

Razvoj jezika znanosti i stranih jezika u školama u Europi – studija o europskim perspektivama i hrvatskoj stvarnosti

Gehrmann, Zygfryd; Petravić, Ana

Source / Izvornik: **Filologija : časopis Razreda za filološke znanosti Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti, 2021, 77, 1 - 57**

Journal article, Published version

Rad u časopisu, Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)

<https://doi.org/10.21857/moxpjhw7rm>

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:111:529727>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-05-21**



Repository / Repozitorij:

[Repository of University of Zagreb, Centre for Croatian Studies](#)



Siegfried Gehrmann

Fakultet hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za kroatologiju

Borongajska 83d, HR-10000 Zagreb

sgehrmann@hrstud.hr

Ana Petravić

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Katedra za obrazovanje učitelja njemačkog jezika

– interkulturalna germanistika

Savska 77, HR-10000 Zagreb

ana.petravic@ufzg.hr

RAZVOJ JEZIKÂ ZNANOSTI I STRANIH JEZIKA U ŠKOLAMA U EUROPI – STUDIJA O EUROPSKIM PERSPEKTIVAMA I HRVATSKOJ STVARNOSTI

U radu se istražuje razvoj jezikâ u znanosti i stranih jezika u školstvu europskih zemalja s obzirom na aktualni trend anglofonizacije. Trenutno su u znanosti prisutna dva suprotstavljena koncepta: koncept *English only* koji dominira velikim dijelom znanstvenoga publiciranja u brojnim znanstvenim disciplinama potiskujući sve druge pa tako i nacionalne jezike kao jezike znanosti, te koncept višejezične znanosti koji proizlazi iz europske znanstvene tradicije. U tom se kontekstu propituju dobici i gubici obaju koncepta za područje znanosti. Drugi aspekt rada bavi se stanjem i posljedicama implementacije anglofonih i višejezičnih koncepta u stranojezičnom obrazovanju. Ovdje je zamjetna promjena stavova prema učenju stranih jezika u smislu ekonomske računi-ce troškova i dobiti: u središtu interesa nalaze se komunikacijski dosezi i prednosti na tržištu rada, a učenje stranih jezika kao učenje kulture gubi na važnosti. Treći aspekt rada usredotočen je na razvojne tendencije u znanosti i školstvu u Hrvatskoj. Na osnovi empirijskih istraživanja prikazuje se kako i znanstveni i obrazovni sustav u Hrvatskoj odlikuju jasni trendovi u smjeru koncepta *English only*. S druge pak strane, Hrvatska raspolaže višestoljetnom višejezičnom tradicijom na koju

bi se mogla nadovezati višejezičnost u znanosti i obrazovanju. No, za potonji smjer razvoja neophodne su odgovarajuće normativne odredbe i promjene na svim obrazovnim razinama – od osnovne škole do visokoškolskog obrazovanja. Rezimirajući analizirane tendencije, razvidno je da se Hrvatska nalazi na prijelomnoj točki između višejezičnosti i koncepta *English only*. Krajnji ishod još uvijek je neizvjestan.

Uvod

Jedna od najupadljivijih pojava društvenih promjena povezanih s natuknicom *globalizacija* jest prevlast engleskoga jezika kao jedinoga globalnog jezika komunikacije u svjetskim razmjerima. Već početkom 21. stoljeća engleskim je jezikom na svim kontinentima govorila 1,5 milijarda ljudi, a od toga je otprilike 750 milijuna rabilo engleski kao strani jezik (Crystal 2003). Neprestano se širi pogotovo krug govornika engleskoga kao stranoga jezika. Engleski je danas neupitno jezik s najvećim komunikacijskim potencijalom i dosegom diljem svijeta. Brojne međunarodno relevantne domene poput gospodarstva, tehnike, politike, znanosti, obrazovanja, medija i kulture trenutno su izložene anglofonij jezičnoj tranziciji ili su je već okončale. Drugi strani jezici u tim domenama jedva da imaju ikakvu ulogu.

Neki istraživači kao primjerice švicarski lingvist i romanist Lüdi (2007:133–135) ili njemački jezikoslovac i romanist Trabandt (2014:15) u tom kontekstu već govore o mogućem diglosijskom jezičnom razvoju u Europi koji uključuje engleski kao standardni jezik za međunarodno važne domene i diskurse s velikim dosegom i većim društvenim ugledom s jedne, te sve ostale jezike kao obiteljske jezike, kao jezike prostorne bliskosti za diskurse nižega ranga obilježene manjim društvenim prestižem i ograničenim dosegom s druge strane. Činjenica da će i veliki svjetski jezici poput njemačkoga ili francuskoga prije ili kasnije biti pogođeni takvim razvojem dio je tog procesa. Haarmann (2002:168) smatra da se moramo prilagoditi takvim neminovnim komunikacijskim realitetima globalizacije kako bismo što učinkovitije primjenjivali novonastali komunikacijski tip nacionalnojezično-engleske dvojezičnosti. Sam proces navodno više nije reverzibilan i kao takav je dio globalizacije koja tobože prirodno uvjetovano kroči prema jednome jedinstvenom svjetskom jeziku komunikacije (usp. i House 2005:57).

U kojoj su mjeri jezici pojedinih zemalja ili nacionalni jezici pogođeni takvim konceptima, pokazuju trendovi u području jezika znanosti u Ni-

zozemskoj. Tu su već jedna četvrtina svih preddiplomskih i tri četvrtine diplomskih studija posve ustrojeni na engleskome jeziku. U tom je okružju Slobodno sveučilište Amsterdam (Vrije Universiteit Amsterdam) u veljači 2019. g. proglasilo da će zbog nedostatka interesa potencijalnih studenata ukinuti preddiplomski studij nederlandistike. Sveukupno gledano, broj studenata nederlandistike posljednjih se godina prepolovio. Dok se godine 2011. za preddiplomski studij nederlandistike na šest mogućih sveučilišta prijavilo još oko 400 studenata, u zimskom semestru 2017./2018. bilo ih je još samo 201. Očigledno su se studenti odlučili prije svega za studije na engleskome jeziku.¹ Gotovo se samo po sebi razumije da su takvom anglofonom orijentacijom glede jezika znanosti na nizozemskim sveučilištima pogođeni i studiji stranih jezika. Frizijski, jezik autohtone manjine u Nizozemskoj i službeni jezik u provinciji Frizlan, talijanski, francuski, njemački i semitski jezici već su prije izbačeni iz ponude studijskih programa Slobodnog sveučilišta Amsterdam te se na tom sveučilištu više ne predaju (usp. WWU Münster-NiederlandeNet 2019, Kirchner 2019).

Primjer slučaja Nizozemske značajan je istovremeno u nekoliko pogleda. Kao prvo, pokazuje da primjenom jezične politike *English only* u znanosti ostali strani jezici osim engleskoga gotovo uopće više nisu potrebni. Kao drugo, postaje jasno da opisani razvoj ima utjecaja i na nacionalne jezike. Što se više studijskih programa na materinskome jeziku nadomješta studijima na engleskome i što se više engleski etablira kao jedini jezik znanosti, to više nacionalni jezici gube na relevantnosti pa ih se, kao u Nizozemskoj, može ukinuti ili smanjiti njihov broj. Kao treće, u kontekstu takvoga jezičnopolitičkog i obrazovnopolitičkog razvoja koncept višejezičnosti Europske unije postaje neodrživ. Europska je unija kao zajednica jednakih i jednakopravnih država normativno obvezana održati i poticati raznolikost kultura i jezika svojih zemalja članica kao identitetsko obilježje te zajednice država. Stoga u svojim jezičnopolitičkim dokumentima svojih zemalja članica preporuča načelno višejezičan pristup u sustavima znanosti i obrazovanja. Jezična i obrazovna politika *English only* u izravnoj je opreci s time i potkopava normativne jezične temelje europskoga integracijskog procesa.

U ovome se radu istražuje pitanje kako se na pozadini sveopće anglofone globalizacije, u konkurenciji s anglofonim modelom u znanosti i obra-

¹ Takav nedostatak interesa nema posljedice samo za održanje studija vlastitoga materinskog jezika, već se odražava i na nastavu nizozemskoga u školama. Već sada nema dovoljno učitelja za nastavni predmet Nizozemski jezik. Ne poduzmu li se odgovarajuće mjere protiv toga trenda, taj će se nedostatak učitelja nizozemskoga u nadolazećim godinama samo još značajno povećavati.

zovanju, može održati europski koncept višejezičnosti u znanosti i visokome školstvu te u predtercijarnome obrazovanju. Pritom su relevantna dva polazišta. Prvo čini pretpostavka da se jezični razvoj kao prethodno navedena nacionalnojezično-engleska dvojezičnost ne temelji na “prirodnim” nego na društvenim procesima te da stoga nije lišen alternative niti je ireverzibilan.

Drugo se polazište odnosi na tezu da globalizacija po sebi nije ta koja sudjeluje u konstruiranju engleskoga kao svjetskoga jezika, već da to čini jedan od njenih oblika – ekonomska globalizacija. Ona je ta koja slijedi cilj da posredstvom tržišne logike učinkovitosti te logike troška i koristi kao nove ideje vodilje društvenoga razvoja stvori što jedinstvenije prekogranično svjetsko tržište. Prevedeno na jezičnopolitičku razinu, taj se proces fokusira na jezičnu homogenizaciju svijeta kako bi instrumentom jednoga jedinog jezika stvorio jezične temelje toga svjetskog tržišta. Taj je jezik svjetskoga tržišta u trenutno danim odnosima moći, sa SAD-om kao centrom i jedinom svjetskom silom na svim kontinentima, isključivo engleski. Anglofonizacija znanosti i globalna dominacija engleskoga kao stranoga jezika u školama dio su toga procesa pa stoga podliježu istoj logici iskoristivosti koja zahvaća i druge društvene domene i preoblikuje ih na način da postanu tržišno kompatibilne.² Taj je proces pretvorbe trenutno zamjetan u sveučilišnoj sferi i u školstvu.

Fokus rada usmjeren je na istraživanje razvoja u znanosti i visokome školstvu te u predtercijarnome obrazovanju u stanju njihove sadašnje anglofonizacije. Oba područja – sveučilište i škola – jezičnopolitički tvore jednu cjelinu. Višejezična znanost bez višejezičnoga obrazovanja u školama dugoročno gledano nije moguća, kao što i obrnuto gledano, koncept *English only* u znanosti i akademskoj nastavi zahtijeva odgovarajuću englesku jezičnu podlogu stečenu u školi kako bi se na sveučilištu mogao realizirati na razini jezika znanosti. U radu se razmatraju ti trendovi i istražuju različite logike i argumentacijski sklopovi glede znanosti i školstva kao višejezičnih ili kao domena pojednojezičenih engleskim jezikom.

Rad je raspodijeljen u tri cjeline. Prva cjelina (1.) opisuje koncept *English only* u znanosti i primat nastave engleskoga u europskim obrazovnim sustavima. Ovdje su u središtu interesa obrazovnoekonomske pokre-

² U istraživanjima u području društvenih znanosti taj se oblik totalno tržišnog prožimanja svih društvenih sfera već vrlo kontroverzno diskutira pod natuknicama »neoliberalizam«, »globalizam« ili »imperijalizam ekonomskoga« (usp. npr. Beck 2007, Brown 2015, Dux 2006, Höhne 2015). Jezičnopolitički aspekti pritom su uvelike isključeni. Očito se lingvistički »balast« smatra prespecifičnim, a da bi ga se uzelo u obzir u analizama društvenih znanosti.

tačke sile toga razvoja. Druga cjelina (2.) bavi se uvjetima i mogućnostima višejezičnosti u znanosti i u školstvu u kontekstu njihove anglofonizacije. Treća cjelina (3.) istražuje jezične trendove u znanosti i u školstvu u Hrvatskoj. Hrvatska je utoliko poseban slučaj jer su iz izvorno povijesno višejezične regije s njemačkim kao jezikom sporazumijevanja i obrazovanja mogli proisteci i smjerovi razvoja različiti od prevladavajuće anglofonizacije u znanosti i školskome obrazovanju. No, kako to rad pokušava pokazati, tome nije tako. Štoviše, Hrvatska se nalazi na prijelomnoj točki između višejezičnosti i koncepta *English only*.

1. Na putu prema diglosijskom društvu

1.1 Koncept *English only* u znanosti

Od svih društvenih domena anglofonizacija je najdalje uznapredovala u području znanosti. Tu je, kao što su to pokazala istraživanja Ammona i Skudlik 1990-ih i početkom 2000-ih,³ u brojnim disciplinama došlo gotovo do zamjene jezika. Posebice u prirodnim i tehničkim znanostima te ekonomiji i medicini, drugi jezici osim engleskoga, uključujući i nacionalne jezike, nemaju više gotovo nikakvu ulogu. U međuvremenu je takav razvoj još više uznapredovao. Sada obuhvaća u velikoj mjeri i društvene znanosti. Čak se i u humanističkim znanostima koje su na poseban način povezane s jezikom i upućene na jezičnu preciznost i nacionalne jezike kao referentne jezike, mogu utvrditi jasne tendencije u smjeru prelaska na engleski jezik u praksi međunarodnoga znanstvenog publiciranja i glede jezika izlaganja na međunarodnim konferencijama. Štoviše, i tradicionalno poliglotski predmeti, kao što to pokazuju Goebel za romanistiku (2019, 2020) ili Corsten (2020) i Rubel (2019) za klasične studije, nisu izuzeti od opisanoga razvojnog trenda.

Razlozi su za takvu promjenu jezika višestruki. S jedne se strane istraživači nadaju značajnim prednostima u komunikaciji i dosegom ako odustanu od materinskoga jezika kao jezika znanosti i pređu na engleski kao svjetski jezik znanosti ili ako izbjegavaju druge strane jezike, izuzev engleskoga, kao jezike znanosti. Time postaju dijelom anglofone znanstvene zajednice, stječu pristup svjetski najvećemu znanstvenom tržištu zemalja engleskoga govornog područja, postaju vidljivi u svjetskim razmjerima te jezičnim prelaskom na engleski stvaraju, kako se nadaju, međunarodnu dobit u pogledu recepcije i reputacije. S druge strane, veliki globalno prisutni izdavači znanstvenih publikacija forsiraju engleski kao jezik publiciranja kako bi stvorili tržišta za prodaju diljem svijeta.

³ Usp. Ammon (1998, 2005, 2008); Skudlik (1990).

Iza toga stoji prešutna predodžba da je temeljem globalne rasprostranjenosti engleskoga kao jezika znanosti i jezične asimetrije između engleskoga i svih ostalih jezika jedino znanost na engleskome jeziku sposobna za internacionalizaciju. Stoga prema načelu *English only*, oni koji ne objavljuju na engleskome i ograničavaju se na nacionalne jezike pokazuju da se ne žele izložiti pritisku međunarodne konkurencije. To je već 1980-ih godina programatski izrazio Hubert Markl, tadašnji predsjednik Njemačke istraživačke zajednice (Deutsche Forschungsgemeinschaft – DFG), naslovom članka »Vrhunska znanost govori engleski«⁴ (1986). Time nije mišljeno ništa drugo nego da znanost napisana na nacionalnome jeziku više nije konkurentna te da je slabije kvalitete u odnosu na znanost napisanu na engleskome jeziku. Svjetska jednadžba koja sada vrijedi je sljedeća: znanstveno = engleski = međunarodno te stoji u opreci s neengleski = ometajuće = nepoželjno i suvišno znanje (Goebel 2020:153).

Ukidanje uvjeta poznavanja stranih jezika (*Foreign Language Requirements*) na brojnim visokoškolskim ustanovama u SAD-u već krajem 1960-ih (Ammon 2007:147) ili izostavljanje znanja stranoga jezika kao općeg preduvjeta na sveučilištima u Oxfordu i Cambridgeu izraz je te jednadžbe u kojoj se prekogranična znanstvena suradnja čini mogućom još samo na engleskome te u kojoj drugi jezici više nisu potrebni (Trabant 2014:98). Logični drugi korak je da znanstveni časopisi na engleskome jeziku, kao što to Lemmer i Middeke pojašnjavaju na primjeru znanstvene publikacije u području medicine koju su sami pokrenuli, isključuju referencije i citate koji nisu na engleskome te da odbijaju radove koji ne udovoljavaju tim kriterijima (2008:2699). Lemmer i Middeke navode da je izdavač te mjere obrazložio time da časopis može prihvaćati samo jezik koji razumiju znanstvenici svuda u svijetu:

»Globalno je prihvaćeno da se od svih znanstvenika koji objavljuju očekuje da razumiju engleski. U potpunosti prihvaćam da se izvrsni radovi objavljuju i na njemačkome i kineskome, ali ih ni ja ni 99% čitatelja publikacija *Nature* ne mogu čitati i tako potvrditi štogod autori tvrdili citirajući neku referenciju.« (isto).⁵

⁴ Naslov u originalu glasi: »Die Spitzenforschung spricht Englisch«.

⁵ Citat u izvorniku glasi: »It is globally accepted that all publishing scientists are expected to be able to understand English. I fully accept that excellent work is published in German and Chinese, but I and 99% of the reader of *Nature* publications can not read these and so we cannot confirm whatever the authors claim by citing the reference.«

Usp. o tome i Dietera (2019:78) i Thielmanna (2020:106) koji izvještavaju o sličnim opažanjima u časopisima na engleskome jeziku. Da je takav razvoj u SAD-u zahvatio i časopise namijenjene nastavnicima u školama i visokoškolskim ustanovama po-

Podršku i zamah takvome razvoju jezika znanosti daje model poduzetničkog sveučilišta kao novi organizacijski uzor visokoškolskog istraživanja i obrazovanja pod tržišnim uvjetima. Takvo sveučilište stavlja u središte interesa ekonomsku iskoristivost znanosti, podliježe stalnim nacionalnim i globalnim rangiranjima i natječe se na globalnome tržištu znanosti i obrazovanja s drugim sveučilištima i znanstvenim institucijama za resurse, znanstvene projekte, znanstveno osoblje i studente (usp. Münch 2011, 2020).

U cilju postizanja međunarodne konkurentnosti i poboljšanja svoga položaja na globalnoj ljestvici najboljih taj je tip sveučilišta upućen na to da se u istraživanjima, praksi znanstvenoga publiciranja i komunikacije, marketingu te u rastućoj mjeri i u akademskoj nastavi usmjeri na engleski jezik. Svi ostali jezici znanosti višestruko bi smanjili međunarodnu vidljivost, a time i prilike za dobit i tržišne mogućnosti toga koncepta sveučilišta. Elementi strukturiranja takvoga sveučilišta ekonomski su instrumenti upravljanja – osiguranje kvalitete i upravljanje kvalitetom – koji omogućavaju kontrolu posredstvom indikatora, ugovorenih ciljeva, akreditacija i evaluacija kao i tržišnu orijentaciju pri oblikovanju profila u istraživanju i akademskoj izobrazbi. Cilj je toga modela da cjelokupno akademsko područje preustroji prema kriterijima učinkovitosti i tržišnoj logici troška i koristi te da sveučilište pozicionira na globalnome tržištu znanosti i obrazovanja na kojem je engleski jezik postao jedan od svjetski prihvaćenih indikatora za internacionalizaciju i konkurentnost znanstvenih ustanova.

Središnji jezični i obrazovnoekonomski instrument takve prilagodbe sveučilišta globalnome znanstvenom tržištu je mjerenje i izmjera znanosti kao i rangiranje znanstvenih časopisa i znanstvenika prema obrascu odjeka, tj. prema učestalosti citiranja radova u znanstvenim časopisima na bazi podatkovnih banaka časopisa koje su jezično dominantno engleske, kao primjerice *Web of Science*, a koje su ovladale znanstvenim tržištem u svjetskim razmjerima. Jednostavna formula glasi: što je viši faktor odjeka nekog/neke znanstvenika/znanstvenice ili znanstvene institucije, to je veća međunarodna reputacija i konkurentnost.

Izvorno je faktor odjeka bio zamišljen za mjerenje utjecaja nekoga znanstvenog časopisa u danome znanstvenom području temeljem učestalosti citiranja svih članaka toga časopisa u drugim znanstvenim časopisima

kazuje Eckeovo istraživanje korištenih jezika publikacija u vodećem časopisu za znanost i praksu njemačkoga kao stranoga jezika u SAD-u *Die Unterrichtspraxis/Teaching German (UP)* (2020). U istraženom razdoblju između 2008. i 2018. godine 91% svih priloga toga časopisa objavljeno je na engleskome, samo 7% na njemačkome, a 2% dvojezično (isto:916).

u protekle dvije godine te je na toj osnovi, kao bibliometrijsko pomoćno sredstvo, trebao poslužiti za usporedbu i nabavu znanstvenih časopisa.

No u međuvremenu je faktor odjeka časopisa pod etiketom *Journal Impact Factor (JIF)* u okviru *Web of Science* postao središnji obrazovnoekonomski i znanstvenojezični instrument upravljanja u obliku podatkovnih banaka koje znanstvene časopise popisuju i administriraju te ih evaluiraju i mjere prema kvoti citata da bi ih ovisno o citiranosti rangirale u časopise A, B ili C kategorije. Izvještaji o citiranosti (*Journal Citation Reports JCR*) objavljuju se godišnje u tri izdanja, *Science Citation Index* (medicina, prirodne znanosti, tehnika), *Social Sciences Index* (društvene znanosti) i *Art & Humanities Citation Index* (područje umjetnosti i humanističkih znanosti), te se rabe kao referentno mjerilo za vrednovanje znanstvene kvalitete časopisa i radova objavljenih u njima. Logika odjeka pritom pretpostavlja da je rad objavljen u časopisu A s visokim faktorom odjeka kvalitativno bolja publikacija od rada u nekom časopisu kategorije B ili C.

Usmjeravanje toga metrijskog faktora u smjeru engleskoga kao globalnoga jezika znanosti te prema anglofonome tržištu znanosti čine prema Gehrmanu (2020:66) sljedeći aspekti:

- Podatkovnim bazama časopisa koje služe za mjerenje odjeka dominiraju časopisi na engleskom jeziku, poglavito sjevernoamerički časopisi, dok su neanglofoni europski časopisi, ili u još većoj mjeri časopisi iz manjih jezičnih područja, značajno manje zastupljeni (isto).
- Odjek časopisa na engleskom jeziku statistički je u pravilu višestruko viši od faktora odjeka časopisa na neengleskim jezicima već i zbog same veličine anglofonoga tržišta časopisa, statusa engleskoga kao svjetskoga jezika znanosti te time uvjetovane recepcije i citiranosti. Taj se statistički faktor, k tomu uvećan, odražava na američke znanstvene časopise koji dodatno profitiraju od globalno gledano najvećeg integriranog tržišta publikacija u SAD-u, veličine i diferenciranosti američkoga znanstvenog sustava te globalne tržišne moći SAD-a (isto).
- Faktor odjeka rabi se za vrednovanje znanstvene uspješnosti pojedinačnih znanstvenika/znanstvenica te slijedom toga i znanstvenih ustanova. Kao instrument vrednovanja kvalitete znanstvenika i prijave znanstvenih projekata razvio se u mjerodavan instrument za upravljanje financiranjem i usmjeravanje sredstava za istraživanja te za popunjavanje radnih mjesta i za reputaciju cijelih institucija. Posljedično, pojedina sveučilišta pribjegavaju plaćanju za objavljivanje radova u visoko rangiranim časopisima kategorije A kako

bi povisile svoj odjek (usp. Osterloh–Frey 2017:878, Gehrman 2020:66–67).

Budući da faktor odjeka mjeri samo radove u časopisima iz prethodno navedenih podatkovnih banaka, a ne uključuje priloge u zbirnim znanstvenim publikacijama, uredničke knjige, monografije, članke u leksikonima, udžbenike ili časopise bez dvostruke recenzije, dolazi do promjene u ponašanju znanstvenika glede prakse objavljivanja. U velikoj mjeri odustaju od svoga materinskog jezika kao jezika znanosti te izbjegavaju formate publiciranja koji nisu obuhvaćeni sustavom odjeka (*Journal Impact Factor*). Takav korak povlači za sobom brojne posljedice: međunarodno konkurentna znanost od sada je na engleskome jeziku te se mjeri i stvara u dominantno anglofonim podatkovnim bazama časopisa poput onih u sklopu *Web of Science*. Da taj prelazak na engleski znanstvenici ne prihvataju uvijek »dobrovoljno«, vidljivo je uvijek kada su znanstvene karijere ili dodjela sredstava uvjetovane određenim brojem radova u časopisima s visokim faktorom odjeka, i to po mogućnosti u časopisima sjevernoameričke provenijencije, te kada sveučilišta pri ugovaranju ciljeva i u svojim odredbama uvode praksu uvjetovanja objavljivanja u časopisima na engleskom koji imaju odjek.

To se odnosi i na akademsku nastavu. I tu ugovaranje ciljeva zadire u slobodu znanstvenoga rada i visokoškolske nastave forsiranjem studija na engleskome jeziku. U sklopu poduzetničkoga sveučilišta takvi studiji slove kao iskaznica međunarodne konkurentnosti; povećavaju međunarodnu mobilnost studenata i nastavnika te omogućavaju upuštanje u natjecanje za znanstveno osoblje i studente u svjetskim razmjerima. Prema Mülleru (2020:27) taj poslovni model »nije 'glupo' ekonomiziranje nego poduzetnička 'briga' za najbolje talente za naše društvo«. Samo se po sebi razumije da se od potencijalnih kandidata i kandidatkinja koji se pri odabiru studija interesiraju za atraktivne studije diljem svijeta ne može očekivati da vladaju danim nacionalnim jezikom. Stoga se nacionalne jezike isključuje iz studija na engleskome. Tako je primjerice Tehničko sveučilište (Technische Universität – TU) u Münchenu svoje diplomatske studije u potpunosti ili djelomično preustrojilo na engleskome jeziku. Müller takav korak obrazlaže kao konzekventno ekonomski, i to s argumentom osiguranja konkurentnosti TU München:

»Kvalifikacija za minimalnu jezičnu razinu B2 potrebnu za studiranje zahtijeva otprilike 600 sati koncentriranoga rada. Stoga bi se visoki zahtjevi glede znanja njemačkoga jezika mogli izjednačiti s eliminacijskim kriterijem.« (isto).⁶

⁶ Citat u izvorniku glasi: »Eine Qualifizierung auf das für ein Studium benötigte

1.2 Primat engleskoga kao stranoga jezika u školi

U posljedice takvoga znanstvenojezičnog razvoja kojima se do sada pridavala slaba pozornost valja ubrojiti činjenicu da su nacionalne države koje podupiru navedenu promjenu jezika prisiljene i na to da se pobrinu za odgovarajuće jezične pretpostavke u školskom obrazovanju. Predtercijarni obrazovni sustavi⁷ imali bi tako zadaću da učenike engleskoga jezika dovedu gotovo do razine izvornoga govornika. Tek bi to omogućilo preustroj sveučilišne nastave i znanstvenoga rada na engleski kao jezik znanosti u širem smislu. Kako bi se postigle potrebne, jezično vrlo zahtjevne receptivne i produktivne kompetencije budućih studenata te dakako i nastavnika, nastava stranih jezika u školi morala bi se već od ranoga djetinjstva fokusirati na učenje engleskoga. Etablira li se takav scenarij, to će se vjerojatno negativno odraziti na učenje svih drugih stranih jezika u školi.

Potpota i poticaji za takvo sužavanje ponude stranih jezika u školi proizlaze iz temeljne promjene stavova prema učenju stranih jezika. U kontekstu ekonomizacije društvenoga i učenje stranih jezika podliježe ekonomskoj bilanci troškova i koristi. Strani se jezici sada više ne uče zbog njih samih ili kako bi se višejezičnim obrazovanjem upoznalo druge kulture ili ljude iz drugih jezičnih zajednica, nego ih se procjenjuje ponajprije prema njihovoj ekonomskoj iskoristivosti na međunarodnome tržištu rada. Cilj je – slično kao i u području znanosti – postići što je moguće veći komunikacijski radijus odnosno maksimizaciju dobitka u pogledu dosega i interakcije kako bi se u svakom trenutku moglo jezično primjereno reagirati na fleksibilne uvjete rada na svjetskom tržištu te poboljšalo prilike za društveni uspon. Takvo učenje jezika automatski je usmjereno prema engleskom kao jeziku svjetskoga tržišta. Učenje drugih jezika, koji u odnosu na uloženo vrijeme učenja i utrošen novac donose daleko manji dobitak, s tog aspekta nema puno smisla. Ti jezici ne raspolažu niti prestižem engleskoga kao svjetskoga jezika niti omogućavaju sudjelovanje u višim i međunarodnim diskursima koji se globalno vode na engleskom. Zašto bi se dakle, kaže Trabant, o posljedicama takvoga razvoja u području obrazovanja,

» (...) moje dijete moralo naprezati da ovlada nekim jezikom, koji uopće nije podoban za više diskurse i profesionalno napredovanje? (...). Budući da se moram pobrinuti da moje dijete može što je moguće brže i učinkovitije sudjelovati u višim diskursima, odgajam ga (...) na novome standar-

Mindestniveau B 2 erfordert einen Aufwand von circa 600 Stunden konzentrierter Arbeit. Hohe Anforderungen an deutsche Sprachkenntnisse kämen daher für die meisten Bewerber einem Ausschlusskriterium gleich.«

⁷ Predtercijarni obrazovni sustavi obuhvaćaju i primarno (osnovnoškolsko) i sekundarno (srednjoškolsko) obrazovanje.

dnom jeziku, na engleskom.« (2020:75).⁸

Isključivanje drugih jezika iz nastavnoga plana ili njihova marginalizacija u korist još više nastave engleskoga čine se posve prihvatljivim za mnoge ravnatelje, roditelje i učenike.

Koliko je doista izražena ta ekonomski utemeljena promjena stavova o učenju jezika pokazuje već anketno istraživanje Eurobarometra Europske komisije o znanju jezika i o učenju jezika *Građani Europe i njihovi jezici*⁹ iz 2012. godine. Prema tim je podacima za prevladavajuću većinu ispitanika najvažniji kriterij učenja novoga jezika stvaranje prednosti na tržištu rada. Ukupno 61% ispitanih građana EU zastupa mišljenje da je važna prednost učenja jezika omogućavanje rada u inozemstvu. Neznatno više od polovice ispitanika (53%) prednost vid u korištenju jezika za potrebe posla, uključujući i poslovna putovanja u inozemstvo, a za njih 45% strani jezici pomažu u nalaženju posla u vlastitoj zemlji ili za studiranje u inozemstvu (43%). Nasuprot tome, pri dnu ljestvice nalaze se prednosti učenja jezika povezane s kulturom poput »razumijevanja ljudi iz drugih kultura« (38%), »upoznavanja ljudi iz drugih kultura« ili »osjećati se više kao Europljanin/Europljanka« (10%) (Europäische Kommission 2012a:70).

Iznesene podatke uputno je sagledati u korelaciji sa stavovima europskih građana o jezicima koji su prema njihovom uvjerenju najkorisniji za osobni razvoj. Za engleski se izjašnjava 67% ispitanika. U mnogo manjoj mjeri korisnim jezicima smatraju se njemački (17%), francuski (16%) i španjolski (14%) (isto:78). To znači da je za dvije trećine ispitanih europskih građana, s aspekta orijentacije na tržište rada, engleski daleko najkorisniji jezik za osobni razvoj. Taj se broj dodatno povećava kada je riječ o pitanju koji su jezici najkorisniji za budućnost djece. Tu se 79% ispitanika izjašnjava za engleski, po 20% za francuski i njemački, a sa 16% slijedi španjolski (isto:85). U nekim se zemljama postotak izjašnjavanja za engleski kreće i više od 90% – između ostalih u Austriji, Bugarskoj, Češkoj, Danskoj, Francuskoj, Litvi, Nizozemskoj, Njemačkoj, Sloveniji, Španjolskoj i Švedskoj (isto:92).

Ti brojevi u velikoj mjeri korespondiraju s rezultatima izvještaja europske mreže *Eurydice* pod naslovom *Ključni brojevi o učenju jezika u školama u*

⁸ Citat u izvorniku glasi: »(...) soll mein Kind irgendwelche Anstrengungen für den Erwerb einer Sprache auf sich nehmen, die für die höheren Diskurse und das berufliche Fortkommen gar nicht mehr taugt? (...). Da ich sehen muss, dass mein Kind möglichst schnell und effektiv an den höheren Diskursen teilnehmen kann, erziehe ich es (...) in der neuen Hoch-Sprache, auf Englisch.«

⁹ Naslov njemačkog izvornika: *Die Europäischen Bürger und ihre Sprachen*.

*Europi*¹⁰ iz 2012. godine (Europäische Kommission 2012b). Na upit o korisnosti stranih jezika za sljedeće svrhe: privatni život, daljnje obrazovanje, zaposlenje i poboljšanje poslovnih izgleda, više od 80% ispitanih učenika (uz iznimku Francuske) smatra engleski korisnim za nastavak obrazovanja i buduće zaposlenje, dok važnost engleskoga za poboljšanje poslovnih izgleda procjenjuju još i višom. Na osnovi tih podataka studija zaključuje »da učenici engleski smatraju važnim ne samo da bi našli posao, već da bi našli dobar posao« (isto:104). Nasuprot tome, ostali jezici uključeni u ispitivanje u većini su europskih zemalja »percipirani kao osjetno manje korisni« (isto).

Stoga je u kontekstu takvoga jezičnoekonomskog situiranja stranih jezika logično da je u gotovo svim europskim zemljama engleski najčešće poučavani jezik na svim obrazovnim razinama te da je jedini jezik za koji u gotovo svim zemljama postoje preporuke ili propisi za sve tri obrazovne razine¹¹ (Europäische Kommission 2012b:49). Podaci iz izvještaja *Ključni brojevi o učenju jezika u školama u Europi* pojašnjavaju takvo pozicioniranje engleskoga: u primarnome je obrazovanju godine 2009./2010. 73% svih učenika u EU učilo engleski, za razliku od godine 2004./2005. kada ih je u toj skupini bilo 60,7%. Za sekundarno obrazovanje već je tada udio učenika engleskoga jezika iznosio više od 90% (isto:61,74). Najnoviji izvještaj mreže *Eurydice* iz 2017. godine bilježi daljnji porast nastave engleskoga jezika na svim obrazovnim razinama, i to pogotovo u području ranoga učenja jezika (Europäische Kommission 2017:13,76 – 77).

Sagledamo li obje studije jezičnopolitički kao cjelinu, jasno se izdvajaju tri razvojne linije: 1. Za učenje stranoga jezika i odabir jezika središnji je kriterij izbora orijentacija prema tržištu rada; motivi za učenje jezika kulturne provenijencije u drugom su planu. 2. Engleski je s tog aspekta daleko najkorisniji i najtraženiji strani jezik u Europi. 3. Svi drugi strani jezici kontinuirano gube na značenju.

Da takvo učenje stranih jezika s fokusom na kasnije poslovne kvalifikacije i na engleski kao jezik s najvećim prednostima na tržištu rada te s najvećim komunikacijskim potencijalom sadržava i snažne emancipacijske aspekte u vidu veće pravednosti raspodjele prilika, upozorio je pogotovo Van Parijs. Sagledano na taj način, učenje engleskoga otvara, posebice za niže društvene slojeve, pristup inozemnim obrazovnim institucijama, sadržajima na engleskome jeziku te međunarodnim tržištima rada

¹⁰ Naslov njemačkog izvornika: *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa*.

¹¹ Pritom se misli na primarno, niže i više sekundarno obrazovanje, tj. na predtercijarno obrazovanje.

koji bi im bez odgovarajućeg znanja engleskoga bili zatvoreni (2013:159, 161, 180–190). No, za uspostavljanje takve komunikacijski utemeljene »egalitarne globalne pravednosti« (isto:292) ipak je neophodan obvezujuć i jedinstven poredak jezika s engleskim u središtu školskog učenja jezika. Stoga se Van Parijs izjašnjava za ubrzanje daljnega širenja i produbljivanja engleskoga kao *linguae francae* te za što je moguće raniji početak školskog učenja engleskoga u imerzivnim programima kako bi se nejednaki obrazovni preduvjeti mogli pravovremeno kompenzirati već u ranoj dobi (isto:198–204).

Slično, ali radikalnijim diskursom, argumentira i Gerhards kada zahtijeva ne samo neminovno prihvaćanje »dominacije engleskoga kao 'linguae francae' nego i njeno politički aktivno poticanje, i to na račun drugih europskih jezika i jezika manjina« (2010:214–215).¹² Gerhards također polazi od toga da se odlukom za šire učenje engleskoga mogu nadvladati društvene nejednakosti u kontekstu razvoja globaliziranoga i europskog društva te da se mogu povećati prilike za participaciju građana Europe u europskim procesima ujedinjenja koje upravo niži društveni slojevi ne percipiraju zbog nedostatnih jezičnih kompetencija.

Primijenjen na učenje stranih jezika u školi, takav bi razvoj već u školi mogao dovesti do novog, dvojezičnog, nacionalnojezično-engleskog tipa komunikacije kakav su opisali Lüdi (2007) i Trabant (2014). Taj tip komunikacije daje prednost engleskome od vrtića i na svim razinama školovanja kako bi govornik kasnije mogao realizirati prethodno navedene prednosti kvalifikacije za tržište rada i emancipacije. Na učenje drugih stranih jezika gleda se pak sa skepsom jer bilanca troškova i koristi za sve ostale jezike osim engleskoga ispada premala, odnosno vremenski i financijski troškovi ulaganja smatraju se previsokima u odnosu na svrhu koja se time postiže.

Strukturni odraz takvoga ekonomskog stava može se indirektno naći u podacima o znanju jezika europskih građana te u ponudi stranih jezika u školama u Europi. U anketnim istraživanjima Eurobarometra *Euroljani i njihovi jezici*¹³ iz 2005. i *Građani Europe i njihovi jezici* iz 2012. godine 38% građana EU iskazalo je da raspolaže dovoljnim znanjem engleskoga za praćenje razgovora (Europäische Kommission 2006:13, 2012a:22). Za njemački i francuski udjeli ispitanika s takvim znanjem stranoga jezika iznosili su 2005. oko 14 %, a za španjolski i ruski oko 6% (2006:13). Nasuprot

¹² Citat u izvorniku glasi: »Dominanz des Englischen als ›lingua franca‹ nicht nur notgedrungen zu akzeptieren, sondern auch politisch aktiv zu fördern und dies auch auf Kosten anderer Sprachen Europas und der Minderheitensprachen.«

¹³ Naslov njemačkog izvornika iz 2006. g.: *Die Europäer und ihre Sprachen*.

tome, u anketnom istraživanju iz 2012. udjeli ispitanika sa znanjem francuskoga (12%) i njemačkoga (11%) lagano su se smanjili, dok su za španjolski porasli za 1% na ukupno 7%, a za ruski pali za 1% na ukupno 5% (2012a:22). U oba je europska istraživanja nepromijenjena i apsolutno dominantna pozicija engleskoga u odnosu na slabije pozicionirane strane jezike – francuski, njemački i španjolski. No iz tih istraživanja proizlazi i rezultat da 2012. godine još 46% građana EU navodi da ne govori niti jedan drugi osim svojega materinskog jezika (2012a:6), dok je 2005. godine taj udio iznosio 44% (2006:9).

Gotovo se samo po sebi razumije da u skupinu zemalja u kojima ispitanici većinom navode da ne govore neki strani jezik pripadaju Velika Britanija i Irska, dvije zemlje engleskoga govornog područja. Podaci za Veliku Britaniju kreću se u istraživanju iz 2005. godine oko 62%, a za Irsku oko 66% (2006:11). U istraživanju pak iz 2012. udio takvih ispitanika za Veliku Britaniju iznosi oko 61%, a za Irsku oko 60%¹⁴ (2012a:7).

Vezano uz ponudu stranih jezika u školama europskih zemalja, takav se stav očituje u izrazito reduciranom izboru stranih jezika. On je u pravilu, osim na engleski – i to ovisno o regiji te jasno podređen engleskome – ograničen na sljedeća četiri strana jezika: njemački, francuski, španjolski i ruski. Očigledno ti strani jezici još u određenoj mjeri raspolažu pretходно navedenim prednostima glede tržišta rada tako da ih uče učenici u različitim regijama Europe. No, ukoliko izgube te prednosti, veliki će europski jezici prije ili kasnije nestati iz nastavnih planova većine europskih škola. To još ne bi značilo kraj školske višejezičnosti koja uključuje više europskih jezika. Štoviše, višejezičnost bi u tom slučaju mutirala u elitni projekt, u distinktivno obilježje male obrazovne elite koja si osigurava kulturne prednosti učenja drugih jezika kako bi se društveno i kulturno izdigla iz mase govornika samo engleskoga. Argumentacijski sklopovi takve vrste mogu se naći, na primjer, u Francuskoj kada se nastava njemačkoga u odnosu na onu engleskoga označava kao elitna te se njezina zastupljenost smanjuje, ili pak u zemljama engleskoga govornog područja gdje je učenje stranoga jezika bila i ostala aktivnost elite: »U svijetu koji govori engleskim jezikom, učenje stranoga jezika ostala je elitna zanimacija.«¹⁵ (Kramsch 2019:51).

¹⁴ Ostale zemlje te skupine su 2005. g. bile Italija 59%, Mađarska 58%, Portugal 58%, Rumunjska 53%, Španjolska 56% i Turska 67% (2006:11); 2012. u toj su skupini zastupljene Italija 62%, Mađarska 65%, i Portugal 61% (2012a:7).

¹⁵ Citat u izvorniku glasi: »In the English-speaking world, learning a foreign language has remained an elite occupation.«

2. Višejezičnost kao obrazovni cilj

2.1 Logika višejezične znanosti – antihegemonistička perspektiva

Od temeljnoga značenja za koncept višejezične znanosti je znanstveno shvaćanje odnosa jezika i mišljenja koje se bitno razlikuje od poimanja toga odnosa u konceptu *English only*. U modelu pojednojezične znanosti vrijednost jezika mjeri se prije svega prema svojoj komunikacijskoj pragmatičnoj funkciji, prema doseg i komunikacijskom potencijalu. Sam se jezik promatra kao sustav proizvoljnih znakova koji omogućava upućivanje na činjenice u izvanjezičnoj stvarnosti i prenošenje objektivnih informacija u obliku oznaka riječi koje se pridaju načelno jezično neovisnim elementima znanja. Načelna se povezanost mišljenja s jezikom ne priznaje; jezik i mišljenje ne stoje ni u kakvoj direktnoj svezi. Štoviše, različiti jezici promatraju se samo kao površinske manifestacije univerzalnog jezika mišljenja. Stoga ih se možemo odreći bez spoznajnih gubitaka u korist engleskoga kao globalnoga jezika znanosti. Dapače, trebamo ih se odreći kako bismo se oslobodili različitih semantika pojedinačnih jezika koje tvore prepreke na putu prema jezično objektiviziranoj znanosti (usp. Ammon 2010:401, Gerhards 2010:78).

Nasuprot takvom shvaćanju jezika, koncept višejezične znanosti polazi od toga da je jezik temelj mišljenja, kognitivni i glasovni oblik usvajanja svijeta koji oblikuje mišljenje. Nadalje, smatra se da različite semantičke strukture u pojedinačnim jezicima također uvjetuju strukture nazora i razmišljanja. Tako je jezik

» (...) cjelina struktura – riječi, morfema, sintaktičkih pravila, glasova – koje služe da bi se njima promišljao svijet, da bi se s drugima promišljao svijet i oblikovalo izričaje. I svaki jezik to čini na različiti način. Upravo je taj način ono što je bitno. Kada neki jezik nestane, ne nestaje mogućnost da se kaže sve o svijetu. To može svaki jezik. No nestaje mogućnost da se to misli i kaže *na upravo taj poseban način*.«¹⁶ (Trabant 2014:203).

Ehlich u tom kontekstu govori o gnoseološkoj i spoznajnoj ulozi jezika koja obuhvaća i strukturira cjelokupni proces dolaženja do spoznaje te formuliranja, pohranjivanja i prenošenja spoznaje. Pojmovi stoga u tom modelu nisu preslike objektivno zahvaćene stvarnosti već obrasci tumačenja

¹⁶ Citat u izvorniku glasi: » (...) ein Ensemble von Strukturen – Wörtern, Morphemen, syntaktischen Regeln, Lauten –, um damit die Welt zu denken, um mit anderen die Welt zu denken und Aussagen zu formen. Und jede Sprache tut dies auf verschiedene Art und Weise. Auf diese Art und Weise kommt es an: Wenn eine Sprache verschwindet, so verschwindet nicht die Möglichkeit, über die Welt alles sagen zu können, das kann jede Sprache. Es verschwindet aber die Möglichkeit, *es auf diese je besondere Weise* zu denken und zu sagen.«

svijeta povezani s pojedinačnim jezicima koji vode opažanje i interpretiraju iskušeno. Istovremeno su duboko utkani u povijesna i društvena iskustva dane jezične zajednice, dio su kulturnog pamćenja društva i izraz diskurzivnih i društveno-povijesnih sklopova uporabe specifičnih za pojedini jezik bez kojih ne bi ni mogli biti mišljeni (2009:36). U tom smislu nema govora koji je oslobođen društva i kolektiva. Štoviše, jezik je kao društveni fenomen uvijek povezan s kolektivima kao grupama, društvima ili nacijama (usp. Hansen 2009:123–129). Mišljenje kao jezični čin dio je toga procesa i bitno je obilježeno kolektivnim interesima jezične zajednice na koju ujedno i djeluje (usp. i Münnix 2014:109–125).

Takvo shvaćanje jezika donosi sa sobom brojne posljedice. S jedne strane jasno pokazuje da svaka jednojezičnost, pa i ona u obliku prijevoda, mišljenja povezanost jezika i mišljenja te uzrokuje promjenu značenja na način da prevedene koncepte stavlja u novu strukturu jezičnih i društvenih sklopova uporabe. S druge strane, takvo shvaćanje jezika implicira da su gubici jezika uvijek popraćeni i gubicima različitih pristupa svijetu i gubicima različitosti mišljenja. Čak i više od toga: u kontekstu trenutnoga pojednojezičenja znanosti engleskim kao jedinim globalnim jezikom znanosti, mišljenje i znanje skupljeno u pojedinačnim jezicima u rastućoj mjeri postaje “staro” mišljenje i znanje, koje valja prevladati pristupanjem engleskoj jezičnoj zajednici te ga napuštanjem vlastitoga nacionalnog jezika kao jezika znanosti treba nadomjestiti “novim” mišljenjem i znanjem prikladnim za modernizaciju i globalizaciju.

Krene li se tom logikom korak dalje, vrlo se brzo stiže do hegemonističkog modela *English only* kao jezik znanosti. U tom modelu ne dominiraju samo anglosaksonske teorije, paradigme, metode i tekstovi, koji postaju vodećim modelima znanosti sposobnim za internacionalizaciju, zadržavajući time autoritativan status, nego se od autora i autorica, koji žele objavljivati u časopisima na engleskome jeziku, zahtijevaju i sadržajne prilagodbe. O tome Ehrmann i Prinz, dva njemačka znanstvenika iz područja ekonomskih znanosti, kažu sljedeće: kako bi podigli vjerojatnost objavljivanja u visoko rangiranim američkim časopisima kao npr. u pet vrhunskih američkih svjetski mjerodavnih ekonomskih časopisa, njemački se znanstvenici u rastućoj mjeri usmjeravaju na teme koje su trenutno od velike relevantnosti u tim časopisima. Nasuprot tome, na ekonomske, praktične i lokalne teme, koje nisu od interesa za američko tržište, više gotovo uopće ne obraćaju pozornost (2019a:2). Ili se pak referiraju na »rasprave koje se upravo vode na američkim sveučilištima, ne pitajući se u kojoj su mjeri primjenjive na europske ili nacionalne datosti« (isto:3). To pak prema Ehr-

mannu i Prinzu ima za posljedicu da se u njemačkim ekonomskim znanostima još samo relativno malo istražuju europske teme te

»(...) da njemački znanstvenici iz područja ekonomskih znanosti često nisu u stanju dati informacije kada je riječ o vrednovanju ekonomskopolitičkih odluka ili pak bez prikladne baze podataka prenose modele na europsku stvarnost.«¹⁷ (2019b:1).

Takvo jezično i sadržajno sužavanje znanosti u kojem se »znanje misli još samo jednim jezikom – angloameričkim« (Jakob 2002:51), obilježeno je jasnim kulturnoimperijalističkim i znanstvenoimperijalističkim karakteristikama te dugoročno gledano vodi gubitku raznolikosti različitih pristupa svijetu i rastućoj uniformnosti mišljenja. Takav je razvoj imperijalistički, jer orijentacijske točke međunarodno konkurentne znanosti premješta na englesko govorno, poglavito znanstveno tržište SAD-a, te se kvaliteta znanosti procjenjuje prema tome u kojoj mjeri odgovara standardima toga znanstvenog tržišta. Na taj se način taj »lingvistički imperijalizam«, koji prema Phillipsonu počiva na uspostavi i stalnome ponovnom stvaranju strukturnih i kulturnih nejednakosti između engleskoga i drugih jezika, povezuje s prevlašću znanosti na engleskom jeziku i s razumijevanjem internacionalnosti koje internacionalnost znanosti jezično izjednačava s engleskim (1992:47). Oba aspekta zajedno čine ono što se u znanosti, koja na koncept *English only* gleda kritički, opisuje kao »aktivno kolonijalističko odnošenje znanosti s engleskoga govornog područja prema drugim znanstvenim kulturama« (Trabant 2012:107), kao »hegemonija znanstvene kulture engleskoga govornog područja« (Mittelstraß–Trabant–Fröhlicher 2016:116), kao »imperijalni projekt« internacionalizacije znanosti s SAD-om kao centrom (Gehrman 2015:141–145), ili kao

»(...) znanstvena diktatura sjedinjenoameričkoga tipa koja svoje teorije, termine i tradiciju nameće u svjetskim razmjerima i koja stvara pretpostavke za to da vanjska kritika, tj. kritika potekla iz drugih tradicija (i upravo u povezanosti s drugim jezicima) više nije moguća.«¹⁸ (Thielmann 2020:106).

Obrazovnoekonomski instrument upravljanja tim imperijalnim projektom sustav je faktora odjeka časopisa i usmjerenost na podatkovne baze časopisa u kojima dominira engleski jezik, a koje služe kao osnova za bro-

¹⁷ Citat u izvorniku glasi: »(...) deutsche Ökonomen oft nicht auskunftsfähig sind, wenn es darum geht, wirtschaftspolitische Entscheidungen zu beurteilen, oder dass sie Modelle ohne geeignete Datenbasis auf die europäische Wirklichkeit übertragen.«

¹⁸ Citat u izvorniku glasi: »Wissenschaftsdiktatur US-amerikanischen Prägung, die ihre Theorien, Termini und Traditionen weltweit durchsetzt und die Voraussetzungen dafür schafft, dass eine externe, das heißt anderen (und eben auch anderssprachigen) Traditionen sich verdankende Kritik nicht mehr möglich ist.«

janje citata i rangiranje časopisa prema visini odjeka. Hegemonistički karakter toga sistema sastoji se u tome da časopisi s visokim faktorom odjeka, bazirani u SAD-u i ukotvljeni u anglosaksonskom govornom području, posredstvom engleskoga kao svjetskoga jezika znanosti svijetom šire koncepte, teorije, diskurse i metode stvorene u svom govornom području, na koje se i referiraju te ih istovremeno globalno etabliraju kao vodilje znanstvenoga spoznavanja. Na taj način zadobivaju i autoritet tumačenja i moć definiranja nad onim što je međunarodno konkurentna znanost, a što nije. U tom smislu podatkovne baze citata kao *Web of Science* imaju funkciju globalnih sustava raspodjele znanstvenoga znanja. Njihovim se posredstvom odlučuje što će biti svjetski vidljivo i koje paradigme, teorije i koncepti mogu razviti međunarodnu moć djelovanja. Znanstveni monopol moći SAD-a i anglosaksonskoga jezičnog područja suštinski počiva na toj hegemoniji raspodjele i na svojoj jezičnoj baziranosti na engleskome jeziku (Gehrman 2015:140, usp. i Gehrman–Rončević 2015; Gehrman 2020).

No sustav odjeka u međuvremenu se iz temelja dovodi u pitanje (usp. npr. Kanning 2010, Osterloh–Frey 2017, 2020). S jedne strane, iz razloga što kvantiteta podataka o citiranosti još ništa ne iskazuje o kvaliteti i spoznajnoj dobiti nekoga znanstvenog članka. S druge strane jer je često riječ o manjem broju članaka nekoga znanstvenog časopisa koji za sobom povlače najveći udio citiranosti, dok se veći dio njih slabo ili uopće ne citira. Taj fenomen statistički neuravnotežene raspodjele u visokom postotku vodi do »karijera priljepaka«¹⁹ na način da autori profitiraju od visokoga faktora odjeka časopisa, a da sami tome odjeku nisu pridonijeli (Osterloh i Frey 2017:877). Unatoč tome, ta kritika do sada nije dovela do odustajanja od takvoga sustava vrednovanja znanstvenika i znanstvenih institucija. Čak naprotiv, u kontekstu poduzetničkoga sveučilišta neprestano nastaju novi oblici rangiranja i mjerenja znanosti prema obrascu odjeka. Kao dio znanosti upravljane brojčanim indikatorima, ti instrumenti stvaraju međunarodnu usporedivost te se na globalnome obrazovnom i znanstvenom tržištu mogu iskoristiti kao potvrda međunarodne konkurentnosti i oznaka postignuća prema sustavu vrednovanja, donoseći time dobitak za dano sveučilište.

Ako bi se takav razvoj trajno etablirao u svjetskim razmjerima, ošteti bi temelje jezično raznolike znanosti kakvu poznajemo u europskom jezičnom području. I to ne samo zbog toga jer bi sustav odjeka i koncept *English only* odijelio europsku znanost od njenih tradicija i od baza znanja pohranjenih u pojedinačnim jezicima, već i zbog toga što bi prouzročio značajne gubitke u području inovacija. Proces znanstvenoga spoznavanja u svo-

¹⁹ U njemačkom izvorniku: »Trittbrettfahrer-Karrieren«.

joj je osnovi upućen na jezičnu različitost, obradu znanja iz drugih kultura i jezičnih područja, na jednakost umjesto hijerarhizacije znanstvenih kultura te na kontinuitet u daljnjem razvoju paradigmi, teorija i metoda. Dobici u doseg i komunikaciji koje u znanosti omogućava koncept *English only* ne mogu neutralizirati navedene gubitke. Upravo naprotiv, još će ih dodatno povećati.

Na taj će se način pojmovno unazaditi jezici znanosti koji se više neće rabiti u međunarodnoj komunikaciji. Izgubit će sposobnost da jezikom zahvate novo u znanosti i s vremenom će znanstvenojezično postati diskursno nedostatni, i to s posljedicom da će se raspon i različitost znanstvenoga mišljenja, koje je utemeljeno u pojedinačnim jezicima, značajno suziti u korist engleskoga kao jedinstvenoga jezika znanosti. Znanstvenici kojima engleski nije materinski jezik, kojima »(...) nedostaje jezični inovacijski potencijal i prije svega publikacijska moć SAD-a kako bi mogli »postaviti« pojmove i koncepte na kojima se ti pojmovi temelje« (Koreik 2020:47),²⁰ postat će »dio »druge znanstvene lige« (isto) te ih se stoga u takvom sustavu može tretirati kao podređene ili će pak imitirati *mainstream* engleskojezične znanstvene kulture kako bi ušli u prvu ligu.

Istovremeno će se znanje koje nije napisano na engleskom jeziku izgubiti. Ono se poradi nedostatka poznavanja drugih jezika jednostavno više neće percipirati ili se zbog referiranja znanstvenoga diskursa isključivo na engleskojezičnu literaturu više neće uzimati u obzir. Time nastaje fenomen da se nešto što je na engleskom prikazuje kao novost, premda je već rečeno na drugim jezicima. Ili pak dolazi do prekidanja kontinuiteta istraživanja jer nisu od važnosti za znanost engleskoga govornog područja. Koreik tu svezu trendova opisuje na sljedeći način:

»Morat ćemo jednostavno moći podnijeti situacije, kada se – kao što se već događalo – spoznaje u međunarodnom istraživanju »Second-language-acquisition« prikazuju kao nove, iako su već dugo vremena bile poznate u njemačkojezičnom istraživanju usvajanja drugoga jezika. To je jednostavno posljedica koncepta »English only«. (...). Kako će se zapravo dalje razvijati međunarodna povijesna znanost, ako će buduće generacije znanstvenika izvan njemačkoga govornog područja (a to vrijedi i za druge jezike) u već sada sagledivoj mjeri čitati i razumjeti izvore još samo na engleskom? Kako će tada izgledati međunarodna historiografija i koliko će uopće još

²⁰ Citat u izvorniku glasi: »(...) das sprachliche Innovationspotential und vor allem die US-amerikanische Publikationsmacht fehlt, um Begriffe und dahinter stehende Konzepte »setzen« zu können.«

biti utemeljena?«²¹ (2019:59).²²

To »gigantsko uništavanje znanja« u kojem će prema Trabantu »cijele biblioteke znanosti napisane na njemačkom postupno pasti u zaborav jer nisu napisane na engleskom ili nisu prevedene na engleski« (2020:81)²³ nastavlja se na razini međunarodnih studijskih programa. Oni su u pravilu koncipirani u potpunosti na engleskom iako se na tržištu oglašavaju pod okriljem višejezičnosti. Gubici do kojih tu dolazi pogađaju s jedne strane sužavanje stručne literature na izvore s engleskoga jezičnog područja, a s druge strane prenošenje znanja i znanstvenojezičnu kvalitetu tih studija. Kako dokazuju istraživanja Fandrycha (2015) i Koreika (2018), u studijima na engleskom jeziku u Njemačkoj uvelike prevladava *funkcionalni* engleski koji ne doseže razinu engleskoga kao materinskoga jezika i koji je vrlo udaljen od znanstvenojezičnoga engleskog, i u studenata i u visokoškolskih nastavnika. Stoga su za očekivati nedostaci na račun kvalitete u odnosu na kolegije na materinskom jeziku koji su već i zabilježeni u relevantnim istraživanjima (usp. i Fandrych–Sedlaczek 2012, Koreik 2020, Thielmann 2020).

Na toj se pozadini relativiziraju prednosti dosega i komunikacije koncepta *English only* u znanosti te u prvi plan dolaze troškovi i gubici takvoga razvoja. Engleski je doduše neophodan za globalnu znanstvenu komu-

²¹ Citat u izvorniku glasi: »Man muss es dann wohl einfach ertragen können, wenn – wie bereits vorgekommen – Erkenntnisse in der internationalen Forschung zur ›Second-language-acquisition‹ als neu ausgegeben werden, auch wenn diese bereits seit langer Zeit in der deutschsprachigen Zweitspracherwerbsforschung bekannt waren. Das ist einfach eine Folge von ›English only‹. (...). Wie wird sich eigentlich die internationale Geschichtswissenschaft weiterentwickeln, wenn in einem jetzt schon absehbaren Maße zukünftige Wissenschaftlergenerationen außerhalb des deutschsprachigen Raums (und das gilt natürlich auch für andere Sprachen) Quellentexte nur noch auf Englisch lesen und verstehen können? Wie soll dann zukünftig internationale Geschichtsschreibung aussehen und wie fundiert kann sie überhaupt noch sein?«

²² Slično napominje i danska znanstvenica Risager za područje kulturne pedagogije. Središnjim društvenim i kritičkim diskursima, koji su ukorijenjeni u njemačku i francusku tradiciju te imaju veliku važnost za predmet, prijeti nestanak jer ih britanska, američka i australska kulturna pedagogija zanemaruje, a znanstvena literatura na engleskom jeziku kao jedini izvor više ih ne navodi (2007:162). Hrvatski filozof i germanist Barišić u tom kontekstu govori o enormnom »obrazovnom gubitku« te o »propadanju raznolikosti svijeta«, kada pojednojezičenje znanstvene komunikacije izvan najčešće citiranih područja i izvora na engleskom »manje referira ogromnu produkciju na drugim jezicima koja time u globalnom znanstvenom diskursu biva jedva zamijećena.« (2020:141–142).

²³ Citat u izvorniku glasi: »ganze Bibliotheken Deutsch geschriebener Wissenschaft allmählich in den Orkus der Nichtbeachtung versinken, weil sie nicht auf Englisch verfasst oder ins Englische übersetzt worden sind.«

nikaciju, ali ne kao jedini jezik znanosti, i to pogotovo ne na razini spoznavanja i publikacija. Znanost je po svome biću višejezični poduhvat bitno upućen na razmjenu različitih znanstvenih kultura i znanja zapisanog na pojedinačnim jezicima. Dio europske znanstvene kulture čini samostalno ovladavanje tim znanjem posredstvom učenja drugih jezika, uključujući i engleski. Znanstvenici proizašli iz te tradicije jesu višejezični, a ne engleski jednojezični. Ili je pak suprotno tome, znanost hegemonistički projekt na kojem se temelji sadašnji koncept *English only* u znanosti i u orijentaciji sveučilišta na jedno globalno tržište znanosti i obrazovanja.

Kako bi se u tim uvjetima višejezičnoj znanosti pomoglo da se nametne, morale bi se prije svega stvoriti strukture koje će iz akademskoga područja ponovo potisnuti specifičnu tržišnu logiku učinkovitosti i natjecanja te ojačati vlastitu logiku znanstvenoga rada. Taj je rad usmjeren ponajprije na potragu za spoznajama i istinom te na suradnju, a ne na rangiranje, brojanje odjeka ili ekonomsku iskoristivost znanstvenih rezultata. Tek kada će u tom smislu uspjeti ponovno stvaranje distance između znanosti i istraživanja u odnosu na gospodarstvo i politiku, omogućit će se da mjere za poticanje višejezičnosti razviju održivo djelovanje i da nadiđu razinu apela.

Središnja polazišta takve višejezične znanstvenojezične strategije višejezičnosti su sljedeća:

1. Sustav odjeka i rangiranje znanstvenika, znanstvenih institucija i časopisa na toj osnovi valja nadomjestiti internim znanstvenim sustavima vrednovanja usredotočenima na spoznajnu vrijednost znanstvenih radova, a ne na učestalost njihove citiranosti ili anglofoni jezični izričaj.
2. Valja stvoriti europske podatkovne baze publikacija kako bi se internacionalizaciju znanosti moglo oblikovati višejezično te nacionalnim jezicima ponovno dati više prostora kao jezicima znanstvene prakse objavljivanja.
3. Valja poticati nacionalne jezike kao jezike znanstvenog publiciranja, prihvatiti ih načelno kao konferencijske jezike u vlastitoj zemlji te ih se ne smije isključiti kao jezike za prijavu istraživačkih projekata.
4. Internacionalizaciju sveučilištâ valja provoditi višejezično i u različitim znanstvenim kulturama, a ne gotovo isključivo u smjeru anglofone znanstvene kulture.
5. U tom kontekstu valja zadržati nacionalne jezike kao redovne jezike u svim temeljnim studijima uključujući i diplomsku razinu, a studije na stranom jeziku valja koncipirati prema načelu nadopune u odnosu na studijske programe na nacionalnom jeziku, a ne prema načelu isključivanja.

6. Valja podržavati prevođenje znanstvenih radova iz vlastitoga i na vlastiti jezik te razviti sustave poticanja u znanstvenoistraživačkom i nastavnom radu koji unapređuju višejezičnost nastavnika, istraživača i studenata u engleskom i u drugim jezicima znanosti.²⁴

Kada bi se ovi zahtjevi za višejezično orijentiranom znanosti etabrirali, stvorila bi se i nova osnova za jezično obrazovanje u školama. Popustio bi strukturni pritisak visokoškolskih ustanova i ministarstva obrazovanja u smjeru fokusiranja stranojezične nastave na engleski i oslobodio bi se prostor za široko postavljenu ponudu stranih jezika u školama.

2.2 Višejezičnost kao obrazovni cilj u školi

Za razliku od područja znanosti i istraživanja, uvjeti za razvoj i unapređenje višejezičnosti u školskom obrazovanju višestruko su bolji. To se s jedne strane može pripisati tomu da jezičnoekonomska maksimizacija odnosa troškova i koristi u školskoj nastavi stranih jezika još ima podređenu ulogu. Škola je prije svega mjesto izgradnje karaktera i osobe, širenja obzora učenjem jezika i kultura, a ne mjesto opremanja ljudskog kapitala ili osposobljavanja za zapošljivost na tržištu rada kao kod preddiplomskih studija na sveučilištima. Osobito u globalno umreženom svijetu u kojem je »heterogenost kao uvjet života i obrazovanja« (Gogolin–Krüger–Potratz 2020:15) jedno od obilježja modernih društava, škola zadobiva zadaću da učenike senzibilizira za ophođenje s jezičnom, kulturnom, etničkom i socijalnom različitosti te da ih otvori za razumijevanje drugih kultura i društava. Ta suštinska zadaća škole može se u nastavi stranih jezika ostvariti pomoću međukulturnoga učenja (usp. npr. Petravić 2016)²⁵ i posredstvom što je moguće šire ponude jezika. Nastava engleskoga jezika u tom smislu nije dovoljna.

S druge strane, koncepti višejezičnosti u školi mogu se direktno nadovezati na jezičnopolitičke preporuke Europske unije da se svim učenicima u zemljama članicama EU do 2025. g. omogući da tijekom obveznoga obrazovanja pored materinskoga uče dva strana jezika (COM [2017] 673).²⁶

²⁴ Usp. o tome i Gehrman (2020:71–73), Mittelstraß–Trabant–Fröhlicher (2017:39–42).

²⁵ Povrh toga, međukulturno obrazovanje valja shvatiti kao »ključnu kvalifikaciju i međupredmetnu zadaću« (Krüger–Potratz 2003:34) za sve školske predmete, kao dio »općega obrazovanja, koje priprema za život u jezično, etnički, društveno, nacionalno i kulturno pluraliziranome društvu« (Gehrman 2017:100).

²⁶ Koncept omogućavanja »nastave stranih jezika koja uključuje najmanje dva jezika od najmlađe dobi« dogovoren je kao zadani cilj već na zasjedanju Europskoga vijeća u ožujku 2002. u Barceloni pod natuknicom »konkurentno gospodarstvo/obrazovanje utemeljeno na znanju«.

Taj se koncept europske višejezičnosti rukovodi ciljem da se učenjem što je moguće više jezika Unije unaprijedi razumijevanje drugih kultura Unije, povećaju mobilnost i prilike za obrazovanje i zaposlenje u EU te pojača međukulturni dijalog i time stvore osnove europskoga osjećaja zajedničke pripadnosti. Bez razvoja takvoga zajedničkog europskog identiteta građana EU, koji na europskoj razini povezuje već postojeće regionalne i nacionalne identitete svojih građana, Europska unija kao višejezični i multikulturni savez država dugoročno ne bi bila sposobna opstati. Stoga se znanje stranih jezika odnosno »sposobnost razumijevanja drugih jezika i sporazumijevanja na njima« smatra »temeljnomo kompetencijom europskih građana« (COM [2003] 449, 27). Strani jezici ujedno tvore pretpostavku za razvoj europske dimenzije u obrazovanju. Članak 165., stavak 2. *Ugovora o funkcioniranju Europske unije* s tim u vezi napominje da djelovanje Unije ima sljedeće ciljeve: »razvoj europske dimenzije u obrazovanju, osobito nastavom i popularizacijom jezika država članica« (2016:120) »pri čemu u potpunosti poštuje odgovornost država članica za nastavni sadržaj i ustroj obrazovnih sustava te njihovu kulturnu i jezičnu raznolikost« (članak 165., stavak 1., isto).

Na osnovi takvoga središnjeg značenja učenja jezika i raznolikosti jezika za europski proces integracija, Vijeće Europe razvilo je brojne instrumente za unapređenje učenja i poučavanja stranih jezika u europskim školskim sustavima. Riječ je prije svega o *Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje* (2005²⁷, u daljnjem tekstu: ZEROJ), o *Dopunskom svesku ZEROJ-a* (2018),²⁸ o *Referentnom okviru za pluralističke pristupe jezicima i kulturama* (Candelier i dr. 2012)²⁹ te o *Europskom jezičnom portfoliju* (2006a, 2006b). Pogotovo je ZEROJ svojim skaliranjem jezične kompetencije na šest različitih kompetencijskih razina od A1 (»temeljni korisnici« tj. početnici) do C2 (»iskusni korisnici« tj. napredni govornici) u pet jezičnih »aktivnosti«: slušanje, čitanje, govorna interakcija i produkcija te pisanje, omogućio mjerenje i vrednovanje znanja stranoga jezika prema postignutomu stupnju kompetencije te izradu jezičnih programa i nastavnih materijala temeljenih na različitim jezičnim razinama u različitim jezicima.

²⁷ Engleska i francuska inačica ZEROJ-a objavljene su 2000. godine. Na njemački je preveden 2001. godine, a hrvatski je prijevod uslijedio 2005. godine.

²⁸ Ovaj dokument nije preveden na hrvatski. Puni naslov engleskog izvornika glasi: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*.

²⁹ Ovaj dokument nije preveden na hrvatski, no postoji mrežna stranica koja sadržava neke njegove dijelove (<https://carap.ecml.at/CARAPinEurope/Croatia/tabid/3023/language/en-GB/Default.aspx>). Puni naslov na engleskome glasi: *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and Resources*.

Imajući u vidu da se Europska unija već početkom 2000-ih godina zauzimala za osiguranje učenja najmanje dvaju stranih jezika u obrazovnim sustavima zemalja članica, *ZEROJ* (2005) je pružio veliku priliku da se taj koncept metodičko-didaktički implementira. U samim deskriptorima pojedinih kompetencijskih razina *ZEROJ* je doduše usprkos proklamiranome cilju višejezičnosti kao razvoju jezičnoga repertoara »u kojem će sve jezične sposobnosti doći do izražaja« (2005:5) zadržao jednojezični, izolirani pristup jezičnoj kompetenciji. Isto vrijedi i za *Europski jezični portfolio* kao individualni instrument kojim učenici stranih jezika prate, dokumentiraju i samostalno evaluiraju svoj napredak u učenju jezika. No oba su instrumenta stvorila osnovu za diferenciranje višejezičnih profila prema kompetencijskim razinama u različitim jezicima. Time je pak omogućeno daljnje unapređenje učenja stranih jezika u smislu cjelovitog jezičnog kurikula tj. umrežavanja svih jezika koji se poučavaju u nekoj školi, na način da ih se više ne uči izolirano, odvojeno jedan od drugih (aditivna višejezičnost), nego u međusobnoj povezanosti (kurikulska višejezičnost) (usp. Petravić 2015). Takav kurikulski pristup višejezičnosti prekida tradicionalnu predodžbu aditivne nastave stranih jezika: za različite jezike određuje različite kompetencijske razine, odustaje od uzora izvornoga govornika u svim jezicima koji se uče u korist djelomičnih kompetencija za pojedine jezične djelatnosti i uključuje po mogućnosti fleksibilnu i višejezičnu ponudu stranih jezika u školi (Gehrman–Knežević 2014).

Konkretniju podlogu za razradu navedenoga pristupa uključivanjem poticanja posebnih kompetencija višejezičnika razvijenih upravo uslijed istovremenog učenja i uporabe više od dvaju jezika, pružila su dva nova instrumenta Vijeća Europe – *Referentni okvir za pluralističke pristupe jezicima i kulturama* (Candelier i dr. 2012) i *Dopunski svezak ZEROJ-a* (2018). Tu su između ostaloga opisani i resursi i kompetencije specifični za višejezičnoga govornika koje u umreženom učenju stranih jezika valja razviti kako bi se učenik u plurikulturnim i plurijezičnim situacijama, ovisno o potrebi, služio odgovarajućim dijelovima svoga višejezičnog potencijala.

Od takve metodičko-didaktičke implementacije koncepta višejezičnosti u europskim obrazovnim sustavima još smo uvelike udaljeni. Cjeloviti jezični kurikuli, koji integriraju školsko učenje materinskog jezika i stranih jezika u zajednički koncept te pripremaju za učenje daljnjih stranih jezika, u cjelini su usmjereni ka obrazovnome cilju višejezičnosti, no s obzirom na implementaciju uglavnom su iznimke. Isto tako, u smislu situiranja europskih jezika u europske školske sustave do sada nije uspjela realizacija ukidanja apsolutne dominacije engleskoga jezika. Upravo naprotiv, učenje drugih jezika osim engleskoga u kontinuiranom je opadanju. Valja

istaknuti da većina učenika s učenjem prvoga stranog jezika počinje ranije nego što je to bio slučaj u prethodnim desetljećima, ali ambicije učenja drugoga stranog jezika kreću se i dalje na niskoj razini. U sedam europskih država – Belgija (francuska zajednica), Hrvatska, Lihtenštajn, Norveška, Slovenija, Španjolska i Švedska – postoji doduše mogućnost učenja dvaju stranih jezika do kraja obveznoga školovanja, ali ono nije propisano kao obvezatno (Europäische Kommission 2017:12).³⁰

Taj je nedostatak institucionalne i metodičko-didaktičke implementacije koncepta europske višejezičnosti, prema jednoj od hipoteza ovoga rada, najvećim dijelom posljedica jezičnoekonomskih stavova o učenju jezika obilježenih orijentacijom prema doseg, komunikacijskom potencijalu i perspektivama zaposlenja na međunarodnom tržištu rada. Sve dok se takvu logiku troškova i koristi ne uspije potisnuti iz područja učenja stranih jezika u školi, i to u korist međukulturnoga učenja i razumijevanja stranih kultura, mogu se očekivati samo minimalne promjene u odnosu na sadašnju situaciju.

Naznake u tom smjeru mogu se naći između ostaloga u Trabanta (2014) te u *Radnoj skupini za međunarodni dijalog* koju je Europska komisija оформila pod predsjedanjem Maaloufa (2008). U Tabantovim razmatranjima engleski bi valjalo reducirati na njegovu »međunarodnu komunikacijsku funkciju«, na »korisno tehničko pomoćno sredstvo koje povrh toga Europu povezuje sa svijetom« (isto:64).³¹ Nasuprot tomu, od središnjega značenja za europsku konstelaciju jezika je treći jezik, odnosno drugi strani jezik. Taj se jezik ne uči kao engleski u čisto komunikativno-pragmatičnoj funkciji, već kognitivno-kulturno. Učenje toga drugog jezika omogućuje upoznavanje drugačijega načina mišljenja i razumijevanje »kako se drugi ljudi u svom jeziku nose sa svijetom, kako žive u svome jeziku« (111). U središtu takvoga učenja jezika nalazi se iskustvo »drugačijosti« kao temelj jezičnoga obrazovanja (104) kao i upoznavanje kultura koje se razvijaju u drugim jezicima – nešto što si engleski kao jezik komunikacije ne može

³⁰ Nasuprot tome, u Irskoj i Mađarskoj učenje drugoga stranog jezika nije propisano, a u Austriji i Bugarskoj postaje obvezno tek u višoj srednjoj školi (Europäische Kommission 2017:12).

³¹ Usp. o tome i Lüdiya koji predlaže da se engleski u školi poučava u pojednostavljenom obliku kako se u različitim zemljama često i rabi u komunikacijskim situacijama. Takav oblik jezika koji se nalazi ispod razine potpuno izgrađenoga nacionalnog jezika Lüdi naziva »pridruženim jezikom komunikacije« (2007:135) ili »euro-engleskim« (136), koji omogućava komunikaciju na relativno visokoj razini, ali ne i bavljenje drugom kulturom i međukulturno učenje. Taj se euro-engleski kao zajednički jezik komunikacije može naučiti za tri do četiri godine, a anglofoni govornici bi ga kao pojednostavljeni i standardizirani varijetet svoga vlastitog jezika morali učiti kao novi jezik (137).

priuštitu. U tom smislu isključivo komunikacijski usmjerena nastava engleskoga nema obrazovnu ulogu. Ona doduše omogućava komunikaciju svjetskih razmjera i dosega, ali ne i jezično obrazovanje u smislu iskustva »drugosti« (97–98). Novi cilj učenja drugoga stranog jezika stoga nije komunikacijska kompetencija nego »kompetencija razumijevanja ili hermeneutička kompetencija« (111). Trabant taj drugi jezik naziva »bratskim jezikom« (112), jezikom kojim se bavimo cijeli život i prema kojemu izgrađujemo emocionalni odnos kao i prema materinskome jeziku. Trostruki jezični režim, koji Trabant predlaže za Europu, sastoji se od funkcionalne raspodjele između engleskoga i drugih jezika – materinskoga ili nacionalnoga jezika koji valja održavati i unapređivati kao potpuno razvijeni kulturni jezik + engleski s funkcionalnim ograničenjem na status međunarodnoga jezika komunikacije + drugi strani jezik kao »bratski jezik« koji omogućuje međukulturno razumijevanje (64).

Radna skupina oko Maaloufa iskovala je za taj drugi strani jezik pojam »osobni posvojeni jezik« (2008:11). Time je mišljeno da svaki Europljanin prema vlastitoj prosudbi treba odabrati jedan poseban jezik »koji se razlikuje i od jezika na kojem se temelji vlastiti identitet kao i od jezika međunarodne komunikacije« (isto). Kada bi se taj osobni posvojeni jezik intenzivno učio, neprestano govorio i pisao, onda, za razliku od Trabantova koncepta, ne bi više bio drugi strani jezik, već u stanovitoj mjeri drugi materinski jezik te bi njime trebalo vladati na odgovarajućoj razini.

Niti jedan od prethodno navedenih pristupa nije se do sada uspio nametnuti. To vrijedi i za revalorizaciju drugoga stranog jezika kao središta ovladavanja stranim jezikom usmjerenim na kulturno učenje i za redukciju engleskoga na njegovu međunarodnu komunikacijsku funkciju. Tomu se dakako ne opire samo, kako naglašava Trabant (2014:35), »prevladavajuće praktično-komunikacijsko shvaćanje jezika« koje se »jednostrano [opredjeljuje] za *anglifikaciju* stanovništva« (isto), nego isto tako i interesi moći. Oni su usmjereni na poticanje širenja engleskoga u sve više domena i na anglofonizaciju komunikacijskih odnosa diljem svijeta. Pretpostavka za to jest da veliki dijelovi stanovništva raspolažu dovoljnim znanjem engleskoga. Van Parijs (2013) i Gerhards (2010) koji se, između ostalog, zalažu za širenje engleskoga kao zajedničkoga jezika Europe i svijeta iz demokratskopoličkih razloga te zagovaraju širenje nastave engleskoga već od rane dobi na teret svih dugih jezika (v. poglavlje 1.2), u svojim promišljanjima uvelike isključuju interese moći takve hegemonističke jezične politike u kojoj drugi jezici više nisu potrebni. No jednojezičnost nije instrument uspostavljanja globalne pravednosti i jednakosti prilika, već u prvome redu sredstvo provođenja kulturne i jezične hegemonije.

Unatoč tome, izgleda da uspjeh višezjezičnoga obrazovanja u školi može se na osnovi opće društvene obrazovne zadaće škole procijeniti kao višestruko veće negoli je to slučaj u području znanosti i visokoga školstva. Dakako da su u tom smislu potrebne normativne odredbe kako bi se u nastavi stranih jezika ublažio pristup tržišne logike troškova i koristi – te koncepta *English only*. U normativne odredbe europske i višezjezično orijentirane stranojezične politike u školama spadaju:

1. administrativna implementacija ciljane odredbe europske jezične politike u obliku dvaju obveznih stranih jezika do kraja obveznog obrazovanja u svim državama članicama
2. načelno utemeljenje nastave stranih jezika kao jezičnoga i međukulturnog učenja te jačanje odgojno-obrazovne dimenzije
3. stvaranje školske klime naklonjene jezicima i pogodna za višezjezičnost obuhvaćanjem što je moguće šire ponude jezika, uključujući jezike porijekla, obiteljske jezike učenika i jezike regionalnih susjeda te razgrađujući time jezične hijerarhije
4. izrada cjelovitih jezičnih kurikula koji međusobno povezuju različite jezike poučavane u danoj školi, uključujući i nacionalni jezik.

3. Hrvatska na prijelomnoj točki između višezjezičnosti i *English only*

U kontekstu razvoja jezika znanosti i stranih jezika u školi Hrvatska predstavlja svojevrsan poseban slučaj, opimjerujući različite društvene interese i proturječja koji trenutno utječu na jezičnu politiku i mogućnost otvaranja prostora za politiku višezjezičnosti u znanosti i u školskome obrazovanju u takvim uvjetima. Hrvatska je kao relativno mala jezična zajednica s malom rasprostranjenošću nacionalnoga jezika s jedne strane upućena na to da njezini stanovnici raspolazu znanjem stranih jezika kako bi se komunikacijski integrirala u svjetsko gospodarstvo. Gerhards (2010:194–196) za takve slučajeve pretpostavlja da govornici malih jezika u prvome redu uče strane jezike s najvećim potencijalom dosega i komunikacije. Stoga bi u Hrvatskoj motivacija za učenje engleskoga morala biti osobito velika, a engleski slično kao i u skandinavskim zemljama apsolutno dominirati u školskome učenju stranih jezika i u gospodarstvu. U konačnici, Hrvatska bi bila kandidat za nacionalnojezično-englesku dvojezičnost koju su Lüdi (2007) i Trabant (2014) opisali kao mogući scenarij jezičnoga razvoja u Europi.

S druge pak strane, Hrvatska raspolaže povijesno izgrađenom tradicijom višejezičnoga obrazovanja temeljenoj na gotovo četiristogodišnjoj pripadnosti Habsburškoj Monarhiji³² (1527. do 1918.) koja je bila višejezična i višekulturna državna tvorevina. Još su početkom 20. stoljeća hrvatski intelektualci govorili ili razumjeli pored latinskoga njemački, francuski, talijanski, rjeđe engleski, a u nekim dijelovima zemlje i mađarski. U velikim se zagrebačkim kavanama podrazumijevalo da su posjetiteljima na raspolaganju bile novine na više jezika. I u svakodnevnici stanovništva višejezičnost nije bila rijetkost, već gotovo pravilo. Znanje više jezika bilo je takoreći obvezno za hrvatske političare u Habsburškoj Monarhiji, o čemu izvještava Barišić (2021) pišući o sazivu takozvanog Velikog Sabora 1861. godine. Osim njemačkim kao jezikom komunikacije, obrazovanja i znanosti Habsburške Monarhije vladali su i francuskim kao jezikom diplomacije te talijanskim koji je kao i francuski slovio kao važan jezik obrazovanja i znanosti. Povrh toga, valja napomenuti da je latinski bio u službenoj uporabi do polovice 19. st. Nemali broj vodećih političara raspolagao je u to doba znanjem i do sedam jezika (isto). No od posebne važnosti bio je ipak njemački. Između posljednje trećine 18. st. i polovice 19. st. njemački je u nekim dijelovima zemlje bio jezik školovanja u hrvatskim školama. Onaj koji je želio napredovati u društvenome i poslovnom pogledu morao je znati njemački. Takva je duboka ukorijenjenost njemačkoga u Hrvatskoj prisutna i danas u kulturnom i jezičnom pamćenju stanovništva.³³ Gospodarski, kulturni, politički i znanstveni odnosi s njemačkim govornim područjem, uključujući i Švicarsku, i u sadašnjem su trenutku bliski i intenzivni: njemačko govorno područje glavni je cilj radnih migracija iz Hrvatske, turisti s njemačkoga govornog područja čine glavnu jezičnu skupinu među turistima, između njemačkih, austrijskih i hrvatskih sveučilišta vlada žustra akademska razmjena, njemačke i austrijske tvrtke spadaju u najvažnije investitore u Hrvatskoj. Još gotovo 33% stanovništva govori njemački kao strani jezik (Rončević 2013:10).

Na toj bi se osnovi, suprotno Gerhardsovom zaključku o engleskojezičnim kompetencijama malih naroda i jezičnih zajednica, očekivalo da njemački pored engleskoga ima važnu ulogu, odnosno da je višejezična tradi-

³² Pod historiografskim (neslužbenim) nazivom Habsburška Monarhija ovdje se razumijevaju zemlje pod vladavinom habsburške dinastije prije i nakon osnivanja Austrijskoga Carstva (1804.–1867.) te zemlje koje su potom potpadale pod Austro-Ugarsku Monarhiju (1867.–1918.).

³³ O povijesnom značenju njemačkoga u Hrvatskoj usp. Gehrman–Petraović (2010), Häusler (1998), Žepić (1995, 2002) kao i *Handbuch deutscher historischer Buchbestände in Europa. Kroatien (Priručnik njemačke knjižne građe u Europi. Hrvatska)* koji su uredili Skender–Gehrman (2001).

cija u Hrvatskoj razvila stanovitu otpornost prema konceptu *English only* te da bi se na nju mogla nadovezati višejezična politika u školstvu i znanosti.

3.1 Višejezičnost u hrvatskoj znanosti – model u nestajanju?

Na prvi se pogled hrvatske znanstvenice i znanstvenici ne ponašaju drugačije nego znanstvenice i znanstvenici u drugim europskim zemljama. I oni prelaze na engleski kao jezik znanosti i nadaju se da će im ta jezična promjena donijeti prednosti globalnog dosega i komunikacije te da će postavši dijelom svjetski najveće anglofone znanstvenojezične zajednice profitirati od međunarodnog dobitka u pogledu recepcije i reputacije.

Istraživanje koje je o raspodjeli jezika u hrvatskim znanstvenim časopisima za razdoblje od 1910. do 2010. provela Rončević (2013) omogućava diferenciraniju sliku o tom pitanju. U šest vremenskih faza istražena su znanstvena područja biomedicine i prirodnih znanosti te društvene i humanističke znanosti, i to prema udjelima stranih jezika u kategorijama rada u cjelini, sažetka i citata. Istraživanjem su utvrđeni sljedeći rezultati:³⁴

- U biomedicinskim časopisima i časopisima iz prirodnih znanosti³⁵ gotovo se u potpunosti etablirao globalni trend *English only*. Svi ostali strani jezici 2010. gotovo uopće nisu prisutni, a nacionalni je jezik uvelike potisnut. Udjeli jezika raspoređeni su za **2010.** kako slijedi: radovi – 87,6% engleski, 12,4% hrvatski, 0% za njemački i francuski; citati – 90,7% engleski, 3,8% hrvatski, 1,2% njemački, 0,8% francuski, talijanski, španjolski; sažeci – 57,4% engleski, 42,6% hrvatski, 0% za njemački i francuski. Jezični su udjeli za radove **1950-ih** iznosili : 67,1% hrvatski, 21,1% engleski, 4,6% njemački, 0% francuski; za citate: 34,7% engleski, 33,6% njemački, 13,1% hrvatski, 10,9% za francuski, talijanski, španjolski; za sažetke: 51% engleski, 29,9% hrvatski, 10,2% francuski, 6,8% njemački (usp. Rončević 2013:91, 92, 100).
- Značajan porast udjela engleskoga ustanovljen je i u časopisima iz područja društvenih znanosti,³⁶ ali hrvatski ostaje prevladavajući

³⁴ Ovdje se prikazuju rezultati istraživanja za hrvatski, engleski, njemački, talijanski, francuski i španjolski jezik. Podaci za ostale jezike se ne navode. Iz toga razloga zbroj udjela pojedinih jezika ne iznosi svugdje 100%.

³⁵ Collegium Anthropologicum: 1977, 1990, 2010; Croatian Medical Journal: 1992, 2010; Croatica Chemica Acta: 1927, 1934, 1956, 1970, 1990, 2010; Liječnički vjesnik: 1910, 1930, 1950, 1970, 1990, 2010; Periodicum Biologorum: 1910, 1936, 1950, 1970, 1990, 2010 (Rončević 2013:88).

³⁶ Arhivski vjesnik: 1910, 1934; Društvena istraživanja: 1992, 2010; Ekonomski

jezik, dok je njemački u analizirane tri kategorije slabo zastupljen. Jedinu iznimku čine sažeci gdje je utvrđen porast udjela njemačkoga u odnosu na ranija razdoblja. Drugi strani jezici gotovo uopće nisu prisutni. Jedino su još minimalno zastupljeni u sažecima. Stoga se čini da se u tim časopisima ocrta razvoj prema nacionalnojezično-engleskoj dvojezičnosti. Jezični su udjeli za godinu **2010.** raspoređeni kako slijedi: članci – 70,3% hrvatski, 29% engleski, 0,7% njemački, 0% francuski, talijanski, španjolski; citati – 60,8% engleski, 28,7% hrvatski, 3,8%, njemački, 1,9% francuski, talijanski, španjolski; sažeci – 40,2% hrvatski, 40,2% engleski, 19,7% njemački, 9% francuski. **1950-ih** godina raspodjela udjela jezika bila je sljedeća: za članke – 86,3% hrvatski, 0% engleski, 0% njemački, 0% francuski, talijanski, španjolski; za citate – 53,3% hrvatski, 10,2% engleski, 10,6% njemački, 11% francuski, talijanski, španjolski; za sažetke – 42,9% engleski, 17,1% francuski, 5,7% njemački, 0% hrvatski (isto: 94, 95, 103).

- Nasuprot tome, u časopisima iz područja humanističkih znanosti³⁷ utvrđena je najveća jezična raznolikost. U kategorijama radova i citata hrvatski je u 2010. vodeći jezik znanosti, potom slijede engleski te s velikim odmakom njemački (radovi), dok je u kategoriji citata razlika između engleskoga i njemačkoga s nešto više od 3% vrlo mala. U kategoriji sažetaka engleski se nalazi ispred hrvatskoga. Drugi su strani jezici nasuprot tome spomena vrijedno zastupljeni samo u kategorijama citata i sažetaka, a kad je riječ o radovima njihov je udio 0%. Stoga se čini da je i u časopisima iz područja humanističkih znanosti uočljiva tendencija prema nacionalnojezično-engleskoj dvojezičnosti, iako se njemački još uvijek smatra važnim jezikom znanosti te se udio njemačkoga u humanističkim časopisima zadržao na relativno stabilnoj razini. Raspodjela jezika godine **2010.** bila je sljedeća: radovi – 72,1% hrvatski, 17,4% engleski, 9,3% njemački, 0% francuski, talijanski, španjolski; citati – 55% hrvatski, 14,2% engleski, 11,9%, njemački, 7,8% francuski, talijanski, španjolski; sažeci – 42,6% engleski, 37,4% hrvatski, 8,9% francuski,

pregled: 1935, 1950, 1970, 1990, 2010; Napredak: 1910, 1935, 1950, 1970, 1991, 2010; Sociologija prostora: 1963, 1970, 1990, 2010; Zbornik Pravnog fakulteta u Zagrebu: 1948, 1953, 1970, 1990, 2010 (Rončević 2013:89).

³⁷ Filologija: 1957, 1970, 1990, 2010; Historijski zbornik: 1950, 1970/71, 1990, 2010; Radovi Instituta za povijest umjetnosti: 1972, 1990, 2010; Synthesis Philosophica: 1986, 1990, 2010; Vjesnik Arheološkog muzeja u Zagrebu: 1910/11, 1935, 1958, 1970, 1990, 2010; Vjesnik za arheologiju i povijest dalmatinsku: 1911, 1930/34, 1950/51; 1979. 1990, 2010 (Rončević 2013:89).

8,4% njemački. **1950-ih** godina udjeli pojedinih jezika u radovima bili su raspoređeni na sljedeći način: 88,9% hrvatski, 0% engleski, 0% njemački, 0% francuski, talijanski, španjolski; za citate – 52% hrvatski, 19,9% njemački, 12,3% francuski, talijanski, španjolski, 2,1% engleski; za sažetke – 62,8% francuski, 16,3% njemački, 14% engleski, 2,3% hrvatski (isto:98, 99, 105).

Sažmu li se rezultati istraživanja Rončević (2013), razvidna je tendencija porasta engleskoga kao jezika znanstvenoga publiciranja. Hrvatski je doduše još prisutan kao vodeći jezik publiciranja, ali njegov se udio kontinuirano smanjuje, dok udio publikacija na engleskome raste. Njemački se u časopisima društvenih i humanističkih znanosti još procjenjuje kao relevantan jezik znanosti u kategorijama radova, citata i sažetaka, dok drugi strani jezici gotovo uopće nisu zastupljeni, odnosno samo su u maloj mjeri prisutni u časopisima humanističkih znanosti. Nasuprot tome, u biomedicinskim časopisima i časopisima iz područja prirodnih znanosti nametnuo se koncept *English only*. Ako se takav razvoj ustalio, ne samo da će u bliskoj budućnosti biti ugrožena višejezičnost, koja je za sada još prisutna u dijelovima hrvatskoga znanstvenog sustava, nego i hrvatski jezik kao jezik znanosti. Kao što pokazuje primjer Nizozemske, ukidanje višejezičnosti dovodi isprva do nacionalnojezično-engleske dvojezičnosti, kako bi na kraju završilo etabliranjem koncepta *English only*. Drugi strani jezici, uključujući i materinske jezike, u takvome sustavu više nisu potrebni.

O takvome se razvoju do sada otvoreno izjasnio jedino bivši državni tajnik u Ministarstvu znanosti i obrazovanja RH Tome Antičić koji je po struci fizičar. Na javnome skupu u ožujku 2019. preporučio je da se fakulteti i znanstveni instituti ubuduće služe isključivo engleskim kao službenim jezikom kako bi time uveli hitno nužnu modernizaciju hrvatskih sveučilišta i pridobili vrhunske stručnjake iz cijelog svijeta.³⁸

Razlog što taj apel u hrvatskom znanstvenom sustavu nije naišao na široko odobravanje nalazi se s jedne strane u tome što hrvatske znanstvenice i znanstvenici očito (još) nisu spremni napustiti vlastiti jezik znanosti kao jezik znanstvenih publikacija i komunikacije te njegovim nerabljenjem riskirati postupnu znanstvenu nedostatnost svoga materinskog jezika. S druge strane, posebice u humanističkim disciplinama postoji svijest o tome kakve bi gubitke znanstvenih resursa, izvora i spoznaja sa sobom

³⁸ »Jedna od mjera koja se neće moći implementirati je upravo to da fakulteti, odnosno instituti, da službeni jezik bude isključivo engleski, to bi bila izvrsna mjera, to bi bilo fantastično. (...) kada bi hrvatski fakulteti to implementirali, imali bi tako veliku komparativnu prednost i privlačili bi bogate i kvalitetne ljude iz cijelog svijeta.« (Antičić 2019:3).

donijelo potpuno odustajanje od višejezičnosti (usp. Barišić 2019). Održavanje znanstvenojezične višejezičnosti ostaje stoga i nadalje jedan od ciljeva hrvatske znanosti. To vrijedi prije svega za njemački kao jezik znanosti, no tiče se i drugih jezika znanosti koji su još uobičajeni u Hrvatskoj.

Na toj pozadini valja iznova vrednovati i mjere i strukture koje osiguravaju hrvatski kao jezik znanosti ili barem indirektno podržavaju višejezičnu hrvatsku znanost. Tako je za područje humanističkih znanosti u *Pravilniku o uvjetima za izbor u znanstvena zvanja* iz 2017. u članku 25., stavku 7. »Općih načela vrednovanja znanstvenih radova« propisano da se najmanje 25% bodova potrebnih za stjecanje određenoga znanstvenog zvanja mora postići temeljem radova objavljenih na hrvatskome, a najmanje 20% bodova publikacijama na nekome od svjetskih jezika ili jezika važnih za danu struku.³⁹ Odgovarajuće jezične odredbe za zaštitu hrvatskoga kao jezika znanosti i za uporabu svjetskih jezika u potpunosti su izostale u uvjetima toga *Pravilnika* za sva ostala znanstvena područja.

Strukturno gledano, sustav nastave stranoga jezika struke na visokim učilištima također podržava višejezičnost. Taj sustav služi za stjecanje stranojezičnoga znanja za koje se procjenjuje da je relevantno za pojedine znanstvene discipline. U apsolutno prevladavajućem broju riječ je o kolegijima engleskoga jezika struke. No ipak, nude se i drugi strani jezici, i to opet većinom njemački. Na primjeru Sveučilišta u Zagrebu s 31 fakultetom i tri akademije jasno se može pokazati koliko je dominantan engleski kao jezik struke i da osim njemačkoga, drugi strani jezici gotovo uopće nisu zastupljeni. Sljedeći popis stranih jezika kao jezika struke obuhvaća samo one fakultete koji imaju višejezičnu ponudu. Pritom se ne navodi broj kolegija jezika struke po jeziku, ali i tu dominira engleski u odnosu na njemački i druge strane jezike. Raspodjela jezika raščlanjena je kako slijedi: *Ekonomski fakultet* – engleski, njemački, francuski, španjolski; *Filozofski fakultet / Centar za strane jezike* – engleski, njemački, francuski, talijanski, španjolski, ruski; *Fakultet hrvatskih studija* – engleski, njemački, francuski; *Fakultet političkih znanosti* – engleski, francuski; *Fakultet prometnih znanosti* – engleski, njemački; *Fakultet strojarstva i brodogradnje* – engleski, njemački; *Građevinski fakultet* – engleski, njemački; *Katolički bogoslovni fakultet* – njemački, talijanski; *Kineziološki fakultet* – engleski, njemački; *Muzička akademi-*

³⁹ »Opća načela vrednovanja znanstvenih radova« – članak 25., stavak 7.: »Najmanje 25% bodova od broja radova potrebnih za izbor u određeno znanstveno zvanje mora biti ostvareno na temelju radova objavljenih na hrvatskom standardnom jeziku. Najmanje 20% bodova od broja radova potrebnih za izbor u određeno znanstveno zvanje mora biti ostvareno na temelju radova objavljenih na jednom od svjetskih jezika ili jezika relevantnih za određenu struku« (Narodne novine 2017/28).

ja – engleski, njemački, talijanski; *Pravni fakultet* – engleski, njemački; *Učiteljski fakultet* – engleski, njemački.⁴⁰

No da su održanje i poticanje znanstvene višejezičnosti ipak jasno ograničeni, vidljivo je prije svega u orijentaciji hrvatske znanosti na faktor odjeka te na anglofone modele internacionalizacije u visokoškolskoj nastavi. Spomenuti *Pravilnik o uvjetima za izbor u znanstvena zvanja* za sva znanstvena područja navodi određeni broj radova objavljenih u časopisima A1 za postizanje određenog znanstvenog zvanja. Kao osnova za to služi hijerarhizacija časopisa prema visini njihova odjeka koji se izračunava u dominantno engleskim podatkovnim bazama časopisa kao što je to *Web of Science*. Budući da je visina dosegnutoga odjeka relevantna za karijeru i smatra se mjerom za znanstvenu kvalitetu znanstvenih radova istraživača, time je već više-manje određeno u kojim bi časopisima i na kojem jeziku hrvatske znanstvenice i znanstvenici trebali objavljivati. To su časopisi na engleskome jeziku, primarno časopisi iz SAD-a jer oni u pravilu raspolažu najvišim faktorom odjeka. Takvom se orijentacijom znanstvenoga sustava prema faktoru odjeka upravo potkopava još postojeća mogućnost publiciranja na velikim svjetskim jezicima u području humanističkih znanosti te se usmjerava prema engleskome kao jeziku znanosti. Stoga se može očekivati da će ubuduće i u humanističkim znanostima porasti broj publikacija na engleskome na teret drugih jezika, uključujući i hrvatski kao materinski jezik.

U odnosu na internacionalizaciju sveučilišne nastave mogu se utvrditi slični trendovi. I tu se internacionalizacija izjednačava s engleskim kao jezikom znanosti. U pravilu se svi međunarodni studiji na hrvatskim sveučilištima provode na engleskome.⁴¹ U temeljnoj visokoškolskoj nastavi, koja na različitim fakultetima uključuje i pojedine stručne predmete na stranome jeziku, riječ je o kolegijima poglavito na engleskome jeziku. Drugi se jezici, primjerice njemački, kao jezik nastave povremeno javljaju izvan filoloških studija u malome broju kolegija. No to su doista iznimke. Na Sveučilištu u Zagrebu takvi se kolegiji nude primjerice na Fakultetu hrvatskih studija, Filozofskome fakultetu i Učiteljskome fakultetu.

⁴⁰ Podaci su preuzeti s mrežnih stranica Udruge nastavnika jezika struke na visokoškolskim ustanovama – UNJSVU (<https://unjsvu.hr/hr/>) te s mrežnih stranica fakulteta i akademija Sveučilišta u Zagrebu. Visoka učilišta navedena su abecednim redom.

⁴¹ Iznimku čini studij medicine na Sveučilištu u Osijeku, koji se od zimskog semestra ak. god. 2021./2022. nudi i na njemačkome. Još jedna iznimka bio je njemačko-engleski jednogodišnji međunarodni diplomski studij »Management und Beratung für Europäische Bildung / Management and Counselling in European Education«, združeni studij na Sveučilištu u Zagrebu / Učiteljskom fakultetu i na Sveučilištu u Münster / Institutu za obrazovne znanosti (2009. – 2013.).

U skladu s takvim anglofonim razumijevanjem internacionalizacije iza kojega stoji poslovni model globalno rangiranih poduzetničkih sveučilišta, i mrežne stranice sveučilišta su – uz iznimku Sveučilišta u Puli koje u povijesnom području naseljavanja talijanske manjine dodatno uređuje i mrežnu stranicu na talijanskome – također dvojezične: na hrvatskome i na engleskome. I u tom pogledu hrvatska sveučilišta slijede svjetski rasprostranjeni trend kojim se međunarodni marketing preustrojava na engleski jezik.

Rezimiraju li se ukratko prethodno opisani znanstvenojezični trendovi razvoja, hrvatski se znanstveni sustav nalazi na prijelomnoj točki sveopće anglofonizacije znanosti i održanja višejezične znanosti. Potonja se može nadovezati na multilingvalnu i multikulturnu tradiciju Hrvatske kao mediteranske i srednjoeuropske zemlje u regiji Jugoistočne Europe. Nasuprot tome, isključivo engleskojezična znanost u Hrvatskoj ne bi samo proturječila toj tradiciji nego bi i prekinula komunikacijske veze sa susjedima i udaljila se od višejezičnosti koju još barem jednim dijelom žive stanovnici Hrvatske. Takav bi razvoj dugoročno polučio negativne posljedice za Hrvatsku kao regionalnu lokaciju i gospodarske i znanstvene djelatnosti.

Prostori za poticanje znanstvenojezične višejezičnosti u Hrvatskoj se otvaraju – i u uvjetima rastuće anglofonizacije – duž postojećih linija još prisutne višejezičnosti. Valjalo bi ih ojačati podupirućim obrazovnopolitičkim smjernicama te integrirati u strategije višejezične znanosti. Tu s jedne strane spadaju mjere koje umanjuju važnost sustava faktora utjecaja kao obrazovnoekonomskog instrumenta upravljanja te sagledano u cjelini, pokušavaju zaustaviti neumoljivo rastuću ekonomizaciju znanstvenokadetskog područja s engleskim kao jedinim jezikom znanosti (usp. 2.1). S druge strane, valjalo bi poduzeti mjere koje potiču višejezičnost studenata, a ne samo njihovo znanje engleskoga. Tako bi se primjerice interes za višejezičnošću mogao pobuditi:

- jačanjem ponude kolegija i međunarodnih studija na različitim jezicima
- širenjem ponude stranih jezika struke na fakultetima s pripadajućim ECTS bodovima
- integriranjem višejezičnosti kao neizostavne sastavnice akademskoga obrazovanja tako da je studenti i visokoškolski nastavnici više ne percipiraju kao aktivnost u slobodno vrijeme izvan sveučilišta.

3.2 Perspektive višejezičnog obrazovanja u hrvatskom školstvu

Implementacija koncepta europske višejezičnosti u hrvatskom osmogodišnjem obveznom obrazovanju protječe usporedivo neujednačeno i proturječno kao i u prethodno opisanom održanju i poticanju višejezične znanstvene kulture. U skladu s preporukama Europske unije s prvim se stranim jezikom doduše započinje u primarnom obrazovanju, i to obvezatno od prvog razreda, no istovremeno je drugi strani jezik predviđen samo kao izborni predmet od četvrtog razreda. Redoslijed učenja stranih jezika u ranome učenju nije reguliran propisima, tako da je načelno moguće kao prvi strani jezik ponuditi i druge strane jezike osim engleskoga. No u stvarnosti školske svakodnevice, kao i u većini zemalja članica Europske unije, ipak dominira engleski kao prvi strani jezik s kojim započinje učenje stranih jezika u školi.

Prema podacima Ministarstva znanosti i obrazovanja u školskoj je godini 2020./2021. od ukupno 33 000 učenika prvih razreda njih 90,5% započelo s engleskim kao prvim stranim jezikom, potom 9,1% s njemačkim, a 0,249% s francuskim.⁴² Premda njemački u hrvatskim osnovnim školama s velikim odmakom od engleskoga drži stabilno drugo mjesto te kao jezik obrazovanja u hrvatskom školstvu još uvijek ima važnu ulogu – kao drugi strani jezik nalazi se ispred engleskoga – potražnja za njemačkim u osnovnoj školi posljednjih je godina u kontinuiranom padu. Svi drugi strani jezici, izuzev talijanskoga, jedva da imaju još ikakvu ulogu u osnovnoj školi. Tako primjerice udio učenika koji uče francuski i španjolski u prvom razredu trenutno iznosi manje od 1%.

Ta mješavina obveznoga i izbornog predmeta od prvog do osmog razreda uz istovremenu apsolutnu dominaciju engleskoga dovela je do toga da učenice i učenici koji u prvom razredu započinju s njemačkim ili nekim drugim stranim jezikom osim engleskoga, od četvrtog razreda obvezno biraju engleski kao izborni predmet, dok u obrnutom slučaju engleskoga kao prvoga jezika taj automatizam ne postoji (usp. Vrhovac 2006). To znači da dio učenika završava obvezno obrazovanje sa samo jednim jezikom – i to engleskim. Ako se takav razvoj u obveznome obrazovanju ustali, cijeli bi koncept europske višejezičnosti u Hrvatskoj bio ugrožen, imajući pritom u vidu i problematiku prijelaza u srednjoškolsko učenje stranih jezika u strukovnim školama i gimnazijama.⁴³

⁴² Podaci za školsku godinu 2020./2021. dobiveni su od Sektora za unapređenje sustava odgoja i obrazovanja Ministarstva znanosti i obrazovanja na traženje Hrvatskog društva učitelja i profesora njemačkog jezika 2021.

⁴³ U općim i jezičnim gimnazijama dva su strana jezika obvezna, a treći strani jezik izborni je predmet od trećeg razreda. Tu do izražaja dolazi pojava da se čak i

Brojčani podaci Državnog zavoda za statistiku za odabrane školske godine u razdoblju od 2010./2011. do 2019./2020. te podaci Ministarstva znanosti i obrazovanja RH za školsku godinu 2020./2021. pojašnjavaju taj trend. Nastava stranih jezika u osmogodišnjoj obveznoj školi razvijala se u školskim godinama 2010./2011., 2014./2015., 2018./2019., 2019./2020. te 2020./2021. kako slijedi:⁴⁴

- **2010./2011.:** ukupan broj učenika u **prvom razredu** iznosio je 39 070, od kojih je 39 356⁴⁵ učilo strani jezik/(jezike); sveukupno je u prvome razredu 35 100 učenika učilo engleski (89,839%), 3 862 njemački (9,885%), 206 talijanski (0,527%), 69 francuski (0,177%), a 0% španjolski. Četvrti razred pohađalo je 42 579 učenika, od kojih se u sklopu izborne nastave **drugoga stranog jezika** 3 818 učenika odlučilo za engleski (8,976%), 15 900 za njemački (37,342%), 4 249 za talijanski (9,979%), 659 za francuski (1,548%) i 27 za španjolski (0,063%).⁴⁶

Razrede od četvrtog do osmog pohađalo je sveukupno 230 503 učenika, a njih 120 065, tj. 52,088% učilo je drugi strani jezik. To znači da sveukupno 47,912% učenika u tim razredima nije pohađalo

učenici koji su u osnovnoj školi odabrali njemački jezik kao izborni predmet uključuju u početničko učenje njemačkoga. Budući da nije propisano da drugi strani jezik, koji su pet godina učili u osnovnoj školi, u gimnaziji nastave na višoj razini, velik se dio učenika odlučuje za početničku razinu (»lažni početnici«) te tako dolaze u iste skupine s učenicima koji u osnovnoj školi nisu učili drugi jezik. To rezultira neujednačenim skupinama učenika, snižavajući time razinu postignuća. U brojnim se strukovnim školama pak događa da drugi (stručni) predmeti potiskuju drugi strani jezik. Iznimka su strukovne srednje škole za turizam i hotelijerstvo s dva obvezna i trećim fakultativnim stranim jezikom. Posebno se ističe program »Hotelijersko-turistički tehničar« u kojemu je i treći strani jezik obavezan predmet.

⁴⁴ U fokusu brojčanih podataka nalaze se jezici koji se najčešće uče u Europskoj uniji – pored engleskoga to su njemački, francuski i španjolski (v. poglavlje 1.2). Talijanski je također uzet u obzir zbog svoga posebnog statusa povijesnoga manjinskog jezika i jezika susjeda s velikom gospodarskom relevantnošću za turizam u Hrvatskoj. Mađarski, slovački, češki i ruski koji se kao strani jezici uče u vrlo malome opsegu ovdje nisu uključeni, no čine dio ukupnoga broja učenika stranih jezika.

⁴⁵ Veći broj učenika stranih jezika u prvome razredu u odnosu na ukupan broj učenika valja sagledati s obzirom na to da neke škole već u nižim razredima nude mogućnost učenja dvaju stranih jezika. To vrijedi za sve ovdje prikazane školske godine izuzev školske godine 2020./2021. Postotni udjeli za pojedine jezike izračunati su prema ukupnom broju učenika prvog razreda, dakle ne prema ukupnom broju učenika od kojih su neki učili i po dva strana jezika.

⁴⁶ Budući da Državni zavod za statistiku RH ne donosi diferencirane podatke za učenje prvoga i drugog stranog jezika, broj učenika koji su u četvrtom razredu započeli s učenjem drugoga stranog jezika u školskim godinama 2010./2011., 2014./2015., 2018./2019. i 2019./2020. izračunat je na temelju ukupnog broja učenika trećeg razreda u prethodnoj školskoj godini.

nastavu drugoga stranog jezika (Državni zavod za statistiku RH: 2011, 2012).

- **2014./2015.:** ukupan broj učenika u **prvom razredu** iznosio je 41 024, a strani jezik/(jezike) učilo je njih 41 828; sveukupno je u prvom razredu 37 146 učenika učilo engleski (90,547%), 3 919 njemački (9,553%), 420 talijanski (1,024%), 167 francuski (0,407%) i 0% španjolski. **Četvrti razred** pohađalo je 40 136 učenika, od kojih je kao izborni predmet **drugoga stranog jezika** 2 682 odabralo engleski (6,682%), 18 021 njemački (44,9%), 3 956 talijanski (9,856%), 648 francuski (1,616%) i 68 španjolski (0,169%).

Od sveukupno 199 848 učenika u **razredima od četvrtog do osmog** njih 117 372 (58%) učilo je drugi strani jezik, što ujedno znači da 42% učenika u tim razredima nije bilo obuhvaćeno nastavom drugoga stranog jezika (Državni zavod za statistiku RH: 2014, 2015).

- **2018./2019.:** od ukupno 38 179 učenika **prvih razreda** strani jezik/(jezike) učilo je njih 39 125; pritom je 35 056 učenika učilo engleski (91,82%), 3.486 njemački (9,131%), 345 talijanski (0,904%), 47 francuski (0,123%) i 2 španjolski (0,005%). Ukupan broj učenika u **četvrtom razredu** iznosio je 40 281, od toga je kao izborni predmet **drugoga stranog jezika** 2 373 učenika odabralo engleski (5,891%), 16 963 njemački (42,112%), 3 961 talijanski (9,833%), 564 francuski (1,4%) i 88 španjolski (0,218%).

Razrede od četvrtog do osmog pohađalo je 195 782 učenika, a njih 111 209 (56,802 %) imalo je nastavu drugoga stranog jezika, što znači da 43,198% učenika tih razreda nije učilo drugi strani jezik (Državni zavod za statistiku RH: 2019, 2020).

- **2019./2020.:** od ukupno 38 267 učenika **prvih razreda** 39 248 ih je učilo strani jezik/(jezike), i to 35 191 učenika engleski (91,957%), 3 414 njemački (8,921%), 420 talijanski (1,097%), 60 francuski (0,157%) i 0% španjolski. U **četvrtom se razredu** od sveukupno 40 790 učenika u sklopu izborne nastave **drugoga stranog jezika** 2 939 učenika odlučilo za engleski (7,205%), 16 650 za njemački (40,819%), 3742 za talijanski (9,174%), 630 za francuski (1,544%) i 98 za španjolski (0,24%).

Od četvrtog do osmog razreda drugi je strani jezik učilo 111 526 učenika što je 56,604% od ukupno 197 033 učenika u tim razredima. Iz toga proizlazi da drugi strani jezik u navedenim razredima nije učilo 43,369% učenika (Državni zavod za statistiku RH: 2020, 2021).

- **2020./2021.:** od ukupno 36 054 učenika **prvih razreda** strani jezik učilo je 32 898;⁴⁷ i to 29 803 engleski (80,649%), 3 013 njemački (8,153%), 0% talijanski, 82 francuski (0,222%) i 0 % španjolski. U četvrtom se **razredu** od ukupno 38 765 učenika, za **drugi strani jezik** kao izborni predmet njih 2 380 odlučilo za engleski (6,14%), 12 071 za njemački (31,139%), 3 904 za talijanski (10,071%), 269 za francuski (0,694%) i 66 za španjolski (0,17%).⁴⁸

Ukupno gledano, brojčani podaci za odabrane školske godine između 2010./2011. i 2019./2020. pokazuju enormno velik broj učenika koji u odnosu na ukupan broj učenika u prikazanim školskim godinama od četvrtog do osmog razreda nisu učili drugi strani jezik. Osobito je upadljiv pad broja učenika drugoga stranog jezika u zadnje dvije godine. Usporedi li se broj učenika koji su u školskoj godini 2020./2021. u četvrtom razredu odabrali drugi strani jezik kao izborni predmet s odgovarajućim brojem u školskoj godini 2019./2020., proizlazi da je broj učenika njemačkoga jezika manji za 4 579. Za francuski i španjolski, koji se i inače kreću na krajnje niskoj razini, broj se učenika dodatno smanjio: za francuski s 630 na 269, a za španjolski s 98 na 66 učenika; nasuprot tome zabilježen je porast od 122 učenika za talijanski jezik.

Velik broj učenika koji u razredima od četvrtog do osmog ne uče drugi strani jezik u rastućoj mjeri dovodi u pitanje realizaciju koncepta europske višejezičnosti i preporuka EU o višejezičnosti u Hrvatskoj. Uzrok tomu je prije svega problematika drugoga stranog jezika za koji dosada nije postignut preustroj statusa u obvezni predmet. S početkom ranoga učenja prvoga stranog jezika od prvog razreda ispunjen je doduše jedan od važnih zahtjeva Europske unije, no izbornost predmeta drugoga stranog jezika očigledno je dovela do toga da obrazovni cilj učenja dvaju stranih jezika tijekom obveznoga obrazovanja ne postiže znatno više od jedne trećine učenika.

Takvo stanje začuđuje tim više što hrvatski obrazovni sustav i na razini nastavnih eksperimenata i na razini znanstvenih radova o ranome učenju stranih jezika, odnosno o učenju i poučavanju stranih jezika u cjelokupnoj osmogodišnjoj obveznoj školi, raspolaže opsežnim iskustvima i rezultati-

⁴⁷ Brojčani su podaci Ministarstva znanosti i obrazovanja RH za šk. god. 2020./2021. u odnosu na podatke Državnog zavoda za statistiku RH za prethodne školske godine nepotpuni. Odnose se na 97% škola, tako da o prvom stranom jeziku nedostaju podaci za 4 056 učenika.

⁴⁸ Budući da Državni zavod za statistiku RH godišnje izvještaje za pojedinu školsku godinu objavljuje s vremenskim odmakom od godinu dana, ovdje se ne može iznijeti podatak o ukupnome broju, odnosno postotnome udjelu učenika od četvrtog do osmog razreda koji su učili i onih koji nisu učili drugi strani jezik.

ma istraživanja, koji govore u prilog učenja dvaju obveznih stranih jezika u osnovnoj školi. U Hrvatskoj se pored obveznog učenja jednoga stranog jezika od petog odnosno četvrtog razreda,⁴⁹ već vrlo rano, puno prije drugih europskih zemalja započelo s eksperimentalnom nastavom u području ranoga učenja stranoga jezika; prvo s engleskim 1970-ih (usp. npr. Vilke 1979, 1999), a potom 1990-ih u odabranim školama i s eksperimentalnom nastavom francuskoga, njemačkoga i talijanskoga od prvog razreda osnovne škole. Bio je to dio znanstvenog projekta *Istraživanje procesa učenja i usvajanja stranih jezika u ranoj školskoj dobi* (usp. Vilke–Vrhovac 1993, Vilke–Vrhovac 1995, Vrhovac 2001) koji je u prvoj fazi imao zadaću istražiti kako optimalno organizacijski i sadržajno oblikovati rano učenje stranoga jezika (usp. Vilke 1999). No preporuke istraživačke skupine temeljene na projektnim iskustvima kao npr. ograničenje broja učenika u skupini na 15, svakodnevna nastava stranoga jezika po jedan školski sat te uključivanje sadržaja drugih nastavnih predmeta u nastavu stranoga jezika, nisu uzete u obzir pri uvođenju obveznoga učenja prvoga stranog jezika od prvog razreda obveznoga obrazovanja šk. god. 2003./2004. (usp. Vilke 2007; Vrhovac 2006). Administrativnom odlukom tada je uvedena i danas važeća raspodjela sati stranih jezika u nastavnome planu osnovne škole: prvi strani jezik kao obvezni predmet od prvog do četvrtog razreda s dva sata tjedno te s po tri sata tjedno od petog do osmog razreda, a drugi strani jezik kao izborni predmet od četvrtog do osmog razreda s po dva sata tjedno.

Učenje stranih jezika u ranome učenju (prvi – četvrti razred) i u višim razredima osnovne škole (peti – osmi) intenzivno je popraćeno i podržano istraživanjima sve do danas (usp. npr. Bagarić 2007; Cindrić–Andraka–Čurković 2010; Petravić – Šenjug Golub – Čurković 2010; Mihaljević Djigunović 2012; Mihaljević Djigunović – Medved Krajnović 2015),⁵⁰ uključujući i međukulturno učenje u nastavi stranih jezika (usp. npr. Gehrmann–Petravić – Šenjug Golub 2012, Petravić 2011, 2016). Dodatno su provedene i međunarodne poredbene analize ranoga učenja stranih jezika u Europi (usp. npr. Enever 2011, Petravić – Šenjug Golub – Gehrmann 2018) te razrađene međunarodne preporuke za rano učenja stranih jezika (Widlok i dr. 2010). Polazeći od uporabe *Europskog jezičnog portfolija*, istražen je razvoj samostalnosti učenika (Vrhovac 2010) te njihovi stilovi učenja (Košuta – Vičević Ivanović 2015). U kontekstu istovremenoga učenja dvaju stranih jezika u osnovnoj školi u novije vrijeme započinje intenzivnije istraživanje specifičnosti procesa višestrukoga ovladavanja jezicima (Troha–Petravić – Šenjug Krleža 2020, Petravić – Šenjug Krleža – Knežević, u tisku).

⁴⁹ Do 1980-ih godina strani se jezik poučavao od petog razreda; od sredine 1980-ih od četvrtog razreda.

⁵⁰ Usporedi o tome i pregled Letica Krevelj (2019).

Povrh toga, višejezičnost, odnosno učenje više jezika uvršteno je u obrazovne ciljeve nastave stranih jezika. Već u *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* donesenom 2006. u zajedničkom je uvodu za sve strane jezike koncept višejezičnosti naveden kao opći odgojno-obrazovni cilj, no više na deklarativnoj razini (79). U nastavnim programima za pojedine strane jezike višejezičnost je shvaćena kao aditivno učenje međusobno izoliranih različitih jezika. Iznimno se u pojedinim kompetencijskim kategorijama kao npr. »Strategije učenja i služenja znanjem« u programima za nastavne predmete Francuski jezik, Njemački jezik i Talijanski jezik u naznakama predviđa umreženo učenje stranih jezika (usp. Petravić 2015). Potom su godine 2019. u sklopu *Cjelovite kurikularne reforme* doneseni novi predmetni kurikuli⁵¹ za stranojezične predmete u kojima se višejezičnost i plurikulturalnost također eksplicitno naglašavaju kao načela i/ili opći ciljevi nastave stranih jezika u obveznoj osnovnoj školi i u srednjoškolskome obrazovanju. Od tri osnovnoškolske kurikulske domene – »komunikativna jezična kompetencija«, »komunikativna međukulturna kompetencija« te »samostalnost u ovladavanju jezikom« – za razvoj višejezične kompetencije u smislu kurikulskoga pristupa pogotovo su značajne potonje dvije u kojima su između ostalih razrađeni i pojedinačni ishodi učenja relevantni za razvoj višejezičnoga potencijala učenika. Nadalje, u preporukama za ostvarivanje ishoda učenja te u općim metodičko-didaktičkim napucima nalaze se eksplicitne upute kojima se učenje danoga stranog jezika stavlja u odnos spram učenja drugih jezika, uključujući i materinski jezik i zavičajne idiome. Dodatno se pri odabiru nastavnoga materijala preporuča povezivanje nastave stranih jezika s nastavom drugih predmeta u smjeru integriranoga učenja jezika i nejezičnih predmeta (*Content and Language Integrated Learning*).

Imajući to u vidu, isprva se čini nerazumljivim da u školskoj stvarnosti još nije uspjela implementacija teorijski razrađenih i kurikulski naznačenih koncepata nastave stranih jezika koja međusobno povezuje jezične predmete te da nije realiziran preustroj nastave drugoga stranog jezika u obvezni predmet. S obzirom na to, čini se kao da jezična politika svjesno uzima u obzir rastuću anglofonizaciju nastave stranih jezika. U tom slučaju ne bi bio potreban koncept međujezično povezanoga učenja stranih jezika u obveznome obrazovanju, koji počiva na ideji europske višejezičnosti, jer bi postojao još samo engleski kao strani jezik. Takva je opasnost u

⁵¹ Riječ je o sljedećim stranojezičnim kurikulumima: *Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije* (NN 7/2019), *Kurikulum nastavnog predmeta Francuski jezik za osnovne škole i gimnazije* (isto), *Kurikulum nastavnog predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije* (isto) i *Kurikulum nastavnog predmeta Talijanski jezik za osnovne škole i gimnazije* (isto).

Hrvatskoj, kao što pokazuju navedeni brožani podaci o učenju stranih jezika, posve realna. Moguće objašnjenje za opisani razvoj proizlazi iz već spomenute ekonomski orijentirane promjene odnosa prema učenju stranih jezika u smislu odluke za investiranje u fiktivno međunarodno tržište rada. Onaj tko učenje stranih jezika i izbor jezika promatra isključivo s aspekta komunikacijskog dosega i globalne sposobnosti komunikacije, osim engleskoga ne treba ni jedan drugi strani jezik. Takav je stav dodatno pojačan donošenjem *Nastavnoga plana za osnovnu školu* iz 2019. (NN 66/2019) kojim je uveden predmet Informatika kao obvezni predmet u peti i šesti razred osnovne škole te kao izborni predmet od prvog do četvrtog razreda s početkom primjene od šk. god. 2020./2021.,⁵² dok je prethodno Informatika imala status izbornoga predmeta od petog do osmog razreda. Uvođenjem toga izbornog predmeta u niže razrede osnovne škole u četvrtom je razredu stvorena konkurencija između odabira drugoga stranog jezika i nastave informatike koja se nepovoljno odrazila na izbor drugoga stranog jezika (v. prethodno: šk. god. 2020./2021.). Očigledno su učenici i roditelji procijenili relevantnost informatike većom od učenja drugoga stranog jezika. I to je u konačnici posljedica rastuće orijentacije škole u smjeru kvalificiranja za tržište rada, a manje u smjeru kulturnoga obrazovanja. Stoga se može očekivati da će se u takvim uvjetima zanimanje za druge strane jezike osim engleskoga u obveznome obrazovanju ubuduće i dalje smanjivati.⁵³

Činjenica da je njemački za razliku od francuskoga, talijanskoga ili španjolskoga još uvijek vrlo traženi strani jezik u obveznome obrazovanju, mogla bi biti dokaz da kulturni faktori, usprkos prevladavajućem ekonomskom stavu prema učenju stranih jezika, imaju važnu ulogu pri odabiru stranoga jezika. No pritom valja svakako uzeti u obzir ograničenje da taj jezik ujedno mora biti povezan i s gospodarskom koristi za učenike. To je slučaj s njemačkim kao stranim jezikom u Hrvatskoj. Temeljem višestoljetne pripadnosti Hrvatske Habsburškoj Monarhiji s njemačkim kao jezikom obrazovanja, komunikacije i znanosti te aktualnih intenzivnih gospodarskih veza Hrvatske s njemačkim govornim područjem, njemački raspolaže kako s ekonomskim tako i sa značajnim kulturnim potencijalima korisnosti. Svjetski jezici kao francuski i španjolski koji su doduše kulturno, politički i ekonomski prema gospodarskoj snazi svojih govornih za-

⁵² Usp. Horvatić Bilić (2021:28).

⁵³ Ministarstvo znanosti i obrazovanja u međuvremenu je uočilo opisani problem te u sklopu pripreme novog Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama planira i promjenu kojom bi se status drugog stranog jezika u osnovnoj školi regulirao kao obvezni predmet.

jednica i velikom broju izvornih i neizvornih govornika važni, ne odlikuju se velikom relevantnošću za hrvatsko tržište rada niti direktnim vezama s kulturnim prostorom Hrvatske te stoga kao strani jezici u školi u rastućoj mjeri gube na važnosti i postupno nestaju iz ponude stranih jezika u školama. To očito vrijedi i u slučaju francuskoga koji je uz engleski i njemački radni jezika europskih organa te u tijelima Europske unije ima važniju ulogu od njemačkoga. Talijanski je jezik, kao povijesni manjinski jezik u Hrvatskoj i kao strani jezik važan za hrvatski turizam, manje pogođen takvim razvojem. No normativne odredbe na razini srednjih škola i gimnazija u kojima se obvezno uče dva strana jezika i u kojima je zastupljena veća raznolikost ponuđenih stranih jezika, uključujući i francuski, španjolski i talijanski, ne mogu kompenzirati temeljni deficit uzrokovan rastućim osiromašanjem jezične raznolikosti u osnovnoškolskom obrazovanju.

Drugim riječima, u kontekstu dominacije engleskoga kao jezika s najvećim potencijalom dosega i komunikacije te orijentacije na tržište rada kao središnjim motivom za učenje jezika, kulturni faktori potiču učenje drugih stranih jezika osim engleskoga samo onda kada se kao njemački i talijanski odlikuju snažnim kulturnim vezama s hrvatskom jezičnom zajednicom i kada istovremeno učenicima omogućavaju prednosti relevantne za tržište rada. Ako se ti potonji motivi ne mogu generirati ili se u odnosu na kulturni, komunikacijski i ekonomski potencijal engleskoga čine nedovoljno relevantnima, pada interes za druge jezike, kulturni faktori gube na snazi pri izboru jezika, a učenje jezika fokusira se isključivo na engleski.

Može se predvidjeti da će u sklopu ekonomske globalizacije prije ili kasnije takav razvoj zahvatiti i nastavu njemačkoga jezika te da će njemački biti istisnut iz obveznoga obrazovanja, kao što je aktualno već slučaj s francuskim i španjolskim. To doduše ne znači da će višejezičnost dugoročno u potpunosti nestati iz hrvatskoga obrazovnog sustava. Štoviše, višejezičnost bi i u Hrvatskoj mogla postati elitni projekt i obrazovni cilj privatnoga sektora, tj. privatnih škola za strane jezike, što se djelomično može zamijetiti već i sada. Takvim bi razvojem bio pogođen u prvom redu javni obrazovni sustav Hrvatske.

No to bi značilo da se u području obveznoga školskog obrazovanja već srednjoročno nazire nacionalnojezično-engleska dvojezičnost. Ako bi se takav model jednom etablirao kao ideja vodilja u obveznome obrazovanju, to bi utjecalo na potražnju za stranim jezicima i na svim daljnjim razinama obrazovanja te bi prije ili kasnije izmaklo tlo konceptu višejezičnosti kao širokoj obrazovnoj ponudi za sve slojeve stanovništva. Kako bi se preduhitrio takav razvoj koji učenje daljnjih stranih jezika osim engleskoga čini privatnom odlukom roditelja da investiraju u osiguranje buduć-

nosti svoje djece, dok je veliki dio mlađe populacije izvrnut stranojezično anglofonome pojednojezičenju, morale bi se u skorije vrijeme poduzeti mjere u jezičnome obrazovanju u školi koje bi zahvatile u spomenute procese jezičnoga razvoja te isto tako sustavno poticale višejezičnost učenika.

Pritom bi neposrednim učinkom mogla rezultirati prije svega sljedeća četiri aspekta, koji se istovremeno nadovezuju na već postojeća istraživanja učenja i poučavanja stranih jezika u Hrvatskoj te ih ujedno jezično-politički i metodičko-didaktički unapređuju. Pored navedenih normativnih odredbi europske jezične obrazovne politike usmjerene na višejezičnost (usp. 2.2) tu spadaju i sljedeće smjernice usklađene s tradicijom ranoga učenja stranih jezika u Hrvatskoj:

1. jačanje međukulturnoga učenja već u ranome učenju stranih jezika, kako bi se omogućilo iskustvo »drugačijosti« i razumijevanje drugih kultura, a što se s učenjem samo engleskoga ne može postići
2. širenje ponude stranih jezika u osnovnoj školi poticanjem učenja trenutno zanemarenih jezika kao primjerice francuskoga, španjolskoga i talijanskoga
3. realizacija predmeta Drugi strani jezik kao obaveznoga predmeta u obveznome obrazovanju u skladu s europskim preporukama za višejezično obrazovanje u školskom sustavu – ta je mjera prijeako potrebna ako se želi zaustaviti razvoj prema tržišno orijentiranome konceptu *English only* te poticati višejezičnost učenika
4. učestalija promjena redoslijeda učenja jezika u ranome učenju u korist drugih jezika osim engleskoga kao prvoga stranog jezika te uvođenje engleskoga kao drugoga stranog jezika. Takva bi promjena imala prednost u tome da se učenje stranih jezika započne s nekim od stranih jezika koji nisu takoreći sami od sebe neprestano prisutni u svakodnevici učenika. Sa stajališta psihologije učenja time bi se mogla povećati motivacija za učenje daljnjih stranih jezika, a da se pritom ne ugrozi stjecanje kompetencija u engleskome jeziku.

Najkasnije na tome mjestu valja računati sa snažnim otporom donositelja odluka u obrazovanju jer prividno unazađivanje engleskoga drugim mjestom u redoslijedu jezika raskida sa samorazumljivošću kojom se globalni jezik komunikacije stavlja na vrh jezične hijerarhije pa u skladu s time s engleskim valja i započeti učenje stranih jezika u školi.

Kao inicijativa udruga učitelja i profesora njemačkoga, francuskog, talijanskog i španjolskog jezika u suradnji s Goethe Institutom u Zagrebu i Institutom za globalizaciju i interkulturalno učenje – IGI u Zagrebu *Zagrebačka rezolucija o višejezičnosti* iz 2002. godine takav je zahtjev formulirala

u članku 3. »Redoslijed učenja stranih jezika koji učeniku olakšava postizanje višjejezičnosti« (usp. KDV-Info 2003:64).⁵⁴ Taj se članak *Rezolucije* posebno naglašavao u komentarima u tisku povodom predstavljanja dokumenta u svibnju 2002. te je rezultirao upitima veleposlanstava Velike Britanije i SAD-a u Zagrebu o mogućoj usmjerenosti *Rezolucije* protiv engleskoga, što dakako nije bio slučaj. Takva reakcija pokazuje koliko je, s obzirom na jezičnoekonomsko utemeljenje učenja i odabira jezika, dominacija engleskoga postala sama po sebi razumljivom te koliko ju je teško dovesti u pitanje i zahtijevati jezičnopolitičke alternative za prevladavajući koncept *English only*.

No okosnica višjejezično orijentirane politike stranih jezika u školstvu potiskivanje je tržišne logike iz područja učenja stranih jezika u školi i njezino nadomještanje logikom jezičnog obrazovanja i iskustva »drugačijosti«. Ta promjena i institucionalna implementacija koncepta europske višjejezičnosti s dva obvezna strana jezika tijekom obveznoga obrazovanja dvije su glavne zadaće koje valja realizirati ako se želi pomoći etabliranju višjejezičnosti u hrvatskome obrazovnom sustavu.

4. Zaključna razmatranja

U radu se pošlo od hipoteze da su razvoj jezika znanosti i visokoškolskoga obrazovanja s jedne, i razvoj stranih jezika u školstvu s druge strane, dva procesa upućena jedan na drugi i obilježena međusobnim utjecajem. Oba trenutno prolaze fazu anglofonizacije u kojoj uloga drugih stranih jezika osim engleskoga postaje sve manja. U tom su kontekstu istražene različite logike i argumentacijski sklopovi višjejezične znanosti nasuprot pojednojezičnoj engleskojezičnoj znanosti i školskome obrazovanju. Oba su razvojna trenda svaki za sebe uvjerljivi i stvaraju posve različite dobitke i gubitke za sustave znanosti i obrazovanja. Povrh toga, povezani su s izrazito različitim predodžbama o društvu i globalizacijskim modelima. Tako višjejezična znanost i obrazovanje nisu kompatibilni s ekonomiziranim razvojem društva koji se trenutno u istraživanjima u društvenim znanostima diskutira pod natuknicama »neoliberalizam«, »globa-

⁵⁴ Time se *Rezolucija* direktno nadovezala na diskurs njemačkoga govornog područja u kojem je već početkom 1980-ih romanist i germanist Harald Weinrich iznio zahtjev za promjenom redoslijeda jezika u tom smislu kako bi se stvorilo više prostora za višjejezičnost (1981:66); usp. o tome i Meißner (1993:82), Krumm (2003:46), Neuner (2005:52), Gehrmann (2007:193–194). No taj se zahtjev nije uspio etablirati. Štoviše, engleski je u većini obrazovnih sustava ostao prvi obvezni jezik u školi te dominira kao jezik s kojim se u školi započinje učenje stranih jezika i tamo gdje redoslijed jezika nije propisan.

lizam« ili »imperijalizam ekonomskoga«. Taj trend razvoja sustavno dovodi do engleskoga kao jedinoga globalnog jezika znanosti, obrazovanja i komunikacije. Stoga se višejezičnost kao obrazovni cilj dugoročno može realizirati, što je jedan od zaključaka ovoga rada, samo ako se globalizacija misli multilingvalno te ako se ekonomizam kao društvenu ideju vodilju ponovno potisne iz školstva i visokoga školstva.

To otvara niz temeljnih pitanja koja se u radu moglo samo naznačiti. Između ostaloga tu je istaknuta problematika da se očito nalazimo pred globalnim razvojem u kojemu se nacionalne države, kulture i jezici u rastućoj mjeri promatraju kao prepreke na putu prema svjetskome društvu kao društvu svjetskoga tržišta te da ih stoga valja prevladati. No takav razvoj ipak nije lišen alternative, već je dio ideološkoga konstrukta u čijem se središtu nalazi tržište kao novi globalni društveni model koji nadilazi prostore i granice. Jezični razvoj u vidu anglofonizacije znanosti i visokoga školstva te školskoga obrazovanja dio su toga procesa. Stoga ih se ne može zahvatiti kao čisto lingvističke fenomene, već ih valja sagledati i raspraviti u uskoj svezi s društvenopolitičkim pitanjima o ulozi nacionalne države, nacionalnih kultura i jezika u doba globalizacije. Na tome mjestu ovaj rad završava.

Jedno od središnjih i još uvijek otvorenih pitanja rada jest kako koristiti engleski kao svjetski jezik komunikacije, znanosti i obrazovanja, a da ne dođe do hegemonističkog premještanja moći u smjeru anglosaksonske jezične zajednice s SAD-om kao centrom i do diglosijskoga jezičnog razvoja. Na to se pitanje mora odgovoriti kako na europskoj razini tako i na razini nacionalnih država. Ono dotiče temeljne probleme europskih integracijskih procesa i ne može ga se prepustiti isključivo tržišnim silama. Štoviše, neophodne su intervencije u korist održanja i poticanja višejezičnoga europskog obrazovanja i znanosti. U tome smislu Hrvatska mora iznaći vlastiti put u nacionalnim i europskim okvirima.

Literatura

- Ammon, Ulrich. 1998. *Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache? Englisch auch für die Lehre an den deutschsprachigen Hochschulen*. Berlin: de Gruyter.
- Ammon, Ulrich. 2007. Sprache(n) und Globalisierung – Unter besonderen Berücksichtigung der deutschen Sprache. Ur. Bechdorf, Ute; Reinhard Johler; Horst Tonn. *Amerikanisierung – Globalisierung. Transnationale Prozesse im europäischen Alltag*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag, 141–156.

- Ammon, Ulrich. 2008. Deutsch in der internationalen Wissenschaftskommunikation. Ur. Goethe-Institut. *Die Macht der Sprachen*. 47–59. <https://silo.tips/download/die-macht-der-sprache> (pristupljeno 21. 6. 2021.)
- Ammon, Ulrich. 2010. Über Deutsch als Wissenschaftssprache. *Forschung & Lehre*, 6, 400–402. https://www.wissenschaftsmanagement-online.de/sites/www.wissenschaftsmanagement-online.de/files/migrated_wimoarticle/DeutschalsWissenschaftssprache.pdf (pristupljeno 21. 6. 2021.)
- Antičić, Tome. 2019. Sve što radimo, radimo krivo! *Universitas*, 113, 4. https://www.hrstud.unizg.hr/_news/39257/Universitas_113.pdf (pristupljeno 12. 6. 2021.)
- Bagarić, Vesna. 2007. Razina komunikacijske kompetencije učenika engleskoga i njemačkoga jezika u pisanju i govorenju. *Metodika*, 8 (1), 221–234.
- Barišić, Pavo. 2019. Sprachzwangslage der Wissenschaft. Exkurs zum Weltkongress für Philosophie. Ur. Gehrman, Siegfried; Slađan Turko- vić. *Zagreber Germanistische Beiträge*, Themenband Anglophonisierung der Wissenschaftssprache, 28, 39–54.
- Barišić, Pavo. 2020. Plädoyer für mehrsprachige Wissenschaft. Blick aus Kroatien auf Deutsch als Wissenschaftssprache. Ur. Münch, Ursula; Ralph Mocikat; Siegfried Gehrman; Jörg Siegmund. *Die Sprache von Forschung und Lehre. Lenkung durch Konzepte der Ökonomie*. Baden-Baden: Nomos, 131–147.
- Barišić, Pavo. 2021. Mehrsprachigkeit in der kroatischen Politik. Vergleich des Kroatischen Parlaments 1861 und 2020. Ur. Gehrman, Siegfried. *Zeitschrift für Kultur- und Kollektivwissenschaft*, Themenband Wissenschaftssprachen und Kollektivität – Fragen an die Sprachlichkeit von Wissenschaft in Zeiten der Globalisierung, 2021/2 (u tisku).
- Beck, Ulrich. 2007. *Was ist Globalisierung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Brown, Wendy. 2015. *Die schleichende Revolution. Wie der Neoliberalismus die Demokratie zerstört*. Berlin: Suhrkamp.
- Candelier, Michael; Antoinette Camilleri-Grima; Véronique Castellotti; Jean-François de Pietro; Ildikó Lőrincz; Franz-Joseph Meißner; Artur No-guerol; Anna Schröder-Sura. 2012. *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and Resources*. Graz: European Centre for Modern Languages – Council of Europe.
- Cindrić, Ivana; Marija Andracka; Natalija Ćurković. 2010. Analiza rezultata ispita iz engleskog jezika u 4. i 8. razredu osnovne škole. Ur. Marković, Nenad; Natalija Ćurković; Irena Matoic. *Kvalitativna analiza ispita provedenih 2008. godine u osnovnim školama. Engleski i njemački jezik*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, 37–61.
- COM [2003] 449: *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Ak-*

- tionsplan 2004–2006. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003DC0449&from=EN> (pristupljeno 12. 6. 2021.)
- COM [2017] 673: *Obrazovanjem i kulturom jačati europski identitet*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0673&from=EN> (pristupljeno 12. 6. 2021.)
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. *Companion Volume with New Descriptors*. 2018. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (pristupljeno 17. 6. 2021.)
- Corston, Thomas. 2020. Internationalität, Internationalisierung und Anglomanie: Die Folgen für die Geisteswissenschaften in Österreich. Ur. Münch, Ursula; Ralph Mocikat; Siegfried Gehrman; Jörg Siegmund. *Die Sprache von Forschung und Lehre. Lenkung durch Konzepte der Ökonomie*. Baden-Baden: Nomos, 167–179.
- Crystal, David. 2003. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dieter, Herman H. 2019. Sprachenvielfalt, Erkenntnisfreiheit und Politik. Ein spannungsgeladenes Wechselspiel. Ur. Gehrman, Siegfried; Sladjan Turković. *Zagreber Germanistische Beiträge, Themenband Anglophonisierung der Wissenschaftssprache*, 28, 69–85.
- Državni zavod za statistiku RH. 2011. Osnovne škole. Kraj šk. g. 2009./2010. i početak šk. g. 2010./2011. *Priopćenje*, XLVIII., 8.1.2. <https://www.dzs.hr/> (pristupljeno 17. 6. 2021.)
- Državni zavod za statistiku RH. 2012. Osnovne škole. Kraj šk. g. 2010./2011. i početak šk. g. 2011./2012. *Priopćenje*, XLIX., 8.1.2. <https://www.dzs.hr/> (pristupljeno 17. 6. 2021.)
- Državni zavod za statistiku RH. 2015. Osnovne škole. Kraj šk. g. 2013./2014. i početak šk. g. 2014./2015. *Priopćenje*, LII., 8.1.2. <https://www.dzs.hr/> (pristupljeno 17. 6. 2021.)
- Državni zavod za statistiku RH. 2016. Osnovne škole. Kraj šk. g. 2014./2015. i početak šk. g. 2015./2016. *Priopćenje*, LIII., 8.1.2. <https://www.dzs.hr/> (pristupljeno 17. 6. 2021.)
- Državni zavod za statistiku RH. 2019. Osnovne škole. Kraj šk. g. 2017./2018. i početak šk. g. 2018./2019. *Priopćenje*, LVI., 8.1.2. <https://www.dzs.hr/> (pristupljeno 17. 6. 2021.)
- Državni zavod za statistiku RH. 2020. Osnovne škole. Kraj šk. g. 2018./2019. i početak šk. g. 2019./2020. *Priopćenje*, LVII., 8.1.2. <https://www.dzs.hr/> (pristupljeno 17. 6. 2021.)
- Državni zavod za statistiku RH. 2021. Osnovne škole. Kraj šk. g. 2019./2020. i početak šk. g. 2020./2021. *Priopćenje*, LVIII., 8.1.2. <https://www.dzs.hr/> (pristupljeno 17. 6. 2021.)

- Dux, Günter. 2006. *Moral und Gerechtigkeit als Problem der Marktgesellschaft*. Wien: Picus.
- Ecke, Peter. 2020. Deutsch als Fremdsprache in den USA: Forschungsschwerpunkte der Zeitschrift »Die Unterrichtspraxis/Teaching German«. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25, 911–917. <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1051/1048> (pristupljeno 12. 6. 2021.)
- Ehlich, Konrad. 2009. Sprachenpolitik in Europa – Tatsachen und Perspektiven. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, 38, 26–41.
- Ehrmann, Thomas; Aloys Prinz. 2019a. Europa, amerikanisch erklärt. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 25. 10. 2019.
- Ehrmann, Thomas; Aloys Prinz. 2019b. Globaler Provinzialismus in der Ökonomie. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 18. 11. 2019.
- Enever, Janet. 2011; ur. *Early Language Learning in Europe*. London: British Council.
- Europäische Kommission. 2006. *Eurobarometer Spezial 243: Die Europäer und ihre Sprachen*. Befragung Nov. – Dez. 2005. <https://docplayer.org/17572714-Die-europaeer-und-ihre-sprachen.html> (pristupljeno 14. 6. 2021.)
- Europäische Kommission. 2012a. *Eurobarometer Spezial 386: Die europäischen Bürger und ihre Sprachen*. Befragung: Febr. – März 2012. https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/ebs_386_de.pdf (pristupljeno 12. 6. 2021.)
- Europäische Kommission; EACEA; Eurydice. 2012b. *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa 2012*. Eurydice Report. Luxemburg: Publications Office of the European Union. https://ec.europa.eu/eurostat/documents/portlet_file_entry/3217494/EC-XA-12-001-DE.PDF.pdf/6eafe714-ed2b-4e68-b413-37eca75a9a7c (pristupljeno 12. 6. 2021.)
- Europäische Kommission; EACEA; Eurydice. 2017. *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa 2017*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. http://publications.europa.eu/resource/cellar/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1.0003.01/DOC_1 (pristupljeno 12. 6. 2021.)
- Europäischer Rat (Barcelona). 15. – 16. 3. 2002. *Schlussfolgerungen des Vorsitzes*. <https://cordis.europa.eu/programmefile/EMP-BARCELONA-2002C/de> (pristupljeno 12. 6. 2021.)
- Europski jezični portfolio. Za učenike i učenice od 7 do 10/11 godina u Republici Hrvatskoj. 2006a. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH – Vijeće Europe – Školska knjiga.
- Europski jezični portfolio. Za učenike i učenice od 11 do 15 godina u Republici Hrvatskoj. 2006b. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH – Vijeće Europe – Školska knjiga.

- Fandrych, Christian. 2015. Zur Rolle von Sprache(n) in der Hochschullehre am Beispiel internationaler Programme. Ur. Colin, Nicole; Joachim Umlauf. *Mehrsprachigkeit und Elitenbildung im europäischen Hochschulraum*. Heidelberg: Synchron, 215–224.
- Fandrych, Christian; Betina Sedlaczek. 2012. *I need German in my life ... Eine empirische Studie zur Sprachsituation in englischsprachigen Studiengängen in Deutschland* [u suradnji s Tschirner, Erwin; Reinhold, Beate]. Tübingen: Stauffenburg.
- Gehrman, Siegfried. 2007. Mehrsprachigkeit, Sprachenpolitik und DaF-Lehrerbildung im Wandel. Ur. DAAD. *Deutschland – Süd-Ost-Europa. Germanistentreffen. Tagungsbeiträge*. Bonn 2. – 6. 10. 2006. Bonn: DAAD, 181–202.
- Gehrman, Siegfried. 2015. Die Kontrolle des Fluiden. Die Sprachlichkeit von Wissenschaft als Teil einer neuen Weltordnung. Ur. Gehrman, Siegfried; Jürgen Helmchen; Marianne Krüger-Potratz; Frank Ragutt. *Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive*. Münster: Waxmann, 117–156. http://adawis.de/fileadmin/user_upload/Seiten/Verweise/Autorentexte/Gehrman_2015.pdf (pristupljeno 12. 6. 2021.)
- Gehrman, Siegfried. 2017. Wir und die Anderen oder warum Kultur zugleich heterogen und nicht heterogen ist – Fragen an den Kulturbegriff und die Kulturvermittlung im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht ZIF* 2017/1, 83–106. <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/839/840> (pristupljeno 2. 7. 2021.)
- Gehrman, Siegfried. 2020. Die Ökonomisierung des Sprachlichen. Eine Bestandsaufnahme über die Zukunft der Nationalsprachen als Wissenschaftssprachen. Ur. Münch, Ursula; Ralph Mocikat; Siegfried Gehrman; Jörg Siegmund. *Die Sprache von Forschung und Lehre. Lenkung durch Konzepte der Ökonomie*. Baden-Baden: Nomos, 55–76.
- Gehrman, Siegfried; Ana Petravić. 2010. Deutsch in Kroatien. Ur. Krumm, Hans-Jürgen; Christian Fandrych; Britta Hufeisen; Claudia Riemer. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Kapitel Deutsch an Schule und Hochschule in nicht-deutschsprachigen Ländern: Bestandsaufnahme und Tendenzen. Länderbericht Kroatien (Artikel 206). Berlin – New York: Walter de Gruyter, 1717–1721.
- Gehrman, Siegfried; Željka Knežević. 2011. Višejezičnost kao obrazovni cilj: europska jezična politika u »borbi jezika«. Ur. Domović, Vlatka; Siegfried Gehrman; Marianne Krüger-Potratz; Ana Petravić. *Europsko obrazovanje. Koncepti i perspektive iz pet zemalja*. Zagreb: Školska knjiga, 67–71.

- Gehrman, Siegfried; Ana Petravić; Ana Šenjug Golub. 2012. Interkulturelle Kompetenz und ihre Evaluation im Fremdsprachenunterricht – Schwerpunkt Primarstufe. *Zagreber Germanistische Beiträge*, 21, 301–327.
- Gehrman, Siegfried; Željka Knežević; Ana Petravić. 2012. Europäische Mehrsprachigkeit und die Zukunft von Deutsch (in Kroatien). *Konferenzband des Kroatischen Deutschlehrerverbandes »Deutsch in Kroatien, Kroatien in der EU. Unterrichtspraktische und sprachenpolitische Auswirkungen«*. 19. – 21. 10. 2012. Zagreb, 29–42.
- Gehrman, Siegfried; Ivana Rončević. 2015. Pojednojezičenje znanosti kao hegemonijalni projekt: europske perspektive i anglofone stvarnosti. *Filologija*, 65, 13–4.
- Gerhards, Jürgen. 2010. *Mehrsprachigkeit im vereinten Europa. Transnationales sprachliches Kapital als Ressourcen einer globalisierten Welt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goebel, Hans. 2019. Kritische Bemerkungen zur Lage der Romanistik im Zeichen von 'English only'. Ur. Gehrman, Siegfried; Slađan Turković. *Zagreber Germanistische Beiträge*, Themenband Anglophonisierung der Wissenschaftssprache, 28, 87–107.
- Goebel, Hans. 2020. Kritische Anmerkungen eines österreichischen Philologen zum Problemfall English only. Ur. Münch, Ursula; Ralph Mociak; Siegfried Gehrman; Jörg Siegmund. *Die Sprache von Forschung und Lehre. Lenkung durch Konzepte der Ökonomie*. Baden-Baden: Nomos, 149–165.
- Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne. 2020. *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Haarmann, Harald. 2002. Englisch, Network Society und europäische Identität: Eine sprachökologische Bestimmung. Ur. Hoberg, Rudolf. *Deutsch-Englisch-Europäisch. Impulse für eine neue Sprachenpolitik*. Mannheim: Dudenverlag, 152–170.
- Häusler, Maja. 1998. *Zur Geschichte des Deutschunterrichts in Kroatien seit dem 18. Jahrhundert*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Handbuch deutscher historischer Buchbestände in Europa. Kroatien, Slowenien, Italien*. 2001. Kroatien. Prii. Skender, Dubravka; Siegfried Gehrman. Hildesheim: Olms-Weidmann, 21–146.
- Hansen, Klaus. 2009. *Kultur, Kollektiv, Nation*. Passau: Verlag Karl Stutz.
- Höhne, Thomas. 2015. *Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Horvatić Bilić, Irena. 2021. Was kann ein Verband im Bereich Sprachenpolitik machen? Praxisbeispiele der sprachenpolitischen Tätigkeit des Verbandes des Kroatischen Deutschlehrerverbandes. *IDV Magazin*, 99, 46–51.

- House, Juliane. 2005. Englisch als Lingua franca: eine Bedrohung für die deutsche Sprache? Ur. Motz, Markus. *Englisch oder Deutsch in Internationalen Studiengängen*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 53–65.
- Jakob, Dieter. 2002. Englisch als Sprache der Globalisierung. Kommunikationstechnische Zwangsläufigkeit oder linguistischer Imperialismus? Ur. Jakob, Dieter. *Globalisierung und Kultur. Identität im Wechselspiel von Begrenzung und Entgrenzung. Wilhelm-Hausenstein-Symposium 2000*. München: Iudicium, 47–64.
- Kanning, Uwe Peter. 2010. Impact Factor. Ur. Kanning, Uwe Peter; Lutz von Rosenstiel; Heinz Schuler. *Jenseits des Elfenbeinturms: Psychologie als nützliche Wissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 328–342.
- Kirchner, Thomas. 2019. Spricht Holland bald nur noch Englisch. *Süddeutsche Zeitung*. 6. 3. 2019.
- Koreik, Uwe. 2018. Die Sprachenfrage in internationalen Studiengängen. Ur. Jolie, Stephan. *Internationale Studiengänge in den Geistes- und Kulturwissenschaften: Chancen, Perspektiven, Herausforderungen*. Bielefeld: Universität-Verlag Webler, 95–107.
- Koreik, Uwe. 2019. Warum auch die Sprachenfrage die Zukunft unserer Demokratien bedroht. Eine Polemik. Ur. Gehrman, Siegfried; Slađan Turković. *Zagreber Germanistische Beiträge, Themenband Anglophonisierung der Wissenschaftssprache*, 28, 55–67. <https://zgbde.ffzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2020/04/ZGB-28-2019-Book-za-web.pdf> (pristupljeno 12. 6. 2021.)
- Koreik, Uwe. 2020. Mehrsprachigkeit an europäischen Hochschulen – oder: English only? *German as a foreign language GFL*, 3, 35–52. <http://www.gfl-journal.de/3-2020/Koreik.pdf> (pristupljeno 12. 6. 2021.)
- Košuta, Nataša; Sanja Vičević Ivanović. 2015. Learner Autonomy through the Prism of Learning Styles in the European Language Portfolio. *Croatian Journal of Education*, 17 (3), 187–212.
- Kramsch, Claire. 2019. Between Globalization and Decolonization. Foreign languages in the cross-fire. Ur. Macedo, Donald. *Decolonizing Foreign language Education. The misteaching of English and other colonial languages*. New York: Routledge, 50–72.
- Krüger-Potratz, Marianne. 2003. *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster: Waxmann.
- Krumm, Hans-Jürgen. 2003. Mehrsprachige Welt – einsprachiger Unterricht? Ur. Schneider, Günther; Monika Clalüna. *Mehr Sprache – mehrsprachig mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*. München: Iudicium, 39–52.

- Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije. 2019. *Narodne novine*, 7 (139). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_139.html (pristupljeno 17. 6. 2016.)
- Kurikulum nastavnog predmeta Francuski jezik za osnovne škole i gimnazije. 2019. *Narodne novine*, 7 (140). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_140.html (pristupljeno 17. 6. 2016.)
- Kurikulum nastavnog predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije. 2019. *Narodne novine*, 7 (141). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_141.html (pristupljeno 17. 6. 2016.)
- Kurikulum nastavnog predmeta Talijanski jezik za osnovne škole i gimnazije. 2019. *Narodne novine*, 7 (142). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_142.html (pristupljeno 17. 6. 2016.)
- Lemmers, Björn; Martin Middeke. 2008. Geschichte einer wissenschaftlichen Publikation – nur noch englische Zitate bitte. *Deutsche Medizinische Wochenschrift*, 133 (51–52), 2699. <https://www.thieme-connect.com/products/ejournals/abstract/10.1055/s-0028-1105879> (pristupljeno 12. 6. 2021.)
- Letica Krevelj, Stela. 2019. Strani jezik i višejezičnost: stvarnost, spoznaje i preporuke. Ur. Vrhovac, Yvonne; Vedrana Berlangi Kapušin; Jasenka Čengi; Renata Geld; Beata-Andrea Jelić; Stela Letica Krevelj; Sandra Mardešić; Marija Lütze-Miculinić. *Izazovi učenja stranog jezika u osnovnoj školi*. Zagreb: Ljevak, 26–34.
- Lüdi, Georges. 2007. Braucht Europa eine Lingua franca? Ur. Fischer, Roswitha. *Herausforderungen der Sprachenvielfalt in der Europäischen Union. Beiträge und Diskussionen vom Symposium am 20/21 April 2006 an der Universität Regensburg*. Baden-Baden: Nomos, 128–148.
- Maalouf, Amin. 2008. *Eine lohnende Herausforderung. Wie die Mehrsprachigkeit zur Konsolidierung Europas beitragen kann. Vorschläge der von der Europäischen Kommission eingesetzten Intellektuellengruppe für den interkulturellen Dialog*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7f987cdd-dba2-42e7-8cdf-3f4f14efe783/language-del/format-PDF> (pristupljeno 12. 6. 2021.)
- Markl, Hubert. 1986. Die Spitzenforschung spricht Englisch. Ur. Kalverkämper, Hartwig; Harald Weinrich. *Deutsch als Wissenschaftssprache. 25. Konstanzer Literaturgespräch des Buchhandels, 1985*. Tübingen: Gunter Narr, 20–25.
- Mihaljević Djigunović, Jelena. 2012. *Early EFL learning in context – Evidence from a country case study*. London: The British Council.
- Mihaljević Djigunović, Jelena; Marta Medved Krajnović. 2015; ur. *Early Learning and Teaching of English, New Dynamics of Primary English*. Bristol: Multilingual Matters.

- Mittelstraß, Jürgen; Jürgen Trabant; Peter Fröhlicher. 2017. *Wissenschaftssprache. Ein Plädoyer für Mehrsprachigkeit in der Wissenschaft*. Stuttgart: Metzler.
- Meißner, Franz-Joseph. 1993. *Schulsprachen zwischen Politik und Markt: Sprachenprofile, Meinungen, Tendenzen, Analysen*. Frankfurt/M.: Moritz Diesterweg.
- Müller, Gerhard. 2020. Die Universität zwischen unternehmerischer Lenkung und Bildungsauftrag? Anmerkungen aus dem Blickwinkel einer unternehmerischen Universität. Ur. Münch, Ursula; Ralph Mocikat; Siegfried Gehrman; Jörg Siegmund. *Die Sprache von Forschung und Lehre. Lenkung durch Konzepte der Ökonomie*. Baden-Baden: Nomos, 23–28.
- Münch, Richard. 2011. *Akademischer Kapitalismus. Zur Politischen Ökonomie der Hochschulreform*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Münch, Richard. 2020. Wissenschaft im Wettbewerb strategisch operierender Universitäten. Ur. Münch, Ursula; Ralph Mocikat; Siegfried Gehrman; Jörg Siegmund. *Die Sprache von Forschung und Lehre. Lenkung durch Konzepte der Ökonomie*. Baden-Baden: Nomos, 29–39.
- Münnix, Gabriele. 2014. Kategorien und Begriffe in Sprache und Denken – Sprachphilosophische Perspektiven. Zur Problematik von Übersetzungen und Interkultureller Kommunikation. Ur. Jammal, Elias. *Kultur und Interkulturalität. Interdisziplinäre Zugänge*. Wiesbaden: Springer, 109–125.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu. 2006. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Nastavni plan za osnovnu školu. 2019. *Narodne novine*, 66. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2019_07_66_1305.html (pristupljeno 16. 6. 2021.)
- Neuner, Gerhard. 2005. Gesamtsprachenkonzept, Mehrsprachigkeitssansatz und Tertiärsprachenlernen, Beispiel Westschweiz. Ur. Hufeisen, Britta; Madeline Lutjeharms. *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum*. Tübingen: Gunter Narr, 51–73.
- Osterloh, Margit; Bruno S. Frey. 2017. Absurde Mess-Manie. Der fragwürdige Impact des Impact Faktors. *Forschung & Lehre*, 10, 876–878.
- Osterloh, Margit; Bruno S. Frey. 2020. How to avoid borrowed plumes in academia. *Research policy*, 49, 1–9.
- Petravić, Ana; Ana Šenjug Golub; Natalija Ćurković. 2010. Analiza rezultata ispita iz njemačkog jezika u 4. i 8. razredu osnovne škole. Ur. Marković, Nenad; Natalija Ćurković; Irena Matoić. *Kvalitativna analiza ispita provedenih 2008. godine u osnovnim školama. Engleski i njemački jezik*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, 62–103.

- Petravić, Ana. 2011. Interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht – Probleme und Perspektiven der Curriculumentwicklung. Ur. Domović, Vlatka; Siegfried, Gehrman; Marianne Krüger-Potratz; Ana Petravić. *Europäische Bildung. Konzepte und Perspektiven aus fünf Ländern*. Münster – New York: Waxmann, 105–128.
- Petravić, Ana. 2015. Mehrsprachigkeit als Bildungsziel: Fragen der Curriculumentwicklung aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. Ur. Cergol Kovačević, Kristina; Sandra Lucija Udier. *Multidisciplinary Approaches to Multilingualism: Proceedings from the CALS conference*. Frankfurt/M. i dr.: Peter Lang, 199–226.
- Petravić, Ana. 2016. *Međukulturna kompetencija u nastavi stranih jezika. Od teorijskih koncepta do primjene*. Zagreb: Školska knjiga.
- Petravić, Ana; Ana Šenjug Krleža; Željka Knežević. 2022. Learner strategies and the perception of crosslinguistic interaction in young L3 learners. Empirical study in primary school FLT. Ur. Matešić, Mihaela; Anita Memišević. *Meaning in language – from individual to collective*. Berlin: Peter Lang, (prihvaćen za tisak).
- Petravić, Ana; Ana Šenjug Golub; Siegfried Gehrman. 2018; ur. *Deutsch von Anfang an. Frühes Deutschlernen als Chance. Perspektiven aus Südosteuropa*. Münster – New York: Waxmann.
- Phillipson, Robert. 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Pravilnik o uvjetima za izbor u znanstvena zvanja. 2017. *Narodne novine*, 28 (652). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2017_03_28_652.html (pristupljeno 12. 6. 2021.)
- Risager, Karen. 2007. *Language and Culture Pedagogy. From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rončević, Ivana. 2013. *Njemački jezik u hrvatskoj znanosti i visokom školstvu u kontekstu višejezičnosti*. Doktorski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Rubel, Alexander. 2019. Quo vadis Altertumswissenschaft? The command of foreign languages and the future of classic studies. *Classical World*, 122/123, 193–223.
- Skudlik, Sabine. 1990. *Sprachen in den Wissenschaften. Deutsch und Englisch in der internationalen Kommunikation*. Tübingen: Gunter Narr.
- Thielmann, Winfried. 2020. Ist die Anglophonisierung der europäischen Wissenschaft ein Problem? Überlegungen zur Sprachenfrage in den Wissenschaften. Ur. Münch, Ursula; Ralph Mocikat; Siegfried Gehrman; Jörg Siegmund. *Die Sprache von Forschung und Lehre. Lenkung durch Konzepte der Ökonomie*. Baden-Baden: Nomos, 97–109.

- Trabant, Jürgen. 2012. Über die Lingua franca der Wissenschaft. Ur. Oberreuther, Heinrich; Wilhelm Krull; Hans-Joachim Mayer; Konrad Ehlich. *Deutsch in der Wissenschaft*. München: Olzog, 101–107.
- Trabant, Jürgen. 2014. *Globalesisch oder was? Ein Plädoyer für Europas Sprachen*. München: Beck.
- Trabant, Jürgen. 2020. *Sprachendämmerung. Eine Verteidigung*. München: Beck.
- Troha, Jasmina; Ana Petravić; Ana Šenjug Krleža. 2020. Multilingual Awareness in L3 English and German Class in Primary School. *Croatian Journal of Education*, 22 (2), 451–485.
- Van Parijs, Philippe. 2013. *Sprachengerechtigkeit für Europa und die Welt*. Berlin: Suhrkamp. *Udruga nastavnika jezika struke na visokoškolskim ustanovama* – UNJSVU. <https://unjsvu.hr/hr/> (pristupljeno 12. 6. 2021.)
- Ugovor o funkcioniranju Europske unije (pročišćena verzija). 2016. *Službeni list Europske unije*, 7. 6. 2016., C 202/47. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:9e8d52e1-2c70-11e6-b497-01aa75ed71a1.0011.01/DOC_3&format=PDF (pristupljeno 12. 6. 2021.)
- Vilke, Mirjana. 1979. English as a Foreign Language at the Age of Eight. *Studia Romanica et Anglica Zagrabienia*, 1979/24, 297–336.
- Vilke, Mirjana. 1999. Djeca i učenje stranih jezika u našim školama. Ur. Vrhovac Yvonne; Marta Medved Krajnović; Jelena Mihaljević Djigunović; Smiljana Narančić Kovač; Nives Sironić-Bonefačić; Mirjana Vilke. *Strani jezik u osnovnoj školi*. Zagreb: Naprijed, 17–30.
- Vilke, Mirjana. 2007. Engleski jezik u Hrvatskoj: pogled u prošlost, sadašnjost i budućnost. *Metodika*, 8 (1), 8–16.
- Vilke, Mirjana; Yvonne Vrhovac. 1993; ur. *Children and foreign languages I*. Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb.
- Vilke, Mirjana; Yvonne Vrhovac. 1995; ur. *Children and foreign languages II*. Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb.
- Vrhovac, Yvonne. 2001; ur. *Children and foreign languages III*. Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb.
- Vrhovac, Yvonne. 2006. Kako smo na početku školske godine 2003./04. propustili priliku uvođenja višejezičnosti u osnovnoškolsko obrazovanje. Ur. Vodopija, Irena; Elvira Petrović. *Dijete i jezik danas. Dijete i višejezičnost. Zbornik radova s međunarodnog stručnoga i znanstvenoga skupa Dijete i jezik danas, Osijek 2003*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku – Učiteljski fakultet, 169–181.
- Vrhovac, Yvonne. 2010. ur. *Introducing the European language portfolio in the Croatian and French foreign language classroom: Teachers' experiences and classroom activities with 8 to 14 year olds*. Zagreb: FF Press.

- Weinrich, Harald. 1981. Fremdsprachen in der Bundesrepublik Deutschland und Deutsch als Fremdsprache. *Der deutsche Lehrer im Ausland DdLiA*, 28/4, 61–75. <https://www.aschendorff-buchverlag.de/digibib/?digidownload&tid=18177> (pristupljeno 12. 6. 2021.)
- Widlok, Beate; Ana Petravić; Helgi Org; Rodika Romcea. 2010. *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. Neubearbeitung*. München: Goethe-Institut.
- WWU Münster-NiederlandeNet. 2019. *Sprache: Die eigene Sprache wird an niederländischen Universitäten immer unpopulärer*. <https://www.uni-muenster.de/NiederlandeNet/aktuelles/archiv/2019/0226Niederlandistik-VU.html> (pristupljeno 21. 6. 2021.)
- Zagrebačka rezolucija o višjezičnosti. 2003. *KDV-Info*, Zehnjähriges Jubiläum des Kroatischen Deutsch-Lehrerverbandes 1992 – 2002, 12/22, 63–65. https://kdv.hr/images/kdv-info/KDV_info_22_2002.pdf <http://www.kdv.hr/index.php/initiativen> (pristupljeno 21. 6. 2021.)
- Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje. 2005. Vijeće Europe – Zagreb: Školska knjiga.
- Žepić, Stanko. 1995. Das österreichische Deutsch in Zagreb und Osijek. Zur Geschichte der deutschen Sprache in Kroatien. Ur. Muhr, Rudolf; Richard Schrodte; Peter Wiesinger. *Österreichisches Deutsch: Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen*. Wien: Holder – Pichler – Tempsky, 354–373.
- Žepić, Stanko. 2002. Zur Geschichte der deutschen Sprache in Kroatien. *Zagreber Germanistische Beiträge*, 11, 209–227.

Wissenschaftssprachliche und schulfremdsprachliche Entwicklungen in Europa – eine Studie über europäische Per- spektiven und kroatische Realitäten

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht wissenschaftssprachliche und schulfremdsprachliche Entwicklungen in Europa im Zustand ihrer Anglophonisierung. Gegenwärtig stehen sich im Bereich Wissenschaft zwei Konzepte gegenüber: das Konzept *des English only*, das große Teile der wissenschaftlichen Publikationspraxis in zahlreichen wissenschaftlichen Disziplinen dominiert und alle anderen Fremdsprachen als Wissenschaftssprachen verdrängt und das Konzept einer mehrsprachigen Wissenschaft, das einer europäischen Wissenschaftstradition entspricht. Warum geben Forschende ihre eigene Nationalsprache als Wissenschaftssprache auf und wechseln ins Englische? Was sind die Antriebskräfte dieser Entwicklung und wie lassen sich diese im Rahmen

einer mehrsprachigen Wissenschaft wieder einhegen. Der Beitrag fragt in diesem Sinn nach den Gewinnen und Verlusten, die mit beiden Konzepten für das System Wissenschaft verbunden sind.

Ein zweiter Aspekt beschäftigt sich mit schulfremdsprachlichen Entwicklungen. Auch hier stehen sich anglophone und mehrsprachige Bildungskonzepte gegenüber. Der Beitrag registriert einen Einstellungswandel zum Spracherwerb im Sinne einer ökonomischen Kosten-Nutzen Bilanz, in der Reichweitengewinne und Arbeitsmarktvorteile im Mittelpunkt stehen, während das Fremdsprachenlernen als Kulturlernen in den Hintergrund gerät. Die immer weiter voranschreitende Dominanz des Englischunterrichts zu Lasten aller anderen Sprachen beruht ganz wesentlich auf dieser Ökonomisierung des Fremdsprachenlernens. Stehen wir auch hier vor einem anglophonen Paradigmenwechsel? Welche Folgen hätte ein solcher Paradigmenwechsel für das Konzept einer europäischen Bildung, die auf dem Kennenlernen anderer Kulturen und Sprachen beruht? Und wie können wir dieses Konzept in der schulischen Bildung trotz des Primats des Englischen implementieren?

Der dritte Aspekt zielt auf wissenschafts- und schulfremdsprachliche Entwicklungen in Kroatien. Auf Basis empirischer Untersuchungen wird aufgezeigt, dass sowohl das kroatische Wissenschaftssystem als auch das Schulsystem deutliche Tendenzen in Richtung des Konzeptes *English only* aufweist. Andererseits verfügt Kroatien über eine Jahrhunderte alte multilinguale Tradition, die es möglich erscheinen lässt, hieran wieder anzuknüpfen und einer mehrsprachigen wissenschaftlichen und schulischen Bildung den Weg zu ebnen. Hierzu sind jedoch sowohl auf der Ebene der Universität als auch der Ebene der Schule normative Vorgaben und Einschnitte notwendig. Ein Resümee dieses Beitrages ist, dass Kroatien gegenwärtig an einer Schnittstelle zwischen Mehrsprachigkeit und *English only* steht. Das Ende selbst ist offen.

Ključne riječi: anglofonizacija, višejezičnost, jezik znanosti, strani jezici u školi, ekonomizacija

Schlüsselwörter: Anglophonisierung, Mehrsprachigkeit, Wissenschaftssprache, Schulfremdsprachen, Ökonomisierung

