Са друге стране, скоро две трећине испитаника, тачније 65,9% уопште не говори или слабо говори мањински језик који је заступљен у њиховој друштвеној средини.



**Графикон 12:** Језик националне мањине – причање (%)

Употреба језика националних мањина у комуникацији још је на nižем нивоу од тога. Тако је свега 11,1% испитаника којима је српски матерњи језик и уједно језик образовања навело да свакодневно комуницира на језику националне мањине, а њих 5,5% то чини више пута недељно. Оних који не употребљавају мањинске језике у комуникацији је много више, те нешто више од две трећине испитаника, прецизније 67,3% њих то не чини никада, а 12,2% то практикује ређе од једном месечно.



**Графикон 13:** Употреба језика националних мањина у комуникацији (%)

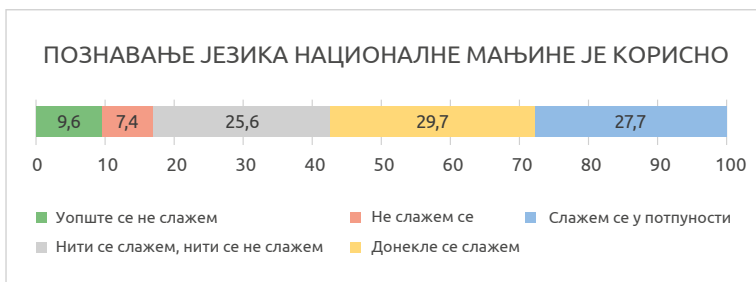
У комуникацији са вршњацима употреба језика националних мањина код испитаника којима је српски матерњи и који се школују на том језику још је мање заступљена. Тако то не чини никада 70,3% испитаника, док 11,9% њих то ради ретко. Редовну или донекле редовну комуникацију на неком од мањинских језика са својим друговима и другарицама има тек 10,6%.



**Графикон 14:** Употреба језика националних мањина у комуникацији са друговима и другарицама (%)

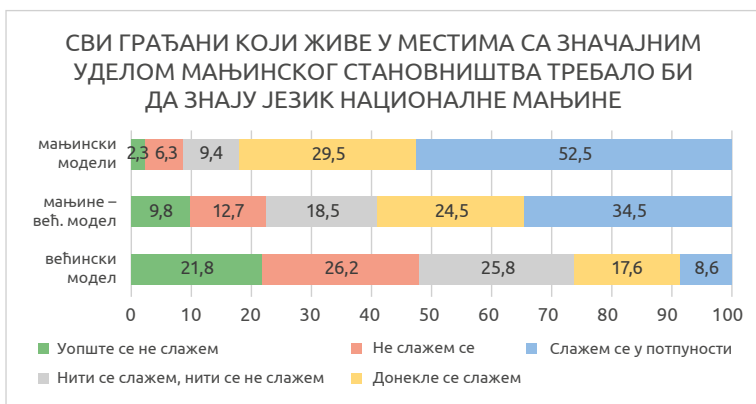
## Ставови о мањинским језицима

Такође, важно је сагледати и какви су ставови ученика који припадају већинском српском народу о учењу мањинских језика који су нашироко у активној употреби у њиховом непосредном окружењу. Истраживање је показало да 57,4% испитаника из већинског узорка сматра да је познавање језика националне мањине корисно, док се са тим не слаже 17%.



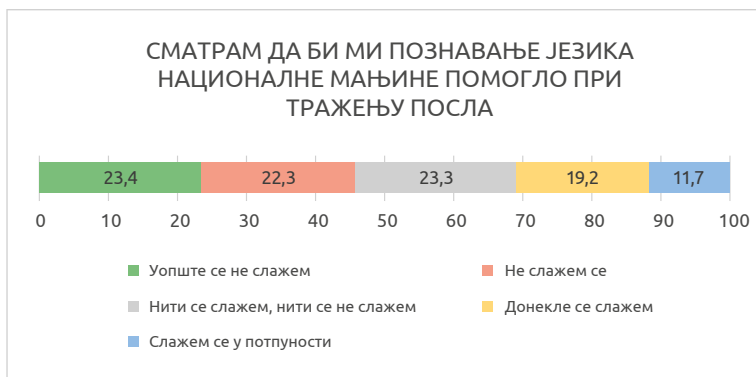
**Графикон 15:** Познавање језика националне мањине је корисно (%)

Међутим, свега 26,2% њих слаже се са тим да би сви грађани који живе у местима са значајним уделом мањинског становништва требало да знају језик националне мањине, док је удео неслагања 48%.



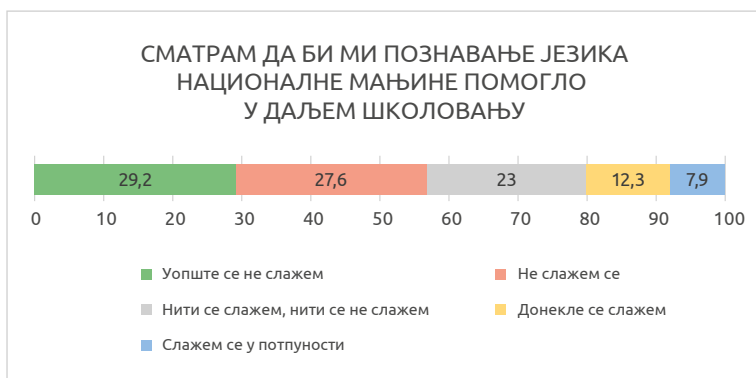
**Графикон 16:** Сви грађани који живе у местима са значајним уделом мањинског становништва требало би да знају језик националне мањине (%)

О инструменталној вредности мањинског језика испитаници из већинског немају високу оцену. Тек 30,9% њих сматра да би им познавање језика националне мањине помогло при тражењу посла, док се са тим не слаже 45,7%.



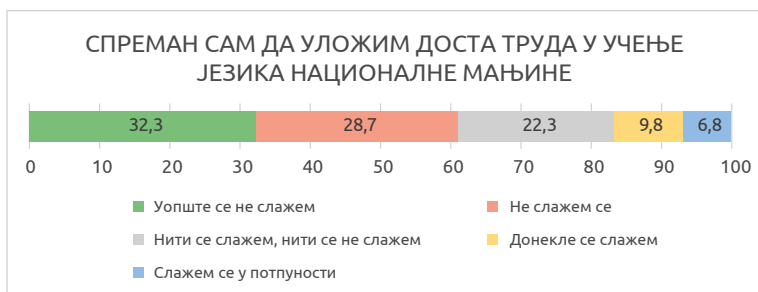
**Графикон 17:** Сматрам да би ми познавање језика националне мањине помогло при тражењу посла (%)

У погледу корисности мањинског језика у наставку образовања проценат слагања је још мањи, те је једва нешто више од петина испитаника, тачније 20,2% навело како мисли да би им познавање језика националне мањине помогло у даљем школовању.



**Графикон 18:** Сматрам да би ми познавање језика националне мањине помогло у даљем школовању (%)

Имајући у виду недостатак инструменталне мотивације, не чуди да тек 16,6% испитаника исказује спремност да уложи доста труда у учење језика националне мањине, док се на тако нешто не би одлучило 61% испитаника.



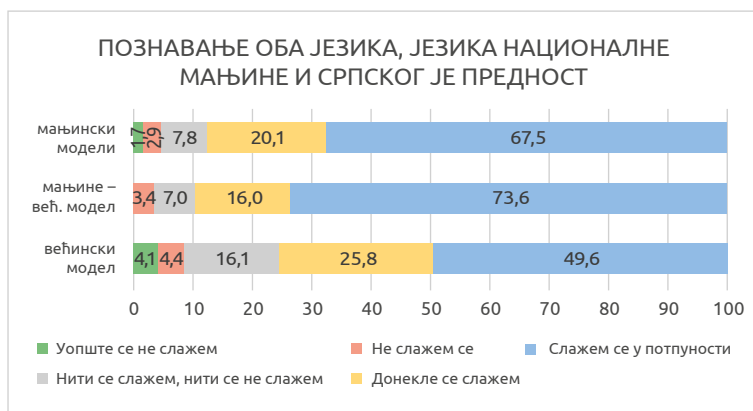
**Графикон 19:** Спреман сам да уложим доста труда у учење језика националне мањине (%)

Ове податке требало би сагледати у светлу међународних стандарда и препорука да би требало укључити ученике из редова већинског народа у наставу језика националних мањина јер се на тај начин поспешују двојезичност и интеграција (VKNM, 1996, 2012). Таква очекивања имају и сами припадници мањинских заједница, а о томе сведоче резултати истраживања који показују да чак 82% ученика из редова мањина сматра да би сви грађани који живе у местима са значајним уделом мањинског становништва требало да знају језик националне мањине, док се свега 8,6% не слаже са том тврдњом.

Укључивање припадника већине у учење мањинских језика сигурно би допринело јачању двојезичне наставе и створило окружење са већим интегративним потенцијалом. Међутим, за тако нешто не постоји спремност припадника већинског народа, упркос жељи мањинских заједница да до тога дође и чињеници да то представља пример добре праксе и смерницу на који начин треба организовати образовање у мултиетничким срединама.

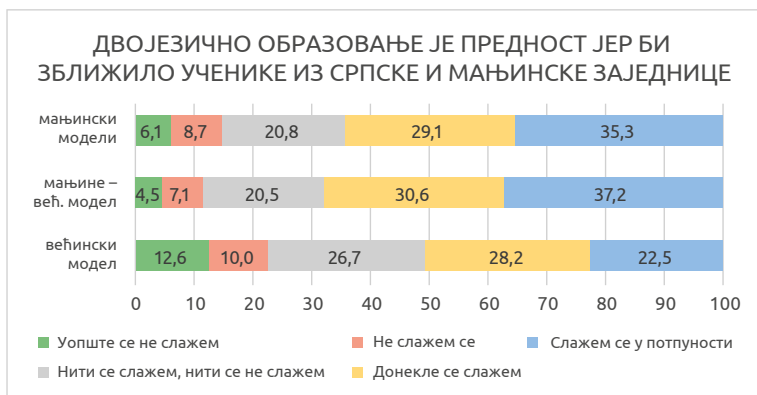
## Сјавови о двојезичности и двојезичном образовању

Са тврдњом да је познавање оба језика, језика националне мањине и српског предност, не слаже се тек 8,5% испитаника који наставу похађају по већинском моделу, а слаже се у потпуности или донекле њих 75,4%. Уколико се узму у обзир само ученици којима српски језик није матерњи, али ипак наставу похађају у потпуности на њему, тај проценат расте на 89,6%. Када је реч о испитаницима који се школују по мањинским образовним моделима, онда је проценат слања нешто мањи и износи 87,6%.



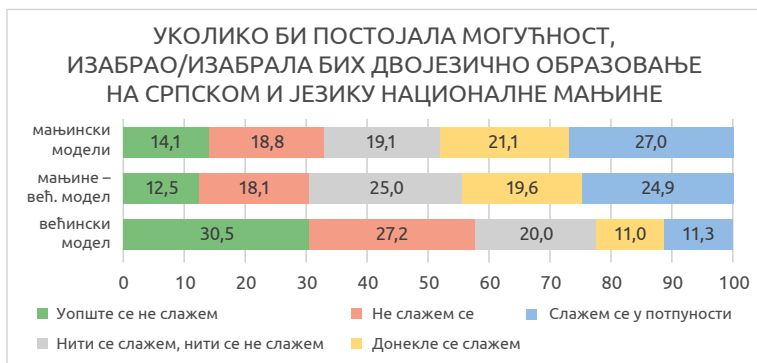
**Графикон 20:** Познавање оба језика, језика националне мањине и српског је предност (%)

У погледу тврдње да је двојезично образовање предност јер би зближило ученике из српске и мањинске заједнице не слаже се 22,6% испитаника који наставу похађају по већинском моделу, а слаже се у потпуности или донекле нешто више од половине, њих 50,7%. Уколико се узму у обзир само ученици којима српски језик није матерњи, али ипак наставу похађају у потпуности на њему тај проценат расте на 67,8%. Када је реч о испитаницима који се школују по мањинским образовним моделима, онда је проценат слагања нешто мањи и износи 64,5%.



**Графикон 21:** Двојезично образовање је предност јер би зближило ученике из српске и мањинске заједнице (%)

Са тврдњом да би, уколико би постојала могућност, изабрали двојезично образовање на српском и језику националне мањине, не слаже се чак 57,7% испитаника који наставу похађају по већинском моделу, а слаже се у потпуности или донекле њих 22,3%. Уколико се узму у обзир само ученици којима српски језик није матерњи, али ипак наставу похађају у потпуности на њему тај проценат расте на 44,5%. Када је реч о испитаницима који се школују по мањинским образовним моделима, онда је проценат слагања још већи и износи 48,1%.

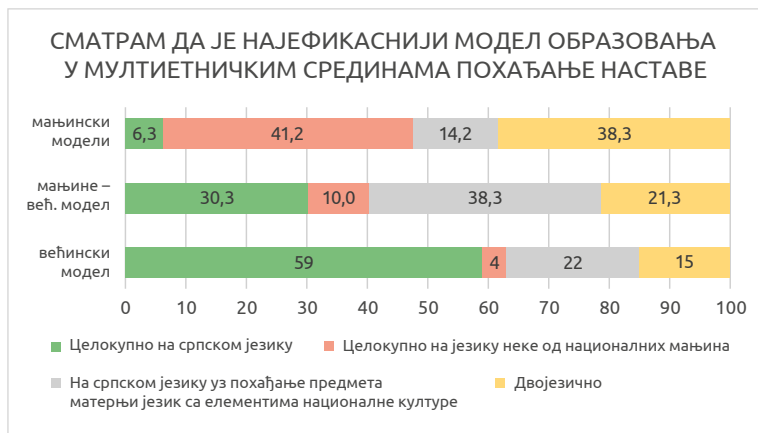


**Графикон 22:** Уколико би постојала могућност, изабрао/изабрала бих двојезично образовање на српском и језику националне мањине (%)

За најефикаснији модел образовања у мултиетничким срединама 59% испитаника који наставу похађају по већинском моделу сматра целокупно образовање на српском језику. Као најефикаснији модел њих 22% истиче образовање на српском језику, уз учење матерњег језика националне мањине са елементима националне културе, а 15% сматра да је то двојезична настава. Свега 4% ових испитаника сматра да је најефикаснији модел похађање наставе у потпуности на језику националне мањине.

Уколико се узму у обзир само ученици којима српски језик није матерњи, али ипак наставу похађају у потпуности на њему, за најефикаснији модел образовања у мултиетничким срединама 30,3% испитаника сматра целокупно образовање на српском језику. Као најефикаснији модел њих 38,3% истиче образовање на српском језику уз учење матерњег језика националне мањине са елементима националне културе, а 21,3% сматра да је то двојезична настава. Тек 10% ових испитаника сматра да је најефикаснији модел похађање наставе у потпуности на језику националне мањине.

Када је реч о испитаницима који се школују по мањинским образовним моделима, као најефикаснији модел образовања у мултиетничким срединама свега 6,3% испитаника

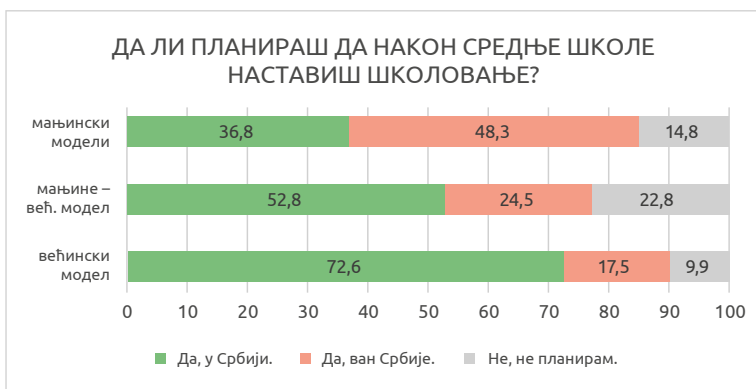


**Графикон 23:** Најефикаснији модел образовања у мултиетничким срединама (%)

наводи целокупно образовање на српском језику. Као најефикаснији модел њих 14,2% истиче образовање на српском језику уз учење матерњег језика националне мањине са елементима националне културе, а 38,3% сматра да је то двојезична настава. Чак 41,2% ових испитаника сматра да је најефикаснији модел похађање наставе у потпуности на језику националне мањине.

### Мањинско образовање и емиграција

Планове да настави школовање у Србији има 72,6% испитаника који наставу похађају по већинском моделу, 17,5% то жели да учини ван Србије, а преосталих 9,9% нема намеру да настави даље образовање. Уколико се узму у обзир само ученици којима српски језик није матерњи, али ипак наставу похађају у потпуности на њему, њих 52,8% планира да настави школовање у Србији, ван Србије то жели да уради 22,4%, а чак 22,8% има намеру да оконча образовање након средње школе. Када је реч о испитаницима који се школују по мањинским образовним моделима, планове да настави школовање у Србији има свега 36,8%, њих скоро половина, односно 48,3% то жели да учини ван Србије,



**Графикон 24:** Да ли планираш да након средње школе наставиш школовање? (%)

а преосталих 14,8% нема намеру да настави даље образовање. Русинска мањина у највећем проценту има намеру да школовање настави у Србији и то планира свих 100% испитаника. Са друге стране, припадници албанске националне мањине у најмањој мери имају такве планове, свега њих 9,7%. Намеру да школовање наставе ван Србије у највећој мери имају припадници управо албанске националне мањине, чак 77,4%.

## ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Да ли се разумемо? Иако питање из наслова ове књиге делује једноставно, одговор на њега је комплексан и захтева анализу постојећег стања образовања националних мањина у Србији и сумирање резултата емпиријског истраживања.

## ОЦЕНА СТАЊА У ОБРАЗОВАЊУ

Постизање двојезичности кроз процес формалног образовања представља предуслов за стварање интегративног мултикултуралног друштва како у локалним, мултиетничким заједницама, тако и на државном нивоу. Међусобно познавање језика других заједница основ је за остваривање међугрупних контаката и међусобно повезивање. Зато нарочито забрињава чињеница да услед примене специфичног система мањинског образовања који је на снази у Републици Србији већ годинама уназад стасавају генерације припадника појединих националних мањина које, упркос чињеници да су се едуковале кроз систем јавног образовања, не говоре српски језик уопште или барем не у довољној мери која им је неопходна да би могли да се интегришу у друштво изван оквира сопствених заједница.

С обзиром на практично одсуство двојезичне наставе из државних образовних институција, ученици из мањинске популације и њихови родитељи налазе се пред тешким избором, јер свака од преосталих опција која им се нуди готово извесно води запостављању једног језика, било да је реч о сопственом мањинском или српском језику.

Уколико се одлуче за школовање на матерњем језику, стицање језичких компетенција из српског само кроз наставу у школи ће представљати велики изазов ученицима

мањинске популације због недовољног фонда часова који би обезбедио квалитетну наставу. Непознавање већинског језика државе у којој живе води значајно већем ризику од академског неуспеха у даљем школовању ових ученика, и што је још важније, њиховој сегрегацији и затварању у сопствену заједницу (Филиповић, 2011). Такође, слабије познавање доминантног језика државе међу припадницима невећинских заједница умањује њихову шансу за остваривањем пословних достигнућа, а самим тим и виших финансијских прихода и бољег социоекономског статуса. То се показало као тачно у различитим друштвеним контекстима, од имиграната у земљама попут Аустралије, САД, Канаде и Израела, до етничких мањина у Кини које се налазе у ситуацији наглашених социјалних расцепа (Chiswick & Miller, 1995; Tang et al., 2016; Jovanović, 2018).

Међутим, важно је указати на то да мањинске политичке елите прижељкују управо такву ситуацију сегрегације и затворености у сопствену заједницу и доприносе њеном одржању, спречавајући промене актуелних образовних језичких политика. Иако је Стратегијом развоја образовања у Србији до 2020. године било предвиђено да треба развијати двојезично образовање, којим би били обухваћени и припадници националних мањина и ученици који долазе из редова већине, када је 2015. године Министарство просвете покренуло иницијативу за развијање и јачање двојезичне наставе, то је резултирало жустрим негодовањем политичких представника мађарске националне мањине, иначе најбројније у Републици Србији, те је чак председник Савеза војвођанских Мађара тим поводом упутио протестно писмо председнику републичке Владе у коме је навео: „најчвршће се противимо увођењу билингвалне наставе у установе основног и средњег образовања и васпитања у којима се настава одвија на мађарском наставном језику“ (према: Вашић, 2018: 190). Такве неодговорне политике нису у корист обичних грађана, што већина припадника мањина и сама увиђа, а то потврђује и чињеница да је истраживање под називом „Социјални односи између етничких заједница у Србији“,

које је спровео Институт друштвених наука, показало да је већина припадника националних мањина незадовољна радом политичких елита које представљају њихове заједнице, а које су оличене првенствено у националним саветима националних мањина (Bašić et al., 2020). Ово незадовољство је вероватно део ширег тренда јер се показало да грађани у Србији сматрају да политичке елите не представљају њихове интересе (Marković, Jovanović & Zafirović, 2021), али то не умањује чињеницу да припадници мањина не сматрају да национални савети националних мањина добро заступају њихове интересе.

Подршка језичком изолационизму која у неким случајевима несумњиво постоји, може имати далекосежне последице, не само на мултикултурализам коме треба тежити, друштвену кохезију и међугрупне односе, већ и на демографску будућност државе Србије јер може да подстиче емиграцију припадника мањинских заједница (Bašić, 2018). Уз то, у пракси се често занемарује и законом прописана обавеза националних мањина о учењу српског језика, а која уједно представља и један од основних услова за вођење интегративних мањинских политика, што доводи до одсуства адитивне двојезичности у појединим мултиетничким срединама у Републици Србији. Таква ситуација води дубљој дезинтеграцији друштва и доводи до тога да део ученика школованих на мањинском језику у државним школама или остаје искључен из друштвеног и пословног живота или напушта државу Србију након завршеног основног и средњег васпитања, што даље доприноси већ забрињавајућем тренду негативних демографских кретања. Запостављање учења српског међу мањинском популацијом и развој паралелних система образовања на српском и мањинским језицима повећава сегрегациони потенцијал и води томе да интегративни мултикултурализам, коме Република Србија треба да тежи, тренутно делује као тешко достижан циљ.

Ситуација је додатно погоршана чињеницом да је од последње деценије прошлог века и реформи школства које су се тада догодиле, без ваљаног објашњења, укинута

изучавање језика друштвене средине. Тај концепт је омогућавао оним ученицима који живе у мултиетничким срединама да, без обзира на своју националну припадност, могу у оквиру регуларног наставног плана да похађају часове мањинских језика који су заступљени у њиховој локалној заједници. На тај начин су кроз наставу језика друштвене средине деца српске националности могла да науче језик неке од мањинских заједница са којима живе, а исто тако су и припадници мањина могли да се упознају са језиком других мањинских народа из свог окружења (Радовић, 2018).

Са друге стране, алтернатива језичком самоизолационизму, на коју се одлучује немали број ученика из мањинских заједница и њихових родитеља, школовање је на српском језику, у неким случајевим чак и без похађања наставе матерњег језика са елементима националне културе. Стављени пред дилему да бирају између образовања на српском, које им доноси већи лични и социјални потенцијал за даље образовање, запослење и интеграцију, и образовања на свом матерњем језику, они свесно жртвују неговање културних и језичких специфичности сопствене заједнице зарад боље шансе за будућност (Филиповић, 2011). С обзиром на то да не постоје одговарајуће образовне језичке политике које би осигурале стварање одрживих услова за развој адитивног билингвизма, у ситуацији где је одређен број припадника мањина приморан да се одрекне школовања на свом матерњем језику, доводе се у питање и основе система заштите националних мањина у Републици Србији, који службеној употреби језика даје кључну улогу у очувању и неговању мањинских идентитета (Bašić, 2018). Описане околности свакако не иду у прилог успостављању јачих веза између припадника различитих народа који у Србији живе, њиховом међусобном разумевању, као ни развоју интегративног мултикултурализма и адитивне вишејезичности.

Дакле, ниједан ученик који долази из редова националних мањина не би требао да буде доведен у ситуацију да зарад стицања већег интеграционог, друштвеног и академског потенцијала мора свесно да се одрекне својих законски

загарантованих права на учење сопственог матерњег језика, историје и културе. Школовање у јавним институцијама основног и средњег образовања мора да му омогући и једно и друго. Уз то, како би се подстакли бољи међугрупни односи у мултиетничким срединама, потребно је да се и припадници већинског српског народа, као и других националних мањина, кроз наставне програме упознају са језиком и културом других мањинских народа из свог окружења, те би било пожељно у школске програме увести обавезни или барем изборни предмет којим би се изучавали језик и култура друштвене средине (Форум за етничке односе, 2016; Јовановић & Јоковић Пантелић, 2022).

Наведена гледишта која су раније била потврђена и Стратегијом развоја образовања у Републици Србији до 2020. године, сада више немају ни нормативно признање с обзиром да су свесно изостављена из актуелне стратегије образовања. Стога, може се претпоставити да тренутно не постоји чак ни декларативна намера да се у наредним годинама учини покушај ка остваривању напретка у овом погледу. Неспорно је да било какве промене у овом погледу није могуће остварити уколико не постоји стварна политичка воља за увођењем ових реформи у образовни систем, како међу владајућим структурама на републичком и покрајинском нивоу у Војводини, тако и међу политичким представницима националних мањина чија су најјача упоришта национални савети националних мањина. Тренутно је постојање такве воље веома упитно, што потврђује и одсуство иницијативе за промену актуелних образовних језичких политика. Чак и да политичка воља постоји на обе стране, неопходно је да и међу самом ученичком популацијом у мултиетничким срединама постоји воља за учењем језика других народа који живе у истој локалној заједници, јер у том погледу, ставови ученика који су крајњи корисници образовног система значајно одређују исход образовних језичких политика. Одбојност ученика према учењу новог језика сигурно би била препрека за његово функционално савладавање. У таквој ситуацији постојао би већи ризик да се похађање

часова српског језика, за припаднике мањина и наставе језика друштвене средине, за ученике већинског народа, сведе на само пуко испуњавање наметнутих школских обавеза. У том случају, чак и уколико се деси промена садашње образовне политике, што је мало вероватно, она не би имала никаквог практичног ефекта.

## РАЗМАТРАЊЕ НАЛАЗА ИСТРАЖИВАЊА

Емпиријско истраживање је показало да тренутни ниво познавања језика других народа у мултиетничким срединама угрожава процес интеграције појединаца којима српски није матерњи језик у шире друштво, а такође води и сегрегацији унутар мултиетничких заједница. Припадници националних мањина не познају српски језик у довољној мери која обезбеђује интеграцију у друштво, а са друге стране ни припадници већинског народа који живе у мултиетничким срединама исто тако не говоре језике националних мањина који су заступљени у њиховој друштвеној средини.

Треба нагласити да је такво стање ствари критично само код две од девет националних мањина чији припадници на нивоу средњих школа остварују право на образовање на језику националних мањина или уз учење матерњег језика са елементима националне културе као засебног предмета у школском програму. Разлог може бити то што код преосталих седам мањина резултати истраживања показују висок ниво знања српског језика. Уколико се та чињеница гледа кроз број националних мањина чији припадници генерално добро владају српским језиком, ово може изгледати као охрабрујући податак. Међутим, утисак је дијаметрално супротан када се узме у обзир да су две заједнице код којих је утврђено постојање језичке баријере као препреке интеграцији албанска и мађарска национална мањина које представљају две од три најбројније мањинске заједнице у Републици Србији, а самим тим и у образовном систему. Наиме, чак 60% ученика који су у средњим школама у школској

2021/22. години наставу похађали по неком од мањинских образовних модела, били су ученици који су се школовали у потпуности на албанском и мађарском језику. Ако се подаци сагледају појединачно само за ове две мањине долази се до још незавидније ситуације у односу на ону коју приказују просечне бројке за све мањине. Дакле, уколико се гледају резултати збирне анализе, добро знање српског код седам преосталих мањина донекле ублажава поражавајућу статистику за две критичне мањине.

Чињеницу да тренутни ниво познавања језика других народа у мултиетничким срединама води сегрегацији унутар мултиетничких заједница додатно потврђују и резултати истраживања који се тичу употребе српског и језика националних мањина, нарочито у комуникацији са вршњацима, а који указују на затвореност ученика у сопствене етничке групе. Све ово указује на то да актуелне образовне језичке политике у Републици Србији захтевају ревизију и јачање двојезичне наставе.

Резултати анкетног истраживања показују да постојећа мањинска образовна језичка политика у Србији не води остваривању онога што би требало да буду циљеви образовања у мултиетничким срединама у складу са прихваћеним међународним стандардима. Наиме, као што је раније наведено, кроз овакав начин образовања, припадници националних мањина не стичу довољно језичких вештина из српског језика, те последично исти ни не користе у свакодневној комуникацији, а понајмање ученици са својим вршњацима. То све указује на сегрегацију мањинских заједница, нарочито у случају албанске и мађарске националне мањине. Имајући то у виду, не чуди податак да већина ученика који се школује по мањинском моделу образовања и желе да наставе школовање након средње школе, то планира да уради ван Србије. Код појединих мањина као што су албанска, румунска и бугарска тај број је изузетно висок. Дакле, када не знају српски језик у довољној мери да се укључе у високо образовање, припадници националних мањина бивају приморани да, ради наставка школовања, напусте Србију и

упуте се у иностранство. Такав след ствари сигурно не доприноси очувању идентитета националних мањина. Напротив, исељавање уз неизвесност повратка након завршених студија штети очувању виталности и идентитета мањинских заједница. Стога, може се рећи да целокупно образовање на језицима националних мањина са недовољним фондом часова српског као нематерњег језика на овај начин доводи до слабљења самих мањинских заједница јер уместо интеграције у друштво као исход има емиграцију, а на овакву појаву су указивала поједина истраживања још пре једне деценије (Bašić, 2015).

Емпиријско истраживање показало је и да се код ученичке популације не рефлектује забележено изразито противљење политичких елита мањинских заједница којим се одбацује двојезичност у образовању. Огромна већина испитаника који се образују по неком од мањинских модела сматра да је познавање оба језика, српског и језика националне мањине предност. Јако мали проценат тих испитаника не слаже се са тврдњом да је двојезично образовање предност јер би зближило ученике из српске и мањинске заједнице. Томе треба додати и податак да је око половине испитаника истакло да би, уколико би постојала могућност, изабрали двојезично образовање на српском и језику националне мањине. Коначно, значајан удео испитаника који се школују по мањинским образовним моделима сматра да је управо двојезична настава најефикаснији модел образовања у мултиетничким срединама. Тај проценат приближан је уделу оних који сматрају да је образовање у потпуности на неком од језика националних мањина најбоља опција.

Дакле, испитаници показују свест о бенефитима које доносе двојезичност уопште и двојезично образовање и то у релативно високом степену. Треба имати у виду да међународне препоруке ни нису да се образовање на језицима националних мањина у потпуности замени двојезичном наставом, већ да се оно уведе као алтернатива. С обзиром на то да више од једне трећине испитаника сматра како је двојезична настава најефикаснији модел мањинског образовања

и да скоро половина испитаника исказује отвореност ка похађању таквог модела, може се закључити да је ова хипотеза доказана емпиријским подацима. Ставови ученика средњих школа не одражавају противљење мањинских елита оваквом начину образовања. Такође, овакви резултати истраживања требало би да охрабре креаторе мањинских образовних политика да двојезичност коначно заживи у образовању националних мањина у Србији јер, судећи по резултатима истраживања, за њом постоји готово подједнако интересовање као и за моделом наставе који је сад апсолутно доминантан у средњим школама.

Имајући све наведено у виду, ово истраживање представља значајан научни допринос изучавању ставова о језику уопште, а нарочито у Републици Србији. Конкретна тема ставова о двојезичности у образовању у Србији, према нашим сазнањима, пре овога није обрађена на научни и емпиријски начин, а свакако не овако свеобухватним приступом који је испитао ставове свих националних мањина које остварују право на мањинско образовање у средњим школама. Поред тога, ово истраживање представља (вероватно) највеће истраживање ставова о језику у Србији.

Треба међутим имати у виду да се ово истраживање држало оквира досадашњих истраживања ставова о језику, која су у највећој мери била дескриптивног карактера (Dragojevic et al., 2020) и користило биваријабилне статистичке анализе (Baker, 1992). Дакле, те замерке се могу донекле изрећи и на рачун овог рада, али свакако треба узети у обзир да он представља само иницијално истраживање овог веома значајног питања. Важно је истаћи да је истраживањем обухваћен широк национални узорак који укључује ставове о чак девет мањинских језика. Тиме је превазиђен проблем малих нерепрезентативних узорака са којим се сучавају многа истраживања ставова о језику (Baker, 1992).

Уз то, истраживачки инструмент, односно анкетни упитник, садржао је велики број питања којима су обухваћени различити индикатори који могу помоћи бољем разумевању ставова о двојезичном образовању у Републици

Србији. На тај начин, креирана је изузетно вредна база података која може послужити за бројна будућа истраживања овог питања. Потенцијал који база прикупљених података има је веома велики и пружа могућност даље примене нових статистичких анализа којима би се испитала повезаност различитих варијабли које су биле предмет испитивања. Пре свега би требало третирати одговоре о двојезичној настави, знању и употреби језика, као зависне варијабле и испитати њихову повезаност са идентитетским питањима, интегративном и инструменталном мотивацијом, као и чињеничним питањима како би се утврдило да ли постоји нека специфична група ученика којој се треба посебно обратити језичким политикама. Могућности су бројне, али ограничени обим овог рада не дозвољава испитивање међуутицаја свих тих варијабли.

Даља истраживања ове теме морала би да прецизније утврде повезаност ставова о језику и двојезичности са исходима образовних политика. То треба да укључи не само ставове ученика, већ и посредни утицај ставова њихових родитеља и вршњачког окружења, односно то да ли је њихова позиција према већинском језику или језику националне мањине као језику друштвене средине на неки начин повезана са стицањем језичких компетенција код ученика.

Такође, будућа истраживања требало би да испитају постојање повезаности између образовања у потпуности на језику неке од националних мањина и емиграције припадника тих заједница у иностранство. Ово је проблем које доводи у питање цео концепт заштите националних мањина у Србији у чијем је фокусу употреба језика. Уколико образовање на језицима националних мањина директно води томе да припадници тих заједница по окончаном образовању напусте земљу, онда то слаби и саме те заједнице.

Будућа истраживања требало би да поред квантитативног приступа наведеним питањима, укључе и квалитативно емпиријско истраживање које би подразумевало поново директан приступ истраживању ставова, али овог пута мањинских политичких елита окупљених првенствено у виду

националних савета аналитичких мањина. Уз повезивање та два приступа, комбинованим методом истраживања, могла би се добити комплетнија перспектива овог комплексног питања. Свакако циљ таквог истраживања требало би да буде повезивање са јавним политикама. То подразумева да се прикупљени емпиријски подаци ставе у сврху бољег планирања будућих језичких образовних политика, а нарочито мањинских образовних политика које захтевају ревизију и јачање двојезичне наставе. Уколико не дође до тих позитивних промена, питање је да ли ћемо се разумети.



## ЛИТЕРАТУРА

- Бугарски, Р. (1982). О појму народне лингвистике. *Радио Београд – Трећи програм*, 55, 159–169.
- Грубор, Ј. (2012). *Ставови према учењу енглеској као страниј језика и њихов утицај на јосићинуће*. Београд: Филолошки факултет.
- Грубор, Ј. (2018). Ставови родитеља према учењу енглеског језика своје деце. *Насиља и васпитање*, 67(3), 453–469.
- Илић, М. (2010). Метапрагматички дискурс Срба из Мађарске – ауторитет стандарда и контактни варијетет. *Зборник Машице српске за филологију и лингвистику*, 53(1), 177–193.
- Илић, М. (2013). Престиж шумадијско-војвођанске екавице у Мађарској: оглед из дијахронијске социолингвистике. *Научни сасијанак славица у Вукове дане*, 42(1), 213–227.
- Јовановић, М. С. & Јоковић Пантелић, М. С. (2022). Образовање националних мањина у основним школама у Републици Србији. *Социолошки преглед*, 56(4), 1378–1404.
- Књиџар, И. (2011). Ставови Новосађана према месном говору и стандардном језику. У: В. Васић & Г. Штрбац (ур.), *Говор Новог Сада (Том. Свеска 2: морфосинтаксичке, лексичке и прајмаиичке особине)*, (стр. 361–378). Нови Сад: Лингвистичке свеске.
- Ковач Рац, Е. Ј. & Халупка Решетар, С. Ј. (2017). Ставови према српском језику међу ученицима војвођанских средњих школа на мађарском наставном језику. *Наслеђе*, 38, 141–161.
- Ковачевић, Б. (2005). Ставови говорника српског језика према страним језицима. *Српски језик – студије српске и словенске*, 10(1–2), 501–518.
- Микетић, С. (2016). *Ставови према језику код студентске популације у Републици Србији (Универзитет у Београду и Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици као студије случаја)*. Београд: Универзитет у Београду, Филолошки факултет.
- Павловић, В. & Јовановић, М. (2013). Ставови студената Универзитета у Нишу у вези са односом језика и идентитета. *Теме*, XXXVII(2), 701–717.
- Петровић Тодосијевић, С. (2018). *Ошћемо свећлосћ бучном водојду: Реформа основношколској сисћема у Србији 1944–1959*. Београд: Универзитет Сингидунум, Факултет за медије и комуникацију.

- Републички завод за статистику (2023). *Национална припадност: Подаци по општинама и градовима*. Београд: Републички завод за статистику.
- Средојевић, Д. (2011). Препознавање новосадског изговора и ставови према њему. У: В. Васић & Г. Штрбац (ур.), *Говор Новој Сади (Том. Свеска 2: морфосинтаксичке, лексичке и прајмаћичке особине)*, (стр. 378–399). Нови Сад: Лингвистичке свеске 9.
- Филиповић, Ј. (2011). Српски као језик образовања у образовању етнолингвистичких мањина у Србији. У: В. Крајишник (ур.), *Српски као страни језик у теорији и пракси II*, (стр. 351–364). Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик.
- Шуваковић, А. (2021). Ставови према вишејезичности и познавању језика заједнице као елементу образовне политике на Косову и Метохији. *Социолошки преглед*, 55(4), 1719–1743.
- Allport, G. & Cantril, H. (1934). Judging personality from voice. *Journal of Social Psychology*, 5(1), 37–55.
- Baker, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual matters.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bašić, G. (2015). *Impact Of Education in Minority Languages on the Internal and External Migrations of National Minorities*. Belgrade: International Organization for Migration.
- Bašić, G. (2018). *Multikulturalizam i etnicitet*. Beograd: Institut društvenih nauka.
- Bašić, G., Todosijević, B., Marković, K. & Zafirović, J. (2020). *Istraživanje socijalnih odnosa između etničkih zajednica u Srbiji*. Beograd: Centar za istraživanje etniciteta & Institut društvenih nauka.
- Bialystok, E. (2008). Cognitive effects of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(3), 210–223.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. London: Allen and Unwin.
- Bourhis, R. & Giles, H. (1976). The language of cooperation in Wales: A field study. *Language Sciences*, 42, 13–16.
- Bourhis, R., Sachdev, I., Ehala, M. & Giles, H. (2019). Assessing 40 Years of Group Vitality Research and Future Directions. *Journal of Language and Social Psychology*, 38(4), 409–422.

- Bugarski, R. (1975). Popularni sudovi o jeziku. U: R. Bugarski, *Lingvistika o čoveku* (str. 192–201). Beograd: BIGZ.
- Bugarski, R. (2003). *Jezici*. Beograd: Čigoja štampa.
- Bugarski, R. (2003). *Uvod u opštu lingvistiku*. Beograd: Čigoja štampa.
- Cazabon, M., Lambert, W. E. & Hall, G. (1993). *Two-way Bilingual Education: A Progress Report on the Amigos Program*. Santa Cruz, CA: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Cukor-Avila, P. & Bailey, G. (2001). The effects of the race of the interviewer on sociolinguistic fieldwork. *Journal of Sociolinguistics*, 5, 254–270.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Darcy, N. T. (1953). A review of the literature on the effects of bilingualism upon the measurement of intelligence. *The Journal of Genetic Psychology*, 82, 21–57.
- De Fina, A. & Perrino, S. (2011). Introduction: Interviews vs. 'natural' contexts: A false dilemma. *Language in society*, 40(1), 1–11.
- Đorđević, D. (2016). Stavovi poljoprivrednih stručnjaka prema anglicizmima/ prevodnim ekvivalentima u naučnoj terminologiji na srpskom jeziku. *Анали Филолошкој факултета*, 28(1), 191–205.
- Dörnyei, Z., Csizér, K. & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Đorović, D. (2004). Odnos studenata humanističkih nauka prema stranim jezicima. *Nastava i vaspitanje*, 53(4–5), 448–464.
- Dragojevic, M. (2018). Language attitudes. In: H. Giles, & J. Harwood (eds.), *Oxford Research Encyclopedia of Intergroup Communication* (pp. 179–192). New York: Oxford University Press.
- Forum za etničke odnose (2016). *Platforma za strategiju integracije nacionalnih manjina u Republici Srbiji*. Beograd: Forum za etničke odnose.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Garrett, P. (2005). Attitude Measurements. In: U. Ammon, N. Dittmar, K. Mattheier & P. Trudgill (eds.), *An International Handbook of the Science of Language and Society* (pp. 1251–1260). Berlin & New York: De Gruyter Mouton.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giles, H. (2022). Foreword. In: R. Kircher, & L. Zipp (eds.), *Research methods in language attitudes* (pp. xiii–xviii). Cambridge: Cambridge University Press.

- Giles, H. & Marlow, M. (2011). Theorizing language attitudes Existing frameworks, an integrative model, and new directions. In: C. Salmon (eds.), *Communication Yearbook*, 35, 161–197.
- Giles, H. & Marlow, M. (2011). Theorizing Language Attitudes Existing Frameworks, an Integrative Model, and New Directions. *Annals of the International Communication Association*, 35(1), 161–197.
- Golubović, J. & Sokolić, N. (2013). „Their language sounds aggressive”: a matched guise study with Serbian and Croatian. In: C. Gooskens & R. Van Bezooijen (eds.), *Phonetics in Europe: Perception and Production* (pp. 35–37). Frankfurt: P.I.E. – Peter Lang.
- Grimm, P. (2010). Social desirability bias. In: S. Jagdish & N. Malhotra (eds.), *Wiley International Encyclopedia of Marketing*. Wiley-Blackwell.
- Grubor, J. (2018). Vannastavni input i stav prema učenju engleskog kao stranog jezika. *Primenjena lingvistika*, 19, 61–74.
- Grubor, J. (2020). What makes up the attitude to learning English: EFLS-ALE scale. U: G. Jašović, B. Dilparić & J. Bajović (ur.), *Nauka bez granica: Jezik i jezici* (str. 31–51). Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet Univerziteta u Prištini sa privremenim sedištem u Kosovskoj Mitrovici.
- Grubor, J. (2021a). L2 Attitudes Across Secondary Education: How (Relatively) Stable Are They? *Nasleđe*, 48, 299–314.
- Grubor, J. (2021b). The Cultural Dimension of SLA: Attitudes of Philological and Non-Philological Learners to English Language Speakers. *Etnoantropološki problemi*, 16(4), 1207–1227.
- Hoenigswald, H. (1966). A proposal for the study of folk-linguistics. In: W. Bright (eds.), *Sociolinguistics* (pp. 16–26). The Hague: Mouton & Co.
- Igrutinović, S. (2021). The dominance of English in scientific publications: The experience and attitudes of scholars working at a faculty in Serbia. *Reči*, 12(14), 34–57.
- Jakovčević, H. (1988). Jedno istraživanje stavova o jezičnim varijetetima. *Govor*, 1, 43–61.
- Jones, W. (1949). Attitude Towards Welsh as a Second Language. A Preliminary Investigation. *British Journal of Educational Psychology*, 19(1), 44–52.
- Jones, W. (1950). Attitudes Towards Welsh as a Second Language. A Further Investigation. *British Journal of Educational Psychology*, 20(2), 117–132.
- Jovanović, M. (2018). Uyghur Separatism: A Fight for Cultural or Religious Identity? In: A. Kovács & K. Šomodiová (eds.), *Contested Minorities of the Middle East and Asia* (pp. 73–86). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Kalogjera, D. (1985). Attitudes toward Serbo-Croatian language varieties. *International Journal of the Sociology of Language*, 52, 93–109.

- Kircher, R. & Zipp, L. (eds.) (2022). *Research methods in language attitudes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knops, U. & Hout, R. (1988). Language attitudes in the Dutch language area: an introduction. In: R. Hout, & U. Knops (eds.), *Language attitudes in the Dutch language area* (pp. 1–23). Dordrecht: Foris.
- Kovačević, B. (2004). Stavovi prema varijetetima srpskog jezika. *Philologia*, 2, 33–38.
- Kovač-Rac, E. (2012). Stavovi vojvođanskih Mađara prema mađarskim dija-lektima. *Godišnjak Filozofskog fakulteta*, Novi Sad, 37(2), 163–173.
- Krumpal, I. (2013). Determinants of social desirability bias in sensitive sur-veys: a literature review. *Quality & Quantity*, 47(4), 2025–2047.
- Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Wash-ington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Lambert, W. (1967). A social psychology of bilingualism. *Journal of social issues*, 23(2), 91–109.
- Lambert, W. (1980). The social psychology of language. In: H. Giles & P. W. Robinson (eds.), *Language: Social and psychological perspectives* (415–424). Oxford: Pergamon.
- Lambert, W. E., Hodgson, R. C., Gardner, R. C. & Fillenbaum, S. (1960). Evalu-ational reactions to spoken languages. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60(1), 44–51.
- Lambert, W., Anisfeld, M. & Yeni-Komshian, G. (1965). Evaluation reactions of Jewish and Arab adolescents to dialect and language variations. *Journal of personality and social psychology*, 2(1), 84–90.
- Lambert, W., Frankle, H. & Tucker, G. (1966). Judging Personality Through Speech: A French-Canadian Example. *Journal of Communication*, 16(4), 305–321.
- Lambert, W., Hodgson, R., Gardner, R., & Fillenbaum, S. (1960). Evaluational reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal and Social Psy-chology*, 60(1), 44–51.
- Lee, R. M. (2008). The Internet as a research medium: An editorial introduc-tion to The SAGE handbook of online research methods. In: N. Field-ing, R. Lee & G. Blank (eds.), *The Sage Handbook of Online Research Methods* (pp. 3–20). London: Sage.
- Lewis, E. (1980). *Bilingualism and Bilingual Education: A Comparative Study*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Lewis, G. E. (1975). Attitude to Language Among Bilingual Children and Adults in Wales. *International Journal of the Sociology of Language*, 1975(4), 103–126.
- Lindemann, S. (2003). Koreans, Chinese or Indians? Attitudes and ideologies about non-native English speakers in the United States. *Journal of Sociolinguistics*, 7(3), 348–364.

- Loureiro-Rodríguez, V. & Acar, E. (2022). The Matched-Guise Technique. In: R. Kircher, & L. Zipp (eds.), *Research methods in language attitudes* (pp. 185–202). Cambridge: Cambridge University Press.
- Luhman, R. (1990). Appalachian English stereotypes: Language attitudes in Kentucky. *Language in Society*, 19(3), 331–348.
- Mackey, W. (1978). The importation of bilingual education models. In: J. Alatis (ed.), *Georgetown University Roundtable on Language and Linguistics: International Dimensions of Education* (pp. 1–18). Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Mackey, W. F. (1967). *Bilingualism as a world problem*. Montreal: Harvest House.
- Mackey, W. F. (1970). A typology of bilingual education. *Foreign language annals*, 3(4), 596–606.
- Macnamara, J. (1966). *Bilingualism and Primary Education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Macnamara, J. (1967). The Bilingual's Linguistic Performance—A Psychological Overview. *Journal of social issues*, 23(2), 58–77.
- Maksimović, J. & Osmanović, J. (2014). Stavovi studenata društvenih i humanističkih nauka o proučavanju stranih jezika. *Philologia Mediana*, 443–461.
- Maksimović, J. & Petrović, J. (2012). Attitudes of humanities and social sciences students on foreign language learning. *Facta universitatis – series: Philosophy, Sociology, Psychology and History*, 11(1), 21–31.
- Marinković, I. (2023) Nov popis, nova rešenja, stari problemi: osvrt na nova metodološka rešenja Popisa 2022. i njegovu uporedivost sa prethodnim popisima stanovništva. *Stanovništvo*, 61(1), 109–114.
- Markel, N., Eisler, R. & Reese, H. (1967). Judging personality from dialect. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6(1), 33–35.
- Marković, K. (2020). Pravo na političko predstavljanje nacionalnih manjina: međunarodni standardi i primena ovog prava u Republici Srbiji. U: V. Mentus & I. Arsić (ur.), *Promišljanja aktuelnih društvenih izazova: regionalni i globalni kontekst* (str. 180–207). Beograd: Institut društvenih nauka.
- Marković, K. (2025). *Političke stranke kao akteri integracije nacionalnih manjina u Srbiji*. Beograd: Institut društvenih nauka.
- Marković, K. & Jovanović, M. (2023). Evropska unija ili teritorijalni integritet – Sociodemografski faktori kao prediktori. U: M. Joković Pantelić & G. Bašić (ur.), *Demokratske promene u Srbiji: Stavovi građana i građanki o demokratskoj transformaciji Srbije u protekle tri decenije* (str. 176–191). Beograd: Institut društvenih nauka.

- Marković, K., Jovanović, M. & Matijević, B. (2019). Kosovo and Metohija or the European Union – a rhetorical dilemma in the Serbian political discourse. *Serbian Political Thought*, 66(4), 173–192.
- Marković K., Jovanović, M. & Zafirović, J. (2021). Spoljna politika Srbije – između želje građana i odluka vlasti. U: B. Todosijević (ur.), *Predstave o Evropskoj uniji i Rusiji u javnosti Srbije javno mnjenje Srbije 2018 – JMS 2018* (str. 58–73). Beograd: Institut društvenih nauka.
- Marković K., Matijević, B. & Jovanović, M. (2021). Kosovo i Metohija i Evropska unija – dilema ili očekivani izbor? U: B. Todosijević (ur.), *Predstave o Evropskoj uniji i Rusiji u javnosti Srbije javno mnjenje Srbije 2018 – JMS 2018* (str. 74–89). Beograd: Institut društvenih nauka.
- May, S. (2017). Bilingual education: What the research tells us. In: O. García, A. M. Lin & S. May (eds.), *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education* (pp. 81–100). Cham: Springer.
- May, S. & Dam, L. I. (2014). Bilingual education and bilingualism. *Oxford bibliographies*. New York: Oxford University Press.
- May, S. & Hornberger, N. H. (eds.) (2008). *Encyclopedia of language and education, Volume 1: Language policy and political issues in education*. New York: Springer Science & Business Media LLC.
- May, S., Hill, R. & Tiakiwai, S. (2004). *Bilingual/immersion education: indicators of good practice*. New Zealand: Ministry of Education, New Zealand; Wilf Malcolm Institute of Educational Research School of Education, University of Waikato.
- McLeay, H. (2003). The relationship between bilingualism and the performance of spatial tasks. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(6), 423–438.
- Mesarović, S. & Matović, M. (2021). Motivacija i stavovi u nastavi stranog jezika na primeru španskog kao izbornog predmeta. U: B. Kovačević Petrović & A. Blatešić (ur.), *Savremene tendencije u španskoj i italijanskoj filologiji u Srbiji*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Oppenheim, A. (1992). *Questionnaire design, interviewing, and attitude measurement*. London: Pinter.
- Paunović, T. (2010). Plus Ça Change... Serbian EFL Students' Attitudes Towards Varieties of English. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, 45(4), 525–547.
- Pavlović, V. & Jovanović, M. (2013). 'Language Nationalism' vs. 'Language Cosmopolitanism': Divisions in the Attitudes Towards the Relation between Language and National Identity. In: I. Spasić, & P. Cvetičanin (eds.), *Us and Them—Symbolic Divisions in the Western Balkan Societies* (pp. 165–177). Belgrade: Centre for Empirical and Cultural Studies of

- South-East Europe/ The Institute for Philosophy and Social Theory of the University of Belgrade.
- Pavlović, V. & Tasić, M. (2013). Vrednosni sudovi u vezi sa odnosom jezika i identiteta kod studenata Univerziteta u Nišu. U: B. Mišić-Ilić & V. Lopičić (ur.), *Jezik, književnost, vrednosti – jezička istraživanja* (str. 441–456). Niš: Filozofski fakultet.
- Peal, E. & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: general and applied*, 76(27), 1–23.
- Pear, T. (1931). *Voice and personality*. London: Wiley.
- Pešić, N. (2017). Stavovi studenata o učenju kineskog jezika kao stranog. *InterKult*, 2, 79–96.
- Rebronja, S. & Savić, J. (2010). Stavovi potrošača prema nazivima firmi na engleskom jeziku. U: B. Mišić Ilić & V. Lopičić (ur.), *Jezik, književnost, promene: jezička istraživanja* (str. 141–149). Niš: Filozofski fakultet u Nišu.
- Ryan, E. & Carranza, M. (1975). Evaluative reactions of adolescents toward speakers of standard English and Mexican American accented English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(5), 855–863.
- Ryan, E., Giles, H. & Hewstone, M. (1988). The measurement of language attitudes. In: U. Ammon, N. Dittmar & K. Mattheier (eds.), *Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society* (pp. 1068–82). Berlin: Walter de Gruyter.
- Saer, D. J. (1924). The effect of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology*, 14, 25–38.
- Safari, S. & Jovanović, M. (2017). معرفی نسخه خطی فارسی در کتابخانه مرکزی دانشگاه بلغراد. In: N. Iranzadeh, I. Panov & A. Pourmohammad (eds.), *مقاله‌های برگزیده همایش بین المللی نسخ خطی فارسی در بالکان و اروپای مرکزی* (pp. 171–190). Tehran: Allameh Tabataba'i University, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. New York: Routledge.
- Stamenković, D. & Antović, M. (2013). Vrednosni sudovi u vezi sa odnosom jezika i identiteta na granici Srbije i Bugarske. U: B. Mišić-Ilić & V. Lopičić (ur.), *Jezik, književnost, vrednosti – jezička istraživanja*. Niš: Filozofski fakultet.
- Stipančević, A. (2020). Socijalni stavovi studenata prema Nemcima i nemačkom jeziku u tradicionalnoj i inovativnoj nastavi nemačkog jezika na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. *Etnoantropološki problemi*, 15(4), 1211–1226.
- Suzić, R. (2015). *Jezička anksioznost i uspešnost učenja engleskog jezika u višim razredima osnovnih škola*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.

- Tang, W., Hu, Y. & Jin, S. (2016). Affirmative inaction: Education, language proficiency, and socioeconomic attainment among China's Uyghur minority. *Chinese Sociological Review*, 48(4), 346–366.
- Taylor, H. (1934). Social agreement on personality traits as judged from speech. *Journal of Social Psychology*, 5(2), 244–248.
- Tirova, Z. (2018). Stavovi govornika o srpsko-slovačkoj dvojezičnosti u višjezičnoj Vojvodini. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 43(2), 217–229.
- Topalov, M. & Bojanić, B. (201). Uticaj povoljnih i nepovoljnih stavova prema izvornoj i ciljnoj kulturi na učenje stranog jezika. *Pedagogija*, 66(1), 113–120.
- Tucker, G. R. & Lambert, W. E. (1969). White and Negro listeners' reactions to various American-English dialects. *Social forces*, 47(4), 463–468.
- UNESCO (1953). *The use of vernacular languages in education*. Paris: UNESCO.
- Vandermeeren, S. (2005). Research on language attitudes. In: U. Ammon (ed.). *Sociolinguistics: An international handbook of the science of language and society*, Vol. 2 (pp. 1318–1332). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Vehovar, V. & Manfreda, K. (2017). Overview: online surveys. In: N. G. Fielding, R. M. Lee & G. Blank (eds.), *The SAGE handbook of online research methods* (pp. 143–161). London: Sage.
- Vigano, L. & Pardee, D. (1984). Literary Sources for the History of Palestine and Syria: The Ebla Tablets. *The Biblical Archaeologist*, 47(1), 6–16.
- Vlahović, N. (1989). Iz istraživanja stavova o jeziku na srpskohrvatskom jezičkom području. *Sol*, 4(9), 43–51.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems* (Vol. 2). The Hague: Mouton.
- Škiljan, D. (1988). Stavovi stanovnika Zagreba prema jeziku. *Kulturni radnik*, 5, 166–212.

## Правни извори, извештаји и међународна документа

- Conference on Security and Co-operation in Europe (1990). *Document of the Copenhagen Meeting of the Conference on the Human Dimension of the CSCE*. Copenhagen: Conference on Security and Co-operation in Europe.
- Council of Europe Summit (1993). *Vienna Declaration*. Vienna: Council of Europe Summit.
- Ex post анализа спровођења Стратегије развоја образовања у Србији до 2020. године, доступно на: [https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2021/09/Ex-post-analiza-strategija-obrazovanja-2020\\_0527-1.pdf](https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2021/09/Ex-post-analiza-strategija-obrazovanja-2020_0527-1.pdf) (приступљено 27. марта 2023. године).

- Ministry for Human and Minority Rights and Social Dialogue (2023). *The Sixth Periodical Report submitted to the Secretary General of the Council of Europe pursuant to Article 15 of the Charter*. Belgrade: Council of Europe.
- Visoki komesar za nacionalne manjine (1996). *Haške preporuke o pravu nacionalnih manjina na obrazovanje i objašnjenje*. Hag: Kancelarija visokog komesara za nacionalne manjine (VKNM).
- Visoki komesar za nacionalne manjine (2012). *Ljubljanske smernice za integraciju raznolikih društava: S komentarom i obrazloženjem*. Hague: OEBS Kancelarija visokog komesara za nacionalne manjine (VKNM).
- Закон о заштити података о личности. *Службени гласник РС*, бр. 87/2018.
- Закон о заштити права и слобода националних мањина. *Службени лист СРЈ*, бр. 11/2002, *Службени лист СЦГ*, бр. 1/2003 – *Уставна повеља* и *Службени гласник РС*, бр. 72/2009 – др. закон, 97/2013 – одлука УС и 47/2018.
- Закон о званичној статистици. *Службени гласник РС*, бр. 104/2009.
- Закон о националним саветима националних мањина. *Службени гласник РС*, бр. 72/2009, 20/2014 – одлука УС, 55/2014 и 47/2018.
- Закон о основном образовању и васпитању. *Службени гласник РС*, бр. 55/2013, 101/2017, 10/2019, 27/2018 – др. закон и 129/2021.
- Закон о основама система образовања и васпитања. *Службени гласник РС*, бр. 88/2017, 27/2018 – др. закон, 10/2019, 27/2018 – др. закон, 6/2020 и 129/2021.
- Закон о Попису становништва, домаћинства и станова 2022. године. *Службени гласник РС*, бр. 9/2020, 35/2021.
- Закон о потврђивању Оквирне конвенције за заштиту националних мањина. *Службени лист СРЈ – Међународни уговори*, бр. 6/98.
- Закон о предшколском васпитању и образовању. *Службени гласник РС*, бр. 18/2010, 101/2017, 113/2017 – др. закон, 95/2018 – др. закон, 10/2019, 86/2019 – др. закон, 157/2020 – др. закон, 123/2021 – др. закон и 129/2021.
- Закон о ратификацији Европске повеље о регионалним или мањинским језицима. *Службени лист СЦГ – Међународни уговори*, бр. 18/2005).
- Закон о средњем образовању и васпитању. *Службени гласник РС*, бр. 55/2013, 101/2017, 27/2018 – др. закон, 6/2020, 52/2021, 129/2021 и 129/2021 – др. закон.
- Правилник о ближим условима за остваривање двојезичне наставе. *Службени гласник РС*, бр. 105/2015-30, 50/2016-40, 35/2017-5.

Предлог *Стратегије развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године* из фебруара 2021. године, доступно на: [https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2021/02/1-SROVRS-2030\\_MASTER\\_0402\\_V1.pdf](https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2021/02/1-SROVRS-2030_MASTER_0402_V1.pdf) (приступљено 27. марта 2023. године).

Савет Европе (1992). *Евројска повеља о регионалним или мањинским језицима*.

Савет Европе (1995). *Оквирна конвенција за заштити националних мањина*. Стразбур: Савет Европе.

Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године. *Службени гласник РС*, бр. 107/2012.

Стратегије развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године. *Службени гласник РС*, број 63/2021.

Устав Федеративне Народне Републике Југославије из 1946. године.

Устав Републике Србије. *Службени гласник РС*, бр. 98/2006 и 115/2021.





CIP – Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

376.7-054.57(497.11)  
81'246.2(497.11)

ЈОВАНОВИЋ, Марко, 1991–

Да ли се разумемо? : двојезичност у образовању у мањинским срединама у Србији / Марко Јовановић. – Београд : Институт друштвених наука, 2025 (Београд : РИЦ графичког инжењерства Технолошко-металуршког факултета). – 117 стр. : table ; 21 см. – (Едиција Монографије / [Институт друштвених наука, Београд])

Тираж 70. – Напомене и библиографске референце уз текст. – Библиографија: стр. 107–117.

ISBN 978-86-7093-288-3

а) Националне мањине – образовање – Србија – Истраживање  
б) Двојезичност – Србија – Истраживање

COBISS.SR-ID 169826057