

Prethodna napomena

U prilogima za ovaj priručnik na mnogo mesta i na mnogo načina su predstavljeni argumenti i primeri dobre nastave maternjeg jezika u dopunskim školama. Reč je, s jedne strane, o okvirnim uslovima dobre nastave, recimo, njeno mesto u obrazovnom sistemu, materijalni uslovi ili kvalifikovanost nastavnika. S druge strane, reč je o sadržajima i osobenostima procesa nastave, dakle, o principima dobrog vođenja nastave. Kada bi u pogledu svega pobrojanog mogle biti realizovane dobre ideje, koje su predstavljene u ovom priručniku, rezultat bi najverovatnije bila optimalna nastava maternjeg jezika:

Tada bismo govorili o nastavi koja u obrazovnom sistemu zauzima mesto koje se za nju podrazumeva i koja doprinosi ostvarivanju obrazovnih ciljeva koje svi priznaju. Ono što se uči na toj nastavi posedovalo bi opštu obrazovnu vrednost. Nastavnici bi bili najbolje moguće obrazovani i usavršavani. Oni bi imali isti formalan status kao i svi drugi nastavnici – sa istim pravima, istim obavezama. Pošto nastava jezika potekla o kojoj ovaj priručnik govori postoji samo u kontekstu jezički i kulturno heterogenih imigracionih društava, ciljevi nastave i njena praksa su orijentisani na to da kod učenika ojačaju jezičke sposobnosti koje su im neophodne za samostalan, odgovoran, dobar život u jezički kompleksnom, heterogenom i brzim promenama podložnom okruženju. Tu nastava maternjeg jezika stoji zajedno sa ostalim nastavama jezika koje nudi obrazovni sistem – to je specifična nastava, ali s jednakim pravima i istim opštim ciljem. I ona se „dobro izvodi“, po principima koje opisuju Andreas i Tuyet Helmke u 3. poglavlju ovog priručnika.

U daljem tekstu želim da pojasnim neke aspekte moje predstave o optimalnoj nastavi maternjeg jezika.

1. Optimalna nastava maternjeg jezika podstiče sposobnost višezječnosti

Na pitanja o funkciji, poziciji i obliku optimalne nastave maternjeg jezika moguće je odgovoriti jedino u okviru širih razmišljanja o tome sa kojim se društvenim, ekonomskim, tehničkim i kulturnim izazovima susreću škola i vanškolska obrazovna ponuda u 21. veku – jer, konačno, reč je o osnovnim zadacima (ne samo) školskog obrazovanja da deci i omladini obezbedi pristup i sposobnosti koje su im neophodne da vode samostalan i odgovoran život, pod uslovom predvidive budućnosti.

Globalizacija, internacionalna mobilnost i migracije, značajni su izazovi današnjice i skorije budućnosti, sa kojima se suočavaju i obrazovni sistemi. Ovakav razvoj se više ne može zaustaviti – naprotiv: treba računati s tim da će se on i ubrzati. Posledice tog razvoja su rastuća socijalna, ekonomska, jezička i kulturna heterogenost u svakodnevnom okruženju ljudi, manje-više na celom svetu. U sposobnosti koje obrazovni sistemi moraju razvijati kod učenika da bi u takvim uslovima omogućili razumevanje i učešće u procesu, ubraja se „globalna komunikacija“ (*global communication*; Griffin et al. 2012). To se može prevesti kao: kompetencija koja podrazumeva kompetentno ponašanje u konstelacijama jezičke raznolikosti, a često i nesigurnosti – ili, kratko rečeno: sposobnost višezječnosti.

Sposobnost višezječnosti znači – manje ili više svuda – poznavanje više od jednog jezika. Istovremeno, ona podrazumeva da čovek ume da se sporazume u situacijama s jezičkim razlikama. Dakle, u sposobnost višezječnosti spada i jezički senzibilitet i fleksibilnost, kao i kompetencija pribavljanja sredstava za uzajamno razumevanja čak i onda kada se nekim jezikom vlada samo rudimentarno ili nimalo, a na kojem (ili kojima) se upravo komunicira.

Jasno je da će konstelacije višezječnosti u budućnosti sve više određivati jezičku svakodnevicu. To pre svega važi za gradske sredine. O jezičkom sklopu stanovništva u evropskim zemljama znamo malo toga sigurnog, jer jednostavno nema pouzdanih podataka. Za razliku od nekih „klasičnih“ imigracionih zemalja (recimo, Kanade i Australije), u Evropi se ne pravi odgovarajuća jezička statistika. Pojedina ispitivanja, međutim, pokazuju da se zajedništvo i koegzistencija različitih jezika

u evropskim velikim gradovima više gotovo i ne razlikuje od onoga što se može naći u klasičnim imigracionim zemljama (Gogolin 2010). To je ponekad i stotinu jezika, u kojima žive stanovnici nekog velikog grada.

Pošto se, dakle, uvek i svuda može dogoditi da se susretnemo s mnogostrukošću i različitošću jezika, u sposobnost višjezičnosti se ubraja i jedan opušten, prirodan odnos prema takvom jezičkom položaju. Višjezičnost je naša sadašnjica i budućnost, i što je više prihvatamo (ili još bolje: rado prihvatamo), to će nam biti lakše da se u njoj snađemo.

Škole i druge obrazovne institucije moraju mlade ljude osposobiti za višjezičnost da bi mogli savladati jezičke zahteve u 21. veku. Ovaj izazov stoji i pred obrazovnim ustanovama koje svoj doprinos jezičkom obrazovanju daju van zvaničnog školskog sistema. On stoji pred svakom nastavom jezika: nastavom školskog, nastavnog jezika, baš kao i pred nastavom stranog jezika ili nastavom maternjeg jezika.

Optimalna nastava maternjeg jezika doprinosi tome da učenici steknu sposobnost višjezičnosti.

2. Višjezičnost kao resurs

Deca i mladi ljudi koji od malih nogu svakodnevno aktivno žive u dva ili više jezika, imaju veoma dobre preduslove za razvijanje sposobnosti višjezičnosti. U te dobre preduslove spada činjenica da je odrastanje u dva ili više jezika odličan trening osnovne sposobnosti za dalja usvajanja jezika. Deca koja odrastaju dvojezično ili višjezično imaju prednosti u odnosu na jednojezičnu decu posebno u razvijanju svesti o jeziku. Ona mogu, recimo, ranije od jednojezične dece razlikovati oblik rečenog od sadržaja nekog izraza. To je posebna duhovna sposobnost koju podstiče odrastanje u dva ili više jezika. Treniraju se, dakle, kognitivne sposobnosti u koje se znanje o jeziku i načinu njegovog funkcionisanja ubraja jednako kao i senzibilitet za funkcije i dejstvo različitih načina izražavanja, kao i sposobnost odlučivanja za odgovarajuću mogućnost izražavanja kada se može birati između više njih.

U naučnim ispitivanjima je pokazano da deca koja odrastaju dvojezično ili višjezično te prednosti donose sa sobom kada se uključuju u obrazovni proces. Studije su se bavile pre svega decom uzrasta između četvrte i šeste ili sedme godine (Bialystok & Poarch, 2014). Za učenje u školi je posebno važno to što se time otvaraju mogućnosti pozitivnog transfera – dakle, prenošenje osnovnih znanja o jednom jeziku na drugi jezik. Dete ne mora za svaki jezik iznova učiti da se nešto što je prošlo drugačije predstavlja od nečega budućeg. Nova je samo u svakom jeziku drugačija površina na kojoj se izražava prošlost ili budućnost u različitim jezicima.

Višjezično odrastanje i život predstavljaju prednost za duhovni razvoj dece i dobre preduslove za dalje – ne samo jezičko – učenje. U svakoj nastavi jezika treba težiti tome da se ti preduslovi koriste i da se doprinese njihovom daljem razvoju.

Ni u kom slučaju nije samo po sebi sigurno da će deca ove dobre preduslove za učenje jezika i učenje uošte razvijati i van svoje obrazovne biografije. Daleko je verovatnije da će ona putem nastave, u školi i van nje biti podstaknuta na to da aktivno koriste te sposobnosti te im je potrebna sistematična potpora za razvoj tih preduslova. To zahteva posmatranje koje je orijentisano na njihove resurse, na njihova dvojezična ili višjezična znanja i umeća.

Da to znanje i umeće nije „perfektno“ može se očekivati upravo u kontekstu nastave maternjeg jezika u dopunskoj školi. Sposobnosti učenika koje su stečene u životnom okruženju razvijene su veoma različito, u zavisnosti od životnih okolnosti u kojima su nastajale. Ta heterogenost je u više poglavlja ovog priručnika vrlo upečatljivo predstavljena i nemoguće je ignorisati činjenicu da ona otežava nastavu. Ipak, reč je o fundamentu na koji se nadograđuje dalje učenje i jezički razvoj.

Optimalna nastava jezika porekla zato učenike ne posmatra s obzirom na njihove deficite, dakle, stavljajući težište nastave na ono što oni ne umeju ili rade pogrešno. Mnogo je važnije voditi računa o već postojećim sposobnostima i iskustvima. Nastavna ponuda se oblikuje tako da učenici mogu da je nadgrade na već stečeno poznavanje (ne samo maternjeg) jezika i da im otvara put ka sledećem koraku u učenju. Ovo polazište, koje se nadovezuje na saznanja razvojne psihologije Lava Vigotskog (Wygotski, 1964), dopušta da učenici mogu razvijati svoje učenje na sve čvršćem fundamentu. Ozbiljno shvatanje njihovih znanja i sposobnosti istovremeno im otvara mogućnost da se sagledaju kao kompetentne učenike – a to je posebno važan preduslov za uspeh učenja.

Optimalna nastava maternjeg jezika u dopunskim školama koristi već usvojena jezička iskustva i sposobnosti učenika kao resurs za dalje učenje i vodi računa o tome da se oni sagledaju kao kompetentni učenici.

Jezičke sposobnosti stečene u svakodnevnom životu ubrajaju se u posebne resurse dece i mladih ljudi koji žive u dva ili više jezika. Međutim, da te sposobnosti ne bi stagnirale ili se čak i gubile, nego što je moguće bolje dalje razvijale, neophodno je stručno vođenje putem nastave. Pritom se radi o tome da se nauči kako da se te sposobnosti sve svesnije strateški koriste – i to u ime učenja jezika, ali i u svakodnevnoj jezičkoj praksi. Potpora tim sposobnostima se daje tako što se metajezikička praksa eksplicitno uključuje u tok nastave. Tu se prevashodno radi o tome da se učenici sistematski uvedu u poređenje jezika i varijeteta u kojima žive.

To je izvodljivo na svim mogućim jezičkim nivoima: na nivou glasova i odnosa između glasovnih i slovničkih znakova (da bi se podstaklo ortografsko učenje), na nivou gramatičkih strukturnih principa (da bi se podstakao morfološko-sintaktički razvoj), na nivou dodatnih značenja reči ili načina izražavanja (da bi se podstakao pragmatičan razvoj i metaforičke sposobnosti) ili na nivou mimike i govora tela koji prate govorni izraz (jer ni tu značenja nisu univerzalna, nego su vezana za jezičko-kulturne tradicije i navike). Sistematsko uključivanje poređenja jezika u učenje u nastavi jezika porekla predstavlja za tu nastavu specifičan deo kognitivnog aktiviranja, što je srž učinkovitosti učenja (upor. Helmke & Helmke u ovom priručniku, pogl. 3A, 2.2).

U optimalnoj nastavi maternjeg jezika se učenje na osnovu poređenja jezika koristi sistematski kao sredstvo kognitivnog aktiviranja. Osnova za to su sopstveno znanje i sopstvena jezička sposobnost učenika stečena u svakodnevnom iskustvu.

3. Nastava maternjeg jezika kao element ukupnog jezičkog obrazovanja

Nastava jezika koja radi na tome da učenici steknu jezičke sposobnosti koje odgovaraju 21. veku je svakako nastava koja je zvanično i javno deo obrazovnog sistema i u njega integrisana. Ta integracija može imati veoma različite organizacione oblike – s obzirom na brojnost jezika koji su potencijalno prisutni u jednoj školi kroz učenike koji ih govore, neće uvek biti moguće reagovati na potrebe u jedinstvenom organizacionom obliku. Mnogo je važnije stvoriti kreativne mogućnosti uključivanja u redovan školski život i obezbediti im legitimost. U kontekstu model-programa „Podsticanje dece i omladine sa migracionom pozadinom“ („Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ – FörMig) stvoren je okvirni model koji može biti putokaz za takvu integraciju: model ukupnog jezičkog obrazovanja (Gogolin i dr. 2011a). Razvoj modela je pratio nameru da ocrta put ka jednoj „novoj kulturi jezičkog obrazovanja“, kojom se može diskretno reagovati na izazove jezičke i kulturne mnogostrukosti.

Pojam jezičkog obrazovanja odabran je da bi postalo jasno da ne bi trebalo da se radi o tome da se koriste povremene i pojedinačne mere, kao što je, recimo, jedan nastavni projekat u jednoj školskoj godini. Daleko je važnije da se nastava uopšte strukturiše tako da podstiče jezičko obrazovanje i da u celoj školi bude osetna klima u kojoj se vodi računa o jeziku i podstiče jezik. Time se reaguje na saznanje da je jezička obrada suštinski elemenat kao i svaki drugi obrazovni proces. Nastavni predmeti se predstavljaju prevashodno jezički – potpuno bez obzira na to o kojoj nastavi se radi. Sticanje znanja se prevashodno jezički procesuiru. I ko-

načno, provera i vrednovanje uspeha sticanja znanja prevashodno su jezički bazirani. Modelom ukupnog jezičkog obrazovanja skreće se pažnja na tu dimenziju svakog pojedinačnog obrazovnog procesa i zahteva se da nastava i sama ponudi ono što od učenika zahteva u pogledu znanja i sposobnosti.

Pojam ukupnosti bazira na tri dimenzije modela koje su ocrtane u grafikonu na sledećoj strani:

1. Obrazovno-biografska dimenzija

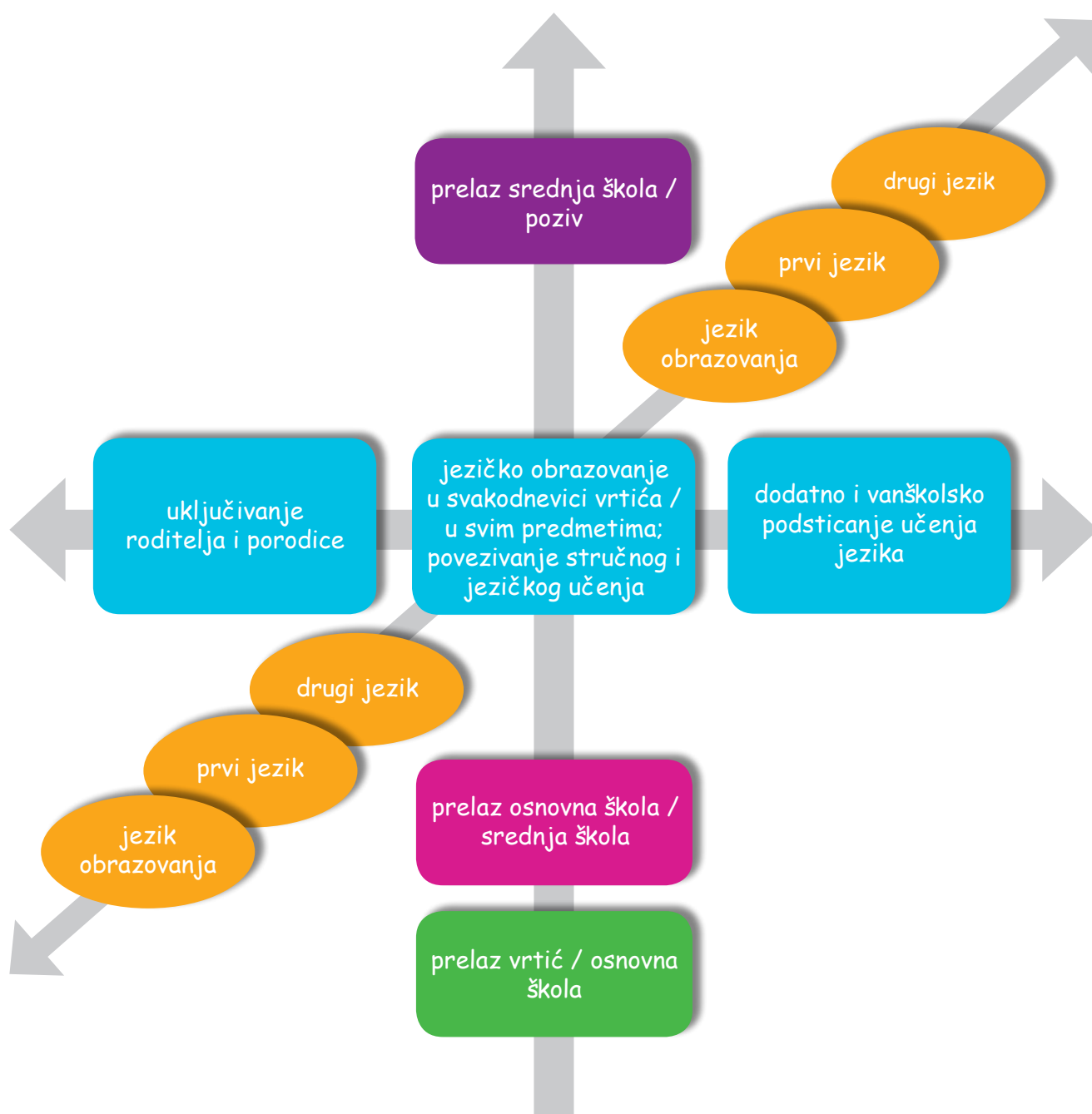
Ona izražava činjenicu da se zahtevi u pogledu jezičkog znanja i jezičkih sposobnosti menjaju tokom ukupne obrazovne biografije. Jezički repertoar koji je neophodan da bi se probilo kroz nadrealističku pesmu Orhana Velija ne može biti smisleno korišćen u nastavi za početnike – mnogo je primerenije njime se pozabaviti onda kad se učenici bave ovim zadatkom.

2. Kooperativna dimenzija

Ovde se apostrofira činjenica da nije zadatak „jedne“ nastave da ponudi jezičko znanje i umeće koje je učenicima potrebno da bi se izborili sa zahtevima obrazovanja tokom svoje obrazovne biografije. Naprotiv, svaka nastava na svoj specifičan način, primeren nastavnom predmetu, doprinosi tome. Što su učesnici složniji u pogledu puteva, ciljeva i svojih udela u jezičkom obrazovanju, to je veća šansa da će kod učenika proces usvajanja biti uspešan. To obrazlaže postulat kooperacije, jer kada svi učesnici zajedno, ali radno podeljeni, doprinose jezičkom obrazovanju, nastaje efikasan obrazovni proces.

3. Dimenzija jezičkog razvoja

Ovde je reč o tome da je zadatak nastave da izgradi mostove za učenike između svakodnevne jezičke prakse u životnom okruženju i iskustvima donesenim iz njega, i jezičkih zahteva koji moraju biti ispunjeni da bi obrazovni proces bio uspešan. Jezička praksa u životnom okruženju teče velikim delom usmenim putem, često u dijalektalnim ili socijalnim varijantama nekog jezika. Te varijante nastavnik mora očekivati kao preduslove obrazovanja. Obrazovni jezički zahtevi, međutim, prate uglavnom strukturne principe pismene upotrebe jezika. Međutim, prenošenje umeća čitanja i pisanja, otvaranje pristupa svetu pisma, eksplicitan je zadatak obrazovnog sistema. Na to se odnosi zahtev za ukupnim jezičkim obrazovanjem u ovoj dimenziji: izgraditi mostove između jezičkih iskustava napravljenih van obrazovnog sistema i onih zahteva koje sam taj sistem postavlja – od svakodnevnog jezika do obrazovnog jezika; od višejezičnosti životnog iskustva do obrazovno-jezičke višejezičnosti (vidi i prilog u ovom priručniku, Neugebauer & Nodari).



FörMig" model ukupnog jezičkog obrazovanja

Ne postoji knjiga recepata po kojoj bi model ukupnog jezičkog obrazovanja mogao da se sprovede u praksi. Važnije je prilagođavanje uslovima pod kojima radi određena obrazovna ustanova. U vezi sa nastavom maternjeg jezika jasno je da u jednoj školskoj zajednici u kojoj se predaje deci sa malim brojem zajedničkih jezika porekla mora da se radi drugačije nego u školama koje pohađaju deca sa dvadeset ili trideset različitih jezika porekla. Iskustva sa razvojem obrazovne ponude koja reaguje na takvu situaciju skupljena su i

dokumentovana u kontekstu FörMig-programa – na osnovu njih sigurno nije moguće „kuvati“, ali je u njima svakako moguće naći savete i napomene od pomoći (upor. npr. Gogolin et al. 2011b, ili mnogobrojne savete na sajtu www.foermig.uni-hamburg.de).

4. Primeri optimalne nastave maternjeg jezika u dopunskim školama

Na kraju svog priloga predstaviti dva primera u kojima su prepoznatljivi obrasci nastave maternjeg jezika prema opisanim očekivanjima. Oba primera uzeta su iz realne prakse. Oni su, dakle, istovremeno i oprobani i utopijski.

Opismenjavanje po rajsferšlus-principu

Zamislimo optimalnu nastavu maternjeg jezika u nekoj osnovnoj školi. Ta nastava je deo školske svakodnevice – ona se, dakle, odvija u okviru redovnog kurikulumu i nastavnici imaju prilike da se dogovore o kooperativnom strukturisanju nastave u narednim sedmicama. Cilj nastave jezika je uvođenje prvih slovnih znakova. Svrha zajedničkog rada nastavnika je da deci približe strategije transfera prilikom učenja da pišu. Zamislimo da su u školi deca sa različitim jezicima porekla, koji se transkribiraju na različite načine.

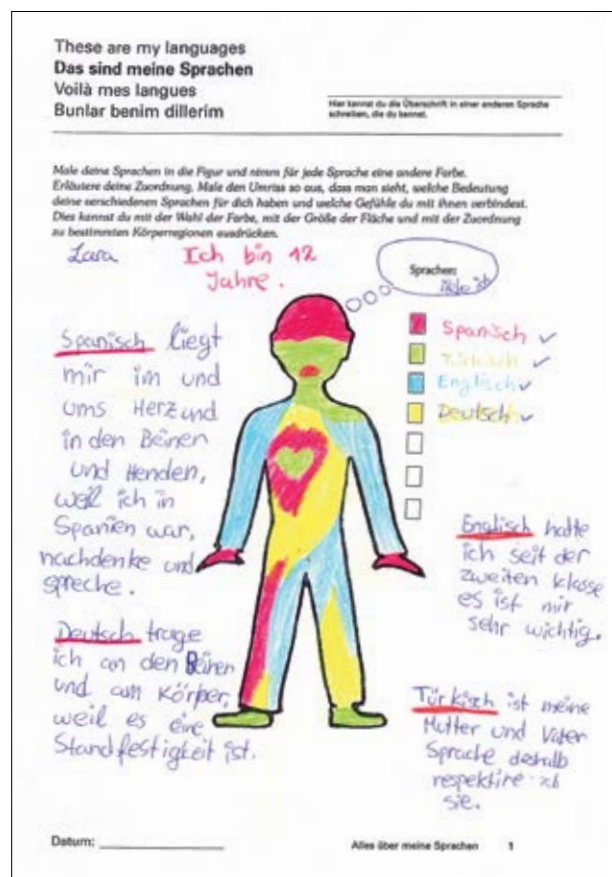
U ovoj konstelaciji je preporučljivo koristiti rajsveršlus-princip opismenjavanja kako u školskom, tako i u maternjem jeziku, kao što je opisano u prilogu Hansa Rajha u ovom priručniku: na jeziku škole, zajedničkom svoj deci (za naš primer: na nemačkom jeziku) prvo se uspostavlja veza između određenog glasovnog i slovnog znaka; na različitim jezicima porekla uzimaju se poznati znaci i povezuju se u pismene oblike koji su primereni za svaki pojedinačni jezik.

Po ovom principu preplitanja nastavne ponude na nemačkom i maternjim jezicima strukturise se nastava tokom cele osnovne škole [prva četiri razreda u Švajcarskoj, prim. prev.], što se odražava, recimo, u tome da se deci uporedno predstavlja osnovni vokabular relevantan za obrazovanje na oba jezika, da se uporedno obrađuju književni žanrovi ili da se upućuje u funkcije sitaktičkih fenomena kao različitih strukturalnih principa u dva jezika. Na taj način se za svaki jezik pojedinačno otvara prostor za učenje, ali se kognitivno aktiviranje tokom nastave odigrava po istom zajedničkom principu, što deci pomaže prilikom izgradnje strategija koje će ih voditi ka cilju - učenju jezika i korišćenju jezičkih sredstava.

Nastava maternjeg jezika koja otvara vrata ukupnom jezičkom obrazovanju

Deca i mladi ljudi koji posećuju nastavu maternjih jezika poseduju privilegiju življenja u dva ili više jezika. Jedan od ciljeva nastave maternjeg jezika trebalo bi da bude zajedničko učešće nastavnika i učenika u toj privilegiji. To se može ostvariti tako što će biti inicirane aktivnosti koje stimulišu otvaranje očiju za višejezičnost i njene prednosti. Jedan primer za to potiče iz jedne gimnazije u Saksenu – nemačkoj saveznoj po-

krajini sa relativno slabom imigracijom – koja je učestvovala u programu FörMig. U toj školi ponuđen je ruski kao maternji jezik, ali na nastavu dolaze i učenici kojima ruski nije maternji jezik. Škola sa ponosom prezentuje svoj „višejezički profil“. Jedna od ritualizovanih aktivnosti u tom smislu je početak svake školske godine, kada se skupljaju jezička iskustva učenika koji prelaze u 5. razred (dakle, u prvi razred gimnazije [po nemačkom školskom sistemu, prim. prev.]). Tada nastavnici nemačkog i nastavnici maternjeg jezika rade zajedno. Prikupljanje iskustava teče uz pomoć „jezičkih portreta“ koje je osmislila Ursula Neumann [Nojman]: skica devojčice ili dečaka, u koju deca bojama ucrtavaju jezike koje „imaju“ (Gogolin & Neumann, 1991); upor. sliku dole.



Ovi portreti u našoj školi u Saksenu služe, s jedne strane, daljem pisanju „izveštaja o stanju u jeziku“, što škola redovno radi za svoje potrebe. Ali, oni istovremeno predstavljaju osnovu za tematiziranje jezičke samosvesti i podsticanje svesti o jeziku sa decom tokom nastave. To se, recimo, može ostvariti kroz saradnju nastave jezika porekla, nastave nemačkog jezika i stranih jezika na izradi jezičkih porfolija u koje se beleži razvoj višejezičnosti svakog pojedinog deteta (Sekretarijat za obrazovanje kantona Ciriha, 2010).

Reč je o izgradnji mostova između jezičkog životnog okruženja dece i omladine, njihovog višejezičnog razvoja podsticanog kroz nastavu i doprinosima „novoju kulturu jezičkog obrazovanja“ koji doprinose tome da se optimira nastava maternjih jezika u dopunskim školama u multilingvalnom svetu.

Bibliografija

- Bialystok, Ellen; Gregory Poarch (2014): Language Experience Changes Language and Cognitive Ability. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (3), str. 433–446.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (izd.) (2010): Unterrichtsmaterialien und -ideen für die Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio. Unterstützungsmaterialien zur Einführung des Europäischen Sprachenportfolios ESP (Portfolino, ESP I, ESP II). Zürich.
- Gogolin, Ingrid (2010): Stichwort. Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (4), str. 529–547.
- Gogolin, Ingrid; Ursula Neumann (1991): Sprache – Govor – Lingua – Language. Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift*, 5 (43), str. 6–13.
- Gogolin, Ingrid; Inci Dirim; Thorsten Klinger; Imke Lange; Drorit Lengyel; Ute Michel, et al. (2011a): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig). Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid; Imke Lange; Britta Hawighorst; Christiane Bainski; Andreas Heintze; Sabine Rutten; Wiebke Saalman, (2011b): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster: Waxmann.
- Griffin, Patrick; Barry McGaw; Esther Care (eds.) (2012): *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Amsterdam: Springer.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1964): *Denken und Sprechen*. (Prevod ruskog originalnog izdanja iz 1934. sačinio Gerhard Sewekow..) Berlin: Akademie-Verlag.