Курикулум са отвореном архитектуром за учење српског и других језика у САД

Andrew R. Corin

Defense Language Institute, Monterey

Курикулум са отвореном архитектуром (ОА) је модел организовања наставе страних језика, укључујући српски, који је познат под овим термином од 2015. године, када је био усвојен као теоријски оквир за реформу наставе у базичним програмима Државног лингвистичког института (Defense Language Institute, ДЛИ) у Монтереју. Иако се слични приступи примењују већ неколико деценија у појединим срединама, темпо развоја и ширења ОА убрзава се задњих година, делимично као резултат искуства на ДЛИ.

ОА је врста отвореног курикулума који циља на максималну флексибилност у сврху осамостаљивања студената, прилагођавања њиховим индивидуалним карактеристикама, ангажовања когнитивних вештина виших нивоа и критичког промишљања. ОА функционише без уџбеника, и често је модуларно организован. Настава је организована око задатака, пројеката, сценарија, и других активности усмерених према принципу „ученик у центру учења“. Води се на циљном језику са употребом аутентичних материјала. Са оваквом организацијом, материјали и активности се слободно смењују, премештају или адаптирају кад год се укаже потреба или прилика, тако да се настава континуирано прилагођава без поремећаја или напорних процеса адаптације. ОА такође дозвољава максимално учешће студената у налажењу и селекцији аутентичног садржаја и у усмеравању активности.

Као пример ОА можемо узети један шаблон који се показао као посебно успешан и прилагодљив у низу контекста на ДЛИ. Курсеви су модуларни, и усмерени на садржај и сценарије. Сваки модул траје недељу дана, у режиму са 6 часова наставе дневно. Модул је организован око завршне активности која интегрише и служи као кулминација за све претходне активности. Део последњег дана се посвећује завршној активности, која најчешће укључује презентације, дискусије и дебате, чији производ може бити извештај или списак предлога који одговара на неки захтев који се поставио пред студенте на почетку модулa.

Првог дана, инструктор објашњава тему и циљ сценарија, који ставља студенте у неку улогу. Они могу бити, на пример, чланови радне групе неке агенције која има задатак да пронађе и рангира предлоге за решење неког проблема који често има друштвени значај, на пример, да ли одређена општина треба да прихвати погон за прераду или складиштење токсичног отпада на својој територији. Оваква тема може да се сагледа из еколошке, друштвене, економске и других перспектива, и ставља студенте у ситуацију у којој морају да се упознају са приликама у датом локалитету. Могу да истражују не само пожељност таквог погона, него и најадекватнију локацију. Првог дана, у групној дискусији са предавачем студенти деле задатак на главне подтеме и, ако желе, могу да се поделе у групе које ће се посветити разним видовима проблема, вршећи сопствена истраживања и међусобно саопштавајући о својим налазима. Сваког дана, студенти воде истраживања, дискусије и презентације о једној подтеми која утиче на решавање задатка, постепено развијајући и вежбајући језичке и садржајне елементе који ће им бити потребни за извођење завршне активности. Успех у тој активности оцењује се на основу разних аспеката перформансе.

За предаваче без искуства са оваквим моделом наставе, дати пример може да изгледа застрашујући за студенте који немају већ високи ниво компетенције на циљном језику. Искуство ипак показује да студенти са глобалном компетентношћу на нивоу 1+ за читање и слушање према америчкој државној скали (отприлике Б1.1 према Европском референтном оквиру) могу успешно да изводе овакве сценарије. Перформансе у првим модулима могу бити рудиментарне, али се постепено побољшавају.

Овај модел курикулума подразумева дакле процес стицања компетенција који се не заснива на линеарном додавању језичких елемената, нити на постепеном дизању током курса нивоа материјала, задатака, и когнитивних вештина које задаци траже. Насупрот томе, он подразумева интегрисани, циклични процес развијања свих врста компетенција, когнитивних вештина свих нивоа, и умећа у коришћењу аутентичних материјала на свим нивоима током узастопних задатака и модула. Овај приступ покушава, у речима Клифорда, да пуни све „корпе“ (тј. корпе појединих нивоа језичке компетенције) истовремено, а не узастопно.

ОА може ипак да има неке елементе секвенцирања. У првим модулима, могу се изабрати теме односно задаци који пружају мањи интелектуални изазов, нпр. налажење најпогоднијег објекта у граду за одржавање неке друштвене активности. Овакав задатак такође захтева сагледавање из разних углова и пружа могућност за ангажовање когнитивних вештина свих нивоа.

Курсеви организовани према овом шаблону ОА не само што су лако прилагодљиви у току наставе, већ се брзо стварају и пуштају у погон, ако затреба у року од неколико недеља или чак дана.

# Настанак ОА

ОА и слични модели организовања наставе одражавају револуционарни преокрет у схватањима о процесу усвајања језика, циљевима учења језика, као и у принципима ефективног и ефикасног учења страног језика у периоду претежно од касних седамдесетих и осамдесетих година, од којих је свакако најважнији превладање принципа „ученик у центру учења“.

Далекосежна појмовна и методолошка трансформација имала је као даљи резултат низ иновација у техници наставе и евалуирања које ОА такође експлоатише, укључујући

* ослањање на употребу циљног језика и аутентичних материјала
* нове приступе евалуирању језичких компетенција
* развијање аутономије и водеће улоге студената у учењу
* „окренуту учионицу“ (flipped classroom)

и многе друге.

Поред горе наведених појмовних, методолошких и техничких иновација, од једнаке важности за развој ОА је трансформисани информативни контекст у којем се настава данас одвија. Вишесмерна интерактивност у реалном времену, могућност да студенти ступе у непосредну интеракцију са циљним друштвом, и готово неограничен приступ актуелним аутентичним материјалима, довели су до експоненцијалног проширења могућности за групни рад, пројекте, истраживања, и за ангажовање виших когнитивних вештина.

Могло се очекивати да ће овакав далекосежни концептуални и методолошки развој неминовно довести до знатно побољшаних исхода учења—да ће већи број студената достићи знатно виши ниво компетенције на циљном језику него са „традиционалним“ (нпр. аудиолингвалним) приступима. Међутим, са појединим значајним изузецима, од 1967. године, када је објављена позната студија Џона Карола, број универзитетских студената у САД који достижу најнижи професионални ниво компетенције на страном језику остао је врло низак.

Крајем седамдесетих година, стручњаци државних језичких института засновали су модел и графичку представу тзв. „обрнуте пирамиде“ као објашњење за ову, на изглед универзалну, кочницу постизању виших нивоа компетенције. Према овом моделу, тешкоћа постизања следећег нивоа постаје све већа, што је почетни ниво виши, јер сваки наредни ниво захтева већу количину знања и вештина него претходни. Стопа раста тешкоће је, штавише, експоненцијална. Дакле, кудикамо је теже напредовати од нивоа 2 до 3 него од нивоа 1 до 2, и тако даље.

Ипак, постоји и друго—једноставније—објашњење за стагнацију у порасту постигнутих нивоа компетенције многих студената. С обзиром на дубину и ширину напредака у *методологији* наставе стечених за то време, ова околност упућује на закључак да нешто на нивоу *организације* наставе није било усклађено с новим сазнањима, и тиме је спречавало да њихова већа ефективност и ефикасност дођу до пуног изражаја.

Инструктивно је сагледати изузетке од опште слике—програме у којима су студенти са већом доследношћу постизали нивое компетенције који изгледају изненадни с обзиром на општу ситуацију. Сви најистакнутији примери деле једну заједничку особину—напуштање зависности од уџбеника и прибегавање алтернативним приступима, који би се данас сврставали у већој или мањој мери у оквире ОА.

Први опширнији наставни програми усвајају курикулум типа ОА осамдесетих година, са водећом улогом државних института, у првом реду Језичке школе Института Дипломатске службе и, крајем те деценије, ДЛИ. У Академској сфери програми слични данашњем интегрисаном учењу садржаја и језика (енг. CLIL), као и први курсеви наставе усмерене на садржај, такође су имали заједничке елементе са ОА.

Раних деведесетих година, кључну улогу су играли базични програми чешког и руског језика и тзв. „турбо-српски“ курсеви „конверзије“ са чешког (или другог словенског језика) на српски на ДЛИ. Последњи су дали подстрек за касније експерименте овог аутора на Калифорнијском Државном Универзитету у Лос Анђелесу, нпр. напредни курс усмерен на садржај осмишљен као „Специјални курс из историје српског књижевног језика“ и напредни курс организован као пројекат за титловање српских филмова на српском језику. Могла би се набрајати слична искуства у другим академским програмима.

2006. године ОА је усвојен за све средње и напредне курсеве на ДЛИ. Успех ОА у овим курсевима наредних година дао је подстрек за његово проширивање у низ других контекста од 2012. до 2014. године. Године 2015. почела је интензивна кампања да се подстиче увођење ОА у напредније фазе базичних програма на ДЛИ. У склопу те кампање била је организована „Напредна језичка академија“ и низ симпозијума и скупова за размену искуства у примени ОА. У то време, у вези са спровођењем Напредне језичке академије, почела је да се користи фраза *курикулум са отвореном архитектуром* као покривни термин за цео комплексни приступ за који се Академија залагала, позивајући се на аналогну употребу фразе *отворена архитектура* у области информатике. Овај вихор активности је дао подстрек да се ОА дефинише и теоријски образлаже као дискретан модел организовања наставе страног језика, као и за низ публикација и презентација. Треба подвући да је у целом овом процесу водећа идеја била да ОА није циљ сам за себе, већ средство које омогућава што потпунију интегрисану примену целог дијапазона иновативних принципа ефективне и ефикасне наставе и најбољих пракси које из њих произилазе.

# Примењивост ОА

Досадашње искуство дозвољава закључак да у одговарајућим условима ОА омогућава знатне скокове у језичкој компетенцији у релативно кратком року. Поставља се онда питање ширине његове корисне примењивости и евентуалних препрека његовој успешној примени.

Када се ради о поодмаклим фазама учења, показало се да је примењивост ОА готово универзална за језике свих типолошких врста, укључујући српски и друге словенске језике са синтетичком синтаксом. Напредни ниво учења је природни терен за ОА због његове прилагођености настави у складу са конструктивистичким и социокултурним схватањима, која имају критичан значај за постизање виших нивоа језичке компетенције.

Лакоћа с којом студенти навикавају на ОА зависи од њихових индивидуалних карактеристика, у првом реду њихових жељених стилова учења. Студенти појединих профила могу понекад да осећају дезоријентацију када се први пут нађу у контексту ОА. Аналогија би била да терате мачку (а не жабу) у воду. После краћег времена, ови студенти скоро увек навикавају и постижу задовољавајуће резултате. Ипак, „благи“ увод у ОА помаже, нпр. ако су први модули, задаци, пројекти и сценарији мање захтевни, или ако се дозвољавају „паузе“ од искључиве употребе циљног језика. Слично важи за студенте који нису навикли у току ранијег образовања на приступе сличне ОА.

Почетни курсеви пружају сасвим другу слику због захтева које намећу на когнитивне ресурсе студената. Ови се захтеви традиционално задовољавају линеарним односно спиралним увођењем језичких елемената према учесталости, сложености или другим критеријима. Ово се поготово односи на језике са комплексном синтетичком структуром, као што је српски, у којим поједине именске и глаголске парадигме могу садржати велики број облика. Међутим, фиксирано линеарно увођење језичких елемената негира примену ОА.

Из ових разлога, у досадашњој пракси се најчешће сматра да је ОА примењив отприлике од нивоа 1+ (Б1.1 за слушање и читање). Намеће се ипак питање, да ли мора тако бити. Има ли начина да се ОА успешно уведе раније, чак на почетку учења, евентуално и за синтетичке језике попут српског? До сад је испробавано неколико приступа савлађивању овог ограничења.

Краснер (2020) предлаже примену *постепеног уступања одговорности* (*gradual release of responsibility*). Ово је врста асистираног учења која предвиђа постепени прелаз у току једног модула од активности под контролом предавача до активности у којима студенти преузимају све већу аутономију. Овај процес се понавља циклично, и може такође да се замишља и као постепено уступање одговорности од првог до последњег дана курса.

Други приступ приказује група ауторица на материјалу интензивног почетног курса руског језика на Мидлбери институту међународних студија. Ова екипа је успешно увела, већ од друге недеље курса, наставу усмерену на садржај са отвореном архитектуром на тему „стамбена проблематика у Русији“. За асистирање у овом процесу користили су се низом техника, укључујући директну методу, ослонац на међународне и друге препознатљиве речи, постепено уступање одговорности, и паузе у току задатака за дискусије о појединим граматичким питањима од значаја за обављање активности.

Трећи приступ, који је аутор овог реферата користио у више наврата у почетним курсевима српског и руског језика може се назвати „прво нека науче језик“. Овај приступ, у ствари адаптација директне методе, циља на брзо савлађивање основних реченичних и везничких образаца језика на основу ограниченог броја лексичких јединица за особе, предмете и односе у непосредном окружењу студената.

Заметак још једног приступа настаје из искуства курса за конверзију са чешког на српски језик. Маркантни резултати тог курса потакли су идеју да би и „прави“ почетници могли да постижу сличне резултате када би могли да уче са ОА скоро од почетка, после краћег прелиминарног вежбања у којем би стекли концептуалну фамилијарност са основним граматичким шемама (schemata) циљног језика. Експериментални материјали за испробавање ове идеје у склопу базичног програма српског језика на ДЛИ су састављени тек 2008. године. Међутим, у резултату смањења и каснијег укидања тог програма рад је заустављен после састављања првих прототипа. Даље тестирање овог концепта остаје дакле за будућност.