

DOI 10.51558/2490-3647.2021.6.4.309

UDK 37.014.5:371.214.1(497.5+436)

Primljeno: 07. 06. 2021.

Pregledni rad

Review paper

Dijana Gnasmüller

(RE)PRODUKCIJA NEJEDNAKOŠTI U ŠKOLSKOM SUSTAVU? UPOREDBA INOJEZIČNIH KURIKULARNIH KONCEPCIJA U PRAKSI I ZAKONSKIM NORMATIVIMA HRVATSKE I AUSTRIJE

U odgojno-obrazovnim sustavima Hrvatske i Austrije inojezični učenici odavno „uživaju“ status prioritetne skupine, i time se odaje dojam spremnosti u suočavanju s „problemom“ dinamike kao najvećeg izazova svih društava – bilo da se radi o nacionalnim manjinama ili učenicima koji kao izbjeglice u pratnji roditelja ili bez njih dolaze u jednu od navedenih država u potrazi za boljim životom. U obje države razvijeni su koncepti i usvojeni zakoni koji za cilj imaju što žurnije ključivanje inojezične djece u redovne razredne odjele, potičući ih najprije na učenje jezika većinskog stanovništva, pritom zanemarujući njihove pozadine i potencijal koji ista nose sa sobom. Pregledom i uporedbom kurikularnih koncepcija, zakona i pravilnika koji se bave svim aspektima fenomena inojezičnosti – počev od ustroja i načina raspodjele inojezične djece u razredne odjele, preko izobrazbe nastavnika koji ih poučavaju, do slike istih u društvu, rad će pokušati dati odgovor na pitanje da li su i u kojoj mjeri navedene države spremne za mnogojezičnu stvarnost koja nas okružuje.

Ključne riječi: drugi jezik; učenik; inojezična politika; izobrazba nastavnika; kurikulum

UVOD

Teško je previdjeti da se svijet u kojem živimo mijenja: razvoj novih tehnologija, globalizacija, povećana mobilnost, te potraga za poslom u inozemstvu samo su neke od pojava koje odlikuju 21. vijek. Kulturalna heterogenost odlika je društva koje nas okružuje, a uzme li se u obzir da su se područja van (sopstvenih) državnih granica – u mnogim slučajevima drugog jezika i druge kulture – kroz povijest oduvijek, nasilno ili nenasilno, osvajala i naseljavala, postaje jasno da nijedno društvo po sebi nikad i nije bilo sasvim homogeno (Schader 2012).

Promjene u društvu odražavaju se i na odgoj i obrazovanje, te neminovno utiču i na razvoj i promjene istih, što se u velikoj mjeri odražava na ulogu škole i nastavnika.¹ Nastava u okruženju u kojem, uz sve navedeno, djeca ne govore hrvatski, odnosno jezik države primateljice, i gdje raspon njihovih pozadina kao osnova za socijalizaciju prevazilazi dimenzije kulture okruženja, stavlja nastavnike pred veliki izazov. Otvorenost prema drugim kulturama, kompetencija preorijentacije, kao i brzo reagiranje, te planiranje sadržaja u skladu sa promjenama, samo su neki od njih (Schader 2012). No ipak, ma koliko izazovna bila, data situacija nudi i mnoge šanse i otvara nove mogućnosti. Učenici² u takvom okruženju mogu da postanu stručnjaci za sopstvenu kulturu i porijeklo, a uz nekoliko njih u razrednom odjelu moguće je neposredno povlačenje paralela među različitim kulturama i sagledavanje situacije iz potpuno novog ugla, dok se školama pruža mogućnost da prevaziđu svoje “jednojezične navike” (Gogolin 1994; de Cilia 2010) i usmjerenost ka prototipnim predstavnicima jedne kulture i jezika, te osmisle i implementiraju programe koji će se zasnivati na načelu prihvatanja drugog i drugačijeg, a koji će aktivno uključiti svu djecu u nastavni proces.

OSNOVNI POJMOVI RADA

Višejezičnost je sposobnost govorenja više od jednog jezika. Primjer kada dijete unutar obitelji u kojoj je otac govornik jednog jezika (J1), a majka govornica drugog (J2), ili kad oboje govore jednim jezikom (J1a) koji se razlikuje od jezika okruženja u kojem žive (J3 odn. J2a)³, od početka odrasta uz dva jezika, smatra se primjerom vi-

¹ Autorica pod pojmom “nastavnik” podrazumijeva sve odgojno-obrazovne djelatnike (učitelje, nastavnike, profesore) koji rade u osnovnoj i srednjoj školi. Pojam „nastavnik“ vrijedi za oba roda.

² Pojam “učenik” vrijedi za oba roda.

³ J1, J2 i ostali označavaju redosljed učenja jezika („J“ je oznakaza „jezik“), no ne i vrijednost jezika za pojedinca. Oznaka „a“ u tekstu se koristi u svrhu lakšeg razumijevanja materije.

šjezičnog (*pluriligvalnog*) djeteta. Učenjem dodatnih (stranih) jezika (J4 + J5) u školi, recimo, to isto dijete postaje *mногоjezično* (*multilingvalno*), a pošto je riječ o jezicima koji se eventualno, no ne nužno, razlikuju od jezika okruženja (J3odn. J2a/J4/J5), onda se svi ti jezici skupa nazivaju “inima” (Deutsch 2016; Jelaska 2007, 2012).

Ciljem usvajanja jezika smatra se usvajanje svih njegovih razina (značenjske, rječničke, izrazne i drugih) u svrhu lakšeg sporazumijevanja. Gotovo sva djeca svijeta su u stanju da ovladaju najmanje jednim jezikom ako nisu spriječeni nedostatkom osnovnih sposobnosti ili okolnosti (Jelaska 2012: 10).

U zavisnosti od starosne dobi djeteta tokom učenja drugog jezika, učenje dodatnog jezika može da poprimi crte dvojezičnosti (bilingvalnosti) ukoliko je proces istovremenog učenja dvaju jezika započet prije treće godine (tzv. “osjetljivo razdoblje”). Tada govorimo o simultanoj dvojezičnosti. Kada je učenje drugog jezika započeto nakon treće godine, jezik poprima karakteristike učenja “stranog” jezika i govorimo o konsektivnoj dvojezičnosti⁴. Pri tome razlikujemo rani period, za učenje započeto između 3. i 6. godine života, te kasno stjecanje jezika započeto nakon 6. godine života. Svako učenje jezika nakon 6. godine nalikuje učenju stranog jezika (odstupanja su uvijek moguća). Razlog tomu je plastičnost dječijeg mozga, odnosno činjenica da isti prilikom ranog stjecanja koristi poseban centar za pohranjivanje jezika koji mu omogućava unos drugih jezika uz manji napor (Brocino područje – obrada podataka i jezična reprodukcija, Wernickeovo područje – razumijevanje i semantička obrada), pa dijete brže i lakše uči (Franceschini et al. 2002, u Riehl 2014: 35ff). Korištenje navedenih centara u kasnijoj dobi samo je djelimično moguće, pa osobe koriste druge centre koji zahtijevaju veći napor prilikom učenja, dok osobe čija su navedena područja u mozgu razvijena, koriste ista za svaki slijedeći jezik.

Materinski jezik definiše se kao jezik koji dijete uči (“naslijeđuje”) od roditelja. On se često poistovjećuje s prvim jezikom, iako to nije uvijek slučaj. Naime, ukoliko dijete odrasta u okruženju u kojem se govori drugi jezik, njegovo poznavanje materinskog jezika će usljed rijetkog korištenja oslabiti, pa su velike šanse da mu drugi jezik postane prvi. Osim materinskog i prvog jezika važno je razlikovati i ini jezik, koji je ranije spomenut, a koji se pojavljuje kao nadređenica drugom jeziku.

⁴ Dvojezičnost ili bilingvalnost podrazumijeva poznavanje i govor dvaju jezika na približno istoj razini. Ukoliko su oba jezika na približno istoj razini govorimo o uravnoteženim govornicima, ukoliko nisu, riječ je o neuravnoteženim govornicima. U većini slučajeva su jezična i komunikacijska kompetencija dvaju jezika različite, te je jedan dominantniji, bez obzira na to da li je simultano usvojenili ne, jer zavisi od količine unosa („govora roditelja“) odn. količine korištenja (Ivanković 2017).

Ini jezici su: *strani jezik*, podrazumijeva sustavni oblik učenja jezika (u školi ili na tečaju), *drugi jezik*, kojim se ovladava nakon usvojenog materinskog jezika, a kojemu su govornici⁵ izloženi od početka usvajanja ili sustavno početkom školovanja, te *nasljedni jezik* koji se usvaja u obitelji ili užoj jezičnoj zajednici, useljeničkoj ili manjinskoj, ali je podređen glavnom jeziku. Govornik nasljednog jezika po pravilu je usvojio govorni jezik, no ne i standardni.

UČENICI KOJI NE ZNAJU ILI NEDOVOLJNO POZNAJU JEZIK ZEMLJE PRIMATELJICE

Program hrvatskoga jezika za pripremnu nastavu namijenjen učenicima koji ne znaju ili nedovoljno poznaju hrvatski jezik (MZOŠ 2011; u nastavku “Program”) je zakonski okvir koji u obliku nadopune Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi u Republici Hrvatskoj (u daljem tekstu: Hrvatskoj) regulira uključivanje inojezičnih učenika u nastavni proces. On predviđa ovladavanje hrvatskim jezikom tokom jedne školske godine s ciljem što skorijeg uključivanja inojezičnih učenika u redovan nastavni proces, te uz “Pravilnik o provođenju pripreme i dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostatan znaju hrvatski jezik i nastave materinskoga jezika i kulture države podrijetla učenika” (MZOŠ 2013) predstavlja nezaobilazan dokument za jezičnu integraciju istih. Ovaj zakonski akt obuhvata učenike sa statusom nacionalnih manjina kojima je „hrvatski drugi jezik, ali ga neki od njih slabije ili vrlo slabo poznaju jer se (gotovo) isključivo služe materinskim jezikom, i u domu i u okolini gdje žive“ (MZOŠ 2011). Drugu vrstu učenika koji su obuhvaćeni ovim programom čine učenici koji su se nedavno doselili u Hrvatsku i kojima je hrvatski strani jezik, dok su treća vrsta učenici nasljedni govornici koji „u nekome stupnju poznaju hrvatski, barem u pojedinim jezičnim djelatnostima“ (MZOŠ 2011). Program traje 70 nastavnih sati, namijenjen je za pripremnu nastavu i učenici koji njime brže ovladaju uključuju se potpuno ili djelimično u redovnu nastavu, što ga čini prilagodljivim i smatra ga se temeljem za izradu individualiziranih programa za svakog učenika. Po završetku programa vrši se testiranje, a izvješće o postignutim rezultatima dostavlja se nadležnome Uredu za školstvo, koji donosi odluku o tome da li je učenik spreman pratiti redovnu nastavu ili se upućuje na ponovno pohađanje programa (Bogdan, Lasić 2013: 209).

⁵ Pojam “govornik” vrijedi za oba roda.

Uz navedene akte, pred veliki priljev migranata iz afričkih i azijskih zemalja, 2014. godine donesena je Odluka o programu učenja hrvatskoga jezika, povijesti i kulture za azilante i strance pod supsidijarnom zaštitom radi uključivanja u hrvatsko društvo (MZOŠ 2014). Prema navedenoj Odluci učenici se, bez obzira na starosnu dob ili životne okolnosti, uključuju u posebne razredne odjele s ciljem ovladavanja hrvatskoga jezika, a u svrhu poboljšanja sopstvenih mogućnosti porastom pokretljivosti, zapošljivosti, te mogućnosti ravnopravnog prikupljanja informacija i participacije. Program traje četiri do devet mjeseci, dok se nastava odvija dva do tri puta tjedno po 6 do 7 sati inojezičnoga hrvatskoga. Prva cjelina, koja je obavezna za sve, sastoji se od 70 nastavnih sati, dok ukupni minimum sati iznosi 280. Prema Zakonu o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju (Hrvatski sabor 2013), kako navodi Lujčić (2016: 107), „predškolske ustanove imaju mogućnost organiziranja programa ranog učenja stranog jezika za djecu predškolske dobi, no ne navode se kriteriji odabira jezika niti važnost njihova usklađivanja s osnovnoškolskim ustanovama s određenog upisnog područja“.

U Republici Austriji (u daljem tekstu: Austrija) učenje njemačkog kao drugog jezika započinje još tokom predškolskog odgoja u obaveznoj jednogodišnjoj posjeti dječijeg vrtića, nakon čega slijedi testiranje⁶ u obliku posmatranja, a u svrhu upisa u školu. Ukoliko budući učenik zadovolji kriterije, uključuje se u redovnu nastavu, a ukoliko ne – u zavisnosti od stupnja poznavanja jezika – obavezan je posjećivati dopunske sate njemačkog jezika ili, slično kao i u Hrvatskoj, godinu dana (a najviše dvije) učiti jezik u okviru pripreme nastave. Ova odluka se ne odnosi na učnike pripadnike nacionalnih manjina. Njima je pravo na učenje i uporabu materinskog jezika (“nasljednog” po funkciji) zajamčeno mnogim međunarodnim dokumentima i zakonima u Hrvatskoj (Blažević-Simić 2014: 168) i Austriji⁷ (u Hrvatskoj manjine su: Albanci, Bošnjaci, Bugari, Crnogorci, Česi, Mađari, Makedonci, Nijemci i Austrijanci, Poljaci, Romi, Rusi, Rusini i Ukrajinci, Slovaci, Slovenci, Srbi, Talijani i Židovi, a u Austriji: Slovenci u Koruškoj, Hrvati u Gradišću, te Česi, Mađari, Romi i Slovaci), dok je ostalim inojezičnim skupinama – strancima, u koje se, naprimjer, ubrajaju izbjeglice koje su emigrirale na područje Austrije u toku ratnih zbivanja u 1990-tim godinama ili ranije u okviru Sporazuma o angažiranju radne snage iz

⁶ Testiranje “MIKA-D”. Preuzeto 29. rujna 2020. s: „Sprachstands feststellung mit MIKA-D“: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/mika_d.html

⁷ Nacionalne manjine u Austriji: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/volksgruppen.html>, te Schulorganisations gesetz (SchOG, 1962) “Zakon o ustroju škole”. Bundesblatt/Državni list 267/1962 – 19/2021. Preuzeto 3. veljače 2021. s <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>,

bivše SFRJ ili Turske, kao i azilanti i stranci pod supsidijarnom zaštitom porijeklom s Bliskog istoka (Sirija, Palestina, Irak, Afganistan) i afričkog kontinenta (Somalija) koje su naselile područje Zapadne Europe u posljednjih nekoliko godina, učenje obiteljskog jezika samo *preporuka*, a nastava se ne održava redovito usljed nedostatka resursa.

Općenito govoreći, kada je riječ o obrazovanju nacionalnih manjina Blažević-Simić (2014: 168) navodi da „pripadnici nacionalnih manjina [u Hrvatskoj] svoje ustavno pravo na odgoj i obrazovanje na svom jeziku i pismu ostvaruju trima osnovnim modelima, te posebnim oblicima školovanja“. Prema modelu A cjelokupna nastava održava se na jeziku i pismu nacionalne manjine, uz obavezno učenje hrvatskog jezika u istome broju sati u kojem se uči jezik manjine, model B podrazumijeva dvojezičnu nastavu, pri čemu se društvena skupina predmeta izvodi na jeziku manjine, a prirodoslovna skupina predmeta na hrvatskom jeziku, dok se prema modelu C cjelokupna nastava izvodi na hrvatskom jeziku, a nastava jezika i kulture manjine izvodi se na jeziku manjine u trajanju dva do pet školskih sati tjedno. Sva tri modela su u manjoj ili većoj mjeri zastupljena na području Hrvatske, a evidentan je i napredak na polju usklađivanja školske dokumentacije, tiskanja udžbenika, polaganja ispita na jezicima manjina i slično (ibid. 169f). U Austriji se nacionalne manjine obrazuju na jedan od slijedeća dva načina: Prema prvom modelu cjelokupna nastava se izvodi na jeziku manjine, ali je obavezan predmet njemački jezik u iznosu od šest nastavnih sati tjedno, dok je drugi model zastupljen u takozvanim dvojezičnim školama ili odjelima u kojima se nastava iz svih predmeta izvodi naizmjenično na njemačkom i jeziku manjine. Polaganje materinskog jezika u okviru (centralne) mature također je moguće, no odnosi se isključivo na osobe koje vode porijeklo iz datih područja i koje imaju austrijsko državljanstvo (princip teritorijalnosti).

Za ostale inojezične skupine bez statusa nacionalnih manjina (azilanti i stranci pod supsidijarnom zaštitom, kao i ostali stranci) u Austriji nastavu materinskoga jezika moguće je organizirati na dobrovoljnoj osnovi za sve učenike od petog razreda osnovne škole u mješovitim grupama, uglavnom po završetku redovne nastave i u trajanju od najmanje dva školska sata tjedno. Polaganje mature ne nekom od datih jezika, za razliku od jezičnih manjina, nije moguće. Školske 2019/2020. godine Ministarstvo obrazovanja Austrije ovlastilo je pedagoške fakultete za izradu kompetencijskog profila nastavnika materinskog jezika koji je završen u prosincu 2020. godine, a koji su do završetka školske 2024/2025. godine svi nastavnici materinskog jezika, za koje do tad nisu postojali jasni kriteriji izobrazbe ili zapošljavanja, obavezni dodatno apsolvirati u svrhu stjecanja potrebnih kompetencija za rad, te usklađivanja

kriterija pri zapošljavanju.⁸

Važnost učenja materinskog jezika za razvoj ličnosti i jezičnih sposobnosti naglašavaju mnogi stručnjaci, a među njima i Brizić (2007), koja u skladu s tim skicira “model jezičnog kapitala“ (2007: 82ff). Tragajući za razlozima lošeg školskog uspjeha inojezičnih učenika porijeklom iz Turske u Austriji, dolazi do zaključka da je isti u najvećoj mjeri posljedica izostanka upravo pomenutog sustavnog učenja materinskog jezika i/ili stigmatizacije istog kod prve generacije doseljenika (do školske godine 2012/2013. učenje kurdskog jezika u turskim školama bilo je zabranjeno) što objašnjava njihov skroman jezični kapital koji u istoj (nepotpunoj, skromnoj) mjeri prenose i na slijedeću generaciju. Sve to se negativno odražava na njihovo opće obrazovanje i izgradnju samopouzdanja koje je usko vezano za izgradnju (jezičnog) identiteta. Do sličnih rezultata dolazi i Penya(2017) koji opisuje situaciju u kojoj majka i kćerka razgovaraju o različitim oblicima „prijateljstva“ za što u materinskom jeziku, koji majka preferira, postoji više izraza, pa time i više dimenzija, dok kćerka, „prijateljstvo“ definira u skladu s jezikom kojim se više identificira – jezikom okoline, što za majku djeluje zbunjujuće i dovodi do (jezičnih) nesuglasica. Stoga bi zadatak svakog društva trebalo da bude i bavljenje navedenim.

“KURIKULUM INOJEZIČNOST” I PREPORUKE STRUKE U AUSTRIJI

U doba kada je na manjine – bile one zakonski priznate ili ne – potrebno gledati kao na jednakopravne članove društva, politički akteri rješenje problema vide u usredotočenju na učenje jezika kao najlakšu i, za početak, jedinu soluciju. Stručnjaci su suglasni do mjere u kojoj je učenje jezika, odnosno usredotočenje na stjecanje osnovnog vokabulara, neminovno na početku obrazovanja (predškolski odgoj i obrazovanje, te razredna nastava⁹) u svrhu povećanja šansi za bolje obrazovanje, no u daljem kontekstu učenje jezika treba da poprimi oblik poznat kao “academic language”¹⁰ ili “academic discourse”, a koji podrazumijeva korištenje različitih jezičnih registara,

⁸ MUKompP, Kompetenz profil für Lehrpersonen des Muttersprachlichen Unterrichts – Kompetencijski profil nastavnika materinskog jezika. Preuzeto 3. veljače 2021. s <https://kommm.phwien.ac.at/mukompp/>

⁹ Austrijski sustav obrazovanja podijeljen je na slijedeći način: predškolski odgoj i obrazovanje (godina dana pred upis u školu je obvezna), razredna nastava / “Volksschule“, 1-4. razred, zatim predmetna nastava / “Sekundarstufe I“, 5-8. razred, srednja škola / “Sekundarstufe II“ (u zavisnosti od vrste škole), 9-(12)13. razred.

¹⁰ Godine 1979. kanadski pedagog Jim Cummins u polje inojezičnosti uveo je pojmove BICS (basic interpersonal communicative skills), govorni jezik i osnovna pismenost koji se stječu tokom osnovnoškolskog obrazovanja, i CALP (cognitive academic language proficiency), standardni ili strukovni jezik.

odnosno jezičnih ostvarenja koja su proizveli isti govornici govoreći isti jezik u različitim situacijama (na primjer korištenjem varijacija na metajezičnoj razini; umjesto “posmatraj” – “usmjeri pogled na bitno” i slično) (Gogolin et al. 2011: 14f), a koji se odnosi na sve učenike-vršnjake istovremeno i zajednički. U hrvatskom govornom području taj izraz bi odgovarao pojmu *standardnoga jezika*, dok je u njemačkom govornom području isti poznat kao “Bildungssprache”, a definira se kao „način uporabe jezika koju odlikuju tradicija, zadatak i namjere ustanove u kojoj se poučava, a koja istovremeno ukazuje na potrebu izgradnje novog shvatanja jezične izobrazbe usmjerene na adekvatno ophođenje sa inojezičnošću” (Gogolin et al. 2011: 16f). Škola, prema Gogolin et al. (2011), treba da prevaziđe svoje “jednojezične navike” i prihvati činjenicu da se potrebne jezične osnove ne usvajaju van škole, niti implicitno, te da ih se iz tog razloga učini “vidljivima” i dostupnima svoj djeci – bez obzira na status i ne samo u sastavu jednog školskog predmeta. Jer, nasuprot uvriježenom mišljenju da se jezikom ovladava isključivo na nastavi jezika, ovladavanje istim zadatak je svih školskih predmeta na svim razinama.¹¹

Vodeći se idejom takve kontinuirane jezične izobrazbe koju proklamiraju Gogolin et al. (2011) i radeći po nalogu ministarstva obrazovanja, Krumm i Reich (2013) predlažu koncept pod nazivom „Curriculum Mehrsprachigkeit“ („Kurikulum inojezičnost“) kako bi jezičnom odgoju dodijelili veći značaj, a inojezičnost integrirali u postojeće planove i programe. „Kurikulum inojezičnost“ se zalaže za izoštravanje sopstvene jezične biografije povezivanjem (svih raspoloživih) prvih jezika s drugim jezicima u svrhu ostvarenja općejezične spoznaje. Na taj način bi se (zastarjelo) gledište s dualizma između materinskog i drugog jezika usmjerilo na višejezičnost u kojem bi i “jezici van austrijskog jezičnog kanona” profitirali (Krumm, Reich 2013: 10f). Njihov prijedlog je da se cilj navedenog kurikuluma – predmet pod nazivom „inojezičnost“ – uvrsti u postojeće programe, podijeljen u tri dijela kojim bi se poticali individualni, socijalni, kognitivni i afektivni aspekti višejezičnog obrazovanja: 1) opažanje i savladavanje mnogojezičnih situacija, 2) znanje o jeziku, te 3) usvajanje strategija za učenje jezika. Pritom se autori oslanjaju na stupnjeve austrijskog obrazovnog sustava i obraćaju pažnju na kognitivni i jezični razvoj djece (Krumm, Reich 2013: 14f). Učenici razredne nastave na taj način bi se upoznali sa različitim jezičnim registrima, koristili bi ih u nastavi regularno ili aditivno kroz različite aktivnosti (učeci druga pisma ili pozdrave na drugim jezicima) i doživljavali bi višejezičnu stvarnost

¹¹ Projekat pod nazivom „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ je od 2004. do 2009. godine proveden na području Hamburga i okoline, no za potrebe ovog rada pružen je samo kratak uvid u isti isključivo u svrhu boljeg razumijevanja načela kontinuirane podrške pri jezičnoj izobrazbi, što predstavlja jedan od ciljeva „Kurikuluma inojezičnost“ u nastavku.

u svome direktnom okruženju (Krumm, Reich 2013: 16). Prelaskom na predmetnu nastavu učenici bi se počeli baviti uporedbom jezika i savladavanjem tehnika i strategija učenja stranog jezika. U prva dva razreda bavili bi se gramatičkim, značenjskim i uporabnim značenjem jezika, a kasnije biografskim, kulturalnim i geografskim odnosima (npr. čitanjem tekstova europske politike, bavljenjem temama poput ekskluzije, konflikta, suradnje ili jezicima na tržištu rada). U srednjoj školi pitalo bi se autonomno učenje i kritičko razmišljanje vođenjem diskusija o jezičnoj politici uz eventualnu uporabu višejezičnih registara ili čitanjem višejezičnih tekstova (Krumm, Reich 2013: 16).

„Kurikulum inojezičnost“ u svojim dijelovima vodi se načelom dvojezične nastave, poznatim pod kraticom CLIL (Content and language integrated learning)¹², jer se prema istome ostvaruju ciljevi Kurikuluma inojezičnost. Nadalje, zasniva se na reformističkom stajalištu „language awareness“ (svijest o jeziku)¹³, te se vodi načelima interkulturalnog učenja i glotodidaktike, i iako još uvijek nije implementiran u važeći kurikulum, određene zamisli i ciljevi su preuzeti ili se proučavaju u okviru izobrazbe nastavnika.

IZOBRAZBA NASTAVNIKA NA POLJU INOJEZIČNOSTI U HRVATSKOJ I AUSTRIJI

Kada je riječ o poučavanju inojezičnih učenika, stanje u Austriji dijeli se na dva razdoblja: do školske 2018/2019. godine Dopuna¹⁴ važećeg Kurikuluma za osnovne (razredna i predmetna nastava) i srednje škole u Austriji (u nastavku: Kurikulum) činila je osnov za učenje i poučavanje njemačkog kao inog jezika u sastavu nastavnog predmeta „Njemački jezik“ u redovitoj nastavi. Navedena Dopuna nije predviđala podjelu sadržaja po razredima, nego je činila temelj za izradu individualiziranih programa za svakog učenika (s obzirom na dob, poznavanje jezika / predznanja i slično), a nastavnici su se u skladu s načelom interkulturalnog učenja pripremali za nastavu i jezični

¹² CLIL je pristup učenju jezika pomoću (nekog) drugog jezika, pri čemu se uči ne samo drugi jezik nego i sadržaji koji se njime prenose.

¹³ „Language Awareness“ je koncept engleskog jezikoslovca Erica Hawkinsa koji predlaže uvođenje predmeta pod nazivom „The study of language“ u škole kako bi učenici stekli uvid u način učenja jezika, bavili se analizom jezičnih predrasuda ili sami dolazili u doticaj s drugim jezicima, a sve s ciljem senzibilizacije okoline za više-, mnogo- i inojezičnost (Hawkins 1999).

¹⁴ Izvorno: Lehrplanzusatz „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ u sastavu kurikuluma nastave „Deutsch, Lesen, Schreiben“ odn. „Deutsch, Lesen“ u „Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) prvi put stupio na snagu 1992. godine (prva verzija). Preuzeto 21. kolovoza 2020. s: https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&sort=title&search%5Bcat%5D=53&pub=283

odgoj i obrazovanje. Nedostatak ovog razdoblja su razredni odjeli s velikim brojem učenika koji su nastavnike sprečavali da se u potpunosti posvete individualiziranom radu s inojezičnim učenicima, što su potvrdili niski rezultati na međunarodnim istraživanjima, kao i činjenica da mnogi nastavnici tokom inicijalnog obrazovanja nisu imali priliku da steknu potrebne kompetencije za rad u takvim uvjetima. Školske 2018/2019. godine dolazi do obrata na političkoj sceni koji ujedno vodi i do promjene Zakona o obrazovanju i važećeg Kurikuluma, te se učenici, djeca azilanata i stranaca pod supsidijarnom zaštitom, kao i djeca ostalih stranaca čije znanje jezika ne zadovoljava kriterije za praćenje redovite nastave, uključuju u posebne odjele („Deutschförderklassen“) odnosno upućuju na sate dopunske nastave njemačkog jezika („Deutschförderkurse“). Time situacija u Austriji u 2018. godini postaje slična situaciji u Hrvatskoj. Standardiziranim praćenjem napretka učenika u toku nastave¹⁵ omogućava se pravovremeno donošenje odluke o tome da li je učenik spreman za praćenje redovne nastave ili ne, te se u skladu s time i djeluje.

Kada je riječ o obrazovanju nastavnika u Austriji, važno je spomenuti studijski modul „Njemačkog kao drugog i stranog jezika“ koji je namijenjen studentima koji u budućnosti žele poučavati djecu i/ili odrasle u oblasti njemačkog kao drugog i stranog jezika, te u okviru istog budući nastavnici stiču kompetencije potrebne za rad sa navedenom skupinom. U Hrvatskoj modul „Hrvatskog kao drugog i stranog jezika“, iako na prvi pogled sličnog naziva, namijenjen je isključivo stranim državljanima koji se žele upisati na neku visokoškolsku ustanovu u Hrvatskoj, stranim studentima koji žele poboljšati jezične kompetencije i polaznicima koji nemaju status redovitih studenata.¹⁶ Kolegije koji se bave glotodidaktikom i koji buduće nastavnike osposobljavaju za poučavanje hrvatskog kao inog jezika nude mnoga hrvatska sveučilišta u okviru studija hrvatskog jezika, naprimjer Filozofski fakultet u Zagrebu koji nudi kolegije “Uvod u materinski i inojezični hrvatski”, te “Poučavanje hrvatskoga kao nematerinskoga jezika”, kao i Filozofski fakulteti u Splitu, Zadru ili Rijeci, no ne i u okviru ostalih studija i predmeta. Pored toga, 2006. godine Filozofski fakultet u Zagrebu pokrenuo je Poslijediplomski doktorski studij glotodidaktike u svrhu usavršavanja sopstvenog kadra na tom polju, a 2020. godine pokrenut je i specijalistički studij “Obrazovni pristup hrvatskom kao inom jeziku u ranom odgoju i obveznom obrazovanju” usmjeren na edukaciju polaznika o cjelovitome pristupu obrazovanju

¹⁵ Izvorno: USB DaZ – Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache, instrument za praćenje napretka učenika na polju usvajanja njemačkog jezika. Preuzeto s https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/usb_daz.html dana 30. kolovoza 2020. godine

¹⁶ Opis modula Hrvatskog kao drugog i stranog jezika na stranici Croaticuma: https://croaticum.ffzg.unizg.hr/?page_id=3270&lang=hr

djece i učenika inojezičnih govornika hrvatskoga jezika. Godine 2012. Agencija za odgoj i obrazovanje, koja je ovlaštena ustanova za osposobljavanje nastavnika koji će poučavati hrvatski kao strani jezik, organizirala je stručni skup za učitelje i nastavnike hrvatskoga jezika koji poučavaju hrvatski kao strani jezik, koji se sastojao od četiri modula, a po završetku istoga izdat je priručnik “Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika” koji objedinjuje teorijska i praktična iskustva sa skupa.

U Austriji također, pored već pomenutog modula kao neobaveznog dodatka redovnom studiju svih usmjerenja, moguće je apsolvirati i master-studij, kao i jedno od mnogih stručnih usavršavanja koja nude svi učiteljski fakulteti, a kojim se stječu kompetencije potrebne za rad u oblasti obučavanja njemačkog kao drugog i stranog jezika.¹⁷Razlog i motiv tomu je činjenica da se poučavanje nekog jezika iz perspektive izvornih govornika razlikuje od poučavanja nekog jezika kao drugoga jezika jer je jezik pri tom ujedno i sredstvo i cilj poučavanja, isto kao što se poučavanje nekog jezika kao stranog jezika razlikuje od ostalih, s obzirom na činjenicu da je učenje nekog jezika kao stranog jezika uglavnom usmjereno na ostvarivanje praktične komunikacije. Jindra (2012) i drugi (Brizić 2007; Busch 2013; Hoffmann et al. 2017; Ivanković 2017) stoga naglašavaju da kompetencije nastavnika koje se odnose na poučavanje nekog jezika kao drugog i stranog jezika igraju bitnu ulogu, te je “važno da svi nastavnici, neobavezno o nastavnom predmetu, prođu obavezno temeljno obrazovanje na području Njemačkog kao drugog jezika” (Jindra 2012: 59), a na čemu se radi proteklih godina, no i dalje u nedovoljnoj mjeri i na dobrovoljnoj osnovi. U međuvremenu, kako navodi Češi (2012: 49), ostali nastavnici koji „nisu mogli steći kompetencije za poučavanje inoga jezika tijekom inicijalnog obrazovanja, iskustvo [stječu] u neposrednom odgojno-obrazovnom radu, [a] želja da pomognu i omoguću učeniku da pronade svoje mjesto u novoj sredini i da bude motiviran za komunikaciju sa svojim vršnjacima, omogućila im je otkrivanje načina, metoda i strategija učenja i poučavanja inojezičnih učenika.“

ZAKLJUČAK

Iako su učinjeni vidni pomaci na polju inojezičnog obrazovanja, te rada s inojezičnim učenicima, uporedba kurikularnih koncepcija ukazuje na to da još uvijek nedostaje nekoliko ključnih koraka. Dok pripadnicima nacionalnih manjina pripada niz prava koja im omogućavaju ne samo očuvanje kulturalnih specifičnosti, nego i tradicija,

¹⁷ Studij je moguć na svim fakultetima filološkog usmjerenja u: Beču, Grazu, Klagenfurtu, Salzburgu te Linzu (samo kao dodatni modul u trajanju od dva do tri semestra).

jezika i identiteta, te im se osigurava participacija u svim procesima na svim (političkim) razinama, djeca azilanata, stranaca pod supsidijarnom zaštitom kao i ostalih stranaca u Austriji i dalje se suočavaju sa neravnopravnošću, iako znamo i vidimo da nije riječ o fenomenu koji je nastao preko noći. Iskustvo etabliranja i uključivanja nacionalnih manjina u nastavni proces model je na kojem bi se mogla zasnivati i inkluzija azilanata i stranaca pod supsidijarnom zaštitom jer jedino on se ne kosi s načelima nediskriminacije i prihvatanja drugog i drugačijeg. Puko deklarativnim prihvatanjem raznolikosti, te pod izgovorom da jezici djece azilanata i stranaca pod supsidijarnom zaštitom nisu srodni jezicima Zapada, pa ih isti stoga teže savladavaju – pritom zanemarujući činjenicu da su ista samo u rijetkim slučajevima alfabetizirana na materinskome jeziku, što ih stavlja u poziciju „ostalih“ početnika, stvara se jaz među djecom odašiljući poruku da su njihovi jezici i načini življenja „pogrešni“, što kod pomenute djece stvara osjećaj straha i nelagode prilikom komunikacije na jeziku zemlje primateljice, a koji se naposljetku svodi na reprodukciju po potrebi (u školske svrhe) i obično je slabije razvijen usljed nedostatka mogućnosti interakcije s vršnjacima i komunikacije na istom koja je uvjetovana odvojenim razrednim odjelima. Onemogućavanje žurnijeg uključivanja pomenute skupine u redovni nastavni proces ugrožava njihov razvoj u skladu sa njihovim (kognitivnim) mogućnostima i sposobnostima, te koči njihovu integraciju u društvo.

Na polju izobrazbe nastavnika u obje države vidljiv je napredak, no i dalje se nameće slika i osjećaj improvizacije u radu s inojezičnim učenicima kao jedinom mogućem rješenju jer i dalje veliki broj nastavnika nije imao priliku na stjecanje potrebnih kompetencija tijekom inicijalnog obrazovanja, a povremena stručna usavršavanja na dobrovoljnoj bazini pošto nisu dovoljna za ostvarivanje cilja kojemu škola teži – poučavanju za cjeloživotno obrazovanje (u sastavu svih nastavnih predmeta). I dok je, kako navode Bogdan i Lasić (2013: 210) u Hrvatskoj obavezno apsolvirati stručno usavršavanje na polju poučavanja hrvatskog kao inog jezika, u Austriji je to i dalje samo preporuka.

Dalje, potrebno je osmisliti i programski razraditi nastavne sadržaje u školama i predškolskim ustanovama koji imaju u vidu čimbenike za učenje drugoga jezika: prilagoditi kurikulume novonastaloj situaciji ili razmotriti postojeće – poput „Kurikuluma inojezičnost“, opremiti škole sredstvima za rad (naprimjer, prilagoditi udžbenike načelu „svijesti o jeziku“, smanjiti razredne odjele), te proširiti ustroj odgoja i obrazovanja – bez obzira na smjer i stupanj – za dimenziju migracija, uz čiju pomoć bi se (budućim) nastavnicima ukazalo na pomenutu problematiku, kao i dimenziju refleksivnosti, koja ne bi obuhvatala samo ponašanje nastavnika u skladu s odrednicama koje pro-

klamiraju multi- i interkulturalno obrazovanje, već i prenošenje znanja o istim kao kategorički imperativ takozvanih “migracijskih društava” (Karakaoğlu, Mecheril 2019).

LITERATURA

1. Blažević-Simić, Ana (2014), “(Ne)vidljivost obrazovanja manjina u Republici Hrvatskoj“, u: Hrvatić, Neven (ur.), *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*, Odsjek za pedagogiju – Filozofski fakultet u Zagrebu i Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici, Zagreb-Virovitica, 166-178.
2. Bogdan, Nives, Josip Lasić (2013), “Pripremna i dopunska nastava na hrvatskome jeziku za inojezične učenike“, *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 2(16), 206–218
3. Brizić, Katharina (2007), *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*, Waxmann Verlag, Münster, Njemačka
4. Busch, Brigitta (2013), *Mehrsprachigkeit*, Facultas Verlags und Buchhandels AG, Beč, Austrija
5. Češi, Marijana (2012), “Strategije u učenju i poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika“, u: Mićanović, Miroslav, Marijana Češi, Marijana Cvikić, Sanja Milović (ur.), *Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika: Okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku*, Teovizija, Zagreb, Hrvatska, 43-49.
6. De Cilia, Rudolf (2010), “Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit – Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen“, u: De Cilia, Rudolf, Helmut Gruber, Michal Krzyzanowski, Florian Menz (ur.), *Discourse – Politics – Identity. Diskurs – Politik – Identität*, Stauffenburg, Tübingen, Njemačka, 245-255.
7. Deutsch, Bettina (2016), *Mehrsprachigkeit durch bilingualen Unterricht? Analysen der Sichtweisen aus europäischer Bildungspolitik, Fremdsprachendidaktik und Unterrichtspraxis*, Peter Lang, Frankfurt am Main, Njemačka
8. Gogolin, Ingrid (1994), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Waxmann Verlag, Münster, Njemačka
9. Gogolin, Ingrid, İnci Dirim, Thorsten Klinger, Imke Lange, Drorit Lengyel, Ute Michel, Ursula Neumann, Hans H. Reich, Hans-Joachim Roth, Knut Schwippert (2011), *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migration-*

- hintergrund - För-Mig: Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms:*
Waxmann Verlag, Münster, Njemačka
10. Hawkins, Eric (1999), "Foreign language study and language awareness", *Language Awareness*, 8 (3-4), 124-142.
 11. Hoffmann, Ludger, Shinichi Kameyama, Monika Riedel, Pembe Şahiner, Nadja Wulff, (ur.), (2017), *Deutsch als Fremdsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung*, Erich Schmidt Verlag GmbH, Berlin, Njemačka
 12. Hrvatski sabor (2013), *Odluka o proglašenju Zakona o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i naobrazbi*, preuzeto 30. kolovoza 2021. godine s <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/Predskolski//Zakon%20o%20izmjenama%20i%20dopunama%20Zakona%20o%20predskolskom%20odgoju%20i%20naobrazbi%20NN%2094-2013.pdf>
 13. Ivanković, Iva (2017), *Interkulturalne odrednice dvojezičnog obrazovanja*, Doktorska disertacija, Filozofski fakultet u Zagrebu, Zagreb
 14. Jelaska, Zrinka (2007), "Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja", *Lahor*, 1 (3), 86-99.
 15. Jelaska, Zrinka (2012), "Ovladavanje materinskim i inim jezikom", u: Mićanović, Miroslav, Marijana Češi, Marijana Cvikić, Sanja Milović (ur.), *Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika: Okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku*, Teovizija, Zagreb, Hrvatska, 19-33.
 16. Jindra, Silvia (2012), "Razvijanje interkulturalnih kompetencija u školskoj svakodnevnicu. Kakav doprinos pruža obrazovanje nastavnika u Austriji?", u: Mićanović, Miroslav, Marijana Češi, Marijana Cvikić, Sanja Milović (ur.), *Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika: Okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku*, Teovizija, Zagreb, Hrvatska, 57-60.
 17. Karakaşoğlu, Yasemin, Paul Mecheril (2019), "Pädagogisches Können. Grundsätzliche Überlegungen zu LehrerInnenbildung in der Migrationsgesellschaft", u: Cerny, Doreen, Manfred Oberlechner (ur.), *Schule – Gesellschaft – Migration: Beiträge zur diskursiven Aushandlung des schulischen Lern- und Bildungsraums aus theoretischer, empirischer, curricularer und didaktischer Perspektive*, Barbara Budrich Verlag, Opladen, Njemačka, 17-31.
 18. Lujčić, Rea (2016), "Dvojezično i višejezično obrazovanje u Republici Hrvatskoj u svjetlu hrvatske jezične politike i planiranja", *Metodički ogledi*, 23(2), 99-120.

19. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2011), *Odluka o programu hrvatskog jezika za pripremnu nastavu za učenike osnovne i srednje škole koji ne znaju ili nedovoljno poznaju hrvatski jezik*, NN 151/11, preuzeto 20. kolovoza 2020. s www.propisi.hr/print.php?id=11512
20. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2013), *Pravilnik o provođenju pripreme i dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostatno znaju hrvatski jezik i nastave materinskoga jezika i kulture države podrijetla učenika*, NN 15/2013-252, preuzeto 20. kolovoza 2020. godine s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013_02_15_252.html
21. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2014), *Odluka o programu učenja hrvatskoga jezika, povijesti i kulture za azilante i strance pod supsidijarnom zaštitom radi uključivanja u hrvatsko društvo*, NN 154/2014-2920, preuzeto 30. kolovoza 2021. godine s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_12_154_2920.html
22. Peña, Tomas (2017), *Sprachbiografien und sprachliche Identität in erfolgreich migrierten Familien*, doktorski rad, Pädagogischen Hochschule Freiburg, Njemačka
23. Reich, Hans H, Hans-Jürgen Krumm (2013), *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*, Waxmann Verlag, Münster, Njemačka
24. Riehl, Claudia Maria (2014), *Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*, WBG Verlag, Darmstadt, Njemačka
25. Schader, Basil (2012), *Sprachenvielfalt als Chance: 101 praktische Vorschläge*, Orell Füssli Verlag, Zürich, Švicarska

(RE)PRODUCTION OF INEQUALITY IN THE SCHOOL SYSTEM? A COMPARISON OF CROATIA'S AND AUSTRIA'S CONCEPTS OF PLURILINGUALISM

Summary:

In Croatia's and Austria's educational systems, plurilingual students have long had the status of a priority group, and thus give us the impression of readiness in facing the "problem" of dynamics of society as the greatest challenge of all – whether as national minorities or students who, as refugees in accompanied or without parents, come to one of these countries in search of a better life. In both countries, concepts have been developed and laws aimed at integrating plurilingual children into regular classes as soon as possible, encouraging them to learn the language of the majority population first, while neglecting their backgrounds and the potential they carry. By reviewing and comparing concepts, laws, and regulations that deal with all aspects of the phenomenon of plurilingualism – from the structure and manner of distribution of plurilingual children in classrooms, through the training of teachers who teach them, to the image of them in society, the paper will try to answer the question to what extent these states are ready for the multi- and plurilingual reality that surrounds us.

Keywords: second language (acquisition); student; politics of plurilingualism; teacher training; curriculum

Adresa autorice
Authors' address

Dijana Gnasmüller
Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
dijana.gnasmueller@ph-linz.at