

## О ОБРАЗОВАЊУ НАСТАВНИКА СТРАНИХ ЈЕЗИКА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ<sup>1</sup>

*“Доста жалосно (...) ишло сад више нико не може учити за сав свој живој. Наши су се преци држали оне йоуке коју су примили у својој младости, а ми се морамо сваких пет година преобразовати, ако не желимо да поштоуно испаднемо из моде.”<sup>2</sup>*

### Сажетак

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

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

Овде наведени цитат из романа објављеног пре више од два века<sup>3</sup> већ на самом почетку наговештава суштину наших промишљања о неизбежној потреби за темељним основним образовањем, али истовремено и за стицањем трајне навике доживотног учења, што сматрамо нужним предусловом како за успешно обављање професионалне де-

- 
- 1 Овај рад је настао у оквиру пројекта 178014 *Динамика структуре савременог српског језика* Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.
  - 2 J. W. Goethe, *Srodne duše*, Zagreb: Kultura 1954: 38. Превод Драгутин Перковић.
  - 3 Гетеов роман *Die Wahlverwandtschaften* објављен је 1809.

латности и оствареност у изабраном позиву тако и за личну сатисфакцију и уживање у сопственом занимању (што се извесно међусобно условљава)<sup>4</sup>. Ово, дакако, важи за све стручне области, али се у наставничком позиву свакако мора сматрати за *conditio sine qua non* – наиме, свако друштво које покушава да реализује развојну перспективу мора се већ на првом кораку суочити са потребом да се што већи број појединаца образује што је могуће дуже и квалитетније. Први предуслов квалитетног образовања налаже да управо лица непосредно ангажована у раду са децом морају бити високо квалификована (што за наставнике предметне наставе укључује и широко опште образовање а не само познавање уже струке), снажно мотивисана, искрено посвећена своме послу и друштвено уважавана. Другим речима – без доброг наставника, сви покушаји да се школски систем у целини учини ефикаснијим применом разних образовно-политичких мера (које се често свODE на бирократске и административне императиве, лишене дубљег смисла и садржаја), унапред су осуђени на неуспех. О изузетном значају који се у јавном дискурсу придаје овом позиву (без обзира на чињеницу да је он у социјалном смислу знатно слабије вреднован но што заслужује) сведоче и бројни генерализујући критички гласови упућени наставницима због њихове (наводне или стварне) неспособности да пруже ишта више од претежно репетитивног преношења сопствених стручних знања усвојених током студирања (те стога неприлагођених узрасним и развојним карактеристикама детета), као и због (опет тобожње или истинске) незаинтересованости и неадекватног приступа ученицима<sup>5</sup>. Дивергенција

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

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

између статично схваћених знања и умења стечених у образовним институцијама и динамичног комплекса компетенција неопходних за обављање одређеног позива (чак и уколико је, супротно уводним Гетеовим речима, интерпретирамо као савремену појаву, наизглед карактеристичну искључиво за динамичну епоху у којој живимо) производ је континуираног развоја човечанства, уз све цивилизацијске успоне и падове који као да не мимоилазе ниједну генерацију. Такав развој захтева од сваког појединца, а нарочито од оних чија делатност имплицира нарочиту друштвену одговорност (што је управо случај са наставницима!), непрекидно праћење достигнућа у струци којом се баве, промишљање сопствених поступака, корекцију неуспешних решења, креативно осмишљавање нових приступа, као и многе друге активности које спречавају рутинско, механичко обављање посла. У данашње доба, када је образовање већ одавно престало да буде привилегија само једног одређеног, повлашћеног слоја становништва, поставши саставним делом одрастања сваког појединца<sup>6</sup>, улога наставника постаје све захтевнија. Стога се мора уважити као легитимна запитаност да ли су у нашој земљи институционални оквир образовања и стручног усавршавања као и актуелна законска регулатива која се односи на наставну праксу и школски систем у целини постављени тако да обезбеђују одговарајући квалитет наставног особља уопште, па тиме и наставника страних језика.

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

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

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

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

задаци помоћ у учењу, од самог почетка подстиче на комуникативну активност и омогућава простор за језичко експериментисање, вежбања обликује тако да помаже ученицима да једни с другима ступају у контакт на страном језику, познаје и признаје афективно-емоционалну страну процеса учења и наводи ученике да се међусобно слушају, да се у комуникацији испомажу, прихвата неуспех у комуникацији као ризик незаштићене, тј. реалне ситуације, током процеса учења све се више ограничава на функцију организатора.“ У овом антрополошки заснованом опису наглашава се иначе занемариван аспект емоционалности<sup>7</sup>, као важне компоненте наставничког позива: наставник треба пре свега да ужива у свом позиву и да развија интелектуалну радозналост, да се осећа сигурно користећи језик који предаје, схватајући га као важан, али и изузетно осетљив инструмент међуљудског општења, с љубављу се односећи према ученицима, али истовремено и захтевајући од њих адекватан учинак, непрестано их подстичући на активност и сарадњу.

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

1. Универзитет у Београду: Филолошки факултет образује наставнике свих тзв. школских страних језика, као и стручњаке за бројне друге иностране филологије<sup>8</sup>. На Филозофском факултету образују се наставници латинског језика, док се на Учитељском факултету у оквиру модуларне наставе оспо-

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

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

- собљавају и наставници разредне наставе за предаваче енглеског језика у нижим разредима основне школе.
2. Универзитет у Новом Саду: Филозофски факултет образује наставнике енглеског, немачког, француског и руског језика; специфичност ове институције у вишенационалној средини АП Војводине огледа се и у школовању наставника за рад на језицима националних мањина (мађарског, румунског, русинског и словачког).
  3. Универзитет у Нишу: Филозофски факултет у свом саставу има департмане за школовање наставника енглеског, руског и француског језика (потоњи од 2012. године, што је уједно и најмлађа филолошка катедра у Србији).
  4. Универзитет у Крагујевцу: Филолошко-уметнички факултет, формиран 1996. као наставно одељење Филолошког факултета у Београду, осамостаљен 2002. године, образује наставнике свих страних школских језика осим руског (енглески, немачки, француски, италијански и шпански).
  5. Универзитет у Приштини са седиштем у Косовској Митровици: Филозофски факултет нуди могућност образовања наставника енглеског и руског језика.
  6. Државни универзитет у Новом Пазару: Департман за филолошке науке образује наставнике енглеског језика.
  7. Интернационални универзитет у Новом Пазару<sup>9</sup>: У оквиру студијског програма филолошких наука школују се наставници енглеског и немачког језика.

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

---

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

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

Упркос несумњивом унапређивању у последњих неколико година, па чак и деценија, предметна дидактика и методика наставе су, судећи по месту и обиму које заузимају у оквиру студија филологије, и даље дефицитарне. Општеобразовни предмети из области психологије, педагогије и педагошке психологије (који се делимично дотичу и садржаја релевантних за учење и наставу страних језика) нуде се по правилу од 3. или 5. семестра, док се предметни методички и дидактички садржаји изучавају углавном на вишим годинама (на већини установа тек у завршним семестрима студија, и то готово свугде у статусу изборног предмета, претежно у оквиру једног или два курса на последњој години студија)<sup>11</sup>. Општа дидактика није заступљена ни на једној институцији која образује будуће наставнике страних језика<sup>12</sup>.

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

11 Најдрастичнији пример неадекватне заступљености дидактичко-методичких садржаја уже струке представља Интернационални универзитет у Новом Пазару, где на студијском програму Њемачки језик и књижевност студенти немају ниједан предмет који се тиче искључиво наставе немачког језика – једина два предмета из ове области, *Методика наставе страних језика 1 и 2* (на трећој години студија) – концепцијски и садржински су уопштени; на основу одређених индиција и елемената Спецификације предмета за књигу предмета може се чак претпоставити да је програм заправо развијен за наставу енглеског језика. Садржаји овог предмета, наиме, идентични су за студијске групе енглеског и немачког језика и књижевности, укључујући, примера ради, и ставку „*Култура у настави енглеског језика*“, која се појављује у спецификацији предмета за студенте немачког језика (sic!), в. [http://www.uninp.edu.rs/media/filer\\_public/bc/52/bc528f7e-2267-4d83-865a-e4f1df1f2c31/metodika\\_nastave\\_stranih\\_jezika\\_2.pdf](http://www.uninp.edu.rs/media/filer_public/bc/52/bc528f7e-2267-4d83-865a-e4f1df1f2c31/metodika_nastave_stranih_jezika_2.pdf) (приступљено 20. 12. 2017).

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



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

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

---

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

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



оквирима исте високошколске установе<sup>14</sup>. Ово јасно показује пример два департмана на Филозофском факултету у Нишу (Англистика и Русистика). На основним академским студијама Англистике студенти као обавезан предмет имају *Методику настави енглеског језика 1 и 2* на 3. години студија (као стручно-апликативан предмет)<sup>15</sup>. У 6. семестру понуђен је и изборни предмет *Стручна пракса – Практикум из методике настави енглеског језика*<sup>16</sup>. Осим тога, могу се определити и за теоријско-методолошке изборне предмете *Елементи културе у настави енглеског језика*, *Граматика у настави енглеског као страног језика*, *Тестирање у настави енглеског као страног језика* (у 7. семестру), као и за стручно-апликативне изборне предмете *Изговор у настави страног језика* и *Учење језика уз помоћ рачунара* (у 8. семестру)<sup>17</sup>. На академским мастер студијама могу се бирати два дидактичко-методичка предмета, и то *Методика наставе језика* и *Креирање материјала за наставу енглеског као страног језика*<sup>18</sup>. За разлику од студената енглеског језика и књижевности, који током студија могу бирати чак 10 различитих плотодидактичких предмета, на групи за Руски језик и књижевност студенти током основних академских студија имају као обавезан предмет само једносеместралну *Методику наставе руског језика* (у 7. семестру)<sup>19</sup>, као и предмет назван *Стручна*

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

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

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

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

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

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

*пракса*, током 8. семестра<sup>20</sup>. Дискрепанца између статуса који предмети из уже глотодидактичке струке имају не само на различитим институцијама, већ и у оквиру истог факултета, као што овај пример показује, а у светлу чињенице да сви дипломирани филолози имају једнака права и могућности приликом запошљавања у школи, независно од тога на којој су студијској групи студирали (уз испуњеност минималних законских критеријума, о чему ће касније још бити речи), неминовно доводи до тога да будући наставници имају различита предзнања, па самим тим неретко и различите приступе наставничком позиву и сопственој улози у наставном процесу. Сматрамо да се овај проблем може решити искључиво законским повећањем минималног удела стручних, пре свега општедидактичких, стручно дидактичких и методичких предмета у наставним програмима основних и мастер студија.

Ближе услове за заснивање радног односа у образовним институцијама утврђује и уређује већи број закона, од којих је најважнији *Закон о основама система образовања и васпитања*, као и подзаконских аката, тј. правилника о степену и врсти образовања наставника и стручних сарадника у основној школи, средњим стручним школама и гимназијама. Једна од (историјски) важних новина Закона усвојеног 2009. године односила се на обавезу високошколских институција, с једне стране, као и свих (будућих) наставника, па тиме и оних који предају стране језике, да иницијално образовање на свим студијским програмима на којима се они школују обухвати и минимални прописани обим психолошких, педагошких и методичких садржаја. Законом се, наиме, предвиђало да наставу у школама могу изводити само лица која заврше школовање на високошколској институцији у трајању од пет година (односно мастер студије) и током школовања стекну 30 бодова из психолошких, педагошких и методичких предмета (што иначе чини свега 10 % укупног износа бодова током петогодишњег школовања, обима 300 ЕСПБ); осим тога, будући наставници морали су остварити и 6 бодова стечених путем наставне праксе (како закон прописује – током студија или касније<sup>21</sup>). Овај законски постулат, који је, између

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

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

осталог, имао за сврху ревалоризовање предметних методика и дидактика, уграђен је и у Закон усвојен 2017, али је из разлога који остају недокучиви тако измењен да се у академској пракси извесно могу очекивати садржински али и организационо-технички проблеми у његовој реализације. Наиме, у члану 142. наведеног Закона и даље се наводи да наставник мора током школовања остварити најмање 30 бодова из ППМ дисциплина – од којих најмање **по** (нагласила О. Д.) шест бодова из психолошких, педагошких и методичких дисциплина, као и шест бодова праксе у установи. Ово практично значи да је минималан обим ових садржаја, уместо да – у складу са све већим очекивањима од наставника у временима која долазе – буде адекватно увећан<sup>22</sup> смањен за шест бодова (од ранијих 30 + 6 бодова за наставну праксу на укупно 30). Поред тога, без икаквог јасног основа, одређен је (и притом изједначен) минимални квантитативни обим сваке од наведених дисциплина, чиме је предметна дидактика и методика наставе, као суштински важан чинилац за образовање наставника, поново изгубила на значају. Оваква конфузна законска решења, неусклађена са објективном ситуацијом на високошколским установама<sup>23</sup> а поготову са научним и стручним императивима сигурно неће допринети побољшању услова за образовање наставника, већ само могу изазвати нове проблеме у реализацији.

---

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

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

Што се тиче програма за стручно усавршавање, међу онима одобреним за школску 2016/17 и 2017/18 има укупно 32 програма намењена наставницима страних језика; од тога је 14 програма општедидактичког и методичког карактера (за наставнике свих страних језика), 7 програма за енглески, 5 програма за француски, 4 програма за руски и 2 програма за немачки језик. Осим неколико вишедневних програма за француски језик и једног за руски, сви остали су замишљени као осмочасовни једнодневни програми који учесницима доносе по 8 бодова за стручно усавршавање. Уколико се зна да је законска обавеза сваког наставника да у року од 5 година скупии 100 бодова за програме стручног усавршавања, то значи да би свако од њих требало да просечно учествује на 4-5 таквих програма годишње (јасно, дакле, да би већина програме за свој наставни предмет могла одслушати за само годину дана, док би доминантно место у оквиру петодогодишњег циклуса усавршавања заузимали општи програми)<sup>24</sup>. Увидом у базу података реализованих програма утврдили смо, међутим, да међу акредитованим програмима има 10 неактивних, односно оних који се ниједном нису одржали<sup>25</sup>, док је 9 програма одржано само једном. Укупно је одржано свега 58 семинара, са укупно 1042 учесника. Пошто је реч о статистици која обухвата период од годину и по дана, то значи да се на годишњем нивоу стручно усавршавало свега око 700 наставника страних језика. Ово је у односу на укупан број од око 6000<sup>26</sup> наставника страних језика у Србији недопустиво мали удео оних спремних и вољних да се стручно усавршавају пратећи програме из своје основне струке (чак и упркос законској обавези за овом врстом активности<sup>27</sup>).

Упркос прокламованој тврдњи да постоји јасна стратегија образовања наставника<sup>28</sup>, за ово не постоје никакви докази (нити на нивоу

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

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

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

27 В. *Правилник о сјталном сјтручном усавршавању и најредовању у звања на сјтавника, васјишача и сјтручних сарадника*.

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

њиховог иницијалног образовања нити у области стручног усавршавања и напредовања). Углед ове професије је већ дуже време (што је у актуелном тренутку можда и нарочито упадљиво) по свим замисливим критеријумима (друштвени утицај, атрактивност позива, селекција на основу квалитета кандидата, како приликом избора студија на наставничким факултетима тако и приликом запошљавања, материјални статус<sup>29</sup>, могућности за напредовање у струци) – вероватно на најнижем нивоу откако постоји школство. Да наставнички позив студентима није атрактиван потврђује и већ споменуто истраживање о усклађености садржаја у оквиру филолошких студија и конкретних друштвених и економских потреба (Вучо /Дурбаба 2012). Оно је показало да мање од половине бивших студената филологије наводи наставнички позив као разлог за избор студија (процентуални удео се, у зависности од универзитета на којем су дипломирали, креће између 35 % и 45 %, са изузетком студената из Ниша, код којих је 52% анкетираних навело просвету као жељено занимање у тренутку отпочињања студија).

Не желећи да доводимо у питање потребу да наставник страних језика и у 21. веку буде темељно опште и филолошки образована личност, у дубоком уверењу да наставник и по ширини свог образовања мора бити узор ученицима<sup>30</sup>, изнели бисмо неколико могућих предлога за превазилажење или макар ублажавање проблема очигледно недовољно адекватног иницијалног образовања и постакадемског усавршавања наставника страних језика, полазећи притом од постојећег стања у високошколској области и одређених глотодидактичких и образовно-политичких аксиома,

---

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

- 29 Овде, дакако, мислимо и на укупна буџетска издвајања за потребе образовног система, која (иако Стратегија предвиђа улагање утопистичких 6% бруто националног производа у школство) у овом тренутку једва да достижу 3%.
- 30 Настава није скуп тренажних процеса и механичких активности, већ непрестани процес сазнавања и откривања света, идејне рефлексije, усвајања норми и вредности. Стога наше пледирање за већи удео дидактичко-методичких садржаја нипошто не значи одрицање од филолошких знања нити порицање њиховог значаја, већ само залагање за равномернију расподелу садржаја које студенти треба да усвоје, с обзиром на њихову потоњу апликативну вредност и значај у професионалном оформљивању.

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

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

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

### Референце:

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



**Olivera Durbaba**

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

### **Summary**

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

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