

## 9A

## Polazišni tekst

Sabina Larcher Klee [Larher Kle]

## 1. Orijentacioni kriterijumi pri izboru sadržaja i tema

Basil Schader [Bazil Šader]

Kada prave grubi plan nastave (godišnji, polugodišnji ili kvartalni plan), nastavnici dopunskih škola se po pravilu orijentišu prema sledećim odrednicama:

## Odredbe iz reglementa

1. Odredbe nastavnog plana zemlje porekla za dopunske škole, ukoliko takav plan postoji (upor. pogl. 1 A).
2. Odredbe nastavnog plana ili sličnog reglementa za dopunske škole u imigracionoj zemlji, ukoliko takvi dokumenti postoje (upor. pogl. 1A). Nastavni planovi zemlje porekla za dopunske škole koncentrišu se uglavnom najviše na sadržaje vezane za sopstvenu kulturu, istoriju, geografiju i jezik. Nastavni planovi imigracionih zemalja za dopunske škole (vidi primere u bibliografiji uz pogl. 1 A) fokusirani su, međutim, na teme u vezi sa orijentacijom, integracijom i zajedničkim životom u migrantskoj situaciji.

**Ova dva različita fokusa ne smeju izazvati dileme, ali oni nastavnike u dopunskim školama stavljaju pred snažan izazov, jer moraju obe perspektive da uzmu u obzir – što je u potpunosti u skladu s realnošću i iskustvima njihovih učenika. Upor. ovim povodom pogl. 2 A.**

## Nastavna sredstva i ostali nastavni materijali

3. Nastavna sredstva za dopunske škole ili slični materijali, ukoliko postoje (upor. pogl. 1 A i 10). Kao što se vidi po odgovorima mnogih nastavnika dopunskih škola, oni postojeća nastavna sredstva koja su im zemlje porekla dale na raspolaganje moraju ponekad obimno adaptirati, jer su udžbenici često jezički suviše zahtevni, ili tematski premalo uzimaju u obzir specifičnu situaciju odrastanja u migraciji.

4. Dalji materijali koje su nastavnici skupili i didaktički obradili (iz knjiga, časopisa, sa interneta, udžbenici imigracione zemlje itd.; upor. pogl. 10).

## Lokalne institucionalne okolnosti i mogućnosti

5. Okolnosti i mogućnosti kao rezultat kooperacije s redovnom nastavom u imigracionoj zemlji (upor. pogl. 12 i 13). Da li i u kom obimu takve mogućnosti (biranje zajedničkih sadržaja i tema, kooperacioni projekti, projektne sedmice itd.) postoje, snažno zavisi od integracije dopunske nastave u regularnu nastavu u konkretnoj zemlji. Tamo gde su dopunska i redovna nastava tesno vezane, kao npr. u Švedskoj, razvijaju se mnogostruke i plodne mogućnosti; tamo gde je dopunska nastava manje-više izolovana, već i sporadične, male kooperacije predstavljaju uspeh.

## Razmišljanja o pedagoškim aspektima i aspektima psihologije učenja

6. Potrebe, interesovanja i preduslovi učenika u pogledu jezika i sadržaja (upor. pogl. 3–5).
7. Orijentacija prema aktuelnim principima i standardima pedagogije i psihologije učenja (upor. o tome pogl. 3–8).

Tačke 6 i 7 su, takoreći, stožeri nastavne prakse i planiranja. O planiranju je detaljno reč u poglavlju 11.

**Kao dodatak navedenim poglavljima, u daljem tekstu će biti bliže objašnjeno nekoliko aspekata. Vođenje računa o njima prilikom izbora i oblikovanja sadržaja i tema je izuzetno važno za nastavu koja treba da bude u skladu sa jezičkom i kulturnom realnošću učenika dopunskih škola, njihovom iskustvenom pozadinom, njihovim potrebama u učenju i njihovim bikulturalnim i bilingvalnim kompetencijama.**

## 2. Izbalansirana nastava – prva razmišljanja o sadržajima i temama

Od kasnih 1960-ih godina postoji kosenzus o tome da je školsko podsticanje učenja jezika nastave od prvorazrednog značaja za uspešnu integraciju učenika s migracionim poreklom u lokalni obrazovni sistem (Alleman-Ghionda i dr. 2010). O mestu i važnosti prvog jezika, tj. jezika zemlje porekla učenika se u pogledu obrazovnog uspeha, naprotiv, diskutuje kontroverzno i često bez uzimanja činjenica u obzir: suštinski se radi o pitanju da li dvojezična i bikulturalna socijalizacija za decu i omladinu predstavlja resurs ili problem (isto; upor. i pogl. 15 u ovom priručniku). Iako mnogobrojni rezultati potvrđuju pozitivne efekte i učenje i poznavanje više jezika vide kao potencijal, učenici o kojima je reč se kreću u ambivalentnom kontekstu i određeni su njime. Isto važi i za programe i sadržaje dopunske nastave.

Možda se uzrok nalazi u činjenici da se ti programi i sadržaji retko sistematski evaluiraju u pogledu delotvornosti. U kontekstu sve jače orijentacije prema kompetencijama, ovde treba popuniti rupe u istraživanjima i znanjima i razviti nove perspektive u vezi sa obrazovnim uspehom učenika koje to „pogađa“. I društvenu prihvatljivost i školsko priznavanje migracionih jezika treba uvek iznova pažljivo analizirati: iako oni bez sumnje predstavljaju značajan ekonomski, kao i društveni resurs (Kavacik/Skenderović 2011, str. 33), podređeni su političkim tendencijama koje imaju jak uticaj na školu. Kako tu mogu pomoći dopunske škole, kako može pomoći izbor odgovarajućih tema i sadržaja?

U pogledu nastave, rezultati istraživanja ukazuju na to da se deca i mladi ljudi sa migracionom pozadinom tendencijelno pozitivno razvijaju u školi, ako nastava omogućí procese i sposobnosti transfera, bilo u dopunskim ili redovnim školama imigracione zemlje. To je posebno istraživano u vezi sa efektima poređenja jezika, kao i potporom za procese jezičkog transfera (Göbel, Vieluf & Hesse [Gebel, Filuf i Hese] 2010). Da bi se našao pravi odnos prema mnogostrukosti, a posebno za interkulturalno učenje i interkulturalne kompetencije, neophodni su razvoj i potpora refleksivno-kritičkih kompetencija u nastavi (Blanck [Blank] 2012, str. 143).

**Činjenica da je priznat značaj poređenja jezika i interkulturalnog učenja za nastavnike dopunskih škola znači da u centar nastave – nastave koja poredi, koja je izbalansirana – treba da stave procese transfera i refleksivno-kritičke kompetencije (Blanck, isto).**

Teme i sadržaje treba birati s obzirom na njihovu sposobnost da to zaista ispune, tj. omoguće. Stručne dimenzije predavanja obuhvataju pritom široku paletu metodičkih pristupa mnogostrukosti i specifično sadržajno oblikovanje obrazovnih ponuda (upor. poglavlje 5). U nastavi koja je izbalansirana i koja podstiče tran-

sfer, i nastavnik i učenici se vode pitanjem „može li biti i drugačije?“ Teme i sadržaji su uz pomoć tog pitanja podvrgnuti poređenju, a time i sistematičnoj refleksiji. Sopstveno *ja* i *drugo*, možda i *strano*, nalaze se na taj način u središtu kritičke, ali neideološke nastave.

## 3. „Može li biti i drugačije?“ – poboljšanje sposobnosti jezičkog poređenja i transfera, kao i kompetencija refleksije

Mnogostrukost, jezička i kulturna, prvo mora kao takva biti osvešćena: u kontekstu izbalansirane nastave to znači osvešćivane razlika i zajedničkih osobina, a ne pripisivanje nepromenljivih osobina ili sposobnosti. To važi kako za dopunsku, tako i za redovnu školu. Zbog toga se pri određivanju tema i sadržaja za nastavu mora voditi računa o cilju, specifičnosti, mogućnostima primene, kao i bazičnom kulturnom pojmu interkulturalne kompetencije i kompetencije jezičkog transfera. Uspeo primer takvog odnosa prema nastavi predstavljaju teme Ciriškog okvirnog nastavnog plana za dopunske škole (2011) za predmete „Jezik“ i „Čovek i okruženje“.

Kako pritom stoje stvari sa zahtevom za metakognicijom, kako je to nazvano na početku poglavlja – u vezi sa poređenjem i transferom? Koji su preduslovi za takvu poredbenu nastavu, nastavu koja treba učenike da osposobi da, s jedne strane, nauče i/ili poboljšaju znanje jezika zemlje porekla i, s druge strane, da razviju interkulturalne kompetencije (upor. Okvirni nastavni plan 2011, str. 7)? Koje se odluke moraju doneti s obzirom na izbor sadržaja i tema? Za omogućavanje sistematičnih procesa i sposobnosti transfera i za podsticanje kritičkih refleksivnih kompetencija kod učenika, svakako su odlučujući sledeći koraci u planiranju nastave: Iz nastavnih predmeta u nastavnom planu (nastavni plan za dopunske škole iz zemlje porekla, okvirni nastavni plan imigracione zemlje) biće, s obzirom na predznanja učenika (upor. poglavlje 5), odabran podesan sadržaj, sadržaj koji omogućuje poređenje i transfer. Kombiniranjem odabranih perspektiva – istorijska, geografska, kulturna, strukturalna ili lična itd. – biće određene nastavne teme, koje pokazuju potencijal da se razviju u alternative. Praktični deo ovog poglavlja (9 B) pokazuje u tom smislu moguće različite uglove posmatranja: teme u vezi sa kulturom zemlje porekla; pitanje o bivanju između; teme koje direktno preuzimaju transfer, kao i specifične kulturne i jezičke teme. U pogledu željenih efekata, koji su, recimo, pobrojani u Ciriškom okvirnom nastavnom planu, biće odabrani odgovarajući metodički pristupi. Za to je neophodno ukratko se podsetiti promenjenog pojma učenja i s njim u vezi orijentacije prema kompetencijama, kao i pomenuti shvatanje interkulturalne kompetencije.

## a) Orijentacija prema kompetencijama i pojam učenja

Orijentacija prema kompetencijama podrazumeva širenje pojma učenja u tom smislu da sada integriše znanja, sposobnosti, veštine, stavove i motivacije (upor. pogl. 5 A). Izbalansirana nastava, razmišljanje u alternativama i kompetencija da se postigne transfer povezano je s time. Planiranje i oblikovanje nastave se u skladu s tim orijentiše na učenje i performanciju učenika, kako kratkoročno, tako i dugoročno (od učenja na pojedinačnim časovima do doživotnog učenja). Učenje u smislu orijentacije prema kompetencijama treba zbog toga shvatiti kao proces, što i pred učenike i pred nastavnike stavlja nove zahteve: omogućavanje metakognicije (u smislu transparentnosti koraka u učenju), planiranje procesa i vremena učenja, strukturiranje nastave itd. – sve to je postalo zahtevnije. Naravno, to važi i za nastavu u dopunskim školama.

Nastava orijentisana prema kompetencijama, istina, ne „izmišlja“ neko novo predavanje i učenje i ne okreće ih naglavačke. Ali, ona zahteva konsekvantnu orijentaciju prema učenicima, tj. učenju. Konsekvantan fokus na personalizaciju učenja sa sobom nosi to da dijagnoza, odgovarajući zadaci i organizacija okruženja učenja, metakognicija, kao i evaluacija sposobnosti odnosno porasta znanja od nastavnika traži odlične kompetencije strukturiranja i planiranja.

## b) Interkulturalna kompetencija

Prilikom opisivanja interkulturalne kompetencije diskutuje se o dva modela: s jedne strane o tzv. modelu spiska (nem. Listenmodell), a s druge o strukturnom modelu. Dok se po prvom modelu jednostavno nabrajaju relevantne delimične kompetencije, strukturni modeli ih svrstavaju prema dimenzijama sistematičnog procesa. To je neophodno detaljnije objasniti, tim pre što u okvirnim planovima i programima (npr. u Ciriškom okvirnom nastavnom planu) nema egzaktnih objašnjenja. Pre svega treba naglasiti da odgovor na pitanje čemu uopšte služi interkulturalna kompetencija i u kojim situacijama je relevantna neminovno sadrži informacije o delimičnim kompetencijama od kojih se ona sastoji i u kojim kontekstima te delimične kompetencije postaju vidljive, kao i da li ih je, i kako, moguće naučiti ili preneti (Rathje [Ratje] 2006, str. 3).

Zbog toga je u pogledu samostalnog razvoja dece i omladine presudno poći od modela u čijem središtu pažnje su sledeća ubeđenja: kultura postoji unutar ljudskih zajednica (Hansen [Hanzen] 2000) i nije po definiciji vezana za jedno društvo ili naciju; razlike i protivrečnosti su odlike kultura. Ovo znači da u svim kompleksnim zajednicama „ne postoji samo mnogostrukost, nego i diverzivnost, heterogenost, divergencije i protivrečnosti“ (isto, str. 182). Kulturu je na taj način moguće sagledati kao neku vrstu dostupnih zaliha različitih gledišta i perspektiva, koje se razlikuju od kolektiva do kolektiva.

Odrasli, deca i omladina pripadaju različitim kolektivima koje odlikuju različite kulture. Zbog toga se učenici sa migracionom pozadinom suočavaju sa visokim stepenom kompleksnosti.

**Sigurnost i stabilnost se ne stiču pojednostavljenjem, fiksiranjem na nacionalno ili lokalno, nego kroz prihvatanje diferencija kao normalnosti.**

Kultura – „a to je njen najdublji kriterijum i u tome je njen najdelotvorniji doprinos – definiše normalnost, a ta normalnost deluje na svoj način, i vezujući i obavezujući, baš kao i socijalne i političke strukture“ (isto, str. 233). Kultura, dakle, počiva na povezanosti poznavanja i normalnosti njenih diferencija, a ne na svojoj koherenciji.

Primenjeno na pitanje interkulturalne kompetencije i njenog razvoja u nastavi (upor. i pogl. 4 A), to u interkulturalnim interakcijama podrazumeva sposobnost stvaranja nedostajuće normalnosti i omogućavanje kohezije tako što se upoznajemo sa diferencijama. Drugačije rečeno: interkulturalna kompetencija je „stvaralačka sposobnost oblikovanja novih plodnih odnosa među ljudima različitih kultura“ (Wierlacher [Virhaher] 2003, str. 216). U rezultatu se dobija kulturalnost (Rathje, 2004, str. 301), a ne nacionalnost.

## Bibliografija

- Allemann-Ghionda, Cristina i dr. (2010): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik, 56. godište, sv. 55.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2011): Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK). Link: <http://www.vsa.zh.ch/hsk>
- Blanck, Bettina (2012): Reflexiv-kritischer Umgang mit Vielfalt. U: Julia Košinär; Sabine Leinweber; Heike Hegemann-Fonger; Ursula Carle (ur.): Vielfalt und Anerkennung. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Göbel, Kerstin; Svenja Vieluf; Hermann-Günter Hesse (2010): Die Sprachentransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachenlernerfahrung. U: Cristina Allemann-Ghionda et al. (ur.): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jahrgang, sv. 55, str. 101–122.
- Hansen, Klaus Peter (2000): Kultur und Kulturwissenschaft. Paderborn: UTB.
- Kavacik, Zuhail; Damir Skenderovic (2011): Renaissance der Homogenitätsideologie. Integrationspolitik und Sprache in Deutschland und der Schweiz. WBZ Mitteilungen, sv. 131, str. 30–33.
- Rathje, Stephanie (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 11 (3), str. 1–15.
- Wierlacher, Alois (2003): Das tragfähige Zwischen. Erwägen, Wissen, Ethik, 14 (1), str. 215–217.