

## DVOJEZIČNO I VIŠEJEZIČNO OBRAZOVANJE U REPUBLICI HRVATSKOJ U SVJETLU HRVATSKE JEZIČNE POLITIKE I PLANIRANJA

Rea Lujic

Odsjek za francuski jezik i književnost,  
Sveučilište u Zadru, Hrvatska  
rlujic@unizd.hr

Primljeno: 5. 10. 2016.

*U radu se prikazuje jezična politika Europske unije i Republike Hrvatske, s osobitim naglaskom na politiku jezičnog obrazovanja, i predstavljaju se modeli dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja u RH. U uvodu se ukazuje na složenost pri određivanju dvaju ključnih koncepta, dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja i jezične politike i planiranja. U prvom dijelu predstavljaju se zakoni i inicijative EU koji ukazuju na ključne vidove njene jezične politike: zaštitu jezične raznolikosti i promicanje višejezičnog obrazovanja. Zatim se predstavlja hrvatska zakonska regulativa kojom se uređuje hrvatska jezična politika te se razmatraju pojedini vidovi jezičnog planiranja. U drugom dijelu rada prikazuje se šest modela dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja prisutnih na području RH: izdvajajući model, njegujući model, potapajući model s dodatnom nastavom materinskog jezika, nastava stranog jezika, prestižni model i dinamični model. U zaključku se predlažu smjernice koje bi doprinijele usklađivanju hrvatske jezične politike s politikom EU i kvalitetnijem jezičnom planiranju.*

**Ključne riječi:** dvojezično i višejezično obrazovanje, Europska unija, jezična politika i planiranje, Hrvatska

### Uvod

Ne postoji jedinstvena i općeprihvaćena odrednica dvojezičnog obrazovanja. Neki autori dvojezičnim obrazovanjem smatraju svaki obrazovni pristup koji je namijenjen dvojezičnim učenicima, bez obzira na obrazovni cilj i položaj materinskog jezika u školskome kuri-

kulumu (npr. García, 2009). Drugi autori dvojezičnim obrazovanjem smatraju samo programe u kojima se dva jezika koriste za prijenos nastavnih sadržaja (npr. Gajo, 2006). Međutim, dvojezično obrazovanje najčešće se određuje kao obrazovanje u kojem se dva jezika koriste kao sredstvo poučavanja u nejezičnim nastavnim predmetima (Andersson, Boyer, 1978). Još je složenije odrediti višejezično obrazovanje. Paia *et al.* opisuju ga kao »organizirani i planirani program u kojem se koriste dva (ili više) jezika poučavanja« (Paia *et al.*, 2015, 146). Budući da višejezično obrazovanje nije jednostavno razgraničiti od dvojezičnog, u literaturi je u posljednje vrijeme primjetna i sve češća uporaba naziva *dvo/višejezično obrazovanje* (engl. *bi/multilingual education*) kojim se ukazuje da se pojam odnosi i na jedan i na drugi oblik obrazovanja (npr. Baker, Lewis, 2015). U ovom radu dvojezičnim odnosno višejezičnim obrazovanjem smatra se uporaba dvaju odnosno triju ili više jezika bez obzira na njihovo mjesto u školskom kurikulumu i odgojno-obrazovni cilj programa.

Ne postoji niti jedinstvena i općeprihvaćena odrednica jezične politike. Škiljan jezičnu politiku određuje kao »skup racionalnih i uglavnom institucionaliziranih postupaka kojima neko društvo utječe na jezične oblike javne komunikacije i na formiranje svijesti svojih sudionika o tim oblicima« (Škiljan, 1988, 8). Kaplan i Baldauf ističu službeni i invazivni karakter jezične politike opisujući je kao »zbir ideja, zakona, pravilnika, pravila i djelovanja usmjerenih prema postizanju planirane jezične promjene u društvu ili nekom sustavu« (Kaplan, Baldauf, 1997, xi). I Velički ukazuje na formalni karakter jezične politike opisujući je »skupom službenih odluka koje se odnose na upotrebu, odnosno funkciju jezika u određenom društvenom okviru« (Velički, 2007, 94). Autori svojim odrednicama vrlo često obuhvaćaju dva usko povezana koncepta: jezičnu politiku i jezično planiranje kao, primjerice, Smitherman:

»... jezična politika su zakoni, pravila ili propisi osmišljeni tako da doprinesu jezičnoj promjeni. Takva politika kodirana je u mehanizmima jezičnog planiranja koje vode vlade, škole i druge institucije.« (Smitherman, 2000, 288)

Iako su koncepti povezani, moguće ih je razlikovati: jezičnu politiku čine sve službene odluke kojima se želi upravljati jezičnim zajednicama, a jezično planiranje se odnosi na načine na koje se jezična politika provodi na javnim prostorima. Odluke koje čine jezičnu politiku i planiranje uvijek odražavaju određene ideološke pretpostavke države o jezicima i zajednicama govornika. Primjerice, smatra li država jezike

izvorom problema, osnovnim ljudskim pravom ili pak resursom (Ruiz, 1984). Ili, teži li država jezičnoj asimilaciji, jezičnom pluralizmu, vernakularizaciji ili internacionalizaciji (Cobarrubias, 1983, u: Škiljan, 1988). Prema tome, jezičnom politikom i planiranjem osim jezičnih pitanja posredno se reguliraju i ona kulturološka i identitetska.

U ovom radu analizira se hrvatska politika jezičnog obrazovanja i to njena dva vida: obrazovanje manjinskih zajednica i drugih skupina učenika kojima hrvatski jezik nije materinski te strategija učenja stranih jezika. Strategijom učenja stranih jezika smatra se planiranje učenja stranih jezika, tj. određivanje mjesta stranih jezika u nastavnom planu (tj. kada se započinje s učenjem pojedinog stranog jezika i koja je njegova satnica) te druge preporuke koje se odnose na, primjerice, izbor jezika i razinu jezično-komunikacijske kompetencije kojoj se teži u određenom obrazovnom programu na određenom stupnju obrazovanja.

## 1. Jezična politika Europske unije

EU se, jasno kao dosad možda niti jedna zajednica, izjasnila za višejezičnost i višejezično obrazovanje (Velički, 2007). Porijeklo jezične politike koja teži jezičnome pluralizmu i u kojoj se jezik smatra resursom valja potražiti u vrijednosnim i logističkim razlozima. Naime, jezična raznolikost je ključni vid europske kulture i oznaka europskog identiteta te način očuvanja vrijednosti na kojima je Europa izgrađena – principima demokratičnosti, vladavini ljudskih i građanskih prava, društvenoj povezanosti i solidarnosti, međusobnom razumijevanju te poštivanju jezičnih i kulturnih različitosti. S druge strane, takva politika omogućuje jednostavniju suradnju i razmjenu roba, usluga, novca, informacija i kapitala te jednostavniju osobnu mobilnost (Hlavač, 2006).

Unija svoju jezičnu politiku oblikuje zakonima, poveljama, smjernicama, preporukama, akcijskim planovima i inicijativama. Važnost poštivanja kulturne i jezične raznolikosti i potreba za nastavom i popularizacijom jezika članica istaknuta je u Ustavu, člankom 165. st. 1 i 2. Nadalje, poštovanje jezične raznolikosti i zabrana diskriminacije na temelju jezika propisana je člancima 21. i 22. pravno obvezujuće *Povelje o temeljnim pravima* (EUR-lex, 2007) i *Rezolucijom o regionalnim i manje korištenim europskim jezicima* (EUR-lex, 2013/2007). Na važnost višejezičnog obrazovanja ukazano je *Aksijskim planom za promicanje učenja jezika i jezične raznolikosti* (COM(2003)449) i

komunikacijom *Višejezičnost: prednost za Europu i zajednička obveza* (COM(2008)0566) kojom se utvrdio okvir politike EU na području višejezičnosti. O važnosti materinskog jezika u školskom obrazovanju EU svjedoči *Preporuka 1740* (2006). Učenje jezika postavljeno je kao prioritet u EU strateškim okvirima iz 2009. godine *Obrazovanje i osposobljavanje 2020* (2009/C 119/02). Takva politika cijelo je vrijeme imala u vidu ostvarenje cilja određenog u *Bijeloj knjizi o obrazovanju i usavršavanju* (1995): ovladati trima jezicima, materinskim jezikom i još dvama europskim jezicima.

Implementaciji jezične politike Unije u zemljama članicama pridonose i Odjel za jezičnu politiku Vijeća Europe i Europski centar za moderne jezike i to izradom standarda i alata koji u zemljama članicama omogućuju provođenje jezične politike kako ju je osmislila Unija. Među najvažnijima su *Zajednički europski referentni okvir za jezike* (engl. *Common European Framework of Reference for Languages*) (CoE, 2001), *Europski jezični portfolio* (engl. *European language portfolio*) (CoE, 2001) i *Vodič za izradu i provedbu kurikuluma za višejezično i međukulturno obrazovanje* (engl. *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*) (Beacco *et al.*, 2010). Za razumijevanje jezične obrazovne politike EU osobito je značajan *Vodič za razvoj jezičnih obrazovnih politika u Europi: Od jezične raznolikosti do višejezičnosti* (engl. *Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingualism*) (Beacco, Byram, 2007) u kojemu se kao cilj obrazovne jezične politike navodi razvoj osobne višejezičnosti odnosno višejezične kompetencije. Vodič višejezičnu kompetenciju definira kao ukupni jezični repertoar jedne osobe kojim se služi na različite načine, ovisno o komunikacijskoj i međukulturnoj situaciji (Beacco, Byram, 2007). Jedan od najvažnijih rezultata rada Europskog centra za moderne jezike na području višejezičnog obrazovanja je izrada *Referentnog okvira za pluralističke pristupe jezicima i kulturama* (fr. *Le CARAP Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*) (Candelier *et al.*, 2012) i pripadajućih nastavnih materijala koji omogućuju implementaciju navedenih pristupa. Riječ je »pristupima koji za cilj imaju razvoj višejezične i višekulturne kompetencije, a koji se razlikuju od 'pojedinačnih nastavnih pristupa' u kojima nastavni pristup uobziruje samo jedan jezik ili jednu kulturu promatranu u izolaciji« (Candelier *et al.*, 2012, 6).

Unatoč svim navedenim inicijativama Jessner smatra da »ideje Unije, osmišljene na društveno-političkoj razini, nužno ne odgovaraju aktualnim europskim društvenim stavovima prema dvojezičnosti i višejezičnosti« (Jessner, 2008, 15). To je jednim dijelom posljedica negativnih predrasuda o dvojezičnosti i višejezičnosti ukorijenjenih u zapadnjačku tradiciju, a drugim dijelom posljedica različitih nacionalnih jezičnih politika koje su u potpunoj nadležnosti svake zemlje članice Unije. Naime, u članku 149. Ugovora o osnivanju Europske zajednice navodi se da države članice snose odgovornost za nastavne sadržaje i uređenje obrazovnog sustava u svojim državama. S obzirom na neobavezujući karakter preporuke, neki nacionalni obrazovni sustavi unatoč svim nastojanjima Unije još uvijek ne odražavaju jezičnu politiku kako je ona određuje. Hélot (2012) ističe da se države u odgovarajućoj mjeri ne koriste različitostima koje imaju na raspolaganju, već ostaju vjerne jednojezičnom habitusu proizašlom iz pretpostavke *jedan jezik = jedna država* te da se u nastavi stranih jezika ostaje vjerno tradicionalnom cilju: razvijanju komunikacijske jezične kompetencije u jednome jeziku, poželjno na razini izvornog govornika u svim jezičnim djelatnostima. Brojni autori također ukazuju na hijerarhiju među jezicima koji se uče i poučavaju, pri čemu je na prvome mjestu engleski, dok su na dnu ljestvice regionalni, imigrantski i znakovni jezici, kao i na problem *ignorirane dvojezičnosti* odnosno zanemarivanja dvojezičnosti djece Roma i imigranata (Garcia, Skutnabb-Kangas, Torres-Guzmán, 2006; Cenoz, Gorter, 2011; Hélot, 2012; Perregaux, 2004).

## 2. Jezična politika i planiranje u Republici Hrvatskoj

Jezična politika Republike Hrvatske dijelom je zadana demografskim čimbenicima, geografskim položajem i kulturnim okruženjem, a dijelom je pravni odgovor na zahtjeve Europske unije. Prvenstveno ju odražava zakonski regulirana mogućnost organiziranja različitih modela dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja. Stoga Velički s pravom ističe da se »jezična politika u mnogim zemljama Europe gotovo poistovjećuje s obrazovnom politikom« (Velički, 2007, 99).

Za razumijevanje hrvatske jezične politike od osobite je važnosti *Zakon o odgoju i obrazovanju o odgoju u osnovnoj i srednjoj školi* (ZOŠ; NN 87/08). Njime su zaštićene posebno osjetljive jezične sku-

pine u RH, kao što su nacionalne i jezične manjine,<sup>1</sup> djeca iz međunarodnih obitelji, imigranti i strani maloljetnici bez pratnje, a pripadnicima jezične većine osigurana je mogućnost razvijanja osobne višejezičnosti u okviru posebnih obrazovnih programa.

Nacionalnim manjinama pravo na obrazovanje na svom jeziku i pismu zajamčeno je čl. 7. ZOOS (NN 87/08) i čl. 1. *Zakona o odgoju o obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina* (NN 51/00). Šikić-Mićanović *et al.*, ove zakone smatraju naprednima u kontekstu Unije jer »manjinama jamče pravo obrazovanja na vlastitom jeziku i pismu koje kao pravo manjina postoji u malom broju zemalja« (Šikić-Mićanović *et al.*, 2015, 53). Međutim, ovaj pravni okvir obrazovanje na vlastitom jeziku i pismu ne jamči Romima. Tome su dva razloga:

»... kao prvo, Hrvatska je isključila romski i bajaški jezik iz popisa jezika zaštićenih Europskom poveljom o regionalnim i manjinskim jezicima, a kao drugo, malo je ili uopće nema stručnjaka za obrazovanje koji bi bili jezično kompetentni za održavanje te nastave.« (Šikić-Mićanović *et al.*, 2015, 53)

Međutim, temeljem čl. 43. ZOOS (NN 87/08), učenicima Romima osigurava se posebna pomoć u učenju hrvatskog jezika u školi i to u dva oblika: osiguravanjem suradnika-pomagača u razrednoj nastavi i organiziranjem dopunske nastave kao jednog od oblika kratkotrajne privremene mjere za učenike koji ne govore dobro hrvatski jezik.

Člankom 46. ZOOS zajamčeno je pravo na školovanje i pravo na posebnu pomoć u učenju u obliku pripreme ili dopunske nastave i onim učenicima koji ne znaju ili nedostavno poznaju hrvatski jezik, najčešće imigrantima, i to prema *Programu hrvatskog jezika za pripremu nastave za učenike osnovne i srednje škole koji ne znaju ili nedovoljno poznaju hrvatski jezik* (NN, 151/2011). Međutim, Župarić-Iljić i Mlinarić ukazuju na jaz između razine normativne zakonske zajamčenosti prava na učenje jezika i obrazovanje i praktičnih lokalnih rješenja te ističu da »od jeseni 2011. pa do ljeta 2015. nije bilo sustavno provodnog i od države financiranog programa poučavanja jezika« (Župarić-Iljić, Mlinarić, 2015, 350).

I onim učenicima koji imaju privremeni boravak na području RH, ZOOS (NN 87/08, čl. 44) je zajamčio pravo na stjecanje znanja iz ma-

<sup>1</sup> Na teritoriju RH prisutno je 14 nacionalnih manjina: Albanci, Česi, Mađari, Makedonci, Nijemci i Austrijanci, Poljaci, Rusi, Rusini, Slovaci, Slovenci, Srbi, Talijani, Ukrajinci i Židovi, od toga najviše Srba (3.825), Talijana (3.266), Čeha (1.004) i Mađara (1.194).

terinskog jezika i kulture države svojeg podrijetla, međutim ne postoje podaci o ostvarenju ovakvih programa.

*Zakonom o izmjenama i dopunama Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 86/12) i to člankom 30. kojim se omogućuje izvođenje međunarodnih nastavnih planova i programa, odnosno kurikuluma na stranome jeziku, omogućen je pristup međunarodnom obrazovanju djeci iz međunarodnih obitelji, ali i lokalnom stanovništvu koje želi svoju djecu školovati prema međunarodnim programima na stranome jeziku. U istome je Zakonu (NN 86/12) člankom 8. dopušteno, ali uz prethodno odobrenje ministarstva obrazovanja, provođenje programa povezanog poučavanja jezika i sadržaja (engl. CLIL), tj. izvođenje dijela nastavnih predmeta i sadržaja utvrđenih nastavnim planom i programom na nekom od svjetskih jezika. Riječ je, prema Beatens Beardsmore (2002), o jednom od najboljih načina održavanja jezične politike usmjerene razvoju višejezičnosti jer omogućuje istovremeno i čuvanje i razvijanje materinskog i drugog jezika. Stoga je takav pristup jezičnom obrazovanju sve popularniji u zemljama članicama EU (EACEA, 2012). Na njegovu važnost ukazuje i činjenica da je trenutno u RH u procesu javnog savjetovanja *Pravilnik o izvođenju dijela nastavnih predmeta i sadržaja utvrđenih nastavnim planom i programom na nekom od svjetskih jezika u srednjoj školi* kojim se, vjerojatno zbog pojačanog zanimanja, želi dodatno regulirati navedeni obrazovni model. Očito je da se hrvatski zakoni mijenjaju kako bi se prostor hrvatskog obrazovanja otvorio novim modelima dvo/višejezičnog obrazovanja, odnosno da bi se hrvatska jezična politika uskladila s europskom.

Osobito važno mjesto među službenim odlukama koje čine hrvatsku politiku jezičnog obrazovanja zauzimaju *Upute za provedbu posebnog programa ranog učenja stranog jezika u I. razredu i izborne nastave stranog jezika u IV. razredu osnovne škole u školskoj godini 2003./2004.* Njima se, od školske godine 2003./2004. kada RH postaje kandidatom za ulazak u Uniju, propisuje obvezno učenje jednog stranog jezika od prvoga razreda, dok se u četvrtom razredu omogućuje izbor drugog stranog jezika kao izbornog. Od te su školske godine u novim nastavnim planovima i programima kao prvi strani jezik – obvezni, i drugi strani jezik – izborni, odobreni engleski, francuski, njemački i talijanski jezik. Prema tome, očito je da u RH postoje dobri zakonski preduvjeti za učenje stranih jezika. K tome postoji i društvena svijest

o prednosti ranog učenja stranog jezika i učenja više jezika (Medved Krajnović, Letica, 2009), kao i veliko iskustvo u provođenju rane nastave stranih jezika koje je rezultat višegodišnjeg vrlo uspješnog eksperimentalnog projekta ranog učenja (1991–2001) (Vilke, Vrhovac, 1993, 1995; Vrhovac *et al.*, 1999). Međutim, Vrhovac (2003) u navedenim Uputama vidi sljedeći problem: istovremeno se učenicima nude različiti jezici, ali se samo učenje engleskog jezika nameće kao obvezno, odnosno od IV. razreda nadalje učenici moraju obvezno učiti engleski jezik, dok se od IV. razreda nadalje ostali strani jezici nude tek u slučajevima kada škola posjeduje mogućnosti provedbe programa. Osim toga, problem je u tome što, za razliku od 19 zemalja članica, u RH drugi strani jezik nije obvezan tijekom osnovnoškolskog obrazovanja. I u Izvješću Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja *Preliminarni hrvatski rezultati prvoga Europskog istraživanja jezičnih kompetencija* (NCVVO, 2012) ističe se da u RH nedostaje veća ponuda stranih jezika po svakoj školi, kao i mogućnost da učenici uče više stranih jezika od predviđene norme. Stoga se, s ciljem usklađivanja hrvatske jezične politike s europskom, od izuzetne važnosti čini uvođenje obvezne nastave drugog stranog jezika već u osnovnoj školi.

Velički (2007) također upozorava da uvođenje stranih jezika nije plansko, stoga bi bilo potrebno utvrditi kriterije prema kojima će se odrediti redoslijed uvođenja stranih jezika. Čini se da bi za ostvarivanje osobne višejezičnosti u RH bilo poželjno da se engleski jezik uvede kao drugi obvezni strani jezik iz sljedeća dva razloga: (1) nakon što nauče engleski jezik učenici više nisu motivirani učiti druge jezike, (2) hrvatski jezični okoliš bogat je engleskim jezikom što njegovo učenje čini bržim i jednostavnijim.

Brojke Državnog zavoda za statistiku ukazuju da je, unatoč zakonskim regulativama, strategija učenja stranih jezika u RH vrlo liberalna. Naime, na kraju školske godine 2014./2015. u hrvatskim je osnovnim školama od ukupno 443.140 učenika, 305.323 učenika učilo engleski jezik, 106.624 njemački, 26.269 talijanski, a 3.924 francuski, a u srednjim školama, od ukupno 256.558 učenika, 160.807 učenika je učilo engleski jezik, 61.943 njemački, 24.958 talijanski, 6.088 francuski i 2.415 španjolski jezik. Ostali su jezici bili zastupljeni s manje od 1.000 učenika. Očito je da postoji nerazmjer u zastupljenosti jezika, odnosno da ne postoji regulacija ponude i omjera stranih jezika zastupljenih u školama već da su jezici koji čine dio školskih kurikuluma prepušteni



roditeljskim željama, organizacijskim uvjetima ili pak slučaju. Nešto direktivnija strategija učenicima bi osigurala i kontinuitet učenja jezika, ne samo prilikom prelaska iz osnovne škole u srednju nego i prilikom ulaska u osnovnoškolski sustav odgoja i obrazovanja. Naime, prema čl. 15a *Zakona o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju* (NN 94/2013) predškolske ustanove imaju mogućnost organiziranja programa ranog učenja stranog jezika za djecu predškolske dobi, no ne navode se kriteriji odabira jezika niti važnost njihova usklađivanja s osnovnoškolskim ustanovama s određenog upisnog područja.

Još jedna od prepreka razvoju osobne višejezičnosti učenika u RH jest ZOOŠ-om (NN 87/2008, čl. 51) propisano tjedno opterećenje prema kojem učenici u četvrtom razredu osnovne škole smiju odabrati samo jedan novi nastavni predmet: drugi strani jezik ili informatiku. I članak 27. *Zakona o izmjenama i dopunama Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 152/2014) koji učenicima jamči pravo ispisa s nastave izbornoga predmeta u bilo koje vrijeme tijekom nastavne godine, iako uveden s dobrom namjerom, ukoliko se zloupotrebljava može biti prepreka višejezičnosti.

Iz ovog kratkog prikaza dvaju vidova hrvatske politike jezičnog obrazovanja, obrazovanja manjinskih zajednica i strategije učenja stranih jezika, razvidno je da u RH postoje određene razlike u tome kako država vidi jezike: romski jezici smatraju se preprekom, manjinski jezici ljudskim pravom, a strani jezici dodatnim resursom. U takvoj jezičnoj politici ogledaju se i stavovi države prema trima zajednicama – Romima, manjinama i većinskoj populaciji.

### 3. Tipologije dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja

Brojne su tipologije dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja (Mackey, 1970; Hornberger, 1991; Ytsma, 2001; García, 2009). One su važne jer omogućuju uspoređivanje rezultata istraživanja s područja dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja, a time i njegovo bolje razumijevanje. Najpoznatija je tipologija dvojezičnog obrazovanja Colina Bakera iz 2011.,<sup>2</sup> koja je i upotrijebljena za prikaz dvojezičnog i višejezičnog

---

<sup>2</sup> Tipologija predložena u drugome izdanju knjige *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* iz 2001. djelomično je proširena u petom izdanju iz 2011.

obrazovanja u RH. Prema njoj, tri su oblika dvojezičnog obrazovanja i deset modela dvojezičnog obrazovanja, a utemeljeni su na sljedećim kriterijima: jezična obilježja učenika kojima je obrazovanje namijenjeno (tj. jezična manjina, jezična većina), odabrano/a sredstvo/a poučavanja, društveni i obrazovni cilj modela te jezični ishod (Slika 1).

**Slika 1.** Tipologija dvojezičnog obrazovanja, prema Baker (2011)



Međutim, modeli koje predlaže Baker (2011) ne uključuju nove dvojezične i višejezične modele tipične za 21. stoljeće, kao što je, primjerice, program povezanog poučavanja jezika i sadržaja, odnosno CLIL. Stoga se u ovom radu upotrijebljena tipologija proširuje tzv. dinamičnim dvo/višejezičnim obrazovnim modelom (García, 2009). Riječ je o modelu namijenjenom razvijanju višejezične i višekulturne kompetencije koju Coste, Moore i Zarate (1997) opisuju kao cjelovitu, višestruku, djelomičnu, promjenjivu i individualnu sposobnost u kojoj su umrežene ne samo različite jezične vještine nego i kultura i identitet.

### **3.1. Modeli dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja u RH**

U ovom potpoglavlju predstaviti će se modeli dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja koji se ostvaruju na području RH. To su: izdvajajući model, njegujući model, potapajući model s dodatnom nastavom

materinskog jezika, nastava stranog jezika, prestižni model i dinamični dvojezični model.

### 3.1.1. *Izdvajajući dvojezični obrazovni model*

*Izdvajajući dvojezični obrazovni model* (engl. *separatist*) prvenstveno je namijenjen obrazovanju manjina. U Hrvatskoj se naziva Modelom A. Izbor tako neutralnog naziva, kako za ovaj tako i za druge modele obrazovanja manjina, onemogućuje razumijevanje sadržaja skrivenog iza naziva. Nastava organizirana prema izdvajajućem modelu izvodi se u potpunosti na jeziku i pismu nacionalne manjine, uz obvezno učenje hrvatskog jezika u istom broju sati u kojem se uči jezik manjine, a provodi se u posebnoj ustanovi ili u ustanovama s nastavom na hrvatskom jeziku u posebnim odjelima s nastavom na jeziku i pismu manjine. Iz *Izvješća o provođenju ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina i o utršku sredstava osiguranih u državnom proračunu Republike Hrvatske za 2014. godinu za potrebe nacionalnih manjina* (Vlada RH, 2014) proizlazi da je najveći broj učenika koji pripadaju nekoj od manjina pohađao Model A – ukupno 3.896 osnovnoškolaca i 1.400 srednjoškolaca iz četiri županije: Osječko-baranjske, Vukovarsko-srijemske, Primorsko-goranske i Istarske.

U sklopu ovog, ali i drugih modela namijenjenih manjinama, nastava hrvatskoga jezika odvija se, bez mogućnosti izbora, prema *Nastavnome planu i programu za osnovnu školu* (MZOS, 2006), odnosno prema *Nastavnom programu za srednje škole* (MPŠ, 1996) namijenjenom učenicima kojima je hrvatski jezik materinski jezik. Potrebним se čini svim učenicima pripadnicima manjina omogućiti odabir učenja hrvatskoga jezika i prema programu hrvatskog za inojezične govornike-manjine.

### 3.1.2. *Njegujući dvojezični obrazovni model*

Pripadnici nacionalnih manjina mogu se školovati i prema *njegujućem modelu dvojezičnog obrazovanja* (engl. *maintenance bilingual education; mother tongue based bilingual education*), odnosno *nepomično-njegujućoj inačici dvojezičnog obrazovanja* (engl. *static maintenance*), čije je glavno obilježje briga za materinski jezik učenika i ojačavanje osjećaja identiteta (Baker, 2001). Tzv. Model B odvija se u ustanovama s nastavom na hrvatskom jeziku, ali u posebnim odjelima i

to tako da se nastava iz prirodosnanstvene skupine predmeta odvija na hrvatskome jeziku, a društveni predmeti na jeziku nacionalne manjine. Baker (2001) ističe da u ovakvim slučajevima, kada se samo određeni nastavni predmeti, primjerice oni koji pripadaju umjetničkoj skupini predmeta, uvijek poučavaju na manjinskome jeziku postoji opasnost od razvijanja predrasuda o manjoj vrijednosti manjinskoga jezika. I u ovom se programu nastava hrvatskoga jezika odvija prema programima namijenjenima učenicima kojima je hrvatski jezik materinski jezik. U školskoj godini 2013./2014. samo su 44 osnovnoškolca i 35 srednjoškolca pohađala njegovajući model i to u Bjelovarsko-bilogorskoj, Osječko-baranjskoj i Vukovarsko-srijemskoj županiji.

### 3.1.3. *Potapajući dvojezični obrazovni model*

Učenici koji su pripadnici nacionalnih manjina i koji odaberu *potapajući dvojezični obrazovni model* (engl. *submersion; sink or swim*), tzv. Model C, nastavu pohađaju na hrvatskome jeziku uz dodatnih dva do pet školskih sati tjedno namijenjenih njegovanju jezika i kulture nacionalne manjine. Dodatna satnica obuhvaća učenje jezika i književnosti nacionalne manjine, geografije, povijesti, glazbene i likovne umjetnosti. Sve više učenika u osnovnim školama uključuje se u taj model, a u školskoj godini 2013./2014. ukupno je 3.337 osnovnoškolskih i 239 srednjoškolskih učenika pohađalo nastavu prema tom modelu i to u ukupno 17 hrvatskih županija. Iako ova inačica dvojezičnog obrazovanja ima određene prednosti nad običnim potapajućim modelom bez dodatne nastave, Hélot i Young (2006) upozoravaju da i ona može doprinijeti društvenoj izolaciji i stigmatizaciji učenika.

Druga inačica potapajućeg dvojezičnog obrazovanja namijenjena je manjinama koje ne iniciraju obrazovanje na jeziku i pismu nacionalne manjine u tri navedena modela, tj. za one učenike za koje ne postoji mogućnost organiziranja takve nastave iz objektivnih razloga. Učenici se u tom slučaju uključuju u školski sustav namijenjen većinskom stanovništvu uz mogućnost organiziranja posebnih oblika nastave, poput seminara, ljetnih i zimskih škola, dopisno-konzultativne nastave ili nastave na daljinu.

Djeca romske populacije nemaju mogućnost dvojezičnog obrazovanja već se uključuju u redoviti hrvatski odgojno-obrazovni sustav i to najviše u Gradu Zagrebu, Međimurskoj, Osječko-baranjskoj, Brodsko-posavskoj i Sisačko-moslavačkoj županiji. Radi njihove što brže jezič-

ne i kulturne asimilacije, za njih se organiziraju posebni predškolski programi čija je okosnica učenje hrvatskog jezika. Rezultati istraživanja Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja, provedenog u sklopu projekta *Pristupačnije i kvalitetnije obrazovanje Roma u Republici Hrvatskoj* (NCVVO, 2010), pokazali su da su roditelji romske nacionalnosti sve svjesniji važnosti uključivanja njihove djece u predškolske programe, bilo da je to redovni vrtić s ostalom djecom, kraći program u trajanju od tri sata dnevno ili jednogodišnji program prije polaska u školu. Unatoč tome, romske se učenike i dalje izdvaja od drugih učenika: u ustanove specijalnog obrazovanja ili u zasebne razrede u okviru redovnih škola temeljem načela ustrojavanja razreda prema prethodnom znanju hrvatskog jezika. U *Izvešću o provedbi akcijskog plana za provedbu nacionalne strategije za uključivanje Roma, za razdoblje 2013.–2015.* navodi se da je u školskoj godini 2014./2015. postojao ukupno 61 isključivo romski razred što je 11 razreda više s obzirom na godinu 2012./2013. (Vlada RH, 2015, 30). Među mjerama za poboljšanje obrazovanja Roma predlaže se iniciranje rasprave s vođama romskih zajednica, usmjerene na prepoznavanje jednog ili više romskih jezika i/ili narječja kao službenog jezika za poučavanje u Hrvatskoj, podupiranje i podržavanje odgojno-obrazovnih modula u obrazovanju i usavršavanju učitelja i nastavnika u području učenja jezika i metoda dvojezičnog obrazovanja te poučavanja u multikulturalnim razredima te razvijanje kurikuluma za učenje hrvatskoga kao nematerinskoga jezika za Rome (IOD, 2008).

#### 3.1.4. Nastava stranog jezika

Najzastupljeniji model dvojezičnog obrazovanja u RH svakako je nastava stranog jezika, i to nastava drugog jezika koja se zbog rasprostranjenosti još naziva i *mainstream bilingual education* (Baker, 2001). García, Flores i Woodley nastavu stranog jezika opisuju kao nastavu čiji je cilj dodavanje jezika kako bi ga učenici mogli koristiti u drugom društvenom i nacionalnom okružju (García, Flores, Woodley, 2012, 234).

S obzirom da je od školske godine 2003./2004. strani jezik obvezan nastavni predmet od prvog razreda osnovne škole, 100 % hrvatskih učenika uključeno je u nastavu drugog jezika. Budući da dio hrvatskih učenika uči i drugi strani jezik, u RH je razvijena i druga inačica nastave stranog jezika – nastava trećeg jezika.

Nastava prvog stranog jezika od prvog do četvrtog razreda ima tjedni fond od dva školska sata, dok su od petog razreda predviđena tri školska sata tjedno. Drugi strani jezik ima status izbornoga predmeta. Njegovo učenje započinje u četvrtom ili petom razredu i nastavlja se do osmog razreda s dva školska sata tjedno. Mjesto stranog jezika u planovima hrvatskih srednjih škola ovisi o vrsti srednje škole, međutim svi su učenici obvezni učiti minimalno jedan strani jezik. Prema tome, organizacija nastave stranih jezika u RH odgovara Modelu B, jedan obavezni strani jezik koji nije propisan, dok države članice Unije teže Modelu D – dva obavezna strana jezika koja nisu propisana<sup>3</sup> (Karačić, 2009).

### 3.1.5. Prestižni model dvojezičnog obrazovanja

Učenici se na području RH mogu obrazovati i u međunarodnim školama, inačici prestižnog dvojezičnog obrazovanja. Takav naziv proizlazi iz sljedeća dva razloga: jezici koji se uče u takvim školama društveno su poželjni, odnosno prestižni, poput engleskog, i namijenjeni su dodatnom povećanju osobnog jezičnog i kulturnog kapitala učenika koji već pripadaju moćnoj jezičnoj zajednici (Flores, Beatens Beear-smore, 2015).

Prema čl. 11. *Zakona o izmjenama i dopunama Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 86/2012) sve međunarodne škole moraju obvezno izvoditi program/kurikulum nastave Hrvatskog jezika, Prirode i društva Republike Hrvatske, odnosno Povijesti i Geografije Republike Hrvatske, koji su obvezni za sve učenike. Također, učenici kojima je hrvatski jezik materinski jezik uče hrvatski jezik prema redovitim planovima i programima za osnovnu ili srednju školu, a ostali učenici hrvatski jezik uče kao strani jezik.

U RH tri škole nude međunarodni *International Baccalaureate* program na engleskom jeziku: Osnovna škola Matije Gupca u Zagrebu, XV. gimnazija u Zagrebu i Prva gimnazija Varaždin u Varaždinu. U Zagrebu se nalaze i četiri privatne međunarodne škole koje djeluju na jeziku države porijekla i prema kurikulumima država porijekla. To su: osnovna i srednja Britanska međunarodna škola, osnovna i sred-

---

<sup>3</sup> Model A: nije obavezan niti jedan strani jezik, Model B: jedan obavezni strani jezik koji nije propisan, Model C: jedan obavezni strani jezik koji je propisan, Model D: dva obavezna strana jezika koja nisu propisana, Model E: dva obavezna strana jezika koja su propisana, Model F: više od dva obavezna strana jezika (Karačić, 2009, 689).

nja Američka međunarodna škola, osnovna i srednja Francuska škola i osnovna i srednja Njemačka međunarodna škola. Očito, u RH pristup prestižnim dvojezičnim i višejezičnim programima imaju samo stanovnici urbanih sredina.

### 3.1.6. Dinamično dvo/višejezično obrazovanje

*Dinamičnim dvo/višejezičnim obrazovanjem* (engl. *dynamic bi/plurilingual education*) García i Kleifgen (2010) smatraju one programe koji u školskim kurikulumima povezuju jezike. Jedna od najpoznatijih inačica takvog obrazovanja je povezivanje jezika i sadržaja. Riječ je o nastavnome pristupu u kojemu se drugi jezik istodobno koristi za učenje i poučavanje i jezika i nejezičnog sadržaja (Coyle, Hood, Marsh, 2010). Programi takve nastave se, osim po početnoj razini poznavanja jezika, razlikuju i prema ponuđenom jeziku, broju nastavnih predmeta na stranome jeziku i izloženosti stranome jeziku (Coyle, 2007).

U RH ukupno devet gimnazija, uz suglasnost Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta, dio nastavnih predmeta i sadržaja utvrđenih nastavnim planom i programom izvodi na nekom od svjetskih jezika. To su: IV., X., XVI. i XVIII. gimnazija u Zagrebu, Gimnazija Fran Galović u Koprivnici, Prva Gimnazija u Varaždinu, Privatna Varaždinska gimnazija, Privatna jezična gimnazija Pitagora s pravom javnosti u Splitu i Dubrovačka privatna gimnazija.

Kriteriji za upis u takve programe se razlikuju, no to je najčešće razina A2 ili B1 znanja stranoga jezika prema *Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike* (CoE, 2001). Programi dvojezične nastave razlikuju se i prema ponuđenom jeziku, broju nastavnih predmeta na stranome jeziku i izloženosti stranome jeziku. Tako je, primjerice, u Dubrovačkoj privatnoj gimnaziji s jednim predmetom na stranome jeziku izloženost stranome jeziku vrlo niska, a u XVI. gimnaziji u Zagrebu, s čak devet predmeta na stranome jeziku, visoka.

Razvidno je da je i dinamično dvo/višejezično obrazovanje, slično kao i prestižno dvojezično obrazovanje, omogućeno isključivo srednjoškolicima, pripadnicima većinske populacije i to samo onima koji stanuju u urbanim sredinama. Zbog toga Flores (2013) ističe da od ovakvih i sličnih programa postoji opasnost da postanu sredstvo za proizvodnju nove elitne klase višejezičnih govornika. Kako bi postali i sredstvo ojačavanja marginaliziranih skupina, ali i povezivanja društvenih skupina,

bilo bi potrebno razvijati druge inačice dinamičnoga modela, primjerice izvođenje dijela nastavnog sadržaja na manjinskome jeziku u školama koje pohađaju i učenici koji pripadaju manjini i učenici koji pripadaju većinskom stanovništvu.

## Zaključak

Hrvatsku jezičnu politiku prvenstveno uređuje *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 87/2008). Njome se jamči pravo na obrazovanje na materinskom jeziku gotovo svim jezičnim zajednicama što ukazuje na to da se na području RH teži jezičnom pluralizmu. Međutim, radi usklađivanja s europskim regulativama i inicijativama bilo bi važno razmotriti sljedeće prijedloge:

- pripadnicima romske manjine omogućiti obrazovanje na romskom, bajaškom ili nekom drugom idiomu koji se u dogovoru s predstavnicima romske manjine odredi službenim;
- pripadnicima svih nacionalnih manjina omogućiti učenje hrvatskoga jezika prema programu hrvatskoga kao inoga jezika;
- u osnovnim školama obveznim učiniti učenje drugog stranog jezika;
- zakonski stvoriti preduvjete za uvođenje dinamičnog dvo/višejezičnog obrazovanja u osnovne škole, kao i za razvoj njegovih drugih inačica (osim programa povezanog poučavanja jezika i sadržaja na svjetskim jezicima).

Jezično planiranje u RH suviše je liberalno, što je dijelom rezultat autonomije škole u razvijanju školskoga kurikuluma, a dijelom posljedica praktičnih prepreka, poput nedostatka stručnog kadra ili nedovoljne financijske potpore. S ciljem kvalitetnijeg i organiziranijeg jezičnog planiranja bilo bi važno:

- u školama povećati ponudu stranih jezika kako bi se osigurala stvarna izbornost stranih jezika i osigurao kontinuitet u učenju jezika prilikom prijelaza u idući odgojno-obrazovni ciklus;
- odrediti redoslijed uvođenja stranih jezika;
- sve školske kurikulume, a osobito jezične, otvoriti jezičnoj raznolikosti prihvaćanjem svih učeničkih jezika i primjenom pluralističkih pristupa jezicima i kulturama kako bi se ostvario novi odgojno-obrazovni cilj – višejezična i međukulturna kompetencija.



## Literatura

- Andersson, Theodore; Boyer, Mildred (1978), *Bilingual Schooling in the United States*, Austin: National Educational Laboratory.
- Baker, Colin (2001), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 2. izdanje Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, Colin, (2011), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 5. izdanje, Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, Colin; Lewis, Gwyn (2015), »A Synthesis of Research on Bilingual and Multilingual Education«, u: Wright, Wayne E.; Boun, Sovicheth; García, Ofelia, *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*, Malden: Wiley-Blackwell, str. 109–126.
- Beatens Beardsmore, Hugo (2002), »The Significance of CLIL/EMILE«, u: Dewaele, Jean-Marc; Housen, Alex; Li Wei, *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century. A Global Perspective*, Malden: Wiley-Blackwell, str. 137–158.
- Beacco, Jean-Claude; Byram Michael (2007), *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingualism*, Strasbourg: Council of Europe.
- Beacco, Jean-Claude; Byram, Michael; Cavalli, Marisa; Coste, Daniel; Egli Cuenat, Mirjam; Goullier, Francis; Panthier, Johanna (2010), *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*, Strasbourg: Council of Europe.
- Candelier, Michel; Camilleri-Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; de Pietro, Jean François; Lőrincz, Ildikó; Meißner, Franz-Joseph; Noguerol, Artur; Schröder-Sura, Anna (2012), *Le CARAP Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures Compétences et ressources*, Graz: Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe.
- Cenoz, Jasone; Gorter, Durk (2011), »A Holistic Approach to Multilingual Education: Introduction«, *The Modern Language Journal*, 95(3), str. 339–343. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01204.x>
- Coyle, Do (2007), »CLIL: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies«, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), str. 543–562.
- Coyle, Do; Hood, Philip; Marsh, David (2010), *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Coste, Daniel, Moore, Danièle; Zarate, Geneviève (2009), *Plurilingual and Pluricultural Competence*, Strasbourg: Language Policy Division.
- [CoE] Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg: Council of Europe.

- [CoE] Council of Europe (2001), *European Language Portfolio*, London: CILT.
- European Commission (1995), *White Paper on Education and Training: Teaching and Learning – Towards the Learning Society*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- [EACEA] Education, Audiovisual and Culture Executive Agency Eurydice (2012), *Ključni podaci o poučavanju jezika u školama u Europi: izdanje 2012*. Dostupno na: [eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/key.../143HR.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/key.../143HR.pdf) [28. 9. 2016.]
- [EUR-lex] Official Journal of the EU (2003), *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006*, (COM(2003)449). Dostupno na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:EN:PDF> [24. 7. 2003.]
- [EUR-lex] Official Journal of the EU (2007), *Povelja Europske Unije o temeljnim pravima*, 2007/c 303/01. Dostupno na: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/HTML/?uri=CELEX:12007P&from=EN> [12. 12. 2007.]
- [EUR-lex] Official Journal of the EU (2008), *Multilingualism: An Asset for Europe and a Shared Commitment*, (COM(2008)0566). Dostupno na: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/docs\\_autres\\_institutions/commission\\_europeenne/com/2008/0566/COM\\_COM\(2008\)0566\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/docs_autres_institutions/commission_europeenne/com/2008/0566/COM_COM(2008)0566_EN.pdf) [12. 12. 2007.]
- [EUR-lex] Official Journal of the EU (2009), *Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (E.T. 2020)*, (2009/C 119/02). Dostupno na: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN) [28. 5. 2009.]
- [EUR-lex] Official Journal of the EU (2013), *Rezolucija Europskog parlamenta od 11. rujna 2013. o ugroženim europskim jezicima i jezičnoj raznolikosti u Europskoj uniji*, (2013/2007). Dostupno na: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/?uri=uriserv:OJ.C\\_2016.093.01.0052.01.HRV&toc=OJ.C:2016:093:TOC](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_2016.093.01.0052.01.HRV&toc=OJ.C:2016:093:TOC) [18. 9. 2009.]
- Flores, Nelson (2013), »The unexamined relationship between neoliberalism and plurilingualism: A cautionary tale«, *TESOL Quarterly*, 47(3), str. 500–520. <http://dx.doi.org/10.1002/tesq.114>
- Flores, Nelson; Beatens Beardsmore, Hugo (2015), »Programs and Structures in Bilingual and Multilingual Education«, u: Wright, Wayne E.; Boun, Sovicheth; García, Ofelia, *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*, Malden: Wiley-Blackwell, str. 205–222.
- Gajo, Laurent (2006), »D'une société à une éducation plurilingues: constat et défi pour l'enseignement et la formation des enseignants«, *Synergie Monde*, 1, str. 62–66.
- García, Ofelia (2009), *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century: A Global Perspective*, West Sussex, United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia; Kleifgen, Jo Anne (2010), *Educating Emergent Bilinguals. Policies, Programs and Practices for English Language Learners*, New York: Teachers College Press.

- García, Ofelia; Skutnabb-Kangas, Tove; Torres-Guzmán, María (2006), *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Globalization*, Clevedon: Multilingual Matters.
- García, Ofelia; Flores, Nelson; Woodley, Heather Homonoff (2012), »Transgressing monolingualism and bilingual dualities: Translanguaging pedagogies«, u: Yiakoumetti, Androula, *Harnessing linguistic variation for better education*, Bern: Peter Lang, str. 45–76.
- Hélot, Christine (2012), »Linguistic diversity and education«, u: Martin-Jones, Marilyn; Blackledge, Adrian; Creese, Angela, *The Routledge Handbook of Multilingualism*, New York: Routledge, str. 214–231.
- Hélot, Christine; Young Andrea (2006), »Imagining multilingual education in France: A language and cultural awareness project at primary level«, u: García, Ofelia; Skutnabb-Kangas, Tove; Torres-Guzmán, María, *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Globalization*, Clevedon: Multilingual Matters, str. 69–90.
- Hornberger, Nancy H. (1991), »Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy«, u: García, Ofelia, *Bilingual Education: Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman*, svezak 1, Philadelphia: John Benjamins, str. 215–234.
- [IOD] Institut Otvoreno Društvo (2008), *Ravnopravan pristup Roma kvalitetnom odgoju i obrazovanju*, Zagreb: Dizajn Q.E.D. Publishing. Dostupno na: [https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/croatia2\\_20071217\\_0.pdf](https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/croatia2_20071217_0.pdf) [28. 9. 2016.]
- Jessner, Ulrike (2008), »Teaching third languages: Findings, trends and challenges«, *Language Teaching*, 41(1), str. 15–56. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444807004739>
- Kaplan, Robert B.; Baldauf, Richard B. Jr. (1997), *Language Planning: From Theory to Practice*, Philadelphia: Multilingual Matters.
- Hlavač, Jim (2006), »Jezična politika i praksa u Europskoj Uniji«, *Jezičnik*, 52(3), str. 96–110.
- Karačić, Geriena (2009), »Učenje stranih jezika u Hrvatskoj i u Europskoj Uniji«, u: Granić, Jagoda, *Jezična politika i jezična stvarnost*, Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku – HDPL, str. 684–693.
- Mackey, William F. (1970), »A Typology of Bilingual Education«, *Foreign Language Annals*, 3, str. 596–606. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.1970.tb01307.x>
- Medved Krajnović, Marta; Letica, Stela (2009), »Učenje stranih jezika u Hrvatskoj: politika, znanost i javnost«, u: Granić, Jagoda, *Jezična politika i jezična stvarnost*, Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku – HDPL, str. 598–607.
- [MZOS] Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2006), *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Dostupno na: [public.mzos.hr/fgs.axd?id=14181](http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=14181) [28. 9. 2016.]

- [MPŠ] Ministarstvo prosvjete i športa (1996), *Nastavni programi za srednje škole*. Dostupno na: <https://www.ncvvo.hr/nastavni-planovi-i-programi-za-gimnazije-i-strukovne-skole/> [28. 9. 2016.]
- [NCVVO] Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (2010), *Pristupačnije i kvalitetnije obrazovanje Roma u Republici Hrvatskoj*. Dostupno na: [http://dokumenti.ncvvo.hr/Kvaliteta\\_obrazovanja/Romi/analiza\\_rezultata.pdf](http://dokumenti.ncvvo.hr/Kvaliteta_obrazovanja/Romi/analiza_rezultata.pdf) [28. 9. 2016.]
- [NCVVO] Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (2012), *Preliminarni hrvatski rezultati prvoga Europskog istraživanja jezičnih kompetencija*. Dostupno na: [https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2016/01/Preliminarni\\_hrvatski\\_rezultati.pdf](https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2016/01/Preliminarni_hrvatski_rezultati.pdf) [28. 9. 2016.]
- [NN] Narodne novine (2000), *Zakon o odgoju o obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina*, 51/2000 [11. 5. 2000.]
- [NN] Narodne novine (2008), *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, 87/2008 [18. 7. 2008.]
- [NN] Narodne novine (2011), *Program hrvatskog jezika za pripremnu nastavu za učenike osnovne i srednje škole koji ne znaju ili nedovoljno poznaju hrvatski jezik*, 151/2011 [30. 11. 2011.]
- [NN] Narodne novine (2012), *Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, 86/2012 [18. 7. 2012.]
- [NN] Narodne novine (2013), *Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju*, 94/2013 [18. 7. 2013.]
- [NN] Narodne novine (2014), *Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, 152/2014 [17. 12. 2014.]
- Paia, Mirose; Cummins Jim; Nocus, Isabelle; Salaun, Marie; Vernaudon Jacques (2015), »Intersections of Language ideology, Power, and identity: Bilingual Education and Indigenous Language Revitalization in French Polynesia«, u: Wright, Wayne E.; Boun, Sovicheth; García Ofelia, *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*, Malden: Wiley-Blackwell, str. 145–163.
- Perregaux, Christiane (2004), »Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune«, *Repères: recherches en didactique du français langue maternelle*, 29, str. 147–166.
- Rudolf, Davorin (ur.) (2006), »Ugovor o Ustavu za Europu (Ustav Europske Unije)«, u: *Adrias: Zbornik radova Zavoda za znanstveni i umjetnički rad Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti u Splitu*, svezak 13, Zagreb: ZIB Mladost.
- Ruiz, Richard (1984), »Orientation in Language Planning«, *NABE Journal*, 8(2), str. 15–34.
- Smitherman, Geneva (2000), *Talkin That Talk: Language, Culture, and Education in African America*, Routledge: London.

- Šikić-Mićanović, Lynette; Ivatts, Arthur R.; Vojak, Danijel; Geiger-Zeman, Marija (2015), *Socijalno uključivanje djece Roma (RECI+): Izvještaj za Hrvatsku*, Zagreb: Tiskara Zelina.
- Škiljan, Dubravko (1988), *Jezična politika*, Zagreb: Naprijed.
- Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina (2015), *Izješće o provedbi akcijskog plana za provedbu nacionalne strategije za uključivanje Roma, za razdoblje 2013.-2015.* Dostupno na: <https://vlada.gov.hr/UserDocsImages/Sjednice/2015/244%20sjednica%20Vlade//244%20-%203.pdf> [28. 9. 2016.]
- Velički, Damir (2007), »Nova višejezičnost i učenje stranih jezika kao dio jezične politike«, *Metodički ogledi*, 14(1), str. 93–103.
- Vijeće Europe (2006), *Položaj materinskog jezika u školskom obrazovanju*, Recommendation 1740, Dostupno na: [public.mzos.hr/fgs.axd?id=1009](http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=1009) [10. 4. 2006.]
- Vilke, Mirjana; Vrhovac, Yvonne (ur.) (1993), *Children and Foreign Languages I*, Zagreb: Filozofski fakultet.
- Vilke, Mirjana; Vrhovac, Yvonne (ur.) (1995), *Children and Foreign Languages II*, Zagreb: Filozofski fakultet.
- Vlada Republike Hrvatske (2014), *Izješće o provođenju ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina i o utršku sredstava osiguranih u državnom proračunu Republike Hrvatske za 2014. godinu za potrebe nacionalnih manjina Ureda za ljudska prava i prava nacionalnih manjina.* Dostupno na: <https://pravamanjina.gov.hr/UserDocsImages/arhiva/16072014/Izješće%20o%20provedbi%20Ustavnog%20zakona%20o%20pravima%20nacionalnih%20manjina%20-%202013.pdf> [28. 9. 2016.]
- Vrhovac, Yvonne (2003), »Kako smo na početku školske godine 2003/04. propustili priliku uvođenja višejezičnosti u osnovnoškolsko obrazovanje«, u: Vodopija, Irena i Elvira Petrović, *Zbornik radova s međunarodnoga stručnoga i znanstvenoga skupa »Dijete i jezik danas«*, Osijek, str. 169–183.
- Vrhovac, Yvonne (ur.) (1999), *Strani jezik u osnovnoj školi*, Zagreb: Naklada Ljevak.
- Župarić-Iljić, Drago; Mlinarić, Dubravka (2015), »Strani maloljetnici bez pratnje u Republici Hrvatskoj: problematika učenja jezika i obrazovanja«, *Migracijske i etničke teme*, 31(3), str. 333–363. <http://dx.doi.org/10.11567/mwt.31.3.1>
- Ytsma, Jehannes (2001), »Towards a Typology of Trilingual Primary Education«, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(1), str. 11–22. <http://dx.doi.org/10.1080/13670050108667715>

## BILINGUAL AND PLURILINGUAL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF CROATIA IN VIEW OF CROATIAN LANGUAGE POLICY AND PLANNING

Rea Lujčić

*This paper presents the European Union's and Croatian's language policy, with particular attention to language education policy, and models of bilingual and plurilingual education in the Republic of Croatia. The purpose of the introduction is to indicate a complexity of defining two main concepts, bilingual and plurilingual education and language policy and planning. The first part of the paper presents the EU's laws and initiatives relating to the key aspects of its language policy: a protection of linguistic diversity and a promotion of plurilingual education. Furthermore, Croatian legislation that regulates Croatian language policy is presented and some aspects of language planning are discussed as well. The second part of the paper provides a description of the six models of the bilingual and plurilingual education which are currently being organized on the Croatian territory: separatist model, maintenance model, submersion model with mother tongue classes, mainstream model, prestige model and dynamic model. In conclusion some guidelines are proposed which could contribute both to the harmonization of the Croatian language policy with the European one and to the better language planning.*

**Key words:** *bilingual and plurilingual education, European Union, language policy, language planning, Croatia*