

Александар П. Јанковић  
Универзитет у Новом Саду  
Педагошки факултет у Сомбору  
Катедра за друштвене науке

УДК 81'246.2-053.4/5  
DOI 10.46793/Uzdanica19.1.317J

Стручни рад  
Примљен: 28. јануар 2022.  
Прихваћен: 10. јун 2022.

Данијела М. Прошић-Сантовац  
Филозофски факултет  
Одсек за англистику

## БИЛИНГВАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ НА ШКОЛСКОМ И ПРЕДШКОЛСКОМ НИВОУ У СРБИЈИ И У СВЕТУ

*Айспиракџи:* У вези са проблемом билингвалног образовања, односно двојезичне наставе, у овом раду се, најпре, даје осврт на важније теоријско-педагошке и друге претпоставке научне утемељености билингвалног васпитања и образовања у предшколској и школској пракси. Чини се осврт на нека од до сада примењиваних дидактичко-методичких, курикуларних и других решења те врсте у земљама у којима је пракса билингвалног образовања и васпитања одавно заживела. Разматрају се неки важнији захтеви према васпитачима и наставницима у вези са њиховим језичким компетенцијама које их квалификују за васпитно-образовни рад на неком од страних језика, а онда, у контексту свега наведеног, настоје сагледати и практична искуства те врсте у Србији.

*Кључне речи:* билингвално образовање, двојезична настава, предшколско васпитање и образовање, основна и средња школа.

### ОСНОВНЕ ТЕОРИЈСКЕ ПРЕТПОСТАВКЕ БИЛИНГВАЛНОГ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Под *билингвалним (двојезичним) васпитањем и образовањем*, за разлику од учења неког страног језика у оквиру једног језичког предмета, подразумева се симултано усвајање страног језика и садржаја из нејезичких наставних предмета. У прилог могућности раног учења другог језика, односно билингвалног васпитања и образовања, иде то што није непознато да деца новине највише усвајају опонашањем одраслих или што се радо идентификују са њима драгим особама, упуштају се у нове и за њих изазовне ситуације, те углавном немају страхова када у нечему греше. Осим тога, на раном узрасту, деца су најчешће маштовита и креативна, јер још увек никаквим оквирима проистеклим из васпитања, социјализације, адаптације и сличних утицаја нису спутана у великој мери. Исто тако, она немају ни толико предрасуда, устаљенијих лоших навика, непријатних искустава и сл., што би их озбиљ-

није ометало при усвајању нечега што је ново и другачије од већ наученог. Укратко, деца би требало да су најотворенија за нова искуства.

Међутим, постоје и мишљења о томе да билингвизам, посебно рани, може имати и неповољне утицаје по развој детета (Брковић 2011). То се примећује у случајевима: када на млађем узрасту нису довољно развијена оба језика, па дете не успева да савлада градиво ни на једном језику; када родитељи врше превелики притисак да дете учи страни језик; када се појави проблем идентитета у мешовитим браковима; када се појаве емотивне конфузије, и др. Оно што многи сматрају негативном појавом, али што се не мора посматрати тако, јесте и мешање речи из оба језика у истој реченици (енгл. *code mixing*), а што представља нормалну фазу развоја. Билингвална, као и монолингвална деца имају разлоге за то. Један од таквих разлога је што деца у оба случаја чине оно што чују или виде, а можда и због тога што у почетним фазама развоја располажу ограниченим језичким могућностима (Пирсон 2008). Ако је реч о двојезичној деци, онда се то догађа због тога што су у почетној фази учења језика скромнијег вокабулара, па ако немају одговарајућу реч у једном језику, паралелну реч позајмљују из другог језика, а што се тиче монолингвалне деце, за њих је логично претпоставити да су у односу на билингвалну децу скромнијег вокабулара (Ланца 2004).

Пошто се у појединим земљама деца на различитим узрастима излажу учењу страног језика, једна од данас значајно релативизованих дилема односи се на *оптималне године* или *критични период* почетка учења страног језика. Лингвисти, на пример Пенфилд и Робертс (1959), прихватају тезу да постоји *критични период* и они тај период повезују са процесом латерализације, који траје до 10–12. године. До тог периода, тврде они, моторичке и лингвистичке способности се развијају истовремено, при чему десна можда на хемисфера преузима функције које уобичајено обавља лева хемисфера и обрнуто. Таква церебрална „еластичност” омогућава деци да уче страни језик лако, природно, брзо и без напора. Због тога они тврде да је учење страног језика након критичног периода, тј. у другој декади живота и касније, знатно теже. На истој линији, лакоће или правременог учења, јесу и они који се залажу за примену методе *асоцијативног* учења, при чему инсистирају на учењу кроз лично искуство, разноврсне активности, различите садржаје, поступке и средства која активирају обе мождане хемисфере (Бузан 2005).

Има и научника који су сагласни у томе да постоји више критичних периода, а који се односе на различите аспекте језика: фонетику, семантику, синтаксу (Де Марко 2000). Неки од њих истичу и то да критични период није условљен искључиво неуробиолошким факторима, већ и когнитивним сазревањем, развојем супер-ега и културолошке свести. Тако деца млађег узраста, за разлику од адолесцената, немају толико изражен „афективни” филтер који обично, са израженијим супер-егом, инхибира процес усвајања језика.

Неки научници (Донсон, Њупорт 1989; Крашен 1975; Ленеберг 1967) заступају флексибилнији став у погледу критичног периода учења страног језика. По њиховом мишљењу, учење страног језика могло би да се креће у границама од 5. до 15. године живота. Бјалисток и Сенман (2004) налазе да не постоји оштра старосна граница после које би дошло до наглог пада способности за учење страног језика, с тим да, ипак, сразмерно годинама живота, постоји постепен пад језичких способности. Такође, има и научника који се уопште не слажу око постојања критичног периода, као ни око тога када се он дешава (Де Марко 2000). Међутим, без обзира на то која се теорија заступа у одређеном добу, бројне су предности билингвизма у односу на монолингвизам, па је зато учење страног језика, ипак, добро почети на раном узрасту, у складу са могућностима средине и способностима детета.

## СВЕТСКА ПРАКСА БИЛИНГВАЛНОГ ВАСПИТАЊА ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

Према начину на који се остварује предшколско васпитање деце коришћењем два језика разликујемо *симултани* и *сукцесивни* билингвизам. У првом случају дете је у ситуацији да два језика усваја од рођења, док је у другом случају реч о томе да се други језик додаје од треће године живота и даље. Овладавање страним језиком условљено је мноштвом фактора, али је од највећег значаја у којој животној доби дете почиње учити други језик.

Увођење двојезичности од раног узраста у образовну праксу многих земаља Европске уније посебно је иницирано пројектом или тзв. *PROCLIL* програмом (2006–2009) од стране Европске комисије, а који је имао за циљ да се повећа изложеност деце млађег узраста страном језику. Овај појам у себе укључује тзв. *CLIL (Content and Language Integrated Learning)* методу. Ова метода се најчешће односи на ситуације у којима се одређени садржаји уче кроз страни језик са двојно фокусираним циљевима, а то су учење нејезичких садржаја и симултано учење страног језика (Марш 1994).

У предшколском васпитању *CLIL* метода фокусирана је на развој говора и слушање. Типични модели за овај ниво су тзв. *language showers* и *total immersion* (Мехисто, Марш, Фриголс 2008: 13–18). *Language showers* су дневне лекције, у трајању од 30 минута до једног сата, учења неких садржаја на страном језику, које укључују игре, песме, много визуелног и реалног, манипулацију предметима, покрете и сл. (Мехисто, Марш, Фриголс 2008). Применом ове методе деца уче холистички или повезано, што је и у сагласности са природом дечјег мишљења и учења јер она не анализирају, већ појаве глобално или целовито опажају и разумевају. Други модел *CLIL* методе, тј. модел *појединачне имерзије*, односи се на то да се страни језик не учи као посеб-

на васпитно-образовна област (у школском случају наставни предмет), већ као средство комуникације.

## ПРИМЕРИ БИЛИНГВАЛНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ У СРБИЈИ

Билингвално васпитање и образовање у припремним групама деце за полазак у основну школу у Србији започело је 2011/2012. школске године. Тако, на пример, те године (према подацима које је ставила на увид одговарајућа стручна служба Предшколске установе „Радосно детињство” у Новом Саду), у Вртићу „Пчелица” почео се изводити васпитно-образовни рад (тзв. припремна настава) на енглеском као страном језику из области *Развој мајинемајинских јојмова* и *Ујознавање јприродне и друшћивене средине*, као и у активностима погодним за развој комуникативних вештина (Кампел 2011). Због бојазни родитеља да ће деца бити ускраћена у матерњем језику, рад је био организован тако да су активностима из две поменуте области најпре претходиле активности из свих осталих области. Због страховања родитеља да ће деца неки појам усвојити само на енглеском, а не и на српском језику, сваки нови појам деци је најпре био предочен на матерњем, па тек онда на страном језику. Са васпитачима у припремним групама истовремено је радила и једна васпитачица која је имала сертификат знања енглеског језика на нивоу Б2 Заједничког европског оквира за живе језике. У рад са децом често се укључивала и учитељица која је знала енглески језик и за коју се очекивало да ће у школи ову децу подучавати.

Увидом поменуте стручне службе у остварене резултате утврђен је низ предности у односу на васпитно-образовни рад искључиво на матерњем језику, а највише у погледу: развоја комуникативних вештина, општег напредовања деце у говорно-језичком развоју, веће мотивисаности за учење, већег степена самопоштовања, лакшег мотивисања деце од стране васпитача и, коначно, позитивног утицаја оваквог начина рада на развој васпитачких вештина значајних за холистички приступ у процесу васпитања и образовања (Кампел 2011). Истовремено, нису примећене веће тешкоће у реализацији оваквог програма и начина рада, осим екстерних фактора као што су: недовољна мотивисаност родитеља, недовољна заинтересованост тада најближе основне школе за већу сарадњу са билингвалним вртићем и недостатак опреме за овакав вид васпитања и образовања (Кампел 2011).

Слична пракса билингвалног васпитања и образовања предшколске деце данас се практикује и у бројним осталим државним или приватним вртићима широм Србије, а нарочито у већим местима, тј. у срединама у којима

је лакше пронаћи васпитаче, учитеље или наставнике који владају страним језицима.<sup>1</sup>

## БИЛИНГВАЛНО ШКОЛСКО ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ

У школе земаља Европске уније различити модели двојезичног образовања и васпитања, у циљу постизања вишег нивоа академских компетенција, почели су се уводити од шездесетих година, а нарочито после осамдесетих година прошлог века. Разлог за то није само податак да је данас око две трећине светског становништва билингвално (Вучо, Завишин 2011), већ и то што је Европска комисија оценила пожељним да сваки грађанин Европске уније говори три језика, као и то што се билингвално образовање, применом CLIL методе, показало веома ефикасним.<sup>2</sup> У пракси, примена CLIL методе (учење другог језика кроз учење предмета) подразумева да се настава једног или више нејезичких предмета одвија на додатном језику (Којл, Худ, Марш 2010), који се назива *посреднички* или *вехикуларни* језик (енгл. *vehicular language*) (Вучо 2006: 42), јер се упознавање или учење наставних садржаја и језика одвија истовремено (једно путем другог). Дакле, у овом програму страни језик је средство за предметну наставу нејезичких садржаја, али се поклања и нарочита пажња односу ученик–наставник, све се чини да настава буде интерактивна, а ученик на сваки могући начин подстицан и у средишту наставникове пажње.

Што се тиче билингвалних програма, треба разликовати четири традиционалне врсте школских билингвалних програма: 1) *дуални језички програм*; 2) *програм замене језика* (енгл. *Language switch*); 3) *прелазно билингвално образовање* (енгл. *Transitional bilingual education*) и 4) *канадски модел имерзије* (енгл. *Canadian Immersion*) (Фриман 2004).

*Дуални језички програм* подразумева употребу два језика у савладавању наставних садржаја у току целокупног школовања. Циљеви овог програма су овладавање страним језиком и достизање одређеног академског нивоа на оба језика. Овај програм у САД је од 1960. године вариран тако што су у

<sup>1</sup> Слично државним вртићима, билингвално васпитање предшколске деце почело се практиковати и у приватним вртићима. Тако, на пример, своје приступе таквој пракси преко својих сајтова јавности су предочили вртићи: „Dreamland” у Новом Саду ([www.dream-land.rs/](http://www.dream-land.rs/)), „Свитац” у Новом Саду ([www.ospusvitac.rs/](http://www.ospusvitac.rs/)) и Дечји вртић и основна школа „Школигрица” у Новом Саду (<https://planplus.rs>).

<sup>2</sup> Није непознато ни то да традиција билингвалног или двојезичног школског образовања сеже још у времена од 3500 година пре наше ере (када су се из практичних разлога писари у Месопотамији истовремено образовали на сумерском и акадском језику) (Јанковић, Родић 2007: 54). Но, када је реч о школама у Србији сматра се да је још 1966/1967. године отворено једно билингвално одељење првог разреда (на српском и француском језику) у Основној школи „Слободан Принцип Сељо” у Београду.

једно исто одељење укључени ученици којима је матерњи језик енглески и ученици неког другог матерњег језика. На тај начин они су сами, једни од других, учили језике (Бриск, према: Сполски, 2004). Оба језика се користе и наизменично смењују у дневним, недељним или полугодишњим интервалима. Постојала је и опција да се настава из једног предмета изводи симултано на оба језика од стране тима наставника одређених за то, као и варијанта да се у једном предмету искључиво користи један језик, а у другом предмету други језик.

С друге стране, *замена језика* подразумева употребу једног језика до одређеног степена школовања, а другог језика током даљег школовања. Слично овоме, *прелазно билингвално образовање* подразумева учење страног језика на раном узрасту, тако што се краће време као „мост” користи матерњи језик, а онда прелази на страни језик (Бриск, према: Сполски 2004) и тако у потпуности, на страном језику, остварује академско образовање.

*Имерзиони програм* осмишљен је шездесетих година у Квебеку (Канада). У почетку је „имерзија” ученика у страни језик подразумевала ограничену употребу матерњег језика, а касније потпуно искључивање тог језика из наставе. Овај програм се разликује од тзв. „потапајућег” програма (енгл. *Submersion*) који значи „пливај или потони” јер се, занемарујући матерњи језик, по том програму ученици образују искључиво на страном језику. Пошто се имерзиони програм може увести на било ком образовном нивоу (Каминс 1984: 152), разликују се: *рана имерзија* у којој се страни језик почиње учити од 5–6. године живота; *средња имерзија* од 9–10. године и *касна имерзија* у којој ученици почињу учити страни језик почевши од 11–14. године.

## МОДЕЛИ БИЛИНГВАЛНЕ НАСТАВЕ У ШКОЛСКОЈ ПРАКСИ СТРАНИХ ЗЕМАЉА

У Немачкој се билингвална настава практикује још од 1960. године и то по тзв. *адаптивном* или *интеграцивном* моделу. Први подразумева два наставника за нејезичке предмете, док други модел подразумева да један наставник пружа поуке из једног предмета на два језика (Крошевски и др., према: Кунац 2008). У Мађарској се билингвално образовање примењује од 1987. године, највише на енглеском и немачком језику, и то у обиму до 35% часовне заступљености неког од ових језика, с тим да је школа у обавези да ученицима понуди бар још један страни језик.

У Аустрији се билингвална настава уводи још од првог разреда основне школе, у кратким секвенцама на страном језику, са једним до два часа недељно, како би се створила основа за учење страног језика у наредним годинама школовања. Том концепту касније се додаје и свакодневна комуникација на страном језику. Билингвална одељења се структурирају тако да

се у њих укључују делимично ученици који су рођени у Аустрији и делимично ученици којима је енглески или неки други језик матерњи. Наставник одлучује у којим временским интервалима ће се настава изводити на неком од језика, као и који ће се предмети укључити у наставу на страном језику. Сваки предмет, осим матерњег језика, може бити укључен у CLIL концепт наставе. Уз веће коришћење манипулативних активности, настава математике и других погодних предмета, чији се садржаји лакше могу презентовати на страном језику, може да се учини ефикасном чак и ако је реч о скромнијем вокабулару, ако се нагласак ставља на слушање (о животињама, биљкама, воћу, поврћу, спортовима и сличним садржајима) или се садржаји предочавају посредством експериментисања, практичних, игровних и других активности) (Хаинх-Хосек 2015).

Билингвална настава, применом CLIL методе, у Шпанији се практикује од 1980. године. На нивоу основног образовања препоручује се на страном језику из најмање два предмета (један из области природних наука), с циљем међукултурног разумевања, подстицања учења страног језика, повећања самопоуздања и стицања међународних сертификата. На нивоу средњошколског образовања највише је фокусирана на нејезичке садржаје, с циљем припреме ученика за предстојеће студије и послове (Новотна, Хађ-Мусова, Хофманова 2001).

Истраживачки пројекти о ефикасности билингвалне наставе у свету у већини случајева до сада су били усмерени на то да се утврди колики је био њен допринос у погледу степена развоја ученичких компетенција. Таквих истраживања највише је било у Канади, Финској и Немачкој. У Канади је утврђено да су ученици билингвалних и небилингвалних група на истом нивоу савладали наставне садржаје, с тим да су билингвални ученици били не само језички супериорнији, већ и да су достигали ниво познавања страног језика приближно оним ученицима којима је то матерњи језик. Били су чак и у предности у односу на небилингвалне ученике у следећих пет области: комуникација, језички сензибилитет, културно богатство, професија и когнитивне способности (Завишин 2011). Истовремено, истраживања у двојезичним школама у Канади указала су и на то да би се у настави страног језика уопште требало више фокусирати на језичку форму (енгл. *focus on form*), како би се ученицима омогућило лакше разумевање сложенијих граматичких конструкција и побољшао квалитет њихове језичке рецепције и продукције (Кунан 2008: 32). Наиме, након истраживања спроведених у билингвалним школама у Канади, у којима су ученици били изложени искључиво страном језику (енгл. *full immersion*), не похађајући и часове страног језика са посебним освртом на формалне језичке аспекте, дошло се до закључка да у тим условима ученици не могу у довољној мери развити CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) компетенцију (Свејн, Лапкин 1982, према:

Кунан 2008: 99), како би се тиме „побољшао квалитет њихове језичке рецепције и продукције” (Кунан 2008: 32).

## БИЛИНГВАЛНА НАСТАВА У СРБИЈИ НА ШКОЛСКОМ НИВОУ

Глушац и Мазуркијевић (2012), као и Глушац (2018), дају детаљан опис увођења двојезичне наставе у сфери образовања у домаћој средини, путем пројекта који је носио назив „Увођење двојезичне наставе у установама образовања и васпитања на територији Аутономне покрајине Војводине”, започетог 2011. године. У покрајини Војводини спроведена је и лонгитудинална студија групе истраживача (Савић и др. 2014), чији резултати иду у прилог већег постигнућа билингвалних ученика. У низу од неколико година праћени су ефекти експерименталне примене билингвалног образовања на скупини од 536 ученика основних школа и гимназија, а у предметима Српски језик и Математика. При томе, најпре је утврђено каквим компетенцијама су ученици, везано за српски језик и математику, располагали. Након деловања билингвалне наставе у току неколико година у експерименталним групама, односно небилингвалне (на матерњем језику) у контролним групама, применом различитих тестова знања, а по завршетку појединих разреда, утврђена су постигнућа ученика по основу свих образовних стандарда (основни, средњи и напредни). Показало се у већини случајева да су ученици из експерименталних група, када су упоређене њихове оцене или постигнућа, били статистички значајно ефикаснији у односу на небилингвалне ученике. Међутим, у случајевима када су задаци били језички захтевнији испоставило се да су боље резултате остварили ученици који су наставу похађали на матерњем језику. Уз наведену предност, а што је сасвим очекивано, није била искључена могућност да ученици укључени у билингвалну наставу, слично предшколској деци, услед недовољне развијености оба језика, нису успели савладати у потпуности школско градиво ни на једном језику (Савић и др. 2014).<sup>3</sup> У складу са овим су и подаци Глушац (2018), који такође указују на везу између успеха, старости ученика и сложености градива, с обзиром на то да је истраживањем утврђено „да се највећа предност ученика који прате наставу на два језика очитује у првом и другом разреду основне школе, да је четврти разред прекретница и да у свим осталим разредима боље резултате постижу ученици који наставу прате само на матерњем језику” (Исто: 227).

---

<sup>3</sup> За више о домаћим истраживања о разноврсним утицајима и ефектима билингвалног образовања и васпитања, како на предшколском тако и на школском нивоу, видети нпр.: Завишин (2011); Манић (2016).



## НАЈВАЖНИЈЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА БИЛИНГВАЛНЕ НАСТАВЕ

Један од услова који је најтеже испунити у вези са увођењем билингвалне наставе у школу односи се на наставнике. Претпоставља се да би, слично ситуацији у предшколском васпитању, успешни могли бити следећи типови наставника:

- 1) наставници који су истовремено стручни како за одређен наставни предмет тако и за страни језик на којем ће наставу изводити;
- 2) наставници који у мањој или већој мери користе страни језик као језик наставе;
- 3) наставници страних језика који могу да предају и нејезичке предмете;
- 4) наставници вешти у погледу сарадње (предметног наставника и наставника страног језика);
- 5) наставници којима је страни језик матерњи, односно они који долазе са одређеног говорног подручја у склопу „размене наставника” (Марш и др. 2014).

Од наставника ангажованих у билингвалној настави очекује се: да добро владају како страним језиком тако и наставним садржајима; да познају матерњи језик ученика; да добро разумеју когнитивне, социокултурне и психолошке елементе учења страног језика; да имају вештине за тимски и истраживачки рад унутар учионице; да владају CLIL методом (Новотна, Хађ-Мусова, Хофманова 2001; Бојовић, 2013).

У свету постоје различита решења у погледу едукације наставника. У Холандији и Енглеској, по завршетку високог образовања, могу се добити и дипломе које се односе на билингвалну наставу. У Аустрији обука се спроводи кроз један или два семестра. У Шпанији постоје изборни модули на основним и мастер студијама. У Француској се за нејезичке предмете могу стећи сертификати. У Пољској и Бугарској, слично као у Србији, остварује се посебна сарадња са амбасадама или културним центрима у смислу посете и боравка наставника у земљама циљног језика. У Финској постоје посебни курсеви за CLIL наставнике (Новотна, Хађ-Мусова, Хофманова 2001). Такође, у Србији, нормативно је одређено Правилником о ближим условима за остваривање двојезичне наставе (*Сл. гласник РС*, бр. 105/2015 и 50/2016) да „предметни наставник, чије знање циљног страног језика у првој школској години реализације двојезичне наставе треба да буде најмање на нивоу Б2 према *Заједничком европском оквиру за живе језике*, са обавезом да у току наредних пет година, континуираним усавршавањем достигне очекивани ниво знања Ц1” (Услов 2).

## ЗАКЉУЧАК

С обзиром на то да нема скоро никаквих сметњи или дилема научно-теоријске природе у вези са ранијим укључивањем предшколске деце и ученика у различите видове институционалног билингвалног васпитања и образовања, неodrживо је што билингвално образовање још увек представља образовну новину у Србији (Јанковић, Прошић-Сантовац 2016: 65) и што се, судећи по незнатном броју предшколских установа и школа у Србији опредељених за билингвално васпитање и образовање, том проблему још увек не посвећује довољна пажња. Стога, било би корисно на свакој високој струковној педагошкој школи или на било којем наставничком факултету, бар на факултативном нивоу, студентима понудити програме наставе страног језика који би их функционално оспособили и за билингвални вид наставе. Обука наставног кадра требало би да буде континуирано доступна, за разлику од досадашње праксе, тј. спорадичних обука у оквиру пројеката (Глушац 2018) или у оквиру појединачних семинара.

У Србији је ситуација по питању практичних аспеката одржавања билингвалне наставе доста унапређена доношењем Правилника о ближим условима за остваривање двојезичне наставе (*Сл. гласник РС*, бр. 105/2015 и 50/2016), а највише подизањем захтеваног нивоа познавања страног језика. Међутим, још би ефикасније било када би улазни ниво за спровођење билингвалне наставе био Ц1 ниво према *Заједничком европском оквиру за живе језике*, а са циљем достизања Ц2 нивоа у року од пет година. Ово је важно држати у перспективи јер је језик значајан фактор у спровођењу билингвалне наставе, и његов виши ниво умногоме доприноси и подизању квалитета целокупне наставе, како директним путем, кроз одржавање самих часова, тако и индиректно, путем отварања већих могућности приликом самог планирања часова (Савић 2012).

Гледано са аспекта даљих истраживања, с циљем још успешније имплементације билингвалне праксе у образовни систем Србије, будућа лингвистичка, педагошка, психолошка и друга истраживања у вези са овим проблемом нарочито би добро дошла ако би била утемељена на репрезентативним узорцима, циљно оријентисана у смислу утврђивања: заинтересованости родитеља за билингвалну наставу; утицаја нивоа и врсте образовања родитеља на њихову заинтересованост да своју децу укључују у билингвално образовање; утицаја социосрединског окружења; утицаја мас-медија; утицаја нове информационо-комуникационе и образовне технологије; утицаја садржаја и начина базичне припреме будућих наставника и васпитача; утицаја све веће заинтересованости нашег друштва за дуално средњошколско образовање и, коначно, начина на које би се могли превазићи фактори објективне природе који стоје на путу опредељења ученика, али и наставника, за билингвално образовање.

## ЛИТЕРАТУРА

Бјалисток, Сенман (2004): E. Bialystok, L. Senman, Executive processes in appearance-reality tasks: The role of inhibition of attention and symbolic representation, *Child Development*, 75(2), 562–579.

Бојовић (2013): М. Д. Bojović, Значај и развој комуникативне језичке способности студената у учењу енглеског језика као језичке струке (докtorsка дисертација), Београд: Универзитет у Београду, Филолошки факултет. Доступно на: <https://fedorabog.bg.ac.rs/fedora/get/o:7229/bdef:Content/get> (posećeno 2. 5. 2018).

Брковић (2011): А. Brković, *Razvojna psihologija*, Čačак: Regionalni centar за развој запослених у образовању.

Бузан (2005): Т. Buzan, *Mentalne mape за клинце*, Загреб: Veble Commerce.

Вучо (2006): Ј. Vučo, У потрази за сопственим моделом двојезичне наставе, *Inovacije u nastavi*, XIX, Београд: Учитељски факултет, 41–54.

Вучо, Завишин (2011): Ј. Vučo, К. Zavišin, Bilingual education: the road to multilingualism, у: Акбаров (ur.), *Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, Сарајево: International Burch University.

Глушац (2018): Т. Glušac, Двојезична (srpsko-engleska) настава у Војводини: увођење и први резултати, *Живи језици: часопис за стране језике и књижевности*, 38(1), 227–246.

Глушац, Мазуркијевић (2012): Т. Glušac, Ј. Mazurkiewić, The CLIL Initiative in Vojvodina, In: V. Savić, R. Popović (Eds.), *Content and Language Integrated Learning in teaching young learners*, Jagodina: Faculty of Education in Jagodina, 93–102.

Де Марко (2000): А. De Marco, *Manuale di glottodidattica*, Roma: Carocci.

Завишин (2011): К. Zavišin, Настава италијанског језика у функцији CLIL. Језик струке, *Izazovi i Perspektive*, Zbornik radova, Београд: Филозофски факултет, 732–774.

Јанковић, Родић (2007): П. Janković, R. Rodić, *Školska pedagogija*, Sombor: Pedagoški факултет.

Јанковић, Прошић-Сантовац (2016): А. Janković, D. Prošić-Santovac, Students' Interests and the possibilities of their involvement in bilingual Education, In: D. Petrović, M. Antolović (Eds.), *Education and the Social Challenges at the Beginning of the 21st Century*, Sombor: Faculty of Education, 64–75.

Каминс (1984): Ј. Cummins, *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon: Multilingual Matters.

Кампел (2011): S. Kappel, *Izveštaj o realizovanim aktivnostima u PU „Radosno detinjstvo” – Novi Sad na projektu „Uvođenje dvojezične nastave na srpskom i engleskom jeziku” за радну 2010–2011. godinu*, Novi Sad: Predškolska ustanova „Radosno detinjstvo”.

Којл, Худ, Марш (2010): D. Coyle, P. Hood, D. Marsh, *CLIL, Content and Language Integrated Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

Крашен (1975): S. Krashen, The critical period for language acquisition and its possible bases, In: *Development Psycholinguistics and Communication Disorders*, New York: Academy of Sciences.

Кунан (2008): С. М. Coonan, The foreign language in the CLIL lesson. Problems and implications, In: С. М. Coonan (Ed.), *CLIL e l'apprendimento delle lingue*.

Ланца (2004): Е. Lanza, *Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective*, Oxford: Oxford University Press.

Ленеберг (1967): E. H. Lenneberg, *Biological foundations of language*, New York: Wiley.

Манић (2016): D. LJ. Manić, *Evaluacija projektnih zadataka u integrisanom učenju stranih jezika i sadržaja* (doktorska disertacija). Dostupno na: <http://www.fil.bg.ac.rs/wp-content/uploads/vece/20170125.old/7%20A%201.pdf>.

Марш (1994): D. Marsh, *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*, Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) University of Sorbonne.

Марш и др. (2014): D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, M. J. Martin, *European Framework for CLIL Teacher Education*, Graz: European Center for Modern Languages. Dostupno na: [https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/european\\_framework\\_for\\_clil\\_teacher\\_education.pdf](https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/european_framework_for_clil_teacher_education.pdf) (posećeno 30. 5. 2018).

Мехисто, Марш, Фриголс (2008): P. Mehisto, D. Marsh, M. J. Frigols, *Uncovering CLIL. Content and language Integrated learning in bilingual and multilingual education*, Oxford: Macmillan education.

Новотна, Хађ-Мусова, Хофманова (2001): J. Novotná Z. Hadj-Moussova, M. Hofmannová, *Teacher Training for CLIL – Competences of a CLIL Teacher*, In M. Hejny, J. Novotná (Eds.), *Proceedings SEMT 01*, Prague, 122–126. Dostupno na: <http://www.content-english.org/data/Novotna.doc> (posećeno 7. 12. 2016).

Пирсон (2008): B. Z. Pearson, *Raising a bilingual child*, New York: Random House.

Пенфилд, Робертс (1959): W. Penfield, L. Roberts, *Speech and Brain Mechanisms*, Princeton: University Press.

Правилник (2015/2016): Правилник о ближим условима за остваривање двојезичне наставе, *Сл. гласник РС*, бр. 105/2015 и 50/2016.

Савић (2012): V. Savić, *Effective CLIL Lesson Planning: What Lies Behind It?*, In: V. Savić, I. Cirkovic-Miladinovic (Eds.), *Integrating culture and language teaching in teaching English to young learners*, Jagodina: Faculty of Education, 35–46.

Савић и др. (2014): M. Savić i dr., *Evaluacija bilingvalne nastave u Vojvodini*, Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.

Сполски (2004): B. Spolsky, *Language Policy*, Cambridge: Cambridge University Press.

Фриман (2004): R. Freeman, *Reviewing the Research on Language Education Programs*, In: O. García, C. Baker (Eds.), *Bilingual Education. An Introductory Reader*, Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD, 3–19.

Хаинх-Хосек (2015): G. Heinch-Hosek, *Bildungssystem geht in neue Zeit*, Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen.

Џонсон, Њупорт (1989): J. S. Johnson, E. L. Newport, *Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language*, *Cognitive Psychology*, 21(1), 60–99.

Aleksandar P. Janković

University of Novi Sad  
Faculty of Pedagogy in Sombor  
Department of Social Sciences

Danijela M. Prošić-Santovac

Faculty of Philosophy  
Department of English Studies

## BILINGUAL EDUCATION AT THE PRESCHOOL AND SCHOOL LEVEL IN SERBIA AND WORLDWIDE

*Summary:* This paper, first of all, gives an overview of theoretical-pedagogical and other assumptions on teaching in school and preschool bilingual education. It gives an overview of some of the currently applied didactic-methodological, curricular and other solutions of this kind in countries where the practice of bilingual education has recently come to life, including Serbia, where it is practiced today in numerous state or private kindergartens and schools, especially in larger towns, i.e. in environments where it is easier to find educators who speak foreign languages. Some important requirements for educators and teachers regarding their language competencies that qualify them for educational work in one of the foreign languages are considered, such as competence in both certain subject and the foreign language in which it will be taught, the skill in terms of cooperation between the subject teacher and foreign language teacher, etc. Also, empirical indicators on the efficiency of bilingual teaching in foreign and domestic practice are discussed, such as research projects on the effectiveness of bilingual teaching in the world that have been aimed at determining how much it has contributed to the level of development of student competencies, with most of such research being conducted in Canada, Finland and Germany. Some of the benefits of bilingual education include better results of bilingual students when compared to non-bilingual peers in all language skills (speaking, listening, reading and writing in English, French and German), higher motivation levels, a richer lexical fund, more skills of knowledge transfer, language spontaneity, intercultural awareness, cognitive flexibility and creativity, etc. However, it has been concluded that, given that there are not many dilemmas of a scientific-theoretical nature regarding the earlier inclusion of preschool children and students in various forms of institutional bilingual education, it is unsustainable that bilingual education is still an educational novelty in Serbia, and that, judging by the insignificant number of preschool institutions and schools in Serbia committed to bilingual education, this problem is still not given enough attention. Therefore, it would be useful, at least at the optional level, to offer university students foreign language teaching programs that would functionally train them for this type of teaching.

*Keywords:* bilingual education, preschool education, primary and secondary school.