

**Ana Jovanović**  
**Katarina Zavišín**  
**Ljiljana Djurić<sup>1\*</sup>**  
Faculty of Philology  
University of Belgrade

DOI <https://doi.org/10.18485/fid.2019.9.ch1>  
UDC 371.3::811-028.31

## **EARLY FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN FORMAL EDUCATION OF SERBIA: HISTORICAL OVERVIEW AND CURRENT CHALLENGES**

### **Summary**

Theoretical and strategic background of the research determines the definition of what is considered to be early foreign language education, so it is understandable that there is a considerable variation in this respect. In the European Union, children between ages three to six are called very young learners, while children between seven to twelve (and fourteen in certain contexts) are considered young learners (Nikolov and Mihaljević Djigunović 2011, 96). However, in the research of early foreign language learning in formal context it is crucial to consider the educational system in question. Consequently, here, we differentiate between early and beginners' stage: the early stage of L2 education ends upon completion of first cycle of primary education (at age ten), while the beginner's stage coincides with the second cycle of primary education (covering the ages of eleven to fourteen). In this chapter, we explore two broad but interrelated topics in relation to early and beginners' foreign language learning/teaching – individual differences and methods for early foreign language education – and we consider them within the context of foreign language education policy in Serbia. It is clear that two opposing ideologies have marked early and beginners' foreign language learning/teaching in Serbia and that the synergy of all participants of the educational process is indispensable for continuous and steady development of foreign language education at an early age.

**Key words:** early foreign language learning, language education policy, formal education, CLIL, effects of early foreign language learning.

---

\* [anajovano@gmail.com](mailto:anajovano@gmail.com), [katarina.zavisin@gmail.com](mailto:katarina.zavisin@gmail.com), [ljiljana.djuric.55@gmail.com](mailto:ljiljana.djuric.55@gmail.com)

## **Some of the benefits of early foreign language learning/teaching**

Theoretical and empirical research conducted in educational settings worldwide maintain that children who learn a foreign language in early childhood demonstrate certain cognitive and developmental advantages when compared to those with no L2 exposure (Caccavale, in Duke TIP 2007). Thus, Landry (1973, 1974) proposes that children who have been exposed to foreign language learning in a formal context have a greater capacity for divergent thinking than those who have had no such exposure. His research evidence shows that the first group demonstrates a greater aptitude for creative problem-solving. Bamford and Mizokawa (1991) further confirm these results and maintain that early foreign language learning promotes the development of creativity. In addition, some research proves that children who learn foreign languages at an early age out-score their peers not only on verbal tests (Lang 1990) but in mathematics as well (Sounders 1998). In line with this is the large-scale research project carried out in Louisiana public schools and reported by Taylor and Lafayette (2010). Their study shows that children who have been exposed to early foreign language education have higher scores on all tests (English, mathematics, social studies, and science) than non-foreign language pupils of the same age. It is equally important to emphasize that early foreign language learning exposes children to a different world, which naturally triggers their curiosity and readiness for learning. By learning about cultures that do not represent their immediate reality, children develop tolerance and openness, and an orientation toward a positive and confident path of development. This is a precondition for an attitude of acceptance, an essential attribute of mature individuals who are capable of establishing and maintaining healthy and tolerant contact with the Other (Filipović, Vučo, and Djurić 2007; Jovanović 2016).

Within the field of (psycho-) linguistic research, the most-cited argument in favor of early foreign language learning takes into account the developmental characteristics of the child. Already in 1959, Penfield and Roberts pointed to biological and neurological explanations as to why learning languages benefits children (as cited in Hyldenstam and Abraha-

msson 2003, 539). Following this, Lenneberg (1967) formulated the critical period hypothesis that posited that the developmental differences in language acquisition are conditioned by neurological development and, more precisely, by brain lateralization. The critical period hypothesis has been confirmed by some research in cognitive science according to which it is possible to differentiate between procedural and declarative systems. It is suggested that in language processing in children, “the central role is played by a large memory system with some rules operating on chunks”. Adults, by contrast, rely more on a rule-based analytic system (Nikolov and Mihaljević Djigunović 2006, 234). In other words, children have the capacity to acquire language, which is to say, to process language input without a conscious effort. The child’s capacity to “absorb” new linguistic information is related to brain plasticity that decreases with time and, although adults possess strong analytical skills, they are not as capable of acquiring new linguistic content. Nevertheless, despite important research, the critical period hypothesis remains a polemical issue with many lines of inquiry (see Hyltenstam and Abrahamsson 2003; Singleton 2001). It is important to note, however, that the review articles we consulted unanimously confirm that the critical period hypothesis is closely related to the rate of acquisition and ultimate attainment (see Hyltenstam and Abrahamsson 2003; Nikolov and Mihaljević Djigunović 2006; Nikolov 2009; Han 2004). Already Krashen, Long and Scarcella (1979) showed that adult learners manifest faster progress – especially in the early stages of morphological and syntactic development, while younger learners reach higher levels of overall linguistic competence. This means that although an early start in foreign language learning opens possibilities for better ultimate attainment, adults progress at a faster rate when compared with children. Early foreign language learning is thus seen to be very complex – and the issues addressed by current research further show that the maxim “the earlier, the better” that once served as the framework for research, which either sought to confirm or deny it, has clearly been surpassed (Nikolov and Mihaljević Djigunović 2011, 96). Much of the research today focuses on contextual factors, as these are taken into consideration when formulating the objectives and outcomes of early foreign language education.

The last two decades have seen an exponential increase in the amount of published material addressing not only psycholinguistic concerns but also early foreign language education in general. This material includes large-scale research projects that explore trends on national or regional levels, small-scale studies that typically adopt qualitative research methods, and the elaboration of policy documents that provide guidelines for the implementation and realization of early foreign language education (see, for instance, Commission of the European Communities 2003; Costa and Cavalli 2015). Nikolov and Mihaljević Djigunović (2011, 97) emphasize how at present, foreign language programs diverge on basic issues such as the optimal age at which to begin L2 acquisition, lesson frequency, structure of programs, teacher qualifications, etc. Although there are various approaches to early foreign language education (see Johnston 2009, as cited in Nikolov and Mihaljević Djigunović 2011, 97), their common feature is usually the focus on non-linguistic content; in other words, by learning a language, children acquire different competences that are not necessarily related to language. This holistic approach to learning is fundamental to Content and Language Integrated Learning (CLIL), which has been incorporated into school curricula in education systems around the world. It involves the integration of language study with the study of a non-linguistic subject (e.g., history, mathematics, geography, etc.). In CLIL, language is used as a vehicle to achieve the learning goals of a non-linguistic subject, and is thus termed “vehicular language”. The focus of this form of instruction is thus both on the foreign language and on the non-linguistic content of the course (Serragiotto 2003, 3). This is to say that CLIL objectives focus not only on developing communicative competence but also on learning specific non-linguistic content as introduced by the school subject or on exploring different topics within the field of natural or social sciences (Crandall 1999).

The primary motivation behind the implementation of CLIL comes from the advantages this approach brings to students, involving both L2 acquisition as well as the development of academic competencies that could not be addressed within the context of the traditional language classroom (Danesi 1999; Cummins and Swain 1986, as cited in Letts 1999; Titone 1990). Bentley (2010) enumerates some of the other benefits of

CLIL: the introduction to and acquisition of new non-linguistic concepts in the vehicular language, the improvement of production of the target language and performance within the field of the curricular subjects, the improvement of knowledge of the curricular subjects, the development of confidence in both the target and first language. Bentley (2010) offers as support for these benefits a research project that compares the achievements of primary school students who studied English according to CLIL and those who were taught in a traditional ELT classroom. The study indicates that the students from the bilingual CLIL context achieved better results in L2; they demonstrated a better knowledge of lexical items, a better understanding of the concepts presented in both languages, as well as more confidence in using both languages. Additionally, analysis of neurological processes demonstrated that the CLIL students have greater cognitive activity during the learning process.

In line with this is the promotion of plurilingualism from an early age, which is a top priority of European language education policy, as evidenced by the White paper (Commission for the European Communities 1996). This document emphasizes the necessity of introducing foreign language learning in the preschool years, interdisciplinary language teaching in primary education, and learning/teaching an additional language in secondary education. In addition to this, the European Commission suggests that one of the European languages be used as a vehicular language, which corresponds to the CLIL approach (Coonan 1999, 57). This is why in the period between 2000 and 2006 the European Union supported the implementation of CLIL in the educational systems of member states, promoting the interdisciplinary approach together with teacher training programs in CLIL (Eurydice 2006).

### **Early foreign language learning in language education policy of Serbia**

Together with determining the selection and number of languages that are to be taught in formal education, the age at which foreign language learning is to begin is the most important decision that the educational authorities responsible for the language education policy of a country have to

make. For decades, in Serbia as well as in a number of European countries, the starting age for foreign language learning was 12. Social elites, however, have sought to expose their children to L2 education much earlier, frequently as early as preschool and mainly through informal education. From the national standpoint, the issue of when to introduce early foreign language education into the formal education system is inextricably linked to a series of questions concerning finances and methodology, together with the question of appropriate teacher education. The possibility – or impossibility – of reaching an adequate solution strongly influences specific decisions such as the age at which L2 instruction should begin in formal education.

Historically, the first systematic change in Yugoslavia, and consequently in Serbia, occurred in 1958 with the proclamation of the General Law on Education which inaugurated a unified educational system at the federal level, with primary school serving as the foundation on which other schools were grafted (Potkonjak 1977, 41). The new Law, which was fully implemented by 1960, introduced a significant change to the organization of pre-university education. Namely, primary school became compulsory, requiring eight instead of four years of preparation, and was to be followed by secondary education. This solution had significant implications for foreign language education since it implied that the entire student population – and not just those enrolled in secondary education, as before – would be exposed to foreign language education as of their fifth year in primary school. It is worthwhile mentioning that there had been several initiatives prior to this educational reform by professionals in the field to introduce foreign language learning from an earlier year (the proposal was for it to begin in the third year although experimental programs were implemented as of the fourth year<sup>1</sup>) and to modify the objectives of L2 education.

It was precisely the modification of L2 education objectives – the

---

1 In 1957/1958, an experimental program for foreign language teaching was introduced in Novi Sad: it followed aural-oral method, without reading and writing but with intensive use of audio-visual support, and was implemented in the teaching of French and German in primary four. Positive experiences from this program were integrated into the white paper on primary education of the Federal Institute for Educational Research (see Djurić 2016, 136).

development of basic listening and speaking skills necessary for everyday purposes, correct pronunciation, basic orthography, fluent reading and comprehension of simple texts with familiar vocabulary, the promotion of a basic willingness for further target language learning, and general knowledge of the target language country/countries as set out by the curriculum – that was key for an earlier starting age in foreign language education. A number of experimental programs were thus carried out in order to validate educational policy. Probably the most significant was the 1960s experiment in the teaching and learning of four languages (English, German, Russian, and French) in elementary schools in and around Belgrade, spanning from the city center to the suburbs and rural areas of the municipality. It led to the introduction of an elective foreign language school subject as of the third year<sup>2</sup> in consenting primary schools that had qualified teaching staff. This systematic change that made this highly demanding model available (at least theoretically) to almost every student in Serbia was, without a doubt, among the most progressive initiatives in Europe at the time. For researchers concerned with language education policies, it is of particular interest as it represents the outcome of a productive synergy between academic and state institutions, which seems to be the exception rather than the rule, especially in the local context in question.

A high level of synergy between parents,<sup>3</sup> academic, professional, and educational authorities influenced the changes within the 2002 and 2003 reform. A new language education policy was conceptualized according to the European principles of plurilingualism and interculturalism, with teaching of different foreign languages, and in line with the expressed need of virtually all students to learn the English language. The commission for school curriculum development proposed that learning a foreign language be made a statutory part of the school curriculum, implying it would be introduced from the first year of primary school, together with

---

2 This decision therefore marked the introduction of a second foreign language to the primary school curriculum given that a foreign language had been a mandatory school subject as of the *fifth* year of primary education, a solution that remained unchanged until 2003.

3 Parents' views were canvassed by way of public debate *Discussions about the reform* in the early 2000s.

mathematics, L1, and Serbian as a non-native language. Acceptance of this proposal meant continuous L2 learning/teaching throughout pre-university schooling. In line with the recommendations of the European Union, the reform supported early foreign language education by introducing two foreign languages as compulsory components of the curriculum of state-mandated education and it opened possibility for a variety of L2 educational models: bilingual, intensive, elective, or other (Djurić 2016, 543–546).

Thanks to positive strategic decisions and foreign language education policy reform, through a special resolution in 2004/2005, the Ministry of Education and Sport introduced bilingual education to the Vladislav Ribnikar primary school and the Third Belgrade Gymnasium. This experimental bilingual education program was launched in Serbian and French at Vladislav Ribnikar, while the Gymnasium offered bilingual education either in Serbian and French or in Serbian and Italian as of the 2004/2005 school year (Vučo 2006, 41). This marked formal implementation of the dual-focus CLIL approach according to which – as stated above – subjects across the curriculum are taught wholly or partly through the medium of a foreign language, in addition to the learners' first language. In 2015, the minister of education, science, and technological development signed a document that established prerequisites for the implementation of bilingual programs in primary and secondary schools (e.g., an entrance exam, the minimum L2 language proficiency required of teachers, criteria for the evaluation of CLIL programs). It also provided that bilingual programs may be introduced in the sixth or seventh year of primary schooling. However, many questions remain unanswered, such as the criteria to be used for student evaluation and for assessing and marking final examinations; clear guidelines for teacher education and support for lifelong learning, as well as a miscellany of other challenges that students, teachers, parents, and schools face in relation to CLIL.

Posterior to the 2003 reform, different events – such as the temporary abolishment of foreign language learning/teaching in the first year of primary schooling and its restitution a year later – have proven that deep political and academic understanding of the issue is lacking. Those who defended the introduction of foreign language education in the first year claimed this measure would provide an equal and quality education. On



the other hand, opponents – who advocated that L2 education begin in the third year – emphasized the “dangers” of early foreign language education, among which the threat to the development of students’ national identity was probably the most significant, although rarely explicitly argued. This polemic draws attention to two opposing linguistic ideologies that we understand as “the socially and culturally embedded *metalinguistic* forms of language and language use” including “conceptions of ‘quality’, value, status, norms, functions, ownership, and so forth” (Bloemert 2006, as cited in McGroarty 2009, 98). The ideology of plurilingualism conceives of foreign language education as a stimulus for the lifelong learning of L1 and any other language, as well as a source of enrichment. The ideology opposing it perceives foreign language education as a threat to the mother tongue, which may provoke confusion in the learner and uncritical acceptance of foreign-language influences.

It is clear that strategic decisions in favor of plurilingual education and the implementation of early (or earlier) foreign language learning/teaching depend on the resolution of a number of difficulties such as teacher shortages (English teachers, especially), inadequate methodological L2 teachers training, insufficient teaching tools and materials, etc. For its part, bilingual education and CLIL programs in particular strive to maintain their place within the official educational system and they persist mainly thanks to the enthusiasm of individual teachers, students, and school representatives. It is therefore crucial that systematic analysis of the specific educational contexts in question, together with reconsideration of key literature that has laid the groundwork for the introduction of early L2 education, act as a springboard to encourage strategic solutions for early formal foreign language education.

In closing, we shall underline the myriad ever-fluctuating, mutually-influential factors that come to light through reviewing the progression of the initiative to introduce early foreign language learning/teaching to formal education from when it was first undertaken in the 1950s to when this practice gained wide acceptance in 2003. In this brief overview, we have tried to address some of the critical stages in the development of early foreign language education in the region and we are certain that the contributions to this volume will serve as a foundation for further analysis and insight.

## References

- Bamford, Kathryn W., and Donald T. Mizokawa. 1991. "Additive-bilingual (immersion) education: Cognitive and language development." *Language Learning* 41 (3): 413–429.
- Bentley, Kay. 2010. *The Teaching Knowledge Test Course. CLIL Module*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Commission of the European Communities. 2003. *Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004–2006*. [www.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act\\_lang\\_en.pdf](http://www.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf)
- Commission of the European Communities. 1996. *White Paper on Education and Training. Teaching and learning – Towards the learning society*. [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf)
- Coonan, Carmel M. 1999. "Nuovi orientamenti nell'educazione bilingue in Europa." In *Educazione bilingue*, edited by Paolo E. Balboni, 56–81. Perugia: Guerra edizioni.
- Costa, Daniel, and Marisa Cavalli. 2015. *Education, mobility, otherness: The mediation functions of schools*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Council of Europe. 2007. *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Crandall, Joann. 1999. "Content-Based Instruction." In *Concise encyclopedia of educational linguistics*, edited by Bernard Spolsky, 604–610. Amsterdam: Elsevier.
- Danesi, Marcel. 1999. "Educazione bilingue: miti e realtà." In *Educazione bilingue*, edited by Paolo E. Balboni, 5–12. Perugia: Guerra Edizioni.
- Djurić, Ljiljana. 2016. *Страни језици у образовној полицији Србије*. Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду.
- Duke TIP. 2007. Cognitive benefits of learning languages, interview with Martha G. Abboth, Therese Sullivan Caccavale and Ken Stewart. *Gifted Today*, October 8, 2007. <https://blogs.tip.duke.edu/giftedtoday/2007/10/08/cognitive-benefits-of-learning-languages>
- Eurydice. 2006. *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. European Commission. [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/CLIL\\_EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf)

- Filipović, Jelena, Julijana Vučo, and Ljiljana Djurić. 2007. "Critical review of language education policies in compulsory primary and secondary education in Serbia." *Current Issues in Language Planning* 8 (2): 222–242.
- Han, ZhaoHong. 2004. *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Clevedon/Buffalo/Toronto/Sydney: Multilingual Matters Ltd.
- Hyltenstam, Kenneth, and Niclas Abrahamsson. 2003. "Maturational constraints in SLA." In *The Handbook of Second Language Acquisition*, edited by Catherine J. Doughty and Michael H. Long, 539–588. Malden/Oxford: Blackwell Publishing.
- Jovanović, Ana. 2016. "Actividades etnográficas en el desarrollo de la competencia intercultural." In *Estudios hispánicos en la cultura y ciencia serbia*, edited by Andjelka Pejovic et al., 349-360. Kragujevac: FILUM.
- Krashen, Stephen D., Michael A. Long, and Robin C. Scarcella. 1979. "Age, rate, and eventual attainment in second language acquisition." *TESOL Quarterly* 13 (4): 573–582.
- Landry, Richard G. 1973. "The enhancement of figurative creativity through second language learning at the elementary level." *Foreign Language Annals* 7 (1): 111–115.
- Landry, Richard G. 1974. "A comparison of second language learners and monolinguals on diverse thinking tasks at the elementary school level." *Modern Language Journal* 58: 10–15.
- Lang, M. 1990. *Elementary grade-level foreign language studies and student performance on reading and language arts tests: A study of relationship by the Bureau of Pupil Accountability for the Bureau of Academic Support*. Baton Rouge: Louisiana Department of Education.
- Lenneberg, Eric H. 1967 "The biological foundations of language." *Hospital Practice* 2 (12): 59–67.
- Letts, Carolyn. 1999. "Becoming Bilingual." In *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*, edited by Bernard Spolsky, 209–211. Cambridge: Cambridge University Press.
- McGroarty, Mary. 2009. "The political matrix of linguistic ideologies." In *The Handbook of Educational Linguistics*, edited by Bernard Spolsky and Francis M. Hult, 98–112. Malden/Oxford: Blackwell Publishing.

- Nikolov, Marianne, and Jelena Mihaljević Djigunović. 2006. "Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning." *Annual Review of Applied Linguistics* 26: 234–260.
- Nikolov, Marianne, and Jelena Mihaljević Djigunović. 2011. "All shades of every color: An overview of early teaching and learning of foreign languages." *Annual Review of Applied Linguistics* 31: 95–119.
- Nikolov, Marianne. 2009. "The age factor in context." In *The Age Factor and Early Language Learning*, edited by Marianne Nikolov, 1–38. Mouton de Gruyter.
- ПОТКОЊАК 1977: N. Potkonjak, *Od etatiističke ka samoupravnoj socijalističkoj osnovnoj školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
- Serragiotto, Graziano. 2003. *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*. Perugia: Guerra Edizioni, Welland Ontario: Soleil.
- Singleton, David. 2001. "Age and second language acquisition." *Annual Review of Applied Linguistics* 21: 77–89.
- Sounders, C. 1998. *The effect of the study of a foreign language in the elementary school on scores on the Iowa Tests of Basic Skills and an analysis of student-participant attitudes and abilities*. Unpublished doctoral dissertation. University of Georgia, Athens.
- Taylor, Carolyn, and Robert Lafayette. 2010. "Academic achievement through FLES: A case for promoting greater access to foreign language study among young learners." *The Modern Language Journal* 94 (1): 22–42.
- Titone, Renzo. 1990. "Early Bilingual Growth as an Objective of Basic Education." *Canadian Modern Language Review* 46 (4): 675–688.
- Vučo, Julijana. 2006. "У потрази за сопственим моделом двојезичне наставе." *Иновације у настави* 19: 41–54.

**Ана Јовановић**  
**Катарина Завишин**  
**Љиљана Ђурић\***  
Филолошки факултет  
Универзитет у Београду

## **РАНО УЧЕЊЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА У ФОРМАЛНОМ ОБРАЗОВАЊУ СРБИЈЕ: ИСТОРИЈСКИ ОСВРТ И ИЗАЗОВИ САВРЕМЕНЕ НАСТАВЕ**

### **Сажетак**

Период раног учења страних језика се у литератури различито дефинише, зависно од теоријског и стратешког упоришта аутора. У Европској унији период од треће до шесте година сматра се веома раним узрастом, док се раним учењем сматра узраст од седам до дванаест, односно четрнаест година (Николов и Михаљевић Ћигуновић 2011, 96). Међутим, у проучавању раног учења страних језика у формалном образовању кључно је узети у обзир образовни контекст дате земље. Стога, овде посебну пажњу посвећујемо раном учењу страних језика које се односи на први циклус основног образовања (од седме до десете године) и почетном учењу које се односи на други циклус основног образовања (од једанаесте до четрнаесте године). У складу с тим, у првом делу рада анализирамо резултате досадашњих истраживања који се баве ефектима учења страног језика на раном узрасту и разматрамо препоруке које се односе на образовни модел овакве наставе с посебним фокусом на CLIL наставу. У другом делу ова разматрања стављамо у контекст Србије и пратимо језичке образовне политике које су утицале на увођење и реализацију наставе страних језика током последњих педесет година. Јасно је да је сусрет противречних идеологија условио неуједначен развојни пут учења и наставе страних језика на раном и почетном узрасту и да је синергија свих учесника образовног процеса од пресудног значаја за континуиран и сигуран даљи развој.

**Кључне речи:** рано учење страних језика, језичке образовне политике, формално образовање, CLIL настава, ефекти учења страног језика на раном узрасту.

---

\* [anajovano@gmail.com](mailto:anajovano@gmail.com), [katarina.zavisin@gmail.com](mailto:katarina.zavisin@gmail.com), [ljliljana.djuric.55@gmail.com](mailto:ljliljana.djuric.55@gmail.com)

## Неке предности раног учења страних језика

Теоријска истраживања и емпиријска искуства великог броја образовних институција широм света потврђују да рано учење страних језика унапређује когнитивни развој деце и да се деца која су изложена страним језицима брже развијају у односу на вршњаке који никад нису учили стране језике (Какавали, у Дјук ТИП 2007). Ландри (1973; 1974) је тако спровео две студије да би упоредио способност дивергентног мишљења код деце која у оквиру формалног образовања уче страни језик, односно оне која нису изложена страном језику, те износи резултате у прилог тезе да прва група остварује већу способност креативног решавања задатака. Бемфорд и Мисокава (1991) даље потврђују ове резултате и заступају становиште да учење страних језика на раном узрасту подстиче развој креативности. Сем тога, у неким истраживањима се аргументује да деца која уче стране језике надмашују своје вршњаке не само на вербалним (Ланг 1990) него и на математичким тестовима (Саундерс 1998). Слично томе, на основу студије која је укључила велики број ученика основних школа у Луизијани, Тејлор и Лафајет (2010) потврђују да деца с искуством у учењу страног језика имају боље резултате у односу на ону која стране језике не уче и то на свим реализованим тестовима (тест матерњег језика, математике, природних и друштвених наука). Не мање значајна јесте и чињеница да се учењем страних језика деци открива непознати свет чиме се директно подстиче њихова радозналост и спремност за учење. Сазнањем о културама које не чине њихову свакодневицу код деце се развија толеранција и отвореност, спремност за позитиван и самоуверен развојни пут. Тако се образују појединци који су отворени и толерантни према другачијим културама и традицијама, спремни да током читавог живота отворено и слободно ступају у контакте са говорницима других језика (Филиповић, Вучо и Ђурић 2007; Јовановић 2016).

Ипак, у сфери (психо)лингвистичких истраживања и сродних дисциплина, један од основних аргумената у прилог учењу језика на раном узрасту односи се управо на развојне карактеристике деце. Пенфилд и Робертс су 1959. године први указали да постоји биолошко и неуролошко објашњење за боље усвајање језика код деце (према Хилтенстем и Абрахамсон 2003, 539), да би нешто касније Ленеберг (1967) формулисао хипотезу о критичном периоду коју је довео у везу са не-

уролошким развојем, тј. латерализацијом мозга. Хипотеза критичног периода, која нуди објашњења за развојне промене у усвајању језика, налази потврду у истраживањима когниције по којима је могуће разликовати процедурални и декларативни систем (Николов и Михаљевић Ћигуновић 2006, 234–235). По овој хипотези, деца имају способност да језик усвајају, тј. да без свесног напора приме и обраде нову информацију, чиме директно развијају свој језички систем и припремају се за продуктивну употребу језика. Способност деце да „упијају“ нова знања у вези је с пластичношћу мозга која се полако смањује с одрастањем и, мада одрасли поседују знатно снажнији критички апарат, не могу с истом лакоћом да усвајају нове језичке садржаје. Међутим, упркос бројним истраживањима, хипотеза критичног периода и даље је предмет полемика (в. Хилтенстем и Абрахамсон 2003; Синглтон 2001). Занимљиво је, ипак, да консултовани прегледни радови једногласно потврђују становиште по којем је критични период у тесној вези са брзином усвајања и коначним достигнућем (в. Хилтенстем и Абрахамсон 2003; Николов и Михаљевић Ћигуновић 2006; Николов 2009; Хан 2004). Наиме, још Крешен, Лонг и Скарсела (1979) указују да старији ученици остварују бржи напредак (поготово у почетним фазама учења морфологије и синтаксе), док млађи ученици постижу виши ниво свеукупне језичке компетенције. Другим речима, иако почетак учења на раном узрасту отвара могућност за успешније учење језика, у првим фазама је развој језичког система код деце спорији у поређењу са одраслим почетницима. Ово наглашава комплексност феномена раног учења страних језика и подсећа нас на чињеницу да се у савременим истраживањима ове проблематике кључно питање удаљило од простог потврђивања/ оповргавања тезе „што раније то боље“ (Николов и Ћигуновић 2011, 96). Много већи значај се придаје изучавању појединачних контекстуалних фактора, будући да је адекватна формулација циљева и очекиваних исхода учења страних језика на раном узрасту могућа тек уз разматрање свих чинилаца образовног процеса.

### **CLIL настава и учење страних језика на раном узрасту**

Последње две деценије обележио је изузетан број публикација о настави страних језика на раном узрасту – како великих студија које

испитују тенденције на националном или регионалном нивоу, тако и истраживања мањег обима у којима се, неретко, негује квалитативни приступ –, те стратешких докумената који дају смернице за увођење и реализацију наставе страних језика на раном узрасту (в. Европска комисија 2003; Коста и Кавали 2015). Николов и Михаљевић Ђигуновић (2011, 97) подвлаче да се низ постојећих програма наставе значајно разликује по параметрима као што су узраст на коме се почиње учење, фонд часова, организација програма, квалификације наставника, итд. Иако постоји више модела раног учења језика (в. Џонстон 2009, према Николов и Михаљевић Ђигуновић 2011, 97), обједињујућу нит у већини случајева чини фокус на нејезичке садржаје; другим речима, учећи језик, деца развијају различита знања и умења. Овакав холистички приступ учењу чини окосницу CLIL наставе (енгл. *Content and Language Integrated Learning*) која подразумева интегрисано учење страног језика и нејезичког предмета (попут Историје, Математике, Географије и слично), а све је више заступљена у образовним системима у свету и представља интегрални део школског курикулума. У овом контексту наставе страни језик има тзв. посредну улогу у преношењу нејезичког садржаја (енгл. *vehicular language*). На овај начин фокус наставе усмерен је подједнако на страни језик, као и на нејезички садржај датог наставног предмета (Серађото 2003, 3). Наиме, CLIL настава може бити усмерена на одређени нејезички садржај (који се односи превасходно на дати наставни предмет) или на неку тему која подразумева области у оквиру природних и друштвених наука (Крендал 1999).

Примарни разлог за увођење CLIL наставе у школе односи се на неспорну добит за ученике, у првом реду у вези са усвајањем страног језика, а потом и у вези са развојем академских компетенција на страном језику које се не могу развити у контексту традиционалне наставе страног језика (Данези 1999; Каминс и Свејн 1986, у Летс 1999; Титоне 1990). С тим у вези, у стручној литератури се истичу поједини аспекти двојезичне наставе као потврде о предностима CLIL наставе у односу на традиционалну наставу (Бентли 2010, 6): учење и увођење нових, нејезичких појмова посредством страног језика, усавршавање продуктивних компетенција на страном језику из



области друштвених и природних наука, усавршавање знања у вези са школским предметима, јачање самопоуздања ученика како на страном, тако и на матерњем језику и слично. Тако на пример, анализа резултата које су постигли ученици основне школе који су учили страни језик (енглески) у контексту традиционалне наставе и ученика који су учили страни језик у CLIL контексту, упућују на закључак да су ученици у двојезичној настави остварили боље резултате у вези са достигнутим нивоом познавања страног језика, да поседују богатији и разноврснији лексички фонд, боље познавање појмова на оба језика (матерњем и страном), као и да поседују веће самопоуздање у употреби оба језика. Поред тога, када је реч о неуролошким анализама, оне указују да ученици у двојезичној настави развијају већу когнитивну активност током самог процеса учења (Бентли 2010).

С тим у вези, као један од приоритета европске језичке образовне политике поставља се неговање вишејезичности код ученика, почев од раног узраста о чему сведочи документ Бели папир (енгл. *White Paper*) који је издала Европска комисија (1996). У документу се истиче неопходност учења другог језика у предшколском узрасту, интердисциплинарни приступ настави страног језика на нивоу основне школе, као и учење трећег језика на средњошколском нивоу. Поред тога, једна од препорука Европске комисије јесте да се један страни језик Европске Уније користи као посредни језик у настави, што представља основне принципе CLIL наставе (Кунан 1999, 57). У вези са тим, од 2000. до 2006. године Европска унија је подржала увођење CLIL наставе у школске системе европских земаља, развој интердисциплинарног приступа у настави, као и усавршавање наставника који су укључени у овај облик наставе (*Eurydice* 2006).

### **Рано учење страних језика у језичкој образовној политици Србије**

Поред броја страних језика који се уче у обавезном образовању и језика који се нуде ученицима, одређивање узраста када се са учењем започиње једна је од најважнијих одлука којима просветне власти делују у склопу језичке образовне политике. Деценијама су у

Србији, као и у великом броју европских земаља, ученици укључени у формално образовање добијали страни језика на узрасту од око 12 година, али су друштвене елите, најчешће кроз неформално образовање, учење страних језика својој деци обезбеђивале знатно раније, неретко и на предшколском узрасту.

Са становишта државе, одлука о ранијем почетку учења у датом систему образовања отвара читав низ питања финансијске, кадровске и методичке природе. Објективна могућност, или немогућност, њиховог решавања на задовољавајућ начин у знатној мери утиче, дакле, на конкретна решења у погледу узраста на којем се тај наставни предмет уводи за целокупну ученичку популацију.

Историјски гледано, прва велика системска промена у Југославији, а тиме и у Србији, настаје 1958. године доношењем Општег закона о школству, којим је „Основна осмогодишња школа као јединствена школска институција утврђена, напоскон, у целој земљи“ (Поткоњак 1977, 41). За разлику од периода када је основна школа трајала четири године, то јест, када су страни језик учили само ученици који су настављали школовање у нижој гимназији, од тада, тачније, од 1960. када је почела пуна примена Закона, целокупна школска популација учи страни језик од петог разреда. И нешто пре велике реформе, међутим, било је залагања стручњака за раније увођење наставе страних језика (предлог је био од трећег разреда, али огледи рађени у том периоду односили су се на четврти разред<sup>1</sup>), као и за промену циља учења.

Управо је промена циља учења страних језика – како је наведено у тада важећем Наставном програму, „да ученици практично савладају најједноставнији говор из свакодневног живота; да савладају правилан изговор, основе правописа, течно читање и разумевање лакших текстова у оквиру савладаног фонда речи, да стекну основу за даље учење страног језика, да добију општије знање о земљи чији језик уче“ – један

---

1 Школске 1957/58. године у Новом Саду започиње оглед учења страног језика у четвртом разреду „по аурално-оралној методи, без читања и писања, али уз интензивну употребу очигледних (аудио-визуелних) средстава“ који се спроводи у оквиру наставе немачког језика и француског језика, а чија позитивна искуства бивају уграђена у документ о основној школи Савезног завода за проучавање школских и просветних питања (више у Ђурић 2016, 136).

од битних фактора све ранијег почетка учења страних језика. Тако је, после низа огледа од којих је најзначајнији онај спровођен шездесетих година XX века (учење четири страна језика, енглеског, немачког, руског, француског, у по три основне школе на подручју Београда, на различитим локацијама, од центра града до предграђа и руралних делова општина) страни језик, као изборни наставни предмет од трећег разреда,<sup>2</sup> понуђен свим основним школама у Србији које су желеле да га уведу и имале обезбеђен стручан кадар. Та системска промена, која је један по много чему захтеван модел учинила (макар теоријски) доступним свим ученицима Србије, спада у најавангардније у Европи тог времена. За аналитичара језичких образовних политика, она је посебно занимљива јер је плод снажне синергије науке и просветних власти, синергије која је у Србији, иначе, пре изузетак него правило.

Висок степен синергије родитеља,<sup>3</sup> представника науке и струке, са просветним властима одредила је конкретна решења у оквиру реформе 2002. и 2003. године. Нову политику учења страних језика требало је засновати на европској концепцији вишејезичности и интеркултурности, на уравнотеженој заступљености страних језика и на поштовању воље такорећи свих ученика да уче енглески језик. Прихваћен је предлог Комисије за развој школског програма да страни језик буде базични предмет (то јест, да се, попут матерњег језика, математике и српског као нематерњег, учи од првог разреда основне школе до краја предуниверзитетског образовања), што је подразумевало да се, сходно препорукама Савета Европе, уведе рано учење страног језика, обавезно учења два страна језика током обавезног образовања и омогућавање учења страног језика по различитим системским моделима: кроз двојезичну, интензивну, блок, факултативну итд. наставу (Ђурић 2016, 543–546).

Захваљујући поменутиим позитивним стратешким одлукама и реформи политике учења страних језика у Републици Србији током 2002.

---

2 То је истовремено било и увођење другог страног језика, будући да се Страни језик као обавезан наставни предмет учио од петог разреда основне школе, и то се решење није мењало до 2003. године.

3 Чија су мишљења прикупљена у широкој јавној расправи *Разговори о реформи* почетком двехиљадитих година.

и 2003. године, од школске 2004/2005. године одлуком Министарства просвете и спорта уведена је двојезична настава у Основној школи „Владислав Рибникар“ и у Трећој београдској гимназији. Тако се у Основној школи „Владислав Рибникар“ настава спроводи на основу огледа двојезичне наставе на српском и француском језику у основном образовању и васпитању, док се у Трећој београдској гимназији школске 2004/2005. године уписује прва генерација ученика која прати наставу на српском и француском језику, односно на српском и италијанском језику (Вучо 2006, 41). Реч је о такозваном дуалном програму у оквиру CLIL методе који подразумева употребу матерњег и страног језика у подучавању одређених нејезичких предмета током средњошколског циклуса. Године 2015. министар просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије доноси „Правилник о ближим условима за остваривање двојезичне наставе“<sup>4</sup> којим се прописују општи услови за основне и средње школе које су заинтересоване за увођење двојезичне наставе, пријемни испит за тестирање нивоа страног језика ученика, услови у вези са неопходним језичким нивоом за наставнике, као и праћење и вредновање квалитета CLIL наставе. Поред тога, Правилник пружа могућност за увођење двојезичне наставе у шестом, односно седмом разреду основне школе. Међутим, овим Правилником нису у потпуности обухваћени сви аспекти двојезичне CLIL наставе, као што су: јасно дефинисани критеријуми за оцењивање ученика, завршни испит ученика на основношколском и средњошколском нивоу у контексту двојезичне наставе, планско усавршавање наставника и поддршка у континуираном целоживотном учењу и други изазови са којима се сусрећу школа, наставници, ученици и средина.

Догађаји након реформе 2003/2004. године, као што је било краткотрајно укидање учења страног језика од првог разреда основне школе, па његово враћање после годину дана, показао је, међутим, да у српском друштву постоје дубља неслагања политичке и научне природе у вези са тим питањем. Док је страна која се залагала за рано учење страног језика истицала меру увођења обавезног учења првог страног језика у први разред обавезног образовања као један од битних услова остварења начела праведности образовања и његовог квалитета, противници раног учења, који су се залагали за учење од трећег разреда, истицали су разне „опасности“ раног учења, од којих је најбитнија,

---

4 „Службени гласник РС“, бр. 105/2015, 50/2016.

мада ретко експлицитно исказана, угрожаваће формирања националног идентитета ученика. Полемика која се тада водила омогућује да се код учесника издвоје две различите, супротстављене језичке идеологије – схваћене као „поимања о квалитету, вредности, статусу, нормама, функцијама, власништву итд.“ језика (Бломерт 2006, у МекГроарти 2009, 98) – од којих прва, идеологија вишејезичности, учење страног језика види као потпору целоживотном учењу матерњег и свих осталих језика, као обогаћивање идентитета ученика без његовог мењања, док друга језичка идеологија страни језик види као конкуренцију матерњем језику, на уштрб којег се, наводно, учи, који води одрођавању ученика и некритичком прихватању свега што је старо.

Јасно је да остварење стратешких опредељења у прилог развоју вишејезичности у образовању и увођењу наставе страних језика на раном (или ранијем) узрасту у великој мери зависи од решавања проблема као што су недостатак кадра, нарочито за енглески језик; недовољна методичка оспособљеност наставника; недостатак одговарајућих дидактичких материјала; недовољна опремљеност школа техничким средствима. У случају CLIL наставе, она се од школске 2004/2005. године „бори“ за своје место, превасходно на средњошколском нивоу, у школском систему Србије и упркос многим изазовима и струјама у језичкој политици земље одолева и опстаје најчешће захваљујући ентузијазму појединих наставника, ученика и школских управа. Сматрамо да је неопходно пружити прилику двојезичној настави и на раном, основношколском циклусу, као што је до сада то случај у појединим, за сада углавном, малобројним примерима.<sup>5</sup>

Напоменимо, на крају овог поглавља, да се дуг временски период који је протекао између првих предлога да се са учењем страног језика почне што раније (друга половина педесетих година XX века) и генерализације тог решења (2003. година) може објаснити мноштвом фактора који су у сталном преплитању и које смо овде укратко приказали. Ипак, остају и нејасноће које аналитичари језичких образовних политика тек треба да истраже, а надамо се да ће се неке разјаснити захваљујући радовима прикупљеним у овој монографији.

---

5 У школској 2017/18. години двојезична настава је заступљена у укупно 14 основних школа у Републици Србији према подацима Министарства просвете, науке и технолошког развоја.

## Литература

- Бемфорд и Мисокава 1991: K. W. Bamford; D. T. Mizokawa. Additive-bilingual (immersion) education: Cognitive and language development. *Language Learning* 41 (3): 413–429.
- Бентли 2010: K. Bentley. *The Teaching Knowledge Test Course. CLIL Module*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Вучо 2006: J. Вучо. У потрази за сопственим моделом двојезичне наставе. *Иновације у настави* 19: 41–54.
- Ђурић 2016: Љ. Ђурић. *Стирани језици у образовној полииници Србије*. Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду.
- Данези 1999: M. Danesi. Educazione bilingue: miti e realtà. In *Educazione bilingue*, P. E. Balboni (ed.), 5–12. Perugia: Guerra Edizioni.
- Дјук ТИП 2007: Duke TIP. Cognitive benefits of learning languages, interview with Martha G. Abboth, Therese Sullivan Caccavale and Ken Stewart. *Gifted Today*, October 8, 2007. <https://blogs.tip.duke.edu/giftedtoday/2007/10/08/cognitive-benefits-of-learning-languages>
- Европска комисија 1996: Commission of the European Communities. *White Paper on Education and Training. Teaching and learning – Towards the learning society*. [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf)
- Европска комисија 2003: Commission of European Communities. *Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004–2006*. [www.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act\\_lang\\_en.pdf](http://www.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf)
- Eurydice 2006: Eurydice. *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. European Commission. [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/CLIL\\_EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf)
- Јовановић 2016: A. Jovanović. Actividades etnográficas en el desarrollo de la competencia intercultural. In *Estudios hispánicos en la cultura y ciencia serbia*, A. Pejovic et al. (eds.), 349–360. Kragujevac: FILUM.
- Коста и Кавали 2015: C. Costa; M. Cavalli. *Education, mobility, otherness: The mediation functions of schools*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.

- Крендал 1999: J. Crandall. Content-Based Instruction. In *Concise encyclopedia of educational linguistics*, B. Spolsky (ed.), 604-610. Amsterdam: Elsevier.
- Крешен, Лонг и Скарсела 1979: S. Krashen; M. Long; R. Scarcella. Age, rate, and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly* 13 (4): 573–582.
- Кунан 1999: С. М. Coonan. Nuovi orientamenti nell'educazione bilingue in Europa. In *Educazione bilingue*, P. E. Balboni (ed.), 56-81. Perugia: Guerra edizioni.
- Ланг 1990: M. Lang. *Elementary grade-level foreign language studies and student performance on reading and language arts tests: A study of relationship by the Bureau of Pupil Accountability for the Bureau of Academic Support*. Baton Rouge: Louisiana Department of Education.
- Ландри 1973: R. Landry. The enhancement of figurative creativity through second language learning at the elementary level. *Foreign Language Annals* 7 (1): 111–115.
- Ландри 1974: R. Landry. A comparison of second language learners and monolinguals on diverse thinking tasks at the elementary school level. *Modern Language Journal* 58: 10–15.
- Ленеберг 1967: E. H. Lenneberg. The biological foundations of language. *Hospital Practice* 2 (12): 59–67.
- Летс 1999: С. Letts. Becoming Bilingual. In *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*, B. Spolsky (ed.), 209–211. Cambridge: Cambridge University Press.
- МекГроарти 2009: М. McGroarty. The political matrix of linguistic ideologies. In *The Handbook of Educational Linguistics*, B. Spolsky and F. M. Hult (eds.), 98–112. Malden/Oxford: Blackwell Publishing.
- Николов 2009: М. Nikolov. The age factor in context. In *The Age Factor and Early Language Learning*, M. Nikolov (ed.), 1–38. Mouton de Gruyter.
- Николов и Михаљевић Ђигуновић 2006: М. Nikolov; J. Mihaljević Djigunović. Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics* 26: 234–260.
- Николов и Михаљевић Ђигуновић 2011: М. Nikolov; J. Mihaljević Djigunović. All shades of every color: An overview of early teaching

- and learning of foreign languages. *Annual Review of Applied Linguistics* 31: 95-119.
- ПОТКОЊАК 1977: N. Potkonjak, *Od etastičke ka samoupravnoj socijalističkoj osnovnoj školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
- САВЕТ ЕВРОПЕ 2007: Council of Europe. *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- САУНДЕРС 1998: C. Sounders. *The effect of the study of a foreign language in the elementary school on scores on the Iowa Tests of Basic Skills and an analysis of student-participant attitudes and abilities*. University of Georgia, Athens. Необјављена докторска дисертација.
- СЕРАЏОТО 2003: G. Serragiotto. *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*. Perugia: Guerra Edizioni, Welland Ontario: Soleil.
- СИНГЛТОН 2001: D. Singleton. Age and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 21: 77-89.
- ТЕЈЛОР И ЛАФАЈЕТ 2010: C. Taylor; R. Lafayette. Academic achievement through FLES: A case for prooting greater access to foreign language study among young learners. *The Modern Language Journal* 94 (1): 22-42.
- ТИТОНЕ 1990: R. Titone. Early Bilingual Growth as an Objective of Basic Education. *Canadian Modern Language Review* 46 (4): 675-688.
- ФИЛИПОВИЋ, ВУЧО И ЂУРИЋ 2007: J. Filipović; J. Vučo; Lj. Djurić. Critical review of language education policies in compulsory primary and secondary education in Serbia. *Current Issues in Language Planning* 8 (2): 222-242.
- ХАН 2004: Z. Han. *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Clevedon/Buffalo/Toronto/Sydney: Multilingual Matters Ltd.
- ХИЛТЕНСТЕМ И АБРАХАМСОН 2003: K. Hyltenstam; N. Abrahamsson. Maturational constraints in SLA. In *The Handbook of Second Language Acquisition*, C. J. Doughty and M H. Long (eds.), 539-588. Malden/Oxford: Blackwell Publishing.