

Izvorni naučni rad

UDK 811.163.4'272:37(497.6Brčko)

Jelena BOŽOVIĆ (Prag)

Univerzita Karlova, Filozofická fakulta

Ústav obecné lingvistiky

jelena.bozovic@ff.cuni.cz

Marija RUNIĆ (Banjaluka)

Univerzitet u Banjoj Luci

Filološki fakultet

marija.runic@flf.unibl.org

JEZIČKA POLITIKA U OBRAZOVNOM SISTEMU BRČKO DISTRIKTA: PRIMJER USPJEŠNE ILI NEUSPJEŠNE PRIČE?*

Brčko Distrikt je jedinstven u Bosni i Hercegovini (BiH) po tome što u svim zvaničnim jezičkim politikama dosljedno primjenjuje princip ravnopravnosti jezika i pisma konstitutivnih naroda BiH. U radu se preispituje uspješnost jezičke politike u obrazovnom sistemu Brčko Distrikta kroz sveobuhvatno i duboko kontekstualizovano istraživanje zasnovano na kritičko-etnografskom pristupu. Iako je u izgradnji modela obrazovne jezičke politike dominantan bio pristup jeziku kao pravu (Ruiz, 1984), u praksi se uočava i pristup jeziku kao resursu, ali i pristup jeziku

* Ovaj rad izložen je na *Trećem bosanskohercegovačkom slavističkom kongresu* u Sarajevu, 17–19. septembra 2021. godine pod istim nazivom. Dijelovi rada su predstavljani i na *8. Susretu slovenske lingvistike* [VIII Incontro di Linguistica Slava] u Udinama, 10–12. septembra 2020. godine pod nazivom „Looking behind the scenes: language policy mechanisms in Brčko District’s educational setting“ [Pogled iza kulisa: mehanizmi jezičke politike u obrazovnom kontekstu Distrikta Brčko]. Zahvaljujemo se učesnicima oba skupa na korisnim komentarima i preporukama.

Rad se odnosi na istraživanje sprovedeno uz finansijsku podršku Agencije za grantove Karlovog univerziteta u okviru projekta br. 343121, pod naslovom „Jezičke politike u post-konfliktnoj Bosni i Hercegovini: međusobni uticaj zvaničnih i nezvaničnih politika“, koji se realizuje na Filozofskom fakultetu Karlovog univerziteta u Pragu i na dio istraživačkog projekta „It’s High Time: Linguistics in High Schools“ [Krajnje je vrijeme: lingvistika i srednje škole] podržanog od strane Odjeljenja za obrazovne i kulturne djelatnosti Vlade SAD-a u okviru programa razmjene Fulbright [Fulbright Visiting Scholar Program] za 2019/2020. godinu. Dio terenskog istraživanja koji je sproveden od marta do maja 2021. godine potpomognut je programom finansiranja *SVV* Filozofskog fakulteta Karlovog univerziteta, kroz projekat pod nazivom „Jezik kao sistemski i društveni fenomen“.

kao problemu (npr. u nastavnim sadržajima pod uticajem dominantnih ideologija o jeziku ili stavovima učenika).

Ključne riječi: *jezička politika, Brčko Distrikt, obrazovanje u BiH, jezik kao pravo, jezik kao resurs, jezik kao problem*

1. UVOD

Osim rasparčavanja cjelovitog obrazovnog sistema, (poslije)ratni period u Bosni i Hercegovini (BiH) donio je i disoluciju zajedničkog jezičkog standarda na tri službena jezika, ujedno i tri odvojena standardna varijeteta. To je čitavu podjelu školstva učinilo još složenijom jer je pored nastavnog sadržaja podijeljen i maternji jezik kao nastavni predmet, ali i kao jezik na kom se izvodi nastava. Bosanskohercegovačko školstvo je time uvedeno u okvire problematike dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja, oblasti koja je do tog trenutka bila strana za sistem zasnovan na formalnoj jednojezičnosti.

Kao posljedica rastakanja obrazovnog sistema i nastave jezika javile su se i brojne diskriminatorne prakse. Takve su na primjer asimilacione obrazovne politike kroz jednonacionalne planove i programe u Republici Srpskoj i pojedinim kantonima u Federaciji BiH, negiranje naziva „bosanski jezik“ u Republici Srpskoj, te segregacioni obrazovni modeli prisutni na prostoru Federacije BiH (ACFC, 2017; OSCE, 2018; USAID, 2017¹; Magill, 2010; Stojkanović, 2015; Hodžić, 2018). Fenomen „dvije škole pod jednim krovom“, zamišljen kao prelazni model u procesu integracije škola neposredno nakon rata, prerastao je u simbol segregacije (Magill, 2010; Hromadžić, 2017). U ovim školama djeca bošnjačke i hrvatske nacionalnosti su, osim prema nastavnim planovima i programima, i fizički odvojena jedna od drugih, iako dijele istu zgradu. Ovakav vid segregacije je, međutim, još izraženiji u slučaju paralelnih, identičnih, fizički razdvojenih škola na istočnoj i zapadnoj strani istog grada (Hodžić, 2018: 184). S druge strane, prisutan je i potencijalno inkluzivni pristup kroz tzv. B(osanski)H(rvatski)S(rpski) model, koji se najčešće vezuje za Kanton Sarajevo. Ovaj model je zasnovan na formalnom poštovanju prava pripadnika triju naroda na sopstveni jezik, koje se prije svega artikuliše kroz pravo učenika na imenovanje nastavnog predmeta prema svom izboru. Međutim, ovaj model ipak ostavlja neriješenim pitanje u kojoj mjeri se kroz ovako koncipiran nastavni program istinski može ostvariti pravo na nastavu *na*, ali i *o* sopstvenom jeziku i književnosti (v. Hodžić, 2018, 2020).

¹ <Dostupno na <http://www.measurebih.com/uimages/Overview20of20Main20Challenges-20in20Primary20and20Secondary20Education20in20BiH.pdf>> [8. 4. 2022].

Uprkos sudskim presudama i osudama različitih aktera, uključujući i pritiske međunarodne zajednice u slučajevima asimilacije i segregacije^{2,3,4}, navedeni obrasci jezičkih politika u obrazovanju i dalje opstaju. Pitanje integracije kroz poštovanje jezičkog pluralizma ne postavlja se kao obrazovni prioritet.⁵ Stoga se integrisani model koji je uspostavljen u Brčko Distriktu ističe kao posebno vrijedan pažnje jer može pružiti uvid u potencijalni alternativni scenario i za ostatak države (ACFC, 2017; OSCE, 2018).

Cilj našeg rada je da analiziramo pitanje uspješnosti jezičke politike u obrazovnom sistemu Brčko Distrikta i time osvijetlimo njegove pozitivne i negativne strane. Nakon osvrta na sâm obrazovni sistem Distrikta, daćemo prikaz sprovedenog istraživanja, kroz koji ćemo diskutovati o onim elementima jezičke politike koje smatramo posebno važnim za pitanje uspješnosti ili neuspješnosti ovakvog modela. Pojedine teme koje se kroz ovaj rad razmatraju značajne su i za druge slične obrazovne sisteme sa višenacionalnim sastavom koji se suočavaju sa sličnim pitanjima koja se tiču (bliskih) jezika.

2. MODEL JEZIČKE POLITIKE U OBRAZOVNOM SISTEMU BRČKO DISTRIKTA

Zvanična jezička politika Brčko Distrikta od samog početka važan je dio procesa integracije i stvaranja multietničkog društva, zasnovanog na principu jednakosti sva tri konstitutivna naroda. Na polju jezika taj princip prevodi se kao princip ravnopravnog statusa i upotrebe tri zvanična jezika i dva pisma, što ujedno čini Brčko Distrikt jedinom administrativnom jedinicom u okviru BiH koja u svom ustavnom aktu eksplicitno ističe ravnopravnost jezika i pisama naroda BiH.⁶

² Izvještaj Parlamentarne skupštine Savjeta Evrope iz 2018, <dostupno na https://pace.coe.int/en/files/24465?_cf_chl_jschl_tk__=u0PIIVwSfRiMmfEUK1cUwnl_5tvRNvWIMwq dNsuoKhM-1641501085-0-gaNycGzNCT0> [8. 4. 2022].

³ <Dostupno na Izvještaj visokog predstavnika za BiH iz 2021.: <http://www.ohr.int/60th-report-of-the-high-representative-for-implementation-of-the-peace-agreement-on-bosnia-and-herzegovina-to-the-secretary-general-of-the-united-nations/>> [8. 4. 2022].

⁴ Izvještaj Evropske komisije o napretku BiH za 2021. godinu, <dostupno na https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/bosnia-and-herzegovina-report-2021_en> [8. 4. 2022].

⁵ Očuvanje jezičkog pluralizma eksplicitno je i prepoznato kao okosnica u procesu integracije demokratskog multietničkog društva u Odluci o konstitutivnosti naroda iz 2000. godine: v. <https://www.ustavnisud.ba/hr/djelimicne-odluke-u-598> [8. 4. 2022].

⁶ Pitanje statusa i upotrebe jezika i pisma reguliše se Članom 6 Statuta Brčko Distrikta Bosne i Hercegovine (2008) u dva stava, koji glase: (1) Srpski, bosanski i hrvatski jezik, te ćirilčno i latinično pismo u ravnopravnoj su upotrebi za sve službene svrhe. (2) Pojedinačne odluke Vlade Distrikta o pravima i obavezama građana izdaju se na jednom od jezika i pisama navedenih u stavu 1 člana 6, prema zahtjevu zainteresovane stranke. Statut je dostupan na

Ostvarivanje jednakopravnosti tri jezika i dva pisma imalo je poseban značaj u procesu izgradnje integrisanog modela obrazovanja. Taj proces započet je od samog uspostavljanja ove administrativne jedinice (1999), u kojoj su u tom trenutku postojala tri potpuno odvojena sistema obrazovanja. O integrisanom modelu sa stvarnim multietničkim razredima, barem u srednjim školama, počelo se govoriti tek od školske godine 2004/2005. (v. OSCE, 2007: 9). Obrazovna jezička politika utemeljena je u Zakonu o obrazovanju u osnovnim i srednjim školama Brčko Distrikta Bosne i Hercegovine iz 2001. godine u kome se pitanje maternjeg jezika obrađuje u 2 člana, u dijelu koji se tiče Ciljeva osnovnog i srednjeg obrazovanja, Članu 3⁷ i Članu 13, kojim se potvrđuju principi ravnopravnosti tri jezika i dva pisma kao i pravo na izbor jezika, već ustanovljenih Statutom Distrikta. Za definisanje zvanične jezičke politike važni su takođe i Kodeks ponašanja nastavnika i Zajednički planovi i programi, kojima se definišu i usklađuju sadržaji iz nacionalne grupe nastavnih predmeta, i koji su prema Izvještaju OEBS-a iz 2007. godine bili usaglašeni u najvećem obimu u odnosu na ostatak Bosne i Hercegovine (str. 15). Prema navedenom kodeksu, koji nastavnici potpisuju prilikom sklapanja ugovora o radu, nastavnici su dužni da koriste sva tri jezika tokom izvođenja nastave, i to tako da mogu koristiti svoj maternji jezik ali moraju istovremeno objasniti razlike u rječniku sva tri jezika, te odgovoriti učenicima koristeći riječi učenikovog maternjeg jezika (str. 17). S obzirom na demografski sastav učeničke populacije u školama, učenici pohađaju nastavu maternjeg jezika zajedno tokom (jednog dijela) osnovnog obrazovanja, dok se u svim srednjim škola na teritoriji grada (ukupno 4) učenici razdvajaju tokom izvođenja nastave maternjeg jezika.⁸

Iako je zvanični model jezičke politike u obrazovnom sistemu uspostavljan postepeno, uz prevazilaženje otpora i izazova tokom same primjene, koji, kao što će se vidjeti u nastavku teksta, i dalje nisu u potpunosti prevazi-

<https://skupstinabd.ba/images/dokumenti/ba/statut-brcko-distrikta.pdf>, [8. 4. 2022].

⁷ U stavu (2e) ovog zakona navodi se da učenici sticanjem osnovnog i srednjeg obrazovanja „razvijaju svijest o pripadnosti državi Bosni i Hercegovini, *vlastitom nacionalnom i kulturnom identitetu, jeziku i tradiciji*, istodobno upoznajući vrijednosti drugih, poštujući različitosti i njegujući međusobno razumijevanje, toleranciju i solidarnost među svim ljudima, narodima i zajednicama u BiH“ (kurziv naš). Zakon je dostupan na: <https://skupstinabd.ba/3-zakon/ba/Zakon%20o%20obrazovanju%20u%20osnovnim%20i%20srednjim%20s--kolama/06B20-20%20Zakon%20o%20obrazovanju%20u%20osnovnim%20i%20srednjim%20s--kolama%20u%20Br--ko%20distriktu%20BiH%20-%20prec--is--ceni%20tekst.pdf>, [8. 4. 2022].

⁸ Osnovne škole su uglavnom sačinjene od učenika iste nacionalne pripadnosti, dok su sve srednje škole multietničke. Ukoliko je učenička populacija u osnovnim školama mješovita, onda se nastava maternjeg jezika pohađa zajedno od 1. do 5. razreda, a odvojeno od 6. do 9. (podaci dobijeni tokom intervju sa ispitanicima).

đeni, u trenutku pisanja Izvještaja OEBS-a, 2007. godine, brčanski model je ocijenjen kao uspješan ili potpuno funkcionalan. Kao takav, često je navođen u literaturi kao primjer pozitivne prakse (npr. Karnavas, 2003), dok međunarodne organizacije u svojim izvještajima redovno pozivaju relevantne institucionalne aktere da iskoriste primjer Distrikta kao model za obrazovne politike u ostatku države (ACFC, 2017; OSCE, 2018). Pozitivni efekti ovako osmišljenog obrazovnog modela zapažaju se, na primjer, u pojedinim istraživanjima koja su pokazala da je protivljenje učenika i nastavnika nacionalnim podjelama u školama najizraženije upravo u Brčko Distriktu, gdje su istovremeno pojavni oblici diskriminacije najrjeđi u odnosu na ostatak BiH (Kapo, 2012). S druge strane, ne izostaju ni studije koje ovaj model kritički preispituju, pa se tako često postavlja pitanje održivosti uspjeha brčanskog modela (npr. Jeffrey, 2006; Magill 2010). Ovo pitanje nije neočekivano, naročito imajući u vidu podatak koji je u svom istraživanju iz 2009. godine iznijela Klark. Naime, prema ovom istraživanju integrisano obrazovanje u Brčkom se u velikoj mjeri osjeća kao nešto nametnuto „odozgo“ i svakako ne kao nešto što je u dosluhu sa situacijom na terenu, gdje su podjele i dalje vrlo izražene (Clark, 2010). Na sličan raskorak je ukazao i Džouns u svojoj studiji, koja je pokazala da su reformu obrazovanja u Brčkom opšte uzev pozitivno prihvatili nastavnici i učenici, ali i da je neophodno veću pažnju usmjeriti upravo na njihove stavove i percepciju integracije i pomirenja (Jones, 2012).

3. TEORIJSKO-METODOLOŠKI OKVIR

Jezičke politike u ovom radu preispitujemo iz kritičko-etnografske perspektive (Hornberger & Johnson, 2006; Johnson, 2013; McCarty, 2015). U pitanju je pristup koji se u sklopu studija o jezičkom planiranju i jezičkim politikama počeo razvijati tokom posljednje dekade prošlog vijeka, da bi tokom posljednje dvije decenije postao posebno zastupljen u istraživanjima obrazovnih jezičkih politika u višejezičnim sredinama (v. Johnson, 2013). Kroz sveobuhvatno i duboko kontekstualizovano istraživanje kritičko-etnografskim pristupom se nastoje sagledati svi procesi i mehanizmi koji su od značaja u svim fazama jezičko-političkih procesa, od kreiranja do konkretne realizacije. Drugim riječima, za razliku od ranije dominantnog klasičnog pristupa, usmjerenog na izučavanje zvaničnih politika kreiranih unutar institucija u okviru procesa jezičkog planiranja, kritičko-etnografski pristup nudi šire shvaćen koncept jezičke politike koji zahvata i nivo prakse. Naime, posmatrajući jezičke politike kao sastavni dio sveukupnog društveno-kulturnog sistema (McCarty, 2015: 82), ovaj pristup prepoznaje i istražuje ulogu i uticaj svih uključenih aktera na *de facto* jezičko ponašanje unutar sredine u kojoj djeluju.

Na taj način moguće je steći uvid i u one manje vidljive, implicitne, često i subverzivne mehanizme koji djeluju u procesima interpretacije, prisvajanja i sprovođenja jezičke politike (Johnson, 2013). Konkretno u slučaju obrazovnih sistema, u sprovođenju zvaničnih jezičkih politika (kreiranih na makro nivou) svi koji u ovom procesu učestvuju mogu svojim odlukama i praksama (na mikro nivou) uticati na to da se jezičke politike bilo dosljedno sprovede ili se modifikuju prema dominantnim stavovima i ideologijama ili se pak u potpunosti ignorišu.

Podatke za ovo istraživanje smo prikupile kroz analizu dostupnih dokumenata relevantnih za jezičku politiku koja je predmet našeg rada (zakonodavno-pravni okvir, izvještaje, kurikulume i udžbenike za nastavu maternjeg jezika za srednje škole), kao i kroz terensko istraživanje sprovedeno u Brčko Distriktu u periodu između maja i septembra 2019. i marta i maja 2021. godine. Podaci sa terenskog istraživanja dobijeni su kroz intervju sa relevantnim akterima – direktorima škola, nastavnicima, roditeljima, OEBS-om; kroz fokus grupe sa učenicima srednjih škola, kao i putem sistematične opservacije učesnika i samog terena.

4. ANALIZA I DISKUSIJA REZULTATA

U analizi naših podataka i saznanja poslužili smo se analitičkim okvirom razvijenim u sklopu studija o jezičkom planiranju i jezičkim politikama, koji je prvi artikulisao Ruiz (Ruiz, 1984; v. takođe Hult & Hornberger, 2016). Ruiz razlikuje tri pristupa jezičkim politikama, odnosno tri orijentacije (*orientations*), koje odražavaju skup stavova o jeziku/jezicima i njihovoj ulozi u društvu (Ruiz, 1984: 16): (i) jezik se može posmatrati kao problem (*language-as-problem orientation*), (ii) jezik se može posmatrati kao pravo (*language-as-right orientation*) i (iii) jezik se može posmatrati kao resurs (*language-as-resource orientation*). Sagledavanje jezikā kroz navedena tri pristupa pruža uvid u odnos koji se u jednoj jezičko-političkoj situaciji zastupa prema statusu jezikā, vrijednostima koje im se pripisuju, kao i prema njihovom međusobnom odnosu, govornicima, pa i šire prema samoj jezičkoj i kulturnoj raznolikosti (Ruiz, 1984; Hult & Hornberger, 2016; Bever, 2016).

Na primjer, kada se prisustvo više od jednog jezika posmatra kao problem za jednu zajednicu, odnosno kao prepreka za postizanje nacionalnog, političkog, društvenog, ili kulturnog jedinstva, jezici nedominantnih grupa i njihova prava se u velikoj mjeri zanemaruju ili suzbijaju (Ruiz, 1984; Hult & Hornberger, 2016). Ova orijentacija može se prepoznati u asimilacionim modelima pomenutim u uvodnom dijelu. S druge strane, segregacijski modeli prisutni u Federaciji BiH, iako načelno proistekli iz pristupa jeziku kao pravu,

takođe suštinski počivaju na stanovištu koje prisustvo više jezika posmatra kao problem. To se najbolje može vidjeti iz istraživanja Azre Hromadžić sprovedenog u podijeljenoj Mostarskoj gimnaziji, gdje su anti-integracionistički stavovi između ostalog zasnovani i na percepciji istovremenog prisustva i upotrebe dva jezika kao prepreke za očuvanje jezičke čistoće, koju bi potencijalno „miješanje“ sa drugim, uz to vrlo sličnim jezikom, moglo ugroziti (Hromadžić, 2017: 81–92). Orijentacija koja jezik posmatra sa stanovišta prava dominantna je u modelu koji koristi tročlani naziv za nastavni predmet maternjeg jezika i omogućava izbor imenovanja u školskoj dokumentaciji.

Međutim, u svim pomenutim modelima može se uočiti da izostaje, ili barem nije očigledna, orijentacija koja bi višejezičnosti pristupila prije svega kao resursu. U središtu ovakvog pristupa jezička raznolikost se doživljava kao izvor dobrobiti, kako za pojedinca, tako i za društvo u cjelini (Ruiz, 1984). Nasuprot orijentaciji zasnovanoj na poimanju višejezičnosti kao problema za održanje jedinstva, ovakav pristup posmatra samo postojanje i njegovanje više jezika u isto vrijeme kao instrument za postizanje i očuvanje zajedništva (Ruiz, 1984; Hult & Hornberger, 2016). U nastavku rada ćemo vidjeti da Brčko Distrikt od ostatka BiH izdvaja to što se njegov jezičko-politički sistem velikim dijelom oslanja upravo na pristup jezicima kao resursu.

4.1. Jezik kao pravo i kao resurs

Već smo spomenuli da je princip ravnopravnosti tri jezika i dva pisma od samog početka učitana u jezičku politiku integrisanog modela obrazovanja u Brčko Distriktu. U ovom slučaju pristup jeziku kao pravu bio je primaran. Ova orijentacija je komplementarna i sa pristupom jeziku kao resursu (Hult & Hornberger, 2016), što se u brčanskom primjeru vidi kroz poštovanje jednakosti statusa i upotrebe jezika i pisama, pa time i jezičke raznolikosti, kao važnog elementa u ostvarivanju ciljeva novoizgrađenih institucija zasnovanih na multietničnosti, toleranciji, pomirenju i demokratičnosti (v. Statut Brčko Distrikta⁹; Konačna arbitražna odluka za Brčko¹⁰; OSCE, 2007).

Pristup jeziku sa stanovišta prava ogleda se u obezbjeđivanju nastave maternjeg jezika kao zasebnog predmeta. Kako nam je rečeno, čak i ako u razredu postoji jedna osoba kojoj se maternji jezik razlikuje od ostatka odjeljenja, za nju/njega će svejedno biti obezbjeđena odvojena nastava odabranog jezika. Takođe, ono što su naši sagovornici redovno isticali kao glavno obilježje jezičke politike u školama, a što smo dobrim dijelom mogle i same da zapazimo,

⁹ <Dostupno na <https://skupstinabd.ba/images/dokumenti/ba/statut-brcko-distrikta.pdfhttps://skupstinabd.ba/images/dokumenti/ba/statut-brcko-distrikta.pdf>> [8. 4. 2022].

¹⁰ <Dostupno na <https://skupstinabd.ba/images/dokumenti/ba/arbitrazna-odluka.pdf>> [8. 4. 2022].

jeste strogo pridržavanje principa jednakopravnosti kroz svu zvaničnu institucionalnu komunikaciju i dokumentaciju. Sva lična školska dokumenta izdaju se tako na jeziku i pismu koje učenik/-ca ili roditelj/staratelj odaberu. Obavještenja i druga službena zajednička dokumentacija objavljuju se trojezično i to uglavnom kao dva odvojena teksta – latinični za bosanski i hrvatski, uz vidljivo obilježavanje leksičkih posebnosti, a ćirilični za srpski jezik. Primarnost prava na izbor jezika i pisma može se primijetiti i kroz tekstove objavljene na internet stranicama škola i u školskim časopisima, u čijem se uređivanju poštuje izbor autora/-ke. Drugim riječima, kroz dosljednu primjenu principa jednakosti prava, nijedan od tri jezika ne smije se favorizovati ili isticati kao dominantan.

Ravnotežu među jezicima u velikoj mjeri održava izražena osjetljivost i reaktivnost većine uključenih aktera i akterki na situacije koje se doživljavaju kao odstupanje od principa ravnopravnosti, shvaćene kao kršenje jezičkih prava. U intervjuima smo došle do brojnih primjera o reakcijama na eventualna odstupanja od zvanične jezičke politike, ponekad praćenim i formalnim žalbama. Reakcije bi se javljale ukoliko bi se neki zajednički pisani materijal objavio samo na jednom jeziku ili pismu ili ukoliko bi se javili sporni sadržaji ili terminologija, uglavnom shvaćeni kao nacionalno ili vjerski obojeni. Brčanski model unutar BiH izdvaja činjenica što se ovakve žalbe ne ignorišu, već se pažljivo razmatraju i u brojnim slučajevima i uvažavaju, nerijetko uz savjetodavnu intervenciju OEBS-a, čija je uloga kao tumača i svojevrsnog arbitra u primjeni principa ravnopravnosti ovdje vrlo izražena. Dakle, kroz praksu se jezičko-politički sistem u brčanskom školstvu razvio i kao svojevrsan samoregulišući mehanizam, u kome uzajamna sprega između svih zainteresovanih strana pruža mogućnost za puno sprovođenje principa jezika kao prava.

Pored učenika i roditelja važnu ulogu u regulaciji ovakvog sistema imaju i nastavnici, što se najbolje vidi kroz sudbinu Kodeksa ponašanja pomenutog u Odjeljku 2. Zamišljen da pomiri pravo djeteta na slobodu izražavanja (OSCE, 2007: 7) i pravo na obrazovanje na maternjem jeziku (str. 26) s jedne strane, i potrebe za korištenjem jezika sva tri naroda sa druge (str. 17), Kodeks ponašanja imao je za cilj da reguliše komunikaciju između nastavnika i učenika, što je prije svega podrazumijevalo da nastavnik/-ca pristaje da koristi sva tri jezika u nastavi, kao što pokazuju navodi iz OEBS-ovog izvještaja:

[D]ozvoljeno im je da govore vlastitim maternjim jezikom pri općoj komunikaciji, pri čemu se misli na činjenicu da je nemoguće izbjeći pitanje akcenta i dijalekta, ali zato moraju objasniti različite riječi koje koriste, i odgovoriti učenicima odgovarajućim rječnikom jezika tog naroda. Naprimjer, na satima geometrije, nastavnik mora voditi računa da koristi oba termina za riječ „ugao“, na bosanskom i srpskom, i „kut“ na hrvatskom jeziku. (OSCE, 2007: 18)

U fusnoti se napominje da se ovaj pristup primjenjivao i u školstvu bivše SFRJ uz konstataciju da tada učenici nisu mogli da biraju nastavu iz maternjeg jezika. Kroz obavezu poštovanja i isticanja jezičke (naročito leksičke) raznolikosti jasno je da je veliki dio odgovornosti u procesu integracije školstva pao na nastavnike. Od njih se očekivalo da, bez obzira na nastavno područje, dovoljno poznaju osobenosti sva tri jezika da ih mogu koristiti u nastavi. Međutim, izuzev oslanjanja na poznatu praksu iz prethodnog sistema, u kojem je, barem u tom trenutku, većina nastavnika i završila svoje obrazovanje, čini se da se ovom pitanju nije pristupilo na sistematičniji način. Stoga ne treba da iznenadi podatak dobijen tokom istraživanja da pomenuti Kodeks praktično više nije na snazi. Nastavnici su poslije izvjesnog vremena počeli da ignorišu njegovu primjenu, a potom da odbijaju da ga potpišu, da bi se od njega u nekom trenutku u potpunosti odustalo. Kroz razgovore sa nastavnicima, ali i sa predstavnicom OEBS-a zaduženom za obrazovanje saznali smo da je glavni razlog za postepeno potiskivanje Kodeksa pozivanje nastavnika na Ustav (tj. Statut), koji im garantuje pravo da koriste svoj jezik. Naime, nastavnici smatraju da se od njih ne može zahtijevati da koriste jezik koji ne smatraju svojim. Prijedlog novog Kodeksa koji treba da predstavlja kompromisno rješenje, o čijem smo postojanju saznale u intervjuu sa OEBS-om u septembru 2019. godine, nastavniku/-ici će uvažiti pravo da koristi sopstveni maternji jezik u nastavi, s tim što će učeniku/-ci morati da odgovori na onom jeziku na kojem mu učenik/-ca postavi pitanje. Prijedlog se dalje prosljeđuje institucijama nadležnim za obrazovanje, a ostaje da se vidi da li će novi Kodeks biti usvojen, u kojoj mjeri će njegova primjena biti obavezujuća i kako će ga se nastavnici pridržavati.

Analiza slučaja Kodeksa ponašanja za nastavnike ukazala je na dva važna pitanja na koja bi trebalo usmjeriti pažnju u daljim istraživanjima, ali i u samom procesu kreiranja jezičkih obrazovnih politika. Prvo pitanje tiče se hijerarhizacije jezičkih prava u obrazovanju. Da li pravo djeteta da se obrazuje na svom jeziku, koje proističe iz međunarodnih konvencija¹¹, treba biti nadređeno Ustavom zagarantovanom pravu svim građanima na ravnopravnu upotrebu svog jezika i pisma (Statut Brčko Distrikta)? Ili je pak reciprocitet jezič-

¹¹ Pravo na obrazovanje na maternjem jeziku nije definisano kao takvo, ali proizlazi iz zagarantovanog prava na obrazovanje i zabrane diskriminacije po bilo kom osnovu, uključujući i jezik (v. Član 26 i Član 2 Univerzalne deklaracije o ljudskim pravima – <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>, [8. 4. 2022], kao i Član 2 Protokola uz Konvenciju o zaštiti ljudskih prava i osnovnih sloboda i Član 14 Konvencije o zaštiti ljudskih prava i osnovnih sloboda – https://www.echr.coe.int/documents/convention_bos.pdf, [8. 4. 2022], a „pravo na obrazovanje bez diskriminacije“ zagarantovano je i Statutom Brčko Distrikta, Član 15 – <https://skupstinabd.ba/images/dokumenti/ba/statut-brcko-distrikta.pdf>, [8. 4. 2022]).

kih prava učenika i nastavnika opravdan? Ako jeste, kako tačno treba da bude sproveden u praksi? Drugo važno pitanje tiče se tretmana osobenosti svakog od tri jezika u komunikaciji između nastavnika i učenika. Naime, cjelokupan model zajedničke nastave oslanja se na bliskost između tri jezika koja omogućava međusobno razumijevanje, te samim tim i nesmetanu komunikaciju. U isto vrijeme, model počiva i na garantovanju upotrebe jezičkih specifičnosti (prije svega pisma i leksike). Kroz intervju su se izdvojili različiti pristupi pitanju jezičkih posebnosti, koji su, kako smo mogle zaključiti, stvar individualnog izbora i stava nastavnika. Ima nastavnika koji se pridržavaju pristupa predviđenog Kodeksom i trude se da dosljedno upotrebljavaju leksiku iz sva tri jezika, naročito kada je riječ o stručnim terminima. Ima i onih koji o tome ne vode posebnog računa, ali istovremeno ne ispravljaju niti očekuju od učenika da se prilagođavaju njihovom izboru kada je riječ o leksici ili pismu, iako smo zabilježile i pojedine izuzetke.

Dakle, može se zaključiti da su se kroz praksu oblikovale pretežno dvije, donekle različite, strategije u interakciji između nastavnika i učenika. U prvom slučaju radi se o strategiji aktivne (ili produktivne) višezjezičnosti, u okviru koje nastavnik upotrebljava dva ili više jezika, a u ovom slučaju specifičnosti dva ili više jezika. U drugom slučaju riječ je o pasivnoj (ili receptivnoj) višezjezičnosti, koja se oslanja samo na razumijevanje, ali ne i na aktivnu produkciju drugog ili drugih jezika, tj. njihovih specifičnosti (o produktivnoj i receptivnoj višezjezičnosti v. npr. ten Thije & Zeewaert, 2007). Obe strategije mogu se sresti u modelima dvojezičnog i višezjezičnog obrazovanja koji postoje i u drugim društveno-političkim sistemima (ten Thije & Zeewaert, 2007; García, 2009). U kontekstu u kojem su tri jezika u velikoj mjeri bliska nije nemoguće da obe budu podjednako funkcionalne¹². Potrebno ih je stoga pažljivije proučiti i sagledati u pojedinačnim situacijama, te razmotriti kada i koliko su prihvatljive u sklopu izrade zvaničnih strategija koje se bave komunikacijom u nastavi. Posebnu pažnju treba obratiti i na situacije u kojima insistiranje na ravnopravnosti, koje se nerijetko manifestuje kroz izbjegavanje upotrebe markiranih oblika ili sadržaja, potencijalno utiče na potiskivanje sveukupne jezičke i kulturne raznolikosti. Pitanje raznolikosti je između ostalog važno ako se uzme u obzir da se novodolazeće generacije nastavnika nisu školovale u istom sistemu kao njihove starije kolege, koje su do sada bili glavni nosioci integrisane nastave. Mlađi nastavnici koji dolaze iz etnički manje mješovitih ili pretežno jednonacionalnih sredina i/ili obrazovnih sistema mogu naići na poteškoće kada se nađu u radnoj sredini koja njeguje jezičku raznolikost, a s

¹² Na receptivni multilingvizam kao moguću strategiju za rješavanje jezičkog pitanja u obrazovanju u BiH već je ukazao Stojkanović (2015).

kojom se do tada nisu susretali u dovoljnoj mjeri. U takvim slučajevima teško je očekivati visok stepen aktivnog poznavanja specifičnosti drugih jezika, barem ne u prvi mah. Nekoliko takvih primjera smo zabilježile u intervjuima, iako se najviše tiču upotrebe pisama. Naime, kako nam je objašnjeno, zvanična školska dokumentacija u brčanskim školama trebala bi biti ravnomjerno ispisana latiničnim i ćiriličnim pismom, što kroz praksu znači da se dnevници jedne sedmice popunjavaju jednim, a druge drugim pismom. Međutim, više sagovornika nam je ukazalo na to da pojedini nastavnici koji dođu iz drugih krajeva zemlje nisu dovoljno ili čak uopšte ovladali ćiriličnim pismom, te im je potrebno neko vrijeme da ga usvoje, mada ima i onih koji to vrijeme nemaju (ili ne žele da imaju), pa prepuštaju popunjavanje nekom drugom (ponekad, kako nam je rečeno, čak i učenicima).

4.2. Jezik kao (potencijalni) problem

S obzirom na to da se jezik prvenstveno poima kao pravo i resurs, za jezičku politiku u obrazovnom sistemu Brčko Distrikta ne bi se moglo reći da je utemeljena na doživljaju jezika kao problema. Pa ipak, naše istraživanje pokazuje da ne treba skretati pogled sa onih aspekata koji potencijalno mogu doprinijeti ovakvoj orijentaciji. Ona se izdvojila tokom analize nastavnih planova i programa (NPP) i udžbenika za nastavu maternjih jezika. Njihov sadržaj može takođe oblikovati jezičke politike i poslužiti kao dodatna alatka u sprovođenju ideoloških i političkih ciljeva (Shohamy, 2006: 79–80).

NPP za srednje škole u Brčko Distriktu, kao i u korištena udžbenička literatura, pruža uvid ne samo u praksu imenovanja jezika, već i u odnos prema druga dva jezika i aktuelnoj sociolingvističkoj situaciji u BiH.¹³ Pod pretpostavkom da kroz istoriju jezika vladajuće elite ‘prepričavaju’ i oblikuju sopstveni jezički identitet (Lippi-Green, 2008: 8), nije neobično što sva tri NPP daju velik prostor ovoj temi.¹⁴ Kulturna istorija jezika najviše mjesta zauzima u NPP bosanskog jezika i književnosti, koji je obrađuju sve četiri godine. U istorijskim sadržajima se dokazuje kontinuitet naziva „bosanski“, kao i njegove posebnosti u odnosu na druga dva jezika u BiH kroz veze sa orijentalnom kulturom. U istom kontekstu se izražen naglasak stavlja na nepravedan odnos prema nazivu „bosanski“ te njegov neravnoopravan položaj u odnosu na srpski i hrvatski jezik kroz prizmu jezičkih politika u 20. vijeku. Iako su

¹³ Analizirani NPP su dobijeni na lični zahtjev od Pedagoškog zavoda u septembru 2019. godine i tiču se programa za gimnazije i stručne škole. Analizirani udžbenici su *Naš jezik* (bosanski), *Fon fon* (hrvatski) i *Gramatika srpskoga jezika* (srpski).

¹⁴ U analiziranim sadržajima istoriji jezika se ne pristupa kao dijahronijskom razvoju jezičkog sistema već isključivo kao kulturnoj istoriji.

svi srednjoškolski udžbenici i NPP napisani isključivo latinicom, pominju se oba pisma, kao i jezici ostala dva konstitutivna naroda, posebno u kontekstu sociolingvističke situacije u savremenoj BiH. Takođe su prisutne i izvjesne nedosljednosti između sadržaja plana i programa predmeta bosanski jezik i književnost i njegovih ciljeva sa sadržajem i nazivom korištenog udžbenika, u kome se isključivo identitarni pristup jeziku potire i samim nazivom udžbenika – *Naš jezik*.

U NPP za srpski jezik isključivo se koristi naziv „srpski“ za jezik i nijednom se ne pominju druga dva jezika, čak ni u okviru modula za književnost. Iako se u NPP navodi da je jedan od ciljeva nastave da učenici razumiju kako su društveni i politički procesi na teritoriji bivše države (koja se ne imenuje) u drugoj polovini 20. vijeka uticali na sudbinu imena i uopšte jezičku situaciju, u materijalima koji se koriste u nastavi ova tema nije ni na koji način obrađena. Takođe, ne izučava se dijalekatska situacija u BiH niti ima pomena o savremenoj sociolingvističkoj situaciji i kako je do nje došlo. Ne pravi se razlika između srpskog jezika kojim se govori u BiH i srpskog jezika kojim se govori u Srbiji, i/ili drugim državama nastalih raspadom Jugoslavije, dok ekavski i ijekavski imaju ravnopravan status. Sva korištena literatura kao i udžbenici u upotrebi koriste isključivo ćirilčno pismo.

Kada je u pitanju NPP za hrvatski jezik i književnost, za jezik se koristi naziv „hrvatski jezik“ dok se kao zahtjev za predavača/-icu ističe da pored diplome hrvatskog jezika mora imati ispunjen zahtjev da je slušao/la predmete na hrvatskom jeziku. U samom NPP se kao jedan od ciljeva navodi da učenici trebaju prepoznati i razlikovati različita pisma i spomenike na teritoriji BiH. Iscrpno se obrađuje istorija jezika i kodifikacija hrvatskog, a posebno se ističe posebnost hrvatskog u odnosu na srpski i nepravedan status prema osobenostima hrvatskog kroz jezičke politike u drugoj polovini 20. vijeka. Bosanski jezik se nigdje ne pominje. Hrvatski u BiH se obrađuje kao hrvatski književni jezik u dijahronijskoj perspektivi, ali ne kao posebna varijanta hrvatskog u sinhroniji. Ne obrađuje se savremena sociolingvistička situacija u BiH, dok se latinica koristi kao jedino pismo i NPP i nastavnih materijala.

Iz ovog uporednog pregleda nije teško primijetiti izrazitu asimetričnost odnosa pojedinačnih NPP i udžbenika prema druga dva jezika, ali i prema cjelokupnom međusobnom odnosu tri jezika i dva pisma unutar zajedničkog sociolingvističkog konteksta. Ovakav međusoban odnos može biti u osnovi orijentacije koja jezike drugih vidi kao problem (Hult & Hornberger, 2016). Kako će NPP biti sprovedeni i kako će udžbenici biti korišteni u nastavi, svakako najviše zavisi od samih nastavnika. Međutim, način na koji su koncipirani čini se da pruža mnogo više prostora za udaljavanje govornika tri jezika nego za njihovo približavanje, budući da sva tri programa odražavaju ključ-

ne tačke sporenja po pitanju statusa i odnosa jezika, na kojima se insistira u zvaničnim nacionalnim lingvističkim krugovima. Brisanje druga dva jezika u slučaju NPP za srpski jezik ili insistiranje na distanciranju u slučaju hrvatskog, uz odsustvo obrade sociolingvističke situacije u BiH, pa time i međusobnog odnosa tri jezika, teško da može doprinijeti poimanju prisustva više jezika kao resursa. Ovakvim pristupom se prije utire put ka razumijevanju njihovog prisustva kao problema, što otvara mogućnost za diskriminatorne prakse budući da nema riječi o tri ravnopravna jezika na zajedničkom prostoru, kakav se, barem u Brčko Distriktu, u sadašnjosti promovise. S druge strane, NPP i udžbenici za bosanski jezik, iako jedini pominju sva tri jezika, oba pisma i sociolingvističku situaciju u BiH, u isto vrijeme pružaju mogućnost da se po pitanju odnosa sa druga dva jezika veći fokus stavi na njihovu problematizaciju, što takođe može doprinijeti većem udaljavanju. Kada je riječ o latiničnom i ćirilničnom pismu, oni se takođe ne sagledavaju iz perspektive dva ravnopravna i službena pisma, već je i tu identitarni pristup dominantan. Kao posljedica toga imamo situaciju u kojoj hrvatski jezik isključivo tretira latinicu kao svoje pismo, bosanski jezik prednost daje latinici, dok se ćirilica vezuje jedino za srpski jezik.

4.3. Jezik između prava, resursa i problema – pogled iz perspektive učenika

Analiza dijela podataka dobijenih iz fokus grupa sa učenicima srednjih škola¹⁵ može poslužiti kao uvid u efekte koje tri orijentacije obrađene u prethodnim odjeljcima mogu proizvesti u datom jezičko-političkom kontekstu. Ovo se najbolje manifestuje kroz stavove učenika o svom jeziku i o jeziku drugih, kao i o njihovom međusobnom odnosu.

Jedna od tema zajedničkih diskusija bilo je i pitanje zajedničkog ili odvojenog pohađanja nastave maternjih jezika. Većina djece bila je protiv toga da se jezici izučavaju kao jedan predmet. Ovakav odgovor praćen je i prilično jasnom idejom da se radi o tri odvojena jezika, i pored svijesti o njihovoj bliskosti. Kao razlog za odvojenu nastavu uglavnom su navođene različite istorije jezika i veza sa sopstvenim narodom koju učenje jezika treba da promovise, a u vezi s tim i da „svako ima pravo da uči svoj jezik“. U posljednjem odgovoru uočava se odraz orijentacije koja jezik posmatra sa stanovišta prava.

¹⁵ Fokus grupe sprovele smo u periodu između juna i septembra 2019. godine, a na osnovu odobrenja šefa Odjeljenja za obrazovanje Vlade Brčko Distrikta Bosne i Hercegovine br. 07-0699SB-004/19 od 5. 6. 2019. godine. Ukupno su sprovedene četiri fokus grupe, mješovitog nacionalnog sastava, u kojima je učestvovalo ukupno 35 učenika sve četiri srednje škole sa područja Brčko Distrikta.

Zanimljivo je da kod velikog broja učenika postoji međutim želja i zainteresovanost da se upoznaju i druga dva jezika i njihove posebnosti, te smatraju da bi bilo dobro da jedan dio nastave jezika bude posvećen upravo tome. Ovdje se može primijetiti izražen doživljaj poznavanja drugih jezika kao resursa, budući da su učenici kao razloge za poznavanje sličnosti i razlika naveli da bi im moglo biti „korisno“ i „zanimljivo“, da bi na taj način „proširili svoja znanja“, koja bi kasnije „mogli primijeniti u budućnosti“. Neki kao razloge ističu upravo specifičan multietnički kontekst u kojem žive, pa jedan od učenika navodi da „neke osnove treba znati, da bismo razumjeli ljude s kojima živimo“. Takođe, motivacija se kod nekih učenika vezuje i za svijest o negativnim pojavama koje se vezuju za pitanje jezika u društvu u kojem žive, pa ističu da bi bilo važno porediti jezike i razumjeti njihove odnose, „pogotovo na ovim prostorima gdje je eto ta diskriminacija što se tiče jezika“, kako je izjavio jedan od učenika.

Stanovište koje odnose između jezika problematizuje, a koje suštinski odražava jezičke ideologije u dobroj mjeri prisutne kroz nastavne programe i materijale za maternji jezik, može se, na primjer, vidjeti kroz odgovore pojedine djece na pitanja koja su se direktno ticala odnosa između jezika. Nekoliko učenika srpske nacionalnosti je tako reklo da se tu radi samo o srpskom jeziku, a da su se „hrvatski i bosanski razvili iz njega“. Zabilježile smo i komentar jedne od učenica u neformalnom razgovoru po završetku fokus grupe, koja je izjavila: „Ma kakav bosanski, koji je to jezik?“. Djeca srpske nacionalnosti takođe doživljavaju ćirilicu isključivo kao srpsko pismo, što je navođeno i kao jedan od razloga zašto se jezici ne mogu učiti zajedno, ne znajući pritom da se ona uči i na časovima bosanskog jezika. Time se ujedno pokazuje da se ćirilično pismo prije svega posmatra kao obilježje identiteta, a ne i kao jedno od dva (službena) pisma zajednice u kojoj žive. S druge strane, hrvatski jezik doživljava se među većinom učenika kao „ipak drugačiji“ u odnosu na bosanski i srpski, što se pripisuje tome što je „dobio nove riječi“. Naravno, ovakav doživljaj ne mora nužno da predstavlja i problem za govornike druga dva jezika, ali je svakako podatak koji bi mogao biti relevantan u kontekstu komunikacije na višejezičnoj nastavi i strategijama o kojima je bilo riječi u Odjeljku 4.1. Treba da napomenemo i da je izvjestan broj djece izbjegavao da odgovori na pitanja koja su se ticala odnosa između jezika, ili je odgovarala sa „Ne znam.“ ili „Neću da komentarišem.“, što dodatno upućuje na to da se ova tema doživljava kao osjetljiva i problematična.

Iz ove kratke analize nije teško uočiti paralelno prisustvo dvije suprotstavljene orijentacije koje se kroz jezičku politiku u školstvu reprodukuju i kroz stavove i percepciju učenika o jezicima koji ih okružuju. Tačnije, uprkos izraženom stanovištu o jezicima i njihovom poznavanju kao resursu, istovre-

meno je evidentno i djelovanje dominantnih diskursa i ideologija u pozadini. Ovakve tendencije potencijalno mogu da ugroze primarna nastojanja zvanične jezičke politike čiji je cilj promovisanje integracije kroz poštovanje i njegovanje višejezičnosti i principa tolerancije i otvorenosti.

5. ZAKLJUČAK

Pitanje uspjeha jezičke politike u obrazovnom sistemu Brčko Distrikta treba sagledati iz više perspektiva. Sistem koji predviđa da djeca različite nacionalnosti pohađaju nastavu zajedno, pri čemu im se istovremeno garantuje pristup obrazovanju na maternjem jeziku i očuvanje kulturnog identiteta, već sam po sebi predstavlja dobru polaznu osnovu za postizanje željene integracije koja neće prerasti u asimilaciju ili u strah od asimilacije (v. i OSCE, 2007). U tom smislu se brčanski model može posmatrati i kao pozitivan otklon u odnosu na ostale modele prisutne u obrazovnim sistemima u ostatku BiH. Međutim, pažljivija analiza pojedinih aspekata jezičko-političkih procesa, koju smo primijenile u ovom radu, može pružiti detaljniju sliku o funkcionalnosti brčanskog modela, kako o njegovim pozitivnim stranama, tako i o slabim tačkama. Ruizov analitički okvir (Ruiz, 1984), koji jezičku politiku promatra kroz tri osnovne orijentacije, pruža mogućnost ne samo za kritičko propitivanje trenutnog stanja i tendencija koje postoje u jednom kontekstu, već se može koristiti i kao polazna tačka za razmatranje daljeg razvoja jezičkih politika (Hult & Hornberger, 2016: 31). Stoga rezultati prikazani u našem radu mogu poslužiti i kao podsticaj za dalju diskusiju na teme i pitanja oko kojih i dalje postoji dosta nesuglasica.

Naše istraživanje utvrdilo je snažnu orijentisanost prema zaštiti jezičkih prava, koja je ovdje i institucionalno podržana. Tako ustrojen sistem predstavlja dobru osnovu i za veću senzibiliziranost aktera na situacije koje se percipiraju kao kršenje prava i na djelovanje kojim bi se takvi slučajevi preduprijedili. Potrebno je, međutim, uzeti u obzir i dva pitanja koja su važna za uspostavljanje ravnoteže između zaštite jezičkih prava, sa jedne strane, te zaštite jezičkih posebnosti kroz koju se njeguje jezička raznolikost, sa druge. Prvo pitanje tiče se hijerarhizacije prava, a drugo se odnosi na pristup strategijama komunikacije između nastavnika i učenika, kroz koju se, između ostalog, pomenuta prava i realizuju, a jezičke posebnosti poštuju. Da bi se pristup jezicima sa stanovišta resursa dosljedno sprovodio, neophodno je preispitati i nastavne planove i programe i udžbenike za maternji jezik tako da budu usklađeni sa ciljnom orijentacijom prema jezičkoj situaciji.

Kako trenutno stvari stoje, pitanja jezičke politike su uglavnom prepuštena institucijama na višim instancama i savjetodavnoj ulozi spoljnih aktera. Međutim, budući da se radi o temama koje se tiču i univerzalnih prava govornika svih jezika, uključivanje šire prosvjetno-pedagoške zajednice, a naročito samih nastavnika, na koje pada veliki dio tereta sprovođenja integrisane nastave, čini se neophodnim. Potreban je stoga sveobuhvatniji sociolingvistički pristup ovoj temi, kroz koji će se sagledati specifičnosti odnosa između tri jezika, ne samo kroz njihovu strukturu, već i kroz druge aspekte od značaja za same govornike i za širu zajednicu u kojoj žive.

BIBLIOGRAFIJA

- Advisory Committee on the Framework Convention for the Protection of National Minorities (ACFC) (2017). *Fourth Opinion on Bosnia and Herzegovina*. Council of Europe. <dostupno na: <https://rm.coe.int/4th-op-bih-en/16808e2c53>> [8. 4. 2022].
- Bever, O. (2016). „‘Language as Catalyst’: Exploring the Role of Linguistic Landscapes in the Framework of Richard Ruiz’s ‘Orientations in Language Planning’“, u: Hornberger, N. H. (ur.) *Honoring Richard Ruiz and his Work on Language Planning and Bilingual Education*. Bristol: Blue Ridge Summit, Multilingual Matters, str. 338–354.
- Bulić, R. & Šator, M. (2001). *Naš jezik. Udžbenik za prvi razred srednjih škola*. Tuzla: Bosanska riječ.
- Clark, J. N. (2010). Bosnia’s Success Story? Brčko District and the ‘View from Below’. *International Peacekeeping*, 17 (1), str. 67–79.
- Dujmović-Markusi, D. (2021). *Fon-fon 4. Udžbenik hrvatskoga jezika za četvrti razred gimnazije i četverogodišnjih strukovnih škola*. Zagreb: Profil Klett.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. West Sussex: Wiley-Blackwell, West Sussex.
- Hadžiefendić-Parić, R. (2007). *Naš jezik. Udžbenik za prvi razred gimnazije*. Sarajevo: Sarajevo Publishing.
- Hadžiefendić-Parić, R. (2003). *Naš jezik. Udžbenik za četvrti razred gimnazije*. Sarajevo: Sarajevo Publishing.
- Hornberger, N. H. & Johnson, D. C. (2007). „Slicing the Onion Ethnographically: Layers and Spaces in Multilingual Language Education Policy and Practice“. *Tesol Quarterly*, br. 41 (3), str. 509–532.
- Hodžić, J. (2018). „Neki sociolingvistički aspekti imenovanja i učenja maternjeg jezika i književnosti u bosanskohercegovačkom školstvu sa fokusom na Kanton Sarajevo“. *Književni jezik*, br. 29, str. 159–197.

- Hodžić, J. (2020). „Sociolingvistički uvidi u rasprave o bosanskom jeziku na Mostarskom savjetovanju o književnom jeziku (1973) i Sarajevskom savjetovanju (2019)“. *Jezikoslovni Zapiski*, br. 26(1), str. 129–142.
- Hromadžić, A. (2017). *Samo Bosne nema*. Beograd: XX vek.
- Hult, F. M. & Hornberger N. M. (2016). „Revisiting Orientations in Language Planning: Problem, Right, and Resource as an Analytical Heuristic“. *The Bilingual Review/La Revista Bilingüe*, br. 33 (3), str. 30–49.
- Jeffrey, A. (2006). „Building state capacity in post-conflict Bosnia and Herzegovina: The case of Brcko District“. *Political Geography*, br. 25, str. 203–227.
- Johnson, D. C. (2013). *Language Policy*. London: Palgrave Macmillan.
- Jones, B. (2012). „Exploring the Politics of Reconciliation through Education Reform: The Case of Brčko District, Bosnia and Herzegovina“. *The International Journal of Transitional Justice*, br. 6, str. 126–148.
- Kapo, M. (2012). *Nacionalizam i obrazovanje: Studija slučaja Bosna i Hercegovina*. Sarajevo: Fond otvoreno društvo Bosna i Hercegovina.
- Karnavas, M. G. (2003). „Creating the Legal Framework of the Brčko District of Bosnia and Herzegovina: A Model for the Region and Other Post-conflict Countries“. *The American Journal of International Law*, br. 97 (1), str. 111–131.
- Lippi-Green, R. (2012). *English with an Accent. Language, Ideology and Discrimination in the United States*. 2nd edition. London and New York: Routledge.
- Magill, C. (2010). *Education and Fragility in Bosnia and Herzegovina*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- McCarty, T. L. (2015). „Ethnography in language planning and policy research“, u: Francis, M. H. & D. C. Johnson (ur.) *Research Methods in Language Policy and Planning: A Practical Guide*, Malden, MA: Wiley-Blackwell, str. 81–93.
- Midžić, S. (2003). *Naš jezik. Udžbenik za treći razred gimnazije*. Sarajevo: Sarajevo Publishing.
- Organization for Security and Co-operation in Europe (OSCE) (2007). Iskustva stečena kroz reformu obrazovanja u Brčkom. Neobjavljeni izvještaj.
- Organization for Security and Co-operation in Europe (OSCE) (2018). *Dvije škole pod jednim krovom. Najvidljiviji primjer diskriminacije u oblasti obrazovanja u Bosni i Hercegovini*. OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina. <dostupno na: <https://www.osce.org/sr/mission-to-bosnia-and-herzegovina/405005>>[8. 4. 2022].
- Pjanić, R. (2003). *Naš jezik. Udžbenik za drugi razred gimnazije*. Sarajevo: Sarajevo Publishing.

- Ruiz, R. (1984). „Orientations in language planning“. *NABE Journal*, br. 7(2), str. 15–34.
- Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. London and New York: Routledge.
- Stanojčić, Ž. & Popović Lj. (1992). *Gramatika srpskoga jezika. Drugo, prerađeno izdanje*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Stojkanović, A. (2015). *Sociolingvistička analiza jezičke politike u post-dejtonskoj Bosni i Hercegovini*. Doktorska disertacija, Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu. <dostupno na: <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/4973/Disertacija592.pdf?sequence=6&isAllowed=y>>[8. 4. 2022].
- Zeevaert, L. & ten Thije J. D. (2007). „Introduction“, u: ten Thije, J. D. & Zeevaert, L. (ur.)
- *Receptive Multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam: Benjamins, str. 1–25.

**Jelena BOŽOVIĆ &
Marija RUNIĆ**

LANGUAGE POLICY IN BRČKO DISTRICT EDUCATIONAL SYSTEM: A STORY ABOUT SUCCESS OR FAILURE?

Brčko District is unique in Bosnia and Herzegovina in applying consistently in all of its official language policies the equality principle of language(s) and script(s). This paper draws on critical ethnographic approach and examines the educational context by means of a comprehensive and deeply contextualized research. Even though the creation of Brčko model was initially guided by language-as-right orientation (along the lines of Ruiz 1984), language-as-resource, as well as language-as-problem orientation can also be identified in practice (for instance in language curricula inspired by the dominant language ideologies or in students' attitudes).

Key words: *language policy, Brčko District, BiH education, language-as-right, language-as-resource, language-as-problem*