

1. Uvod

Tema „sveobuhvatno podsticanje jezičkih sposobnosti“ ima u kontekstu ove knjige tri dimenzije:

- Školski sistem koji ceni višejezičnost i podstiče dvojezično ili višejezično odrastanje učenika. Za ovaj pedagoški postulat upor. poglavlje 4.
- Podsticanje poznavanja školskog jezika, tj. jezika sredine u imigracionoj zemlji. Odgovarajuće kompetencije su odlučujuće za školsku selekciju, perspektive u pogledu poziva, kao i integraciju u imigracionoj zemlji; one treba da budu svesno podsticane u okviru svih nastavnih predmeta.
- Kod dece i omladine s migracionom pozadinom: sveobuhvatno podsticanje kompetencija u prvom jeziku, s ciljem razvijanja uravnotežene dvojezičnosti, kako u pogledu govora, tako i u pogledu pismenosti (bilateralnost). Bez ciljnog podsticanja pre svega pismene i standardne varijante prvog jezika, mnoga ova deca i mladi ljudi bi ostali analfabeti za sopstveni maternji jezik i izgubili bi kontakt s njegovom pisanom kulturom (upor. autobiografske izveštaje učenika u pogl. 8 B.1 i Agnesino gorko iskustvo u 8 B.2). Podrazumeva se da dopunska škola igra glavnu ulogu upravo za decu i omladinu iz manje obrazovanih porodica, jer se njihovi roditelji ne bi snašli sa takvim zadacima.

Dalji tekst se odnosi na polazišta i modele u vezi s jezičkom i tekstualnom kompetencijom koji važe za prvi i drugi jezik. Gde god je moguće, povezivaćemo ih, naravno, direktno sa nastavom u dopunskim školama i njihovim učenicima.

U diskusiji o sveobuhvatnom podsticanju jezičkih sposobnosti u višejezičnom okruženju odlučujuću ulogu igra razlikovanje školskog i svakodnevnog jezika. Školski i svakodnevni jezik se bitno razlikuju, bilo u dopunskoj školi ili u regularnoj nastavi.

S jedne strane, u školi se koristi specifičan fond reči (za nastavne sadržaje, radnje u vezi s učenjem, predmete u školama itd.) i specifični gramatički oblici (pasiv, zavisne rečenice itd.), kojih je u svakodnevnom jeziku znatno manje. S druge strane, školsko učenje zahteva dobro razvijenu kompetenciju za savladavanje jezika koji se koristi u određenim situacijama i koji je tekstualno oblikovan, dakle, jezika koji je svesno oblikovan i planiran.

Prvo ćemo predstaviti dimenzije jezičke kompetencije relevantne za školsko učenje. To će biti polazište za diskusiju o razlikama između svakodnevnog i školskog jezika, nakon čega će biti predstavljen koncept tekstualne kompetencije. Poglavlje se završava konkretnim primerima koji pokazuju moguće konsekvence sveobuhvatnog podsticanja jezičkih sposobnosti u dopunskim školama.

2. Dimenzije jezičke kompetencije

Pojmom „jezička kompetencija“ obuhvaćene su sposobnosti i veštine na različitim nivoima jezičke obrade i upotrebe jezika. Portman-Celikas (Portmann-Tselikas 1998) pravi sledeću razliku:

- jezička kompetencija u užem smislu
- pragmatična kompetencija
- jezičko-logična kompetencija
- strateška kompetencija

Dobar pregled ciljeva, odnosno, ideja vodilja može se naći u 3. pogl. Ciriškog okvirnog nastavnog plana za maternji jezik i kulturu (nem. Zürcher Rahmenlehrpläne für Heimatliche Sprache und Kultur), koji se može preuzeti s interneta na 20 jezika (v. bibliografiju).

a) Jezička kompetencija u užem smislu

U jezičku kompetenciju u užem smislu spada poznavanje jezičkog sistema: da bi izražavanje i razumevanje bilo moguće, potreban je određeni fond reči, poznavanje gramatike i sistema glasova, kao i prozodije (naglašavanja, ritma itd.) nekog jezika.

Jezičkom kompetencijom u užem smislu, dakle, označavamo osnovne veštine koje nekoj osobi uopšte omogućavaju da savlada svoje osnovne jezičke potrebe na nekom određenom jeziku.

Pošto se rečnik, gramatika, glasovni sistem i prozodija razlikuju od jezika do jezika, jezička kompetencija u užem smislu mora za svaki jezik biti makar delimično iznova sticana.

U dopunskim školama učenici početka poseduju onoliko jezičke kompetencije u užem smislu da su makar u stanju da vode jednostavne svakodnevne razgovore. Jezički nivo je, međutim, često osetno niži nego kod vršnjaka koji odrastaju u njihovoj zemlji porekla. Poseban problem kod nekih jezika javlja se zbog činjenice da deca dolaze iz neobrazovanih, čak i nepismenih porodica koje se služe samo dijalektom. Zbog toga razumevanje tokom nastave može biti ometeno sve dok se ne dostigne neki određeni nivo u varijanti jezika koju svi koriste (a to je najčešće standardna, odnosno, pismena varijanta).

Razmišljanja o različitim varijetetima prvog jezika (standard, dijalekti, govori, jezik starih i mladih ljudi, sleng, tzv. *code-switching* mešavina jezika) i poređenja s drugim jezikom su korisna i poželjna pomoć u jezičkoj orijentaciji i svesti (*language awareness*) dece koja odrastaju višezjezično. Već od nižih razreda nastavnici mogu i treba uvek iznova da nude prilike u kojima se to može vežbati i da motivišu učenike da na jednostavan način poredi jezike i dijalekte na leksičko-loškom i gramatičkom planu.

b) Pragmatička kompetencija

Pod pragmatičkom kompetencijom podrazumeva se poznavanje kulturno uslovljenih oblika ponašanja u nekom određenom jezičkom i kulturnom području. Osoba s izraženom pragmatičkom kompetencijom ume da se ponaša primereno u različitim socijalnim situacijama neke jezičke zajednice. Ona, recimo, zna kako se obraćamo autoritetima, koja pitanja smemo a koja ne smemo da postavimo drugim osobama i kako koga na primeren način pozdravljamo.

Pragmatičke norme se razlikuju od jezika do jezika, često čak i unutar jednog jezičkog područja.

Ljudi koji su odrasli ili žive u nekoj drugačijoj kulturnoj i jezičkoj zajednici moraju upoznati i naučiti da poštuju specifične norme nove zajednice, ako neće da deluju bahato i nepristojno.

Bavljenje specifičnim kulturnim i jezičkim pragmatičkim normama danas je priznat deo nastave jezika; i u dopunskim školama se na taj način uči i razmišlja. Časovi posvećeni toj temi su privlačni i autentični, jer se nadovezuju direktno na iskustva učenika koji odrastaju između dva jezika i dve kulture.

Metajezičko bavljenje pragmatičkim normama može biti podstaknuto putem pitanja kao što su, na primer, sledeća:

- Šta znaš o tikanju i persiranju u kulturi naše zemlje porekla i ovde, gde sada živimo? Ko koga sme da tiče? Ko kome mora da persira? Itd.
- Ko koga kako pozdravlja? Koja pravila pozdravljanja poznaješ? Kada se koriste koje forme pozdravljanja pri susretu i pri odlasku – ovde i u kulturi naše zemlje porekla?
- Šta vam pada na pamet uz reči glasnoća, telesni dodir, distanca između govornika, kada uporedite obe kulture?

c) Jezičko-logička kompetencija

Jezičko-logička kompetencija odnosi se na sposobnost kratkog i razumljivog ponavljanja kompleksnijih sadržaja, odnosno, razumevanja kompleksnijih tekstova. Ona detetu omogućuje, recimo, da prati neku priču, da razume ili samo formuliše neku višestepenu radnju. Jezičko-logička kompetencija se zahteva i u mnogim situacijama u dopunskim školama, npr. kada komunikacija za starije učenike teče isključivo putem pisanih tekstova i zadataka, jer nastavnik upravo radi sa mladima.

Jezičko-logička kompetencija nije vezana za neki određeni jezik i zato ne mora za svaki jezik biti iznova izgrađivana.

Tu je pre svega reč o kompetenciji koju stičemo samo jednom i zatim primenjujemo u svim jezicima koje učimo.

Po pravilu učenici ovu kompetenciju stiču već u redovnoj školi; dopunska škola se tu može nadovezati i nadograđivati. Kod mladih učenika moguće je podsticati jezičko-logičku kompetenciju putem vežbi kroz igru (poređati slike po pravilnom redosledu, pričati priču uz slike, složiti pravilno isečene delove priče, čitati tabele, povezivati ono što pripada zajedno). Stariji na svojoj jezičko-logičkoj kompetenciji rade tako što, recimo, na osnovu jasnih uputstava drže kraće referate ili pišu sastave.

d) Strateška kompetencija

Strateška kompetencija obuhvata sposobnost rešavanja problema kod jezičkog sporazumevanja i kod učenja jezika.

Učenici sa visokorazvijenom strateškom kompetencijom znaju, na primer, koja pitanja treba postaviti kada nastanu teškoće u komunikaciji, kako i gde se mogu naći informacije u knjigama i na internetu, kako se traži pomoć, ili šta treba raditi kada moramo razumeti ili izraziti nešto što je u jezičkom pogledu kompleksno. Kao jezičko-logička kompetencija, strateška kompetencija nije vezana za neki određen jezik i može se koristiti u različitim jezicima.

U dopunskim školama moguće je podsticati stratešku kompetenciju putem ponavljanja dobro strukturiranih zadataka. Jezičke aktivnosti koje se na časovima uvek izvode na isti način, kao npr. obeležavanje, ponavljanje, učenje napamet, nalaženje reči u tekstu, planiranje teksta, traženje i istraživanje itd. vremenom se pretvaraju u rutinu. Razmišljanje o takvim aktivnostima (osveščivanje strategija) moguće je već sa mlađim učenicima i ima pozitivan uticaj na razvoj strateške kompetencije.

Posebno podsticajno za učenje: koordinisan rad

Jezičko-logička i strateška kompetencija su odlučujuće za školski uspeh. Ove kompetencije nisu vezane za neki određen jezik i mogu se poboljšavati kako u dopunskoj školi, tako i u nastavi u zemlji drugog jezika (imigracionoj zemlji). Koordinisan rad dopunskih i redovnih škola bila bi optimalna situacija. Kada, recimo, učenici u dopunskoj i u redovnoj školi istovremeno vežbaju da u nekom tekstu nađu važna mesta i obeleže ih, udvostručuje se efekat na učenje: oni više vežbaju i postaju svesni činjenice da je takav način rada koristan za svaki jezik.

Apsolutno se isplati da nastavnici dopunske škole stupe u kontakt s redovnim školama i in-formišu se o strategijama i načinima rada koji se trenutno praktikuju u redovnoj nastavi, jer ih je tako moguće uključiti i u rad u dopunskoj školi.

3. Svakodnevni jezik – školski jezik, BICS – CALP

Kanadski istraživač obrazovanja Džim Kamins (Jim Cummins) razlikovao je već oko 1980. dve vrste ili dimenzije jezičke kompetencije: BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills; osnovne međuljudske veštine komunikacije) i CALP (Cognitive Academic Language Proficiency; kognitivno-akademske jezičke veštine). Osnovne međuljudske veštine komunikacije (BICS) uče svi ljudi u socijalnom kontaktu. Učešće u svakodnevnom razgovoru, čitanje ili sastavljanje kratkih informacija kao što je jedan SMS, traženje objašnjenja puta itd. jezičke su aktivnosti za koje nije potrebna nikakva školska potpora. Međutim, kada je potrebno pokazati kompleksnije jezičke sposobnosti, neophodne su kognitivno-akademske jezičke veštine (CALP). To su vanjezičke veštine, a u najširem smislu odgovaraju jezičko-logičkim i strateškim kompetencijama opisanim u prethodnom odeljku. Ko ove veštine stekne u jednom jeziku, može da ih koristi i kada upotrebljava drugi. Za uspeh u školi, pa time i za perspektivu u poslu i društvenu integraciju, one su od odlučujućeg značaja. To je glavni razlog zašto je koordinisani rad dopunskih i redovnih škola u interesu učenika i više nego poželjan.

Hipoteza o interdependenciji

Između pojedinih jezika koje neko govori postoji izvesna međuzavisnost, tj. interdependencija. Takozvanom hipotezom o interdependenciji Džim Kamins je mogao da objasni zašto deca koja potiču iz obrazovanih porodica i stekla su dobre osnove u školi efikasnije i brže uče nego deca iz jezički slabih i neobrazovanih porodica. Zahvaljujući dobro razvijenim CALP-kompetencijama, koje nam prenose obrazovani roditelji putem svog diferenciranog načina izražavanja, putem pričanja priča, objašnjavanja sadržaja itd., dete iz takve porodice se može u novoj jezičkoj sredini koncentrisati na jezičke izazove (vokabular, gramatika, izgovor, pragmatika itd). Suprotno tome, deca iz neobrazovanih porodica, u kojima se ne govori jezik škole, odnosno zemlje u kojoj žive, moraju u redovnoj nastavi istovremeno graditi kako drugi jezik, tako i kognitivno-akademske kompetencije (CALP). To ih stavlja pred dvostruki jezički izazov i jedan je od razloga za njihov slab uspeh tokom školovanja.

Nastavnici dopunskih škola mogu znatno doprineti poboljšanju njihovih šansi, ako na svojim časovima što je moguće aktivnije, i u koordinaciji s redovnom nastavom, rade na izgradnji CALP-a i jezičkih i strateških kompetencija.

4. Tekstualna kompetencija

U didaktici jezika tradicionalno se razlikuju sledeće četiri veštine, odnosno, oblasti: slušanje, čitanje, govor i pisanje. Međutim, unutar svake oblasti traže se kognitivno veoma različite sposobnosti. Recimo, daleko je jednostavnije napisati jednu SMS-poruku, nego neki detaljan izveštaj. Kognitivni zahtevi su takođe mnogo niži kada učenici časkaju o svojim raspustima, nego kada moraju pred publikom da drže referat o jednoj istorijskoj eposi svoje zemlje porekla.

Ono što je u prethodnom tekstu opisivano kao jezičko-logička i strateška kompetencija, odnosno kao kognitivno-akademske kompetencije (CALP), Portman-Celikas i Šmelcer-Ajbinger (Schmölzer-Eibinger) (2008) definišu kao tekstualnu kompetenciju. Svojim konceptom oni diferenciraju Kaminsov BICS-CALP-model. U svom modelu tekstualne kompetencije oni razlikuju četiri oblasti jezičkih sposobnosti.

Pritom je reč, s jedne strane, o

- tematskoj orijentaciji prema svakodnevici i
- tematskoj orijentaciji prema sistematskom znanju.

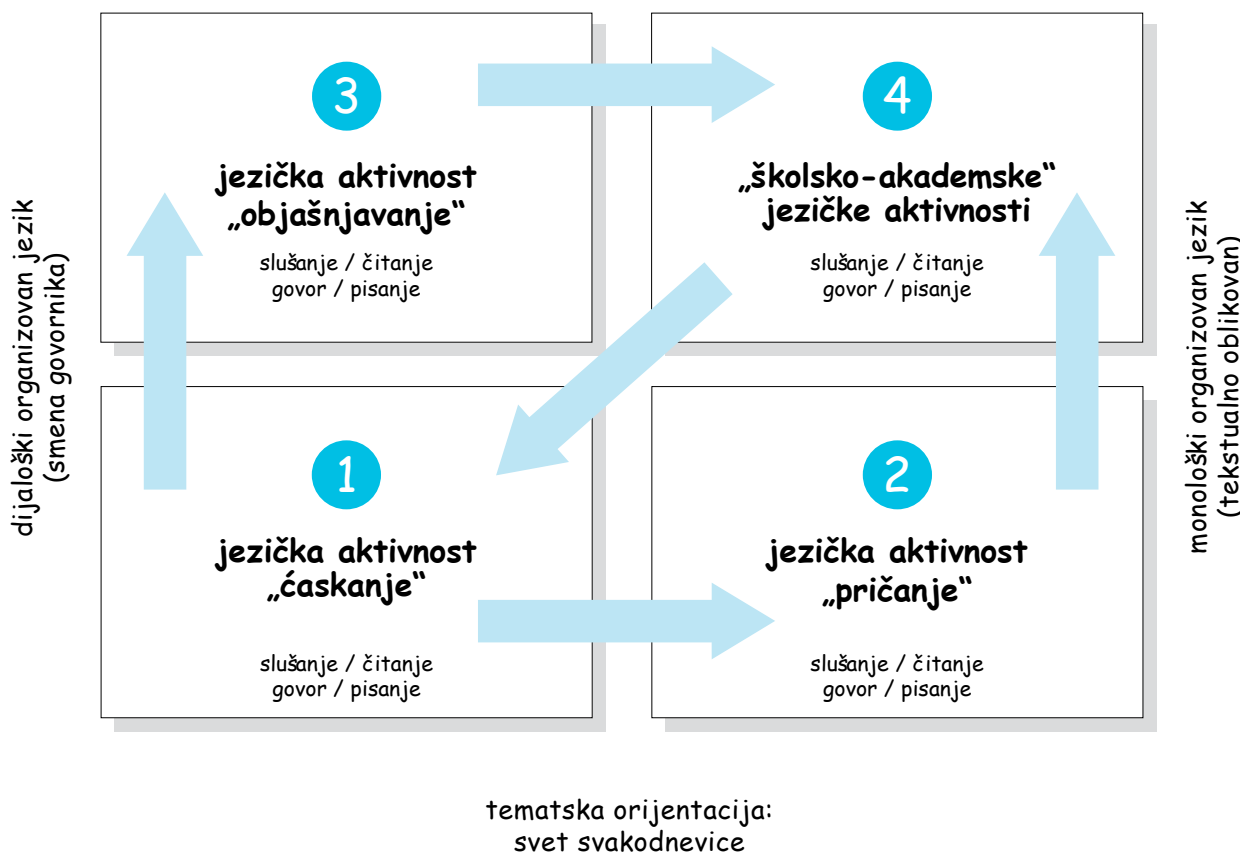
S druge strane, model tekstualne kompetencije razlikuje

- dijaloški organizovane jezičke proizvode i
- monološki organizovane, odnosno tekstualno formirane, „oblikovane“ jezičke proizvode.

Pošto model tekstualne kompetencije nije aktuelan samo u savremenim raspravama didaktike o jeziku, nego je značajan i zanimljiv i za dopunske škole i način kako se u njima podstiče razvoj jezika, pogledaćemo ga detaljnije u daljem tekstu.

Različite jezičke aktivnosti

tematska orijentacija:
svet sistematičnog znanja



Schema tekstualne kompetencije po Portman-Celikas i Šmelcer-Ajbinger (2008)

1 Jezička aktivnost „ćaskanje“

Kvadrat 1 se odnosi na dijaloške jezičke aktivnosti sa sadržajima iz svakodnevice. Tu spada veliki deo naših jezičko-kognitivnih aktivnosti, pre svega iz oblasti slobodnog vremena. Ljudi u takvim situacijama, istina, razmenjuju nove informacije, ali uglavnom ne nadograđuju znanje (u smislu novih koncepata, povezanosti, sadržaja itd).

Jezičke aktivnosti u ovoj oblasti su retko kad planirane, one su spontane i često se ponavljaju isti obrasci.

Njih je moguće označiti kao „ćaskanje“, iako u ovu oblast spadaju i nezahtevni pismeni oblici (kratki tekstovi, kao npr. čitanje i pisanje SMS-poruka, čestitki, spiskova za kupovinu itd.)

Kognitivne kompetencije neophodne za funkcionisanje u ovoj oblasti čovek stiče kroz socijalne kontakte već veoma rano i, naravno, prvo na maternjem jeziku. Kada deca krenu u školu, ona implicitno već znaju kako teče dijaloška komunikacija. Ono što u redovnoj i dopunskoj školi moraju da nauče su pre svega dodatne reči i izrazi relevantni za svakodnevicu, kao i specifične pragmatične norme govora u nekoj grupi.

2 Jezička aktivnost „pričanje“

Kvadrat 2 odnosi se na jezičke aktivnosti u kojima su jezički proizvodi osetno snažnije tekstualno strukturisani, „oformljeni“. To se odnosi na sve moguće oblike pričanja, izveštavanja itd. Bajka koju, recimo, priča neka odrasla osoba već je izrazito tekstualno оформljena, tj. nju pričamo uglavnom celim rečenicama, uz kompletan narativ i zahtevniji vokabular. Isto, naravno, važi i za pisane priče, izveštaje, sastave itd., čiji je nivo zahtevnosti osetno viši od ćaskanja. Kognitivne kompetencije potrebne za praćenje neke priče, govor o pričama i samostalno pisanje odgovarajućih tekstova, deca razvijaju na bazi kompetencija stečenih u 1. oblasti. To počinje veoma rano, recimo, uz priče za laku noć.

Deca iz obrazovanih porodica, u kojima priče igraju važnu ulogu već od detetove druge godine, veoma su rano sposobna da prate isključivo jezičke impulse neke priče.

Deca koja odrastaju uz priče na taj način rano uče da na osnovu jezičkih impulsa (imputa) proizvode slike, da uz priču vide neku vrstu unutrašnjeg filma i da o tom filmu i govore. (U ovom kontekstu govorimo i o mentalnim reprezentacijama.) Nasuprot njima, deci iz jezički siromašnih porodica, u kojima se ne pričaju priče, često nedostaju upravo te kompetencije u trenutku kad kreću u vrtić. Redovna i dopunska škola mogu i treba da, makar i u ograničenoj meri, deluju kompenzatorno, tako što će svesno negovati govor o pričama i podsticati stvaranje unutrašnjih slika.

3 Jezička aktivnost „objašnjavanje“

I za kognitivne kompetencije navedene u 3. kvadratu kompetencije se veoma rano razvijaju, i to u takozvanom zašto-uzrastu. Čim deca počnu da zapitkuju „zašto?“, ona se suočavaju sa kompleksnim odgovorima. Roditelji koji na bazi zašto-pitanja vode intenzivne razgovore s decom prenose im ne samo važno znanje o svetu, nego bitno doprinose izgradnji kognitivnih struktura, kao što su, recimo, uzrok – posledica (ako – onda), uslov/odobrenje (ako...) ili različiti „ako/kada“-scenariji (to bi bilo tako, ako/kada...). Jezičke aktivnosti u ovoj oblasti su organizovane dijaloški, što znači da se partneri u komunikaciji smenjuju u ulozi govornika, ali ne toliko često kao u 1. oblasti. U ovim razgovorima se pojavljuju duže monološke sekvence, npr., kada odrasla osoba nešto duže objašnjava, ili kada dete nešto hoće potpuno da razume. Od pisanih tekstova koji pripadaju ovoj oblasti treba pomenuti, npr., intervju sa stručnjakom, u kojem se na svako pitanje dobija manje-više dug odgovor.

Mnogoj deci iz neobrazovanih porodica nedostaju iskustva sa razgovorima u kojima se nešto objašnjava, tako da su odgovarajuće kompetencije kod njih razvijene samo delimično i u rudimentarnom obliku.

Nastava u dopunskoj školi u pogledu kompetencije „objašnjavanje“ ima dva važna zadatka: kao prvo, ona mora ponuditi odgovarajući tip zadataka, npr.: „Objasni zašto je nešto tako (razvoj neke priče, neka geografska ili istorijska činjenica itd)!“ Drugo, ona mora učenicima dati potporu da u pogledu strukturisanja odgovora i u pogledu vokabulara savladaju taj zadatak na svom prvom jeziku. To često zahteva posebne pripreme, jer mnogi učenici dopunskih škola imaju teškoća sa zahtevnijim fasetama svog maternjeg jezika.

4 „Školsko-akademske“ jezičke aktivnosti

„Školsko-akademske“ jezičke aktivnosti se odnose na usmene i pismene jezičke aktivnosti koje se oblikuju tekstualno (zahtevno) i u pogledu sadržaja prenose nova znanja. S takvim tekstovima deca se susreću pre svega u kontekstu školovanja. Već u vrtiću deca moraju pratiti kratka objašnjenja nekih sadržaja. U osnovnoj školi (1-4. razred) deca dobijaju zadatak da održe kratak referat o nekoj životinji (govor), da pročitaju neki nefikcionalni tekst (razumevanje pročitano) ili da zapišu redosled postupaka pri izvođenju nekog eksperimenta (pisanje). Ove jezičke aktivnosti zahtevaju kognitivne kompetencije koje se moraju izgraditi u okviru škole i koje se oslanjaju na dobro razvijene osnove u oblastima 2 i 3.

Kognitivne kompetencije u ovoj oblasti su odlučujuće za uspeh u školovanju; upor. i gornje navode o CALP-u.

Dopunska škola se u pogledu ove oblasti može, naravno, osloniti na kompetencije i tehnike koje učenici stižu u redovnoj nastavi. Ali, dopunska škola mora ponuditi i prilike (kao i odgovarajuću potporu) u kojima se te kompetencije prenose na teme i jezik zemlje porekla.

Put do kompleksnih jezičkih aktivnosti kroz podsticaje u školi

Razvoj jezika počinje u oblasti navedenoj u 1. kvadratu. Tek nakon što je malo dete izgradilo osnovne sposobnosti komuniciranja, mogu se razvijati kompetencije navedene u 2. i 3. kvadratu. Kada deca kompetencije iz 2. i 3. oblasti nisu mogla razvijati kod kuće, zadatak je vrtića, škole i dopunske škole da im planski pomognu u tome – na primer, putem ponavljanja pričanja i prepričavanja jednostavnih priča ili objašnjavanjem i pokazivanjem toka priče i sadržaja, a na način primeren uzrastu.

Kompetencije u 4. kvadratu mogu se razviti jedino ako su deca već izgradila kompetencije navedene u 2. i 3. kvadratu. Direktan put od 1. do 4. kvadrata ne postoji. Ali, kognitivne kompetencije iz 4. kvadrata se itekako odražavaju „unazad“ na kompetencije iz prvog: ljudi koji su naučili da pišu neki tekst, da jasno i razumljivo izveštavaju itd., uglavnom i u svakodnevnici drugačije govore, odnosno, govore diferenciranije od onih koji u 4. oblasti ne pokazuju nikakve, ili tek slabe kompetencije.

Poseban zadatak dopunske škole u svim ovim procesima sastoji se u tome da daje potporu deci da naprave odgovarajuće korake i razviju kompetencije i na polju jezika porekla.

Mnogi učenici mnogo bolje vladaju jezikom škole u imigracionoj zemlji nego svojim prvim jezikom – što ne čudi, jer se jezik škole radi tokom 30 časova nedeljno, a maternji jezik tek na dva časa u dopunskoj školi! Utoliko je važnije da se ta dva časa iskoriste što je moguće efikasnije i podsticajnije za razvoj jezika.

Dvostruki izazov: savladavanje jezičkog sistema i istovremeno izgrađivanje tekstualnih kompetencija

Za podsticanje razvoja jezičkih sposobnosti u višjezičnom okruženju uopšte, baš kao i u dopunskoj školi, posebno je važno uzeti u obzir činjenicu da se nastava jezika mora istovremeno fokusirati na dve različite jezičke dimenzije:

S jedne strane, učenju jezičkog sistema se mora dati potpora. U dopunskoj školi to se odnosi pre svega na sistem standardne ili pisane varijante jezika zemlje porekla.

S druge strane, istovremeno se moraju izgrađivati i nadograđivati različiti aspekti tekstualne kompetencije (CALP, jezičko-logička i strateška kompetencija, vidi gore), koje su odlučujuće za uspeh u školi, tj. obrazovanju. Ovde dopunska škola može i treba da se nadovezuje na ono što učenici donose sa nastave u redovnoj školi.

Što je bolja kooperacija nastavnika dopunske i redovne škole, pa učenici, npr., uvežbavaju iste strategije čitanja i pisanja na prvom i na drugom jeziku, to je dublji i trajniji efekat takvog učenja.

Jednostrano fokusiranje na savladavanje jezičkog sistema slabo doprinosi tome da dete i u školi može uspešno da uči.



5. Konsekvence za sveobuhvatno poboljšanje jezičkih sposobnosti

Praktično iskustvo pokazuje da su dijaloške aktivnosti u nastavi najčešće u prvom planu. U grafici sa četiri kvadrata tekstualne kompetencije (vidi gore) te jezičke aktivnosti su označene u kvadratima 1 i 3. Nastavnik, na primer, razgovara sa učenicima o raspustu (kvadrat 1), ili s njima razgovara o poljoprivredi u zemlji porekla (kvadrat 3).

Sveobuhvatno poboljšanje jezičkih sposobnosti polazi od toga da u svim predmetima, u kojima jezik igra važnu ulogu, treba podsticati i monološke jezičke aktivnosti – dakle, aktivnosti označenih u kvadratima 2 i 4. Sledeći didaktički primeri pokazuju kako to može i treba da se postigne i u nastavi jezika zemlje porekla u dopunskim školama.

a) Omogućiti kompleksne jezičke aktivnosti putem zadataka koji služe kao potpora

Zadaci kao potpora govoru ili pisanju su zadaci i uputstva koja učenicima nude jezički materijal i pomoć u struktuiranju i oblikovanju nekog teksta. Primer su različiti počeci rečenica i delovi rečenica, predstavljeni u pogl. 7 B.4. Oni pomažu učenicima španske dopunske škole St. Augustin's u Londonu da svoje tekstove raznovrsnije oblikuju.

Zadaci koji služe kao potpora mogu pratiti jezički razvoj učenika tako što će oni prilikom govora i pisanja koristiti reči, formulacije i konstrukcije koje inače, bez pomoći, ne bi produktivno koristili.

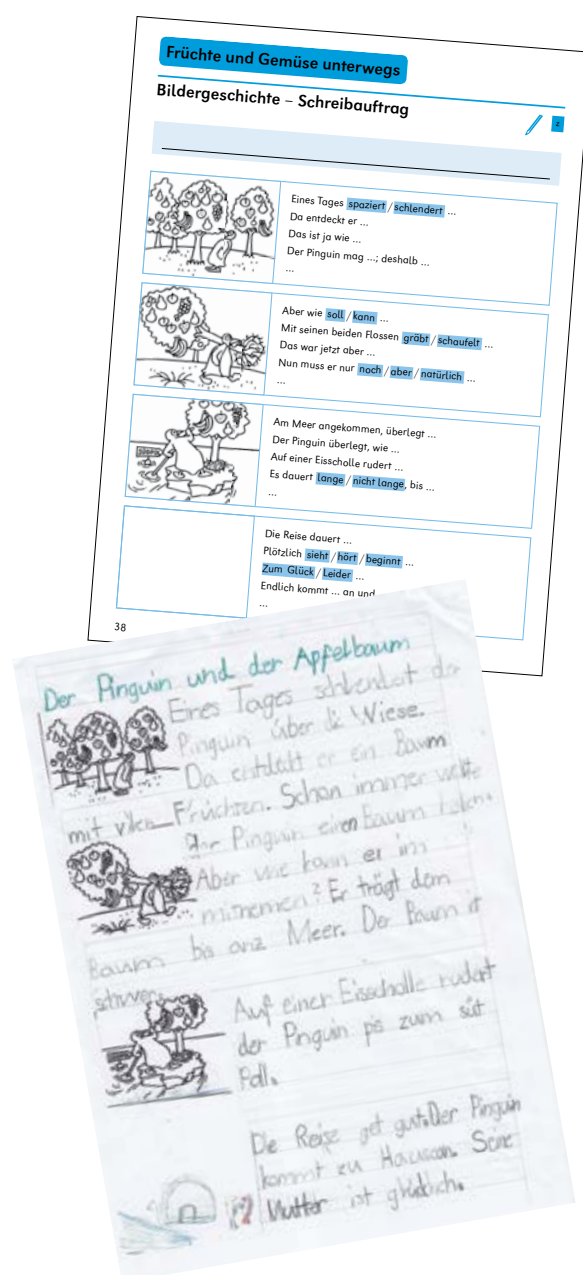
U didaktici jezika govorimo o metodi skela (*scaffolding*; eng. *scaffold* = skela). Zadaci sačinjavaju skelu koja s vremenom – kada se razviju rutine – više neće biti potrebna. Kada učenici uz pomoć ovakvih zadataka postignu dobre rezultate, to često vodi i jačanju motivacije za razvijanje daljih sposobnosti. Istovremeno, redovan rad sa zadacima koji pružaju potporu vodi sukcesivnoj nadgradnji određenog repertoara jezičkih sredstava i strategija i razvijanju rutina koje se koriste sve samostalnije.

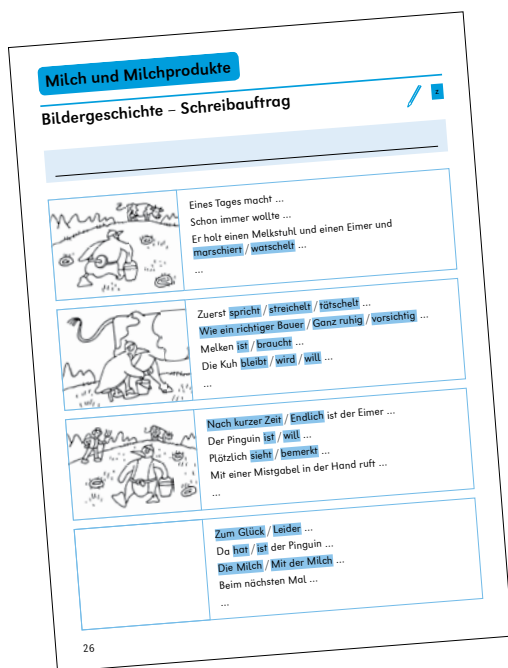
Sledeći primer pokazuje kako jedno jezički slabo osmogodišnje dete zapisuje priču u slikama. Dete dobija predložak (vidi desno) iz kojeg može da preuzme strukturu i nekoliko već napisanih delova teksta. U trećoj rečenici svog teksta dete koristi jedan tekstualni elemenat koji je naučilo uz jednu drugu priču u slikama („On je oduvek hteo...“); vidi sledeću stranu. Ovo dokazuje da memorišemo elemente teksta koji stoje na raspolaganju za upotrebu u kasnijim tekstovima.

Vremenom se „skela“ za određenu vrstu tekstova (npr. priču u slikama) automatizuje. Sada nastavnik može početi s drugom vrstom tekstova (npr. jednostavniji manji referati) i ponovo na početku na raspolaganje staviti korisne skele, tj. govorna sredstva.

Podrazumeva se da se slični predlošci mogu napraviti i za nastavu jezika zemlje porekla u dopunskim školama. Moguće oblasti primene: skela za priču u slikama / za sastave o doživljajima / za nefikcionalne tekstove / za manje referate (struktura; formule za početak i kraj itd); zbirka početaka rečenica i ostalih jezičkih sredstava kao u pogl. 7 B.4.

Mnoštvo ideja može se naći u delu III priručnika „Poboljšanje pisanja na maternjem jeziku“ serije priručnika „Materijali za nastavu maternjeg jezika u dopunskim školama“.





b) Izgradnja fonda reči koji omogućuje kompleksne jezičke akcije

Odrasli i deca neprestano uče – i bez učešća škole – nove reči. Za uspešno učenje u školi to spontano širenje vokabulara mora biti dopunjeno planskim radom na širenju fonda reči. Ovo za nastavu prvog jezika, tj. jezika zemlje porekla, važi dvostruko, jer učenici dopunskih škola (a pogotovo oni koji ne pohađaju dopunske škole!) slabije vladaju maternjim jezikom nego školskim jezikom imigracione zemlje. Posebna opasnost pretili od takozvanog raspada fonda reči. Misli se na to da deca za stvari vezane za kuću i porodicu uglavnom znaju reči iz maternjeg jezika (mada, često u dijalektu), dok za sve stvari vezane za školu (lenjir, torba za fizičko, školsko dvorište, meriti, vagati itd.) samo reči iz školskog jezika.

Važan zadatak dopunske škole je da spreči ovakav raspad vokabulara tako što će ciljano i svesno raditi na školskom vokabularu na jeziku zemlje porekla.

Ovo može i treba da bude u vezi sa jezikom imigracione zemlje, kao što pokazuje primer planiranja časa Et-leve Manče u pogl. 8 B.3. (Upor. i zaključak nastavnice u pogl. 8 B.4: „Moje iskustvo kaže da učenici mnogo bolje uče kroz paralelnu nastavu na nemačkom i romskom.“)

Da bi se učenici osposobili za kompleksne jezičke aktivnosti, oni, dakle, moraju biti sistematski praćeni prilikom izgradnje vokabulara koji nadilazi svakodnevni jezik. Rad na tom cilju pokazao je u praksi da je najbolje ako nastavnici prilikom pripremanja neke teme napišu kratak tekst koji je formulisan onako kako se

od učenika očekuje da ga napišu na kraju te nastavne jedinice. Za rad sa mlađom decom nastavnik može pripremiti usmeno izlaganje, za starije to može biti neki napisani tekst.

Takav fiktivni đacki tekst jasno pokazuje koje su reči i formulacije najvažnije za rad na nekoj temi. On predstavlja osnovu za sastavljanje jednog preglednog i uzrastu prilagođenog spiska reči koje treba da postanu deo produktivnog vokabulara (vidi dole). Naravno, moguće je na osnovu fiktivnog đackog teksta napraviti i dva ili tri spiska reči za različite nivoe.

Sledeći primer sa jednog seminara usavršavanja pokazuje zadatak, koji su dobili nastavnici, kao i predlog jednog nastavnika koji predaje jedanaestogodišnjacima i dvanaestogodišnjacima.

Zadatak

Napišite jedan fiktivni đacki tekst na neku temu trenutno aktuelnu u vašoj nastavi. Tekst napišite s obzirom na sledeće pitanje:

Šta učenici na kraju nastavne jedinice treba da umeju da kažu ili napišu; koje važne reči treba da upoznaju i nauče da ih koriste?

(Predlog jednog nastavnika)

Tema Kameno doba – vatra

Ljudi su naučili da **kontrolišu** vatru. **Mogli** su sami da razgore vatru i da je **koriste**.

Vatra je **nudila zaštitu od** životinja i **insekata** koji su aktivni noću i osvetljavala je okolinu.

Vatra je **omogućila preživljavanje** u hladnijim **predelima**. U vatri se moglo peći meso. **Na taj način** je meso postalo lakše za **varenje**.

Sem toga, u vatri se od kore breze **mogao napraviti** katran – vrsta jakog lepka.

c) Produktivni/aktivni i receptivni/pasivni fond reči

U svakom radu na fondu reči važno je razlikovati produktivni i receptivni vokabular. Produktivni vokabular se odnosi na često korišćene, važne reči i izraze, koje učenici treba da umeju aktivno da koriste (u našem primeru: kontrolisati, omogućiti, varenje; sem toga konstrukcije s modalnim glagolom „moći“ itd.) Za to su im, naravno, potrebne i prilike u kojima će ih koristiti, npr., zadatak da ih svesno 2–3 puta upotrebe u nekom govornom ili pisanom tekstu.

Receptivni fond reči se odnosi na ređe korišćene reči i izraze, koje učenici treba pasivno da razumeju, ali (još) ne moraju i obavezno da nauče da ih koriste (u našem primeru: razgoreti, katran itd). U pogledu reči koje treba „samo“ razumeti, korisno je razlikovati sledeće:

1. Reči, izrazi, konstrukcije koje se ne koriste često: ovde je dovoljno kratko – po pravilu usmeno – objašnjenje.
2. Reči, tj. formulacije koje će više puta biti korišćene u daljem radu na temi – npr. u tekstovima koje će đaci čitati ili u nastavnikovim objašnjenjima: u ovom slučaju nije dovoljno objasniti šta reči znače, nego je važno i da đaci to značenje zapamte.

Mnoge reči će, posebno u radu na nefikcionalnim tekstovima, biti usmeno objašnjene. Učenici kojima su takva objašnjenja uglavnom nova, teško mogu sve da zapamte. Objašnjenja mogu biti zapisana na jedan plakat, u svesku s vokabularom, na margine teksta ili na cedulje tako da učenici uvek mogu da se vrate na njih u daljem radu.

d) Važno za kompleksnije jezičke aktivnosti: povezivanje

Da bi kompleksnije formulacije i ono na šta se one odnose mogle da se koriste i van ponuđenih rečenica, učenicima je potrebna posebna grupa reči. To su reči kao, na primer, „jer“, „ali“, „uskoro“ ili i „iznenada“. U nastavi se takvim rečima retko poklanja eksplicitna pažnja. Njih retko nalazimo i u spiskovima reči koje nastavnici pripremaju za svoje razrede (upor. međutim plakate u pogl. 7 B.4!)

Ove reči imaju funkciju da povezuju misli u rečenice ili tekstove. Zbog toga nose naziv „funkcionalne reči“ ili „sredstva za povezivanje“. Da bi učenici razumeli značenje sredstava za povezivanje, moramo ih naći smeštene u smislene kontekste. Kada se na času čita tekst jednog učenika ili učenice, nastavnik može izdvojiti rečenicu sa nekim sredstvom za povezivanje i pitati o njegovoj funkciji. I mlađi učenici su zainteresovani za takva metajezika pitanja. Tako se, recimo,

može razgovarati o tome zašto na nekom mestu mora stajati „ili“ umesto „i“. Sa starijim učenicima može se razgovarati o razlikama među rečenicama kao što su „Ne idemo napolje jer pada kiša“ i „Ne idemo napolje kad pada kiša“. Razgovori o dejstvu reči i izraza kao što su „iznenada“, „posle nekog vremena“, „napeto sam iščekivao/iščekivala...“ mogu učenike motivisati na dalje pisanje svojih tekstova.

Podrazumeva se da ovakva razmišljanja (kao i poređenja sa jezikom škole u imigracionoj zemlji) mogu mnogo doprineti jačanju senzibiliteta za jezik zemlje porekla, kao i kompetencija na polju tog jezika.

Bibliografija

(Upor. i priručnike u seriji priručnika „Materijali za nastavu maternjeg jezika u dopunskim školama /Didaktički podsticaji“!)

- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2011): Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprachen und Kultur (HSK). Download: <http://www.vsa.zh.ch/hsk>
- Cummins, Jim (2000): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clivedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2001): Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education? Download: http://www15.gencat.net/pres_casa_llengues/uploads/articles/Bilingual%20Childrens%20Mother%20Tongue.pdf (nemački: Die Bedeutung der Muttersprache mehrsprachiger Kinder für die Schule; Download: http://www.laga-nrw.on.spirito.de/data/cummins_bedeutung_der_muttersprache.pdf).
- Krompāk, Edina (2014): Spracherwerb und Erstsprachförderung bei mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund. U: vpod Bildungspolitik, Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts», str. 20 f.
- Neugebauer, Claudia; Claudio Nodari (2013): Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I. Bern: Schulverlag plus.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (1998). Sprachförderung im Unterricht. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Portmann-Tselikas, Paul R.; Sabine Schmölzer-Eibinger (2008): Textkompetenz. U: Fremdsprache Deutsch, Heft 39, str. 5–16.