

UNIVERZITET U SARAJEVU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA KNJIŽEVNOSTI NARODA BOSNE I HERCEGOVINE

Irna Šahović

USLOVI, METODE I OBLICI RADA

U DOPUNSKOJ NASTAVI BOSANSKOG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI

U INOSTRANSTVU

(SR NJEMAČKA, PORAJNJE-FALAČKA / RHEINLAND-PFALZ)

Završni magistarski rad

Sarajevo, 2021.

UNIVERZITET U SARAJEVU

FILOZOFSKI FAKULTET

Odsjek za književnosti naroda Bosne i Hercegovine i bosanski, hrvatski i srpski jezik

USLOVI, METODE I OBLICI RADA

U DOPUNSKOJ NASTAVI BOSANSKOG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI

U INOSTRANSTVU

(SR NJEMAČKA, PORAJNJE-FALAČKA / RHEINLAND-PFALZ)

Završni magistarski rad

Mentor:

Prof. dr. Muhidin Džanko

Studentica:

Irna Šahović

Sarajevo, 2021.

SADRŽAJ:

1. UVOD.....	1
2. DRUŠTVENI OKVIR DRUGOSTI KROZ PRIZMU MATERNJEG JEZIKA.....	3
2. 1. Odnos prema drugosti u BiH i odnos iz pozicije BiH kao drugosti.....	4
2. 2. Multikulturalnost u SR Njemačkoj: hendikep ili bogatstvo.....	6
2.2.1. Ksenofobija u multikulturalnom društvu: uzrok i lijek.....	7
2.2.2. Djeca s migracionom pozadinom: marginalizacija s oštricama iz dvaju pravaca....	8
2.2.3. Obrazovanje kao rješenje za ksenofobiju i marginalizacije.....	9
2. 3. Uloga i vrijednost jezika u izgradnji multikulturalnosti u SR Njemačkoj.....	10
2.3.1. Njemački ili maternji jezik.....	10
2.3.2. Korespondencija jezičkih struktura.....	11
2.3.3. Jezici i kulture bogatstvo su društva.....	13
3. DOPUNSKA NASTAVA MATERNJEG JEZIKA U SR NJEMAČKOJ.....	14
3. 1. Dopunska nastava maternjeg jezika ili nastava jezika porijekla?	14
3. 2. Historijat nastave maternjeg jezika.....	16
3. 3. HSU u SR Njemačkoj.....	20
3.3.1. Neformalna nastava maternjeg jezika.....	20
3.3.2. Konzularna nastava maternjeg jezika.....	20
3.3.3. Nastava maternjeg jezika pod pokroviteljstvom države.....	24
3.3.4. Bilans istraživanja i uzrok miješanog modela u saveznim zemljama.....	25
4. ORGANIZACIJSKI I PRAVNI OKVIR ZA HSU U RLP.....	29
4. 1. Njemački školski sistem kao okvir HSU-nastave.....	29
4. 2. Njemački administrativni sistem kao okvir HSU-nastave.....	31
4. 3. Zakonski i pravni okvir za HSU.....	32
4. 4. Kako školski, administrativni i pravni okviri izgledaju u praksi?.....	35
4.4.1. Prijem na radno mjesto.....	35
4.4.2. Procedura i problematika prijave učenika za HSU.....	37
4.4.3. Kontaktiranje prijavljenih učenika i organizacijska problematika za roditelje....	40
4.4.4. Raspored i heterogenost grupa.....	42

4.4.5. Dalji uzroci problema heterogenosti.....	44
4. 5. Priznavanje maternjeg jezika kao prvog ili drugog stranog jezika.....	46
5. NASTAVNI PLAN I PROGRAM ZA HSU U RLP	48
5. 1. Šta kaže okvirni plan i program?.....	48
5. 2. Šta kaže praksa?.....	51
5. 3. Struktura okvirnog nastavnog plana i programa.....	52
5.3.1. Usmene jezičke kompetencije – slušanje i govor.....	52
5.3.2. Pismene jezičke kompetencije.....	56
5.3.3. Praktične jezičke kompetencije.....	62
5.3.4. Obaveze nastavnika i učenika i ocjenjivanje učenika.....	67
6. SPECIFIČNA PROBLEMATIKA U NASTAVI BOSANSKOG JEZIKA U RLP I	
NASTAVNE METODE KAO VID MOGUĆEG RJEŠENJA.....	68
6. 1. Uslovi rada – pedagoški i didaktički aspekt.....	69
6.1.1. Heterogenost unutar grupe.....	69
6.1.2. Život u svijetu njemačkog jezika	70
6.1.3. Poslijepodnevna nastava.....	73
6.1.4. Metodika i didaktika nastavnog rada u opisanom kontekstu.....	74
6. 2. Digitalni medij i medijska kultura u HSU.....	76
6.2.1. Digitalni medij u nastavi.....	77
6.2.2. Primjeri medijske kulture u nastavi.....	79
6. 3. Problematika heterogenosti u predznanju iz matičnih škola na primjeru prvih i drugih razreda.....	83
6.3.1. Metode i oblici rada u prvom i drugom razredu.....	85
6. 4. Problematika fonetsko-fonološke diferencijacije njemačkog i bosanskog jezika.....	90
6. 5. Problematika diferencijacije pravopisnih načela njemačkog i bosanskog jezika.....	92
6. 6. Problematika dvojezičnog pristupa nastavi ili maternji jezik kao strani.....	94
6. 7. Problematika nastavnih materijala, literature i čitanja.....	96
6. 8. Problematika geografske neuhvatljivosti zavičaja.....	99
6. 9. Problematika kontekstualizacije književnosti i konteksta života – spona historije, književnosti i kulture kao zadatak HSU-nastave.....	100

7. ŠTA SE IZ SVEGA OVOGA MOŽE PONIJETI?.....	102
7.1. Iz intervjuja s prof. dr. dr. h. c. Rupprechtom Baurom.....	108
8. ZAKLJUČAK.....	117
9. LITERATURA.....	122
10. DODATAK 1: METODIČKI DODATAK.....	124
11. DODATAK II: (tabele i ilustracije).....	216

1. UVOD

Metodika je riječ grčkog porijekla i sastoji se od riječi *meta* (ka nečemu) i *hodos* (put). Oslonjena na grčku sintagmu *methodis techne*, ona označava *umijeće na putu ka nečemu*, a u kontekstu pedagoške prakse, to je zapravo umijeće nastavnika da učenika na njegovom putu učenja dovede do nastavnog cilja. Praksa podučavanja široka je i apstraktna kategorija, a upravo je ona glavna tema ovog rada.

Kao vid demonstracije problematičnosti u definisanju apstraktnih pojmova posredstvom jezika, neka posluži jedan primjer u vidu metodičke vježbe: “Kako ćeš isključivo riječima objasniti nekome da treba nacrtati trokut, pod uslovom da taj neko ne poznaje značenje pojma *trokut*?” Zadan učenicima, ovaj zadatak umije iznjedriti mnogo zanimljivih odgovora. Čest pokušaj rješenja glasi: *Nacrtaj tri tačke i poveži ih*. Kada, međutim, ciljano doslovno preinačimo ovu uputu učenika i na tabli nacrtamo tri tačke jednu iza druge i prosto ih povežemo jednom linijom (● — ● — ●), učenik postane svjestan nepreciznosti jezičkog sklopa koji je odabrao kako bi uputio na *trokut* kao apstrakciju. Nešto sretnija rješenja ponudila je nekolicina učenika slikovitom uputom: *nacrtaj krov kuće* ili *nacrtaj gornji dio kuće*. Jedno od najzanimljivijih rješenja bilo je: *Pošto većina soba ima oblik četverougla, ja bih rekao da mi se nacrtta soba s tri ćoška*.

Cilj ove vježbe bio je ukazati na poteškoće prilikom predstavljanja neke određene apstrakcije posredstvom jezika kao medija. Teško je, naime, riječima obuhvatiti neku apstrakciju i toliko izričito i jasno prenijeti njen smisao bez toga da se ostavi mjesta nijansama u značenju prilikom shvatanja, što bi na koncu moglo dovesti do nepotpunog ili pogrešnog shvatanja. Predstavljanje neke apstrakcije putem jezika kao medija nosi specifičnu težinu, osobito ako se uzme u obzir da je ta apstrakcija zapravo cijeli jedan nastavni proces u širokom spektru različitih uzrasta i nivoa znanja, s tim da se pri tome radi o jednom domenu obrazovanja koji do sada nije osobito opisivani u bh. obrazovnom diskursu – a to je nastava maternjeg jezika u inostranstvu.

Radi se, naime, o konceptu podučavanja maternjeg jezika u jednom životnom okruženju koje taj maternji jezik, koji bi trebao biti prvi jezik njegovih govornika, zapravo smješta u drugi plan, čineći ga nečim dalekim kao što je to strani jezik. Tako se predavač maternjeg jezika nađe pred izazovom na koji ga nije mogao pripremiti niti jedan aspekt studija koji je pohađao.

Kada sam u ovom poslu prije sedam godina prvi put stala pred tablu, nakon prve sedmice rada zapitala sam se: “Kome sam ja studirala tolike semestre na Odsjeku za književnosti naroda BiH i bosanski, hrvatski i srpski jezik u Sarajevu? Ova djeca ne da ne razumiju bosanski, hrvatski i

srpski jezik, već ni na karti ne bi znali pokazati ove države u kojima je taj jezik maternji, a kamoli da poznaju historijski, društveni ili kulturni kontekst te države.”

Da ironija bude veća – iako sam veoma dobro govorila njemački jezik, pri odabiru studija nije mi padalo napamet da upišem germanistiku jer naprosto nisam mogla zamisliti da bilo koga na ovom svijetu podučavam jednom novom i stranom jeziku, jeziku koji taj neko apsolutno ne razumije. Predavati maternji jezik za mene je značilo zapravo oblikovati upotrebu jednog jezika kojim djeca odveć vladaju i činilo mi se prihvatljivim zadatkom. I, kako to obično biva, život nam servira upravo ono od čega smo bježali. Tako po završetku svog studija maternjeg jezika stojim pred tom tablom kao zvanični i oblikovani predavač maternjeg jezika, a stojim pred djecom kojoj je taj maternji jezik zapravo – strani.

Sve što sam naučila i znala činilo se apsolutno neupotrebljivim. Pitanja su se naprosto rojila u glavi. *Kako ja ovoj djeci da približim historijski kontekst ili epohalne značajke neke priče – kada oni ne razumiju jezik na kojem je ta priča napisana? Kako ih učiti da “čitaju između redova” neki roman kada oni ne razumiju ni redove tog romana? Kako da im dočaram figurativnost i simboliku nekog stiha kada ova djeca ne razumiju ni osnovni nivo značenja jezika tog stiha? Kako ih naučiti da konstruktivno odgovore na neko pitanje kada oni ne razumiju ni samo pitanje, niti vladaju fondom riječi od kojeg bi mogli satakti svoje odgovore? Kako to sve postići bez adekvatnog udžbenika i izričito definisanog plana i programa? Kako doći do tih kompetencija koje u BiH nisu svakidašnje, pa se ne nudi izričita stručna literatura? Valjalo je “zasukati rukave” i početi učiti iznova – i to na iskustvu. Valjalo je, dakle, uhvatiti se u koštac s onim od čega se bježalo na početku i svoj maternji jezik početi predavati kao – strani.*

To iskustvo nastojat će da obuhvati i opiše ovaj rad, s ciljem da predstavi probleme i poteškoće jedne drugačije dimenzije u podučavanju maternjeg jezika. Rad će opisati uopšteni društveni okvir nastave, te uslove rada i organizaciju nastave bosanskog jezika u vidu koncepta dopunske nastave bosanskog jezika u Saveznoj zemlji Porajnje-Falačkoj u SR Njemačkoj. Uz sve to, u radu će biti opisane nastavne metode koje se koriste da bi se postigao krajnji cilj nastave, a to je da se djeci koja se rađaju, žive i odrastaju u Njemačkoj na što efektivniji način približe jezik, književnost i kultura države koju smatraju svojom domovinom, a posjećuju ju jednom godišnje. Taj će nastavni proces u ovom radu zapravo biti ona apstrakcija, onaj trokut, koju će rad nastojati da predoči posredstvom jezika kao medija.

Zadatak rada jeste težak, ali ostaje nada o tome da nije i nemoguć.

2. DRUŠTVENI OKVIR DRUGOSTI KROZ PRIZMU MATERNJEG JEZIKA

Kada je Edward Said u svom djelu *Orijentalizam* 1978. godine objavio kritiku odnosa zapadnjačke kulture prema *drugom i drugačijem* iz orijentalne kulture, izazvao je buru reakcija u mnogim naučnim krugovima. Sve to skupa rezultovalo je unosnim akademskim raspravama o stereotipizaciji *drugosti*. Dovelu je, između ostalog, do širenja vidika u sagledavanju *drugog i drugačijeg* – u prvom redu po pitanju vrednovanja *drugačijeg*, po pitanju međusobnog poštovanja i po pitanju njegovanja principa jednakosti ljudskih prava bez obzira na porijeklo. Odatle su potekle i nove teorije književno-kritičkog pristupa koje su se iz tog kritičkog, apstraktnog domena preselile u konkretne načine shvatanja i sagledavanja *drugosti* u etici životne svakodnevnice savremenog društva, a prije svega evropskog.

Međutim, Said tada govori o stereotipizaciji Orijenta i *drugosti* kao instancama koje su Evropi daleke, nedokučive i nepoznate. On kritikuje bespogovorno definisanje faceta orijentalne kulture u zapadnjačkom kulturnom kontekstu kao kontekstu koji zapravo istinski i ne poznaje ove narode, već ih određuje na osnovu stereotipa nekolicine pojedinaca koji su te narode lično doživjeli i ostvarili svoja iskustva s njima. U tom je trenutku riječ, dakle, o odnosu dviju makrokultura koje su prostorno, tradicijski i kulturalno udaljene jedna od druge i koje se tada rijetko međusobno susreću.

Danas, u vrijeme savremenih migracija svjetskog stanovništva, taj koncept *daleke drugosti* poprima potpuno novi izgled i definiciju. Ta *drugost* u Evropi više nije *daleka drugost* s egzotičnih slika ili iz mističnih stihova. Ona je tu, ona je pred nama, ona je naš komšija i radni kolega. Danas ta *drugost* s Orijenta zapravo predstavlja sastavni dio Evrope, predstavlja kockicu u multikulturalnom mozaičnom konceptu evropskog društva, njegov sabirak i član, ravnopravan i jednak sa svim ostalim kulturama bez obzira na njihovo porijeklo. Bar bi po teorijama etike, ali i zakonima, trebalo tako da bude.

Problem u praksi ipak postoji. Ta *daleka drugost* jeste prevazišla fizičku udaljenost: prešla je kilometre i kilometre i došla tu da živi u srcu Evrope, rame uz rame sa svim ostalim narodima i kulturama iz cijelog svijeta koje je životni put doveo na isto mjesto. Međutim, mentalna udaljenost – ono zdravo shvatanje, razumijevanje i prihvatanje *drugosti* – kod te dimenzije udaljenosti u mnogim sredinama i mentalitetima ne govorimo više o kilometrima koje valja preći. Tu se udaljenosti već mjere svjetlosnim godinama. Često se dešava da, unatoč savremenom etičkom diskursu o multikulturalnosti kao bogatstvu, u percepciji pojedinaca ili cjelokupnih mentaliteta dominiraju stereotipna shvatanja o *drugom i drugačijem*, shvatanja

zasnovana na neznanju i neshvatanju, vrlo često i nemaru prema vrijednostima koje ta drugost nosi, vrijednostima na koje taj neko ko je *drugi i drugačiji* polaže osnovno ljudsko pravo.

Na ovom mjestu treba shvatiti da u današnjici *drugost* nije više samo orijentalna. *Drugost* smo i mi koji s Balkana dođemo u Zapadnu Evropu, iako ne mijenjamo kontinent. Zato se i nas ovaj aspekt itekako tiče.

Iznenadjuće je to da društvene zajednice s nižim stepenom heterogenosti, kakva je uostalom i BiH, ostaju zatvorene i djeluju odbojno prema konceptu multikulturalnosti. U takvim je sredinama ksenofobija jače izražena, iako bi baš tu, kvantitativno gledano, bilo lakše preinačiti prisustvo *drugog i drugačijeg* u multikulturalni koncept, i to po logici: manje grupa, manje jedinki, manje sabiraka u konačnom zbiru multikulturalne strukture.

S druge strane, one državne i društvene zajednice koje bilježe veću heterogenost (SR Njemačka) lakše se i otvorenije hvataju u koštac sa širokim spektrom tih različitosti u praksi, te se intenzivnije i uspješnije bave nastojanjem da različitost preinače u multikulturalnost.

Rad će se u nastavku osvrnuti na odnos prema drugosti na jezičkom i kulturološkom aspektu jer je krajnji cilj ovog rada opis nastave maternjeg jezika u jednoj sredini u kojoj su njihovi nosioci ono *drugo i drugačije* u odnosu na okruženje u kojem obitavaju.

2.1. Odnos prema *drugosti* u BiH i odnos iz pozicije BiH kao *drugosti*

U Bosni i Hercegovini postoje tri službena jezika: bosanski, hrvatski i srpski jezik. S obzirom na nizak procent lingvističkih razlika koju bilježi jezička praksa ovih triju jezika, oni se u svakodnevnicu često ne doživljavaju kao različiti jezici jer ne postoji značajna barijera u razumijevanju. Tek kada se progovori na engleskom, njemačkom ili arapskom jeziku, u percepcijama bosanskohercegovačkog stanovništva uključuju se senzori za strani jezik, kao jezik onog *drugog i drugačijeg*. Taj govor na stranom jeziku najčešće nosi turističku ili diplomatsku potku, zbog čega u svijesti bosanskohercegovačkog mentaliteta biva etiketiran markerima prolaznosti. Stoga se ne posvećuje dalja pažnja poziciji ovih jezika u bh. društvu.

Struktura društva u BiH relativno je homogena te je podrazumijevano da se nastava maternjeg jezika održava na jednom od triju službenih jezika države. Stoga je sasvim prirodno da se bosanski, hrvatski i srpski jezik u našoj državi izučavaju kao prvi, osnovni i neupitni maternji jezici. Zato se u nastavnoj praksi nigdje ne nazire moguća pozicija ovih jezika kao maternjih a da oni pri tome nisu nužno i prvi i najprioritetniji jezici kako u obrazovnoj, tako i u životnoj

svakodnevnici učenika. U skladu s tim, odrastanje i obrazovanje u višejezičnoj sredini za Bosnu i Hercegovinu ostaju misaoni pojmovi koje vezujemo za daleku Evropu.

No već u našem susjedstvu imamo područje multikulturalne sredine s viševjekovnom tradicijom u heterogenosti. U Vojvodini je struktura stanovništva satkana od mnoštva nacija i tamo sasvim prirodno u obrazovnom sistemu obitava plan i program nastave na maternjem jeziku koji nije srpski. Tako se na zvaničnoj stranici Pokrajinskog sekretarijata za obrazovanje, propise, upravu i nacionalne manjine AP Vojvodine u Republici Srbiji navodi kako se u tamošnjim osnovnim školama nastava, osim na srpskom, ostvaruje još i na mađarskom, slovačkom, rumunjskom, rusinskom i hrvatskom jeziku.¹

U Bosni i Hercegovini to je naprosto nezamislivo. Niko se u roju svojih svakodnevnih briga u BiH neće zapitati o jezicima nacionalnih manjina. Izuzev ako na to ne budu potaknuti finansijskim fondom neke strane nevladine organizacije. Realno: Da li smo, kao pojedinci, u BiH ikada razmišljali o mogućnosti nastave na, primjerice, albanskom jeziku za djecu naših sugrađana koji su imigrirali u našu zemlju i s nama već decenijama dijele kruh, zrak i poreske obaveze? Pa i nismo baš.

Budimo otvoreni, prva opaska koja se može očekivati u mentalitetu bosanskohercegovačkog naroda bila bi: *Albanski jezik – šta će nam još i to?* Da ne spominjemo zvaničnu nastavu na romskom jeziku za naše sugrađane romske nacionalnosti². Nasuprot tome imamo tužne primjere u medijima gdje degradacija ove populacije ide do te mjere da neki kvaziroditelji insistiraju na tome da djeca romske nacionalnosti budu isključena iz odjeljenja njihovog djeteta jer takvi roditelji u svojoj ograničenosti ne trpe *drugo i drugačije*. Ne pitaju se gdje će to dijete da se školuje i obrazuje niti kako će napredovati u životu, a isti takvi građani sutra će biti oni koji će prvi baciti kamen kada to isto dijete, zbog neuspjele integracije i propalog obrazovanja, skonča na ulici kao sitni kriminalac jer drugačiju priliku u našem društvu nije dobilo, opet - samo zato što je *drugi i drugačiji!*

No, kako to obično biva u našem mentalitetu, čim se nađemo s one strane problema, stvari se počinju sagledavati drugačije. BiH je država s velikim procentom iseljenog stanovništva. Građani Bosne i Hercegovine žive rasuti po cijelom svijetu. Tamo rađaju, odgajaju i obrazuju svoju djecu. Maternji jezik te djece jeste, teoretski gledano, bosanski, hrvatski ili srpski jezik,

¹Pokrajinski sekretarijat za obrazovanje, propise, upravu i nacionalne manjine AP Vojvodine: http://www.puma.vojvodina.gov.rs/etext.php?ID_mat=1278.

² Napomena: ovaj aspekt nastave jezika nacionalnih manjina se u rad uvodi hipotetički i svrha mu je samo da bude ilustrativan primjer kontrasta u odnosima prema drugosti, zbog čega se nije vršilo dublje istraživanje o tome da li je možda u nekim planovima i programima u BiH zaista predviđena dopunska nastava maternjeg jezika za nacionalne manjine u BiH.

ali se postavlja pitanje: Gdje će, kako i kada ta *naša* djeca naučiti ovladati svojim jezikom u toj stranoj državi? Da li ćemo, našavši se s druge strane *drugosti*, i tada baš olahko potpisati opasku domaćina te strane države, pod geslom: *Bosanski jezik – šta će nam još i to*; ili još gore: *Ne želim da u razredu mog djeteta sjedi to neko bosansko dijete*.

U nastavku rada pokušat će se povući paralela između ovakvog odnosa bh. stanovništva prema manjinskoj *drugosti* u BiH s odnosom prema bh. stanovništvu kao manjinskoj *drugosti* u jednoj sredini koja nam je dalje od Vojvodine, ali je bliža našim ambicijama, u sredini u kojoj je struktura stanovništva mnogo složenija nego što je to slučaj u našem susjedstvu, te je samim tim i pitanje odnosa prema maternjem jeziku ljudi s migracionom pozadinom u toj sredini mnogo složenije. Štaviše, to je pitanje toliko složeno da bi ga najlakše bilo riješiti kontrapitanjem: *Maternji jezik manjina – šta će nam još i to?*

No da li je to zaista tako? I da li bi smjelo i trebalo da bude tako? To će pokazati nastavak rada.

2.2. Multikulturalnost u SR Njemačkoj: hendikep ili bogatstvo?

Prihvatanje, razumijevanje, pripadanje, integrisanje... – neki su od izraza u dugom nizu pojmova kojim se kiti i razmeće politika etike njemačkog društva. Svjesni da su kroz višedecenijske migracije postali društvo satkano od mnoštva različitih nacija, društveno uređenje ove države nastoji regrutovati tu šarolikost u društveno korisnu kariku. Zato se u javnom i obrazovnom diskursu intenzivno radi na isticanju te kulturalne šarolikosti kao bogatstva i njenog promovisanja kao multikulturalne vrijednosti. Negativno isticanje razlika u vidu marginalizacije *drugosti*, njenog degradiranja ili diskriminacije u javnom su diskursu potpuno nedopustivi.

Praksa je, dakako, drugačija. Uzrok tih istupa jeste svakako pogrešna demagogija pojedinih društvenih krugova u kojima je duboko ukorijenjeno neznanje o *drugosti*, neznanje koje, na koncu, rezultuje klišeizacijom i etiketiranjem svake *drugosti* kao nečeg negativnog. I koliko god da se bude radilo na obrazovanju i promociji *drugosti* kao bogatstva u strukturi multikulturalnog društva – degradacije će uvijek biti. Sloboda govora i mišljenja je, ipak, ustavno zagarantovana u SR Njemačkoj, a mnogi ljudi pod kapu te slobode sasvim prirodno i podrazumijevano smještaju rasizam i ksenofobiju, shvatajući i promovišući ih kao plemenitu težnju za purizmom sopstvene nacije u sopstvenoj državi. Zvuči poznato? I u BiH je tako.

2.2.1. Ksenofobija u multikulturalnom društvu: uzrok i lijek

Izvorna definicija ksenofobije dovest će do mogućeg rješenja problema koji ona stvara u društvenoj strukturi. *Ksenofobija* je riječ grčkog porijekla, a sastoji se od riječi *ksenos*, što znači *strani*, i *phobia*, što znači *strah*. Tako sagledana, ksenofobija zapravo označava strah od *drugosti*. U literaturi se navodi da ksenofobija zapravo znači odbojnost prema nečemu što je strano i drugačije, a počiva na socijalnim, rasnim, kulturološkim ili jezičkim razlikama, u smislu da se ta različitost doživljava kao prijetnja sopstvenoj datosti. Nadalje, kao uzrok straha najčešće se navodi nepoznavanje. Zato je evropski društveni sistem shvatio da svaku *drugost* valja iznijeti na vidjelo, demistifikovati ju i učiniti poznatom i bliskom svim članovima društva. Otuda potiče koncept promocije multikulturalnosti koja ima za cilj stvoriti ugodniju klimu u suživotu tako šarolike kulturalne strukture u populaciji SR Njemačke.

No, strahu je slab lijek ta tuđa priča o *drugosti*. Svojim strahovima valja pogledati u oči. Zato je najefektivnije da se ta *druga i drugačija* kultura sama predstavi, i to sa svim svojim pozitivnim stranama i vrijednostima. Ona to može isključivo ukoliko nauči nešto o svojoj vrijednosti, o ljepotama kulture svog porijekla i svemu onom pozitivnom što bi mogla da ponese iz domovine i uklopi u mozaik njemačke, tj. evropske kulture, kao ukras i vrijednost. Na osnovu toga je njemački sistem shvatio da valja raditi na izgradnji te *druge* strane, tj. na njenom usmjeravanju u pravcu u kojem će ona naučiti da se na zdrav način postavi prema izazovu jednog šarenog društva kojem pripada ili tek treba da pripadne. Ta *drugost* treba da se ksenofobičnom strahu uzrokovanom neznanjem suprotstavi znanjem o sebi i o svojim identitarnim vrijednostima.

Odrasla, izgrađena, čvrsta i zaokružena ličnost lahko će se nositi sa svakim izazovom ove vrste, bilo da se radi o neprihvatanju, o radoznalosti ili o istinskoj diskriminaciji. Pitanje je šta se u tom slučaju dešava s mladima i djecom koji odrastaju u SR Njemačkoj da bi za deceniju ili dvije postali ravnopravnim, aktivnim i produktivnim članovima njene društvene strukture. Kako toj djeci koja su rođena u SR Njemačkoj, obrazuju se u njenom sistemu, žive, rastu i dišu njemački, ali ne nose njemačko ime i prezime – kako njima olakšati percepciju sopstvenog identiteta i pripremiti ih na konstruktivan odgovor svakoj diskriminaciji ili nipodaštavanju? Odgovor je jasan: znanjem o sebi i svome, znanjem koje će steći kroz obrazovanje.

2.2.2. Djeca s migracionom pozadinom: marginalizacija s oštricama iz dvaju pravaca

Djeca moraju znati odakle su došla da bi spoznala kamo žele da stignu. To je ključ za izgradnju zdrave ličnosti i snažnog unutarnjeg identiteta djeteta, identiteta koji će se kasnije kao snažna karika uklopiti u mozaik društvenih različitosti SR Njemačke, u mozaik koji se teži promovirati kao bogatstvo. Zbunjenost ove društvene skupine ipak je velika. Ova djeca žive, misle i govore njemački, u državi Njemačkoj, ali ih ime, porijeklo i identitet vezuju za neku daleku zemlju u kojoj od cijele godine provedu tek nekoliko sedmica godišnjeg odmora s roditeljima. Lijepo su to zemlje: Turska, Španija, Bosna, Portugal, Grčka, Italija, Hrvatska, Srbija, Poljska, Rusija. No, identitarna karika kao što je *njemački Bosanac* ili *bosanski Nijemac* naprosto ne postoji. Prioriteti se, ipak, moraju odrediti.

Djeca koja se rode u SR Njemačkoj grade se, obrazuju i pripremaju za život u Njemačkoj. U skladu s tim, integracija u njemačko društvo jeste neminovna i apsolutno neophodna. Integracija, međutim, ne treba da znači asimilaciju! Prva stepenica i glavno oruđe za zdravu integraciju jeste njemački jezik. Međutim, ukoliko se suviše agresivno provede afirmacija njemačkog jezika i ukoliko se oni pojedinci koji taj jezik ne savladaju izlože marginalizaciji i diskriminaciji, postići će se upravo suprotan efekt od željenog, a ono što se ni u kom slučaju ne želi jeste povlačenje pojedinca s migracionom pozadinom u hermetički zatvorene nacionalne krugove, te evociranje odbojnosti prema njemačkom jeziku i kulturi, jer sve to zajedno dovodi do socijalnog problema getoizacije marginalizovanih društvenih skupina, skupina koje ne pokazuju afinitet prema napretku u procesu socijalizacije i integracije u njemačko društvo i vrlo često bilježe odsustvo poštivanja etičkih vrijednosti njemačkog društva. Te su vrijednosti, međutim, neophodne za prosperitet i napredak svake individue.

Time je na gubitku i taj marginalizovani pojedinac, ali i njemačko društvo jer na taj način dolazi do gubitka i traćenja potencijalnih kapaciteta koji bi, svrsihodno i smisleno aktivirani, bili vrlo korisni elementi društvene strukture. Zašto, dakle, na prvoj stepenici, već u prvim godinama obrazovanja na račun nesavladanog njemačkog jezika izgubiti sjajnog doktora nauka koji će biti ponosan na sebe i na koga će biti ponosna i njegova matična država i SR Njemačka kao država koja je izvajala jednog doktora nauka? A umjesto toga dopustiti da se dijete zbog loše integracije, umjesto u ponosnog doktora nauka, razvije u nezadovoljnog, odbačenog, nesretnog i marginalizovanog pojedinca koji će se kroz život kretati po marginama društva i zakona. Bespotrebno!

S druge strane, iako neshvaćeni i neprihvaćeni u državi u kojoj žive, samom pozicijom svog rođenja i odrastanja u tuđini, djeca iz društvene skupine s migracionom pozadinom teško da

moгу biti potpuni ekvivalent i svojim vršnjacima u domovini. Koliko god dobar bio njihov maternji jezik u odnosu na njemački, činjenica je da će im uvijek nedostajati praksa životne svakodnevnice u domovini i naprosto je nemoguće u maternjem jeziku djece s migracionom pozadinom ne opaziti neke iskrzane jezičke forme i nedostatke koji naprosto vrište nepripadnošću izvornim govornicima.

Tako problem ove socijalne skupine s migracionom pozadinom postaje mač s dvije oštrice u vidu neprihvaćenosti i nepripadanja u oba pravca: u domovini se ne uklapaju jer žive u Njemačkoj, a u Njemačkoj se ne uklapaju jer im je domovina negdje drugdje.

2.2.3. Obrazovanje kao rješenje za ksenofobiju i marginalizacije

Opisani problem stvara fenomen socijalne i identitarne otuđenosti, koji ostavlja negativne posljedice na psihu, motivaciju i ambiciju pojedinca, usporava njegov napredak, ograničava ga u njegovim mogućnostima i time krnji njegov talent i potencijal, a uspješno društvo grade uspješni pojedinci. Stoga se za tako šaroliko njemačko društvo nameće jasno rješenje: živi, govori i radi njemački, ali poznaji, poštuj i njeguj svoje izvorno – gradi se dvostrano, uči oboje! Postavlja se pitanje: Gdje?

Njemački jezik i kultura promiču se kroz redovnu njemačku nastavu, život i svakodnevnicu. To nije problem. No znanje i učenje o maternjem jeziku i porijeklu valja obezbijediti negdje drugdje. Tako se rodila ideja i potreba za konceptom nastave maternjeg jezika kao mjestom koje je od velike važnosti za izgradnju zdravog odnosa prema porijeklu i maternjem jeziku, porijeklu kao nečemu na što dijete uči biti ponosno, a ne da ga se srami, da ga krije ili mrzi, ili da osjeća to svoje porijeklo kao hendikep. Takva naobrazba izgradit će ličnost koja će s ponosom nositi svoje porijeklo i adekvatno se moći suprotstaviti svakoj diskriminaciji koja je u jednom tako šarenom društvu naprosto neminovna. Adekvatno u ovom slučaju znači znanjem o ljepotama i vrijednostima svog porijekla.

Tom afirmacijom vrijednosti sopstvenog porijekla doprinosi se razbijanju stereotipa o *drugosti*, ali i izgradnji onog multikulturalnog bogatstva od kojeg je satkano njemačko društvo. Multikulturalnost u SR Njemačkoj, naime, već odavno nije hendikep, već čisto bogatstvo koje se gradi iz dana u dan. Jedna od osnovnih sastavnica kojima se gradi ta palača od multikulturalnosti jesu nastave maternjih jezika – tzv. HSU.

2.3. Uloga i vrijednost jezika u izgradnji multikulturalnosti u SR Njemačkoj

2.3.1. Njemački ili maternji jezik

Ako bismo u SR Njemačkoj u okviru neke neformalne ankete postavili pitanje da li djeca u SR Njemačkoj svoje kapacitete treba da troše na njemački ili maternji jezik, većina bi naivno posegnula za njemačkim jezikom. To je kudikamo jezik države u kojoj se živi.

Ispravan odgovor je, međutim, OBOJE.

To je iznenađenje kako za stanovnika SR Njemačke s migracionom pozadinom, tako i za Nijemca. Doseljeniku nekako dođe prirodno da se povinuje pravilima, navikama i standardima zemlje u kojoj živi. Nijemcu je, u prvom redu iz razloga pragmatičnosti, logično da se u njegovoj državi, u koju se slijeva tako širok spektar migracijskih populacija, njeguje i unapređuje službeni jezik te države. Zato će prioritet u učenju njemačkog jezika biti logičan stav i za stanovnike njemačkog porijekla, ali i za stanovnike koji vode porijeklo iz nekih drugih zemalja. Naime, često se takva razmišljanja vode logikom: *njemački jezik djeci koja žive u Njemačkoj treba uvijek i posvuda (u školi, na ulici, u društvu, u prodavnici, u medijima, na poslu), a maternji jezik im treba samo kod kuće i tamo ga mogu i naučiti*. To su ona razmišljanja koja potenciraju da se kognitivni resursi u učenju jezika trebaju u što većoj mjeri trošiti na njemački jezik kao jezik države u kojoj se živi.

Međutim, kako navodi dr. Heiner Böttger, profesor na Katoličkom univerzitetu Eichstätt-Ingolstadt, a citira ga *Deutschlandfunk* u članku³ koji govori o rasipanju jezičkog potencijala djece koja odrastaju u višejezičnom okruženju: *Naučno je dokazano da mnogo njemačkog i njemački posvuda ne podrazumijeva nužno bolje jezičke kompetencije na polju njemačkog jezika*. On to uvjerenje naprosto svrstava u kategoriju *ad absurdum*. Članak ističe kako *pri savladavanju i ovladavanju njemačkim jezikom mnogo više od tog "mnogo njemačkog i njemačkog posvuda" može pomoći snažan i dobro razrađen temelj prvog jezika*.

Dr. Böttger, inače didaktičar za strane jezike, u jednom od svojih radova navodi *da je dokazano da djeca koja odrastaju u višejezičnoj sredini pokazuju prednosti u odnosu na vršnjake po pitanju sposobnosti koncentracije, divergentnog mišljenja i jezičke kreativnosti i da obrazovanje na nivou osnovne škole može da koristi taj potencijal za dalje susrete sa stranim jezikom*.⁴ Detaljnije je to objasnio u drugom radu čiji se dio u nastavku ovog rada prenosi u

³Sammann, Luise, "Das Potenzial mehrsprachig aufwachsender Kinder heben", U: *Deutschlandfunk*, 9. 1. 2021. Članak pod linkom: https://www.deutschlandfunk.de/herkunftssprachlicher-unterricht-das-potenzial-mehrsprachig.724.de.html?dram:article_id=490538

⁴Böttger, Heiner, *English – Didaktik für die Grundschule*, "Cornlesen Verlag", Berlin, 2014.

direktnom prevodu: "Dječiji mozak može vrlo rano efikajntno da preradi dva jezika (upor. Pierce et al. 2014). To pokazuje mjerljivo povećana plastičnost mozga i rana kognitivna sposobnost odlučivanja (Poulin-Dubois et al. 2001). Signifikantno više koncentracijske sposobnosti pri isključivanju faktora ometanja dodatno su snažno izražene, te fokusiranje kod ove djece uspjeva znatno bolje (upor. Anton et al. 2014). Pri tome se obrazuju i brže razvijaju prednosti u školskim uspjesima, tačnije u jezičkim postignućima u školskoj dobi od 8. do 11. godine kod djece koja govore više jezika u odnosu na njihove monolingvalne vršnjake (Poarch & Bialystock et al. 2015). Dodatna korist dvojezičnosti u ranoj dobi djeteta za dalje učenje jezika u višim razredima ogleda su u sljedećem: novi, dodatni strani jezici prerađuju se na istom mjestu neurona u mozgu, zbog čega se novi jezici integrišu i usvajaju brže, lakše i efikajntnije (Wattendorf et al. 2001; Nitsch 2007)."⁵

Iz ovoga je lahko zaključiti da maternji jezik djetetu može i smije (!) da bude prvi jer ga neće ometati u usvajanju njemačkog jezika, a na taj način maternji jezik može biti ujedno i referencijalni jezik za usvajanje jezičkih struktura i znanja iz nekog drugog stranog jezika. Uostalom, tipični koncept spontanog usvajanja maternjeg jezika u svakodnevnom životnom okruženju mnogo je efektivniji od zastarjele prakse zatrpavanja dječijeg mozga kvantitetom apstrakcija na nekom jeziku u školskim klupama.

Nadalje, u obrazovnim strukturama apeluje se na reviziju opšteg uvjerenja o tome da se maternji jezik dovoljno dobro može savladati u intimnom krugu porodice. Pogrešno je, naime, pretpostaviti da će se u svakom domaćinstvu pronaći uslovi za napredak i širenje maternjeg jezika na onom nivou standardizacije koja je potrebna odraslom čovjeku u matičnoj državi. Da je to moguće, ne bi bilo potrebe za tim da djeca širom svijeta u matičnim državama kroz cjelokupno školovanje pohađaju nastavu maternjeg jezika, niti bi bilo potrebe da njemačka djeca tolike godine uče njemački jezik u toku svog obrazovanja. Škola je rasadnik standardnog jezika i zato je neupitno važna. Nije bez razloga propisana kao obavezno pravo svakog djeteta.

2.3.2. Korespondencija jezičkih struktura

Jezik je struktura. Struktura predstavlja skup elemenata koji su povezani i međusobno uslovljeni i koji funkcionišu po tačno utvrđenim pravilima. Ako pođemo od pretpostavke da je svaki jezik struktura, moguće je jezičku svijest i znanje o jeziku najlakše zamisliti u vidu molekularne

⁵Böttger, Heiner, *Das Lernen in zwei Sprachen im Kontext der Forschung, in: Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Englisch*, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2017.

strukture. U takvom se sistemu strukture dvaju jezika ne granaju zasebno i nezavisno jedna od druge, već se po zakonitostima strukture međusobno povezuju, isprepliću i podržavaju, na taj način jačajući semantičku spoznaju apstraktnih značenja jezičkih znakova. Djelujući u kognitivnom procesu s dvama jezičkim elementima iz dvaju jezika na percepciju nekog značenja, mi zapravo pojačavamo svijest o tom značenju i učvršćujemo razumijevanje tog značenja, pri čemu će se znanje o tom određenom značenju dublje ukorijeniti. Nadalje, znanje o apstraktnom značenju koje je lingvistički podržano elementima iz dvaju jezika zapravo osnažuje jezičku kompetenciju i predstavlja temelj na koji će se nakalemiti element neke nove jezičke strukture, nekog novog, trećeg jezika s kojim se dijete kroz školovanje bude susretalo. Primjerice, ako se u kućnom okruženju djeteta njeguje bogat jezički izričaj na maternjem jeziku, vrlo će se efikasno u svijesti djeteta stvoriti bogat rječnik na maternjem jeziku koji nije usvojen apstrakcijom knjiškog učenja, već prirodnim, praktičnim učenjem iz okružja svakodnevnice. Takvo je učenje najbolje i najefektivnije. Na taj će se rječnik, po principu strukture, mnogo lakše vezati i učvrstiti lekseme za to isto značenje na njemačkom jeziku, a na njih još lakše riječ na engleskom, francuskom, španskom ili nekom drugom stranom jeziku koji obrazovni proces dovede pred dijete. Zato se kaže da će snažna osnova jezika iz porodičnog i kućnog okruženja stvoriti dobru predispoziciju za usvajanje jezičkog znanja iz bilo kojeg drugog jezika.

Naime, ukoliko dijete savlada pojam lekseme *koliba* kroz bajke koje mu se čitaju u ranom djetinjstvu, ono će doći u školu s već izbrušenom umnom slikom o kolibi kao *maloj primitivnoj kući koju najčešće sačinjava jedna prostorija*⁶, a vezivat će ju za ruralna područja ili neka drevna vremena, što će po principu automatizma konotirati i materijale od kojih koliba najčešće biva sačinjena, a to sigurno neće biti plastična stolarija i tenda za sunce na dugme. Ta umna slika u svijesti djeteta vezana je za pripadajuću leksemu na maternjem jeziku. Kada se dijete susretne s tom riječju na njemačkom jeziku u okviru redovne nastave, ono neće imati većih poteškoća da preko već usvojene lekseme *koliba* na maternjem jeziku u svoj fond riječi uvede novu leksemu *Hütte* i poveže ju s već usvojenom umnom slikom *o kućici sačinjenoj od jedne prostorije*. Na taj način maternji jezik funkcioniše kao most između apstrakcije semantičkog značenja i lekseme na njemačkom jeziku. Taj most, sačinjen od jezičkih elemenata dvaju jezika – maternjeg i njemačkog, zapravo predstavlja još snažniju podlogu za usvajanje jezičke strukture narednog jezika s kojim se dijete bude susretalo učeći prvi strani jezik. Tako se za umnu sliku *o kućici sačinjenoj od jedne prostorije* preko lekseme *koliba* i lekseme *Hütte* mnogo lakše u svijesti djeteta vezuje leksema *cottage*, *cabane* ili *la cabana*...

⁶Duden: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Huette>

2.3.3. Jezici i kulture bogatstvo su društva

Iz navedenog je jasno da učenje maternjeg i njemačkog jezika zapravo nisu međusobno isključivi. Učenje dvaju jezika, s obzirom na jezik kao strukturu, zapravo predstavlja paralelni proces u kojima se znanja međusobno dopunjuju i učvršćuju. Zato nekadašnja ministrica za obrazovanje, nauku, dalju naobrazbu i kulturu u svom uvodnom obraćanju uz Okvirni plan i program za nastavu na jeziku zemlje porijekla za Saveznu zemlju Porajnje-Falačku izdatom 2012. godine navodi da je tim aktom postignut *dalji napredak na polju jezičkog unapređenja i integracije djece i mladih s migracionom pozadinom*, pri čemu naglašava *da učenje njemačkog jezika i maternjeg jezika nisu procesi koji se međusobno isključuju, već su to procesi koji se međusobno upotpunjuju jer će djeca pri učenju za ta postojeća znanja iz maternjeg jezika zakačiti nova znanja na njemačkom jeziku, zbog čega kompetencije na polju maternjeg jezika predstavljaju jezički potencijal koji ne smije ostati neiskorišten*. Uz to, ona ističe kako nastava jezika zemlje porijekla *doprinosi razvoju ličnosti kod djece, pruža potporu u učešću u kulturi zemlje porijekla i prije svega potiče razvoj interkulturalnih kompetencija kod djece*.⁷

Te su kompetencije, naime, djeci koja su porijeklom drugost, ali rođenjem neprikosnovena datost i ravnopravna sastavnica njemačkog i evropskog savremenog društva – apsolutno neophodne u životnim situacijama i u svim onim konfliktima koji su spomenuti u prethodnim dijelovima ovog rada, a koji u jednom tako heterogenom društvu neminovno iskrsnu u iskušenju svakog građanina SR Njemačke. Ovakva naobrazba i izgradnja ovakvih ličnosti u njemačkom društvu u tom kontekstu ima dvojaku ulogu. Prva je izgradnja snažnih, zadovoljnih, produktivnih i integrisanih ličnosti njemačkog društva, ličnosti koje će biti hodajući protuargumenti svakom obliku ksenofobije, rasizma i netrpeljivosti u SR Njemačkoj. Druga je uloga oblikovanje kompetentnih nositelja i promotora kulture zemlje porijekla, kulture koja je sa mnogim drugim kulturama dio one ljepote multikulturalnog bogatstva od kojeg je satkano njemačko, ali i evropsko društvo.

⁷Ahnen, Doris, *Vorwort in Rahmenplan für den Herkunftsprachlichen Unterricht*, RLP, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur RLP, Mainz, 2012.

3. DOPUNSKA NASTAVA MATERNJEG JEZIKA U SR NJEMAČKOJ

U prethodnom dijelu rada razrađen je društveni okvir iz kojeg je proistekao fenomen nastave maternjeg jezika u SR Njemačkoj. Ovaj dio rada pozabavit će se rezultatima tih društvenih faktora, različitim aspektima razmišljanja i odnosima prema nastavi maternjeg jezika, historijatom nastanka ovog koncepta nastave, njegovom organizacijom na nivou države, ali u prvom redu posvetit će se kontroverzi imenovanja ove nastave. To je, naime, važna tačka u kojoj bi se pobunio nacionalni osjećaj svakog državljanina BiH ukoliko mu prethodno ne bi bile dostupne značajke društvenog okvira i razrada odnosa njemačkog obrazovnog sistema prema ovoj nastavi, a koje su opisane u prethodnom dijelu rada. Iz njih, prije svega, treba da se ponese svijest o tome kako u SR Njemačkoj vlada pozitivna postavka prema konceptu multikulturalnosti, kako se obrazovni sistem trudi potaknuti i razvijati učenje maternjeg jezika i kulture matične države, kako se te stavke vrednuju i cijene kao nešto pohvalno i korisno, kako za pojedinca, tako i za cjelokupno društvo SR Njemačke, koje je zapravo jedan amalgam različitih kultura i ono te kulture prihvata i potiče njihov razvoj na sopstvenoj teritoriji.

3.1. Dopunska nastava maternjeg jezika ili nastava jezika porijekla?

U mnogim naučnim i političkim krugovima u Bosni i Hercegovini često se govori o bosanskom jeziku kao maternjem jeziku u inostranstvu. Do otprilike 2010. godine takva je praksa bila aktualna i u Njemačkoj te se dopunska nastava maternjeg jezika legitimno nazivala *Muttersprachlicher Unterricht* (MU). Međutim, s protokom vremena i smjenom generacija došlo je do kristalizacije stanja u praksi koje više nije odgovaralo označavanju i nazivanju ovog fenomena nastave na takav način.

Naime, nastava je predviđena za djecu koja su rođena u Njemačkoj, žive u Njemačkoj, obrazuju se u Njemačkoj i izgrađuju se kao ličnosti njemačkog društva. Ta djeca u BiH provedu nekoliko sedmica ljetnog raspusta. Matematički i logički gledano – maternji jezik ove djece zapravo jeste njemački jezik, po definiciji maternjeg kao glavnog, onog jačeg jezika. Bosanski jezik je jezik zemlje njihovog porijekla. Tako se s vremenom rodila tendencija zamjene termina *Muttersprachlicher Unterricht* prikladnijim terminom: *Herkunftssprachenunterricht* (HSU). To je za njemački jezik tipična složenica, a sastoji se od riječi: *die Herkunft* – porijeklo; *die Sprache* – jezik; *der Unterricht* – nastava. HSU zapravo znači *nastava jezika (zemlje) porijekla*.

Iako će se ovakav način imenovanja nastave mnogima učiniti diskriminirajućim, zapravo je vrlo logičan. Bez obzira na nacionalno opredjeljenje ove djece i tipično balkansko prezime na

-ić koje nose, činjenica jeste da su ta djeca rođena u SR Njemačkoj, da imaju njemačko državljanstvo i da je njihov prvi jezik i jezik njihove svakodnevnice zapravo njemački jezik. Bosanski jezik ustvari je maternji jezik roditelja te djece, roditelja koji su rođeni u BiH i koji su migrirali u toku rata. U velikom broju slučajeva bosanski jezik kao maternji je u tokovima života preskočio još jednu generaciju, te je on zapravo prvi i maternji jezik nene i dede ove djece koji su prije rata došli *na rad u Njemačku* kao tzv. *gastarbajteri*, zbog čega su roditelji te djece rođeni u SR Njemačkoj i bolje vladaju njemačkim jezikom negoli bosanskim, te u skladu s tim i odgajaju svoju djecu. Došlo je, naime, do smjene nekoliko generacija unutar kojih se pozicija bosanskog jezika kao maternjeg pomjerila u drugi plan i ustupila mjesto jeziku države u kojoj se te generacije rađaju i rastu – a to je njemački jezik.

I koliko se god sve u nama opiralo i protivilo ovakvoj logici stvari, bit ćemo prinuđeni kapitulirati u bilo kojoj diskusiji na ovu temu – najkasnije onda kada čujemo kako ta djeca zapravo govore naš jezik i kada shvatimo koliko malo tih roditelja sa svojom djecom u kući konsekventno govori bosanskim jezikom (slobodna procjena iz iskustva 3:10). Tako se množi poražavajuće visok broj djece koja „su rođena od roditelja Bosanaca, provode raspust u Bosni i zovu se na -ić”, a doslovno NIKAKO ne govore bosanski jezik, pored živih roditelja Bosanaca koji čak i ne vladaju njemačkim jezikom na nekom zavidnom nivou. I takvi će najčešće odbiti ponudu za HSU argumentom da njihovo dijete živi u Njemačkoj i da treba da uči njemački jezik: *Moje dijete treba da lerneni dojč i da bude dobar u dojče šule jer mu to treba za život.*

Kao produkt ovakvog okruženja dobijemo dijete koje ne zna bosanski jezik, ne vlada adekvatno njemačkim jezikom jer ga je u porodičnom okruženju moglo čuti samo u iskrivljenoj i krnjoj upotrebi. Pored toga što ne govori ni maternji ni njemački jezik kako treba, dijete ovakvim pristupom nije imalo priliku razviti kvalitetne mehanizme percepcije i prerade jezičkih impulsa i, shodno tome, ima poteškoće u učenju novog stranog jezika koji na obrazovnom putu život stavi pred njega. Ovu je problematiku njemački pedagoški sistem vrlo rano prepoznao i zato polaže veliku vrijednost na njegovanje maternjeg jezika, tj. jezika zemlje porijekla i u okvirima školskog sistema, ne oslanjajući se na učenje jezika isključivo u krugu porodice.

Međutim, činjenica da se ova nastava u tom slučaju mora finansirati iz budžeta savezne zemlje (pokrajine) vrlo često posluži kao osnova za politički lobi protiv uvođenja ovog oblika nastave u nekoj od saveznih zemalja SR Njemačke. Zato se u nekim saveznim zemljama HSU organizuje pod pokroviteljstvom te savezne zemlje, a negdje pod pokroviteljstvom konzulata matične države, a ponegdje privatno, najčešće nestručno, u okviru raznih udruženja.

3.2. Historijat nastave maternjeg jezika

Ukoliko iziritirani tematikom prethodnog podnaslova zauzmemo stajalište da je maternji jezik i njegovo imenovanje neprikosnovena sastavnica ličnog nacionalnog identiteta neke individue i da on ne smije podlijegati promjenama društveno-historijskog konteksta, onda ne bi bilo loše osvrnuti se na historijat nastanka i razvoja koncepta nastave maternjeg jezika u Evropi i uvidjeti kako je prilagodba aktualnim društvenim stanjima za ovaj nastavni koncept bila višestruko korisna. Naime, upravo će ta tendencija ka prilagođavanju društvenim promjenama dovesti dopunsku nastavu maternjeg jezika sa statusa privremenog rješenja na onaj nivo kakav ovaj koncept nastave uživa danas.

Šezdesetih godina prošlog stoljeća zemlje Zapadne Evrope zahvatio je intenzivan val radničkih migracija. Osobito je to bio slučaj u SR Njemačkoj, koju je treslo tzv. ekonomsko čudo poslijeratne obnove i koja je vapila za radnom snagom. Ljudi su iz raznih zemalja dolazili na rad, uglavnom pod privremenim i ograničenim radnim ugovorima koji su se zasnivali na odrednicama međudržavnih sporazuma. Takav sporazum imale su i SFR Jugoslavija i SR Njemačka. Ovaj fenomen ostavio je snažan eho u kulturnom pamćenju našeg podneblja, s obzirom na to da se i danas u jezičkoj svakodnevnicu koristi leksema *gastarbajter*, koju bez dubljih prevoda razumiju i poznaju svi govornici našeg jezika, iako se radi o tipičnom germanizmu, sastavljenom od njemačkih riječi *Gast* (*gost*) i *Arbeiter* (*radnik*). Sam taj naziv svjedoči o prvobitnim svrhama ovih radnih konsenzusa: polazilo se od pretpostavke da ti ljudi dolaze u Njemačku da bi tu obavljali neki posao kao gostujući radnici na neki ograničen vremenski period, nakon kojeg će se vratiti u svoje matične države. Kako potreba za uslugama ove radne populacije nije jenjavala, neki su od njih s vremenom doveli i svoje porodice. Valjalo se u duhu evropskih etičkih i pragmatičnih vrijednosti pobrinuti o socijalizaciji i napretku te djece i na državnom nivou.

U skladu s tim je Savjet Evrope u novembru 1970. godine donio rezoluciju kojom nalaže da prihvatna država treba *da obezbijedi osobit poticaj ove djece unutar svog državnog (njemačkog) školskog sistema, te da se kroz obrazovni koncept postara o tome da se kod ove djece održe jezičke i kulturalne veze s matičnom zemljom, a sve s ciljem da se ova djeca u slučaju povratka u matičnu zemlju mogu bez poteškoća reintegrirati u tamošnje obrazovne sisteme.*⁸ Rezolucija Savjeta Evrope dalje će 1977. godine razraditi i precizirati ove zahtjeve adresirane na prihvatne države gostujućih radnika. Tada se nalaže da se *djeci s migracionom pozadinom osigura*

⁸Europarat (1970), *Resolution on School Education for Children of Migrant Workers*, (70) 35, 1970.

*besplatna pomoć i podrška u okvirima redovnog obrazovnog sistema, da država treba da organizuje nastavu maternjeg jezika u kojoj će se razvijati i poticati jezička i kulturološka znanja o matičnoj državi, znanja kroz koja treba da se održi adekvatna veza djeteta s kulturom matične države, da se radi na sinhronizaciji nastavnih sadržaja, didaktike i metoda nastave maternjeg jezika i redovne njemačke nastave, te da država treba da poduzme neophodne mjere u pogledu naobrazbe i daljeg usavršavanja nastavnog kadra za nastavu maternjeg jezika.*⁹

Iz ovoga je vidljivo da je sedamdesetih godina prošlog stoljeća nastava maternjeg jezika u svojim začecima zapravo utjelovljavala tendenciju održavanja jezičke i kulturalne spone djeteta s matičnom državom isključivo u svrhu omogućavanja reintegracije te djece gostujućih radnika u obrazovni sistem matične države u slučaju njihovog povratka u domovinu. Taj je povratak, s obzirom na vremenski ograničene radne ugovore, u tom trenutku izgledao kao neminovnost. Međutim, već osamdesetih godina počinju da se školuju generacije djece gostujućih radnika koje su rođene u SR Njemačkoj i sve više porodica u datom stepenu društvenog razvoja pokazuje tendencije ka trajnom boravku u državi. To opisuje prof. dr. Rupprecht Baur u svom radu o neophodnosti etabliranja univerzitetskih odsjeka za naobrazbu nastavnika maternjeg jezika u SR Njemačkoj i govori o tome kako se tih osamdesetih godina u javnom diskursu multipliciraju glasovi koji nastavu maternjeg jezika za djecu s migracionom pozadinom smatraju suvišnom.¹⁰ Ti glasovi, kako on kaže, dolaze iz političkih i pedagoških krugova. Političari svoje stajalište tada argumentuju tvrdnjama o tome da nastava maternjeg jezika crpi velike ekonomske resurse iz državnog budžeta a da pri tome ne doprinosi ni djeci koja uče taj jezik jer kane ostati u SR Njemačkoj, pa time ni njemačkom društvu. Pedagoški krugovi, piše dr. Baur, u ovom se smjeru oglašavaju argumentujući kako su djeca opterećena učenjem dvaju jezika. Oponenta ovom stajalištu već je navedena u prethodnom dijelu rada kroz mišljenje prof. dr. Böttgera, a dr. Baur besmisao tvrdnji iz obaju krugova oslikava time što nasuprot njima postavlja tendenciju evropskih vrijednosti u aspektu naobrazbe, naobrazbe koja nastoji oblikovati dvojezične ili višejezične građane Evrope, a uskraćuje im usavršavanje jezika kojim već raspolažu. On, kao i Böttger, navodi da su naučnici dokazali kako djeca sa snažnom osnovom u maternjem jeziku mnogo lakše usvajaju njemački jezik, a da, nasuprot tome, djeca koja imaju slabu osnovu u maternjem jeziku bilježe poteškoće i u usvajanju njemačkog jezika. Iz toga, po mišljenju dr. Baura, proizlazi direktan profit od HSU-koncepta koji imaju i korisnici

⁹Europarat (1977) "Richtlinie des Rates über die Schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern", U: *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften* Nr. L199, 1977.

¹⁰Baur, Rupprecht S., *Die Didaktik der Herkunftssprachen in zweitsprachlicher Umgebung als Aufgabe der Lehrerbildung an deutschen Universitäten*, Essener Linguistische Skripte, 2001.

ponude nastave maternjeg jezika, a ujedno i država SR Njemačka, a to su bolje kompetencije u jednom od osnovnih društvenih elemenata njemačke zajednice, a to je njemački jezik. Nadalje se kroz HSU potiče kognitivni razvoj djeteta, a za društvo je usput osiguran kulturni pluralitet kojem evropski standard teži. Sve ovo u zadnjih dvadeset godina postaje sve jasnije i obitava kao transparentna činjenica u njemačkom obrazovnom diskursu.

Opisanim putem razvoja išao je i službeni jezik SFR Jugoslavije, koja je, pored ugovora o radu sa SR Njemačkom, imala i bilateralne sporazume o obrazovanju. Već krajem šezdesetih godina u Saveznoj zemlji Porajnje-Falačka (RLP) postojala je pojava tzv. *MU Serbokroatisch*, koji su pohađala djeca iz svih dijelova bivše Jugoslavije. Međutim, loša aura koja se nadvila nad SFRJ početkom devedesetih godina izravno se osjetila i u ovoj nastavi. Raspadom države i istupanjem njenih članica kao samostalnih republika, za te nove nezavisne države prestali su važiti i ugovori koje su imale SR Njemačka i SFRJ. S obzirom na konfuznost političke situacije tih tegobnih devedesetih godina, SR Njemačka u svojim težnjama da ostane nepristrasna u ratnom konfliktu nije se izravno miješala u te odnose ni unutar okvira nastave. No stanje u međuljudskim odnosima između nacionalnih skupina čija su djeca pohađala nastavu naprosto je prinudilo državni sistem na intervenciju.

Kolegica koja je tada radila kao nastavnica maternjeg jezika u intervjuu za potrebe ovog rada govori o rasulu nastave i velikoj netrpeljivosti. Djeca su, zavisno od nacionalne pripadnosti, prestajala dolaziti na nastavu izričito radi njene nacionalne pripadnosti. Broj učenika, dakle, vidno se i naglo smanjivao. Također se dešavalo da roditelji djece koja su bila iste nacionalnosti kao i kolegica protestuju i negoduju zbog prisustva pojedinačne djece one druge nacionalnosti i iz tog razloga prestaju dovesti svoju djecu na nastavu.

Država se naposljetku odlučila odvojiti ove nastavne jedinice. Kolege u Saveznoj zemlji RLP pozvane su u administracijski odjel koji je zadužen za nastavu i tu su trebali da se izjasne kojoj nacionalnoj skupini pripadaju i s kojeg jezičkog područja bivše Jugoslavije dolaze. U skladu s tim je koncept dopunske nastave srpskohrvatskog jezika podijeljen na srpsku i hrvatsku dopunsku nastavu.¹¹ Naknadno, po završetku rata u BiH, izolovana je i dopunska nastava za bosanski jezik. Tako od devedesetih godina postoje dopunske nastave za bosanski, hrvatski i srpski jezik, a odluka o tome na koju će nastavu upisati svoje dijete ostaje na roditeljima.

¹¹Ovaj dio rada konstruisan je na osnovu intervjuja, tj. razgovora s kolegicom koja je u međuvremenu u penziji i navedeni detalji u ovom slijedu društveno-historijskih događaja odnose se konkretno na Saveznu zemlju Porajnje-Falačku. Radi se o haotičnom vremenu i burnom periodu, te postoje i svjedočenja drugih kolega s kojima saradujem, a govore o ishodima ovih previranja. Krajnji je rezultat, međutim, isti.

Vidimo kako je fenomen nastave maternjeg jezika u SR Njemačkoj, prilagođavajući se društvenim promjenama, od uloge pedagoške intervencije uzrokovane radnim migracijama kroz 30 godina prerastao u redovnu obrazovnu i pedagošku ponudu na kojoj se intenzivno radi¹², koja se usavršava i prilagođava potrebama društvenog konteksta u datom historijskom trenutku. Tako je i ime za ovu nastavu prešlo put od *Muttersprachlicher Unterricht – MU* (maternji jezik – za prve generacije djece s migracionom pozadinom, za koje je bilo važno da održavaju sponu s matičnom državom u slučaju povratka ili, kasnije, za djecu koja planiraju budućnost u SR Njemačkoj, ali potiču iz prve generacije gostujućih radnika i neophodno im je blago oblikovanje već postojećih znanja) do savremenog, aktualnog naziva *Herkunftssprachenunterricht – HSU* (nastava jezika zemlje porijekla – za generacije djece koja su u međuvremenu i generacijski i kompetencijski udaljena od onog nivoa maternjeg jezika koji se njeguje u matičnoj državi, a da se pri tome od strane savezne zemlje ovom konceptu nastave posvećuje još veća pažnja s ciljem poboljšanja kvalitete ove nastave). U slučaju dopunske nastave bosanskog jezika, evolucija je počela krajem šezdesetih godina, krećući se od *MU Serbokroatisch*, nakon čega je krajem devedesetih prerasla u *MU Bosnisch*, da bi danas zvanično funkcionisala kao *HSU Bosnisch*.

Ako smo, dakle, i pomislili da diskriminacija prema identitetu djece s migracionom pozadinom dijahronijski raste paralelno s promjenom naziva nastave maternjeg jezika, moramo imati na umu da se njen kvalitet i koncept kroz tu istu dijahroniju neprestano poboljšava i da se u taj koncept od strane SR Njemačke sve više ulaže. Nažalost, više od strane SR Njemačke nego od matičnih država iz kojih ova djeca vode porijeklo, među kojima je i naša država.

Treba biti zahvalan, s jedne strane, a, s druge strane, ne bi bilo loše pomesti ispred sopstvenih vrata i zapitati se: *Imaju li djeca s migracionom pozadinom u našoj državi BiH i približno ona prava i obrazovne ponude koje imaju naša djeca, kao djeca s migracionom pozadinom, u Njemačkoj? Imaju li bilo kakvu mogućnost učenja svog maternjeg jezika ili jezika porijekla svojih roditelja?* Jasno je da naša država nema finansijski potencijal kojim raspolaže Njemačka, ali ovdje nije riječ o materijalnim sredstvima, već o postavci i načinu razmišljanja. Kada u BiH zaživi koncept dodatne nastave za albanski ili romski jezik, lahko će se odlučiti o tome kako ga valja nazivati: nastavom maternjeg jezika ili jezika zemlje porijekla. Dok god takav koncept nemamo, nismo u poziciji da onima koji ga imaju propisujemo kako treba da ga imenuju.

¹²Baur, Rupperecht S., *Die Didaktik der Herkunftssprachen in zweitsprachlicher Umgebung als Aufgabe der Lehrerbildung an deutschen Universitäten*, Essener Linguistische Skripte, 2001.

3.3. HSU u SR Njemačkoj

Unatoč svemu navedenom, argumentacija Böttgera i Baura o altruističnoj ulozi nastave maternjeg jezika u njemačkim obrazovnim i društvenim strukturama, iako opštepoznata u cjelokupnom obrazovnom i javnom diskursu, nažalost, ne dopire do svih mnijenja i stavova. Zato ni status HSU nije u svim saveznim zemljama jednak te razlikujemo tri oblika organizacije i održavanja ove nastave na području SR Njemačke: privatna (neformalna) nastava, konzularna nastava i nastava pod pokroviteljstvom države, tj. savezne zemlje.

3.3.1. Neformalna nastava maternjeg jezika

Ovo, zapravo, predstavlja oblik nastave na koju se rijetko osvrću zvanični spisi o stanju i strukturi HSU na području SR Njemačke. Radi se, naime, o samoinicijativnim poduhvatima udruženja, vjerskih zajednica ili angažovanih pojedinaca. Ovakva nastava rezultat je doslovnog snalaženja pojedinih grupacija koje nemaju mogućnost posjećivanja konzularne nastave ili nastave pod državnim pokroviteljstvom, a imaju jaku želju i volju za održavanjem veze svojih naraštaja s matičnom državom na obrazovnom, jezičkom i kulturnom planu. I to je u svakom slučaju za pohvalu, no situacija u ovim strukturama dosta je teška. Ova se nastava obično održava vikendom u nekim prostorijama vjerskih ili nacionalnih udruženja. Nastavni kadar bira se interno, vrlo se često i ne radi o stručnim osobama s pedagoškom naobrazbom. To su mahom dobrovoljci koji imaju ogromnu volju i želju za podrškom naše djece u tuđini. Honorar nastavnog kadra doslovno se “skuplja” od učesnika, a snalazi se kako se zna i umije i za nastavne materijale. S obzirom na to da se radi o internim dogovorima udruženja i grupa bez ičijeg pokroviteljstva, broj učenika koji je zahvaćen ovom strukturom nastave kreće se u sivoj zoni i nije prisutan u zvaničnim izvještajima na koje će se rad oslanjati u nastavku.

3.3.2. Konzularna nastava maternjeg jezika

Ovo je najstariji oblik organizacije nastave maternjeg jezika na području SR Njemačke. Naime, uz radne međudržavne sporazume u šezdesetim godinama prošlog vijeka, o kojima je bilo riječi u prethodnom dijelu rada, nerijetko su išli i sporazumi o pitanjima obrazovanja i dopunske edukacije iseljenog stanovništva. Iz tog perioda datira praksa organizacije nastave maternjeg jezika pod pokroviteljstvom konzulata matične države. Ovo je, međutim, projekt koji iziskuje mnogo novčanih sredstava i nije svaka država u poziciji da priušti vandržavne izdatke jer se jedva snalaze i unutar sopstvenih granica.

U ovom organizacijskom konceptu nastavni kadar, nastavne materijale, planove i programe kao i sva ostala finansijska sredstva obezbjeđuje konzulat, tj. ministarstvo obrazovanja matične države. Njemačka država uglavnom na raspolaganje stavlja samo prostorije u školama. U nekim saveznim zemljama u kojima se ne stvore uslovi za organizaciju nastave pod pokroviteljstvom zemlje, a postoje predispozicije za obrazovanje strukture ove nastave u konzularnoj nadležnosti, a da se pri tome radi o saveznoj zemlji u kojoj vlada pozitivan stav prema vrijednostima nastave maternjeg jezika – ta savezna zemlja nudi određeni udio u finansiranju nastave (otprilike 10 posto pod uslovom da grupa broji 10-12 učenika). U ostalim se aspektima država uglavnom ne upliće u rad ove nastave, izuzev ukoliko ne postoje neke ideološke aspiracije i tendencije koje nisu u skladu s društvenim vrijednostima SR Njemačke. Poučena takvim iskustvom, država u iznimnim slučajevima nadgleda i kontroliše nastavu, no o tome će više govora biti na kraju ovog poglavlja. U nastavku će se model uspješne organizacije ovog koncepta nastave razraditi na primjeru konzularne nastave Republike Grčke.¹³

Hijerarhija koordinacije ovim oblikom nastave maternjeg jezika polazi iz matične države Republike Grčke, i to od tamošnjeg državnog Ministarstva obrazovanja, koje djeluje u koordinaciji s administrativnim strukturama koje su zadužene za migraciona pitanja. Produžnica njihovog rada na teritoriju SR Njemačke jeste, dakako, konzulat. Pošto je spektar obaveza konzulata u jednoj državi širok, za svrhu kvalitetne provedbe ovih obrazovnih nadležnosti na terenu u Njemačkoj u okvirima konzulata djeluje tzv. ataše za obrazovanje. To je viši državni službenik obrazovnog nadzornog tijela koji nadgleda cjelokupni proces organizacije nastave. S obzirom na to da ni oni nisu uvijek prisutni na krajnjim ishodišnim tačkama ove strukture, na samim mjestima izvođenja nastave oformi se vijeće roditelja koje obavlja lokalne dužnosti i predstavlja jedan vid produžnice nadležnosti atašea. Članovi vijeća roditelja, pored toga što zastupaju mišljenja i interese roditelja, vrlo blisko sarađuju s nastavnikom u mnogim aspektima organizacije nastave: zajednički promovišu ponudu i vrbuju kandidate za nastavu, brinu se o prijavama kandidata, s nastavnikom rade na oblikovanju grupa i rasporeda, drže oko na realizaciji i provedbi plana i programa, održavaju kontakte s lokalnim školama i višim obrazovnim strukturama u svrhu dogovora oko podrške pri ustupanju učionica za održavanje nastave. Vijeće roditelja, dakle, formalno je tijelo koje funkcioniše kao nositelj nadležnosti atašea, tj. ministarstva na terenu. Ministarstvo je u Grčkoj, a ataše u konzulatu, koji nije uvijek nužno u blizini mjesta gdje se nastava održava.

¹³S ciljem da se u radu što jasnije oslika ovaj oblik organizacije nastave, obavljen je intervju s kolegom koji je jako dobro upoznat sa stanjem na ovu temu. Odabir je pao na primjer grčke dopunske nastave jer su oni imali jedan od najrazvijenijih sistema.

Na ovom mjestu važno je naglasiti da je došlo do znatnih promjena cjelokupne strukture uslijed ekonomske krize koja je zahvatila Grčku prije desetak godina, striktno radi argumenta koji se u našoj državi uzima kao izgovor za nepodržavanje ovih obrazovnih struktura: ono jeste skupo i lijepo je kad se novaca ima mnogo, ali i onda kada novca nestane – nije nemoguće organizovati sve ovo i sa smanjenim budžetom. Naime, prije krize je Grčka imala konzulate u Berlinu, Stuttgartu, Düsseldorfu, Frankfurtu i Münchenu. Svaki konzulat imao je dva atašea za obrazovanje: jedan za osnovnu školu (po njemačkom obrazovnom sistemu, to su uzrasti od prvog do četvrtog razreda) i po jedan za više uzraste, tj. za predmetnu nastavu. Kriza je učinila svoje i broj konzulata i atašea morao se redukovati. Umjesto prvobitnih pet, sada postoje samo konzulati u Berlinu i Münchenu, a umjesto prvobitnih 10 atašea u svojoj nadležnosti podijeljenih po uzrastima, sada postoje samo dva i oni su zaduženi za sve uzraste. Važno je naglasiti da se ova struktura ne brine isključivo o HSU, već i o koordinaciji grčke nastave u bilingvalnim i binacionalnim školama. Do redukcija je došlo i u konceptu zapošljavanja i plaćanja nastavnog kadra.

Bez obzira na sve, samo uspostavljanje nastave teče dosta uigrano. Ukoliko neka zajednica ili opština u SR Njemačkoj skupi 40 prijava od zainteresovanih učesnika, obraća se atašeu za obrazovanje u konzulatu pod čiju nadležnost spada, a ovi to prosljede u Ministarstvo obrazovanja u Grčkoj. Ministarstvo je zvanično tijelo koje na raspolaganje stavlja nastavnika: raspiše se konkurs u Grčkoj, vrši se kvalifikaciona provjera kandidata, a primljeni kandidat upućuje se na teren u inostranstvo. Glavni uslov za konkurs jeste minimalno radno iskustvo od pet godina. Prije krize se za kandidate organizovao jedan vid seminara za usavršavanje i specijalizaciju u trajanju od nekoliko sedmica. Tu su primljeni nastavnici maternjeg jezika pripremani za rad u dvojezičnim sredinama. To je, dakle, ono što naprosto nedostaje svakom zaokruženom predavaču maternjeg jezika – predodžba i razrada jednog nastavnog koncepta u kojem maternji jezik nije na onom nivou za koji ih je pripremalo univerzitetsko obrazovanje i na koje ih je naviklo njihovo iskustvo u radu s učenicima u matičnoj državi. Nakon krize, ti su seminari ukinuti i kandidat, pored svog iskustva i motivacionog uvjerenja, treba da priloži dokaz o poznavanju jezika zemlje u koju ide da radi na određenom nivou (B1 ili B2). Nakon zvaničnog prijema na konkursu, nastavnik se upućuje u mjesto u inostranstvu koje je predalo zahtjev, a sve posredstvom nadležnog konzulata i pripadajućeg atašea za obrazovanje.

Platu, zdravstveno i penziono osiguranje snosi Republika Grčka. Sistem plaćanja takav je da kandidat tokom svog vandržavnog mandata prima platu u onom iznosu koji bi inače primao za radno mjesto s kojeg biva poslan u inostranstvo, a uz to mu se, zavisno od države u koju ide, isplaćuje dodatak za obavljanje državne dužnosti u inostranstvu i on je fiksno određen za svaku

državu. To bi na konkretnom primjeru značilo da nastavnik prima platu determinisanu svojim radnim stažom koju inače zarađuje u Grčkoj (ca. 900–1.200 eura) i na nju će za obavljanje poslovnih dužnosti u Njemačkoj dobiti dodatak od 1.300 eura. Prije krize je ovaj dodatak iznosio 2.060 eura, a i grčka plata bila je dosta viša. Također, prije recesije je kandidat imao mandat od 5 godina i nije bilo teško produžiti ovaj mandat, s tim da su uslovi plaćanja ostajali nepromijenjeni tokom cjelokupnog obavljanja radne dužnosti. Sada, međutim, kandidat koji ide na pet godina mora nakon tri godine nadležnom atašeu uputiti molbu za produžetak boravka, a ataše revizijom rada, tj. izvještajem od vijeća roditelja s terena utvrđuje da li je kandidat zadovoljio zahtjevima posla. Zahtjev je moguće podnijeti na dvije godine, ali pod uslovom da se dodatak na platu za inostranu aktivnost prima samo u prvoj godini. U zadnjoj godini kandidat prima samo svoju redovnu grčku platu.

U svrhu dopune ovog dijela rada obavljen je intervju s kolegom koji je svojevremeno bio koordinator konzularne nastave za hrvatski jezik u SR Njemačkoj, i to upravo u onom periodu raspada SFR Jugoslavije i uspostavljanja prvih konzularnih struktura nakon proglašenja Republike Hrvatske. S obzirom na turbulentno vrijeme u kojem je kolega bio dijelom ove strukture, za taj period nije moguće ovako jasno iskristalizirati koncept organizacije konzularne nastave kao što je to moguće u primjeru s Grčkom. No iz intervjuja nije bilo teško zaključiti da je krajnji produkt uglavnom posvuda sličan. Zanimljivo je iz ovog razgovora naglasiti da su tadašnji kandidati pri konkursu morali obaviti neku vrstu ispita. Naime, pored zvanja prosvjetnog radnika i radnog iskustva, kandidat je morao da dokaže motivaciju za rad, nivo znanja njemačkog jezika i da zadovolji na testu opšte kulture o hrvatskoj baštini i osobitostima. Kandidat je iz Republike Hrvatske upućivan nadležnom konzulatu u kojem je spomenuti kolega bio koordinator za nastavu maternjeg jezika za tu saveznu zemlju. Koordinator je primao kandidata, povezivao ga s upravom škole u kojoj se održavala nastava, s roditeljima i ostalim udruženjima koji bi mogli da mu se nađu pri ruci u novoj sredini, pratio rad kandidata kroz analizu školskih dnevnika. Mandat kandidata trajao je četiri godine, s tim da je nakon dvije godine morao da se produži, a zeleno svjetlo za produžetak davao je upravo koordinator. Pored toga, u nadležnosti koordinatora bila je komunikacija s njemačkim školama i obrazovnim institucijama, kao i skrb o prijavama novih učenika za nastavu. Krajnji opšti uspjeh učenika bio je sadržan u svjedočanstvu koje je moralo nositi pečat konzulata RH. Kolega je kao koordinator po nadležnosti zapravo bio ekvivalent atašeu iz koncepta grčke konzularne nastave.

Pri Konzulatu BiH aktivan je Savez bosanskih dopunskih škola, koji sve ove aktivnosti provodi s mnogo manje podrške od strane matične države. Njihov rad i uspjeh može se pratiti na

zvaničnoj stranici Konzulata. Aktivnosti i nadležnosti uglavnom su slične. Ono što je, pored nedostatka finansijske i strukturalne potpore, još jedan tužan biljeg slabe podrške iz matične države BiH jeste činjenica da učenici koji pohađaju ovu nastavu ne mogu da dobiju opečaćeno svjedočanstvo. Pozadina je besmisleno i besramno kršenje političkog koplja nauštrb naše djece. Naime, zvanični konzul mora da zastupa interese cjelovite BiH, što znači da oba entiteta moraju dati saglasnost za udaranjem državnog pečata na akt o bosanskom jeziku u inostranstvu. Tu saglasnost, međutim, ne daju oba entiteta. Nikome to nije *ni iz džepa ni u džep*, ali se zbog političkih pretenzija i nesuglasica djeci uskraćuje nagrada za trud. Svejedno, lijepo je vidjeti da se djeca i dalje trude i posjećuju nastavu koja je u organizaciji Saveza bosanskih dopunskih škola pri Konzulatu BiH.

3.3.3. Nastava maternjeg jezika pod pokroviteljstvom države

Na ovom mjestu važno je naglasiti da je SR Njemačka federativna jedinica koja se sastoji od 16 saveznih zemalja. Iako većinom djeluju u dogovoru i zaključke s državnog vrha provode jednako ili u nijansama neznatnih razlika, ipak se ne može reći da sve savezne zemlje po pitanju svih političkih i društvenih problema djeluju identično. To se osobito snažno osjeti u školstvu. Po pitanju mnogo čega savezne zemlje zadržavaju pravo na autonomno provođenje državnih odluka i zakona pa su evidentne razlike u nastavnim planovima i programima, udžbenicima, pravilima, organizacijskoj strukturi školstva u pogledu nadležnosti nadzornih tijela, pa čak se univerziteti i pravila studiranja razlikuju od savezne zemlje do savezne zemlje, a sve to biva definisano jasnim zakonima koje donosi svaka zemlja za sebe.

Otud je jasno zašto ne postoji jednoliko rješenje ni za nastavu maternjeg jezika na cijelom području SR Njemačke. Ovo je pitanje, nažalost, snažno politički obojeno. Tamo gdje je jak lobi protiv HSU-modela – nastava se naprosto ne nudi. U nekim saveznim zemljama zato nastave maternjeg jezika nema nikako, i to su, po izvještaju *Mediendienst*¹⁴, Thüringen

¹⁴Pürckhauer, Andrea, *Wie verbreitet ist Herkunftssprachlicher Unterricht*, Mediendienst, 6. 8. 2020.

Link: <https://mediendienst-integration.de/artikel/wie-verbreitet-ist-herkunftssprachlicher-unterricht.html>.

U nastavku rada bit će navedeni podaci iz izvještaja *Mediendienst*. Oni su proveli zanimljivu analizu stanja HSU na području SR Njemačke, i to vrlo stručno - kroz upite o stanju upućene direktno ministarstvima obrazovanja. Navode da je rezultate neophodno uzeti s rezervom i da bi učenika moglo biti više nego što stoji u tim podacima. U primjeru za HSU za bosanski jezik u RLP to na ovom mjestu može biti potvrđeno: u izvještaju stoji tačno onaj broj koji je prosljeđen Ministarstvu, ali je stvarno stanje učenika u zadnje tri godine bilo veće nego što je navedeno. Razlog je taj što se Ministarstvu RLP-a predaje zvanični broj samo onih učenika čije su matične škole u RLP. HSU-bosanski posjećuju i učenici "s druge strane Rajne" (iz Hessena i Baden-Württemberga) koji su čuli za ponudu od poznanika. Te učenike nastavnik može da primi na nastavu ako želi, ali se oni ne smiju računati u definitivni broj učenika po kojem se pravi plan rada nastavnika. Direktno rečeno: nastavnik može da radi s njima, ali za njih nije plaćen. HSU-bosanski, međutim, nikad ne odbija učenike, iz pedagoških i moralnih razloga.

Napomena: Karta u članku je interaktivna. Prelaskom kursora preko karte dobit ćete *pop-out* prozor koji precizira o kojoj se saveznoj zemlji radi i koliko je jezika u toj saveznoj zemlji zastupljeno pod konzularnim, a koliko pod državnim pokroviteljstvom.

(Erfurt) i Sachsen-Anhalt (Magdeburg). Samo konzularna nastava prisutna je u Bayernu (München) i Baden-Württembergu (Stuttgart). Kombinacija modela nastave maternjeg jezika pod pokroviteljstvom države i konzularne nastave postoji u sljedećim saveznom zemljama: Berlin (Berlin), Schleswig-Holstein (Kiel), Hamburg (Hamburg), Niedersachsen (Hannover), Bremen (Bremen), Nordrhein-Westfalen (Düsseldorf) i Hessen (Wiesbaden). Isključivo nastavu pod državnim pokroviteljstvom imaju Mecklenburg-Vorpommern (Schwerin), Brandenburg (Potsdam), Sachsen (Dresden), Rheinland-Pfalz (Mainz) i Saarland (Saarbrücken). S obzirom na to da je centralna tema ovog rada HSU u Porajnje-Falačkoj (Rheinland-Pfalz=RLP), na ovom se mjestu rad neće baviti dubljim analizama koncepta nastave pod pokroviteljstvom države, jer će to u narednom poglavlju u okviru predstavljanja organizacije HSU u RLP biti detaljno opisano. No, kao što je naglašeno, ne mora nužno značiti da i ostale savezne zemlje imaju identičan model jer svaka od njih pitanja vezana za školstvo rješava za sebe.

3.3.4. Bilans istraživanja i uzrok miješanog modela u saveznom zemljama

Iako novinari iz *Mediendienst* u svom izvještaju navode kako njihove brojke ne moraju biti nužno stoprocentualno tačne, s obzirom na to da su pri istraživanju koristili samo zvanične podatke koje su dobivali od ministarstava za obrazovanje saveznih zemalja, a oni opet ne raspolažu uvidom u sve oblike i lokacije konzularne ili neformalne nastave, zanimljivo je istaknuti brojni bilans njihovog istraživanja provedenog u augustu 2020. godine. Naime, utvrdili su kako na području SR Njemačke nastavu maternjeg jezika posjećuje 137.000 učenika, što je 4.000 učenika više nego u prethodnoj godini. Uzevši u obzir to da neke savezne zemlje nanovo uvode ili namjeravaju uvesti HSU-koncept u svoj školski sistem, zaključeno je da je primjetna tendencija rasta u organizaciji, pospješivanju i posjećivanju nastave maternjeg jezika pod državnim pokroviteljstvom.¹⁵

Broj učenika koji nastavu maternjeg jezika posjećuje pod konzularnim pokroviteljstvom, po njihovom izvještaju, međutim, opada. Oni za primjer navode Berlin, gdje je ovaj broj opao za 15 posto u odnosu na prošlu godinu, kao i Hamburg, gdje postotak opadanje iznosi čak 37 posto.¹⁶ S druge strane, u izvještajima Saveza bosanskih dopunskih škola u SR Njemačkoj

¹⁵Pürckhauer, Andrea, *Wie verbreitet ist Herkunftssprachlicher Unterricht*, Mediendienst, 6. 8. 2020.

Link: <https://mediendienst-integration.de/artikel/wie-verbreitet-ist-herkunftssprachlicher-unterricht.html>.

¹⁶Pürckhauer, Andrea, *Wie verbreitet ist Herkunftssprachlicher Unterricht*, Mediendienst, 6. 8. 2020.

Link: <https://mediendienst-integration.de/artikel/wie-verbreitet-ist-herkunftssprachlicher-unterricht.html>.

čitamo o uspjesima pri otvaranju novih škola pod pokroviteljstvom konzulata, što znači da se ovaj bilans ne mora nužno odražavati na pojedinačne jezike ili može značiti da je sveukupan broj učenika u SR Njemačkoj toliko visok da se napredak na polju jedne tako male jezičke skupine kao što je to naša nužno i ne osjeti u završnom zbiru bilansa. Na ovom mjestu upućuje se na link¹⁷ iz spomenutog članka koji će čitatelja dovesti do detaljne razrade istraživanja ekipe *Mediendiensta*, a na kojem je po saveznim zemljama izlistano brojno stanje posjećenosti dvaju tipova nastave.

Ono na što se autori izvještaja *Mediendiensta* u svojim zaključcima ne osvrću pri utvrđivanju rasta tendencije posjećenosti nastave pod državnim pokroviteljstvom, a opadanju tendencije posjećenosti konzularne nastave, jesu uzroci koji mogu da budu podudarni s onima koji su prethodno opisani u situaciji s grčkom konzularnom nastavom (finansije) ili s uzrocima koji će u nastavku biti opisani na primjeru turske nastave u Berlinu. No, ono što je jasno vidljivo jeste to da konzularna nastava opada tamo gdje je savezna zemlja prepoznala potencijal ovog nastavnog koncepta i počela uvoditi nastavu maternjeg jezika pod svojim pokroviteljstvom. S obzirom na to da se radi o prelaznim fazama ovakvih procesa, često se dešava da je u saveznim zemljama prisutna mješavina obaju modela nastave maternjeg jezika.

Na ovom mjestu rad će se osvrnuti na tu markantnu pojavu miješanog modela, i to na primjeru Hessena i Nordrhein-Westfalena (NRW). Naime, obje savezne zemlje bilježe istu pojavu, a to je istovremeno prisustvo nadležnosti i države i konzulata. No uzroci tome potpuno su oprečni. Dok je NRW savezna zemlja u kojoj je organizacija HSU pod autoritetom države jedna od najjačih i najbolje izgrađenih, Hessen je savezna zemlja u kojoj je HSU pod pokroviteljstvom države doslovno prepušten odumiranju. NRW je toliko posvećena unapređenju HSU da je obim konzularnog modela organizacije neznatan, te se čak ni tamošnje ministarstvo obrazovanja ne bavi tim podacima. Na upit tima novinara iz *Mediendiensta* dobili su odgovor od ministarstva da je *struktura državnog HSU toliko dobro izgrađena i dominantna da bi se moglo reći da je konzularna nastava podređena i zanemariva*. Dakle, mješavina pokroviteljstava u ovom slučaju nastala je kao rezultat napredne organizacije modela u državnoj nadležnosti, a zanemarive konzularne nadležnosti, koja, međutim, nije zabranjena. Tu se osjeti vibracija pozitivne političke postavke prema vrijednostima maternjeg jezika. Ogromni su resursi koji se tu slijevaju – i novčani, i birokratski, i oni u osoblju, ali ovoj saveznoj zemlji je HSU očito važan i tamo je

¹⁷[https://mediendienst-](https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Infopapier_MDI_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2020.pdf)

[integration.de/fileadmin/Dateien/Infopapier_MDI_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2020.pdf](https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Infopapier_MDI_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2020.pdf).

Izvještaj jeste na njemačkom jeziku, ali prosječnom poznavatelju toponima neće biti teško razumjeti te podatke. Redoslijed: ime pokrajine, konzularna nastava (*Konsulatunterricht*) i ponuda države (*Staatsangebot*).

to sve regulisano u okviru Zakona o školstvu NRW-a.

Potpuno je oprečno stanje u Hessenu. Hessen je savezna zemlja koja je bila na istom putu kao i NRW. Ogroman su novac uložili da naprave udžbenike za određene jezike. To su vrlo uspješne i produktivne radne sveske, gdje je vrlo značajno težište stavljeno na one jezičke značajke koje djeci u maternjim zemljama možda i ne bi predstavljale poteškoću, ali su zato ovdašnjoj djeci koja rastu s njemačkim jezikom jedne od najčešćih grešaka (npr. distinkcija glasova /s/ i /z/). Međutim, prije otprilike 10 godina u Hessenu je došlo do političke smjene vlade i postavka prema HSU promijenila se iz korijena. Zakon je promijenjen i savezna zemlja instantno je obustavila bilo koju vrstu napretka nastave maternjeg jezika u svojoj nadležnosti. Međutim, imali su toliko nastavnika maternjih jezika pod tekućim ugovorima na neodređeno vrijeme te ih nisu mogli tek tako eliminisati iz pravnih razloga, zbog čega je odlučeno da HSU ne bude ukinut u potpunosti, nego da pređe u tzv. *Auslaufmodell*, tj. model ukidanja ili model prolaznosti. To u praksi znači da su dopustili da se nastava drži pod pokroviteljstvom države dokle traje ugovor dotičnom nastavniku. Nakon što on ode u penziju, država ne zapošljava zamjenu i taj ogranak nastave maternjeg jezika naprosto se gasi. Tu se može desiti da sa svojom ponudom uskoči konzulat i na gotovu i uigranu strukturu pošalje nastavni kadar o svom trošku. No to se rjeđe dešava.

Potpuno oprečan primjer imamo s druge strane Rajne, u RLP, gdje nadležne strukture u zadnjoj godini prije penzionisanja trenutnog učitelja raspisuju konkurs i aktivno traže zamjenu, te i novi zaposlenik potpisuje ugovor koji se nakon pola godine do godinu dana preinači u ugovor na neodređeno. I nastava nesmetano teče dalje. No, slučaj Hessena nam je opomena i tiha prijetnja da se takvo raspoloženje prema HSU može promijeniti nakon samo jednih izbora. Upravo je zato važan opis društvenog konteksta iz prvog poglavlja ovog rada.

Još jedan specifičan slučaj mješavine pokroviteljstava nalazimo u Berlinu. Tu je, naime, dugi niz godina bila dominantna konzularna nastava. Međutim, nastao je jedan problem koji je tresao medije širom Njemačke i taj problem često postaje argument protiv dopuštanja HSU uopšte. Tako u zadnjih nekoliko godina HSU-kolektiv zabrinuto prati razvoj situacije u pogledu konflikta oko nastave maternjeg jezika za djecu s migracionom pozadinom iz Turske.

Naime, nastava turskog u svim je saveznim zemljama na vodećim pozicijama tabela i vrlo često broj posjetitelja značajno odskake i od one nastave koja se nalazi na drugom mjestu iste tabele, a razlika doseže i po nekoliko stotina, nekada i hiljada učenika – bilo da se radi o državnom ili konzularnom pokroviteljstvu. I to je prvi argument negativne politike prema HSU, jer više djece iziskuje više novca, a mnogo djece iziskuje jako mnogo novca! Tako HSU dobiva etiketu skupoće u cijeloj državi. Nadalje je, nažalost, ova populacija vrlo često sklona onom fenomenu

getoizacije i života na margini o kojima govori prvo poglavlje rada, zbog čega su upravo Turci meta stereotipa na osnovu kojeg se zastupa lobi o tome da je za ovu djecu smislenije ulagati u učenje njemačkog jezika negoli poticati jezik kojim ionako češće i više govore nego njemačkim. I na sve to, u okviru turskog jezika izbila je afera iz Berlina s konzularnom nastavom. Naime, do ušiju njemačkih nadležnih organa za školstvo došao je dosta nepovoljan ideološki diskurs koji se promoviše od strane nastavnog kadra koji šalje režimska vlada iz Turske. Zbog toga su nadležne strukture u SR Njemačkoj pokrenule kampanju otpora i onemogućavanja održavanja ove nastave. Kako, međutim, nemaju pravo diskriminisati djecu i uskratiti im mogućnost pohađanja, morali bi na svakom mjestu na kojem ukinu konzularnu nastavu obezbijediti učitelja u državnoj nadležnosti. Međutim, potražnja je naprosto prevelika i kadar je deficitan. Zato se u Berlinu aktivirala jedna potpuno nova klima u unapređenju HSU: odlučili su na univerzitet uvesti odsjek na kojem će zainteresovani studenti moći steći naobrazbu za HSU-učitelje turskog jezika i na taj će način država raspolagati sopstvenim kadrom kojim će popunjavati deficite na terenu. Dok ne izađu prve generacije ovih apsolvenata, država naprosto nema pravne instrumente kojima može potpuno zabraniti konzularnu nastavu koja širi negativno režimsko raspoloženje i kvari sve ono što se u SR Njemačkoj decenijama nastoji izgraditi, a to je multikulturalnost kao bogatstvo. Jedino čime se uspijevaju boriti jeste odbijanje da konzularnoj nastavi ustupe učionice ili im nalažu plaćanje kirije, što Konzulat Turske ne prihvata.

I dok traju ta naduravanja, nama, ostatku HSU-kolektiva u državi SR Njemačkoj, ostaje da se nadamo da će se konflikt što prije riješiti i da će ovi događaju utihnuti, pa da i negativni eho o HSU koji odjekuje kroz medije širom Njemačke može konačno da utihne. Negativan publicitet koji se roji oko ovog oblika nastave nikome od nas ne ide u prilog, jer taj publicitet stiže i do ušiju glasača – a izbori su svake četiri godine. U svakoj saveznoj zemlji može doći do smjene političke partije, a time i do promjene stava i postavke prema HSU u dotičnoj saveznoj zemlji, kao što se to desilo u Hessenu. Tanka je, dakle, linija između HSU-stanja u Hessenu i HSU-stanja u RLP-u, dvaju stanja koja su trenutno nepomirljivo oprečna, stanja koja su tako daleko jedno od drugog, a istodobno i tako blizu. Dijeli ih samo jedna linija - jedna rijeka Rajna.

4. ORGANIZACIJSKI I PRAVNI OKVIR ZA HSU U RLP

Birokratski, upravni i školski sistemi u Porajnje-Falačkoj, kao i u samoj SR Njemačkoj, izgledaju dosta drugačije nego što je to slučaj u BiH. Budući da je HSU direktno vezan za školsku, a time i za administracijsku strukturu, neophodno je shvatiti način na koji je organizovan njemački školski sistem, kao i administracija koja ga reguliše kako bi se u daljem radu izbjegle nejasnoće. U radu je već naglašeno da je svaka savezna zemlja kreator svoje školske i administrativne strukture. Stoga je važno napomenuti da se strukture, organizacijska i pravna rješenja koja rad navodi u nastavku odnose u prvom redu na Saveznu zemlju Porajnje-Falačku (njem. *Rheinland-Pfalz*, u daljem tekstu RLP) i da ne moraju biti identično preslikane u upravnim strukturama drugih saveznih zemalja SR Njemačke te ne mora nužno značiti da ista rješenja vrijede i u drugim dijelovima države.

4.1. Njemački školski sistem kao okvir HSU-nastave

Osnovna škola traje četiri godine. To je primarni stepen obrazovanja (njem. *Primarstufe*). Riječ je zapravo o ekvivalentu razrednoj nastavi u BiH: svaki razred ima svoju učiteljicu ili učitelja koji predaje gotovo sve predmete, s tim da za strani jezik i nastavu vjeronauke ili etike dolaze eksterni učitelji. Ono što je razlika u odnosu na BiH (pored trajanja od 5 godina nakon reforme školstva u BiH) jeste to da su za ovaj stepen obrazovanja predviđene potpuno zasebne zgrade i ne dolazi do miješanja ni susreta s učenicima starijih uzrasta koji pohađaju više razrede, imaju drugačije interese i razvojne faze, a često i premalo obzira prema mlađima, a time i loš uticaj na mlađe učenike. U januaru, na prvom polugodištu četvrtog razreda, učenik od svoje učiteljice ili učitelja dobije preporuku za dalje školovanje i od februara tekuće godine upisuju se u nove škole u kojima će od naredne školske godine pohađati pete razrede.

Nakon četvrtog razreda učenici, dakle, idu u tzv. *Weiterführende Schule* (škola daljeg obrazovanja), a to može biti gimnazija, realna škola, integrisana sabirna (mješovita) škola... To je školovanje u vidu klasične predmetne nastave – svaki predmet predaje drugi nastavnik. U bh. školskom sistemu ekvivalent ovim školama bio bi drugi dio tipične osnovne škole (od 6. do 9. razreda) spojen sa srednjom školom ili, pak, samo dijelovima srednje škole. Trajanje naobrazbe u ovom stadiju, naime, zavisno je od toga o kojoj se vrsti škole radi. Neke nude školovanje do 9. razreda, neke do 10. razreda, a neke do 12/13. razreda. Uzrasti od 5. do 10/9. razreda u školskom sistemu RLP-a nazivaju se *Sekundarstufe 1* (sekundarni stepen obrazovanja 1), dok uzrasti iznad 10. razreda spadaju u *Sekundarstufe 2* (sekundarni stepen obrazovanja 2).

U svim školama, bez obzira na tip, međutim, postoji taj fenomen orijentacijskog stepena (njem. *Orientierungsstufe*), koji obuhvata 5. i 6. razred. Nakon šestog razreda, naime, može se desiti da učenik bude prebačen iz jednog tipa škole u drugi. Za lakše shvatanje: gimnazija je, primjerice, škola na zahtjevnijem nivou od realne. Ukoliko je učenik upisan u gimnaziju, a ispostavi se da se ne snalazi baš najbolje pred zahtjevima gimnazijskog plana i programa, preporučuje se prebacivanje u *real-školu*. Ili obrnuto, ukoliko je učenik upisan u neku školu s lakšim predispozicijama, a ispostavi se da je predviđeni plan i program suviše lagan za njega i stručno pedagoško mišljenje kaže da bi taj učenik mogao odgovoriti i većim izazovima, onda učenik nakon šestog razreda može da se prebaci u gimnaziju.

Za temu HSU uglavnom su bitni ovi pojmovi osnovne škole (od 1. do 4. razreda), orijentacijskog stepena (5. i 6. razred) i sekundarnog stepena obrazovanja 1 (školovanje do 10. razreda), jer HSU-ponuda vrijedi za uzraste od prvog do desetog razreda. Pored toga, prema ovim stepenima orijentiše se i okvirni nastavni plan i program za HSU u RLP.

U tom se periodu svog školovanja učenice i učenici, u pravilu, upisuju u najmanje dvije škole (u prvom i petom razredu) i mijenjaju najmanje dvije zgrade.

Za svih tih deset godina djeca normalno pohađaju časove svojih redovnih škola u prijednevima terminima, a uz to dodatno i dobrovoljno dolaze jednom sedmično na nastavu maternjeg jezika kao gosti u prostorije neke skroz druge škole koja se odredi kao mjesto održavanja HSU za određeni jezik. Ta lokacija uglavnom ostaje stalna.

Tu je zanimljiv fenomen i uloga HSU-nastavnika u odnosu na ulogu učitelja iz redovne nastave u životima ove djece. Kroz svoje školovanje učenici promijene palete i palete učiteljskih postava (nakon četvrtog, pa nakon šestog razreda...), ali HSU-nastavnik ostaje s njima od početka do kraja. Zato su uvijek zanimljiva sjećanja koja se u okviru HSU-nastave razmjenjuju unutar grupe, s učenicama i učenicima koji su sada već *momčići i djevojke*, a s grupom i nastavnikom upoznali su se kao *prvačići*. Pogledati s adolescentima snimak s priredbe na kojem su oni *patuljci* u prvom razredu i recituju mamama za Osmi mart i plešu koreografiju uz *Djeca su vojska najjača* ili *Djecu ne donose rode* – neprocjenjivo!

4.2. Njemački administrativni sistem kao okvir HSU-nastave

Hijerarhija u organizaciji školstva u SR Njemačkoj dosta je drugačija u odnosu na BiH. Postoji Ministarstvo za obrazovanje, nauku, dalje usavršavanje i kulturu RLP i ono se bavi širim planom školstva. U BiH je poslije ministarstva naredna instanca koja se brine o organizaciji nastave zapravo direktor škole, a za zapošljavanje nastavnog kadra zadužen je upravni odbor škole.

U RLP, međutim, mjesto u organizacijskoj hijerarhiji ispod ministarstva zauzima tzv. nadzorno tijelo za školstvo (ADD¹⁸). U RLP-u postoje tri produžnice ADD-a u tri grada (Trier, Koblenz i Neustadt). ADD Trier rješava birokratske aspekte školskog sistema (ugovore, plate, statistike...) i on je, generalno, birokratski centar Savezne zemlje RLP. Opštine su, zajedno sa svojim školama, po geografskom kriteriju podijeljene na ADD Koblenz (sjeverni dio RLP-a) i ADD Neustadt (južni dio RLP-a). ADD je zapravo birokratska struktura koju sačinjava mnoštvo referenata zaduženih za najrazličitije aspekte školskog sistema. Tako ADD zapošljava nastavni kadar, vodi razgovore pri zapošljavanju i rješava konflikte, dodjeljuje časove, koordinira provođenje nastavnih planova i programa, organizuje seminare za stručno usavršavanje nastavnika, nadzire i nadgleda školstvo, analizira razvoj školskog sistema i radi na njegovom unapređenju, konstruiše i finansira projekte, potiče saradnju i umrežavanje raznih školskih struktura...

ADD konkretno za HSU igra važnu ulogu jer je HSU dosta raspršena struktura i iziskuje centralnu tačku koordinacije. Tako ADD šalje informacije o HSU svim školama u RLP-u, organizuje prijave učenika u njihovim matičnim školama, skuplja te prijave, definiše okvirni plan rada za datu školsku godinu (na osnovu broja prijava daje prijedlog o fondu školskih časova koji se dodjeljuju HSU-nastavniku za tu školsku godinu), šalje učeničke prijave HSU-nastavnicima, odobrava rasporede i radne planove HSU-nastavnika, dodjeljuje HSU-nastavniku matičnu školu i posreduje pri otvaranju novih lokacija za nastavu (nalaže određenoj školi ustupanje učionica), posreduje u konfliktima nastavnika i njegove matične škole ili u slučaju konflikata s roditeljima, potom nadzire i provjerava rad nastavnika preko saradnje sa školskom upravom, organizuje seminare za stručno usavršavanje i, dakako, brine o tome da sve to bude regulisano u okviru zakonskih određenja Savezne zemlje RLP.

¹⁸ADD = *Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion* zapravo je jedno mnogo šire birokratsko tijelo, ali se u ovom radu sagledava samo aspekt školstva. ADD je ustvari jedan vid birokratskog, nadzornog posrednika između Vlade RLP-a i samoupravnih opština. ADD djeluje u aspektima javnog sektora, društva i opštinskih nadležnosti. Tako, pored školstva, reguliše poljoprivredne i privredne aspekte interesa Savezne zemlje RLP.

4.3. Zakonski i pravni okvir za HSU

Pravni akt kojim se generalno rukovodi u školskim strukturama RLP-a jeste tzv. *Verwaltungsvorschrift*, koji izdaje Ministarstvo obrazovanja, nauke, daljeg usavršavanja i kulture RLP. Riječ je o pravilniku rada u nastavi koji se izvodi na osnovu opšteg zakona o obrazovanju, pravima djeteta, deklaracijama o jednakosti i sličnim aktima. Pravilnik se redovno mijenja i dopunjuje u skladu s potrebama i izazovima koje pred školski sistem stavlja praksa, pri čemu se nastoji održati kvalitet obrazovanja, uz bespogovorno poštivanje prava djeteta i neizmjeran senzibilitet prema mentalnim sposobnostima djetetovog bića.

Za HSU je važan segment ovog akta pod nazivom *Pravilnik o radu u nastavi s djecom s migracionom pozadinom*. Ovaj dokument ne odnosi se samo na HSU već na cjelokupan odnos prema situaciji u školstvu, situaciji koja je uvjetovana šarolikom migracijskom strukturom stanovništva koja je opisana na početku ovog rada. Pravilnik, oslanjajući se na zakone o pravima djece i ustavnim tačkama o jednakosti, nalaže cjelokupnom obrazovnom biću *da se pobrine za to da se djeca s migracionom pozadinom dobro integrišu u školski sistem i da im se omogući postizanje uspjeha, da ih se maksimalno potpomogne i podrži na tom putu, te da se doprinese pozitivnom razvoju identiteta djece koja odrastaju u bikulturalnom okruženju*.¹⁹ Ovakvim pristupom u školstvu kod svih učenika teži se postići *razvijanje sposobnosti i kompetencija zdravog i produktivnog suživota s ljudima različitih jezika i kultura*.²⁰

Tako Pravilnik, između ostalog, nalaže da se svi učenici moraju bezuslovno integrisati u školski sistem i da *je izostanak napretka djeteta u nastavnom i obrazovnom procesu samo zbog nepoznavanja njemačkog jezika nedopustiv*. U skladu s tim, propisuje da se učenici s poteškoćama na polju njemačkog jezika ne smiju odvajati, već se moraju integrisati u razrede koji odgovaraju njihovom uzrastu, s tim da im se u okvirima škole mora omogućiti dopunsko učenje njemačkog jezika u vidu intenzivnog kursa njemačkog jezika (u osnovnoj školi propisuje 10-15 časova, a u višim razredima 15-20 časova sedmično, i to u zasebnim grupama sastavljenim od određenog broja učenika različitih uzrasta, pod uslovom da ostale časove dijete mora pohađati sa svojim matičnim razredom).

Taj se kurs u njemačkom školskom sistemu inače zove DaZ (njem. *Deutsch als Zweitsprache* = njemački kao drugi jezik) ili DaF (njem. *Deutsch als Fremdsprache* = njemački kao strani

¹⁹Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur: *Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund*, GAmtsbl. 2020.

²⁰Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur: *Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund*, GAmtsbl. 2020.

jezik). Iako ovaj koncept dodatnog podržavanja učenika postoji već od šezdesetih godina i već tada se počinje javljati kao studijski odsjek na univerzitetima (iz socio-demografskih razloga opisanih u početnim dijelovima rada), eho ove kratice mnogo intenzivnije odzvanja kroz školski sistem od početka novijih, savremenih migracija zbog priliva velikog broja učenika koji dolaze iz drugih zemalja i kojima je potpora u savladavanju njemačkog jezika apsolutno neophodna. U ovaj koncept slijevaju se enormni resursi – kako novčani, tako i oni u osoblju. Ovo je samo još jedan od pokazatelja koliko vrijednost SR Njemačka polaže na jezičku integraciju i razvijanje jezičkih kompetencija od najranijih stadija obrazovanja.

Stavka 5. ovog Pravilnika posvećena je HSU i u samom naslovu naglašava da se odnosi na nastavu maternjeg jezika ili nastavu jezika porijekla. Akt, dakle, navodi oba naziva jer je migracija živ proces i ovu nastavu pohađaju i djeca koja su nedavno pristigla u SR Njemačku i kojima je službeni jezik matične države zaista maternji, ali i djeca koja su već druga ili treća generacija doseljenika rođenih u SR Njemačkoj i za koje je službeni jezik matične države zapravo maternji jezik njihovih roditelja ili pak roditelja njihovih roditelja.

Pravilnik u ovoj stavci obrazovnom sistemu nalaže *održavanje i razvoj jezičkih kompetencija djeteta na polju maternjeg jezika ili jezika zemlje porijekla, ali i održavanje veze s temama i sadržajima koji su aktualni i za životnu situaciju djece s migracionom pozadinom u SR Njemačkoj, ali i za životnu svakodnevicu u njihovoj domovini.*²¹ Tako nastava, osim jezika, podrazumijeva i podučavanje historije, geografije, tradicije, kulture i religije matične države, s tim da Pravilnik izričito naglašava kako je *svako jednostrano podučavanje u nastavi nedopustivo.*

U nastavku rada bit će izdvojene najvažnije tačke Pravilnika koje se odnose na HSU, a koje će biti obuhvaćene opisima stanja u praksi. Radi se o izravnim prevodima teksta iz pravilnika, zbog čega su pisani u kurzivu.

- 1) *HSU je ponuda u vidu dodatne nastave koja vrijedi do 10. razreda.*
- 2) *Uprava škole, po mogućnosti u kooperaciji s nastavnim kadrom za HSU, mora da obezbijedi adekvatno informisanje na temu HSU za roditelje koji upisuju djecu s migracionom pozadinom u tu školu, tj. da im se približi značaj, cilj i organizacija ovog tipa nastave.*
- 3) *Upisivanje na nastavu je dobrovoljno, ali nakon zvanične prijave za HSU, odjava s nastave može uslijediti tek na kraju tekuće školske godine za narednu školsku godinu (time se teže izbjeći oscilacije u broju učenika tokom školske godine).*

²¹Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur: *Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund*, GAmtsbl. 2020.

- 4) *Nadzorno tijelo za školstvo (ADD) godišnje provjerava veličinu grupa.*
- 5) *Ocjena učenica i učenika koji pohađaju HSU prenosi se u zvanično svjedočanstvo njihove matične njemačke škole u onom obliku koji je za uzrast učenice ili učenika predviđen (na polugodištu prvog i drugog razreda u njemačkom obrazovnom sistemu djeca ne primaju pismena svjedočanstva i uspjeh se roditeljima saopštava u usmenom razgovoru, a na kraju te školske godine ocjene su opisne; u trećem i četvrtom razredu ocjena se izražava opisnom ocjenom uz numeričku, a u nekim školama posebnim profilnim prikazom učeničkih kompetencija; od petog razreda uspjeh učenica i učenika izražava se brojnim ocjenama).*
- 6) *HSU se u pravilu pohađa u rasponu od tri do najviše pet časova sedmično, a predaju ga nastavnici maternjeg jezika.*
- 7) *Gdje je god moguće, HSU se integriše u prijednevnu nastavu. Ukoliko je apsolutno neophodno iz organizacijskih razloga, zarad ove integracije, moguće je skraćivanje redovne nastave.*
- 8) *Iz organizacijskih razloga nastavu je moguće organizovati tako da prelazi okvire jednog uzrasta ili škole, tj. da jedna grupa obuhvata učenice i učenike iz više različitih razreda i uzrasta i iz više različitih škola.*
- 9) *Nadzorno tijelo za školstvo (ADD) odlučuje o mjestu i organizaciji nastave.*
- 10) *Da bi se oformila grupa, za HSU u pravilu mora biti prijavljeno najmanje 10 učenika.*
- 11) *HSU-kadar mora imati verifikovanu kvalifikaciju za nastavu iz matične države ili SR Njemačke, radno iskustvo u nastavi jezika i zadovoljavajuće jezičke sposobnosti na polju njemačkog jezika. Nastavnici su dužni da se tokom radnog vijeka trude po pitanju poboljšanja svojih kompetencija i da se didaktički i metodički usavršavaju.*
- 12) *HSU-nastavnici u radnom odnosu državni su zaposlenici Savezne zemlje Porajnje-Falačke i podliježu nadzoru školskih autoriteta države, tj. savezne zemlje.*
- 13) *Školsko nadzorno tijelo (ADD) HSU-nastavnika dodjeljuje pod autoritet jedne određene škole koja je za njega matična. U svojoj matičnoj školi HSU-nastavnik sastavni je dio nastavnog kolektiva sa svim pravima i obavezama. Ukoliko je neophodno, uz dogovor školskih uprava, HSU-nastavnik učestvuje i na sjednicama drugih škola u kojima realizuje svoj fond časova. Neophodno je da se potiče saradnja nastavnika redovne nastave, nastavnog kadra za inkluziju i HSU-nastavnika.*
- 14) *Organizaciju radnog plana HSU-nastavnika (broj učenika, broj grupa i raspored časova) reguliše nadzorno tijelo za školstvo (ADD) ili uprava škole koju ADD za to zaduži.*
- 15) *U slučaju da radni plan nekog HSU-nastavnika predviđa izvršavanje radne obaveze na više različitih škola, što sa sobom nosi putne troškove, te putne troškove snosi država.*

- 16) *HSU nastavni kadar može biti raspoređen i za izvršavanje drugih nastavnih obaveza ukoliko, od ugovorom predviđenog ukupnog fonda časova nekog nastavnika, za tu školsku godinu ostane slobodnih časova nakon što se izmire potrebe za HSU-zahtjeve. Mogući oblici nastavnih obaveza jesu: učešće u mjerama potpore u nastavi (bilo da se radi o inkluziji ili zahtjevima za nastavnim kadrom u radu sa spomenutim grupama za intenzivno učenje njemačkog jezika DaZ ili DaF), radne zajednice i projekti za interkulturalni odgoj i naobrazbu ili čak u redovnoj nastavi, u slučaju da su za to ispunjene kompetencijske predispozicije.*
- 17) *Udžbenici za HSU podliježu zahtjevu za dozvolu Pravitelnika za udžbenike Savezne zemlje RLP.*

4.4. Kako školski, administrativni i pravni okviri izgledaju u praksi?

Sve ove krute administrativne, pravne i organizacijske instance u praksi postaju fluidi koji se prilagođavaju promjenjivosti situacije. Neke stavke odlično funkcionišu po propisima, na nekima se još uvijek radi, a neke su naprosto neizvodive.

4.4.1. Prijem na radno mjesto

Tako, naprimjer, ADD za radno mjesto na kojem se ukaže potreba za nastavnim kadrom raspisuje konkurs, prima aplikacije i obavlja prijemne razgovore s kandidatima. Odbor sačinjen od vrhovnih referenata ADD-a pred kojima se obavlja prijemni razgovor na kraju donese odluku o tome koji će kandidat biti primljen, a kriteriji su kompetencije opisane tačkom 11. u Pravilniku.²²

²²Zanimljivo je da je iznad ove odluke i dalje zakonska birokratija države. Po Zakonu o radu, prednost pri prijemu u radni odnos imaju državljani SR Njemačke i EU. U primjeru zaposlenja za HSU-bosanski desilo se da su najprije u ADD-u saslušali sve kandidate koji su konkurisali za to radno mjesto, a da su imali prebivalište u SR Njemačkoj. Pošto se niko od niza prijavljenih nije ispostavio podobnim za to radno mjesto, na razgovor su pozvali kandidate iz BiH, tako i mene, iako je moja aplikacija pristigla mnogo prije svih ostalih (pri predaji mi je rečeno da nema drugih kandidata). Neobična je, naime, kombinacija profila kandidata obrazovanog striktno za bosanski jezik a da pri tome odlično vlada njemačkim jezikom. Ostali kandidati bili su nastavnici npr. matematike, tjelesnog, odgajatelji ili nastavnici razredne nastave, što ADD-u nije odgovaralo, a mnogi nisu vladali njemačkim jezikom, iako su neki živjeli u BiH, a neki i u SR Njemačkoj. Odbor je tokom razgovora bio vrlo zadovoljan i već narednog dana mi je potvrđeno da sam primljena, ali to nije bila zadnja riječ. Moj put do početka rada trajao je od aprila do novembra, morao je proći kroz *iglenu uši* kako međudržavnih, tako državnih propisa, zakona i procedura. Jedna od njih nalagala je da Agencija za zapošljavanje SR Njemačke provjeri da li u EU postoji neko s mojim radnim kvalifikacijama a da je nezaposlen i da je prijavljen na biro za zapošljavanje. Tek kada je ta mogućnost isključena, odobrena mi je radna dozvola. Te je godine školska godina počela u augustu i ja sam bila predviđeni kadar za tu novu školsku godinu. S obzirom na to da je cijela birokratska procedura trajala do novembra, ADD je na radno mjesto vratio mog, već penzionisanog kolegu i prethodnika, kako bi se premostio period mog odsustva od augusta do novembra a da se pri tome djeci ne uskraćuje nastava.

ADD primljenom nastavniku dodjeljuje jednu školu koja će za njega biti matična i autoritativna. Direktor, pravila i obaveze te škole ono su čemu nastavnik podliježe u pogledu autoritativnosti (nadzor, izvještaji o nastavi, organizacija, sjednice, važni datumi, praznici, bolovanja, konflikti s roditeljima ili učenicima...). U skladu s potrebama i zahtjevima demografske strukture, nastavnik, međutim, može dio svog fonda časova predavati i u nekoj drugoj školi, čak u drugom gradu. Tako se razlikuju termini i fenomeni: matična škola (*Stammschule*) i dodatna škola u kojoj nastavnik ima radnu obavezu (*Einsatzschule*). U ovoj je potonjoj nastavnik doslovno gost sa svojim učenicima, pri čemu su (moja) iskustva takva da škole uglavnom srdačno prime tu obavezu na sebe i nastavniku izlaze u susret u svemu što mu treba za nastavu (pristup zbornici, korištenje pametne table, šifre za školske računarske sisteme, prostorna i tehnička potpora u organizaciji priredbe...). No bilo kakve autoritativne nadležnosti zadržava matična škola, iako i ove druge škole imaju zadatak nadzora nastavnih nepravilnosti (broj učenika, tačnost i redovitost na radnom mjestu...). Škole se u slučaju bilo kakvih nepravilnosti obraćaju ADD-u. O svemu ovom govori Pravilnik u tačkama 12, 13. i 14.

Kandidat po prijemu na radno mjesto potpisuje ugovor na određeno vrijeme i tim mu se ugovorom dodjeljuje određeni fond časova, zavisno od potrebe za kadrom koja se ukazala i na osnovu koje je ADD u prvom redu uopšte raspisao konkurs. Puni sedmični fond časova u njemačkom školstvu iznosi 27 časova. Međutim, svjesni da je taj fond časova teško popuniti poslijepodnevnim repertoarom u skladu s pravilnicima, ADD sve rjeđe dodjeljuje takve ugovore HSU-nastavnicima. Bilo kako bilo, nastavnik postaje zaposlenik savezne zemlje RLP sa svim pravima i obavezama, kako to pravna floskula voli da kaže. Na ovom mjestu važno je spomenuti sistem plaćanja. Dok zaposlenici redovne nastave bivaju grupisani u tipičnu tarifnu grupaciju za nastavni kadar, HSU-nastavnici za svoj rad bivaju grupisani za 4 stepenice niže. To je velika i poražavajuća razlika u plati koja, zavisno od radnog staža i porezne grupacije, tokom radnog vijeka oscilira u iznosima između 400 i 1.000 eura mjesečno. Nakon šest mjeseci i u slučaju da se kandidat dokaže u nastavnom radu, ugovor biva preinačen na neodređeno vrijeme i to HSU-nastavniku pruža veliku sigurnost na jednom tako neizvjesnom radnom mjestu na kojem broj časova zavisi od broja učenika, a taj broj varira iz godine u godinu. Naime, i u slučaju da situacija na terenu u nekoj školskoj godini ne bude iziskivala angažman od svih 27 časova na polju HSU, nastavnik ne gubi časove niti mu se smanjuju primanja, već se praznina u fondu časova popunjava nastavnim angažmanom u matičnoj školi na način na koji to precizira Pravilnik tačkom 16. (DaZ, interkulturalni projekti ili redovna njemačka nastava).

4.4.2. Procedura i problematika prijave učenika za HSU

Veliku ulogu u broju časova u radnom opusu nastavnika igra broj učenika jer se broj časova dodjeljuje za određenu grupu, a grupa mora da broji najmanje 10 učenika (tačka 10. u Pravilniku). S obzirom na to da je nastava dobrovoljna (tačka 2. u Pravilniku), ali obavezujuća za tekuću školsku godinu, na početku svake godine dolazi do promjena u broju učenika jer se neki ispisuju, neki nanovo upisuju, a neki završavaju s obzirom na to da se, po tački 1. Pravilnika, HSU može pohađati samo do završetka desetog razreda.

Taj broj učenika kontroliše ADD (tačka 4. u Pravilniku), ali oni indirektno i koordiniraju tim brojem jer preko ADD-a teku prijave učenika za HSU.

ADD svake godine u januaru šalje dopise o HSU-ponudi svim školama u RLP s molbom da se informacija o ponudi proslijedi roditeljima djece koja imaju migracionu pozadinu. Procedura predviđa da zainteresovani roditelji u matičnoj školi svog djeteta popune prijavni obrazac. Matična škola prijavni obrazac šalje ADD-u, koji te prijave skuplja i na osnovu skupljenih prijava za neki jezik izrađuje prijedlog plana rada nastavnika (*Einsatzplan*), na osnovu kojeg treba da se napravi raspored. Radi se još uvijek o prijedlogu, jer prijava popunjena od strane roditelja nije definitivna. O tome se dalje brine nastavnik.

Naime, skupljene prijave zajedno s prijedlogom plana rada nastavnika ADD šalje HSU-nastavniku i on te prijave dobije nekad u maju ili junu. Procedura predviđa da se na osnovu tih prijava napravi plan rada i raspored za narednu školsku godinu, tako da se fokus stavi na to da se grupa sastoji od najmanje 10 učenika i da se taj raspored proslijedi matičnim školama učenika uz molbu da roditelje prijavljene djece obavijeste o mjestu i vremenu održavanja nastave. Međutim, iz iskustva je moguće pouzdano tvrditi da se na taj način od tih prijavljenih učenika u novoj školskoj godini ne bi pojavio gotovo niko.

Problem leži u prvom redu u tome što matične škole učenika širom RLP-a masovno krše tačku 2. spomenutog Pravilnika, koji nalaže da škola treba da obavijesti roditelje svojih učenika o ponudi za HSU i da treba da im približi značaj ove pedagoške ponude. Veliki broj roditelja nikada od matične škole svog djeteta ne sazna za HSU-ponudu jer im škola naprosto nikada ne ponudi obrazac niti mogućnost prijave. Te škole, jednostavno, ignorišu naloge ADD-a po pitanju HSU. O razlogu je moguće samo nagađati, a on oscilira od nezainteresovanosti uprave škole za HSU, preko činjenice da je to za mnoge “samo” dobrovoljna ponuda, do nespremnosti da se ugosti takva nastava u sopstvenoj zgradi u slučaju da se zaista skupi broj od 10 učenika. Ne mora se tu nužno raditi ni samo o prostoriji, već o tački 7. Pravilnika, koja nalaže integraciju HSU u prijednevnu nastavu. U tom slučaju HSU postaje nastava koja ne zauzima samo

prostor već i koordinacijske kapacitete jer zahtijeva dodatne napore pri organizovanju grupa koje valja sastaviti. Naime, u tom se slučaju grupa od neophodnih 10 učenika u toj školi sastavlja od učenika iz više različitih odjeljenja iz različitih uzrasta, pri čemu valja paziti na to da sva ta odjeljenja u tom terminu moraju imati ili slobodan čas ili neku fakultativnu nastavu.²³ Mora se priznati da to i nije baš jednostavno, ali svejedno ne predstavlja opravdanje za neproslijeđivanje ponude za HSU učenicima, što se dešava redovno i protiv čega se ADD pokušava boriti na razne načine (opetovanim dopisima, opomenama, istupima referenata ADD-a za HSU na regionalnim sastancima direktora svih škola...).

S druge strane, mnoge škole koje prosljede HSU-ponudu svojim učenicima ne ulažu u to onoliko vremena ni energije koje za to predviđa tačka 2. Pravilnika, niti to čine na način da roditeljima i učenicima približe vrijednost ove pedagoške ponude u sveukupnom konceptu školstva. Način na koji je HSU predstavljen u ovom radu i svi aspekti njegovog vrednovanja poznati su tek malom broju čak i onih roditelja koji redovno dovode svoju djecu na HSU, ali ih dovode *da bi im dijete naučilo komunicirati s rodbinom u Bosni*. Štaviše, cjelokupna ponuda matične škole učenika uglavnom se svede na to da na prijavnom obrascu pri upisu u školu roditeljima sporadično bude postavljeno pitanje da li imaju interes za nastavu jezika zemlje porijekla, pri čemu se sve završi na zaokruživanju ponuđenog odgovora DA na prijavnom obrascu škole, čemu uslijedi popunjavanje prijavnog obrasca za HSU na kojem stoji da se nastava mora redovno pohađati. To se dešava u januaru/februaru pri upisu u novu školu (prvi ili peti razred, eventualno sedmi – ukoliko je došlo do promjene škole nakon orijentacijskog stepena obrazovanja). U tom trenutku roditelj ne zna apsolutno ništa o konceptu, mjestu ni vremenu nastave i kroz svakodnevicu vrlo često zaboravi da je ikada išta i popunio. Ako bi se slijedio predviđeni koncept procedure da se vrijeme i mjesto održavanja HSU javljaju *mailom*, tom bi roditelju na početku školske godine čitavih 8-9 mjeseci kasnije trebao stići neki *mail* s nekim rasporedom za neku nastavu maternjeg jezika na nekoj lokaciji za koju nikada nije čuo. Vjerovatno bi se tek jednocifren procent prijavljenih potrudio da se javi HSU-nastavniku ili da se dalje raspita o takvoj jednoj nedefinisanoj ponudi. Zato svaki nastavnik, kojem je stalo do toga da iskoristi prijave učenika koje je dobio, na ovom mjestu stvar uzima u svoje ruke i time

²³Valja napomenuti da se ovo u slučaju bosanskog HSU neće desiti vjerovatno nikada jer je demografska struktura stanovništva takva da, od pedeset i više različitih škola iz kojih učenici dolaze na HSU, sedam godina radnog iskustva bilježi tek tri škole u cijelom RLP-u iz kojih je u jednom trenutku dolazilo najviše 5-8 učenika. Ostale škole imaju uglavnom po dva, tri, četiri učenika, a često i samo jednog. S druge strane, treba da bude jasno da ta ista demografska struktura u drugim nacionalnim skupinama izgleda znatno drugačije. Učenika za turski HSU će se bez mnogo poteškoća skupiti dovoljan broj u svakoj školi (što se može vidjeti iz izvještaja *Mediendiensta* iz prethodnog dijela rada) i zato kolege koje predaju turski jezik redovno rade u prijedodnevnoj nastavi i vrlo rijetko su prinuđeni normu popunjavati u drugim gradovima ili školama.

sebi *napravi potop u životu* od posla u maju i junu, uz sve nastavne obaveze koje ga sljeduju kao i svakog prosvjetnog radnika (dnevnicu, svjedočanstva, ocjene, završni testovi).

Taj nastavnik najprije mora telefonski da kontaktira svaku školu pojedinačno i da moli za kontaktne podatke roditelja koji su prijavili svoju djecu za HSU. Neke će mu škole podatke saopštiti telefonski bez problema, većina će se pozvati na Zakon o zaštiti podataka i zahtijevati kontaktiranje putem *maila* ili čak preko zvaničnog *maila* matične škole nastavnika (kojem on lično nema pristup, već u cijelu proceduru mora uvlačiti upravu svoje škole; ti su *mailovi* dodatno *zaključani* i ispunjavaju preduslove zaštite podataka), a neke su škole toliko nespремne za kooperaciju da kontaktne podatke roditelja prijavljenih učenika apsolutno ne žele proslijediti HSU-nastavniku, već zahtijevaju njegove kontaktne podatke koje će navodno proslijediti roditeljima, uz molbu da se roditelj javi nastavniku. A to se desi – nikad! Ovo je mukotrpan i ponižavajući posao koji traje sedmicama, pri čemu je nastavnik izložen dostupnosti ili nedostupnosti, volji ili bezvolji, ljubaznosti ili drskosti sekretarica čija radna vremena, zavisno od škole, osciliraju kroz cijelu sedmicu i doslovno oduzimaju cjelokupno prijedodne i podne nastavniku. Poslijepodne ima nastavu, a uvečer zove roditelje čije je kontaktne podatke dobio. Za sve ostale nastavne obaveze u ovom turbulentnom periodu ostaje mu noć.

ADD-Koblenz je ovaj problem genijalno riješio prije tri godine time što je u praksu uveo prijavni obrazac na kojem roditelji direktno popunjavaju svoje kontaktne podatke i potpisuju izjavu da se ti podaci smiju proslijediti HSU-nastavniku. Tako iz škola koje su pod upravom ADD-Koblenza uz spisak prijavljenih učenika stignu i kontaktni podaci njihovih roditelja, čime je kao rukom odnesen iscrpljujući i mukotrpani kaos u kojem je nastavnik sedmicama služio kao ping-pong loptica sekretarijatima diljem zemlje. ADD-Neustadt je tek prije godinu dana na apel nastavnika odlučio uvesti isti obrazac, ali neka klauza u njihovom dopisu koji šalju školama naprosto ne funkcioniše, zbog čega iz škola iz njihovog administrativnog područja i dalje stižu prijave bez podataka i ping-pong tradicija se nastavlja.

Cilj svih opisanih detalja za ovaj rad leži u nastojanju da se njima pokaže s kakvim se poteškoćama na terenu susreće savezna zemlja koja HSU uzme u svoju nadležnost i pokazuje načine na koji strukture ADD-a pokušavaju da riješe probleme koji nastaju u organizacijskoj praksi ove pedagoške ponude. Dakle, treba da nam bude jasno da organizovati ovakvu ponudu ne znači samo dati platu nastavniku. Sve je to skupa mnogo zahtjevnije i država se trudi da to uskladi iz svih onih razloga koji su navedeni i opisani na samom početku rada – a to je nastojanje da se očuva i unaprjeđuje jezički potencijal svake nacionalne skupine koja gradi multikulturalni mozaik SR Njemačke, jer se ta višejezičnost smatra bogatstvom evropskog društva.

4.4.3. Kontaktiranje prijavljenih učenika i organizacijska problematika za roditelje

Tek od trenutka kada nastavnik u junu dođe do roditelja putem telefona, počinje ono što je predviđeno upisom, tj. popunjavanjem prijavnog obrasca za HSU nekad u januaru te godine. To je zapravo posao škole koji obavlja HSU-nastavnik. Naime, tokom tog telefonskog razgovora u junu roditelj prvi put čuje o čemu se zapravo radi, kako taj koncept nastave ustvari izgleda, koje su to pedagoške prednosti koje ovaj koncept nastave donosi njegovom djetetu, roditelj čuje za unos HSU-ocjene u svjedočanstvo redovne njemačke škole svog djeteta, stekne sliku o stvarima koje se na nastavi uče, a ono što je najvažnije – tek tada saznaje mjesto i vrijeme održavanja nastave.

I koliko god da mu se koncept svidio, vrlo lahko može se desiti da čovjek u to vrijeme naprosto radi, da mu je dijete u to vrijeme u cjelodnevnom ili produženom boravku svoje matične škole i da ga jednostavno nema ko preuzeti iz matične škole i dovesti na lokaciju na kojoj se HSU održava. Iz tog razloga te prijave popunjene u januaru naprosto ne mogu i ne smiju biti obavezujuće u onoj mjeri u kojoj to zakonska teorija predviđa. S druge strane, ima roditelja koji sve saslušaju i kažu da dijete taj dan ima fudbal ili neki drugi trening i odbiju ponudu. I to je razumljivo, ali najšokantnija iskustva bile su nerijetke izjave u smislu: “Moje dijete treba da uči doječ, mi živimo u Njemačkoj i nama to ne treba... Ne znam ni ja zašto sam to zaokružila...”, a jedna od kulminirajućih izjava u sedmogodišnjem iskustvu bila je: “Ja sam i sama učiteljica. Hvala Vam, mome djetetu ne treba nastava.” Ostaje nepoznanica kako se sistem nije prije dosjetio ovog vida uštede resursa: djeca prosvjetnih radnika, dakle, ne treba da koriste usluge prosvjete i obrazovnog sistema – jer oni to, zaboga, imaju kući. (!)

S druge strane, iskustvo je iznjedrilo toliko pozitivnih slučajeva u kojima roditelji ovom izazovu poslijepodnevnne nastave na novoj lokaciji pokušavaju odgovoriti na najrazličitije načine: jedan roditelj skupi više djece poznanika iz njihove škole za vrijeme svoje pauze (!) na poslu, doveze ih na HSU, a drugi roditelj dođe po njih dva sata kasnije i razveze ih kućama; ili roditelji angažuju dedu, nenu, nekoga od rodbine da dijete dovede na nastavu jer su oni na poslu, a sam roditelj poslije posla dođe po dijete; mnogi roditelji na dan na koji njihovo dijete ima nastavu ciljano na poslu dogovore slobodan dan u sedmici kako bi svoje dijete mogli redovno dovoditi na nastavu; postoje čak slučajevi u kojima roditelji plaćaju dadilju koja će dijete dovesti na nastavu; nevjerovatni su primjeri roditelja koji žive udaljeni i po 30-40 minuta vožnje od škole u kojoj se održava HSU i oni dovezu svoju djecu, sjede u autu dva sata ispred škole, sačekaju svoje dijete i vrate ga kući, a ovo su radile čak i trudne žene sa *stomacima do zuba!* Svim tim ljudima nastavnik naprosto nikad ne može biti dovoljno zahvalan jer je žrtva koju podnesu za

nekoliko časova nastave za svoje dijete enormna! Uistinu – nije nimalo lahko uskladiti sve ovo u turbulentnoj svakodnevnicu savremenog doba.

Sljedeći organizacijski problem leži u tome što ADD zahtijeva da se svi ovi razgovori obave prije ljetnog raspusta, da bi nastava, a s njom i definitivni raspored, bili spremni već u prvoj sedmici nove školske godine, bez obzira na to što roditelji pri tome ne znaju kako će izgledati raspored njihovog djeteta u redovnoj školi ili njihov raspored na poslu i da li će dovođenje djeteta na nastavu uopšte biti izvodivo u novoj školskoj godini. Iskustvo je, kao što je gore navedeno, ipak pokazalo da oni koji zaista žele nađu način da se prilagode.

Međutim, prilagoditi se mora i nastavnik i koncept nastave – ako ne svima, onda bar većini. Da bi se došlo do tog gotovog rasporeda, neophodno je vratiti se na onu tačku organizacije u kojoj HSU-učitelj dobiva potvrdu od roditelja koji žele i mogu dovesti svoje dijete na HSU. Na tom mjestu, s hrpom želja, potreba i mogućnosti novoprijavljenih kandidata i još većom hrpom želja, potreba i mogućnosti postojećih učenika, učitelj mora da sublimira uslove stvarnosti i da objedini jedan presjek želja, potreba i mogućnosti većine zainteresovanih, presjek koji će zapravo biti raspored za tu školsku godinu. Pri tome se dešava da mnogi koji su zaista zainteresovani za nastavu budu prinuđeni odustati jer im iz organizacijskih razloga bude naprosto neizvodivo dovesti dijete na nastavu u određenom terminu koji je rasporedom predviđen za uzrast njegovog djeteta. Ukoliko pedagoške predispozicije to dozvole, moguće je ljudima koji zaista imaju veliku želju izaći u susret pa njihovo dijete integrisati u grupu nekog drugog uzrasta, na neki drugi dan. Koliko god dobronamjeran bio ovaj ustupak, vrlo se često ispostavi da nastavnik na taj način sam sebi *skače u stomak*, jer time još više nadograđuje zahtjevnost rada u ionako već heterogenim grupama i time je na gubitku i redovan učenik te grupe, i učenik-gost u toj grupi, i sam učitelj u svojoj organizaciji rada.

Za primjer: redovan je slučaj da prvi razredi imaju termin srijedom, a četvrti razredi imaju termin ponedjeljkom. U svakoj je grupi, naprimjer, po jedan brat. Uz to redovno ide još jedno ili dvoje male djece, zbog kojih majka nije u mogućnosti dovesti djecu dva puta sedmično na nastavu. I tu se mora izaći u susret. U tom slučaju u ionako šaroliku grupu četvrtih razreda (najčešće iskombinovanih s petim ili trećim razredom) dođe da sjedi mlađi brat iz prvog razreda na kojeg u svom stresu valja izdvojiti bar 10 minuta vremena da ga se uputi na samostalno obavljanje zadatka, dok nastavnik naredna dva sata aktivno radi s grupom njegovog starijeg brata. To dijete je neminovno zapostavljeno, ali drugačije ne ide. Za dva dana imalo bi luksuz od čitava dva sata gradiva za svoj uzrast, za prvi razred kojem, eto, iz organizacijskih razloga unutar porodice ne može prisustvovati. I to je samo jedan u nizu redovitih primjera u praksi.

Nijednoj strani nije lahko, ali su međusobna podrška, razumijevanje i zahvalnost ovdje ključni.

4.4.4. Raspored i heterogenost grupa

Gotov raspored časova i plan rada HSU-nastavnika dva su papira iza kojih stoje sati telefonskih razgovora i organizacije, kombinovanja i prespajanja grupa svake godine. Planovi se predaju u upravu matične škole koja ga prima k znanju i šalje u ADD na odobrenje. Ukoliko ADD odobri raspored i plan rada, uprava škole ima zadatak da nadgleda rad nastavnika po tom rasporedu i da se postara o tome da vrijeme rasporeda i plan rada nastavnika budu ispoštovani. To opisuje tačka 9. iz Pravilnika. Svaku oscilaciju u radnom vremenu ili broju učenika uprava škole mora da javi u ADD, a pored toga, treba da dojavu i upadljivo česta bolovanja ili sumnjivo učestala otkazivanja nastave oko vikenda.²⁴

HSU za bosanski jezik, kao što je prethodno navedeno, redovno se održava u poslijepodnevnim satima (između 13:30 i 18:30 sati), jer nema taj luksuz da raspolaže tako velikim brojem učenika u jednoj školi da bi bio integrisan u prijednevnu nastavu. Zato djeca iz različitih škola i različitih uzrasta u tom periodu dolaze u jednu centralnu školu za neki od triju gradova u kojima se održava bosanski HSU (Mainz, Ludwigshafen, Weißenthurm). Školu određuje ADD i tu se sastaju grupe koje su na koncu vrlo heterogene i u kojima nije jednostavno raditi. Od Pravilnikom propisanih 3 do 5 časova, u praksi se obično realizuju najviše tri časa za jedno dijete u njegovoj grupi.

Vodilja u kombinaciji grupa pri sastavljanju rasporeda jeste minimalan broj od deset učenika²⁵, što redovno podrazumijeva kombinovanje od više uzrasta unutar jedne grupe s kojima mora istovremeno da se radi u jednom terminu od dva sata.

U Mainzu, u kojem je matična škola za bosanski HSU, situacija je nešto pogodnija jer na raspolaganju stoje tri dana na koja je moguće raspodijeliti uzraste od prvog do desetog razreda. Obično je vrijeme održavanja nastave podijeljeno na dva termina u jednom danu: od 14:00 do 16:00 i od 16:00 do 18:30 sati. Pisano pravilo ne postoji, ali se iz pedagoških razloga nastoji bosanski HSU organizovati tako da prvi termin dobiju učenici osnovnih škola (od 1. do 4.

²⁴Sve su ovo, nažalost, kontrolne mjere koje zaista imaju smisla jer imamo puno kolega koji predaju različite jezike i potiču iz različitih mentaliteta, a koji nesavjesno obavljaju svoj posao i zbog takvih ADD često bude prinuđen uvoditi neke mjere za sve HSU-zaposlenike, kako bi suzbili razne vidove zloupotrebe kojih se pojedinci iz HSU-kolektiva dovijaju.

²⁵To je za primjer bosanskog jezika vrlo često nemoguće izvesti a da se pri tome ne miješa više od 4 uzrasta. Stoga imam interni dogovor s direktorom da organizujem raspored onako kako je s mog ličnog, pedagoškog aspekta najprihvatljivije, što nekad znači i manje od deset učenika u jednoj grupi, s tim da mi časovi u tim grupama ne budu priznati u plaćeni fond sati i moram da ih nadomjestim radom u DaZ-u u svojoj matičnoj školi. To, istina, jeste dodatno opterećenje i hrpa neplaćenih časova, ali mi to omogućava da rasteretim grupe do te mjere da se može normalno raditi i funkcionisati bez toga da učiteljica dva sata doslovno trči od uzrasta do uzrasta u očajnom pokušaju da sve učenike opskrbi podjednako. Meni je taj neplaćeni broj sati višestruko vrijedan mog mira i spokoja mojih učenika na nastavi. Nastava je kvalitetnija, učenici sretni, a ja zadovoljna.

razreda), a kasniji termin dodjeljuje se starijim uzrastima, od 5. do 10. razreda. U Mainzu postoji taj luksuz da se mogu kombinovati po dva uzrasta u jednoj grupi. Tako nastavu skupa pohađaju prvi i drugi razredi, treći i četvrti razredi, peti i šesti razredi, a od sedmog se razreda uzrasti spajaju u jednu grupu.

Situacija u dvama preostalim gradovima u kojima se održava HSU za bosanski jezik još je komplikovanija jer se tu na jedan dan u periodu od 13:30 do 18:30 sati moraju “izredati” doslovno svi uzrasti od prvog do desetog razreda. Ovdje mora da se balansira u organizaciji i da se krše sva pravila svih pravilnika i priručnika pedagogije ovog svijeta: djeca na nastavi često borave sat i po umjesto dva i više; grupe se kombinuju od četiri i više različitih uzrasta; grupe se često preklapaju tako da prvi i drugi razredi dolaze sami pola sata, nakon čega im se pridružuju treći i četvrti, s kojima se počinje raditi intenzivno i frontalno, a prvi i drugi razredi nastavljaju sami da rade zadatke; nastavna materija redukovana je u odnosu na nastavu u Mainzu, pri čemu se najčešće teška srca mora uskratiti ono najzanimljivije (neki crtić, neki video koji pojačava usvajanje nastavne materije, neka igrice opuštanja i slično), a nastavnica redovno radi bez pauze i predaha, pri čemu radi bar po sat vremena dobrovoljno (*Ehrenamtlich*), tj. neplaćeno, pod geslom “kad sam već tu”. Zato radni dan u drugim gradovima traje od 13:30 do 18:45 / 19:00 sati u vidu intenzivne nastave, bez pauze jer se jedan za drugim smjenjuju uzrasti od prvog do desetog razreda. Na to sve valja dodati vrijeme putovanja vozom od 3 sata u oba pravcima za jedan grad i čak 5 sati u oba pravcima za drugi grad. Tako, npr., petkom radni dan započne polaskom voza u 11 sati iz Mainza, a završi povratkom u 21 sat uvečer (ukoliko se ima sreće da vozovi ne kasne, što je petkom rijedak slučaj), s tim da je od tih 10 sati plaćeno doslovno samo 4 i po sata u koje stane 6 časova koji su za taj dan priznati.

Okus te kore hljeba jeste gorak, ali kada se tome doda niz primjera u kojima roditelj vozi svoje dijete po pola sata, hrani ga pitom iz zdjele u autu, čeka pred školom po dva sata dok je dijete na HSU-nastavi, noge lomi na sve načine da dijete dovede na nastavu – onda nastavnika nekako bude i stid da se žali. Ipak, jača motivacija od svega toga su dječiji osmijesi i njihova bezgranična radost povodom svega što nauče na nastavi.

Putni trošak za vozne karte snosi država. To je ono što Pravilnik u ovom turbulentnom haosu sukoba teorije i prakse uspije da ispoštuje pod tačkom 15.

4.4.5. Dalji uzroci i problemi heterogenosti

Problem koji se lančano razvija svake godine iznova, a nastaje iz te heterogenosti grupa uzrokovane prinudom kombinovanja jeste sljedeći: kada drugi razredi postaju treći i hitno ih se mora odvojiti od prvih razreda, koji postaju drugi, a rijetko trećih ima toliko u jednom gradu da se mogu izdvojiti kao samostalna grupa. Tada obično nedostaje odgovarajući četvrti razred s kojim valja spojiti te nove treće razrede. Tako nastaje neizvjesnost koja se svake godine iznova rađa i ne dozvoljava konstruisanje jednog stalnog i čvrstog plana i programa za svaki uzrast jer se nikada ne zna koji će se uzrasti, zbog novog broja učenika, morati spojiti u neku novu grupu. Pri tome je teško iskombinovati da uzrast koji ulazi u grupu sa starijima nadoknadi ono što mu je potrebno da prati nastavu u toj novoj grupi. Često se nastavna materija za tu generaciju mora obraditi zasebno i komprimirano, u vidu dodatnih termina. Na svu tu problematiku heterogenosti u uzrastu dolazi i heterogenost u znanju unutar jedne grupe.

Heterogenost u znanju može biti uzrokovana diskontinuitetom u pohađanju HSU (koje uzrok upravo ima u prethodno opisanoj proceduri upisa) ili porodičnim stanjem učenika.

Diskontinuitet uzrokuje činjenica da se radi o obliku dopunske nastave koja je dobrovoljna. To prije svega znači da nije nužno podrazumijevano da su učenici na nastavi maternjeg jezika prisutni svake godine i da imaju kontinuirano pohađanje od 1. do 10. razreda. U idealnom slučaju djeca počnu posjećivati nastavu u prvom razredu i dolaze redovno. To su uglavnom djeca iz onih škola koje su brižne po pitanju prijave učenika za HSU. Mnogo su češći slučajevi kada roditelji u nekoj životnoj dobi svog djeteta saznaju za HSU-ponudu i upišu svoje dijete na nastavu s npr. 8, 10 ili 13 godina. Iako nivo znanja nije kompatibilan s uzrastom, ta se djeca integrišu u grupu kojoj pripadaju svojim uzrastom, a ne kompetencijama i znanjem. Tako se redovito dešava da dijete koje ne poznaje niti jedno slovo našeg jezičkog sistema dođe u treći razred.

U trećem se razredu od učenika uopšteno očekuje da imaju određen nivo jezičkog znanja na fonetskom i leksičkom nivou: da su već savladali štampana i pisana slova u prvom i drugom razredu, da vladaju kompetencijom čitanja tekstova na bosanskom jeziku koji su primjereni njihovom uzrastu, da su učeći slova raznim nastavnim metodama usvojili određeni fond riječi uz ta slova (npr: grafem /a/, lekseme *auto*, *avion*, *autobus*, *avionska karta*), te da su razvili sposobnost da aktivno koriste ta novostečena znanja leksičkog nivoa, kao i da su usvojili znanja o osnovnim distinkcijama između njemačkog i bosanskog jezika na fonetskom nivou. Ona djeca koja se tek u trećem razredu uključe u nastavu maternjeg jezika ovom se znanju moraju podučavati usputno, uz dodatna objašnjenja, čak dodatne časove kako bi se uklopili, što uglavnom predstavlja dodatno opterećenje za nastavnika. O komplikacijama u slučajevima

kada se učenik tek u sedmom ili osmom razredu prvi put pojavi na časovima HSU vjerovatno nije nužno dalje govoriti.

Nadalje, mora se u obzir uzeti činjenica da djeca istog uzrasta ne odrastaju u istim prilikama kod kuće, zbog čega ni nivo poznavanja jezika unutar istog uzrasta nije jednak. U grupi se nerijetko nađu djeca miješanih brakova (mama iz Tunisa, tata iz Irana, mama Njemica i sl.) kod kojih se u kući uvijek govori njemačkim jezikom. Takva djeca nemaju nikakvo predznanje bosanskog jezika i u tim grupama sve što se izgovori – DOSLOVNO SVAKU RIJEČ, SVAKO PITANJE, SVAKU PRIČU – valja tokom predavanja prevoditi ili zbrzati na njemačkom jeziku da bi to dijete bilo u toku. Po pravilu, takvu djecu HSU-učitelj ima pravo odbiti jer nastava nije predviđena za početnike. Ali, iz razloga ljudskosti, HSU za bosanski jezik nikada ne odbija nijedno dijete, striktno iz uvjerenja da je korisno da se, bar na ovakav jedan krnji način (na njemačkom jeziku), to dijete upozna s kulturom Bosne i Hercegovine i s drugom djecom, iako koncept nastave nije predviđen njegovom nivou znanja jezika. I ne treba se ovdje zavaravati uvjerenjem da je stanje jezika kod djece rođene od dvaju roditelja porijeklom iz BiH drugačije i da su ovdašnja djeca bar u domovima okružena maternjim jezikom. Niti u jednoj jedinoj kući se iza zatvorenih vrata ne govori samo maternji jezik, čak ni u onim porodicama u kojima roditelji ne govore niti solidan njemački jezik – i tu se prednost daje izlomljenom i pogrešnom njemačkom jeziku u odnosu na iole ispravan bosanski kojim ovdašnja populacija vlada.

- ❖ Ovim dijelom rada pokazano je kako izgleda strukturni, administrativni i pravni okvir HSU u RLP i način na koji se ti propisi realizuju ili ne realizuju u praksi, s tim da je akcent stavljen na one aspekte koji svojom problematikom pokreću cijelu jednu lavinu komplikacija u cjelokupnom sistemu nastave maternjeg jezika u inostranstvu. Time je pokazano kako je svaka, i najmanja, organizacijska nit važna i kako njeno nepoštivanje dovodi do gravidnih problema koji otežavaju učenje i podučavanje. To je tipična lančana reakcija: jednostavna rečenica o ponudi HSU se ne proslijedi > ne prijavi se dovoljan broj učenika > grupe se moraju kombinovati i miješati > otežan je rad i opterećena je radna atmosfera u kojoj svaki uzrast nema “učiteljicu za sebe” tokom boravka na nastavi ili učiteljica priča i uveliko predaje drugom uzrastu u grupi (čitaj: ometa koncentraciju) dok učenik treba da obavi zadatak za samostalni rad.

Pokazano je, dakle, kako poštivanje *nekog tamo* bezazlenog slova u *nekom* pravilniku za *neku* dobrovoljnu pedagošku ponudu može dovesti do osmijeha jednog djeteta koje je zadovoljno stanjem u kojem usvaja znanje ili u suprotnom – do tog osmijeha ne dovesti. Taj je dječiji osmijeh ono nad čime treba da se zapitamo svi iz HSU-strukture!

4. 5. Priznavanje maternjeg jezika kao prvog ili drugog stranog jezika

Poseban dodatak Pravilniku govori o fenomenu ispita za utvrđivanju nivoa znanja jezika zemlje porijekla (*Feststellungsprüfung in der Herkunftssprache*). Zbog trenda velikog odliva stanovništva iz BiH, ova je informacija jako važna za mnoge koji se odluče s porodicom započeti život u SR Njemačkoj, jer oglašavanje ove činjenice nije toliko transparentno i ne provodi se u svim školama odgovorno kao što bi trebalo, te mnogi roditelji nikada ne saznaju za ovu ponudu. Iako se u ovom radu govori o RLP, ova je ponuda prisutna u velikom broju saveznih zemalja i valja ju iskoristiti gdje je god moguće.

To je ponuda za učenike od sedmog do desetog razreda koji tek pristižu u SR Njemačku i treba da budu integrisani u njemački školski sistem. Kroz implementaciju DaZ-sistema bivaju usmjereni na intenzivno učenje njemačkog jezika. S obzirom na to da se Pravilnikom nalaže strogo izbjegavanje segregacije učenika i traži njihova integracija u tokove regularnog školskog sistema, jasno je da te učenike sljedeju obaveze i iz ostalih predmeta, ali u suženom obimu.

Da bi rasteretili tako tek pristiglu djecu, nudi im se mogućnost da im se, umjesto prvog ili drugog stranog jezika, kao validan predmet prizna službeni jezik matične države iz koje su došli. Dakle, neophodno je utvrditi da li učenik vlada maternjim jezikom na nivou stranog jezika.

U tu svrhu RLP organizuje centralizovan ispit koji na isti dan i u isto vrijeme svi učenici širom RLP-a polažu u svojim školama. Cijela procedura teče strogo zaštićenim putevima zapečaćene pošte, preko referenata ADD-a koji su zaduženi za to. Ispit je zapravo jedan zajednički predložak testa koji HSU-nastavnici (ne svi, ne bilo koji – samo oni koji su se dodatno edukovali za ovaj vid ispita) dobiju na njemačkom jeziku, prevedu ga na maternji jezik i vrate centralnim organizatorima ispita u ADD-u. Oni ispitni materijal šalju matičnim školama kandidata koji polažu ispit. Učenik uradi ispitni test i test se preko ADD-a šalje natrag HSU-nastavniku koji test ispravlja, ocjenjuje i vraća ADD-u. Ta se ocjena upisuje u svjedočanstvo učenika na mjesto stranog jezika i ona ulazi u prosjek ocjena.

Ovo je još jedan od pokazatelja vodilje ovdašnjeg društva u uvjerenju da je svaki jezik jednako vrijedan i važan i da se svim silama treba truditi da se potencijal kao što je znanje iz bilo kojeg jezika ne rasprši, već oblikuje, usavršava i koristi gdje je god to moguće, pa i onda kada se radi o ocjeni u redovnom školskom sistemu, bez obzira na to što se ne radi o nekom *svjetskom jeziku*.

Ponuda je relativno nova, svježa u praksi i u zadnjih nekoliko godina ova je procedura prošla kroz više faza i oblika dok nije stigla do opisanog principa u kojem trenutno funkcioniše. Prije su, naime, učenici iz cijelog RLP dolazili u školu u kojoj se nalazio nastavnik i ispit se sastojao od pismenog i usmenog dijela. Cjelokupni ispit sam je sastavljao nastavnik-ispitivač, a ispitu je morao prisustvovati još neki nastavnik ili zaposlenik škole kao vid komisije. U iskustvu ovog ispita za bosanski jezik, primjerice, prisustvovala je kolegica iz HSU-hrvatskog. Ova se procedura, međutim, ispostavila komplikovanom zbog putnih troškova, dovoženja učenika na ispit i pitanja osiguranja tokom vožnje, zbog čega se ADD odlučio izbaciti usmeni dio ispita i cjelokupnu proceduru centralizovati tako da nivo ispita za sve jezike bude jednak.

Iz ličnog iskustva može se reći da je ideja o centralizaciji nivoa ispita jako dobra i olakšavajuća i za ispitivača i za učenike, ali činjenica da učenik taj ispit radi u svojoj školi pod nadzorom nekog nastavnika koji mu ne može priteći u pomoć jer ne razumije jezik testa, radi ga bez izravnog kontakta s ispitivačem i mogućnosti da pita nešto u vezi s postavkom zadatka – nije nimalo pogodna za učenika. Uz sve to, pojam ispita iz jezika bez usmenog preslušavanja dosta je diskutabilan te se nadati da će ADD poraditi na rješenju ovih problema. Možda cjelokupan val digitalizacije kroz pandemiju inspiriše organizatore za nešto pogodnijim rješenjem.

5. NASTAVNI PLAN I PROGRAM ZA HSU U RLP

Jasno je da u RLP država organizuje, nadgleda i finansira HSU i da se trudi da ovaj koncept stalno unapređuje. U međuvremenu u RLP postoji HSU-ponuda za 17 jezika: albanski, arapski, bosanski, bugarski, farsi, grčki, hrvatski, italijanski, kineski, mađarski, poljski, portugalski, ruski, srpski, španski, turski, kurdski/sorani. S obzirom na to da ne raspolaže resursima pomoću kojih može oformiti pojedinačne nastavne planove i programe za svaki jezik, Savezna zemlja RLP osmislila je jedan Okvirni nastavni plan i program za HSU u RLP²⁶, koji u praksu treba da preinače svi HSU-nastavnici pojedinačno.

5.1. Šta kaže Okvirni plan i program?²⁷

Plan i program kaže da je nastava jezika (zemlje) porijekla (HSU) važna sastavnica u strukturi unapređenja višejezične kompetencije. Naglašava da se HSU *nadovezuje na nivo jezičkog razvoja djece s migracionom pozadinom i da pri tome koristi jezičke kompetencije koje su ta djeca stekla unutar porodice i užeg socijalnog okruženja*. Kao problem se navodi činjenica po kojoj *maternji jezik migracionih skupina tokom života u njemačkom govornom području neminovno poprima specifični otisak tog govornog područja u kojem ta skupina obitava, te da se maternji jezik udaljava od izvornih oblika koji su bliski standardu u matičnim državama, a tako izolovan maternji jezik nije u poziciji pratiti napretke i promjene na polju standardizacije* koje se s vremenom šire kroz medije, školstvo i svakodnevnu upotrebu u domovini. Na tom se mjestu u Okvirnom nastavnom planu i programu za HSU u RLP naglašava da upravo to pojačava potrebu za školskom dimenzijom koja će posredovati u standardizaciji jezika.

Nadalje se osvrće na međudržavne sporazume iz druge polovine prošlog vijeka o kojima je prethodno bilo riječi u ovom radu, osobito skrećući pažnju na ono što nalaže zajednički evropski referencijalni okvir: *naslijeđe jezičke i kulturalne raznolikosti zajedničko je bogatstvo koje se mora štiti i razvijati, što iziskuje velike napore u odgojno-obrazovnom sektoru koje će tako širok spektar razlika dovesti u suodnos međusobnog razumijevanja i oplemenjivanja. (...) Ovo je zadatak na koji se obavezuju nastavnici maternjeg jezika, zajedno s nastavnicima njemačkog i nastavnicima drugih stranih jezika, jer su to sve jezici i samim time se ne radi o međusobno*

²⁶Rahmenplan Herkunftssprachenunterricht für die Grundschule und die Sekundarstufe I, Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Mainz, 2012.

²⁷U nastavku ovog dijela rada, u svrhu što vjerodostojnijeg predstavljanja obrazovnog koncepta SR Njemačke, veliki je dio teksta prenesen u direktnom prevodu i ti su dijelovi istaknuti kurzivom. U tabelama su također izravni prevodi, ali oni nisu istaknuti kurzivom.

isključivim poljima, već je riječ o obrazovnim zadacima koji se međusobno nadopunjuju i podupiru. Pored jezičkih kompetencija, učenici u okviru HSU treba da stiču znanja iz oblasti kulture, književnosti, historije i geografije država iz kojih potiču i u skladu s tim HSU predstavlja doprinos interkulturalnoj naobrazbi djece koja žive u SR Njemačkoj.

Djeca u HSU uče ovladati jezikom kako u usmenoj, tako i u pismenoj formi, pri čemu svoje jezičko znanje i sposobnosti razvijaju i produbljuju u različitim oblicima jezičke interakcije. Taj se napredak konstruiše ciljano i sistematično kroz odgovarajuće obrazovne strategije jer se zahtjevi proširuju s porastom učeničke dobi te se već stečene jezičke kompetencije u različitim jezičkim situacijama i pomoću odgojno-obrazovnih strategija mogu dalje razvijati.

Iako u klasičnoj predstavi o obrazovanju učenje počinje u školskim klupama, zanimljivo je iz redova ovog Nastavnog plana i programa uvidjeti da školsko podučavanje računa na znanja koja dijete stekne mnogo prije onog trenutka u kojem sjedne u školsku klupu.

Tako tekst ističe da se jezička osnova, kako iz maternjeg, tako i iz njemačkog jezika, stiče u prvim godinama života. Ovaj plan u skladu s tim računa na to da su djeca do polaska u prve odgojne ustanove u stanju formulirati potvrdu i odbijanje, želju za pažnjom, jednostavne zahtjeve i izjave na maternjem jeziku i da uz to raspolažu fondom riječi iz svoje neposredne blizine, da, dakle, znaju imenovati osobe, radnje, aktivnosti i stvari. Sve su to djeca u stanju izreći u jednostavnim rečenicama koje nisu bez grešaka, ali nisu ni potpuno gramatički neoblikovane.

Kada govorimo o daljem razvoju i odrastanju djeteta, markantno je to što dijete u obdaništu, paralelno s napretkom na polju njemačkog jezika i poimanjem novih znanja, razvija i jezičke kompetencije na maternjem jeziku – ukoliko se za to stvori pozitivna klima i pozitivan odnos prema maternjem jeziku. Zbog toga su institucije predškolskog obrazovanja aktima i uputama izričito obavezane na poštivanje i vrednovanje porodičnog jezika djece. U ovoj fazi računa se na dalje razvijanje kompetencija koje dijete stiče kroz predškolsko obrazovanje od strane roditelja, ili u interakciji s rodbinom i prijateljima koji govore istim jezikom, a navodi se i mogućnost istojezične odgajateljice koja ima pravo dijete u odgojnom procesu unutar grupe podržavati na maternjem jeziku.

Na tako oblikovanu jezičku jedinku računa HSU kada prima dijete u školske klupe i HSU sistematski radi na usmenom i pismenom usavršavanju i unapređenju ovih jezičkih kompetencija, s ciljem da dijete osposobi za jezički izričaj u raznim životnim i doživljajnim kontekstima.

Na osnovu toga, u nastavku teksta Nastavnog plana i programa definišu se izričiti ciljevi HSU:

- upotreba standardnog jezika kao komunikacijskog sredstva;
- poticanje razvoja jezika s predškolskog nivoa do stepena samostalne jezičke upotrebe;
- sistematično osposobljavanje učenika za upotrebu jezika na nivou standardizacije shodno njihovom uzrastu na polju jezičkih kompetencija: slušanje, čitanje, govor i pisanje;
- na kraju HSU-obrazovanja (10. razred) učenici moraju biti u stanju da razumiju središnji značenjski aspekt pisanog i usmenog jezika nekog teksta ili govora ukoliko je jasno struktuisan ili ukoliko se radi o tematskom području porodice, škole, slobodnog vremena ili događaja vezanog za domovinu, a da se pri tome radi o jezičkom sklopu koji je kompatibilan kognitivnom dometu njihovog uzrasta; također se očekuje da djeca nakon završenog HSU-obrazovanja budu u stanju da se izjasne jednostavnim i smislenim jezičkim konstrukcijama u okviru tema koje su njima bliske;
- djeca tokom HSU-naobrazbe treba da ovladaju kompetencijom prenosa nekog kratkog govora, razgovora, ali i ozbiljnijih tekstova iz jednog jezika u drugi (na relaciji maternji – njemački), s tim da se kroz učestale vježbe ovog tipa kroz nastavu nivo sigurnosti u ovoj kompetenciji stalno povećava;
- pored jezičkih kompetencija, u HSU se postavlja zahtjev za savladavanjem znanja iz kulture, historije i geografije domovine, zbog čega se pri odabiru tekstova kroz koje se učenicima promiče jezičko znanje treba staviti akcent upravo na ove sadržaje.

Na koncu, tekst Nastavnog plana i programa lijepo navodi kako upravo *književni tekstovi treba učenicima da pruže uvid u životne svjetove domovine koje će dijete moći prepoznati ili reflektovati u svojim sopstvenim iskustvima pri posjetama domovini*. Pri tome učenici treba da *nauče uvidjeti različitosti i zajedničke odlike kultura, vrijednosti, tradicija i životnih perspektiva – i ne samo uvidjeti nego razumjeti i naučiti poštovati tuđu različitost kao što voli svoju*.

Na sve to treba da ga potiče okolina: od roditelja i najuže životne okoline, preko odgajatelja, do HSU-koncepta i pozitivnog vrednovanja trnovitog puta sticanja ovih znanja u okvirima školskog sistema, što će učenike potaći, motivisati i ohrabriti da prođu ovu naobrazbu i na kraju izrastu u višejezične i multikulturalne individue koje mogu i smiju biti ponosne na svoje porijeklo u jednoj šarenoj sredini, *čijoj klimi međusobne tolerancije različitosti i sami doprinose*, i to ne floskulama koje se uče napamet iz etike već se stiču dugogodišnjim sistematičnim izučavanjem sopstvenog porijekla u državi u kojoj se živi s mnoštvom drugih porijekla.

5.2. Šta kaže praksa?

Sve je ovo zvuči divno, ali šta da se radi ako dijete ni prije vrtića, ni u vrtiću, ni na bilo koji drugi način nije iskusilo susret s maternjim jezikom jer roditelji nisu našli za shodno da sa svojim djetetom pričaju svoj maternji jezik i nisu su se osjećali neprirodno dok su svojoj bebi tepali na izlomljenom, krnjavom njemačkom jeziku. Kada nakon šest godina prođu svi vozovi za ključno sticanje znanja, ti roditelji očajni dovode dijete u prvom razredu na HSU i kukaju: “Učiteljice, ne govori ništa, ne razumije mi majku u Bosni, neće da se igra s djecom i rodbinom kada odemo dolje – pomozite!”

Ili još gore: dijete bez ikakvog angažmana na maternjem jeziku dođe u redovnu školu i završi cijelu osnovnu školu (4 razreda). Potom roditelji pri upisu u novu školu u petom razredu saznaju za HSU-ponudu i dovedu dijete nijemo i gluho za maternji jezik u grupu u kojoj djeca već 4 godine uče i nadograđuju znanje ili neznanje koje su donijeli iz predškolskog uzrasta.

Tu završava cvrkutava praksa planova i programa i počinje realnost nas HSU-nastavnog kadra. Tu doslovno počinje naša borba!

Cvrkutavi tekstovi propisa, naime, kažu da HSU-učitelj takvu djecu nije dužan primiti na nastavu jer HSU-nastava nije kurs za početnike, već je koncept predviđen za oblikovanje postojećih jezičkih kompetencija.

Ali kako odbiti jedno dijete?

Kako iznevjeriti dijete koje nije krivo za stanje svog jezika, dijete kojeg je cjelokupno njegovo okruženje sistematično iznevjeravalo po pitanju maternjeg jezika i kulture otkako se rodilo? Nisu govorili sa njim maternji jezik ni u povelju, ni sa prvim koracima, ni u vrtiću. I sada, pri polasku u školu, bi ga po nalogu planova i programa trebalo opet odbiti, ne primiti ga na HSU i time mu oduzeti i posljednju šansu za upoznavanjem svog porijekla?

Ne ide! To čovjeku i pedagogu njegova ljudskost ne može dopustiti.

Sva djeca su dobrodošla. Sa svima se radi i uči. Ostaje jedino da se uz maksimalan napor i fleksibilnost ovo stanje na terenu svake godine iznova pokuša uklopiti u zahtjeve Okvirnog nastavnog plana i programa koliko god je to moguće.

5.3. Struktura Okvirnog nastavnog plana i programa

Opisi i razrada Okvirnog nastavnog plana i programa za HSU u RLP imaju za cilj oblikovanje nastavnog procesa koji će uspješno poticati kognitivni i kompetencijski razvoj djece koja posjećuju ovu nastavu. Prvi sloj podjele razdvaja usmene i pismene jezičke kompetencije.

U usmene spadaju *slušanje i govor*, dok u pismene spadaju *čitanje, odnos prema tekstu i upotreba medija*, potom *pisanje i sastavljanje tekstova*, kao i *pravopis i analiza upotrebe jezika*. Ove su kompetencije kratko opisane u svojoj uopštenosti, a na kraju Plana i programa su te očekivane kompetencije grubo razrađene na završnicama četiriju faza školovanja: na kraju osnovne škole (od 1. do 4. razreda), na kraju orijentacijskog stepena (5. i 6. razred), te na kraju 9. i na kraju 10. razreda. Sve je prikazano u obliku tabele.²⁸

Ovaj će rad, pored opštih opisa kompetencija, iz svake faze školovanja prikazati jednu srodnu kompetenciju koja ukazuje na stupnjevitost razvoja te kompetencije kroz date faze školovanja.

5.3.1. Usmene jezičke kompetencije – slušanje i govor

Slušanje i govor usmene su jezičke kompetencije u okviru kojih Plan i program navodi *da učenici s migracionom pozadinom po pitanju ovih kompetencija donose znanja i iskustva na različitim razinama*. Stoga je *zadatak nastavnika da prepozna i utvrdi nivo jezičkog razvoja svakog učenika i da upravo taj nivo postavi za polazište i temelj na kojem će kroz nastavu razvijati i učvršćivati usmenu upotrebu svakodnevnog jezika*. Plan navodi da *slušanje kao receptivna jezička kompetencija i govor kao produktivna jezička kompetencija treba da stoje u prvom planu*, a da se one u nastavi vrlo eficijentno mogu realizovati *nastavnim metodama kreativnog jezičkog izričaja, slobodnog prepričavanja i pričanja, u kasnijim fazama izvještajima, objašnjenjima i argumentacijama*, a da uz sve to ove kompetencije bivaju *pospješene posredstvom predavanja nastavnika i izlaganja drugih učenika, ali i medijskim sredstvima snimljenih tekstova*. *Fonetskim vježbama daje se osobito mjesto u usavršavanju ovih kompetencija govora i slušanja*.

U samoj se kompetenciji slušanja, primjerice, od učenika očekuje da na kraju četvrtog razreda mogu pratiti značenje pisanih i izgovorenih tekstova koji se odnose na poznata tematska područja (hobi, porodica, slobodno vrijeme, prijatelji...), a po završetku šestog razreda očekuje

²⁸Na ovom mjestu važno je napomenuti da je Okvirni plan i program razrađen na radnim seminarima HSU-nastavnika i da ovo ni približno nisu sve kompetencije koje se očekuju. Podjela na ova četiri stepena školovanja nema nikakav drugi značaj no činjenicu da se ostatak nije stigao razraditi.

se da učenici mogu pratiti spomenute oblike tekstova u kojima su sadržane neke uopštene teme. Dakle, to je taj razvojni skok koji se očekuje na kraju orijentacionog nivoa u odnosu na nivo iz osnovne škole. Još je jedan primjer zahtjev Plana i programa da djeca na kraju osnovne škole razumiju jednostavna izlaganja nastavnika, da na kraju šestog razreda razumiju izlaganja nastavnika na nešto višem nivou, a da po završetku devetog razreda mogu pratiti razgovore, diskusije i pripovijesti i pri tome znati iz teksta razlučiti značenjsku jezgru, da bi na kraju desetog razreda bili u stanju pratiti razgovore, diskusije i pripovijesti s djelomično novim sadržajima, a da pri tome nove sadržaju znaju razlučiti i projicirati na sopstvenu životnu situaciju. U okviru kompetencije slušanja predviđeno je da učenici na kraju šestog razreda mogu pratiti kratke igrane filmove o svakodnevnim temama, da na kraju devetog razreda jezičnom sklopu reportaža i drugih tema vezanih za budućnost i obrazovanje budu u mogućnosti izuzeti centralne informacije, da bi na kraju desetog razreda bili u stanju pratiti televizijske vijesti.

U kompetenciji učesća u razgovoru planom i programom predviđeno je da učenici na kraju četvrtog razreda u razgovoru mogu izraziti svoje mišljenje po pitanju tema interesovanja svog uzrasta (hobi, porodica, slobodno vrijeme, prijatelji...) i da ta mišljenja i informacije mogu razmijeniti s drugim učenicima. Na kraju šestog razreda učenici trebaju biti u poziciji da se slože ili da proturječe izjavama svojih drugarica i drugara iz razreda a da pri tome svoje mišljenje mogu šire obrazložiti. Po završetku devetog razreda učenici treba da budu u stanju samostalno voditi nastavnu raspravu na zadatu temu uz podršku nastavnika. Na kraju desetog razreda očekuje se da učenici mogu voditi argumentovanu diskusiju i voditi pripremljen intervju na maternjem jeziku.

U okviru kompetencije govor predviđeno je da djeca na kraju osnovne škole budu u mogućnosti da se predstave, da se pozdrave i da koriste izraze učtivosti. Na kraju šestog razreda očekuje se da učenici mogu jezički djelovati u odgovarajućim situacijama svakodnevnice (prodavnica, biblioteka, saobraćaj). Na kraju devetog razreda treba da budu u poziciji da spontano i razumljivo opišu neku nepredviđenu situaciju (saobraćajnu nesreću, konflikt, neki zgoditak...). Po završetku desetog razreda učenici moraju moći artikulirati neki vrijednosni sud a da pritom iz njega mogu ekstrahirati neku pouku za sopstveno djelovanje.

Na kraju osnovne škole učenici treba da znaju recitovati ili ispričati neku priču ili bajku pred razredom, da bi na kraju šestog razreda znali usmeno prepričati neki tematski tekst na temu domovine. Na kraju devetog razreda očekuje se da učenici znaju formulisati mišljenje o pročitanoj knjizi ili pogledanom filmu, a po završetku desetog razreda učenici treba da znaju artikulirati osjećanja iz perspektive nekog drugog lika u okviru nekog literarnog ili dramskog zadatka. (Slijedi dodatni tabelarni prikaz spomenutih kompetencija u vidu direktnih prevoda).

Kompetencija	Na kraju osnovne škole (od 1. do 4. razreda)	Na kraju orijentacionog stepena (5. i 6. razred)	Nakon 9. razreda	Nakon 10. razreda
SLUŠANJE I RAZUMIJEVANJE	<p><u>Učenice i učenici:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - mogu pratiti značenje pisanih i izgovorenih tekstova koji se odnose na poznata tematska područja (hobi, porodica, slobodno vrijeme, prijatelji...); - razumiju jednostavna izlaganja nastavnika; 	<p><u>Učenice i učenici:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - mogu pratiti značenje pisanih i izgovorenih tekstova u kojima su sadržane neke uopštene teme; - razumiju izlaganja nastavnika na nešto višem nivou; - mogu pratiti kratke igrane filmove o svakodnevnim temama; 	<p><u>Učenice i učenici:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - mogu pratiti razgovore, diskusije i pripovijesti i pri tome znati iz teksta razlučiti značenjsku jezgru; - u mogućnosti su izuzeti centralne informacije jezičnom sklopu reportaža i drugih tema vezanih za budućnost i obrazovanje; 	<p><u>Učenice i učenici:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - u stanju su pratiti razgovore, diskusije i pripovijesti s djelomično novim sadržajima a da pri tome nove sadržaje znaju razlučiti i projicirati na sopstvenu životnu situaciju; - u stanju su pratiti televizijske vijesti;

UČEŠĆE U RAZGOVORU	<p><u>Učenice i učenici:</u></p> <p>- u razgovoru mogu izraziti svoje mišljenje po pitanju tema interesovanja svog uzrasta (hobi, porodica, slobodno vrijeme, prijatelji...) i ta mišljenja i informacije mogu razmijeniti s drugim učenicima;</p>	<p><u>Učenice i učenici:</u></p> <p>- u poziciji su da se slože ili da proturječe izjavama svojih drugarica i drugara iz razreda a da pri tome svoje mišljenje mogu šire obrazložiti;</p>	<p><u>Učenice i učenici:</u></p> <p>- u stanju su samostalno voditi nastavnu raspravu na zadatu temu, uz podršku nastavnika;</p>	<p><u>Učenice i učenici:</u></p> <p>- mogu voditi argumentovanu diskusiju i voditi pripremljen intervju na maternjem jeziku;</p>
GOVOR	<p><u>Učenice i učenici:</u></p> <p>- u mogućnosti su da se predstave, da se pozdrave i da koriste izraze učtivosti;</p> <p>- znaju recitovati pred razredom ili pred razredom ispričati neku priču ili bajku;</p>	<p><u>Učenice i učenici:</u></p> <p>- mogu jezički djelovati u odgovarajućim situacijama svakodnevnice (prodavnica, biblioteka, saobraćaj);</p> <p>- znaju usmeno prepričati neki tematski tekst na temu domovine;</p>	<p><u>Učenice i učenici:</u></p> <p>- su u poziciji da spontano i razumljivo opišu neku nepredviđenu situaciju (saobraćajnu nesreću, konflikt, neki zgoditak...);</p> <p>- znaju formulirati mišljenje o pročitanoj knjizi ili pogledanom filmu;</p>	<p><u>Učenice i učenici:</u></p> <p>- mogu artikulirati neki vrijednosni sud a da pritom iz njega mogu ekstrahirati neku pouku za sopstveno djelovanje;</p> <p>- znaju artikulirati osjećanja iz perspektive nekog drugog lika u okviru nekog literarnog ili dramskog zadatka;</p>

Tabela I: Kompetencije (slušanje i razumijevanje, učešće u razgovoru, govor)

5.3.2. Pismene jezičke kompetencije

U pismene jezičke kompetencije spadaju svi vidovi upotrebe jezika u pisanom obliku. Te su kompetencije u Okvirnom planu i programu za HSU u RLP podijeljene u nekoliko skupina: *čitanje i rukovanje tekstovima i medijima, pisanje i sastavljanje tekstova, pisanje i pravilno pisanje, te jezik i analiza jezičke upotrebe*, a dodatno se govori i o osobitim *oblicima pisma* u različitim jezicima. Rad će u nastavku sumirati kontekstne postavke i pojašnjenja kompetencija na način na koji ih sagledava Plan, a pojedinačne kompetencije bit će prikazane tabelarno. Od mnogih postojećih tačaka kompetencija, za rad su odabrane i kombinovane one koje dočaravaju zahtjev za stupnjevitim napretkom učenika s protokom godina školovanja.

Čitanje i rukovanje tekstovima i medijima predstavljaju dimenziju konzumacije raznih vidova pisanog jezika. Svako bavljenje tekstem Plan definiše kao *pristup pisanom jeziku, a pored toga, kao osnovu dugoročnog razvoja interesa i čitalačkog ukusa, a uz sve to tekst koji se čita služi kao uzor pri samostalnom koncipiranju tekstova*.

Iako smo svi svjesni važnosti čitalačke kompetencije u praksi savremenog vremena, vrlo dobro znamo, a to i Plan naglašava, *da čitanje nema istu vrijednost u svim društvima ili čak društvenim slojevima*. Dakle, važnost i uloga čitanja ne bivaju isto vrednovane u svim porodicama iz kojih učenici dolaze. Stoga Plan *HSU-konceptu nalaže da, pored posredovanja u sticanju sposobnosti čitanja, svojom strukturom treba da radi na razvijanju motivacije za čitanje*. To valja postići *upotrebom motivirajućih metoda u nastavi, ali i stalnom saradnjom s roditeljima*.

Za sve to su neophodne knjige. Plan sugerise *da učenici u HSU treba da raspolazu ako ne istim, a onda približno sličnom ponudom književno-umjetničke, medijske i neknjiževne literature kao njihovi vršnjaci u domovini*. Plan pri tome naglašava *da je književno iskustvo sastavni dio HSU* i da treba da teče u oba smjera: iniciran impulsom nastavnika, ali treba da funkcioniše i po impulsu učenika i njihovog čitalačkog interesovanja.

Plan navodi da *upotreba savremenih medija u kontekstu sticanja čitalačkih kompetencija kao oblik motivacije smije i treba da bude implicirana u nastavu, s tim da upotreba medija mora biti odgovorna i kontrolisana*. A sve to ima za cilj *da od učenica i učenika stvori samostalne i motivisane čitatelje* kao subjekte koji se bave pisanim jezikom.

Pisanje i sastavljanje tekstova Plan definiše kao *temeljnu kompetenciju komunikacije u pisanoj formi koja osobito dobiva na značaju u savremenom dobu komunikacije putem interneta i pismene interakcije s poznanicima i rodbinom u domovini putem društvenih mreža*. U toj savremenoj dimenziji komunikacije učenici *oblikuju tekstove u vidu poruka, molbi i zahtjeva, komentara i kratkih tekstova koji mogu biti obavještajnog, apelativnog ili zabavnog karaktera*.

Plan navodi kako se povodi za pisanje u nastavi, generalno, mogu *crpiti iz raznih čitalačkih ili razgovornih nastavnih situacija, iz samog predavanja, te da mogu izrasti iz pismenih izričaja o doživljenom ili namaštanom*. Takva upotreba pisanog jezika rezultuje različitim vidovima jezičkih produkata, kao što su *izvještaji, maštovite priče, izražavanje mišljenja*, pri čemu se u nastavnu praksu impliciraju *različiti oblici prezentovanja kao što su članci ili tekstualni doprinosi školskim, tj. razrednim novinama, online novinama, zidnim novinama ili se implicira oblikovanje poruka ili pisama upućenih konkretnim adresantima*.

Osobito ovo obraćanje konkretnim primateljima u pisanoj formi učenicima omogućava *sticanje iskustva koja u procesu učenja jezika postaju ključna samo onda kada se poimaju i dožive u okviru komunikacijske interakcije*. Ovakva empirijska upotreba jezika u okvirima nastave *potiče spremnost na pismeno izražavanje i kod učenika razvija pozitivan stav prema pismenoj jezičkoj upotrebi*.

Upotreba jezika u pisanoj formi u procesu sticanja jezičkih kompetencija *može na mnoge načine da se implicira kroz predmetnu nastavu u okviru HSU*. Povod za pisanje *može se crpiti iz nekog razgovara o određenom predmetu, iz čitalačkih i pismenih povoda*, jer se predmetna nastava često oslanja na *eksperimente, opise i ilustracije* koje je nužno pratiti jezičkim opaskama i za koje su *govorni činovi i procesi jezičkog razumijevanja apsolutno neophodni*. Predmetna nastava *Historije, Geografije ili Moje okoline* tokom podučavanja može da nudi *primjerene i dobro razumljive materijale za čitanje jer kroz predavanja i vježbe potiče učenike na upotrebu pisanog jezika u vidu bilješki, protokolisanja ili referisanja na slikovne podražaje ili priče u slikama*.

O pisanju i pravilnom pisanju, jeziku i analizi jezičke upotrebe Plan govori u istom poglavlju. *Pisanje i pravilno pisanje podrazumijeva implementaciju znanja o upotrebi norme standardnog jezika, dok se pod kompetencijom jezik i jezička upotreba podrazumijeva sposobnost raspoznavanja jezičkih sredstava*. Sve ovo zajedno odnosi se na *njegovanje i kontinuirano razvijanje fonda riječi, refleksiju jezičkih oblika i normi, te pravilnu upotrebu gramatičkih kategorija*, pri čemu sticanje ovih kompetencija u nastavi *ne smije biti samo sebi svrha*. Razvoj ovih jezičkih kompetencija ima ulogu *potpore u usmenom i pismenom jezičkom napretku učenika i u sticanju sposobnosti da se ove kompetencije preinače u praksu u konkretnim govornim situacijama, tj. situacijama upotrebe jezika u pisanoj i usmenoj formi*. Plan naglašava da *prioritet pri analizi neke jezičke jedinice (teksta, govora...) treba da ima njen sadržaj*, ali se ne smije zanemariti činjenica da *svaki tekst predstavlja potencijalnu prigodu za hvatanje u koštac s normom pisanog jezika*. Ovladavanje normom standardnog jezika potiče *razvoj sposobnosti svjesne upotrebe jezičkih sredstava, što dodatno jača sposobnost komunikacije u*

pismenom i usmenom obliku. Svim time učenik *kontinuirano razvija svoje sopstvene izražajne kompetencije*.

U ovom dijelu Plan sugerira kako se *djeca koja odrastaju u višejezičnom okruženju konstantno susreću sa sličnim i uporedivim jezičkim fenomenima maternjeg jezika i njemačkog jezika*, čime se razvija *osjećaj za prepoznavanje i refleksiju jezičkih fenomena*, a to je nešto što nastavnici svih jezika treba da nauče regrutovati u korist svoje nastave.

U kontekstu pismenih jezičkih kompetencija Plan govori i o osobnostima pisma koje svaki jezik nosi sa sobom i u tom kontekstu se spominju *posebni grafemi u latinskom pismu nekih jezika (turski, bosanski / hrvatski, portugalski...), nelatinična pisma (ćirilica, grčko i arapsko pismo), kao i znakovno pismo (mandarinski jezik)*.

U ovom dijelu Plana govori se o implikaciji novog pisma i pravopisnih pravila jednim posebnim tonom. Zahtijeva se, naime, *jedan usaglašen koncept prenosa znanja iz ove oblasti koji treba istodobno da se referiše i na maternji i na njemački jezik, tačnije na sličnosti i razlike obaju jezika*. Dakle, svjesni koliko se njemački fonetsko-fonološki sistem razlikuje od mnogih ostalih i koliki se naponi u redovnom obrazovanju ulažu kako bi djeca usvojila ova znanja, u Planu se eufemizmom, takoreći, zabranjuje jednostrano predavanje ovih jezičkih zakona maternjeg jezika. Čak se kaže kako *početnici u čitanju i pisanju redovito riječi svog maternjeg jezika, tj. jezika zemlje porijekla pišu u skladu s jezičkim mogućnostima kojima već raspolažu iz njemačkog jezika* i kaže kako *takvi pokušaji pisanja najprije ima da se akceptiraju*. To znači da ne možemo stati pred dijete u prvom razredu i reći mu: “Odjevni predmet koji se nosi oko vrata se ne piše *Schal*, nego *šal*”, bez toga da mu naglasimo kako je /sch/ kao jezički znak za glas /sh/ ispravan u njemačkom jeziku, ali se u bosanskom jeziku taj glas obilježava drugačije, i to grafemom /š/.

Nadalje Plan nalaže da *za učenje pravilnog pisanja jezika zemlje porijekla treba da se predvide različita vremena za učenje*. U tom kontekstu Plan objašnjava *da djeca razlike u grafemima latiničnog pisma između njemačkog i nekog drugog jezika mogu savladati relativno brzo, i to kroz metode kontrasta*. No naglašava da se *alfabetizacija i podučavanje učenika novom pismu mora sprovesti postepeno, za šta učenicima treba vremena*. Plan sugerira da *će učenici ova znanja usvojiti najbolje ukoliko se s novim pismom susreću u mnogim upotrebnim situacijama i vježbama*. Pri savladavanju pravopisa Plan navodi da se *učenicima također mora ostaviti dosta prostora* a da su pri tome najeficijentnije metode: *pamćenje načina pisanja fonda riječi određenog za njihov uzrast, egzaktno slušanje glasova, upotreba pravila pisanja, kao i raspoznavanje težišta sopstvenih grešaka, upotreba pomoćnih jezičkih sredstava (rječnika, pravopisa), kao i uvježbavanje sposobnosti samopodrške i podrške partneru*.

Kompetencija:	Na kraju osnovne škole (od 1. do 4. razreda)	Na kraju orijentacionog stepena (5. i 6. razred)	Nakon 9. razreda	Nakon 10. razreda
ČITANJE I RUKOVANJE TEKSTOVIMA I MEDIJIMA	<p><u>Učenice i učenici:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - čitaju književne tekstove prikladne uzrastu, kao i jednostavne neknjiževne tekstove u kojima su sadržane poznate riječi i pojmovi iz životne stvarnosti; - čitaju pismene upute za nastavu; - poznaju značenja skraćenica primjerene svom uzrastu; - koriste priručnike za razumijevanje uz pomoć nastavnika (leksikon, internet) 	<p><u>Učenice i učenici:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - čitaju i razumiju isječke iz književnosti za djecu i omladinu te čitaju i razumiju neknjiževne tekstove s tematikom koja je prikladna njihovom uzrastu; - čitaju i razumiju razne vrste uputstava (recepte, upute za društvene igre...); - u stanju su iz kratkih privatnih ili javnih svakodnevnih tekstova izuzeti ključne informacije i zahtjeve (pisma, e-mail, SMS, razglednice, pozivnice, plan grada, reklame...); - koriste pismene priručnike uz potporu nastavnika; 	<p><u>Učenice i učenici:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - iz pripovjednih tekstova književnosti za omladinu izdvajaju tematsku jezgru, centralne likove i tok radnje; - razumiju komplikovanije upute za rad ili izradu projekta (Historija, Geografija...); - u stanju su iz pročitanoog teksta izuzeti ključne informacije i argumente (intervju, izvještaj, opis, javno ili privatno pismo, tekst na internetu...); - samostalno koriste jezičke priručnike; 	<p><u>Učenice i učenici:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - čitaju prepiske u tematskim okvirima svojih interesovanja (uključujući one s interneta) i u stanju su iz njih izdvojiti različita stajališta; - razumiju emocionalne jezičke konstrukcije koje stoje u vezi s nekim događajem, željom ili konfliktom u privatnom tekstu; - prepoznaju zaključke i težišta u argumentativnim tekstovima o raznim temama (novinski članci iz medija zemlje porijekla);

<p style="text-align: center;">PISANJE I SASTAVLJANJE TEKSTOVA</p>	<p><u>Učenice i učenici:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - imaju čitak rukopis; - sastavljaju kratke, čitke tekstove, koristeći jezik u skladu sa svojim uzrastom; - sastavljaju razglednice s jednostavnim porukama; - pišu kratke priče prema slikama; 	<p><u>Učenice i učenici:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - sastavljaju jednostavne tekstove iz svakodnevne upotrebe (spisak za kupovinu, dnevni plan, pozivnice...); - pišu privatna pisma poznanicima i rodbini, te e-mailove sadržaja oblikovanog shodno adresantu; - sastavljaju pismene pripovijesti o ličnom doživljaju ili pripovijesti bazirane na mašti; 	<p><u>Učenice i učenici:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - koriste programe za obradu teksta; - oblikuju svrhovite, struktuisane tekstove; - u privatnim porukama razumljivo formulišu lična razmišljanja i stavove; - sastavljaju izvještaje o iskustvu, priče, opise na razne teme ili iz oblasti interesovanja; 	<p><u>Učenice i učenici:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - sastavljaju izvještaje o iskustvu, priče i opise na zadate teme i iz oblasti interesovanja; - oblikuju zvanična pisma i e-mailove sadržaja oblikovanog shodno adresantu (upite, aplikacije za posao...); - pišu jednostavne sastave o uopštenim temama, ali i o temama vezanim za književnost ili ekranizaciju književnih djela;
<p style="text-align: center;">PISANJE I PRAVILNO PISANJE</p>	<p><u>Učenice i učenici:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - pravilno pišu riječi koje se aktivno koriste; - znaju prepisati tekst bez grešaka i vladaju finalnom rečeničnom interpunkcijom; 	<p><u>Učenice i učenici:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - poznaju riječi u osnovnom i izvedenom obliku i pišu ih pravilno; - prepoznaju sopstvene pravopisne greške i ispravljaju ih uz pomoć priručnika; 	<p><u>Učenice i učenici:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - upotrebljavaju nove riječi uz primjenu znanja o pravopisu i tvorbi tih riječi; - prepoznaju težište svojih grešaka i uspješno primjenjuju strategije ispravke; 	<p><u>Učenice i učenici:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - upotrebljavaju stručne izraze s kojima se susreću u nastavi i to pravopisno ispravno; - poznaju klauze u složenim rečenicama i propisno primjenjuju interpunkciju;

<p style="text-align: center;">JEZIK I ANALIZA JEZIČKE UPOTREBE</p>	<p><u>Učenice i učenici:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - poznaju lekseme sa specifičnim značenjem (književna leksika, stručne riječi, leksika bajki...); - razlikuju imenice, pridjeve i glagole, poznaju njihove osnovne gramatičke oblike i ispravno ih koriste; - poznaju i pravilno koriste negaciju maternjeg jezika; - poznaju razlike između njemačkog i maternjeg jezika u ključnim instancama (upotreba članova ili pisanje vlastitih imenica velikim početnim slovom...); 	<p><u>Učenice i učenici:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - prepoznaju i koriste riječi i izraze s prenesenim značenjem; - poznaju nepravilne jezičke oblike i svjesno ih koriste; - osjetljivi su na leksičke i gramatičke razlike između standardnog jezika, neformalnog govora i dijalekta; - upoređuju složenije jezičke strukture u njemačkom i maternjem jeziku (način tvorbe oblika za množinu, pridjev ispred ili iza imenice, negacija ispred ili iza glagola...); 	<p><u>Učenice i učenici:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - poznaju specifična značenja stručnih riječi i u stanju su da ih upotrebljavaju u primjerenom kontekstu; - razlikuju način izražavanja u svakodnevnom govoru i u formalnim situacijama i nastoje birati izričaj primjeren situaciji; - upoređuju pojavne oblike tvorbe riječi i načela složene sintakse u njemačkom i maternjem jeziku; 	<p><u>Učenice i učenici:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - prepoznaju govorne namjere u komunikaciji i svjesni su rizika koje sa sobom nosi neuspjeh u komunikaciji; - poznaju mogućnosti i jezička sredstva za održavanje komunikacije i koriste ih na način primjeren kulturnom kontekstu svog porijekla; - primjereno se nose sa smjenom upotrebe dvaju jezika s jednog na drugi u komunikaciji (tzv. <i>code-switchingom</i>);
--	--	---	---	--

Tabela II: Pismene jezičke kompetencije

5.3.3. Praktične jezičke kompetencije

Dodatak o metodičko-didaktičkim načelima u Planu i programu za HSU u RLP govori o aspektima koje je moguće objediniti pod pojmom kompetencije koja oslikava razne mogućnosti implementacije jezičkih znanja u svakodnevnicu djece koja odrastaju u multikulturalnoj sredini. Na to će se u ovom radu nadovezati razrada kompetencija koju Plan naziva *jezičko posredovanje i prevođenje i interkulturalne kompetencije*, a koje će, kao i prethodne, u radu biti unesene u vidu tabelarno prikazanih prevoda.

Upotrebu višejezičnosti Plan opisuje kao vid neminovnog okorištavanja komunikativnom kompetencijom za svu djecu koja odrastaju u dvojezičnoj ili višejezičnoj sredini u SR Njemačkoj, a stiže se kroz odrastanje u porodici u kojoj se govori drugi jezik, te kroz učenje stranih jezika kroz predškolsko i školsko obrazovanje. Na tom mjestu Plan citira *Referencijalni evropski okvir za jezike*, koji je inače izvor iz kojeg ovaj Plan crpi kompetencije koje propisuje, i naglašava kako u izgradnji jezičke kompetencije ove djece *učestvuju sva jezička znanja i sva jezička iskustva i da se u toj kompetenciji jezici susreću i međusobno agiraju i podržavaju, zbog čega je nužno da se i učenje i podučavanje svakog pojedinačnog jezika sagledavaju u okviru cjelokupne jezičke ponude jednog obrazovnog procesa.*

Projicirano na HSU, ovo bi značilo da ne treba prezati od dvojezičnog didaktičko-metodičkog koncepta jer je u tako heterogenim grupama nužno u obzir uzeti *jezički stadij svake učenice i svakog učenika i potruditi se da se oni svi animiraju za aktivno učešće u nastavi, što može značiti da se objašnjenja riječi, zadaci ili cjelokupne radne faze nastave ostvaruju na oba jezika – i na njemačkom i na maternjem jeziku, tj. jeziku zemlje porijekla.* Plan izričito naglašava da *ovo nije mjera udobnosti, već se ovim načinom rada otvaraju razni kanali pristupa jezičkoj materiji koji mogu doprinijeti kvaliteti sveukupnog jezičkog znanja.* Kao primjer navodi da će *neka riječ koja se objasni na dva jezika mnogo bolje da se usidri u pamćenje učenika.* Zato Plan kaže da je podrazumijevano da se u nastavi koriste oba jezika, osobito u radnim zadacima *prevođenja u kontekstu razgovora, pri obradi tekstova ili tokom usmenih obraćanja.* Kao svrha prevođenja i dvojezičnog pristupa navedena je *jasnost u komunikacijskom procesu i jezičkom podučavanju, kao i refleksija jezika i jezičkih struktura.*

Oslanjanje na standardni jezik i nošenje s jezičkim varijantama dio je Plana koji apeluje na različitosti kao multikulturalno bogatstvo i osnovu za razvijanje interkulturalnih kompetencija. Zato se tu izričito navodi da je jezik na kojem se nastava ostvaruje standardni, ali da se nastavni proces ni u kom slučaju ne smije “prati” od drugih jezičkih varijeteta koji nađu svoj put u učionicu. Djeca će u svom jezičkom iskustvu donijeti *nestandardne izraze, dijalektizme ili*

žargonizme i od tog jezičkog materijala *ne smije se praviti tabu, već im valja metodički pristupiti i razraditi ih u okviru nastave*. Na taj će se način razviti kompetencija sposobnosti raspoznavanja standardnog jezika i neformalnog govora, a prije svega izbjeći povlačenje djece u sebe i nesigurnost na nastavi, jer je najefektivnija nastava jezika ona u kojoj se učenici neće ustručavati *da eksperimentišu jezikom i da se okušaju u svojim jezičkim sposobnostima*. Ovo se istovremeno odnosi i na nestandardne izraze koje djeca donesu od kuće prema kojima HSU ne smije da se odnosi degradirajuće, već treba obazrivo tj. nastavnim metodama da stvori most preko kojeg će učenike prevesti na obalu standardnog jezika. Plan u ovom kontekstu spominje i jezičke oscilacije u upotrebi maternjeg jezika uvjetovane migracijom koje su sasvim prirodne jer je jezik živ i svakodnevno se mijenja, *te ne mora značiti da će jezičke promjene i trendovi koji se razvijaju u domovini nužno pratiti jezički razvoj i trend govornika u emigraciji*. Na ovom mjestu Plan sugerira *intenzivnu i velikodušnu upotrebu novih medija koji omogućavaju posredno praćenje i ugošćavanje jezičkog stanja domovine u učionici u kojoj se HSU održava*. Bespogovorno izuzimanje od tabuizacije Plan nalaže za bilo kakve različitosti koje nađu svoj put na nastavu maternjeg jezika, tj. jezika zemlje porijekla, bilo da se radi samo *o jeziku, ili pak o načinu razmišljanja, o tradiciji ili običaju određene regije iz koje učenik potiče – svemu tome treba da se izađe u susret s poštovanjem i razumijevanjem*, dok god je to razmišljanje u granicama etičkih i moralnih vrijednosti i dok ne vrijeđa drugog, ili dok god ne predstavlja jednostranu ideologiju koja narušava poštivanje multikulturalnosti i drugosti na kojem SR Njemačka tako naporno radi. Tako se unutar heterogenih grupa koje su u HSU neminovne zapravo vježba za susret s različitostima koje tu djecu okružuju u heterogenom društvu u kojem rastu u SR Njemačkoj.

Jezička refleksija i svijest o jeziku, kao fenomeni koje učenici razvijaju u okvirima nastave maternjeg jezika, tj. jezika zemlje porijekla, pomažu učenicima da se lakše orijentišu u paleti višejezičnosti društva u kojem oni odrastaju. Tako se učenice i učenici *podučavaju svjesnom poimanju i razlikovanju jezika drugih oko sebe, čime se potiču na razmišljanje o drugim jezicima i njihovim upotrebama, a sve to mogu lahko preinačiti u korist sopstvenog jezičkog razvoja*. U tu svrhu Plan sugerira implementaciju raznih vidova uporedbe različitih jezika i varijanata: *uporedbu između sličnosti i razlika u pojedinim izrazima u njemačkom i maternjem jeziku, uporedbe standardnog jezika domovine s jezikom koji se razvio u migracijskoj populaciji te države, kao i uporedbe s jezičkim sistemima stranih jezika s kojima se učenici susreću kroz školovanje, a sve to posredstvom refleksija jezičkih fenomena i ukazivanjem na sličnosti i razlike svih ovih jezičkih realizacija na fonetsko-fonološkom, morfološkom, sintaksičkom i semantičkom jezičkom nivou*. To predstavlja osnovu za sticanje kompetencije višejezičnosti.

Jezik jeste nastavno sredstvo, ali je istodobno i životno oruđe, zbog čega treba da se polazi od postavke *da se jezik snažno oslanja na vannastavnu, autentičnu stvarnost, obitava u raznim autentičnim životnim situacijama učenica i učenika, zbog čega Plan nalaže princip autentičnosti za sve nastavne metode i nastavne materijale u HSU-okvirima*. U skladu s tim, sugeriraju se da su *novi mediji, kao što su autentični članci i programi, korisno i dobro polazište za učenje jezika domovine, pod uslovom da se koriste odgovorno i kontrolisano*. Primjeren oslonac u znaku autentičnosti za *razvijanje kompetencija čitanja, slušanja, razumijevanja, govora i pisanja, ali i znanja o aktualnom stanju u domovini nude mnoge teme iz medija, ali i teme s kojima se učenici lično identifikuju, kao i teme koje se tiču njihove migrantske pozicije, njihovog životnog iskustva, planova, želja i očekivanja*. Sve su to zajedno autentični sastojci kao dobar recept za nastavu i iskustveno učenje.

I na koncu, Plan apeluje na koncipiranje nastave jezika zemlje porijekla *na način da materijali, teme i metode prevazilaze granice isključivo jezičke nastave jer postoje mnoge teme iz oblasti historije, geografije, kulture, tradicije domovine koje pružaju zanimljiva polazišta za nastavu, a, s obzirom na to da koriste jezik kao medij, doprinose i razvoju jezičkih kompetencija kod učenica i učenika*. Upravo to bavljenje jezikom u situacijama koje prevazilaze tematske granice tipične nastave jezika – bavljenje je kojim se postiže ona jezgru autentičnosti koja aktivira motivaciju i omogućava lakše pamćenje. U tom kontekstu, Plan navodi kako *upotreba jezika u najrazličitijim kompetencijama može da se bazira na doživljajnoj stvarnosti (rođendanu, iskustvu, planiranju godišnjeg odmora, odlasku u pozorište...), na učešću u projektima u kojima se susreću znanja i metode iz više predmeta, a može da se postiže i obradom tema iz drugih predmeta, tema koji ne moraju nužno biti ni društvene, nego mogu biti i iz prirodno-naučnog miljea*. Važno je, dakle, nekada i skloniti fokus s jezika dok se jezik uči, da se u proces podučavanja unese malo svježine i autentičnosti.

Lijepo kaže poznata izreka: *ne učimo za školu već za život*. Valja sagledati i aspekt po kojem je vrijeme provedeno na nastavi jedan vid života u malom u kojem se prepliću obaveze, prava, potrebe, želje, ali i konflikti, razočarenja i nezadovoljstva. Sve se to može lijepo iskoristiti kao jedna životna lekcija učenicima u jednom drugačijem jezičkom i kulturalnom ruhu. Zato Plan navodi da je zadatak škole *da djeci od malih nogu usađuje svijest i kompetenciju preuzimanja odgovornosti i da im omogući afirmaciju za uspješno obavljene zadatke*. To se može postići time što se *učenike uključi u planiranje i oblikovanje nastave, zajedničko donošenje pravila ponašanja, da im se kroz projekte i timski rad pruži mogućnost socijalne interakcije i razvoj kompetencije saradnje, da im se omogući vrednovanje sopstvenog znanja i znanja drugih*, a sve to s ciljem da u nastavi, kao prototipu autentičnog života i življenja, budu što uspješniji.

Kompetencija:	Na kraju osnovne škole (od 1. do 4. razreda)	Na kraju orijentacionog stepena (5. i 6. razred)	Nakon 9. razreda	Nakon 10. razreda
JEZIČKO POSREDOVANJE I PREVOĐENJE	<u>Učenice i učenici:</u> - imaju osjećaj za signale nerazumijevanja kod svojih sagovornika; - spremni su si međusobno pomoći i uz korištenje njemačkog jezika;	<u>Učenice i učenici:</u> - u stanju su usmeno prevesti kratke poruke iz njemačkog jezika na maternji, i obrnuto, i u stanju su prevesti pismeno kratke autentične tekstove u obama smjerovima; - u stanju su posredovati kao prevoditelji pri kratkim razgovorima u obama smjerovima;	<u>Učenice i učenici:</u> - u stanju su sadržaj tekstova na jeziku zemlje porijekla prenijeti školskim drugovima na njemački jezik u okviru višejezičnih projekata; - pružaju jezičku potporu kroz prevod i prepričavanje sadržaja pri obavijestima na željezničkoj stanici, radiju, aerodromu ili televiziji;	<u>Učenice i učenici:</u> - u stanju su njemačkim službenicima približiti sadržaj dokumenata na jeziku zemlje porijekla, tj. na maternjem jeziku; - posreduju u poslovanju s institucijama i službenicima kao prevoditelji;

<p style="text-align: center;">INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE</p>	<p><u>Učenice i učenici:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - poznaju pravila po kojima se ljudi međusobno nose jedni s drugima u domovini i znaju ih primjenjivati; - radoznali su za drugo i drugačije i otvoreni su prema raznolikosti drugih kultura; - raspolažu osnovnim znanjem o svojoj religiji i znaju prepoznati simbole u javnosti; 	<p><u>Učenice i učenici:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - raspolažu osnovnim znanjem o temama iz ličnih iskustvenih područja (životne navike, slavlja i praznici, običaji, tradicionalna nošnja, muzika i instrumenti...); - prepoznaju etničke i kulturološke principe domovine u tradicionalnim i modernim pjesmama i tekstovima iz dječije knjiž.; - imaju osnovno znanje o domovini (klima, priroda, gradovi, regije, poznate turističke atrakcije...); - raspolažu znanjem o drugim religijama, znaju prepoznati simbole tih religija u javnosti i imaju pozitivan stav o tome; 	<p><u>Učenice i učenici:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - raspolažu znanjem i imaju stav o tradiciji, vrijednostima i društvenim ulogama specifičnim za kulturu domovine; - u susretima interkulturalne komunikacije raspoznaju njima poznate konvencije (pozdravi, jelo, dogovori...); - raspolažu znanjem o domovini u širem omjeru (muzika, priroda, zaštita okoline, školski sistem, sport, turizam, regije...); - prihvataju druge kulture u njihovoj raznolikosti, spremni su da upoznaju druge kulture i u novim iskustvima susretu sa stranom kulturom pristupaju bez straha i predrasuda; 	<p><u>Učenice i učenici:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - poznaju pravila interakcije i komunikacije svoje matične države i raspolažu jezičkim repertoarom koji im omogućava da se uklope i snađu u svim tim situacijama; - radoznali su po pitanju znanja o drugom i drugačijem i otvoreni su prema raznolikostima drugih kultura; - svjesno poimaju kulturološke razlike, nesporazume, ali i konflikte i nose se s njima prikladno i smisleno;
--	--	--	--	---

Tabela III: Praktične jezičke kompetencije

5.3.4. Obaveze nastavnika i učenika i ocjenjivanje učenika

U završnom dijelu Plana i programa opisuju se obaveze i učenika i nastavnika čije će redovito ispunjavanje dovesti do postizanja napretka u nastavnom procesu sticanja svih opisanih kompetencija.

Tako za učenike kaže da treba da *pristupaju nastavi s interesovanjem, da obogaćuju nastavu sopstvenim iskustvima i temama, da sugerišu nastavne teme, da istražuju historiju i kulturu domovine, da koriste jezička znanja stečena na HSU-nastavi i da reflektuju te kompetencije pri učenju drugih jezika, da otkrivaju i ispravljaju svoje greške, da se međusobno podržavaju u učenju i tokom nastave...*

Za nastavnike se izričito kaže da treba da *raspolazu pedagoškim i didaktičkim kompetencijama, da u nastavi moraju imati obzira prema različitim razinama predznanja učenika, da budu otvoreni prema sugestijama učenika pri planiranju nastave, da nastavne sadržaje povezuju s drugim predmetima, da koriste fond riječi primjeren uzrastu i kompetencijama učenika, da potiču učenike na interakciju i komunikaciju, da bude interes učenika za kulturno-historijska znanja o domovini, da ohrabruju učenike u okušavanju na polju maternjeg jezika i u korištenju maternjeg jezika...*

Ove uloge koje plan nalaže uglavnom su obostrane, ali je ocjenjivanje učenika ono što pada pod okrilje odgovornosti nastavnika. Za ocjene Plan kaže da su važne *jer u njima učenici vide potvrdu za svoj trud i kroz njega će iskusiti odobravanje grupe*. Ocjenjivanje treba da teče u uskoj vezi s kompetencijama navedenim u planu u programu, a razvoj i napredak učeničkog znanja ima da se posmatra, dokumentuje i ispita na prikladan način i u prikladnom obimu, a to može biti u usmenom, pismenom ili praktičnom obliku. U osvrtu na heterogenost znanja unutar grupa, plan nalaže da se *pri ocjenjivanju ne sagledavaju samo rezultati već i cjelokupan proces učenja*. Ocjena se na kraju polugodišta i na kraju godine šalje u matičnu školu učenika i tamo se unosi u svjedočanstvo, ali ne ulazi u prosjek ocjena iz razloga jednakopravnosti svih učenika, s obzirom na to da svi učenici u SR Njemačkoj ne posjeduju predispozicije za učešće u ovom obliku nastave.

6. SPECIFIČNA PROBLEMATIKA U NASTAVI BOSANSKOG JEZIKA U RLP I NASTAVNE METODE KAO VID MOGUĆEG RJEŠENJA

U prethodnim dijelovima rada opisan je organizacijski, pravni i didaktički okvir nastave maternjeg jezika ili jezika zemlje porijekla u RLP. Na ovom mjestu rad dolazi do svog ključnog dijela i time stiže do ključnog pitanja postavljenog u samom uvodu rada, na početku karijere ovog prelijepog i istodobno neobičnog posla podučavanja maternjeg jezika u inostranstvu: *Kako sva ova znanja i sve ove teorije preinačiti u praksu i na efektivan način učenicima usaditi sva ova znanja koja propisuje Plan i program za HSU u RLP?*

Umjesto konkretnog odgovora na ovo pitanje, ostaje da stoji gluha tišina i nakon godina rada. Ne zato što odgovora nema već zato što nema konkretnog, definitivnog i stoprocentualno tačnog odgovora. Podučavanje je umijeće koje se usavršava tokom cijelog radnog vijeka.

I tako odgovor na pitanje s početka karijere, a nakon završenog studija, postane jedna poznata njemačka izreka koja se koristi u svakodnevnim životnim kontekstima u kojima se čovjek nađe pred novim izazovom: *Probieren geht über Studieren!* (Pokušavanje prevazilazi studiranje!).

Probati, pokušati, okušati, provjeriti, okrenuti, obrnuti, smjestiti, premjestiti, preturiti, skratiti, produbiti, isjeći, prekrojiti, spojiti, prilagoditi, izmjeriti, premjeriti, prisloniti, presjeći, ponoviti, utvrditi, zgužvati...baciti...početi ispočetka i ponovo – probati. To je rabota svakog učitelja. To je ona tačka u kojoj nastavnik shvata da će i sam ostati učenik cijelog života jer podučavanje nije zanat koji se nauči za jedan dan, to je umijeće koje se kuje tokom cijelog radnog vijeka.

Vremena se mijenjaju, život se mijenja iz dana u dan, a ako *želimo učiti za život, a ne samo za školu* – moramo da se prilagođavamo i da shvatimo da će, vođen tim geslom, proces podučavanja stajati pred vječito novim izazovima kojima valja odgovoriti. Ko je proveo i samo mjesec dana u prosvjeti vrlo dobro zna da nijedna metoda nije definitivna jer neće svaka metoda odgovarati ni svim učenicima, ni svim generacijama, niti će se u praksi uvijek realizovati onako kako ju je nastavnik u svojim pripremama razradio.

Ovo poglavlje rada sadrži kratke opise težišnih problema u nastavnom radu ovog tipa i metoda kojima se ti problemi rješavaju. Sve metode su detaljnije objašnjenje u metodičkom dodatku na kraju rada, gdje je po uzrastima objedinjeno ono što je u dopunskoj nastavi bosanskog jezika trenutni recept rada. I upravo je taj tekst u dodatku ono što je moglo da bude zlatni odgovor na davnašnje pitanje iz uvoda: *Šta i kako raditi s ovom djecom?*

No, to ne znači da će se ovaj recept svidjeti svima niti da će on vječno ostati na HSU- meniju. *Sve se kreće, sve se okreće, sve se mijenja* – pa će se tako sigurno s vremenom mijenjati i ove metode. I to uopšte nije loše – dokle god se mijenjaju nabolje.

6.1. Uslovi rada – pedagoški i didaktički aspekt

Ključni problemi u nastavnom radu u okviru nastave maternjeg jezika ili jezika zemlje porijekla za bosanski jezik²⁹ u inostranstvu jesu: heterogenost grupa, stalna okruženost njemačkim jezikom i poslijepodneva nastava. Ovaj dio rada osvrnut će se kratkim pregledom na one aspekte ovih problema koji imaju direktan uticaj na metodičko-didaktičke strukture nastave.

6.1.1. Heterogenost unutar grupe

O organizacijskim uslovima koji dovode do heterogenosti bilo je govora u iscrpnom obimu u prethodnim dijelovima rada. Tako dolazi do miješanja učenika iz više različitih uzrasta unutar jedne grupe i svakom je pedagogu jasno da je ovo snažan faktor koji smanjuje efikasnost napora nastavnika pri podučavanju. I sami učenici time gube na mnogim poljima (vrijeme, podrška i koncentracija): nastavnik ne može cijeli čas posvetiti materiji koju oni obrađuju; nastavnik ne može biti spreman odgovarati na njihovo pitanje u baš onom trenutku u kojem ono iskrsne, dok traje dio časa koji se posvećuje drugom uzrastu; uz to su učenici lišeni mira i tišine koji su neophodni za koncentraciju za vrijeme faza samostalnog rada, jer za to vrijeme nastavnik predaje i radi s drugim uzrastom. A tu je i princip “tuđe-slade” kojem se mališani često ne mogu oduprijeti, pa je ono što nastavnik objašnjava drugom uzrastu trenutno toliko „silno interesantno“ (a možda i nije, ali je učeniku u tom trenutku interesantnije od onoga što on treba samostalno da radi), pa se učenik zanese i potroši vrijeme za svoj samostalni rad na slušanje izlaganja za drugi uzrast s kojim dijeli grupu, izlaganja koje ga se i ne tiče. I tako se desi da ne završi svoj dio zadatka i taj zadatak ga onda čeka za zadaću.

Mnogo je, međutim, problematičnija heterogenost u znanju unutar istog uzrasta i ona nema uzrok u organizaciji već u životnom okruženju djeteta. Ona se, dakle, neće moći iskorijeniti nikada – ona je tu kao neminovan faktor života u tuđini. Ona može da potiče iz porodice, ali i iz matične škole djeteta.

Ovo je najlakše objasniti na praktičnom primjeru grupe od 13 učenika, a sami su učenici iz,

²⁹ U dosadašnjem dijelu rada skraćena *HSU* stajala je za HSU (nastavu jezika zemlje porijekla) u uopštenom smislu i za bilo koji jezik koji se nudi u SR Njemačkoj ili RLP-u.

U ovom dijelu rad prelazi na opis konkretnih primjera nastave maternjeg jezika ili jezika zemlje porijekla za bosanski jezik u RLP, te će se u daljem radu slučajevi koji se odnose konkretno na ovu nastavu iz razloga jezičke ekonomije označavati s *HSU-bosanski* ili *naš HSU* (naš = u smislu nastava mojih učenika koji ju pohađaju i mene kao učiteljice/nastavnice/profesorce, bez ikakvih nacionalnih pretenzija).

Kurzivi u radu prestaju nositi oznaku za tekst koji je direktni prevod jer njega više nema. Tekstovi u kurzivu od ove tačke rada su razgovori ili govor, a dijelovi teksta pod znacima navoda su prenesena i specifična značenja.

npr., 9 različitih škola iz Mainza i okoline. To znači da oni u prvom redu donose 9 različitih tipova predznanja (primjerice: neki su učili određeno slovo koje se obrađuje, a neki još nisu). Nadalje, od tih 13 učenika, 7 je prvi razred, a 6 drugi razred. Tako nastane heterogena grupa u kojoj je vrlo teško raditi, i to manje zbog heterogenosti samog uzrasta (kombinacija prvog i drugog razreda još je i najidealnija), nego više zbog heterogenosti znanja bosanskog jezika koje dijete donosi sa sobom iz kućnih navika. U toj skupini od 13 učenika bar će biti troje koje apsolutno ne razumiju bosanski jezik, troje će ih zadovoljavati i razumijevanjem i govorom u skladu sa svojim uzrastom, a ostali – doslovno: *kako ko*. I tu nastavnik mora da balansira jer se vrlo lahko može desiti da je potpuno istim građivom neko iz grupe preopterećen, a neko se dosađuje jer mu je prelagano. Stalna fleksibilnost i spontana prilagodba, individualan pristup, uz višestruke osvrte i ponavljanja u ovom su vidu nastave neminovni. Tako se i radni plan nastavnika, izveden iz Okvirnog plana i programa za HSU u RLP, za svaku školsku godinu uvijek mora prilagoditi strukturi grupe. To u praksi znači da ono što se jedne godine moglo raditi u jednoj generaciji trećih i četvrtih razreda već iduće godine može biti samo san, jer će se desiti da treći i četvrti razredi te generacije nisu istog grupnog kapaciteta kao oni prethodni.

I, najzad, kontinuitet u pohađanju HSU je ključan. Upis novih učenika moguć je u svim razredima. Tako se desi da se čvrstoj i uigranoj grupi četvrtih razreda, koji vladaju osnovama pravopisa i konceptom nastavnog rada, naredne godine pridruži učenik koji možda i govori bosanski jezik, ali nije završio nijedan razred dopunske nastave. Integracija u nastavu, jasno, slijedi po uzrastu, a ne po znanju. Tako se u grupi s kolegama iz četvrtog razredima nađe učenik istog uzrasta koji, međutim, ne zna napisati niti razlikovati niti jedno slovo koje u njemačkom jeziku ne postoji ili se, pak, u njemačkom jeziku *ponaša* drugačije nego u bosanskom jeziku (c, č, ć, dž, đ, s, š, z, ž, lj, nj, k, g, v). Iako to na prvi pogled ne izgleda kao neka krupna stvar, svako od nas, kome je bosanski jezik zaista maternji, treba da uzme obični tekst za, primjerice, drugi razred i da ga pokuša pročitati ili razumjeti, pod uslovom da pogriješi bar polovicu od slova pobrojanih u zagradi. Ni pročitati ni razumjeti on neće ništa. Garantovano!

6.1.2. Život u svijetu njemačkog jezika

Teorija bez prakse je prazna, a praksa bez teorije je slijepa.

Sve naše spoznaje počinju iskustvom, u to nema sumnje.

Upravo je dobar odgoj ono iz čega potiče sve dobro u svijetu.

Ako ove tri prilagodbe Kantovih citata spojimo nad problematikom HSU-nastave, prepoznat ćemo u njima istodobno problematiku, objašnjenje i rješenje.

Naime, za dugoročno pamćenje jezičkog znanja neophodno je da sve što se na nastavi nauči ubrzo nađe oslonac u praktičnoj primjeni kako bi počelo da funkcioniše kao trajna kompetencija za kojom učenik može posezati pri upotrebi jezika u životu. Riječ koju dijete zapamti na nastavi neće se u njegovom sjećanju dugo zadržati ukoliko se u prvom redu ne usidri u pamćenje nekim dobrim, slikovitim primjerom, a i u tom slučaju će neminovno početi da blijedi ukoliko se ne aktivira upotreba te lekseme u svakodnevnicima. Zato je ta riječ obična *teorija koja je prazna* ukoliko se ne počne upražnjavati u svakodnevnom govoru i tek kada se aktivira *u iskustvu* svakodnevnice – ona može da postane *dio spoznaje*, a svakodnevnica maternjeg jezika u iseljeništvu svodi se *na kuću i odgoj*.

Neophodno je to sagledati realno: Šta su dva sata nastave maternjeg jezika u sedmici u odnosu na 24/7 u konstantnom okruženju njemačkim jezikom, okruženju kojem su ovdašnja djeca neminovno izložena? I ponavlja se: nema potrebe da se zavaravamo uvjerenjem da su ova djeca u domovima okružena isključivo maternjim jezikom. Dinamičnost života takva je da se u porodicama iza zatvorenih vrata masovno govori njemački jezik, i tamo gdje je to nužno (porodice u kojima jedan roditelj nije govornik bosanskog jezika) i tamo gdje to nema apsolutno nikakvog smisla (porodice u kojima oba roditelja govore bosanski jezik, pri čemu ne vladaju propisno njemačkim jezikom, ali mu u svakodnevnicima ipak daju prednost nad maternjim).

I one porodice koje su trude biti istrajne u upotrebi maternjeg jezika u porodičnom okruženju nisu zaštićene od invazije njemačkog jezika u porodični govorni repertoar. Televizijski program, muzika, škola, zadaće, druženja, prijatelji, kupovina, interakcija u javnom prevozu, u kupovini – apsolutno sve je na njemačkom jeziku.

Koliko je, međutim, taj uticaj okoline jak, ali ne i svemoćan, u iskustvu sam uspjela prepoznati na *fenomenu drugog djeteta* (slobodno definisan termin). S obzirom na to da kroz HSU dođem u dodir sa svim generacijama djece iz jedne porodice, zanimljivo je bilo prepoznati da prvo dijete koje je samo raslo s roditeljima vrlo često donese solidno predznanje iz bosanskog jezika. Roditelji obično kažu da je to bilo mnogo bolje prije nego je dijete krenulo u vrtić. Vrtić je, dakle, ona tačka na kojoj uplivom njemačkog jezika u dječiji svijet dolazi do potiskivanja bosanskog jezika iz kognitivne prakse i dominaciju preuzima njemački jezik kao jezik koji u život djeteta donosi sve ono što mu je zanimljivo: prijatelje, druženje, vrtić, igre, učenje novog, izazove... Bosanski jezik postaje jezik onog običnog, podrazumijevanog, *pokućnog života* i gubi na senzaciji. Bilo kako bilo, ona aktivna faza bosanskog jezika u odrastanju na djeci se snažno osjeti i nekoliko godina kasnije, kada dođu pred učiteljicu, i u svakom je slučaju korisna.

Dakle, njemački jezik jeste moćan i, istina, on oslabi maternji jezik – ali nije svemoćan i ne uspijeva potisnuti maternji jezik u potpunosti.

Drugo dijete u porodici, osim roditelja koji će eventualno insistirati na bosanskom jeziku, ima sagovornika u svom starijem bratu ili svojoj starijoj sestri – ali taj je najčešće kroz vrtić već *inficiran* njemačkim jezikom i to iskustvo prenosi na mlađeg. Već se u tim prvim fazama odrastanja izgubi prilika (što bi se reklo – *prođe voz*) za usađivanjem eficientne podloge maternjeg jezika i, kada na tako lošu podlogu dođe iskustvo vrtića i škole na njemačkom jeziku, posljedice po znanje maternjeg jezika poprimaju katastrofalne srazmjere. Bespotrebno je govoriti o tome šta se dešava s trećim ili četvrtim djetetom. Njih majke doslovno postišeno dovode za ruku i mašu glavom, uz ispriku: “On, učiteljice, nikako!” Dakle, uticaj njemačkog jezika jeste jak, ali uz dobru podlogu maternjeg jezika u ranim fazama odrastanja taj uticaj ne mora nužno biti poguban za jezik koji se govori, ili bi trebao da se govori, u kući kao maternji.

Kroz opis ovog šablonskog stanja otprilike postaje jasno koliku moć i nemoć imaju ta dva sata nastave maternjeg jezika u sedmici. Moć nastave ogleda se u tome što, kroz upotrebu maternjeg jezika u novom, uzbudljivom ambijentu, bosanski jezik prestaje biti *pokućni jezik* naredbe, galame, prijekora i dosadne logistike života u vidu: *idi, donesi, pazi, dodaj, jedi, ako ti ja dođem!* (djeca redovno sama svjedoče o tome kako mama nekada priča bosanski, nekada njemački, ali kad galami – uvijek galami na bosanskom jeziku). Bosanski jezik polaskom na HSU stiže nove kanale upliva u dječiju svakodnevicu: postaje jezik drugarica i drugara iz “bosanske škole”, postaje jezik učionice, jezik pauze, jezik šarene knjige ili zanimljivog crtića, jezik budalaste učiteljice s kojom se na času uvijek nešto *cerlekaju*, postaje jezik čestitke koju nose kući za Osmi mart, zbog koje mama plače od dragosti, postaje jezik novih riječi na koje nena preko Vibera viče tako jako da joj možda i ne treba telefon: “Sunce nenino i moja zadaća i moja čestitka lijepa!” Postaje jezik nekih drugih i novih emocija i navika i to je sasvim dobro. No, moć je relativna.

Pred jakim protivnikom svaka moć vrlo lahko postaje nemoć. Nemoć bosanskog jezika u životima djece ogleda se u njegovom kvantitetu. Opet se vraćamo na omjer: 2 sata u sedmici naprema 7 puta 24 sata u sedmici (ako uračunamo dječiji san koji je sigurno na njemačkom). Stoga sve što se nauči na HSU neminovno blijedi i nestaje, ako se ne koristi u praksi. Zato naša nastava za cilj uzima korisno znanje (frekventne riječi), a kuća si treba uzeti za cilj da koristi to znanje. Dosegnuti nastavni cilj u ovim uslovima, dakle, vrlo je teško i s podrškom roditelja i pravilnom njegom govornih navika u roditeljskom domu, a kamoli bez nje.

6.1.3. Poslijepodnevna nastava

I mjesto i raspored koju HSU-nastava zauzima u protoku dječijeg dana otežavajući su. Koliko god zanimljiva nastava bila, koliko god dragi prijatelji čekali tamo i koliko god šareni i neodoljivi bili crtići koji tamo lepršaju na pauzi – pohadati HSU za djecu nije lahko. To je poslijepodnevna nastava koja se održava u vrijeme u kojem se svi njihovi drugovi igraju i to je obično vrijeme koje im se trga od odmora od redovne škole da bi – opet! – išli u školu. Ima djece koja jedva čekaju naše susrete, a ima djece koja doslovno plaču i negoduju. Ono što je zanimljivo jeste to da HSU-učiteljica ta negodovanja najčešće čuje od majki, jer djeca to rijetko pokazuju na nastavi i na pitanje koje učiteljica uputi majki “Pa zašto ga tjerate?” stigne odgovor: “On meni krene sa suzama na nastavu, ali se svaki put vrati s osmijehom!”. Dakle, problem nije u vremenu koje se provede na nastavi već u tajmingu same nastave.

Nadalje, to je poslijepodnevna nastava, ali ne u onom smislu u kojem ju poznaju djeca u bh. školskom sistemu: odmaraju ujutro i poslijepodne idu u školu. Ovo su djeca koja ustanu u 7 sati ujutro, do 13:00 sati borave na iscrpljujućoj redovnoj nastavi njemačke škole i onda ih mati vozi preko pola grada, *gurne* im kiflu u ruku tokom vožnje, u 14:00 ih *istrese* HSU-učiteljici u učionicu i *ova* onda treba da ih salijeće štokakvim pravopisnim nebulozama iz propisanog režima Planova i programa. Ne ide!

Mora to biti maksimalno prilagođen koncept, pun razumijevanja, topline, skrivene dinamičnosti, s prividom relaksacije, gdje čak i odmor i pauza moraju biti produktivni (pa će se i kratki crtić na pauzi koji biraju odobriti samo ako je na bosanskom, hrvatskom ili srpskom jeziku), koncept prepun velikih i malih trikova koji će učenicima boravak na nastavi, unatoč umoru, učiniti maksimalno ugodnim kako bi proces učenja i usvajanja znanja bio što efektivniji. A ni previše iscrpljeni ne bi trebali biti nakon toga jer ih poslije 16:00, kada dođu kući, čeka zadaća iz njemačke škole, a vrlo često i neki trening. I kada se uzme u obzir da je to ono isto malo biće koje je ustalo u 7:00 sati i koje će u 20:00 sati doslovno pasti u krevet od umora nakon takvog jednog dana, onda se HSU-učiteljica iskreno i naprosto začudi kada pri susretu naredne sedmice utvrdi da su zapamtili nešto što je ona i sama morala zapisati da je obrađeno kako se ne bi ponovila, a djeca to isto *izbiflaju* kao da su ga maloprije čuli.

I onda čovjek shvati koliko su ustvari velika ta mala bića i kako se sav trud oko njih isplati.

6.1.4. Metodika i didaktika nastavnog rada u opisanom kontekstu

Iz ovog svega postaje jasno koliko je koncept nastave maternjeg jezika u inostranstvu prinuđen biti drugačijim u odnosu na nastavu maternjeg jezika u domovini.

Prije svega, pristupi nastavnoj materiji, te plan i program moraju biti suženi i redukovani. I to ne samo zbog aspekta vremena već i zbog aspekta razine uzrasta. Naprosto je nezamislivo učenicima u trećem razredu servirati štivo koje se obrađuje u trećem razredu osnovne škole u BiH. Vrlo se često granice razumijevanja pomjere za dva razreda (uzrasta), pa je tekstove iz čitanke za treći razred moguće obraditi s učenicima tek u petom razredu. Tu, međutim, nastupa problem interesovanja: da li je tematika predviđena za osmogodišnjaka zaista nešto što još uvijek može zaintrigirati jednog desetogodišnjaka. To su one tačke u nastavnom radu u kojima je neophodno balansirati, oslušivati, pokušati i, po potrebi, zgužvati i baciti, ali opet ne zauvijek jer se dešavalo da se već narednoj generaciji petih razreda to isto štivo dopadne.

Nadalje, jasno je da je zahtjev za bilingvalnim pristupom u nastavi apsolutno neophodan. To je jedna od rijetkih tačaka u kojoj se slažu zahtjevi Plana i programa, stanje na terenu i praksa, koliko god da joj se protive tradicionalne predstave o nastavi maternjeg jezika. Mnoge metode koje se koriste, a to će pokazati ovaj rad, tipične su metode za učenje stranog jezika. Svaki tekst za sobom vuče vokabular (prevod fonda riječi), unose u rječnik, usmeno prevođenje teksta...

Kontekstualizacije su redovno dvodimenzionalne: osvrću se na bh. stvarnost, ali se upoređuju i s realnošću u SR Njemačkoj. Na to ih obavezuje i Plan i program, ali i potreba za kontrastivnim pristupom tekstovima koji će potaknuti efektivnije iskustveno poimanje teksta i njegovog značenja.

Pri predavanju se koriste oba jezika zbog heterogenosti u grupi. To s jedne strane jeste korisno, ali s druge strane može da bude faktor koji krnji efektivnost nastave. Naime, djeca koja neko izlaganje ne razumiju na bosanskom jeziku zavisna su od sažetka tog izlaganja na njemačkom. S druge strane, djeca koja vladaju bosanskim jezikom ne moraju nužno da se trude i upinju da po svaku cijenu razumiju ono što učiteljica trenutno govori na bosanskom jeziku jer znaju da će ona to sve za par minuta reći opet na njemačkom jeziku. Pri tome naravno ne treba isključiti ni pozitivnu stranu ovog pristupa: dijete koje u izlaganju na bosanskom jeziku nije razumjelo pojedine riječi, može da ih čuje naknadno u prevodu tog izlaganja na njemačkom jeziku i da ih na taj način pohrani u pamćenju.

Fonetsko-fonološka problematika rješava se uporednim metodama oblika dvaju jezika, uz pažljiv pristup koji nalaže Plan i program. Generalno, tipovi grešaka koju djeca prave drugačiji su nego u nastavi maternjeg jezika u domovini. U nastavi se susreću greške koje su kolegicama i kolegama u BiH nezamislive i uspostavljaju se definicije koje u BiH ne postoje. Zašto bi u BiH neko istkao cijelu lekciju oko definicije “Imenice se u bosanskom jeziku pišu malim početnim slovom” kada je to podrazumijevano?

Ovdje nije. Ovdje se s tim valja boriti do mature.

I kako se izboriti s cunamijem ganuća i profesionalnim krahom koje doživite u istom trenutku kada na poklon dobijete crtež na kojem ste nacrtani vi i vaša učenica pored zgrade škole okićene bh. zastavama, a na crtežu piše *Najbola jučiteliza?* Gdje je /lj/? Otkud to /j/? I zar opet ovo /z/ umjesto /c/? I koja crna “najbolja učiteljica” – učenica joj nepismena!? Ovo su trenuci u kojima se čovjek bori s mišlju o ostavci iz moralnih razloga, ali pobjeći ne možeš, nego *ispravljaj krive Rajne!*

Odakle početi?

Upravo odatle – od greške! Iskustvo je pokazalo da se ovaj vid nastave najbolje koncipira ako svjesno i ciljano targetira greške učenika i oko njih tka lekcije, metode, pristupe, vježbe i pričice za lakše pamćenje, a krah se zamijeni pobjedonosnim osmijehom i *učiteLice* i njene učenice, kada se toj učenici u drugom razredu pokaže crtež i način na koji je “napisala” svoju učiteljicu prije godinu dana, prislonjen na vokabular-test od prošle sedmice na kojem leksema *učiteljica* stoji napisana bez greške. Obostrana sreća tada nema granica!

Vjerovatno jedina stvar po kojoj HSU prednjači u odnosu na uslove rada u nastavi maternjeg jezika u većem dijelu domovine jeste pristup pomagalicama savremene tehnologije kojima raspolaže u zadnje dvije godine. Nekome će ovo možda zvučati snobovski, ali domovina nije samo Kanton Sarajevo. Domovina je i svaki drugi kanton, i svaki zaselak u njemu, i svaka seoska škola koja jedva da ima i osnovna nastavna sredstva, a kamoli laptop, pametnu tablu i pristup internetu u svakoj učionici. Ni u SR Njemačkoj to nema svaka učionica. Pošto je pristup pomagalicama savremene tehnologije neizmjenjivo koristan za proces učenja, svaka struktura koja se bavi organizacijom školstva u bilo kojoj državi trebala bi da radi na opremanju učionica ovim sredstvima. Ta se tehnička potpora, kako će se pokazati u nastavku i dodatku rada, u međuvremenu provlači kroz sve aspekte nastavnih aktivnosti u HSU-bosanskom – jer slika govori više od hiljadu riječi.

6.2. Digitalni medij i medijska kultura u HSU

Metodika, kako je već spomenuto u uvodu, riječ je grčkog porijekla i oslonjena na sintagmu *methodis techne* označava *umijeće na putu ka nečemu*, što u kontekstu pedagoške prakse predstavlja umijeće nastavnika da učenika na putu učenja dovede do nastavnog cilja.

Put razvoja metodološke prakse tekao je uporedo s razvojem ljudskog društva. Tako se u antičko doba podučavanje, uslijed nedostupnosti i skupoće materijala za pisanje, odvijalo uglavnom usmenim predavanjem, dijalogom i podsticajem razvoja kognitivnih sposobnosti. Mnogo kasnije ustalio se famozni način podučavanja kredom i tablom, a izvori dokazuju da je u 17. stoljeću ova praksa već raširena. I dugo će poslije toga nastavni proces balansirati između table, krede i knjige. U novije vrijeme, međutim, dolazi do zaokreta. Kultura digitalnih medija u društvu ekspanzivno se širi, te uporedo unosi dinamične promjene i u nastavnu praksu.

Interesantan je podatak da je od izuma slova do prvog tiskanja knjige proteklo otprilike 5.000 godina. Od tiskanja knjige kao medija do radiotalasa kao medija protekao je znatno kraći period od nekih 500 godina. Skok s radija na naredni medij – televiziju – trajao je tek nekih desetak godina, a za ekspanziju pametnih telefona na nivou svjetskih razmjera bilo je potrebno tek pet godina. Svi smo svjedoci vremena u kojem je za kompletnu digitalizaciju nastave bilo neophodno tek nekoliko sedmica, eventualno mjeseci – u prinudnim uslovima globalne pandemije.

Iz ovog zaokruženog i simboličnog pregleda jasno je da se društvo razvija sve dinamičnije, a ako uzmemo u obzir činjenicu da su djeca budućnost i osnova tog društva, postaje jasno da se i nastava treba prilagoditi tom trendu i tempu kako bi postigla svoj krajnji cilj, a to je: od učenika oblikovati osobe širokih nazora i kompetencija.

Metodika, kao umijeće kojim se nastoji učenika na njegovom putu učenja dovesti do nastavnog cilja, treba, međutim, sve to da sagleda pedagoški, praktički, psihološki i naučno, kako bi kooperacija metodike s digitalnim dostignućima današnjice bila uspješna u procesu podučavanja.

Način na koji se vanjezička sredstva i materijali uz implementaciju medijske kulture, dramatizacije i filma koriste u dopunskoj nastavi bosanskog jezika i književnosti u SR Njemačkoj bit će kratko opisani u nastavku rada i provlačit će se kroz cjelokupnu metodološku praksu koju rad opisuje u dodatku, a koja je podijeljena po uzrastima.

6.2.1. Digitalni medij u nastavi

Pametna tabla (*smartboard*) kao digitalni medij u nastavi omogućava nevjerovatan luksuz u nastavnom procesu.

Prije svega, ona omogućava transparentnost i vidljivost analognih sadržaja u cijeloj učionici, što je zlata vrijedno i za koncentraciju učenika, metodički uspjeh i uštedu vremena.

I prije su se, naime, u okviru HSU-bosanskog radile vježbe i pokazivale odštampane fotografije, ali je sve to bilo mnogo zahtjevnije za nastavnika. Ova se smjena pokazala višestruko korisnom, a najznačajniji pomak evidentan je po pitanju onoga što je u nastavnom procesu zapravo i najbitnije, a to je učenički interes, pažnja i fokusiranost. Iako žive u Njemačkoj, za djecu je pametna tabla senzacija, prvenstveno zato što je novo, što je praktično i olakšavajuće, ali i zato što sva djeca rad na njoj ne poznaju iz svojih redovnih matičnih škola.

Zahvaljujući povezanosti pametne table s internetom, omogućeno je spontano vizualizovanje raznih detalja koji možda i neplanski izrone tokom nastave (o njima će biti govora u dijelu rada o medijskoj kulturi). Generalno je, s obzirom na bilingvalni pristup jeziku, vizualizacija pojmova jako bitna na onom nivou na kojem metajezikička funkcija jezika zakaže. Nekada je neki predmet suviše vezan za tradiciju i podneblje BiH, te za njega jednostavno ne postoji adekvatna riječ na njemačkom jeziku. Tako, naprimjer, leksema *džezva* prevedena na njemački jezik u obliku lekseme *Kaffeekanne* kod učenika koji ne znaju šta *džezva* tačno znači – izaziva asocijaciju na vid termos-boce ili bokala kakav ovdašnja djeca svakodnevno viđaju na aparatima za filter-kafu. Iako djeca taj prevod za *džezvu* redovno ravnodušno prihvate, misleći da znaju o čemu je riječ, tek kada im se na *Googleu* pronađe fotografija na kojoj je klasična tradicionalna bakarna džezva, tačno im se po ozarenim licima vidi da su tek tada shvatili o čemu se zapravo radi: *A znaam – to ima moja mama!; Iz toga pije moja nena!*

Pored vizualizacije, od velike je koristi i auditivna podrška u nastavi kada želimo poslušati neku dječiju pjesmicu. Kada učimo leksemu *cvrčak*, učenicima se u okviru HSU-bosanskog apsolutno nikad neće direktno servirati riječ na njemačkom jeziku za *cvrčak*, već će im se samo pustiti zvuk cvrčka s *YouTubea*. Interesantno je kako učenici odmah svi uglas graknu kako to stalno čuju u *Bosni i na moru*. Tada ih se potakne da podražavaju zvuk cvrčanja time što ponavljaju samo prva tri glasa, tj. prvi slog te riječi u ritmu (*cvr, cvr, cvr*).

Spontano vizualizovanje zavičaja pri upoznavanju grupe na početku školske godine od velikog je značaja. Naime, svake godine se struktura grupe iz organizacijskih razloga promijeni (spoje se grupe ili grupi pristupe novoprijavljeni učenici). Zato se na početku školske godine uvijek

iznova upoznajemo. Tako se svi predstave i obavezno kažu iz kojeg su grada u BiH. Na tablu se zakači velika geografska karta BiH, a pored nje se na tabli nacрта i slijepa karta BiH iste veličine. Učenici najprije pokušaju naći svoj grad na geografskoj karti pa ga poslije simetrično ucrtaju na slijepu kartu. Stariji to uspiju bez problema jer su to naučili još pri prvom upoznavanju kojem su prisustvovali. Kod mlađih uzrasta, koji ne raspolažu kompetencijom geografske orijentacije, najprije na *Google Mapsu* pronađemo položaj učenikovog grada na pametnoj tabli, pa ga učenik na osnovu te pomoći pronađe na geografskoj karti, a potom ucrtava i na slijepu kartu. Na slijepoj karti tog časa stoje imena učenica i učenika iz grupe uz njihove zavičajne gradove koje su locirali.

Za tako heterogenu grupu učenika, koji se prvi put susreću na nastavi maternjeg jezika u Njemačkoj, ovakav je vid prostorne identifikacije od velike važnosti jer tako zapravo shvate *otkud mi tu, svi skupa, usred Njemačke i šta nas to povezuje*. Osobito zanimljivo učenicima bude kada shvate koliko daleko jedni od drugih žive u Bosni, koliko bi im trebalo autom, koliko pješice kada bi išli jedni drugima u posjetu na ljetnom raspustu, a sve su to opcije koje omogućava *Google Maps*. Obavezno slijedi vizualizacija tih gradova pretraživanjem fotografija na *Google-Picturesu*, pri čemu djeca s oduševljenjem prepoznaju neke fotografije svojih gradova u domovini. Ako se radi o nekom poznatijem gradu, obično i druga djeca prepoznaju da su tamo bila. Naprimjer, kada pretražujemo Mostar, svako će dijete prepoznati da li je bilo na Starom mostu ili ne. *YouTube* pruža neograničene mogućnosti vizualizacije u vidu snimaka. Tako se uz spomen Mostara i priču o Starom mostu djeci obavezno ispriča o tradiciji skokova sa Starog mosta i pusti im se neki kratki snimak skokova. Pri tome se, naravno, skrene pažnja na to *kako to rade samo profesionalci, zatim im se uvećaju ronionci koji odmah po skoku plivaju ka skakaču kako bi vidjeli da li je sve uredu, jer je to toliko opasan poduhvat da se i profesionalcima može desiti nesreća...*

A kroz sve ove, na prvi pogled, nebitne tričarije kojima se naizgled samo gubi vrijeme u nastavi zapravo se suptilno implicira i ponavlja fond riječi koji bi teško bilo objediniti nekim gotovim tekstom ili radnim listom (*grad, most, skok, skakač, žiri, ocjena, ronionci, rijeka, Neretva, zelena, hladna, duboka, brza, publika, povreda, profesionalac, udaljenost...*). Uz to priča, fotografije i snimci o Starom mostu i tradicionalnim skokovima predstavljaju vizualizaciju tradicije i kulture turističkih znamenitosti naše države. Isto tako ćemo uz vizualizaciju Sarajeva u nižim razredima obavezno pogledati neki snimak na kojem neko hrani golubove na čaršiji. To učenike naprosto oduševi, a neki ispričaju da su to i sami radili. Tom se prilikom kroz neformalan razgovor implicira fond riječi od *golubovi, glavni grad, česma, Sarajevo, kukuruz, čaša, marka, prodaje, hraniti, ključati...*

Pored pametne table i interneta kao tehnološke podrške nastavnih jedinki, kojom se evocira empirijsko, vizualno, auditivno, perceptivno, orijentaciono iskustvo učenika, pomoću tih digitalnih medija pauze se redovno popune jednim oblikom *skrivenog podučavanja*. Crtani film u vidu pauze učenike naprosto oduševi i opusti toliko da nisu ni svjesni da je pauza trajala nepunih desetak minuta, a zapravo su i kroz tih par minuta pauze izloženi uticaju našeg jezika. Film je obavezno na nekom od naših triju jezika jer se bosanska medijska kultura ne brine mnogo o kvalitetnoj sinhronizaciji crtanih filmova za djecu, pa se u okviru HSU-bosanskog često poseže za verzijama na srpskom ili hrvatskom jeziku. Uz to je sam izbor filma vrlo rijetko slučajan, već na neki način sadržava fond riječi koje je taj dan aktiviran kroz nastavnu jedinku. Ako smo, primjerice, učili povrće – gledat će Popaja i njegov špinat; ako smo učili slovo /i/ – pogledat će epizodu *Štrumfova* u kojoj Vicko nebrojeno mnogo puta izgovara riječ *iznenađenje*; ako smo učili slovo /m/ – pogledat će najpoznatijeg miša i mačka na svijetu, bez obzira na to što tu nema mnogo dijaloga i jezika (*Tom i Jerry*)...

Ekranizacija lektire za niže uzraste također je neizostavan vid nagrade za *jezički napor*. Tako ćemo čitanje *Pipi Duge Čarape* krunisati epizodom koja se odnosi na priču tj. skupinu priča iz knjige koje smo obradili kroz niz časova.

6.2.2. Primjeri medijske kulture u nastavi

Za medijsku kulturu u užem smislu u dopunskoj se nastavi već rjeđe nađe vremena i prostora. Izuzetak su debate i rasprave na određene teme u starijim grupama, gdje se u svrhu osvjetljavanja različitih aspekata neke istine posegne za novinskim člankom.

Za primjer se može navesti implementacija zadataka iz oblasti medijske kulture u nastavnu jedinku obrade bajke *Ćup sa zlatom* na ćirilici u višim razredima (učenici u dopunskoj nastavi ćirilicu uče tek od sedmog razreda, nakon što steknu određen nivo jezičke sigurnosti na već poznatom, latiničnom pismu; ova se bajka u udžbeniku pojavljuje kao tekst koji je obimom prikladan za ovaj uzrast, ali se način pristupa samom sadržaju teksta prilagodi uzrastu). Iako je u ovom slučaju didaktički cilj bajke kao nastavne jedinice više sama činjenica teksta na ćirilici nego sadržaj tog teksta, ipak se on može tematski prilagoditi interesovanju ovog uzrasta.

Naime, učenici su već u nižim razredima naučili da je jedno od glavnih poetičkih obilježja bajke sretan završetak. Kraj u kojem se dvojica seljaka nakon dugih prepirki slože oko toga kome pripada nađeni ćup sa zlatom, tako što po savjetu carevih mudraca odluče vjenčati sina jednog i kćerku drugog seljaka i kao vjenčani dar im pokloniti ćup – kraj je koji možemo ostaviti kao sretan završetak za niže razrede. U višem uzrastu se, međutim, redovno postavi pitanje: *Da li*

se ovdje radi o sretnom završetku? Svi, bez izuzetka, upadnu u zamku i slože se s tim. Tada im se postavi sljedeća hipoteza: Zamisli ti, Amila, da imaš nekog momka kojeg voliš i za kojeg se kaniš udati. I jednog dana tvoj tata nađe na nekakvoj njivi nekakav ćup sa zlatom pa se danima s nekim komšijom, koji je sasvim slučajno Ismailov babo, raspravlja o tome čije je zlato, pa u više navrata ide s njim pred cara i mudrace da oni odluče i – samo jedan dan dođe kući sav sretan i kaže: “Riješio sam problem, Amila će se udati za Ismaila (kojeg i ne poznaje) i dobit će zlato kao vjenčani dar!” Da li bi za tebe to bio sretan završetak?

Tako dođemo do debate o ugovorenim brakovima u savremenom dobu. Često učenici i sami imaju neki primjer iz okruženja svojih prijatelja koji su porijeklom s Bliskog istoka. Za zadaću dobiju zadatak da na internetu potraže ispovijesti ljudi koji su prošli takvo jedno iskustvo i da ga zapišu ili istipkaju u vidu kratkog sastava na bosanskom jeziku – na ćirilici. O ovoj je temi generalno više pisano na njemačkom jeziku zato što se savremeno njemačko društvo kroz migraciju svakodnevno susreće s ovim društvenim fenomenom. Naime, ljudi u čijim savremenim kulturama praksa ugovorenih brakova još uvijek živi, pri dolasku u SR Njemačku svoju kulturu nose sa sobom i tvrdoglavo ju njeguju, što često za rezultat ima krvave porodične okršaje *iz časti* koji završe u medijima pod crnom hronikom. Takav novinski članak postaje zadatkom ovog uzrasta, a spada pod domen medijske kulture u nastavi.

Ovakvim nastavnim pristupom završetku bajke i zadaćom istodobno su ispunjena tri didaktička cilja: susret s novinskim člancima, jezička vježba prevođenja sadržaja novinskog članka na bosanski jezik i oblikovanje sadržaja članka ćirilicom. Ovo je bio primjer planskog upućivanja učenika na medije.

Pored toga, često se u okviru HSU-bosanskog posegne za neplaniranim osvrtom na medije, kada učenici dođu s pitanjem o nečemu što je vezano za aktualnu situaciju u Bosni, o kojoj su nešto čuli od odraslih ili pročitali u njemačkim medijima. Tu se pristup novinskim člancima ili televizijskim vijestima putem interneta u učionici ispostavi vrlo korisnim. Tako se, primjerice, desilo da su učenici u nekim senzacionalističkim naslovima iz njemačkih medija pročitali nešto negativno o surovom ophođenju prema migrantima u Bosni i Hercegovini i na narednom času pitali učiteljicu o tome. Tada smo mogli sasvim spontano pregledati dnevnu digitalnu štampu i pročitati šta se sve o toj temi piše u našim medijima – transparentno, na pametnoj tabli, svi zajedno, na našem jeziku. Uz to smo mogli pogledati i reportaže nekih televizijskih kuća o migrantima u BiH, te pogledati intervju s tim ljudima koji su na svom putu prema Evropi ostali zarobljeni u BiH. Bilo je zanimljivo ustanoviti da je većina učenika u njemačkim medijima stalno slušala o tzv. balkanskoj ruti migranata, ali niko ju nije povezo s BiH niti su bili upoznati s tim problemom u našoj državi.

Problematici se, dakako, pristupilo analitički, kritički i etički i s društvenog i političkog aspekta: *Odakle Marokanac iz televizijske reportaže baš u Bosni? Koliki je put on prešao? Zašto je tako odlučan da se ne vrati u Maroko? Koliko dugo on već putuje? Je li to lagan put? Koliko je novca utrošio? Odakle mu novac? Je li može biti da je prodao svu imovinu za taj put pa se sada nema gdje vratiti? Je li može biti da je kriminalac koji nikada ništa osim kriminalnog dosjea nije ni imao, pa je namjerno "izgubio" dokumente i iskorištava val izbjeglica da dođe do Evrope? Možemo li zbog takvih pojedinaca opečatiti sve migrante i loše se ponašati prema njima? Kako se naša država ponaša prema izbjeglicama? Kakve uslove im je obezbijedila? Ako vam kažem da EU daje novac za migrante, a oni ovako bijedno žive u šatorima na Vučjaku – šta mislite, gdje su ti novci? Je li uredu da policija tuče migrante? Je li uredu da se Bosanci prema njima odnose kao da su oni manje vrijedni? Jesu li Bosanci nekada bili u situaciji da budu izbjeglice? Je li se prema bosanskim izbjeglicama 90-tih (vašim roditeljima, vašoj rodbini, vašoj učiteljici) neko tako odnosio? Da li bi to bilo lijepo? Kako mediji utiču na javno mišljenje o ovom problemu u Bosni? Je li većina novinskih članaka koje smo pročitali izvještavala o dobrim ili lošim iskustvima s migrantima? Je li lijepo kada mediji o vama pišu loše? Kako ste se osjećali kada ste pročitali taj naslov o tome da se vaša država BiH zvjerski odnosi prema izbjeglicama? Šta mislite kako se migranti osjećaju kada bosanski mediji ovako pišu o njima? Kakvo se raspoloženje u javnom mnijenju stvara takvom medijskom praksom? ... Ovdje je važno naglasiti da je HSU-učiteljica tada sasvim slučajno lično bila medijski potkovaná na ovu temu pa je i nepripremljena znala gdje će i pod kojom internetskom adresom naći kakav i koji novinski članak ili reportažu i na taj način za mnoge aspekte ove tematike biti u stanju servirati odgovarajući primjer iz medija bez toga da se dugo i neplanski luta internetom jer to vrlo često nije dobro za kvalitet nastavnog časa.*

U radu s nižim razredima aspekt medijske kulture u okviru HSU-bosanskog moguće je izdvojiti na primjeru reklama. Obično se obradi pojam reklame, učenici navedu koja im je najdraža reklama pa ju svi skupa pogledamo na *YouTubeu* (ako je dostupna) te se na nivou njihovog uzrasta analizira: cilj reklame, pozadina reklame i istinitost u reklamama. Na primjerima reklame za sredstvo za pranje suđa, u kojoj jedna kapljica deterdženta opere pun sto tanjira, složimo se da reklame nekad i pretjeruju s ciljem da bi nas potakle na kupovinu nekog proizvoda, kao i to da reklame znaju biti *jako zle jer lažu*. Obično se osvrnemo na bajku o *Snjeguljici i sedam patuljaka* pa učenici dobiju zadatak da u ime zle maćehe napišu neku gnusnu, lažljivu reklamu za otrovnu jabuku, otrovni češljic i sl. Analogno tome, dobiju zadatak da naprave i neku pozitivnu reklamu o nekom pozitivnom detalju iz bajke: za čarobno ogledalce, za kolač koji je Snjeguljica napravila, za dijamante koje su patuljci vadili u rudniku...

Pri obradi lektire *Očeva sjekira* Rize Džafića u starijim uzrastima učenici obavezno dobiju zadatak da naprave reklamni plakat na kojem je produkt upravo očeva sjekira sa svim onim konotacijama koje smo prethodno ustanovili kroz interpretaciju djela: materijal, hranitelj porodice, izjave članova porodice o njoj... Ovdje se namjenski aktivira aspekt učeničkog bavljenja tekstem i u značenjskom i u formalnom pogledu, pa se kroz ovaj zadatak moraju vraćati na tekst, koristiti se jezičkim strukturama iz teksta, preoblikovati ih u reklamne floskule i na kraju prezentovati.

S ovim uzrastom se, naravno, s mnogo više kritičnosti prethodno analizira marketinška praksa u okviru medijske kulture: manipulacije cijenama pri sniženjima, manipulacije kupcima posredstvom empatije, boje ili mirisa (reklame često aludiraju na porodicu i djecu, a to su većini ljudi svetinje za koje bi dali sve; crvena boja snižene cijene potiče na afektivnu kupovinu, iako je ponuda često besmislena; aroma vanilije u osvježivačima zraka nosi notu majčinog mlijeka, te se kupci opuste i tako ležernije troše; u supermarketima u SR Njemačkoj obavezno postoji pekara jer je utvrđeno da većina ljudi ide u kupovinu direktno poslije posla i tada su svi gladni, te miris svježeg peciva ima skrivenu funkciju da nadražuje glad i potiče kupce na to da sa polica grabe i šta su planirali i šta nisu...). Objedinjujući sva ova znanja, prezentacije učeničkih reklama za produkt iz lektire poprime senzacionalistički ton i unesu humor i zabavu na čas.



Slika 01: Učenički rad – izrada reklame za produkt iz zbirke priča „Očeva sjekira“, uz osvrt na dijelove teksta i personificiranje centralnog pojma iz naslova zbirke

6.3. Problematika heterogenosti u predznanju iz matičnih škola na primjeru prvih i drugih razreda

Iako se u NPP-u u BiH prvo polugodište prvog razreda obično rezerviše za razvoj usmenih jezičkih kompetencija, u SR Njemačkoj to je drugačije jer je samo predškolsko obrazovanje mnogo intenzivnije. Uz to je boravak u vrtiću gotovo podrazumijevan za sve. Kroz taj se period s djecom, i prije polaska u školu, intenzivno radi na razvoju raznih jezičkih kompetencija s kojima se u bh. školskom sistemu u koštac hvataju nastavnici razredne nastave tek nakon što dijete dođe u školsku klupu. Zato se u SR Njemačkoj s učenjem slova polazi već u prvom polugodištu. Dakako, ne na strogom početku i s tim da svaka škola bira literaturu po kojoj će se vršiti alfabetizacija. Podučavanje pisanih slova neke škole počinju već krajem prvog razreda, ali većina zvanično počinje u drugom razredu.

Učenici iz matičnih škola u HSU sve češće donose praksu tzv. *Grundschrift* (bazičnog pisma). Radi se, naime, o praksi koja još u prvom stadiju učenja štampanih slova uvodi jedan oblik poveznice na grafemu koja će naknadno, po individualnom nahođenju učenika, prerasti (ili ne prerasti) u sponu s narednim grafemom i tako nastaje jedan individualni, hibridni vid rukopisa.³⁰

³⁰Ovo je, u međuvremenu, postao veliki problem u školstvu. Već deset godina kroz nebrojene pravne, pedagoške i medijske strukture širom države cirkulišu polemike o ovom problemu. No jasnih naređenja niti jasnih i validnih rezultata istraživanja na osnovu kojih nastavnik može ili treba jasno da se odluči – naprosto nema. Bar ne u RLP. To su samo vječite liste argumenata ZA i PROTIV. Tako da svaki učitelj, tj. svaka škola odlučuje za sebe. S druge strane, Baden-Württemberg još je 2016. godine stavio tačku na ovu polemiku i zabranio upotrebu bazičnog pisma u školama.

Činjenica jeste da onaj krasnopis kojem nas uči učiteljica na početku školovanja – u baš tom obliku – kroz život ne zadrži gotovo niko. Uglavnom svako razvije neki svoj individualni, prelazni tip rukopisa koji je, uostalom, i obilježje identiteta osobe. Na to se oslanjaju zagovornici teorije bazičnog pisma, apelujući time na slobodu izričaja djece i ukazujući na problematiku koju sprega u propisivanju načina pisanja stvara kod pojedine djece (pojedini rukopisi toliko su nezgrapni da su naprosto nečitljivi – i za učitelja i za učenika koji je njim pisao). Uz to (jako dobar argument, osjetan i u HSU!), radi sticanja kompetencije pisanih slova, mora da se utroši cijeli jedan period koji se prethodno već investirao u učenje štampanih slova. I na koncu, ova struja zagovornika zahtijeva da se ide ukorak s vremenom i da se sagleda činjenično stanje razvoja društva koje prognozira da će sama praksa bilo kakvog pisanja vrlo brzo izumrijeti. Neki idu tako daleko da pominju da se ni na razvoj kompetencije *tipkanja s 10 prstiju* ne treba oslanjati jer su programi za diktiranje sve napredniji (Bruegelmann 2017). Ova struja mišljenja podržana je od strane brojnih istraživanja i naučnih radova.

S druge strane, neoboriv su dokaz naučna istraživanja koja ukazuju na neodvojivu spregu između kognitivnog razvoja djeteta i prakse pisanja pisanim slovima. Tako ostaje da se pitamo da li se korist izvučena iz ovladavanja pisanim slovima uopšte treba mjeriti u krajnjoj instanci produkta (u tome da li će se upotrebljavati ili ne) ili, pak, u samom procesu ovladavanja kompetencijom i beneficijama koje taj proces donosi djetetu. Naime, postoje dijelovi mozga koji su aktivni samo pri pisanju pisanim slovima, a ne aktiviraju se pri tipkanju ili pisanju štampanih slova. Nadalje zagovornici ove ideje argumentuju da povezivanje slova razvija kompetencije uvezivanja fonema i grafema u više jezičke jedinice (morfemi i riječi), da to povezivanje pospješuje kompetenciju čitanja, podržava razvoj sitne motorike, da takvo pisanje omogućava bolju fokusiranost na sadržinu riječi i time pospješuje kognitivnost mnogih drugih jezičkih kompetencija...

Iskustva su pokazala da u školama daljeg obrazovanja djeca, koja stižu iz osnovnih škola koje su uvele praksu bazičnog pisma, imaju poteškoće jer pišu sporije i često ne znaju tako tečno čitati učiteljev rukopis na tabli, s obzirom na to da se ova praksa nije usaglasila i nije zakonski regulisana te aktivne generacije predmetnih nastavnika i dalje koriste pisana slova.

Za HSU ova mješavina u praksi predstavlja veliki problem jer unosi dodatnu heterogenost u grupu i mnogo je teže, često nemoguće, u tako kratkom vremenskom okviru koji HSU ima na raspolaganju, učenike efektivno dovesti do kompetencije ovladavanja pisanim slovima od temelja. Tim više što je pisanje svih vrsta grafema, osobito pisanih, stvar vježbe i praske. Logično je da svim učenicima u grupi za prvih nekoliko slova treba više vremena, ali od desetog slova osjeti se već jedna beneficija vježbe – djeca brže savladavaju novo slovo. Tako se, nakon otprilike dva mjeseca učenja pisanih slova, osjetno više vremena u HSU-nastavi može posvetiti drugim aktivnostima. Kod učenika koji u svojoj matičnoj školi apsolutno ne koriste pisana slova ovaj napredak nije evidentan i to koči cijelu grupu.

S druge strane, ukidanje pisanih slova značilo bi za HSU veliku uštedu vremena (od cijele jedne godine nastavnog rada – cijeli drugi razred), tim više što se mnoge kolege iz drugih HSU uopšte ne bave podučavanjem grafema kojima će djeca svakako ovladati kroz redovnu njemačku nastavu (čak ni na nivou štampanih slova!). No, činjenica da učinak prakse eliminisanja pisanih slova nije dugoročno provjeren, a pri tome djeca koja su u školama ograničena na bazično pismo nigdje drugo nemaju priliku steći tu kompetenciju pisanih slova – naprosto tjera čovjeka da istraje u ovoj praksi u okvirima HSU-nastave, pa makar bila i uzaludno opterećujuća za nastavnika, sve dok na javnu polemiku na ovu temu ne bude stavljena definitivna tačka u vidu jasnog, naučnog ZA ili PROTIV. Uostalom, to HSU-nastavnika ne sprečava da iskoristi ovu nit učenja pisanih slova i preko nje u nastavni proces integriše mnoga druga znanja, na način na koji će to rad objasniti u dodatku.

HSU-bosanski u prvom i drugom razredu radi po principu da si za centralnu kariku postavi jedan grafem sedmično i da oko njega plete sve ostale jezičke nivoe (morfološki, leksički, sintaksički, tekstualni), te da kroz njih motiviše i potiče učenike na sticanje pismenih, usmenih i praktičnih kompetencija na polju maternjeg jezika ili jezika zemlje porijekla. Ova bazična jezička kompetencija pisanja, međutim, u praksi HSU-učitelju umnogome otežava rad jer je preko nje vezan za način rada u matičnoj školi djeteta, a matičnih škola je nebrojeno mnogo.

Problematičan je u ovom uzrastu prvenstveno redosljed grafema po kojem se radi ili bi trebalo da se radi. HSU-nastavnik vezan je za onaj redosljed koji propisuju nastavni materijali koje on koristi. Problem za HSU-bosanski na ovom mjestu leži u tome što su grupe sastavljene od učenika iz različitih škola, pri čemu se svaka škola zasebno odlučuje za to koju će literaturu koristiti, a svaka literatura diktira redosljed učenja slova, a time i opus riječi koji će učenik znati čitati. Nije svejedno da li će se početi redosljedom *I, A, M, O* ili *L, O, A, M, I, S, T*, jer nakon tri sedmice učenici koji uče po prvom nizu već znaju da čitaju lekseme *mama, ima*, a učenici koji prate drugi niz to mogu tek cijele dvije sedmice kasnije. Zato je u HSU-bosanskom

redovita pojava da su aktualno slovo koje učimo na nastavi neki učenici već učili, a neki ne. I koliko god vremenske prednosti da se, iz taktičkih razloga, pusti kolegicama iz redovne nastave kako bi djeca kod njih savladala motoriku i vještinu samog pisanja nekih slova, to nikada nije dovoljno. Uvijek će se desiti da neko od učenika iz grupe nije učio dato slovo iako su ga svi ostali već savladali. No, zbog principa i obaveze, ali prije svega želje, za integracijom svih učenika grupe u nastavni proces, u HSU-bosanskom mora se polaziti od toga da niko od učenika ne poznaje slovo kojim se po planu kani baviti te sedmice, pa se fonetsko-fonološki nivo temelji na podučavanju vještine pisanja, a sve ostale aspekte nadograđuje na to kroz druge metode.

Za učenike koji su to slovo već učili aktivnost na HSU znači dodatnu motoričku vježbu pisanja, a za učenike koji se još nisu susretali s datim slovom to je potpuna novina, ali ju rado savladaju. Motivacija za njih uvijek je ista: *kada u njemačkoj školi druga djeca tek budu učila ovo slovo, vi ćete već znati kako se piše!* I to ih zaista usređuje. No, dakako, treba motivisati i privući i one koji ne ostvaruju tu vrstu beneficije. Nekada su raspoloženi, a nekad naprosto samo ponavljaju: *Ali ja sam to već učio* i postaje gluh i slijep za sve pokušaje motivacije tipa: *Učio si slovo, ali nisi riječi koje na bosanskom idu uz njega ili sada ćeš to slovo uvježbati još bolje – pa ćeš pisati najljepše u razredu.* Ovo se sve obično i redovno dešava u prvom tromjesečju, dok ti učenici nekoliko puta ne dođu do slova koje ni oni nisu učili. To se, dakako, pedagoški napomene i negodovanja uglavnom jenjavaju u budućnosti. No, i protiv te početne demotivisanosti valja se boriti na vrijeme, da ne bi prerasla u averziju prema nastavi bosanskog jezika.

Zato je iskustvo u HSU-bosanskom patentiralo dvije osobitosti pri učenju novog slova, zbog čega svako slovo postaje zanimljivo, bez obzira na to da li ga učenici već poznaju ili ne. Mi ih zovemo: *magična vreća* i *kako smije, a kako ne smije da izgleda slovo*. Ove metode jesu zahtjevne i gutaju mnogo vremena, ali su bile jedini način da se riješe navedeni problemi neminovne disonance unutar heterogenih grupa, jer djeca ove metode ne poznaju iz redovne nastave, lahko ih zavole i naviknu se na njih. Ove i druge metode koje se koriste u prvom i drugom razredu u nastavku će rada biti pobrojane i opisane, a njihova konkretna realizacija u okvirima nastavnog časa opisana je u metodičkom dodatku.

6. 3. 1. Metode i oblici rada u prvom i drugom razredu

Učenici su navikli da u redovnoj njemačkoj školi cijelu sedmicu posvete učenju jednog grafema: svakog se dana u sedmici na času njemačkog jezika bave novim aspektom učenja i upotrebe tog grafema. To znači da se pet puta u jednoj sedmici vraćaju jednom te istom grafemu, pet puta rade zadaće u vezi s određenim grafemom i na taj način pet puta aktiviraju

znanje vezano za taj glas, tj. grafem na najrazličitijim jezičkim nivoima.

I u HSU se svake sedmice uči novo slovo, ali se sve ono za što učenici u redovnoj školi imaju pet susreta u HSU svede na jedan put u sedmici jer HSU pohađaju jednom sedmično.

Princip učenja u prvom i drugom razredu na HSU-bosanskom takav je da se:

- u prvom dijelu časa ponavlja slovo koje se učilo prošlog puta, i to uz prezentaciju predmeta čiji naziv sadrži to slovo i kroz radne listove (vježbe) u vezi s tim slovom;
- održi se pauza;
- u drugom dijelu časa uči se novo slovo koje će naredni put da se vježba.

Cilj ovog rasporeda jeste izbjeći koncept po kojem se jedna tematika počne, obradi i završi na jednom času i više se ne spominje. Valja tu tematiku, naime, aktivirati u životu učenika do narednog susreta i u malo širem okviru od običnog pisanja zadaće. Zato se posao u vezi s jednim novim slovom polovi: na prvom času o novom slovu priča učiteljica, tokom sedmice se oni bave tim slovom kroz zadaću i praktični zadatak skupljanja predmeta koji počinju tim slovom, na narednom času oni pričaju o tom slovu i aktivno rade vježbe.

Uz to se prvi dio časa (dio kada su učenici odmorniji i učenička koncentracija svježija) koristi za aktivnost učenika, a u drugom se dijelu časa težište aktivnosti prebacuje na učiteljicu, pri čemu učenicima ostaje da slušaju i da pišu grafeme, što je aktivnost koja više angažuje motoriku nego kognitivnu i koncentracijsku aktivnost.

Metode koje se koriste tokom časa su: lančić od riječi, vizualizacija riječi (ilustracije, predmeti, fotografije), obrada radnih listova koji se prilagođavaju uzrastu, vježba navođenja imenica i imena uz vizualizaciju geografskih pojmova na pametnoj tabli, skupljanje fonda riječi grupe (sehara i rječnik), magična vreća, personificiranje slova, kako smije, a kako ne smije izgledati slovo koje se uči, čitanje pripadajućeg teksta uz dešifrovanje ilustracije uz tekst, glasanje za tekst...

Novo se slovo na času nikada ne otkriva transparentno. Vizualizacija je jako važna u svakom aspektu učenja jezika – bilo da se radi o leksičkom nivou ili vizualizaciji prirodnog fenomena iz domovine. Obično se to postiže posredstvom tehnologije, fotografija ili ilustracija, ali je trenutak u kome apstrakcija postaje doslovno opipljiva – naprosto neprocjenjiv. I kada se na cijeli taj recept doda šakljivost neizvjesnosti, metoda ne može da ne uspije.

Novo se slovo uvodi metodom “**magična vreća**”. To je vizualizacija koja počiva na predmetu koji u inicijalnoj poziciji lekseme ima glas čiji se jezički znak (slovo) obrađuje. Ova metoda zapravo znači da učenici “gledaju rukama”. Predmet se stavi u platnenu vrećicu (ceker) i svaki učenik dolazi do učiteljice da opipa taj skriveni predmet kako bi dodirrom odgonetnuo o čemu

se radi, ali se pri tome mora dosjetiti naziva tog predmeta na bosanskom jeziku da bi zaista pogodio o kojem je slovu riječ. Nakon što učenici dodirom odgonetnu o čemu se radi – ni slučajno to ne smiju reći glasno (da drugima ne pokvare užitak), nego dobiju papirić na kojem prvi razredi nacrtaju predmet za koji misle da je u magičnoj vreći (jer na početku godine ne znaju sva slova, ali poslije i sami pišu), a drugi razredi moraju napisati riječ i zaokružiti prvo slovo.

Pošto učenici odgonetnu slovo, uslijedi metoda **lančić od riječi**: učenici jedan za drugim, ukруг, navode riječi koje u inicijalnoj poziciji imaju glas čiji se grafem na tom času uči kao novi. Riječi se pišu na tablu i na taj način nastane jedan usmeni i pismeni lanac, tj. lančić od riječi koje počinju težišnim slovom. Neobično je koliko se često mora napominjati da se “ne broje” riječi na njemačkom jeziku jer je to tipična metoda iz redovne nastave (*Wörter Schlange* = zmija od riječi).

U okviru HSU izvesti sve ovo nije lahko jer je vremena malo, a cjelokupno učenje slova (grafema) i glasova (fonema) mora teći gotovo usputno, iako je centralna karika nastave. Razlog je taj što HSU mora da se fokusira na viši, leksički nivo, koji se na maternjem jeziku plete oko svakog pojedinačnog grafema, jer je to ono znanje koje dijete neće imati priliku steći van HSU. Naime, u redovnoj njemačkoj nastavi učenik će naučiti da sa grafemom /a/ povezuje *der Apfel, das Auto, der Affe*, a zadatak HSU-koncepta jeste da učenika poduči da sa grafemom /a/ dodatno nauči povezati lekseme na bosanskom jeziku (*avion, auto, autobus, avionska karta, automat*). Uz to, već od samog početka valja početi skretati pažnju na način pisanja početnog slova u prividno identičnim leksemama (*auto : das Auto*), kao i na detalj člana koji je u njemačkom jeziku neizostavan pratilac svake imenice, dok u bosanskom jeziku to nije slučaj.

Nadalje, valja naučene lekseme implementirati na višem jezičkom nivou i oko njih isplesti poneku rečenicu, a to se postiže uporedo – **aktivacijom ličnog empirijskog aspekta učenika**, pa se u tom kontekstu ispriča: *kakve je boje mamino auto, smiju li oni sjediti na prednjem sjedištu, jesu li ljubomorni što stariji brat može, za koliko će godina i oni moći, čime radije putuju (auto, avion, autobus) i zašto, zašto ne vole autobuse, za koja prevozna sredstva treba autobuska ili avionska karta, gdje se i kako one kupuju (vozač, automat, internet), ko je letio avionom i kakvo je to iskustvo (starija braća u grupi redovno tužakaju mlađe sestre ako su plakale u avionu zbog straha od letenja ili pričaju kako su se svađali ko će sjesti pored prozora)*. Tako se na zanimljiv način aktiviraju lekseme oko onog slova koje se uči u toj sedmici, a grupa se istovremeno jezički izražava i srasta u međusobnom preslušavanju mišljenja i iskustva.

Objašnjavanje načina pisanja slova jeste onaj dio časa u kojem je bilo mnogo negodovanja jer su mnogi već učili slovo koje mi obrađujemo tog dana kao novo. Tako je iskustvo pokazalo da

se i taj “dosadni” dio mora **oživjeti nekom pričicom** i djeca će ga prihvatiti, bez obzira na to koliko je njih dato slovo već učilo. Najprije se objasni način pravilnog pisanja slova. Slova se pri tome personificiraju: zajedno se otkrije koje slovo smije sići u podrum (koje se piše ispod linije), a koje ne; nekim se slovima dodaje nosić na koji će ono pasti ukoliko ga se krivo napiše i suviše nagne naprijed; nekim se slovima obuju patike... Tako se dolazi do metode **kako smije, a kako ne smije izgledati neko slovo**. Dok je prije bilo negodovanja zbog toga što su neki znali kako se piše neko slovo, ova metoda otvara vrata za učešće upravo tim učenicima: oslonjeni na znanje o tome kako se slovo ispravno piše, oni mogu davati prijedloge o tome kako ne smije da izgleda neko slovo. Učenici govore, a učiteljica po njihovim uputama namjerno piše slova pogrešno na tabli (učenik kaže da slovo ne smije u podrum – slovo na tabli pobjegne ispod dozvoljene linije; učenik kaže da slovo ne smije da lebdi – slovo na tabli ne dodirne liniju; učenik kaže da slovo ne smije biti debelo – slovo na tabli se napiše karikaturalno široko...). Ispravni oblici pišu se plavom kredom, neispravni crvenom kredom.

Učenici stečena znanja o pisanju slova uvježbavaju na radnom listu na kojem vježbaju pisanje novog slova. Zanimljivo je da se pri pisanju slova na listu učenici redovno osvrću na naš “crveno-plavi bučkuriš” ispravnih i neispravnih slova na tabli, pa upoređuju svoj list i nakon toga hvataju za gumicu. To je za učitelja uvijek dokaz da se može i treba učiti i na ispravnim primjerima, ali i na greškama koje učenik ne mora nužno da napravi sam, iz neznanja – jer možemo da ih napravimo svi zajedno uz smijeh i zabavu. Zašto ga ne preduhitriti i ne pokazati mu kako to slovo ne smije da izgleda? Na svim će ostalim mjestima uostalom vidjeti kako treba da izgleda. Za tradicionalne teorije podučavanja “greška koja stoji na tabli” bila bi ekvivalent smrtnom grijehu pedagoga, ali lično iskustvo u ovom slučaju govori više od teorije.

Uz slovo se obično pročita **pripadajući tekst**. Iako imaju didaktičku vrijednost, ti tekstovi na bosanskom jeziku nekad, nažalost, nisu pretjerano zanimljivi ili uzbudljivi, bez obzira na to što se za HSU-bosanski tekstovi biraju iz nekoliko udžbenika koji se koriste u bh. školstvu, upravo po kriteriju probavljivosti i zanimljivosti. To iskustvo navelo je na razna kreativna rješenja u praksi. Zato se u okviru HSU (u svakom uzrastu osnovne škole) uz svaki tekst **prije čitanja najprije zajednički analizira ilustracija**: *šta ili koga vidimo na slici; kakva je lisica na slici: dobra ili zla – zbog čega; šta mislite, šta ona želi uraditi (odgovor: pojesti miša); a možda miš želi pojesti lisicu – može li to; kakav je dječak (tužan ili sretan); šta mislite zbog čega; koja je boja njegovog džempera; šta stoji na stolu ispred njega (džem); volite li vi džem, od čega; a ko vam ga napravi (obično mama u Njemačkoj kupi, a nana u BiH pravi)...*

Cilj je, naime, da učenici pokušaju na osnovu ilustracije pogoditi o čemu se u tekstu radi. Jasno je da pitanja koja se pri tome postavljaju od strane učiteljice nisu nimalo slučajna. Ona uvode

mnoštvo kontrasta, skreću pažnju na težišta teksta, impliciraju raznolikost ishoda, indirektno uvode razlike između teksta i ilustracije i što je najvažnije: unose intrigu u vidu neizvjesnosti i takmičarskog duha. I zato čitanje svakog teksta počinje sa: *Idemo vidjeti jesmo li pogodili ili nas je slika prevarila?* I tu je uzbuđenje veliko, tekst se pomno sluša i prati – ne zato što je on nužno zanimljiv već zato što valja *što prije saznati jesam li baš JA pogodio o čemu tekst govori ili je pogodio neko drugi iz grupe, da li će tekst možda reći nešto više od onoga što smo mi mogli “pročitati” sa slike i da li se sve iz teksta slaže s onim što smo vidjeli na slici.* Navikli su, naime, da nekad tekst govori o dječaku u plavom džemperu, a dječak s ilustracije nosi crveni džemper. Upravo to treba da bude povod da se postavi pitanje o dječakovom džemperu. Na ovom mjestu postaje jasno koliko su ilustracije uz tekst važne i koliko male konzumente teksta više intrigira slika nego riječ, te da za dječije udžbenike treba jednakom pomnošću birati i autora i ilustratora jer oba moraju biti na visini zadatka da bi didaktički cilj teksta uspio.

Za zadaću učenici, pored pisanja novonaučenog grafema i čitanja pripadajućeg teksta, dobiju zadatak da kod kuće zajedno sa roditeljima sami potraže nešto što počinje sa slovom koje se obradilo na času. Na taj se način suptilno potiče aktivacija fonda riječi i maternjeg jezika, tj. jezika zemlje porijekla i u vannastavnoj stvarnosti, u kućnoj atmosferi i na taj način upotreba maternjeg jezika mijenja toaletu – prestaje biti jezikom škole i zadaće, postaje jezik interakcije sa roditeljima na temu škole.

Pokazivanje tih predmeta koje su učenici skupili jeste uvertira u naredni čas. On, pored te vizualizacije, počinje obradom radnih listova u vezi sa slovom koje se učilo na prošlom času. Radni listovi redovito se moraju prilagođavati: listovi koji su u udžbenicima iz bh. školstva predviđeni za prvi razred suviše su teški za kompetencijski nivo prvih razreda u okviru HSU-nastave. Najčešće se koriste tek u drugom razredu, kao vježbe uz učenje pisanih slova, s tim da se tada već moraju malo prilagoditi u obradi tako što će se najjednostavniji zadaci na tim listovima preinačiti u potpuno druge da bi odgovarali izazovu ovog uzrasta i za ovaj uzrast bili zaista didaktički korisni. Detaljni opis ove prilagodbe sadržan je u metodičkom dodatku.

Tokom svakog časa skuplja se fond riječi jedne grupe: učenici te riječi pišu u svoj ilustrovani rječnik, a učiteljica te riječi upisuje na kartice na oba jezika i kartice ubacuje u kutiju ili šeširić određene grupe. Za vježbu učenici vade riječi iz te kutije i pogađaju njihovo značenje na drugom jeziku. Kao uvod u vokabular-test, sa tim se karticama igra vokabular-memori. Sve je uz ilustracije detaljno opisano u dodatku, kao i način utvrđivanja znanja u ovom uzrastu.

Kao vid utvrđivanja znanja, koriste se pravopisni kvizovi, kvizovi znanja, vokabular-testovi, ocjena čitanja...

6. 4. Problematika fonetsko-fonološke diferencijacije njemačkog i bosanskog jezika

Njemački jezik, posmatran s aspekta bosanskog jezika, ima veoma komplikovan fonetsko-fonološki sistem. Dok se u bosanskom jeziku svako slovo izgovara onako kako se piše, u njemačkom jeziku redovito se dešava da se jedan te isti grafem može čitati na više različitih načina, zavisno od toga u kakvom se fonetsko-fonološkom okruženju nađe. Uz to, poteškoće stvaraju i diftonzi karakteristični za njemački jezik, a kojih u bosanskom jeziku nema.

Tako se grafem za glas /s/ uglavnom čita kao /z/, ukoliko se nađe ispred /t/ ili /p/, čita se kao /š/, a pored toga se koristi za obrazovanje grafemske skupine za glas /s/ jer se za /s/ u njemačkom jeziku koristi grafemska kombinacija /sch/. Kada govorniku njemačkog jezika zaista zatreba glas /s/, on ga mora pisati dvostruko ili u obliku specifičnog grafema /ß/. Sve se ovo, naravno, realizuje u specifičnim situacijama određenih pravila njemačke ortografije kojima se ovaj rad neće detaljnije baviti. Ovakvo funkcionisanje grafema /s/ dovodi do jedne lančane reakcije fonetsko-fonoloških pomjeranja pa se grafem /z/ izgovara kao /c/, a grafem /c/ opet kao /k/.

Te pomjerene vrijednosti evidentne su kod velikog broja grafema i fonema u kontrastivnom pristupu njemačkog i bosanskog jezika (/c/, /z/, /s/, /č/, /ć/, /ž/, /š/, /v/, /lj/, /nj/). I koliko god se govornicima bosanskog jezika njihov jezik u odnosu na njemački činio jednostavnim, nevjerovatno je kako osobe koje prvo usvoje ortografiju njemačkog jezika naprosto ne mogu da pojme nešto što je tako jednostavno: *čitaj kako piše*. Bilo koji tekst na bosanskom jeziku pročitani ortografijskim načelima njemačkog jezika – postaje naprosto nerazumljiv.

Za primjer će se navesti dio teksta koji se obrađuje na HSU-bosanskom sa učenicima u okviru diferencijacije /c/, /z/, /s/ i način na koji taj dio teksta čita učenik koji ne poznaje pravila ortografije bosanskog jezika:

Zebra se često naziva “prugasti konj”. Zašto? Pa jednostavno: ona dolazi iz porodice konja i ima pruge.

Cebra se cezdo nacifa “prugazti kon-j”. Casto? Pa jednoztafno: ona dolaci ic porodike kon-ja i ima pruge.

Ovo je jedan od gorućih problema u HSU-nastavi i on se provlači kroz cjelokupno školovanje. I nakon nekoliko godina po savladavanju ovog fenomena učenicima se potkradaju lapsusi na ovom polju. Praksa njemačkog jezika naprosto je prejaka i suviše dominantna. Iz tog razloga se problemu fonetsko-fonološke diferencijacije posveti cjelokupna treća godina školovanja, gdje se uz razne metode obrađuje svako od ovih problematičnih slova pojedinačno.

Metode su kontrastivne:

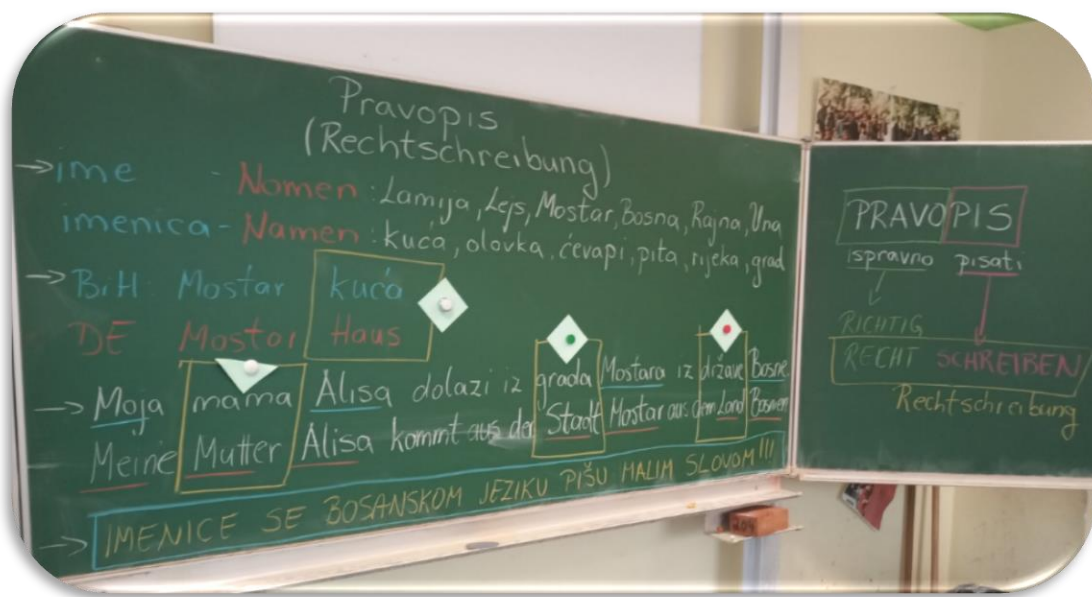
- upoređuju se njemački i bosanski jezik na taktičkim primjerima (isto značenje, sličan način pisanja, potpuno suprotan izgovor);
- čitaju se riječi jednog jezika ortografskim pravilima drugog, čime se svjesno dovodi do pogrešnog zvučanja i značenja teksta, što ima za cilj poimanje važnosti pravilnog čitanja;
- insistira se na tabelarnim podjelama (/c/, /č/ i /ć/ ili /c/, /z/, /s/);
- rade se vježbe upoređivanja, kao i fonetske vježbe;
- oživljavaju se i personificiraju dati grafemi i glasovi;
- obrađuju se radni listovi vezani za spomenute težišne grafeme (radni listovi koji su opet preuzeti iz početnica i radnih svesaka za prvi razred osnovne škole u bosanskohercegovačkom školstvu, ali su bile suviše teške i za prvi i za drugi razred HSU-nastave, a za treći su idealne);
- skuplja se fond riječi sa tih radnih listova, riječi se unose u rječnik i šešir (skuplja se rječničko blago grupe);
- skupljenim fondom riječi igra se vokabular-memori ili igrice izvlačenja kartica i odgonetanja značenja,
- rad na tekstu (kruženje težišnih grafema određenim bojama, raspoređivanje leksema iz teksta u tabele, izražajno čitanje...),
- oblici utvrđivanja znanja jesu: vokabular-test, ocjena čitanja, pravopisni kviz, diktat.

Sve su ove metode uz konkretne primjere implementacije u nastavnoj praksi i uz osvrte na mnoge druge nastavne jedinice koje podržavaju usvajanje ovih znanja opisane u metodičkom dodatku u okviru trećeg razreda.

6. 5. Problematika diferencijacije pravopisnih načela njemačkog i bosanskog jezika

Najniži jezički nivo i u trećem razredu samo je odskočna daska za sticanje kompetencija na višem jezičkom nivou. U prva dva razreda težište učenja grafema projicirano je na leksički nivo, dok se u trećem razredu već prelazi na intenzivnu aktualizaciju kompetencija na sintaksičkom nivou. Zato se na početku trećeg razreda mora raskrstiti s pravopisnim problemom koji u HSU uzrokuje velike poteškoće, a potiče od prakse njemačkog jezika po kojoj se imenice pišu velikim slovom. Iako se to kroz vježbe u drugom razredu permanentno naglašava, nevjerovatno je koliko je u praksi neophodno ponavljati pravilo koje u maternjem jeziku u domovini zapravo i ne postoji jer je podrazumijevano: (zajedničke) *imenice se u bosanskom jeziku pišu malim početnim slovom*. S ovom se tematikom HSU-bosanski hvata u koštac i na početku trećeg i na početku četvrtog razreda u nešto širem obimu. Problematika se obrađuje kontrastivnim metodama leksičkih oblika i rečenične konstrukcije njemačkog i bosanskog jezika. Ovo se pravilo mora ukorijeniti pažljivo u jezičku praksu jer ne smije krnjiti znanja stečena u njemačkoj nastavi, već se na njih mora oslanjati. Dakle, iz već postojećih kompetencija na njemačkom jeziku ekstrahiraju se znanja i preko njih se kontrastivnim metodama uvode znanja iz maternjeg. Na taj način se utvrđuje već postojeće znanje iz njemačkog jezika, uvodi se novo znanje iz bosanskog jezika, a pri tome se razvijaju kompetencije svijest o jezičkim razlikama.

Taj se pristup može vidjeti kroz fotografiju table sa časa:



Slika 02: Izgled table za vrijeme frontalnog rada na nastavnoj temi "Pravopis"

Obrada ovih jedinki detaljno je opisana u metodičkom dodatku za treći i četvrti razredu, a na ovom će mjestu metode biti samo pobrojane.

Koriste se razni oblici rada i metode:

- frontalni oblik rada na tabli,
- dijaloški oblik (koji ima za cilj samostalno izvođenje definicije i zaključaka na osnovu taktički usidrenih primjera),
- ponavljanje dedukovanih definicija na pametnoj tabli,
- implementacija znanja o leksičkom nivou u kontekstu sintaksičkog nivoa,
- proširivanje znanja na razini leksičkog nivoa – primjena znanja o jednoj vrsti riječi na druge,
- vježbe u vidu radnih listova (i onih koji su predviđeni za ovu tematiku i drugih koji su izmanipulisani tako da budu funkcionalni u okviru ove teme),
- praktična primjena znanja o pravopisu na primjerima rečenica i naziva geografskih pojmova,
- uvezivanje metodike jezika i metodike geografije (tj. *Moje okoline*) pomoću vizualizacije geografskih pojmova iz primjera pomoću *Google Mapsa*, fotografija i snimaka prirodnih ljepota s *YouTubea*,
- implementacija naracije o uvezanosti hidrografske mreže i vodenih ekosistema – razgovor kao poticaj svijesti o zaštiti okoliša,
- rad na tekstu,
- metodička manipulacija tekstova i njihovo preinačavanje u vježbu za pametnu tablu,
- čitanje i prevod teksta,
- uočavanje težišnih pojmova i načina njihovog pisanja u tekstu...

Utvrdjivanje znanja vrši se pomoću:

- teksta u kojem učenici treba da dopune praznine ponuđenim riječima koje moraju ispravno napisati,
- metodom *šunjajućeg diktata* (vježbe prepisivanja koja za cilj ima utiskivanje načina pisanja riječi u pamćenje učenika) i
- ocjenom čitanja datih tekstova.

Zanimljivo je napomenuti da se sveukupnost opisanih pravopisnih kompetencija kroz NPP u BiH predviđa za treći razred i svi se tekstovi preuzimaju iz udžbenika za treći razred, ali je obrada tih tekstova u trećem razredu na HSU-nivou naprosto neizvodiva. Zato se dio tekstova i nastavne materije ostavlja za četvrti razred, gdje se detaljno obrađuju kao vid nadogradnje znanja. Taj je dio detaljnije opisan u metodičkom dodatku u okviru četvrtog razreda.

6. 6. Problematika dvojezičnog pristupa nastavi ili maternji jezik kao strani

Iz opisanog konteksta jasno je da se maternjem jeziku u okviru HSU naprosto mora pristupati dvojezično. Bosanski jezik u životima učeničke populacije koja živi i odrasta u SR Njemačkoj doista zauzima mjesto stranog jezika. Ponukana zahtjevima takve prakse, nastava maternjeg jezika ili jezika zemlje porijekla u inostranstvu neminovno baštini veliki broj metoda koje su tipične za nastavu stranih jezika: skupljanje fonda riječi, rad sa rječnikom, vokabular-memori, vokabular-testovi, aktiviranje naučenog fonda riječi na različitim jezičkim nivoima, kao i aktiviranje fonda riječi u različitim jezičkim situacijama.

Tako se u okviru bilo koje uže ili šire nastavne jedinice obavezno mora izdvojiti fond nepoznatih riječi na relaciji bosanski – njemački jezik. Ako se radi o pristupu nekom tekstu, fond riječi sakuplja se iz razgovora, kontekstualizacije i interpretacije teksta, kao i iz samog korpusa teksta u okviru jednog časa. Ako se neka tema, primjerice *životinje* ili *godišnja doba*, obrađuje u rasponu od nekoliko časova, onda će se fond riječi vezan za tu tematiku postepeno sakupljati tokom svih tih časova.

Riječi se ispisuju na karticama koje se za svaku grupu skupljaju u kutiji, kovčežiću ili šeširu. Sa tim se karticama učenici uvijek iznova igraju igrice izvlačenja i pogađanja riječi na suprotnom jeziku ili sa tim karticama igraju vokabular-memori. Kao oblik utvrđivanja znanja, uz svaku nastavnu jedinku obavlja se vokabular-test. Ispravak testa radi se po tzv. trojnom pravilu. To je ispravak u tri koraka: riječ koju je učenik pogriješio u testu on treba za domaću zadaću da prevede pismeno, potom treba da ju nađe u tekstu i prepíše rečenicu koja sadrži tu riječ i na koncu treba sam da smisli rečenicu sa tom riječju. Ovom metodom postiže se učenikovo eksplicitno suočavanje sa riječju koju tokom svih časova obrade i vježbe kroz igru nije usvojio, postiže se poimanje konteksta u kojem se ta riječ može naći i, na koncu, postiže se aktiviranje te riječi u sopstvenom sintaksičkom i semantičkom kontekstu.

Izvedbom tekstova ili dijelova teksta u obliku igrokaza ili u okviru lutkarskog pozorišta postiže se kreativna i praktična upotreba fonda riječi, čime se on još efektivnije pohranjuje u pamćenju učenika. Način na koji se dvojezično pristupa književnim i neknjiževnim tekstovima, bajkama i basnama detaljno je opisan u metodičkom dodatku u okviru četvrtog razreda. Pored toga, dvojezični pristup nastavi ogleda se i u obaveznom prevođenju književnih i neknjiževnih tekstova. To je ujedno i vježba jezičkog posredovanja koju propisuje *Plan i program*.

Samo se predavanje zbog heterogenosti grupe gotovo uvijek ostvaruje na dva jezika. Zbog ograničenosti vremenom nije moguće prevesti apsolutno sve, ali ključne i esencijalne tačke

moraju obavezno biti posredovane na oba jezika kako bi svim učenicima grupe bile shvatljive i probavljive. U ostalim dijelovima predavanja korisna je tzv. sendvič-metoda ključnih riječi iz predavanja. To je metoda dvojezičnog podučavanja u kojoj se leksema izgovara tri puta: prvi put na bosanskom jeziku, potom na njemačkom, ali obavezno još jednom na bosanskom kako bi oblik koji se zadnji izgovara bio na onom jeziku koji se podučava, tj. na težišnom jeziku. Tokom čitanja lektire učenicima ova se metoda vrlo lahko implementira: tekst se tečno čita do problematične riječi, podigne se pogled, izgovori se riječ na njemačkom jeziku i čitanje se nastavlja na istom mjestu od problematične riječi, koja se ponovo pročita na bosanskom i time se postiže efekt sendvič-metode. Ova metoda, generalno, primjenjuje se od početka u svim uzrastima i oblicima rada (razgovor, predavanje, upute...).

U govoru učenika, međutim, insistira se na upotrebi bosanskog jezika gdje god da je to moguće. Jezik je, naime, fenomen koji se najbolje usvaja iskustvenom upotrebom. Pri tome kao učitelj, dakako, valja ostati realan i dobrim poznavanjem jezičkih sposobnosti svojih učenika uvijek biti u stanju procijeniti kada od ovog principa valja odstupiti.

Dakle, ako kao učitelj znamo da je učenik u stanju da ono što govori iskaže iole razumljivim konstrukcijama na bosanskom jeziku – onda na tome valja insistirati. Učenici u okviru HSU-bosanskog još od najnižih uzrasta bivaju naviknuti na metodu “Ne razumijem te”. Naime, kada se zanesu i počnu govoriti na njemačkom jeziku, učiteljica im uporno govori “Ne razumijem te”. Dok se ne naviknu, učenici obično počnu ponavljati ono što su upravo rekli – opet na njemačkom. Kada ih se opet prekine sa “Ne razumijem te”, često počnu govoriti glasnije i jasnije, i tako sve dok ne shvate da problem ne leži u glasnoći ili dikciji, već u jeziku koji koriste.

Sa druge strane, ako je učenik ushićen u vezi s nečim što želi podijeliti s grupom, a učitelj zna da tako kompleksnu temu ne bi bio u stanju razumljivo obuhvatiti na bosanskom jeziku – onda mu se iz pedagoških razloga naprosto mora dopustiti da to ispriča na njemačkom jeziku.

Dakle, bosanski jezik jeste cilj i temelj HSU-nastave, ali se njegova upotreba ili insistiranje na njegovoj upotrebi uvijek mora prilagoditi uslovima grupe i podrediti sposobnostima učeničke strukture u grupi. On jeste važan prioritet, ali ne smije nikada postati važniji od jasnosti i razumljivosti nastave, ili postati ubicom učeničke motivacije u samostalnom prepričavanju događaja – jer su upravo te lične priče neprikosnoven vid obogaćivanja nastave, vid emotivnog uloga učenika i podjele iskustva i vid srastanja grupe u zajednicu.

6. 7. Problematika nastavnih materijala, literature i čitanja

Sa obzirom na to da se radi o specifičnom vidu nastave maternjeg jezika, jasno je da su za njegovo podučavanje neophodni i specifični materijali. Kao što je prethodno istaknuto, bosanski jezik u okviru HSU predaje se praktično kao strani jezik. Pri tome treba imati u vidu da je naš jezik relativno nepopularan jezik za strance, zbog čega se inače rijetko podučava kao strani jezik. Iz tog razloga i ne postoji ciljana literatura prilagođena konceptu podučavanja bosanskog jezika kao stranog, osobito ne na nivou uzrasta koje targetira HSU. Sve ovo u praksi uzrokuje znatne poteškoće.

Rješenje koje se nameće jeste manipulacija nastavnih materijala. Ona može biti realizovana na didaktičkom nivou – kroz preformulisanje zadataka. Tako se, primjerice, radni list koji zahtijeva povezivanje rečeničnih dijelova koristi u kontekstu pravopisa, u svrhu isticanja važnosti izuzetka od pisanja zajedničkih imenica malim slovom u bosanskom jeziku u onim slučajevima u kojima se ta imenica nađe u inicijalnoj poziciji rečenice. Pored toga, postoji i metodička manipulacija nastavnih materijala. Ona se odnosi na slučajeve u kojima se jedan gotov tekst preinači u pravopisnu vježbu. Oba primjera sadržana su u metodičkom dodatku ovog rada u okviru elaboracije teme pravopisa u trećem razredu. I na koncu, uvijek je korisno osloniti se na materijale iz redovne njemačke nastave. Ovaj vid zahtijeva prevod i prilagodbu postojećih nastavnih materijala predviđenih za sticanje jezičkih kompetencija njemačkog jezika kao maternjeg ili pak kao stranog jezika (DaZ). Samostalna izrada nastavnih materijala ipak je praksa koja najčešće obilježava nastavni rad u okviru HSU, osobito kada su u pitanju definicije i obrade novih lekcija jer se jezik definicija iz bh. udžbenika mora maksimalno pojednostaviti da bi bio probavljiv polaznicima HSU-nastave.

Manipulacija literaturom u smislu književnih i neknjiževnih tekstova već je spomenuta u radu i predstavlja veliki problem. Često se, naime, dešava da je tekst u udžbeniku za treći razred osnovne škole iz bh. školstva naprosto suviše zahtjevan ili obiman za obradu u trećem razredu u okviru HSU. Zato je redovna pojava da se tekstovi predviđeni za određeni uzrast učenicima u HSU serviraju tek godinu ili dvije kasnije, što je uvijek rizično jer se mora paziti na to da tematika teksta ostane intrigantna učenicima koji su godinu ili dvije stariji od one dobi u kojoj su prvobitno trebali da pristupe obradi tog teksta. Ovaj primjer opisan je u metodičkom dodatku u okviru tekstova za pravopis iz udžbenika za treći razred, od kojih se samo onaj najjednostavniji može zaista obraditi u trećem razredu, dok se svi ostali iz istog udžbenika moraju ostaviti za četvrti razred. Također je prethodno opisan slučaj u kojem se bajka iz istog udžbenika za treći razred obrađuje tek četiri ili pet godina kasnije, isključivo iz razloga što je

štampana na ćirilici, a koju učenici u okviru HSU uče od sedmog razreda umjesto u trećem. Ova problematika osobito teško pogađa lektiru – učenici HSU-nastave ostanu uskraćeni za mnoga štiva jer na putu sticanja jezičkih kompetencija, kompetencija koje kaskaju za onima u domovini, oni naprosto prerastu sadržaj i tematiku određenog djela. Iz istih razloga često trpi i odabir lektire. Tako bi, primjerice, svaki nastavnik za tematiku života u BiH poslije Drugog svjetskog rata vrlo rado odabrao Ćopića, ali su nivo jezika, nivo sarkazma i učestalost turcizama naprosto nepremostiva prepreka onom uzrastu koji se hvata u koštac sa ovom tematikom. Zato će u okviru ove tematike izbor pasti na Rizu Džafića jer su njegova sintaksa i način pisanja, iako možda manje izazovan sa aspekta književno-kritičkog zahtjeva, jednostavno prihvatljiviji u ovom uzrastu, a Ćopićeva zbirka čitat će se fragmentarno. Na ovom je mjestu važno naglasiti da Džafićeva zbirka ispunjava jedan drugi didaktički cilj koji je kod Ćopića sporadičan: socijalna nota postratnog života na selu ovdje je mnogo uočljivija i ona je zapravo glavni cilj ovog historijskog konteksta, konteksta iz kojeg učenici treba da ponesu jasnu poruku o tome kako nijedan rat ne donosi ništa dobro niti jednoj strani – ni onoj koja gubi, ni onoj koja odnese pobjedu. Ukoliko se, međutim, izuzme kritičnost čitalačkog ukusa u kontekstu ove problematike, jasno je da se bilo koji tekst uz dobre nastavne metode može kvalitetno obraditi. Način i metode pomoću kojih je *Očeva sjekira* obrađena u okviru HSU-bosanskog prikazana je detaljnije u metodičkom dodatku i moguće je zaključiti: ono jeste da bi Ćopić bio *sjajniji*, ali se i uz ovo štivo učenici sjajno zabave. Metode kojima se pristupa čitanju lektire su: zajedničko čitanje, kvalitetna i intrigantna kontekstualizacija, analiza ilustracija, izrada stripova, izrada i prezentacija reklama za određeni pojam u tekstu, prekidanje čitanja na ključnim mjestima i sakupljanje učeničkih ideja o mogućem nastavku razvoja događaja...

Ukoliko se ispostavi da je djelo isuviše teško, a istovremeno višestruko korisno za neki nastavni cilj, moguće ga je čitati fragmentarno ili paralelno sa prevodom na njemački jezik. Ovakav pristup opisan je u dodatku na primjeru djelomičnog čitanja Andrića, što je u okviru HSU zaista bio nastavni poduhvat pun smjelosti i apsolutno je nemoguće realizovati ga u svakoj generaciji. Sve to zavisi od zrelosti i sastava grupe.

U okviru lektire neophodno je spomenuti i problematiku nedostupnosti lektire. Naime, aktivna obrada lektire u okviru HSU ne postoji od samog početka jer nije bilo centralnog pojma ovog nastavnog aspekta – nije bilo knjiga. U nastojanju da se dođe do rješenja i unatoč nedostatku knjiga, u osmogodišnjoj praksi poduzeto je više pokušaja da se učenicima omogući pristup literaturi na bosanskom jeziku. Jedan takav bio je projekt razmjene knjiga iz kućnih biblioteka učenika unutar grupe. U dodatku je projekt detaljno opisan, a s njim i neuspjeli ishod cijele akcije kao i njegovi gorki uzroci.

U potrazi za rješenjem problema uspostavljen je dogovor o finansiranju sa upravom matične škole HSU-bosanskog. Naime, svaka škola na početku školske godine od grada (opštine), koji je nositelj odgovornosti za škole u svom okrugu, dobije na raspolaganje određeni budžet za nabavku nastavnih materijala za sve nastavne predmete te škole. Suma je ograničena i kada se podijeli na sve nastavnike škole (kojih je u našoj matičnoj školi više od 80) – svaki predmet na raspolaganje dobije 100-200 eura. To za bosanskohercegovačko podneblje sa cijenom lektire od petnaestak konvertibilnih maraka zvuči kao solidna suma s kojom se može mnogo postići. Međutim, SR Njemačka i njene savezne zemlje pri svakom subvencionisanju posmatraju širu sliku. Tako će putni troškovi državnih zaposlenika biti preuzeti ukoliko zaposlenik putuje vozom jer se time postiže doprinos zaštite okoliša na državnom nivou. Isto tako, ovaj novac koji školama na raspolaganje stavlja grad, tj. savezna zemlja tj. SR Njemačka, može biti utrošen samo posebnom procedurom: učitelj nađe materijale u određenoj knjižari, podnese zahtjev za predračun, dostavi predračun direktoru škole, ovaj ga odobri i šalje nadležnima iz gradskih upravnih institucija, nadležni ga odobre i tek onda naručuju robu i dostavljaju ju školi, tj. nastavniku. I tu je poenta: izbjegava se korupcija, a naručiti se može samo u SR Njemačkoj. Cilj je od državnih subvencija napuniti državnu kasu posredstvom poreza koji se plati na tu robu. Sve su ovo vrlo razumna i praktična rješenja, ali za HSU predstavljaju problem: rijetke su knjižare koje nude literaturu književnosti naroda BiH, a knjižare koje to rade posao porudžbe i inostranog trgovanja masno naplaćuju. Premasno – trostruko! Tako svaka lektira koja u BiH košta 14 KM, dakle nekih 7 eura, u ovom konceptu porudžbe nosi cijenu od paprenih 20 eura. To znači da je svake godine u okviru budžeta moguće naručiti pet do deset primjeraka. HSU-bosanski je sa ovom praksom počeo tek prije nekoliko godina. Na duge staze ova je praksa vrlo korisna i unosna jer će na koncu završiti oformljenom bibliotekom HSU-bosanskog u ovoj matičnoj školi, ali će se na ostvarenje tog sna o kvalitetnoj biblioteci čekati još mnogo godina.

I na koncu, uloga roditelja u sticanju čitalačkih kompetencija je ključna, ali, nažalost, često izostaje. Poražavajući pristup spomenutom čitalačkom projektu opisanom u dodatku jedan je od primjera, ali je to ujedno i sporadičan slučaj. Mnogo je veći problem taj što roditelji, u onim uzrastima u kojima je razvoj čitalačke kompetencije ključan (prvi i drugi razred), čitanje koje se zadaje svaki put za zadaću ne shvataju kao izričit zadatak. Oni djecu podrže u ispisivanju grafema ili bojanju, ali će se samo rijetki uhvatiti u koštac sa čitanjem priloženog teksta. To ostavlja snažan trag na čitalačku kompetenciju učenika: pri prvom susretu sa samostalnim čitanjem lektire u četvrtom razredu tačno se može čuti ko je od učenika u dotadašnjem školovanju redovito čitao, a ko ne. Ni višestruki apeli i molbe upućene roditeljima ne donose rezultate pa čitanje ostaje na bremenu i ovako suženog vremenskog okvira HSU-nastave.

6. 8. Problematika geografske neuhvatljivosti zavičaja

HSU pohađaju učenici koji žive u SR Njemačkoj, a BiH im je država porijekla. Uz to je neophodno sagledati činjenicu da svi učenici jedne grupe ne vode porijeklo iz jednog te istog grada u BiH, niti u oni SR Njemačkoj žive svi u istim gradovima. To baca potpuno novo svjetlo na pojam šireg i užeg zavičaja.

Dok učitelj u BiH pri podučavanju užeg zavičaja treba da se fokusira na jednu opštinu u kojoj radi, HSU-učitelj pred sobom ima mnogo komplikovaniji zadatak. U kontekstu ove tematike, on je prinuđen svoje podučavanje prilagoditi strukturi grupe. Obično je unutar grupe onoliko užih zavičaja iz BiH koliko u toj grupi ima učenika. Pri tome se struktura grupe mijenja na početku svake školske godine zbog procedure prijave novih učenika ili zbog spajanja grupa. Prethodno je u radu opisano kako se na početku školske godine učenici unutar grupe upoznaju upravo lociranjem njihove zavičajne opštine na zajedničkoj slijepoj karti BiH i pokazivanjem fotografija tih gradova. Upoznavanje šire okoline domovine u HSU odnosi se na upoznavanje sa susjednim državama i njihovim glavnim gradovima. Kao što u HSU-grupama nije u pitanju jedan grad, tako često nije u pitanju ni samo jedna država. Redovito se dešava da unutar jedne grupe nastavu pohađaju učenici koji su porijeklom iz BiH, ali i iz Hrvatske, Crne Gore, Makedonije ili Srbije (Sandžak ili Vojvodina). Tako za neke polaznike HSU-nastave izučavanje domovine dođe na red tek na onim časovima na kojima se nastava osvrće na okolne države.

Izučavanje geografije BiH u okviru HSU ostvaruje se stupnjevitim pristupom upoznavanja sa geografskim specifičnostima (rijeke, gradovi, planine, jezera, polja), sa fokusom na one lokacije koje važe za poznate turističke atrakcije naše države. To je ona praktična potka u didaktici HSU-nastave koja ima za cilj učenike upoznati sa onim pojedinostima za koje postoji vjerovatnoća da će se sa njima u životu zaista susresti. Sve se to učenicima približava kroz razne metode koje su opisane u dodatku, a neke od njih jesu: slijepe karte, vizualizacija putem fotografija i filmova, turistički flajeri, promotivni videomaterijali...

I na koncu, važno je shvatiti da se od HSU očekuje da od učenika obrazuje širokumne jedinice sa multikulturalnim kompetencijama. To znači da kontrastivni pristup ni ovdje ne smije izostati i da učenicima valja pružiti jedan uvid u razne aspekte prostorne orijentacije i van granica domovine i kontrastivno ih podučiti geografskim pojedinostima vezanim za SR Njemačku, ali i onima vezanim za porijekla raznih nacija koje u njoj žive. Cilj ne smije biti da se učenicima približi jedan grad i jedna država. Cilj treba da bude više gradova u BiH, više država i, s obzirom na dinamiku života i multikulturalnu strukturu evropskog društva, cilj treba biti cijeli jedan kontinent, pa i svijet. To se postiže kvizovima i projektima na način na koji to opisuje dodatak.

6. 9. Problematika kontekstualizacije književnosti i konteksta života – spona historije, književnosti i kulture kao zadatak HSU-nastave

U Okvirnom planu i programu u mnogo se navrata spominje pojam *Landeskunde* kao zadatak HSU-nastave. Kao nauka o zemlji (državi), ovaj predmet podrazumijeva izučavanje geografije, historije, kulture i znamenitosti zemlje porijekla. Pristup nastavnoj materiji geografije prethodno je opisan, a historija i kultura države preostaju kao važan zadatak ne samo tog predmeta (*Landeskunde*) već i težišnog aspekta nastave maternjeg jezika – same književnosti.

Naime, iskustvo u HSU pokazalo je da se mnogo vremena gubi pri kontekstualizaciji književnih djela i da su učenici značajke nekog doba teže pamtili kada ove nisu bili sistematično izučavane. Ovo se odnosi i na širi vremenski kontekst bosanskohercegovačkog podneblja na koje se fikcija iz djela odnosi ili se za njega vezuje svojim nastankom, odnosi se na društvene i političke prilike kako u BiH, tako i u Evropi, ali i na specifične markere kulture u samom književnom djelu, kao i na markere kulture u uopštenoj savremenoj slici tradicije i kulture Bosne i Hercegovine.

U tu svrhu za HSU-bosanski osmišljen je specifičan projekt čiji je cilj sistematizacija historijske građe neophodne za shvatanje kulture i književnosti BiH. Projekt historiju BiH dijeli na četiri epohe u okviru kojih se učenici upoznaju sa onim detaljima prošlosti koji potiču iz doba te epohe, a i danas su prisutni u kulturnom pamćenju bh. tradicije i kulture, čineći njen sastavni dio. Kao potpora u shvatanju, koriste se udžbenici, historijske knjige, pojednostavljene lekcije, fotografije i dokumentarni filmovi.

Svaki učenik za sebe izradi identičan primjer projekta i taj je projekt sastavni dio nastavnog materijala za HSU jer učenici za njim posežu pri svakoj kontekstualizaciji nove pripovijetke ili romana koji se obrađuje. Cilj je da se učenicima lakše i sistematičnije predoči vremenski i društveni kontekst samog književnog djela ili njegovog fiktivnog vremena. Pri samoj obradi epoha nastava se često vraća na neka već pročitana štiva kako bi se u književnom duhu osvijetlio neki historijski kontekst. Neka se štiva, međutim, uvode ciljano u okviru projekta zarad lakšeg razumijevanja društvenih i političkih prilika posredstvom književnosti, književnosti koja je slika života običnog čovjeka jer upravo taj život malog čovjeka tako slikovito umije iznjedriti samo književnost kao umjetnost.

Pristup historiji u okviru HSU je stupnjevit jer se mora prilagoditi zrelosti učenika u tako heterogenim grupama. Uži historijski kontekst se od najnižih razreda spominje dva puta godišnje zbog obrade državnih praznika. S obzirom na to da zrelost učenika u tim uzrastima nije srazmjerna kompleksnosti materije, u okviru HSU često se poseže za pojednostavljuvanjem

te materije do granica banalizacije. Neko bi na to rekao da je neke stvari bolje ne spominjati nego da ih se tako krnji ili nepotpuno objašnjava, ali u okviru HSU-bosanskog polazi se od uvjerenja da je bolje učenicima ponuditi bilo kakvu predstavu o prazniku za koji izrađuju čestitku roditeljima, nego ih poslati sa tim komadićem papira kući da ga nijemo pružaju roditeljima, a da pri tome ni sami ne znaju šta to pružaju i zbog čega to rade.

Pored toga, stupnjeviti pristup nastavnoj materiji mnogo je efektivniji za dugoročno pamćenje. Naime, svake se godine historija o praznicima dozira primjereno uzrastu i svake se godine stupnjevito nadograđuju i proširuju već stečena znanja. To olakšava usvajanje ove materije u onom uzrastu u kojem se ona izučava u najkompleksnijem obliku jer se kroz prethodne godine stvorilo značajno predznanje koje je u nastavnoj praksi veoma bitno. Pored toga, pogrešno je računati na to da će učenik koji pohađa HSU u četvrtom razredu zaista biti tu i u šestom ili osmom razredu kada se historijskoj građi pristupa na jedan potpuniji i sveobuhvatan način. Sve što HSU-učitelj priča jedne godine – može biti početak i osnova onoga što će neki učenik čuti na tu temu, osnova koju će u osmom nadograditi. Isto tako, to može biti i početak i kraj svega što će ikada čuti o tome jer učenik može prekinuti pohađanje. To se uvijek mora uzeti u obzir. Tako se problem banalizacije pri približavanju historijskih fakata rješava stupnjevitom nadogradnjom: u nižim se uzrastima znanje plete oko praznika, u orijentacionom se stepenu u okviru *mikroprojekta* proširuje na epohe i osnovne markere kulture koji vuku korijene iz određenog vremena prošlosti naše države, a u višim se razredima te instance kulture proširuju tekstovima, lekcijama, dokumentarnim filmovima i potkrepljuju književnom fikcijom, i tako se pakuju u *makroprojekt* koji je zapravo nadogradnja osnove koju nudi *mikroprojekt*.

Načini, metode i oblici rada pomoću kojih se učenicima nastoje približiti instance kulture i historije i način na koji te instance služe kao potpora književnoj kontekstualizaciji, ali ujedno i kao reprezent određenog historijskog konteksta – detaljno su opisani u metodičkom dodatku u okviru petih i šestih razreda i dijelu koji govori o višim uzrastima.

Neophodno je shvatiti da je društvo kompleksna struktura i da se njeno izučavanje ne može vezivati za jednu granu nauke. Naprotiv, mnoštvo se tu teorija, nauka i aspekata isprepliće, susreće i međusobno podupire, a svi oni usmjereni su na čovjeka kao centralnu kariku društva, na koju se opet oslanjaju jezik i književnost kao društvene kategorije. Sociologija, psihologija, historija, etnologija, politika, lingvistika, biologija, genetika, ekonomija..., sve se zajedno stapaju u sinesteziju zaokruženog znanja o čovjeku i društvu, kao što se svi aspekti tih nauka kroz sinesteziju različitih školskih predmeta i nastavnih metoda susreću u HSU-nastavi koja ima zadatak da učenicima približi jezik, književnost, prošlost, kulturu i prirodu bosanskog čovjeka i društva.

7. ŠTA SE IZ SVEGA OVOGA MOŽE PONIJETI?

Iz ovog širokog obima u kojim rad pristupa raznim aspektima nastave maternjeg jezika ili jezika zemlje porijekla u SR Njemačkoj, iako se mahom odnose na školski, organizacijski, politički okvir upravo ove države i upravo ovog koncepta nastave, moguće je ponešto i projicirati i adresirati na Bosnu i Hercegovinu i na bh. školstvo.

Poći će se od onog najbitnijeg pojma rada, a to je sam nastavni proces. Istina, mnogo je lakši pristup u HSU u odnosu na nastavu u domovini s obzirom na mogućnost upotrebe pametne table i interneta. Važno je, međutim, naglasiti da je pametna tabla u okviru HSU u upotrebi tek u zadnje dvije godine. Prije su se sve ove metode provodile u nastavi bez nje, istina, uz mnogo više napora HSU-nastavnika. Kreativnost, volja i snalažljivost uvijek mogu biti zamjena za nedostatak bilo koje vrste materijala. Prije svega tu mora biti volja, volja koja treba da stoji iznad komfora koji pruža nalazak izgovora za ukukoljenost između table i krede.

Jasno je da su ključni pojmovi na koje se oslanjaju opisane metode: oživljavanje, uživanje i iskustveni doživljaj jezika i književnosti, pa i *Historije* i *Geografije* ili *Moje okoline*.

Oživljavanje nastavne materije najlakše se postiže vizualizacijom putem fotografija i ilustracija. Dok HSU nije imao pristup pametnoj tabli, fotografije su se štampale u boji na papiru A4 formata, kačile magnetima na običnu tablu ili puštale kroz učionicu da ih svaka klupa razmotri pojedinačno. U grupama koje su brojnije, radi uštede vremena, štampalo se više primjeraka koji su istovremeno kružili po klupama. Može se reći da je ovo dosta skupo, ali ukoliko se fotografije stave u plastificiranu košuljicu ili se laminiraju, one, logično, služe kao dugoročni nastavni materijal za više generacija. Pored toga, fotografije “konzervisane” na ovaj način višestruko su korisne za razmjenu mišljenja među učenicima, za rasprave i prepoznavanje naučenog gradiva na predlošku, ali i za ponavljanje gradiva. Istini za volju, najbolje bi bilo kada bi sve neophodne vizualizacije gradiva bile sadržane u udžbeniku, ali to je nešto na što nastavnik ne može uticati, što ne znači da pred ovakvim problemom treba kapitulirati i uskratiti svojim učenicima kreativan i olakšan pristup gradivu, čime se ujedno olakšava i sebi kao nastavniku. Zašto trošiti hiljadu riječi kada ih možemo zamijeniti jednom slikom?

Kada su u pitanju vizualizacije u vidu videomaterijala, može se reći da one već manje leže u odgovornostima nastavnika. Ovdje se nedostatak pametne table može kompenzirati kombinacijom laptopa, projektora i zvučnika. Međutim, ukoliko film ne postoji, učitelj ga ne može izmisliti. Na ovom mjestu odgovornost pada na više instance školstva, pa i države, i treba im se uputiti apel za intenzivnom izradom i snimanjem kvalitetnih dokumentarnih filmova u

vezi s nastavnim sadržajima. Da bi film bio probavljiv i privlačan učenicima, neophodno je posezati za kombinacijom igranog i dokumentarnog žanra, kao što je to primjer filmu o Slavenima spomenutom u okviru *makroprojekta* u metodičkom dodatku. Upravo na primjeru ovog filma HSU je napravio najočitije iskustvo na polju ove problematike: godinama se učiteljica patila s fotografijama, isječcima dokumentaraca i svakojakim čudima koji bi život starih Slavena mogli na neki način približiti djeci. Uspijevalo jeste, ali je to sve nemjerljivo s uspjehom koji je donio jedan ovako kvalitetan film. Ukoliko je snimanje filmova neizvodivo zbog skupoće – i sinhronizacija ili titlovanje kvalitetnih filmova snimljenih na drugim jezicima može biti rješenje.

Uživljavanje u nastavne sadržaje rad je opisao kroz dramatizaciju i izradu stripa u okviru raznih tekstova. To su sve vrhunski načini na koje se učenici mogu *uvući u tekst*, saživjeti se s njim, razviti empirijski doživljaj sadržaja teksta, preraditi ga i trajno pohraniti u pamćenju – kako sadržaj teksta, tako i jezik od kojeg je tekst satkan. Razgovorom se sadržaji teksta mogu povezati sa sopstvenim iskustvima učenika, a i zadaci preoblikovanja samog teksta (*Oproštajno pismo Šarka, Spriječi tragediju u Zijinoj porodici, Napiši dijalog između Cvjetka i Vite pod kruškom...*) dodatno uvlače učenika u svijet likova iz narativa.

Iskustveni doživljaj jezika jako je važan. Okvirni plan i program za HSU to i sam naglašava, a to je i često spominjana hipoteza u mnogim naučnim krugovima. Učenicima treba stvoriti sredinu u kojoj će komunicirati između sebe u manjim grupama, budući da im to nekad lakše pada nego obratiti se učiteljici ili govoriti pred cijelim razredom. To je tipična pojava u redovnoj nastavi, dok u HSU to izgleda malo drugačije: djeca su tu samo jednom sedmično i inače su privrženiji učiteljici nego drugim učenicima iz grupe jer se ne viđaju redovno ili je neko tek od te godine došao u grupu, a učiteljica se u tako maloj grupi češće stigne posvetiti učeniku pojedinačno nego što je to slučaj u redovnoj nastavi. Svejedno, kada se igraju “učitelja” i jedni drugima ispravljaju riječi na papirićima ili rečenice u sveskama, to bude jako korisno jer djeca to čine iskreno i na jednom nivou koji je njima svojstven i ugodan, a uz to bude jako dirljivo vidjeti ih kako se upinju pomoći jedni drugima. Traženje predmeta s mamom po kući, obavljanje intervjua s ukućanima ili nenom u BiH mnogo je više od zadaće. Time se djecu potiče na interakciju na maternjem jeziku ili na pokretanje iskustvenog doživljaja bilo koje nastavne materije u privatnom porodičnom okruženju.

Kontekstualizacija u vremenu s osvrtom na uslove i društveno stanje tog vremena jako je korisna. Ne smijemo zaboraviti da smo mi generacije koje pamte neki “normalan” život u kojem se sve još obavljalo “ručno”, a da pri tome poznamo i novi, moderni svijet – svijet na klik.

Naši su učenici dojenčad digitalizacije. Njima je svijet od prije 20 godina nepojmljiv, o pređašnjim stoljećima da ne govorimo. Ta oni pri uključivanju starog televizora koji smo u HSU imali na raspolaganju prije pametne table urnebesno vrište i pokrivaju uši na piskavi zvuk pri uključivanju starog aparata, vičući: *Aaaaa, ovako kod mog dede zuji. Ja to mrzem.* Ili vas gledaju velikim očima kada ih, prije nego se pojavi slika, spontano pitate *Jesu li ovo za vas riža ili mravi?* I zaista to zapamte pa pitaju dedu da li on ima rižu (bijele tačkice) ili mrave (crne tačkice) na svom *televizoru koji zuji.* Nije naodmet ovim generacijama spomenuti *kako je učiteljica, kad je bila mala, precvikala kabal od telefona vratima, uvlačeći kućni telefon u svoju sobu kako ju mlada sestra ne bi prislušivala.* Podjela ličnog iskustva učenike uvijek intrigira. Međutim, ova anegdota o kablju učenicima bude i smiješna i jednako nejasna kao i činjenica da je u priči otac nekog dječaka svom prijatelju iz grada pisao pismo. Bilo kakav kabal na telefonu, ako to nije punjač - za njih je misaona imenica. O pismu kao načinu komunikacije da ne govorimo. Koliko je to za učenike novo i uzbudljivo, postalo je jasno kada su u HSU jednom prilikom dobili zadatak da jedni drugima napišu razglednicu na ćirilici preko raspusta. (Transparentnost razglednice trebala je da bude poticaj za pridržavanje pravopisa, a svako je svog primatelja izvukao iz šešira i niko nije smio otkriti koga je izvukao. Pored toga, radovali su se što mogu pisati na pismu koje poštar u Njemačkoj neće moći pročitati.) Sama praksa “opipljive” pošte ovoj je generaciji strana i uzbudljiva, o čemu su i sami govorili kada su po povratku s raspusta pred grupom čitali razglednicu koju su dobili.

Ovaj rad opisao je samo neke od metoda koje se koriste u HSU. Svaki nastavnik ima svoje načine rada. Kao što se uobičajava reći: *sto ljudi, sto ćudi,* tako se slobodno može reći: *sto nastavnika, sto metoda i načina rada.* Mnoge metode crpe se iz nastavne literature, a mnoge nastanu na terenu, na nastavi, upravo u radu s učenicima ili, još bolje, poteknu od samih učenika. Često su metode slučajni pronalasci u samoj praksi i takve se ispostave kao najbolje jer su najčešće produkti kuršlusa neke problematične situacije i ispostave se kao praktično rješenje na terenu. Nastava je vrlo zahtjevan, ali i kreativan posao. I kao što nema umjetnika koji nije pocijepao platno i počeo iznova, tako nema ni nastavnika koji nije pokušao neku metodu pa mu nije uspjela baš onako kako je zamišljena. No, ne treba se libiti pokušaja. Pa šta ako i propadne – upravo iz tog kuršlusa može da se izrodi ona neka dobra, najbolja praktična metoda.

Okvirni plan i program za HSU u RLP koji je djelomično prenesen u rad jeste uopšten, ali je iz njega čitljivo koliko je on zapravo orijentisan na učenika kao centar školskog sistema. I to je generalno odlika školstva na Zapadu. Prečesto se u BiH zaboravlja da škola postoji radi učenika, a ne zarad sistema, politike i ideologije. Nekad se stiče dojam da je kroz udžbenike i planove

važnije ispuniti neki ideološki cilj i zahtjeve nacionalnog kanona nego nastavni sadržaj učiniti pristupačnim za one zbog kojih škola i nastava postoje – zbog učenika, učenika koji su na koncu samo djeca. I same metode i vremenska ograničenja predviđena Planom znaju biti okovi – pa šta ako se jedan čas “potroši” na to da se “samo” poigramo s nekim tekstom u vidu lutkarskog pozorišta? Nikad to neće biti protraćen čas jer je to i dalje bavljenje tekstom, i to na jedan način na koji će djeca cijeli doživljaj pohraniti u dugoročnom pamćenju, mnogo vjerovatnije nego neka tamo pitanja i odgovore uz tekst koje propisuje tamo neki plan i program. Budimo realni i zapitajmo se: čega se tačno i svjesno mi kao odrasle osobe sjećamo iz svojih najranijih školskih klupa? Možda nekih pitanja i odgovora? Ili ipak neke igrice ili doživljaja s razredom?

Zakonski okvir u ovom je radu predstavljen smo u onom pogledu koji se odnosi na HSU i malim dijelom na onaj dio Pravilnika koji se odnosi na integraciju djece s migracionom pozadinom. Iz ovih potonjih dijelova čitljivo je koliko se zakon stara o svim skupinama djece i insistira na integraciji i napretku svih učenika podjednako. I bez dublje elaboracije jasno je kako bi se na osnovu ovako koncipiranih zakona, zbog nečega kao što je skandal s bosanskohercegovačkim učenikom romske nacionalnosti koji je spomenut u radu – u SR Njemačkoj kotrljale sankcije, ostavke i fotelje. I to samo na osnovu ovog fragmenta Pravilnika koji je opisan u radu. Da ne tražimo dalje po pravnim aktima.

Osvrt na širu sliku i uvid u relativno česte izmjene pravilnika u njemačkom školstvu – ukazuju na to kako se teorija prilagođava zahtjevima prakse i kako zakon ovdje nije u kamen uklesano dogmatsko slovo koje se ne može promijeniti. Naprotiv, pravilnici oslušuju praksu i mijenjaju svoje zahtjeve u skladu s impulsima koji stižu s terena, a sve u korist stvaranja produktivne i ugodne radne klime za sve učesnike školskog sistema. Sam opis mašinerije ADD-a koja u RLP koordinira školskim sistemom ukazuje na to koliki se napor ulaže u to da školski sistem radi što bolje, a sve u svrhu zbrinjavanja djece na najbolji mogući način. U BiH je nekako logičnije novac, koji bi se mogao usmjeriti na finansiranje ovakvog koordinacijskog tijela, davati štokakvim sjedalicama u štokakvim vijećima državnih tijela, davati im ga za sjednice koje se ne održe po godinu dana – plaćati hrpe za nerad.

Na ovo se može nadovezati prvi dio rada koji govori o društvenom stanju u SR Njemačkoj koje, postavljeno u paralelu s društvenim stanjem u BiH, može da bude solidna lekcija o prihvatanju *drugosti* u jednom multikulturalnom odnosu. Stanje ni u SR Njemačkoj, istina, nije generalno besprijeekorno i bez izuzetaka, ali su negativni izuzeci kod njih manjina. U njihovom etičkom javnom diskursu, za razliku od onoga u BiH, ne dopušta se vječito ista pjesma o *mom i tvom*, o razdvajanju, ograničavanju i odvajanju, o *nama i njima*, i prije svega ne kroz školstvo jer su

djeca budućnost države i njihove su glave mentalitet budućnosti.

A šta se kod nas u BiH radi?

Dok u SR Njemačkoj teže u zajednicu jednog razreda integrisati i one učenike koji ne razumiju savršeno jezik predavanja (opisano u dijelu o DaZ-sistemu), čisto zarad zajedničkog srastanja svih jedinki u svim njihovim različitostima koje se promovisu kao bogatstvo pluraliteta, s ciljem međusobnog upoznavanja i razvijanja osjećaja empatije – kod nas se djeca u jednoj te istoj zgradi razdvajaju u “dvije škole pod istim krovom”. Treba da se zapitamo kakav će suživot sutra moći ostvariti mentaliteti koji rastu u tim glavicama, a koje mi učimo tako apsurdno pogrešnim stvarima? I to se dešava u državi u kojoj ne govorimo o 30 i više nacija iz cijelog svijeta, kao što je to slučaj u SR Njemačkoj. Govorimo o tri nacionalne skupine koje su tu od pamtivijeka, koje su bosanske, autohtone i u BiH bi trebale biti *svoje*, ali ih se u toj istoj BiH dijeli na *naše, vaše i njihove*.

I na koncu, u radu je detaljno opisan sistem organizacije konzularne nastave, i to ne sasvim slučajno. Prethodno je kroz društveni okvir jasno stavljeno na znanje u kakvom se raskoraku nalaze djeca s migracionom pozadinom: nepripadanje u sredini u kojoj žive i istodobno nepripadanje sredini iz koje potiču. Taj dio rada opisuje koliko je važno samopouzdanje ove djece po pitanju porijekla, samopouzdanje koje treba da bude zasnovano na znanju o porijeklu, a to znanje valja steći van okvira redovne nastave i izvan okvira koji su osigurani u domovima djece. Mjesto za to je dopunska nastava maternjeg jezika. Budući da HSU nije pod pokroviteljstvom države u svim saveznim zemljama SR Njemačke, lahko je zaključiti da pristup nastavi nije osiguran za svu djecu koja imaju bosanskohercegovačko porijeklo. Tu na scenu stupa konzularna nastava.

S obzirom na rastuću tendenciju emigracije bh. stanovništva, država koja uštedi na resursima školstva zbog pada nataliteta u sopstvenim granicama mogla bi uštedjena sredstva preusmjeriti na organizaciju nastave maternjeg jezika u inostranstvu pod pokroviteljstvom konzulata. Štaviše, prosvjetne radnike koji u BiH masovno ostaju bez radnih mjesta - blago preedukovati i slati na radne mandate u inostranstvo, slati ih za učenicima čiji su roditelji zbog ekonomske situacije u BiH bili prinuđeni otići *trbuhom za kruhom* i tako školsku klupu koja je bila predviđena za njihovo dijete u domovini ostaviti praznom, a tog učitelja svog djeteta bez posla. Crni humor nastranu: po ovom bi se pitanju zaista trebalo nešto učiniti na državnom nivou. Ovo navedeno jesu realni zahtjevi za funkcionalnu državnu aparaturu, ali ne i za naš politički sistem. Svejedno, ne mora se ne učiniti baš ništa.

Upravo zato je rad detaljno objasnio koncept organizacije nastave na primjeru Republike Grčke: procedura konkursa, prijema, organizacije seminara, radnih uslova i sve ostalo. Jasno je, naime, da je za to neophodno mnogo novca, ali je rad također opisao koliko su akademski i školski krugovi u SR Njemačkoj svjesni važnosti dobre osnove maternjeg jezika kod djece koja odrastaju u dvojezičnom okruženju. Iz te važnosti, naime, korist izvlače obje države: jedna u borbi protiv asimilacije svoje populacije u iseljeništvu, a druga po pitanju razvoja kognitivnih i jezičkih sposobnosti svojih budućih građana u čije obrazovanje i sama ulaže enormne resurse. Stoga nije pogrešno pokušati organizovati konzularnu nastavu uz finansijsku potporu savezne zemlje, a tu saradnju argumentovati obostranim interesima edukacije zajedničkih *malih građana*. To, pored finansija koje bi BiH trebala da organizuje na neki način, znači i upućivanje nastavnika na radno mjesto u inostranstvu. No, primiti nastavnika maternjeg jezika i bez ikakve prethodne pripreme ga poslati u bilo koju državu u inostranstvu – bio bi doslovno ekvivalent bacanju čovjeka u hladnu vodu, ekvivalent onome što je opisano u iskustvu o kojem govori uvod ovog rada. U tom segmentu organizacije je apsolutno neophodna priprema nastavnog kadra za potpuno nove uslove rada, uslove koji su više svojstveni nastavniku stranog jezika negoli jednom nastavniku maternjeg. Kroz sve opisane metode jasno je u kolikoj mjeri ovaj nastavni koncept podliježe dvojezičnom pristupu. S druge strane, nastavniku stranog jezika nedostajala bi potrebna znanja na polju književnosti koje opet ima nastavnik maternjeg jezika. Budući da kombinacija ovakvih odsjeka u BiH ne postoji i da ih za ove potrebe niko neće organizovati, jedno od rješenja mogla bi biti dodatna edukacija gotovih kadrova u vidu višesedmičnog seminara po principu koji je opisan u okviru grčke konzularne nastave. To ne bi trebalo biti teško za organizaciju budući da na univerzitetima postoje kadrovi koji mogu udijeliti znanje iz obaju jezika, a uz to nije neophodno izmišljati ni toplu vodu: nekada je naprosto bolje preuzeti neki već postojeći, oprobani i uigrani model negoli gubiti resurse na eksperimentisanje. Kao osnova za prijedlog o konstrukciji tog vida dalje edukacije ili specijalizacije postojećih nastavnih kadrova može da posluži redukovani model studija koji je prof. dr. Rupprecht Baur opisao u svom radu koji je prethodno spominjan. Za potrebe ovog rada održan je intervju s profesorom kako bi se došlo do pobližih informacija o tome šta neke inačice njegovog rada zapravo podrazumijevaju u univerzitetskoj praksi u SR Njemačkoj i da bi se eventualno došlo do nekih prijedloga koje bi on imao vezano za ideju o dodatnoj edukaciji nastavnika maternjeg jezika za rad u inostranstvu. Pored opisane dodatne edukacije, iz intervjua i rada prof. dr. Baura može se ponijeti vrlo zanimljiva pouka o generalnom načinu organizovanja odsjeka s nastavničkim smjerovima na univerzitetima u SR Njemačkoj, koji se u mnogo čemu razlikuje od načina koncipiranja istih u BiH.

7. 1. Iz intervjua s prof. dr. dr. h. c. Rupprechtom Baurom

Prof. dr. Baur u mnogim je aspektima potvrdio važnost učenja maternjeg jezika i naučnih činjenica koje su spomenute prethodno u ovom radu, ali i u njegovoj elaboraciji prijedloga za pokretanje odsjeka na kojem će SR Njemačka sama proizvoditi svoj HSU nastavni kadar pod naslovom *Didaktika jezika (zemlje) porijekla u dvojezičnom okruženju kao zadatak naobrazbe nastavnog kadra na njemačkim univerzitetima*³¹.

On takav jedan odsjek smatra rješenjem mnogih problema koji se javljaju u vezi s HSU-fenomenom:

- osiguravanje dvojezične potke u nastavnom pristupu i uopšteno u nastavničkim kompetencijama;
- eliminisanje politizacije i ideologizacije učenika kroz nastavu koju finansira matična država, a da pritom ideološke postavke koje se šire posredstvom takve nastave u SR Njemačkoj postaju kamen spoticanja zdravom pluralizmu i multikulturalnosti koje njemačko društvo mukotržno gradi;
- problematika popunjavanja fonda časova HSU-nastavnika u različitim školama, što iziskuje napor i crpi energiju koju bi učitelj mogao korisno preusmjeriti na poboljšanje kvaliteta nastave;
- problematika neujednačenog plaćanja HSU-učitelja iz inostranstva i redovnih učitelja koji su naobrazbu stekli u SR Njemačkoj.

Na pitanje kako on objašnjava činjenicu da se istovremeno u nekim saveznim zemljama HSU ukida (Baden-Württemberg, Hessen), dok se u drugim sve više izgrađuje i širi (NRW i RLP), štaviše, uvodi se naobrazba HSU nastavnog kadra na njemačke univerzitete (Berlin – opisano prethodno u radu i NRW – po konceptu opisanom u spomenutom profesorovom radu), on odgovara da su to čisto politički razlozi. Otvoreno priznaje da se na mnogim simpozijima i seminarima na temu dvojezičnosti čuje uvijek jedno te isto mišljenje: svi su ZA i svi su svjesni koliko je HSU koristan. Profesor to zove “organizacijskim oduševljenjem” kojem, međutim, u praksi treba mnogo više vremena nego što se to u klimi koja vlada na takvim sastancima može zamisliti. Zanimljiva je činjenica da je njegov rad o prijedlogu samostalnog odsjeka za naobrazbu HSU-učitelja na Univerzitetu Duisburg-Essen objavljen 2001. godine, ali je taj prijedlog već od 1999. godine bio više puta predočen Ministarstvu obrazovanja NRW, no od njegovog ostvarenja u praksi nije bilo traga ni glasa. Nakon molbe za intervju u svrhu ovog

³¹Baur, Rupprecht S., *Die Didaktik der Herkunftssprachen in zweitsprachlicher Umgebung als Aufgabe der Lehrerbildung an deutschen Universitäten*, Essener Linguistische Skripte, 2001.

rada, profesor se raspitao o stanju stvari i upravo tom prilikom saznao da je Ministarstvo napokon odobrilo njegov prijedlog (u modifikovanom obliku za nastavnički smjer osnovne škole) i da se od septembra 2021. godine počinje sa naobrazbom, ali za početak samo za turski i španski jezik (jer za to postoji akademski kadar na Univerzitetu). Dakle, trajalo je preko 20 godina – ali je uspjelo!

Na pitanje kako bi on, pored svih argumenata navedenih u ovom radu, argumentovao ZA i PROTIV u polemikama po pitanju HSU u školama, on je još jednom istakao naučne aspekte koji su već dokazani i dodao da ne postoji nijedan naučni dokaz o tome kako učenje drugog, tj. dodatnog jezika preopterećuje djecu (u smislu da ih ometa ili usporava u sticanju znanja iz prvog jezika), ali da postoji mnoštvo naučnih dokaza o tome kako je učenje drugog jezika korisno za djecu (kognitivna fleksibilnost, mjesta neurona olakšavaju učenje drugih stranih jezika...). Na protuargument o tome kako HSU možda ne ometa učenje prvog jezika, ali definitivno oduzima vrijeme jer često zahtijeva poslijepodnevni angažman i putovanje u drugu školu, profesor jednostavno odgovara da svaki predmet koji se uči oduzima vrijeme i da bi se, u skladu s tim, onda mogla pokrenuti lavina vaganja važnosti svih predmeta koje djeca pohađaju: *treba li nam čas likovnog ili sporta, dok je matematika tako zahtjevna*. Za njega je to van svake diskusije.

Prof. dr. Baur zamislio je koncept studiranja na odsjeku koji predlaže kao studij koji je tipični nastavnički smjer u praksi studiranja u SR Njemačkoj (*Lehramt*). To, inače, podrazumijeva potpuno drugačiji sistem studija nego što je to slučaj nastavničkog smjera na Filozofskom fakultetu u Sarajevu i na bh. univerzitetima uopšte. U razgovoru s kolegicom koja je studirala u Zagrebu ustanovljeno je da isti problem postoji i tamo. Na *Lehramtu* je, naime, daleko širi opseg usavršavanja na polju metodike, što proporcionalno tome znači uži obim filoloških izučavanja.

Koncept je u Njemačkoj generalno takav da se na nastavničkom smjeru nastoji od studenta oblikovati sposoban predavač s akcentom na izgradnji pedagoških kompetencija. Glavnina je predmeta na studiju iz tog polja. Uz to svaki student bira dva nastavna (školska) predmeta za koja će se specijalizovati. Te kombinacije predmeta su za naše shvatanje nastavničkog kadra dosta neobične: njemački i etika, matematika i muzika... Iako naš Odsjek pruža jednu zavidnu širinu u raznim znanjima na polju književnosti i jezika i predstavlja neprikosnovenu osnovu opšte kulture i kompetencija na raznim poljima društvenih nauka (historija, sociologija, psihologija, filozofija...), pedagoška i metodička dimenzija za nastavnički smjer osjetno su nedostatne i siromašne, što će osjetiti svaki nastavnik koji s našeg Fakulteta uđe u učionicu. U

poređenju s konceptom nastavničkog smjera kakav je aktualan u SR Njemačkoj, nastavne kompetencije našeg Odsjeka mogle bi se nazvati i upitnim: mnogo je znanja koje mi ponesemo, ali je malo, premalo vještine o prenošenju tog znanja.

Upravo iz tih razloga za prof. dr. Baura rješenje za studij za HSU-učitelje ni u kom slučaju nije bilo smještanje ovog studija pod okrilje postojećeg opšteg odsjeka za određeni jezik (turkologije, romanistike, slavistike...). Kako navodi u radu, u tom bi slučaju postojala prevelika opasnost od “filologizacije” nastavničkog smjera (a ako se smije primijetiti, to je upravo ono što se dešava na nastavničkom smjeru na bh. univerzitetima). Rješenje za njega isključivo je nastavnički smjer za HSU baziran na grupi predmeta iz DaZ-područja, i to onih koji se fokusiraju na dvojezični pristup nastavi. To bi bila osnova studija. Student koji želi postati HSU-učitelj, naime, upisuje tipični nastavnički smjer, bira dva nastavna (školska) predmeta uobičajena za nastavnički smjer i na njih dodatno uzima studijske predmete za jezik za koji se želi specijalizovati u okviru HSU. To bi značilo da bi taj student na kraju bio legitiman predavač dvaju školskih predmeta, ali da ima HSU kao dodatnu kvalifikaciju.

U praksi to znači da se on kao “gotov” učitelj zapošljava u određenoj školi u kojoj može predavati svoja dva prva predmeta, a ukoliko se stvori prilika za formiranjem grupe učenika za HSU, on može određeni dio svog sedmičnog fonda časova (27) posvetiti toj grupi. Ili obrnuto, može da se zaposli kao HSU-učitelj u jednoj školi, a u slučaju manjka učenika za HSU i u slučaju redukcije grupe, a time i časova za HSU, on može legitimno biti raspoređen na druga dva predmeta za koje je studirao i tako popuniti normu od 27 časova sedmično.

Na taj način bi se, dakle, riješio problem popunjavanja norme u više različitih škola, a prije svega sistem plaćanja – HSU-učitelji bili bi raspoređeni u istu tarifnu grupu kao i ostali učitelji iz redovne nastave. Uz to bi SR Njemačka oblikovala svoj kadar koji nije ograničen na HSU, već raspolaže validnim kompetencijama na poljima drugih predmeta, kompetencijama koje su iskoristive u redovnoj nastavi. Kako ističe profesor, upravo činjenica da se u većini drugih država nastavni kadar obrazuje za samo jedan predmet, na radnom tržištu SR Njemačke čini ih učiteljima „drugog ranga“, uz činjenicu da obično ne poznaju njemački jezik dovoljno dobro, a nisu ni upoznati sa njemačkim školskim sistemom.

Na pitanje koji su preduslovi za opredjeljenje studenta za HSU i da li bi to, po njegovom mišljenju, mogao studirati neko ko ne vlada jezikom koji želi predavati u okviru HSU, profesor kaže da bi to morala biti apsolutna iznimka i da se od studenata za HSU, isto kao i od učenika koji polaze na HSU, očekuje da sa sobom donose jedan određeni nivo znanja iz maternjeg jezika i kulture matične države. Iako stalno potencira saradnju univerziteta na svim mogućim nivoima, profesor jednu opciju spominje kao prečicu mogućeg rješenja: da student opšte predmete polaže

na svom matičnom univerzitetu u SR Njemačkoj, a da težišne predmete za, primjerice, bosanski jezik polaže na, primjerice, Filozofskom fakultetu u Sarajevu, kao kooperacijskoj instituciji svog matičnog fakulteta. No, s obzirom na početak vala etabliranja odsjeka za HSU u SR Njemačkoj, ova opcija ispostavlja se suvišnom – bar za grupu tzv. velikih jezika, za koje postoje odsjeci i akademski kadar u samoj SR Njemačkoj (turski, španski, ruski...).

U okviru intervjua profesoru je objašnjen kontekst rasta emigracije bh. stanovništva. Na pitanje koji vid nastave preferira, profesor je istaknuo da za njega prednost ima koncept pod pokroviteljstvom države, ali da to nažalost nije svugdje osigurano i na svim tim mjestima može i treba (!) da uskoči konzularna nastava. Pošto mu se izložio prvi i osnovni problem konzularne nastave iz BiH – finansije, upravo je njegov prijedlog bila kooperacija matične države sa školskim upravnim strukturama saveznih pokrajina u SR Njemačkoj. On smatra da to itekako može imati smisla jer je, s obzirom na spomenutu svijest o važnosti učenja maternjeg jezika, ta nastava podjednako korisna i za SR Njemačku i za matičnu državu.³²

Nakon što mu je objašnjen princip studiranja nastavničkog smjera u BiH, profesoru je postavljeno jedno pitanje koje se i samo od sebe postavilo na početku ove karijere u okviru HSU: nije li smislenije za ovaj poziv u BiH studirati njemački jezik kao strani jezik negoli studirati maternji, s obzirom na to da se tamo vjerovatno stiče vještina bilingvalnog pristupa jeziku uz sve kontrastivne metode njemačkog i bosanskog jezika? Profesor je naglasio da bi u tom slučaju nastavniku njemačkog jezika trebalo osigurati opšta znanja i kompetencije maternjeg jezika i književnosti, kao i dobro poznavanje kulture u domovini jer mu sam njemački jezik ne bi bio dovoljan. S druge strane, smatra da je nastavnik maternjeg jezika u ulozi HSU-učitelja nezamisliv bez znanja njemačkog jezika (najmanje na nivou B2), ali i poznavanja njemačke kulture preko kojeg bi bio u stanju, prvenstveno, integrisati se u društvo, a uz to i na nastavi jezik i kulturu podučavati kontrastivno. Za dopunu ovih znanja profesor opet predlaže kooperacije – ili između dvaju odsjeka na FF UNSA (Odsjeka za germanistiku i Odsjeka za književnosti naroda BH i b/h/s jezike) ili između univerziteta dviju država (SR Njemačke i BiH).

U razgovoru je profesor skrenuo je pažnju na dvije organizacije DAAD – *Deutscher Akademischer Austauschdienst* (Njemačka akademska služba za razmjenu) i PAD –

³²Profesor je u okviru razgovora skrenuo pažnju na problematiku označavanja HSU kao “dopunske nastave maternjeg jezika”. Naime, pojam *dopunsko* znači *dobitno*, tj. nešto dobrovoljno, što se može i ne mora pohađati uz redovnu nastavu njemačke škole. U tom kontekstu pojavio se val političkih rasprava na tu temu, potaknut upravo od strane ljudi s migracionom skupinom. Naime, oni su smatrali da takvo označavanje njihovog maternjeg jezika nije prikladno i da ga degradira, zbog čega je nađen konsenzus u vidu naziva HSU.

Pädagogischer Austauschdienst (Pedagoška služba za razmjenu). Organizacije se bave akademskim i pedagoškim razmjenama (studenti, lektori, nastavni kadar...). Dok bi DAAD bio opcija za dopunu spomenutih kompetencija kod nastavnog kadra kojeg bi proizvodio FF UNSA na dva svoja odsjeka u svrhu oblikovanja podobnih HSU-učitelja za opciju konzularne nastave – za PAD je profesor imao mnogo bolju ideju.

Naime, s obzirom na veliki broj nezaposlenih u BiH istaknuo je da je važno znati da Njemačka upravo kroz migracije ima deficit u nastavnom kadru. Sve te rijeke migranata koje su se slile u SR Njemačku donijele se sa sobom i djecu, koja su uveliko korisnici usluga DaZ-a i DaF-a. To su, podsjećanja radi, predmeti u kojima se njemački podučava kao strani jezik. A šta su drugo naši studenti nego nastavni kadar za njemački kao strani jezik? I zašto ne prekinuti lanac nizanja staža na birou za zapošljavanje i svoju sreću ne okušati u njemačkom školskom sistemu? I to ne mora biti samo kadar za njemački jezik. Ako uzmemo u obzir spomenuti koncept oblikovanja nastavnog kadra u SR Njemačkoj, važno je istaknuti da je u njemačkom školskom sistemu iskustvo u nastavi od ogromne važnosti. Iz ličnog iskustva moguće je navesti primjer kolegice koja je u BiH radila kao profesorica nekog stručnog predmeta u tehničkoj školi, došla u SR Njemačku bez ikakvog znanja njemačkog jezika, tu položila kurseve do nivoa B2 i dobila posao pomoćnog nastavnog kadra. Radi u produženom boravku i pomaže djeci pri izradi domaćih zadataka iz raznih predmeta. Preduslovi koje je ispunila su: nastavno iskustvo u, očito nebitno kojem predmetu, i poznavanje njemačkog jezika na određenom nivou.

Iako, kako je rečeno, prof. dr. Baur u svojim uvjerenjima insistira na akademskom oblikovanju nastavnog kadra, nakon što mu je objašnjena problematika daljeg usavršavanja za HSU na akademskom nivou u BiH, problematika tipična za naše podneblje (nedostatak finansijskih sredstava pojedinca, nespremnost države da ga dodatno izdržava u daljem školovanju, nedostatak vremena jer su ljudi mahom zauzeti obavljanjem nekog posla u svrhu golog preživljavanja, bilo da se radi o poslu u struci ili o poslu “za premostiti”), ideju o dodatnom usavršavanju u vidu seminara po uzoru na grčki sistem ipak nije u potpunosti isključio. No i tu je za njega sušta teorija nedostatna te je imao odlične ideje. Naime, na završen studij maternjeg jezika i književnosti za oblikovanje iole spremnog HSU-kadra bilo bi moguće napraviti jednu kombinaciju satkanu od sljedećih tačaka:

- spomenuti seminar baziran na iskustvenom radu u dvojezičnom pristupu nastavi;
- hospitacija kod nekog HSU-nastavnika na terenu (od mjesec dana);
- umrežavanje svih nastavnika za HSU-bosanski na nivou SR Njemačke u svrhu razmjene iskustva, materijala i međusobne podrške.

I da, ovo bi zaista bila odlična kombinacija: na cjelokupno znanje koje nude naši odsjeci za književnost i jezik nadograditi znanje iz seminara na kojem će se predavati o konkretnoj primjeni tog znanja u dvojezičnoj nastavi, potom hospitacija tokom koje će se pobliže upoznati njemački školski sistem i ostvariti uvid u praktični nastavni rad i tu ne stati, već se kroz radni vijek stalno konsultovati s drugim kolegama koje rade u istom području, u svrhu unapređenja na empirijskoj osnovi.

Spomenuti seminar za osposobljavanje nastavnika maternjeg jezika za rad u inostranstvu (ali i za eventualnu reviziju nastavničkog smjera na univerzitetima u BiH) moguće je u suženom i redukovanom obliku osloniti na koncept studija koji prof. dr. Baur predlaže u svom radu. Mnogostruke su kompetencije koje su po profesorovom konceptu predispozicija za HSU-učitelja i podijeljene su na segmente, a u nastavku ovog rada bit će prenesene u direktnom prevodu i zbog toga u kurzivu.

Lingvistika:

- sposobnost analiziranja jezika zemlje porijekla kao komunikacijskog sredstva i važnog oblika socijalne interakcije;
- sposobnost analiziranja kontaktnih i regionalnih varijeteta metodama sociolingvistike i kontrastivne lingvistike;
- sposobnost sistematičnog analiziranja i preispitivanja jezika i kulture u odnosu na univerzalne vrijednosti, razlike i sličnosti.

Književnost:

- poznavanje književnosti sa snažnim osvrtom na književnost za djecu i omladinu;
- poznavanje književnih i neknjiževnih vrsta tekstova;
- poznavanje sadržaja koji su dostupni posredstvom modernih medija (video, kompjuter, internet, film, televizija...).

Didaktika:

- poznavanje fenomena bilingvalnog jezičkog razvoja u višejezičnom društvu;
- poznavanje metoda alfabetizacije, tj. podučavanja grafema;
- sposobnost analiziranja jezika učenika i sposobnost primjene metoda za poboljšavanje jezičkih kompetencija kod učenika, uz osvrt na njegovu individualnu dvojezičnost ili višejezičnost;
- poznavanje metoda za prenošenje znanja u vezi s književnim i neknjiževnim tekstovima;
- poznavanje metoda medijske didaktike;

- *poznavanje metoda za interkulturalno učenje i sposobnost njihove primjene u nastavi;*
- *sposobnost uspostavljanja transnacionalnih kontakata između škola u Njemačkoj, škola u drugim državama, kao i škola u državi porijekla.*

Jezička praksa:

Predispozicije za studij za HSU-učitelja jesu znanja u okviru jezika zemlje porijekla, znanja koja omogućavaju učešće u svakodnevnoj i tematskoj komunikaciji, razumijevanje lektire, tj. tekstova težine srednjeg stepena iz dnevne štampe i savremene književnosti, kao i sastavljanje pismenih tekstova na zadanu temu. U okviru studija produbljuju se i proširuju znanja iz područja svih vještina. HSU-učitelj treba da raspolaže sljedećim praktičnim jezičkim vještinama:

- *vladanje pismenim i usmenim oblicima savremenog jezika;*
- *poznavanje jezika i sadržaja koji se predaju u školskom kontekstu u zemlji porijekla;*
- *poznavanje i uvježbavanje metoda prevođenja u svakodnevnim situacijama.*

Znanja o zemlji:

- *poznavanje metoda kontrastivnog prenošenja znanja o zemlji;*
- *poznavanje kulturne, političke i ekonomske situacije u zemlji porijekla;*
- *poznavanje pozadine i razvoja migracije;*
- *poznavanje razvoja kulture zemlje porijekla u Njemačkoj i Evropi.*

Sve ove kompetencije, po mišljenju prof. dr. Baura, treba da se steknu tokom studija kroz određene studijske predmete. Ti su predmeti u njegovom radu samo pobrojani u jednoj tabeli, ali je tokom intervjua profesor upitan da u nekoliko tačaka objasni šta se konkretno predaje u okviru tih predmeta. Ovim presjekom postaje jasno uočljiva razlika između načina koncipiranja nastavničkog smjera na UNSA i *Lehramta* tipičnog za njemačke univerzitete. Važno je, međutim, naglasiti da su predmeti koji će biti nabrojani u nastavku samo predmeti iz modula za HSU. Pored njega, profesor je u svom prijedlogu naveo i module za njemački i pedagogiju, s tim da je modul za HSU dominantan (s 42 sedmična časa u semestru), a slijedi ga njemački (8 sedmičnih časova u semestru), te pedagogija (s 2 sedmična časa u semestru).

Predviđeni su predmeti sljedeći:

1) Lingvistika – ne uči se nadugo i naširoko o De Saussureu, Jakobsonu, Praškoj ili Američkoj lingvističkoj školi, već se stiču konkretna znanja o jezičkoj strukturi: fonetika, morfologija, leksikologija, sintaksa, stilistika... Dakle, praktična znanja o jeziku uz kontrastivni pristup njemačkom jeziku;

- 2) Književnost – uključuje i teoriju književnosti u obimu koji je neophodan za praktičnu primjenu u školskom kontekstu, ali je ovdje uključeno i izučavanje konkretnih književnih djela i njihova analiza;
- 3) Didaktika – didaktičke strategije u nastavi: *total physical response (TPS)*³³, *sendvič-metoda*, grupni rad, formiranje grupa, dvojezičnost u nastavi...
- 4) Usvajanje jezika kod bilingvalne djece – način povezivanja jezičkih kompetencija dvaju jezika; na ovom je mjestu prof. dr. Baur skrenuo pažnju na jako dobru i zanimljivu knjigu za roditelje čija djeca odrastaju dvojezično (*Elternratgeber Zweisprachigkeit* od autorice Anje Leist-Villis). U knjizi je opisano kako djecu možemo motivirati na upotrebu maternjeg jezika, kako ih valja ispravljati pri jezičkoj upotrebi a da ih se pri tome ne uvrijedi ili demotiviramo...
- 5) Književnost za djecu i omladinu – šire bavljenje književnim naslovima za djecu i omladinu, naslovima koji će se obrađivati u okviru nastave, kao i načinima njihove obrade;
- 6) Medijska didaktika – upotreba tehnologije i medija u nastavi primjerena uzrastu učenika, s akcentom na pitanja *kada, šta i na koji način*, dakle, od kojeg se uzrasta koji aspekt medija uvodi u dječiji svijet i na koji se način to najbolje postiže;
- 7) Mediji u maternjem jeziku – upotreba filma, novinskih članaka, reportaža, medija iz zemlje porijekla u nastavi, uz osvrt na kompetencije stečene u predmetu koji je prethodno opisan, dakle *kada, šta i kako* iz medijskog diskursa domovine pokazujemo učenicima u nastavi;
- 8) Kurs jezika – osobenosti samog jezika koji će se predavati, ali i literatura za podučavanje jezika (koji udžbenici postoje, kako ih treba koristiti, šta treba izbjegavati, šta je već opisano kao greška u nastavnom procesu jezika...);
- 9) Praksa – hospitalizacija u HSU, posmatranje nastavnog procesa u praksi;
- 10) Kontrastivno izučavanje maternjeg i njemačkog jezika – koje greške postoje kod učenika, koji tip grešaka biva importovan iz njemačkog jezika, kontrastivni pristup tekstovima, problematika indiferentnosti ili stagniranja u prvom ili drugom jeziku...

³³TPS je metoda koja se u okviru HSU koristi u nižim uzrastima, a polazi od toga da se receptivna faza jezika (razumijevanje) ostvaruje mnogo prije nego upotrebna faza jezika (govor). Teorija se oslanja na činjenicu da dijete u ranoj dobi razumije i slijedi upute roditelja i mnogo prije nego što te upute lično može izgovoriti. Stoga teorija nalaže isti pristup u nastavi jezika. U HSU se ona integriše kroz igru, u okviru tematike obrade užeg okruženja (učionice ili školskog dvorišta), a ostvaruje se uputama koje učenici treba da slijede: *ustani, dodirni ormar, dodirni prozor, zagrlj drvo, dodirni klupu, podigni kesten visoko u zrak...* Cilj je na jezičko razumijevanje odgovoriti cjelokupnim pokretom tijela i tako potaknuti iskustveno pamćenje.

- 11) Didaktika / metodika – metode uvježbavanja svjesnog dvojezičnog rada, usitnjavanje širih nastavnih jedinki i njihova metodička obrada...
- 12) Podučavanje književnosti – oslanja se na znanja i kompetencije koje se stiču u predmetu broj 2, a podrazumijeva sticanje vještine u podučavanju književnih djela;
- 13) Početno čitanje i početno pisanje – alfabetizacija i podučavanje grafema tj. slova i fonema tj. glasova maternjeg jezika;
- 14) Dvojezična alfabetizacija – kontrastni pristup fonološkim sistemima obaju jezika;
- 15) Nastava u višejezičnim razredima – ophođenje prema jezičkom heterogenitetu unutar razreda; metode i strategije prevazilaženja razlika u jezičkom znanju u okviru nastave...
- 16) Interkulturalna didaktika – razlike u sadržaju jezika i u kulturi između njemačkog jezika, maternjeg jezika, ali i drugih jezika s kojima se može doći u dodir (običaj, tipovi ponašanja, tradicija...);
- 17) Uzroci i posljedice migracije – zašto je neki čovjek tu (razne društveno-historijske pozadine država iz kojih ljudi migriraju u SR Njemačku), koje vrste konflikata ljudi donose sa sobom iz zaraćenih država, kako migracija utiče na sveukupno njemačko društvo, kako migracija utiče na čovjeka kojeg je zahvatila, izučavanje migrantske književnosti... Zanimljivo je da se znanja iz ovog studijskog predmeta ne udjeljuju nužno kako bi kasnije bila predavana djeci, nego čisto u svrhu razvoja i izgradnje ličnosti studenta kao budućeg predavača.

Jasno je da su mnogi predmeti međusobno povezani, da se nadopunjuju i podupiru, ali ono što je najzanimljivije jeste činjenica kako je veliki broj predmeta sadržinom fokusiran na ono znanje koje nikad ne mora stići do učenika u tom obliku u kojem se izučava u okviru studijskog predmeta (*Didaktika, Usvajanje jezika kod bilingvalne djece, Nastava u višejezičnim razredima, Uzroci i posljedice migracije...*), a da to znanje pri tome nije neka filološka dimenzija koja je djeci nepristupačna, već je naprosto u pitanju vještina i sposobnost koju jedan nastavnik mora nositi, ne u znanju, već u navici i sposobnosti da bi se uopšte zvao nastavnikom.

8. ZAKLJUČAK

Rad je opisao razvojnu nit nastave maternjeg jezika u SR Njemačkoj, tj. nastave jezika zemlje porijekla u SR Njemačkoj, njegov organizacijski i pravni okvir u Saveznoj zemlji Porajnje-Falačkoj, problematiku nastavnog procesa i metode pomoću kojih se ti problemi nastoje iskorijeniti iz učeničkih kompetencija. Iz svega toga je jasno da se radi o nastavi maternjeg jezika u jednom specifičnom okruženju.

S obzirom na to da tendencija migracije bh. stanovništva uzima sve više maha, jasno je koliko je pitanje jezika i kulture bh. populacije u iseljeništvu važno za održavanje veze s matičnom domovinom. To je pitanje s kojim se ukoštac trebaju uhvatiti i pojedinci koji spadaju u tu populaciju, i država koja je ugostila te pojedince, ali ništa manje od njih i Bosna i Hercegovina kao država porijekla ovih pojedinaca. Zato se rad, pored centralnih figura učitelja i učenika, dohvatio udjela i zadataka svih ovih jedinki u izgradnji i pospješivanju HSU-fenomena.

Koliko etabliranje ove nastave nije jednostavno, vidljivo je u dijelu rada koji opisuje organizacijski i pravni okvir, ali i probleme u samoj učionici. S ciljem predočavanja tih poteškoća, rad je opisao razvojnu nit fenomena nastave maternjeg jezika kroz historiju, probleme s kojima se susreće savezna zemlja koja se odluči HSU-pitanje staviti pod svoju nadležnost, ali i način na koji se u SR Njemačkoj od samog etabliranja ove pedagoške ponude već pola vijeka naporno i neumorno nastoji poboljšati i usavršiti sistem organizacije i regulative ovog vida nastave, da bi ova pedagoška ponuda dosegla onaj kvalitet i obim koji mi uživamo danas. Poruka koja se time odašilje nadležnima u matičnoj državi glasi: put organizacije HSU-nastave jeste trnovit, ali nije neisplativ i nemoguć.

Rad je nastojao pokazati koliko je maternji jezik važan i za pitanje identiteta djece u iseljeništvu, za njihovu vezu sa domovinom, za razvoj kompetencije zdravog poimanja svoje drugosti i zdravog prihvatanja tuđe drugosti u multikulturalnom društvu, ali i za njihove kognitivne sposobnosti u okviru izgradnje kompetencije višejezičnosti.

Upravo iz ovog razloga, jasno je da je organizacija nastave jezika zemlje porijekla obostrani interes i SR Njemačke i matične domovine. Tamo gdje SR Njemačka nije uspjela ponuditi HSU neupitno i neminovno treba da se organizuje matična država i da popuni te praznine.

Pri tome je važno uzeti u obzir da se tu neće raditi o obliku maternjeg jezika koji obitava u domovini. S obzirom na uslove na terenu, tj. u učionici koje je rad opisao, jasno je da se može govoriti i o fenomenu podučavanja maternjeg jezika kao stranog. Na to rad upućuje u

dijelovima u kojima govori o problematici nastavnog rada i o metodama kojima se u okviru ove nastave jezičke kompetencije nastoje usaditi učenicima sa migracionom pozadinom. Stoga, pri organizaciji nastave maternjeg jezika u inostranstvu ovim specifičnim uslovima treba prilagoditi i udžbenike, i nastavne materijale, i planove i programe, ali prije svega nastavni kadar. Jasno je da će se na to još dugo čekati. U tu svrhu je rad u dodatku elaborirao načine obrade lekcija, unio govor učenika koji rastu u iseljeništvu, opisao oblike nastavnog rada, pristup materiji, manipulaciju nastavnih materijala, prilagođavanje postojeće literature – sve s ciljem da što slikovitije ilustruje stanje na terenu za sve one koji se nalaze na čelu takvih projekata, a vrlo često ne znaju za kakav teren konstruišu svoj projekat ili s ciljem da sadržaj dodatka eventualno posluži kao input nekome koga život baci u hladnu vodu pa završi na takvom radnom mjestu s iluzijom da će maternji jezik podučavati na onaj način na koji ga je za to pripremala visokoškolska ustanova koju je pohađao u domovini.

Kroz ovo je i sama izobrazba nastavnog kadra našla svoje mjesto u radu, zbog čega je upravo na primjeru univerzitetske naobrazbe HSU-kadra u SR Njemačkoj konstruisana jedna paralela između nastavničkog smjera na univerzitetima u BiH i u SR Njemačkoj. Činjenica jeste da se živi u istom vijeku a da su koncepti izobrazbe nastavnog kadra dviju država nepomirljivo udaljeni jedni od drugih. Tu očito postoji problem s kojim se valja pozabaviti u okviru silnih nastojanja reforme školstva koja se već duži niz godina sprovodi u BiH.

I na koncu, odnos prema drugosti u društvu i iskustvo života u ulozi drugosti u nekom stranom društvu najvažnija je lekcija humanosti i etike koju valja ponijeti iz sadržaja ovog rada kako bi se shvatila predodžba pozicije bh. populacije sa migracionom pozadinom. Aktualna tendencija migracije ukazuje na to da će ogroman dio bh. populacije rasti i stasavati kao drugost u ko zna kojim državama diljem svijeta, svijeta koji sam od sebe postaje jedno globalno selo u kojem se susreću i skupa žive nacionalnosti koje su do prije nekoliko desetljeća jedne o drugima učile iz knjiga, bez svijesti ili nade o tome da će se ikad u životu sresti, a sad žive skupa, gradeći multikulturalni mozaik evropskog društva, onaj čijim standardima svi težimo, a čije ključne osnove tako rado ignorišemo: voli svoje, poštuju tuđe, upoznaj svačije – svojom kulturom i otvorenošću obogati sebe i svijet oko sebe.

* * *

Non vitae sed scholae discimus – Ne učimo za život već za školu. Zvuči naopako, ali je tako. Ovo je zapravo izvorni oblik čuvene izreke. Baš u ovom obliku je to u jednom pismu cinično i ironično napisao Seneka u prvom stoljeću iza Krista, kritikujući principe rada filozofske škole koja je, kako kaže Seneka, ljudski razum tupila zaokupljajući ga nevažnim filozofskim pitanjima.

Non scholae sed vitae discimus – Ne učimo za školu već za život. To je poznata, ali preinačena verzija koju svi poznajemo i kojom danas, gotovo 2.000 godine kasnije, djeci mašemo ispred nosića i uvjeravamo ih da će sve što u školi uče nekada u životu i iskoristiti.

E pa lažemo ih. Koristit će ono što zapamte. Ono što ne koriste, to će da zaborave.

A zapamtiti će ono znanje koje im se živopisno prenese i dalje oživi na bilo koji način, znanje koje postane jednim djelićem njihova života, bilo da se radi o običnoj riječi koju počnu koristiti u domu s roditeljima ili rečenici koju nauče i ponove u lutkarskoj izvedbi dijela nekog teksta.

Zapitajmo se šta smo mi kao odrasle osobe zapamtili iz škole, čega se sjećamo?

Vidjet ćemo da su to uglavnom sjećanja povezana s pokretom, zvukom, slikom, bojom, iskustvom, doživljajem, rijetko sa slovima, redovima i tekstovima. Svejedno, slova znamo. Znanja, naime, treba predati djeci u ruke i potaknuti ih da sa tim znanjem rade, da se kreću, da se igraju, da trče, da pjevaju, da plešu, da glume, da pišu i sastavljaju, da diskutuju, da skiciraju... Na taj će način učenici aktivirati znanje koje su stekli, učiniti ga djelićem svog života i ponijeti u sjećanju i svijesti, skupa s vještinom o tome kako to znanje treba koristiti.

Pri tome treba paziti na to koje i kakvo znanje spuštamo djeci na ruku te na koji način to činimo. Svi mi učitelji zajedno zatrpavamo djecu obavezama, zadaćama i materijalima i rizikujemo da na kraju stres i pritisak budu jedino što će ta djeca zapamtiti iz škole. Nas učitelje na to opet tjeraju planovi, pravilnici, ministarstva, propisi, društvo i roditelji – sve one strukture koje su opisane u radu.

Rad je, naime, ponudio jedan širok spektar opisa koji nudi uvid u sve strukture od kojih je satkana nastava maternjeg jezika, tj. jezika zemlje porijekla u inostranstvu i tako postaje jasno da je nastava ustvari samo jedan završni performans na bini zvanoj učionica, performans čije se glavne instance organizacije dešavaju iza kulisa. Te instance kreću od svijesti ljudi i etičkih postavki društvene zajednice u SR Njemačkoj, u domovini, ali i u Evropi, polaze od načina na koji svaki čovjek doživljava *tuđe i drugačije*, polazi od životne lekcije o tome kako se treba poštovati i to tuđe i ono svoje iskonsko. Zatim su tu pravni, organizacijski i administracijski okviri koji često rade s najboljom namjerom, ali još češće zaborave da je neophodno oslušivati impulse u praksi i njima prilagođavati slovo propisa i organizacije, a ne slovom propisa stezati,

gušiti i daviti te impulse pa praksu ostaviti bez pulsa. Isto vrijedi i za narednu instancu opisanu u radu – za planove i programe. Njihov cilj treba da bude dijete koje će učiti i naučiti, a ne dijete koje će biti zatrpavano po receptu koji nalaže upravo taj plan i program. Plan pri svojoj recepturi uvijek treba da se oslanja na mogućnosti i potrebe djeteta koje je centralna karika svega što jedan nastavni plan propisuje. I na koncu roditelji kao najbliži i vrhovni autoritet dječijih svjetova – oni su tu djecu donijeli na svijet i oni prema njima imaju najveću odgovornost. Stari bi rekli: *Iz kuće polazi sve*, ali je činjenica da se u kuću sve i vraća. Nije dovoljno uzeti dijete za ruku, ostaviti ga pred školom i doći po njega nakon nekoliko sati. Roditelj treba pokazati poštovanje prema vremenu koje je njegovo dijete provelo na nastavi tako što će se zanimati za ono čime se dijete na nastavi bavilo, tako što će oslonac za to čime se dijete bavilo pokušati naći u najužem okruženju svog djeteta i s njim to preraditi u iskustvenoj dimenziji života. Razumljivo je da svaki roditelj to ne može i ne zna kada su u pitanju matematika, fizika ili hemija, ali za maternji jezik koji je njima više maternji nego toj djeci koju vode na tu nastavu – za to nema izgovora. I vrhunac performansa jeste učitelj. On treba da uloži maksimalan trud da sve ove impulse društva, politike, administracije i planova iz svijeta odraslog čovjeka upakuje i preinači u svijet *čovjeka u malom*, u svijet djeteta, i to u nekoliko sati šarene, uzbudljive, kreativne, edukativne nastave obojene izazovom, tajnovitošću, takmičarskim duhom, ali prije svega emocijom – treba voljeti ono što se radi da bi ono zaista bilo iskreno i efektivno. Iako bi mnogi rekli da je upravo taj učitelj glavna uloga performansa zvanog nastava, stanje će se promijeniti tek onda kada svi mi, sa svih pobrojanih instanci, shvatimo da je glavna uloga i centar nastave i cjelokupnog školskog sistema zapravo – dijete. Svi mi možemo predavati, propisivati, organizovati, upućivati i potezati sve žice performansa, ali ukoliko one ne dopru do djeteta, tog centra školskog sistema – onda je sve to skupa samo tupi monolog bez publike. Prošlo je vrijeme kada je u školi glavni bio onaj ko je stariji. Danas je glavni onaj ko je važniji, a najvažniji je onaj zbog kog škola postoji, onaj najmlađi, onaj koji leži u odgovornosti svih nas – učenik.

Rad je opisao funkcionisanje ovih instanci koje djeluju iza kulisa nastave, njihovu pozadinu, probleme i uspjehe. U mnogo navrata vidljivo je da to nisu gotove, tvrde, betonirane fakte već procesi. Stvari su plastične, stalno se mijenjaju, prilagođavaju, dopunjuju, odbacuju. I, kada kažemo djeci da u školi uče za život, opet ih lažemo jer im dajemo predstavu o tome da će učenje završiti kada završi i škola. Učenje za život nikada ne prestaje. Život je škola i sve u njemu je proces učenja. Tako i svi mi koji radimo iza kulisa tog performansa zvanog nastava – ne smijemo nijednog trenutka pomisliti da smo završili sa školom i knjigom. Nastava ne predstavlja samo učenje od strane učenika. Ona je neminovno proces koji na učenje tjera i onoga

ko podučava, a HSU kao specifični vid nastave pogotovo. Tako je sada jasno da na pitanje iz uvoda *Kako naučiti ovu djecu nečemu* nema odgovora u vidu *tako i tako*. Na ovo pitanje *kako* odgovor je *svakako*: rukama, nogama, slikom, zvukom, filmom, osmijehom, emocijom, ljubavlju, ali prije svega znanjem, vještinom i kompetencijom koja se nikada neće prestati sticati i usavršavati.

Ostaje jedino da se izvinim svim svojim učenicima kojima na početku svog radnog vijeka nisam mogla pružiti znanje na ovako efektivan način kao što to mogu sada. I ostaje mi nada da ću se i ovim učenicima koje imam sada, a za koje možda mislim da uživaju vrhunsku uslugu u okviru mojih nastavnih mogućnosti, ipak jednog dana moći i morati izviniti – jer ću, nadam se, svakim danom iznova učiti i sve više napredovati na ovom trnovitom, ali plemenitom putu, putu borbe za održavanje maternjeg jezika u tuđini.

I nije li ironično da će čovjek u ovoj struci najviše znati kada stigne do kraja radnog vijeka i kada za sve to bude imao najmanje snage?!

No, tako je i u životu – i o njemu ćemo najviše znati kada budemo na pragu smrti, a možda i tada nešto naučimo. Ako je život škola, zašto i smrt ne bi bila?

A ako ne škola, onda barem lekcija. Lekcija o tome da će sve u životu doći i proći, pa tako i mi i naša nastava, ali će iza nas ostati ono što su o nama u sjećanju, iskustvu i uspomeni ponijeli i zadržali naši učenici i nastavili prenositi na svoje potomke.

Predavanje i nastava su, dakle, kao poruka u boci: pustite ju niz rijeku života i nikada ne znate kamo će stići. Ni da li će stići. Ali ipak nije svejedno šta će se u tu bocu staviti, ni kako će se upakovati. Tu svakako imamo odgovornost pošiljatelja upravo zato što ne znamo koliko generacija bi mogla oploviti i obilježiti ta naša poruka u boci.

9. LITERATURA³⁴

- 1) Ahnen, Doris, *Vorwort in: Rahmenplan für den Herkunftssprachlichen Unterricht -RLP*, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur RLP, Mainz, 2012
- 2) Avdić, Džafer, Gazibara, Slako, Merzić, Šefkija Musić, Alija, *Udžbenik dopunske nastave za djecu u inostranstvu od I do IV razreda*, Ministarstvo civilnih poslova Bosne i Hercegovine, Sarajevo, 2008.
- 3) Baur, Rupprecht S., *Die Didaktik der Herkunftssprachen in zweitsprachlicher Umgebung als Aufgabe der Lehrerbildung an deutschen Universitäten*, Essener Linguistische Skripte, 2001.
- 4) Böttger, Heiner, *English – Didaktik für die Grundschule*, “Cornlesen Verlag“, Berlin, 2014.
- 5) Böttger, Heiner, *Das Lernen in zwei Sprachen im Kontext der Forschung*, in: *Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Englisch*, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2017.
- 6) Brügelmann, *Von der Druckschrift zur persönlichen Handschrift*, Aus der Forschung: *Kurzer Überblick über die aktuelle Diskussion und den Stand der Forschung*, In: *Grundschule aktuell*, 2017
- 7) Dilberović, Belma, *Čitanka za treći razred devetogodišnje škole*, Sarajevo Publishing, Sarajevo, 2011.
- 8) Durmišević, Emir, *Kraljevi i kraljice Bosne*, “Bybook”, Sarajevo – Zagreb, 2019.
- 9) Europarat (1970), *Resolution on School Education for Children of Migrant Workers*, (70) 35, 1970.
- 10) Europarat (1977) *Richtlinie des Rates über die Schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern*, in: *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften* Nr. L199, 1977.
- 11) Halilović, Senahid, *Pravopis bosanskoga jezika*, Slavistički komitet, Sarajevo, 2018.
- 12) Katnić – Bakaršić, Marina, *Stil, kultura, semiotika*, University press, Sarajevo, 2019.

³⁴ U popisu literature sadržani su izvori iz korpusa rada, ali i izvori korišteni pri izradi metodičkog dodatka koji slijedi.

- 13) Lovrenović, Ivan, *Unutarnja zemlja*, “Synopsis“, Zagreb – Sarajevo, 2017.
- 14) Pokrajinski sekretarijat za obrazovanje, propise, upravu i nacionalne manjine AP Vojvodine: http://www.puma.vojvodina.gov.rs/etext.php?ID_mat=1278
- 15) Pürckhauer, Andrea, *Wie verbreitet ist Herkunftssprachlicher Unterricht*, Mediendienst, 06. 08. 2020.
- 16) Radna grupa autora po nalogu Ministarstva kulture u Hessenu, *Naš hrvatski 2, Radni listovi za 2. razred*, Hessisches Landesinstitut für Pädagogik, Wiesbaden, 1996.
- 17) *Rahmenplan Herkunftssprachenunterricht für die Grundschule und die Sekundarstufe I*, Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Mainz, 2012.
- 18) Said, Edward, *Orijentalizam*, “Svjetlost“, Sarajevo, 1999.
- 19) Sammann, Luise, *Das Potenzial mehrsprachig aufwachsender Kinder heben*, Deutschlandfunk, 09. 01. 2021
Članak pod linkom: https://www.deutschlandfunk.de/herkunftssprachlicher-unterricht-das-potenzial-mehrsprachig.724.de.html?dram:article_id=490538
- 20) Sattera Map Quiz Game: <https://online.seterra.com/hr/vgp/3007>
- 21) Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur: *Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund*, GAmtsbl. 2020

Dodatna literatura:

- 1) www.google.de
- 2) www.google bilder.de
- 3) www.google maps.de
- 4) www.youtube.de
- 5) MDR Geschichte, *Die Slawen - Unsere geheimnisvollen Vorfahren*, Film dostupan na You Tubeu pod linkom: <https://www.youtube.com/watch?v=WeC8doU-zps>

10. DODATAK 1: METODIČKI DODATAK

10. 1. Prvi razred i drugi razred

Prvi i drugi razredi učenički su uzrast koji zahtijeva rutinu u praksi. Učenici pamte metode koje se ponove nekoliko puta, naviknu se na njih i obavezno će pitati *A kada ćemo radimo onooo?* ukoliko se nekad, uslijed nedostatka vremena, neka metoda ili rutina preskoči. Doslovno im se, tako malima, mora polagati račun za preskočenu rutinu koju vole.

Princip učenja u prvom i drugom razredu na našem HSU takav je da se:

- u prvom dijelu časa ponavlja slovo koje se učilo prošlog puta, i to uz prezentaciju predmeta čiji naziv sadrži to slovo i kroz radne listove, tj. vježbe vezane za to slovo;
- održi se pauza;
- u drugom dijelu časa uči se novo slovo koje će naredni put da se vježba.

Cilj ovog rasporeda jeste izbjeći koncept po kojem se jedna tematika počne, obradi i završi na jednom času i više se ne spominje. Valja tu tematiku, naime, aktivirati u životu učenika do narednog susreta i u malo širem okviru od običnog pisanja zadaće. Zato se posao vezan za jedno novo slovo polovi: na prvom času o novom slovu priča učiteljica, tokom sedmice se oni bave tim slovom kroz zadaću i praktični zadatak, na narednom času oni pričaju o tom slovu i aktivno rade vježbe.

Uz to se prvi dio časa (dio kada su učenici odmorniji i učenička koncentracija svježija) koristi za njihovu aktivnost, a u drugom se dijelu časa težište aktivnosti prebacuje na učiteljicu, pri čemu učenicima ostaje da slušaju i da pišu grafeme, što je aktivnost koja više angažuje motoriku, nego kognitivnu i koncentracijsku aktivnost.

Dakle, na početku svakog časa uvod je ponavljanje riječi koje u sebi imaju slovo koje smo učili prošlog puta: kroz **lančice od riječi i ilustracije tih riječi**. Tada na red dođe prezentacija i usmeno predstavljanje predmeta koje su učenici donijeli od kuće, a u čijem se nazivu nalazi prošlosedmično slovo. (Detaljniji opis slijedi kroz nastavak rada.)

Potom se radi vježba, tj. **radni list uz to prošlosedmično slovo**: zajedno ga rješavamo na pametnoj tabli, a oni rješenja prenose na kopije koje imaju ispred sebe na papiru. To je onaj teški dio posla za nastavnika u heterogenoj grupi jer se radi o frontalnom obliku rada, a pametna tabla je jedna. Obično se kombinuje tako da se prvo uradi djelomično radni list s prvačićima (slovkanje i odgonetanje riječi na slikama), a dijelovi radnog lista kao što su spajanje velikog i malog slova ili kruženje velikih i malih slova na hrpi – prvačićima se ostavi za samostalan rad, da bi se intenzivnije moglo raditi na vježbi za drugi razred jer je zahtjevnija.

Nakon što se prvi razredi upute u rad, prelazi se na zajedničku obradu radnog lista za drugi razred. To je, primjerice, radni list iz radne sveske uz udžbenik za prvi razred u bh. školstvu, ali je iskustvo pokazalo da je taj radni list za ovdašnje prve razrede naprosto suviše zahtjevan. Zato ga mi radimo u drugom razredu, s tim da se dosta stvari **prilagođava izazovu ovog uzrasta**. Vježbe koje traže brojanje slova u riječi preinačimo u određivanje rednog broja onog slova koje se obrađuje. U vježbama koje zahtijevaju usmeno imenovanje ilustracija obavezno pišemo nazive onog što ilustracija prikazuje, a najvažnije težište jeste vježba koja zahtijeva da učenik ispiše red velikog i red malog slova, gdje mi radimo nešto sasvim drugo jer oni već znaju pisati. Naime, učenicima se kroz nastavu vječito ponavlja da velika slova koristimo za imena (*ono kako se neko ili nešto može zvati*), a malim početnim slovom pišemo *sve ono što ne može biti nečije ime*. Budući da su suviše mali za definicije, mi te linije za velika i mala slova koristimo upravo za to da im se suptilno, kroz svaki čas, usađuje ta svijest koja je suprotna od apsolutno svega što svakodnevno slušaju u redovnoj nastavi i čitaju u svim tekstovima koji ih okružuju, a to je praksa njemačkog jezika po kojoj se imenice pišu velikim slovom.

Cjelokupna vježba upakuje se u vid takmičenja ili igrice. Učenici dobiju po minutu da na liniju za veliko slovo napišu ono što se piše velikim slovom, a to je vlastita imenica (ime osobe, životinje, grada, rijeke...). Na liniju za malo slovo treba malim početnim slovom da napišu najneobičniju imenicu (glagol, pridjev..., bilo šta što nije vlastita imenica) koje se mogu dosjetiti, a da počinje slovom koje učimo, tj. ponavljamo. Vremenska ograničenja za rad najzahvalnije je mjeriti **pješčanim satićem ili kuhinjskom štopericom** jer učenici stiču kompetenciju vremenske orijentacije i, što je najvažnije, po isteku vremena djeca se ljute na sat, a ne na učiteljicu. Po isteku datog vremena, naime, svi pročitaju svoje prijedloge, a **najneobičniji primjer je “pobjednički”** i on se zapisuje na pametnoj tabli i to ga piše njegov “autor” (za djecu je veliko ushićenje pisati na tabli bilo koje vrste, tako da smo ovu igricu igrali i dok nismo imali pametnu tablu u učionici). Svi ostali učenici moraju na svoj list prepisati pobjednički prijedlog.

Kriterij za pobjednički prijedlog imenice jeste uslov da tu riječ nismo spominjali u prethodnom dijelu vježbe, da ne stoji na tabli i da ju nema niko drugi u grupi. Tako je eliminisana kolotečina u koju je ova vježba upala na početku primjene, jer svi naginju pisanju frekventnih imenica, pa uz slovo /m/ sedam puta čujemo *mama, mama, mama, mama, mama, mama, mama* i zapišemo, gle čuda – *mama*. Ovako se trude da se sjete baš one riječi koje se niko drugi iz grupe neće sjetiti jer bi ih to “izbacilo iz igre”.

Kriterij za vlastite imenice tj. imena nešto je drugačiji. Ovo je vježba u kojoj se učenike na početku drugog razreda pusti i ohrabruje da pišu ime brata, sestre, mame, ali već nakon prvog

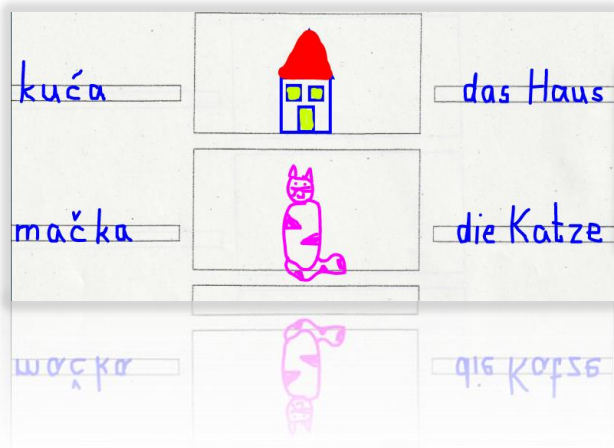
tromjesečja im se otvoreno govori da treba da se sjete neke *ozbiljnije riječi jer nisu više bebe* i na taj način vodu tjeramo na mlin na kojem će pobjednička riječ za vlastitu imenicu biti neko ime za grad ili rijeku. To, pored pobjedničkog pisanja na pametnoj tabli i takmičarske intrige, nosi još jednu beneficiju. Prilika se, naime, iskoristi da im se na pametnoj tabli **pokažu fotografije gradova ili kratki snimci prirodnih ljepota** vezanih za pobjedničke riječi (slapovi Une, vodopad u Jajcu – i uz slovo /j/, i kasnije uz slovo /v/ kao podsjećanje, potom Mostar, Stari most, skokovi sa Starog mosta, Sarajevo i golubovi na Bašćaršiji...). To je još jedna motivacija za smišljanje pobjedničkih imena i imenica jer učenici znaju da će pobjeda rezultovati fotografijom ili videom, što je za njih ujedno i jedan vid odmora na nastavi.

U tim trenucima uživaju i prvačići koji, dakako, gledaju s nama i raduju se pobjedi neke riječi jer i za njih to znači gledanje na pametnoj tabli. To su one tačke nastave u kojima im “korisno smetamo” dok radimo tako glasno, ali u početku, dok ne naviknu, vrlo često imaju problema da se skoncentrišu na samostalan rad, dok se vježba za drugi razred radi tako aktivno i glasno. Treba biti spreman i na one prvačiće koji će, unatoč tim “neuslovima”, uspjeti završiti svoj radni list i prije nego mi okončamo rad s drugim razredom, te se za takve učenike uvijek pripremi dodatna kopija iz bojanke s riječima čije početno slovo vježbamo.

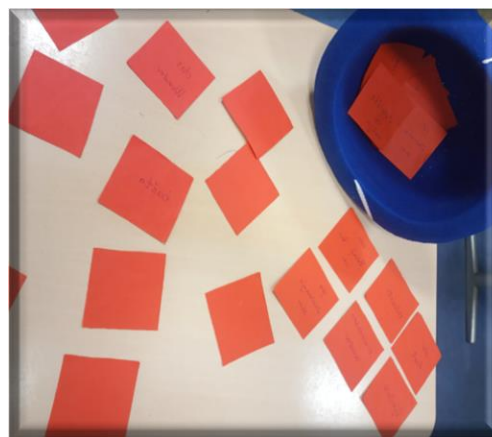
S obzirom na to da se radi o bilingvalnom pristupu nastavi, **rječnik** kao nastavno sredstvo je neizostavan. U našem HSU koristimo jedan vid ilustriranog rječnika u kojem učenici mogu da napišu riječ na bosanskom i na njemačkom jeziku, a između tih dvaju pojmova stoji praznina za ilustraciju. U njoj učenici treba da nacrtaju značenje riječi koju su napisali na dvama jezicima.

Učenicima prvog razreda rječnik se uvede simbolično u drugom polugodištu, jer prije toga ne raspolažu dovoljno širokim fondom slova da bi mogli da zapišu riječi koje ne razumiju. I inače se ovom uzrastu rječnik daje samo zato što su u grupi obično kombinovani s uzrastom drugih razreda koji rječnik aktivno koriste na svakom času, i to je prvačićima “bolna tačka” – jer po prirodi *žele biti veliki i raditi sve što rade veliki*.

Drugim je razredima rječnik već rutina. Obično nakon radnog lista koji smo obradili za vježbu zajednički odaberemo otprilike tri riječi i učenici ih unesu u svoj rječnik. U školi obavezno obavimo pismeni dio, a crtanje ostane za zadaću, kao vid vježbe. Princip po kojem biramo riječi za unos jeste *riječ koja im se najviše sviđjela, ali ju nisu poznavali*. Pošto su jako mali, nekad posegnu za riječima koje znaju ili za riječima koje su vrlo rijetko u upotrebi. Na tom mjestu uloga nastavnika leži u tome da taktički preusmjeri izbor na one riječi koje će učenicima zaista trebati, na riječi koje su frekventne u jezičkoj upotrebi svakodnevnice – upravo iz razloga opisanog u radu: da ne bismo gubili vrijeme na riječi koje će biti teorija bez prakse.



Slika 03: Primjer iz ilustriranog rječnika



Slika 04: Primjer vokabular-memorija iz šešir-sehare

Dok djeca upisuju riječi u rječnik, učiteljica te riječi piše na male kartice (papiriće u boji), i to na obama jezicima zasebno, i ubacuje parove riječi u **seharu riječi**. To je simboličan naziv za galon, sandučić, kutijicu ili šešir (šta se za koju grupu nađe) u kojem svaka grupa skuplja svoje *blago*, tj. riječi koje su naučili. Ova se rutina na početku uvede pričom *Nena, Sena i čekmedže*, i fotografijama sanduka s blagom, što ima za cilj poentu o tome kako svaka grupa ima svoje *blago*, a to su njihove riječi i njihovo znanje. Ovo se zgodno oslanja na njemačku leksemu za *fond riječi* grupe, koja doslovno kaže *Wortschatz* (*Wort=riječ + Schatz=blago*) i znači nešto kao *rječničko (leksemsko) blago*. Početna ideja bila je da u naviku učenika implementiramo upravo tu riječ *čekmedže*, ali su se mali toliko patili s njom i preznojavali se “čekmedžišući” ustima, da su na kraju mnogi i odustajali i jednostavno prešli na to da naše *čekmedže* oslovljavaju sa *ono* (*Ja sam gotof, možem dok čekam uzmit jedan papir iz ono?*). Zato još pri prvom susretu sa pričom i fotografijama sanduka s blagom dogovorimo riječ *sehara*, ali se svakako malo šalimo i pokušamo, npr., brzo izgovarati više puta riječ *čekmedže*, tek toliko da učenici *izlome jezik* kao vid fonetske vježbe.

U skladu s vremenom (pokušamo pri svakom susretu), ta se **sehara preinači u igricu**: svako izvuče po jednu karticu, pročita riječ i prevede ju. I dok učenici misle da se samo igraju, zapravo vježbaju čitanje fonda riječi svoje grupe i ponavljaju riječi koje su zapisali u rječnik. Pored toga, ova sehara ima veliki značaj pri vježbi za vokabular-test, jer svaki uzrast igra igru memorije (u nastavku rada: *memori*) s tim karticama.

Za prve razrede ova je metoda malo problematičnija jer je fond slova koji oni znaju čitati znatno uži i uglavnom je podoban za značenja na bosanskom jeziku. Naime, i u njihovu seharu ulaze riječi iz njihovih radnih listova, a te riječi prate i uključuju slova koja su učili unutar HSU, dok se može desiti da njemački prevod sadrži slova koja nisu učili. Naprimjer: *lopta* znaju pročitati,

ali par u njemačkom jeziku *Ball ne* - jer nisu učili slovo /b/. Zato učiteljica u seharu za prvačice ubacuje jednu karticu na kojoj je riječ napisana na bosanskom jeziku i drugu karticu na kojoj je značenje riječi ilustrovano. U okviru njihove igre korisno je i kada učenici izvuku karticu s ilustracijom (jer ono što vide na kartici moraju reći na bosanskom jeziku), ali je značajno i kada izvuku karticu na kojoj je riječ napisana (time vježbaju čitanje i značenje te riječi, jer ju moraju reći na njemačkom jeziku). Istovremeno nesretna i sretna okolnost jeste to što im učiteljica nije baš umjetnički nadarena pa često ne znaju prepoznati da je jedna zapravo htjela nacrtati psa, pa im mora oponašati psa (lajati) da shvate da se ne radi o kravi na koju najviše liči taj njen pas nezgrapno nacrtan na kartici... To jesu povodi za smijeh i opuštanje, ali prije svega i prilika za **deglorifikaciju figure “svemoćnog učitelja”** jer učenici tako shvate da ni ta učiteljica ne zna sve i da ni za njih nije strašno pogriješiti.

Generalno, iako bi to tradicionalna pedagogija oštro osudila, u HSU-bosanskom učiteljica svojim učenicima još pri upoznavanju taktički prizna da je tek prije nekoliko godina doselila iz BiH i da ona ne zna njemački jezik tako dobro kao oni, pa već na početku padne dogovor: učenici će pomagati učiteljici oko riječi na njemačkom, a učiteljica njima oko riječi na bosanskom. I često ta učiteljica “zaboravi” pa ne “ne zna” neku riječ ili “ne zna” kako da ju napiše, te učenici moraju da joj pomažu, pa se na tom mjestu u nastavu implementira “usputno” objašnjenje o uzroku te “učiteljicine greške”, a uzrok je redovno kontrastno težište fonetike ili pravopisa između bosanskog i njemačkog jezika. Uglavnom, važno je da učenici shvate *da u školu niko ne dolazi jer sve zna, već svako dolazi da bi nešto naučio, da se ne treba stidjeti svojih grešaka, greške su prirodne jer niko ne zna sve – pa ni učiteljica.*

Nakon što se tako izlišno utvrdi slovo s kojim su se upoznali prethodne sedmice (prezentacijom predmeta, vježbom i skupljanjem fonda riječi iz vježbe), obično je prošlo već skoro sat vremena i krajnje je vrijeme za pauzu. To je ono čemu se svaki učenik, pa i onaj na HSU, najviše raduje jer smiju jesti i zajedno gledamo kratki **crtani film** na jednom od naših triju jezika. Crtani se, dakako, uvede kratkom uvertirom i zajednički prokomentariše na kraju. Nerijetko se i neka riječ iz crtića učenicima promovise kao “tako *cool* riječ koju naprosto moramo zapamtiti”, pa ju unesemo u rječnik. To su oni trenuci kada učenici misle da se odmaraju, a zapravo uče.

Nakon pauze se upoznajemo s **novim slovom** za taj dan. Vizualizacija je jako važna, u svakom aspektu učenja jezika – bilo da se radi o leksičkom nivou ili vizualizaciji prirodnog fenomena iz domovine. Obično se to postiže posredstvom tehnologije, ali je trenutak u kome apstrakcija postaje doslovno opipljiva – naprosto neprocjenjiv. I kada se na cijeli taj recept doda šakaljivost neizvjesnosti, metoda ne može da ne uspije. Naime, učenicima se nikada ne saopšti

transparentno koje je slovo na repertoaru tog dana. Vizualizacija počiva na tome da im učiteljica svaki put donese neki predmet koji u inicijalnoj poziciji lekseme ima glas čiji se jezički znak (slovo) obrađuje.

To je metoda koju zovemo “**magična vreća**” i ona zapravo znači da učenici “gledaju rukama”. Predmet se stavi u platnenu vrećicu (ceker) i svaki učenik dolazi do učiteljice da opipa taj skriveni predmet kako bi odgonetnuo o čemu se radi, ali se pri tome mora dosjetiti naziva tog predmeta na bosanskom jeziku da bi zaista pogodilo o kojem je slovu riječ. Nakon što učenici dodirrom odgonetnu o čemu se radi – ni slučajno to ne smiju reći glasno (da drugima ne pokvare užitak), nego dobiju papirić na kojem prvi razredi nacrtaju predmet za koji misle da je u magičnoj vreći (jer često na znaju sva slova, ali poslije i sami pišu), a drugi razredi moraju napisati riječ i zaokružiti prvo slovo. Ova je igrice djeci toliko uzbudljiva i značajna da se mnogi doslovno rasplaču ako neko od ushićenja “izda” šta je opipao u vreći. Svi naprosto žele otkriti sami.

Tako je naša magična vreća do sada u raznim prilikama ugostila polovinu učiteljicinog pokušaja: uz slovo /t/ – tavu ili tanjir s motivom tulipana; uz slovo /š/ – šešir, šnalu ili šiljalo, jednom čak šlag-pjenu u spreju koju smo naknadno svi *sprejali* u usta; uz slovo /a/ – avionsku kartu ili autić; uz slovo /d/ – suvenir, tj. drvenu rukotvorinu s izrezbarenom Vijećnicom; uz slovo /s/ – sapun, spužvu ili sliku s priredbe na kojoj su starije sestre nekog učenika iz grupe; uz slovo /h/ – haljinu ili zaleđeni gel koji treba da asocira na hladno; uz slovo /m/ – maramu ili makaze; uz slovo /č/ – čačkalice, češalj ili čokoladu koju na kraju svi skupa pojedemo, a uz slovo /ć/ su jednom u magičnoj vreći opipali čak „peticu“ zaleđenih ćevapa.

Kao što je evidentno, ovom se vježbom aktiviraju sva čula osim čula vida (iako pojedini redovno pokušavaju da zavire u vreću i zato imamo pravilo da moraju gledati u plafon dok pipkaju): čulo dodira, čulo mirisa, čulo okusa. Reakcije su, pored nestrpljenja i ushićenja, raznolike pa se neki čak i plaše gurnuti ruku u magičnu vreću, ako je učiteljica u spektakularnim najavama naglasila da s današnjim predmetom iz magične vreće moraju biti pažljivi jer se mogu ubosti, ali radoznalost ipak prevagne i na kraju svi žele opipati, pogotovo kada vide reakcije onih učenika koju su već bili na redu. Poslije iskustva sa sapunom i ćevapima redovno prinesu ruku nosićima, ne bi li na osnovu mirisa odgonetnuli o čemu se radi. A kada su opipali tavu ili ćevape – nisu mogli vjerovati šta ta učiteljica sve neće *doprtljati* iz kuće u školu.

No, to učiteljicino *vukljanje* posuđa po vozovima ima svoju cijenu. Za naredni čas učenici sami moraju donijeti po **nešto s tim slovom iz svoje kuće i predstaviti pred grupom**. To je ono predstavljanje predmeta s početka časa. Na taj način ih se suptilno tjera da u sopstvenoj kući, zajedno s mamama, aktiviraju fond riječi na maternjem jeziku i tako na putu od grafema, preko

leksičkog i semantičkog nivoa dođemo do opipljive realije kojom djeca aktiviraju vizualni i empirijski doživljaj jezika. Istina, desit će se da jedne sedmice imate na svakom stolu po plišanu macu, neka djeca samo ponove učiteljicin primjer pa donesu spužvu, ali uglavnom su kreativni i maštoviti. Nezaboravno je bilo kada je jedan dječak prije nekoliko godina stidljivo u ruci sakrivao nešto i nije htio pokazati nikome osim učiteljici, jer ga je bilo stid toga što mu je mama spakovala da ponese za slovo /r/. Kada se mala ruka otvorila, u najlonskoj vrećici ukazala se jedna fascinantna ideja: šačica riže. S obzirom na to da se učiteljica toliko iskreno oduševila tom idejom i zamolila ga da joj pokloni tu rižu da može da ju pokaže učenicima u drugim gradovima, stid je prerastao u ponos, a učenik i cijela njegova grupa su to sjećanje spominjali još godinama poslije.

Nakon što odgonetnemo novo slovo za taj dan, najprije uslijede **nizovi ili lančiči od riječi** s tim slovom i uvijek je neobično koliko se često učenike mora opomenuti da se “ne broje” riječi na njemačkom jeziku: to je tipična metoda iz redovne nastave (*Wörter Schlange* = zmija od riječi), pa po principu automatizma odmah počnu sa riječima na njemačkom jeziku. Riječi se pišu na bočnim krilima table i služe kao vizualizacija leksema.

U okviru HSU izvesti sve ovo nije lahko jer je vremena malo, a cjelokupno učenje slova (grafema) i glasova (fonema) mora teći gotovo usputno, iako je centralna karika nastave. Razlog je taj što HSU mora da se fokusira na viši, leksički nivo, koji se na maternjem jeziku plete oko svakog pojedinačnog grafema, jer je to ono znanje koje dijete neće imati priliku steći van HSU. Naime, u redovnoj njemačkoj nastavi učenik će naučiti da sa grafemom /a/ povezuje *der Apfel, das Auto, der Affe*, a zadatak HSU-koncepta jeste da učenika poduči da sa grafemom /a/ dodatno nauči povezati lekseme na bosanskom jeziku (*avion, auto, autobus, avionska karta, automat*). Uz to već od samog početka valja početi skretati pažnju na način pisanja početnog slova u prividno identičnim leksemama (*auto : das Auto*), kao i na detalj člana koji je u njemačkom jeziku neizostavan pratilac svake imenice, dok u bosanskom jeziku to nije slučaj.

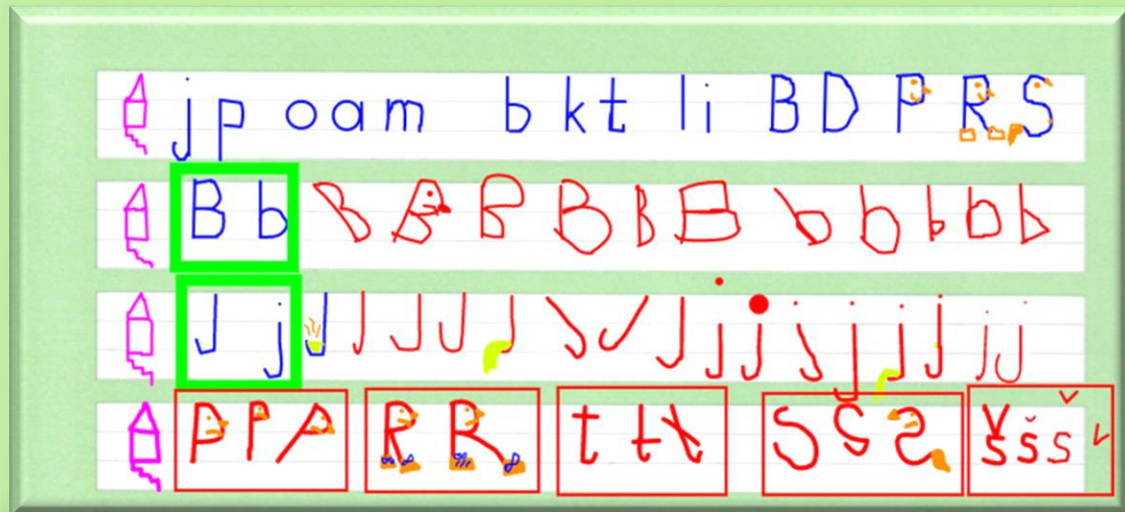
Nadalje, valja naučene lekseme implementirati na višem jezičkom nivou i oko njih isplesti poneku rečenicu, a to se postiže uporedo s **aktivacijom ličnog empirijskog aspekta učenika**, pa se u tom kontekstu ispriča: *kakve je boje mamino auto, smiju li oni sjediti na prednjem sjedištu, jesu li ljubomorni što stariji brat može, za koliko godina će i oni moći, čime radije putuju (auto, avion, autobus) i zašto, zašto ne vole autobuse, za koja prevozna sredstva treba autobuska ili avionska karta, gdje se i kako one kupuju (vozač, automat, internet), ko je letio avionom i kakvo je to iskustvo (starija braća u grupi redovno tužakaju mlađe sestre ako su plakale u avionu zbog straha od letenja; ili brat i sestra koji se nađu u istoj grupi pričaju kako*

su se svađali oko toga ko će sjesti pored prozora). Tako se na zanimljiv način aktiviraju lekseme oko onog slova koje se uči u toj sedmici, a grupa se istovremeno jezički izražava i srasta u međusobnom preslušavanju mišljenja i iskustva.

Potom dođemo do onog dijela časa u kojem se **objašnjava pisanje slova**. To je onaj dio u kojem je bilo mnogo negodovanja jer su mnogi već učili slovo koje mi obrađujemo tog dana kao novo. Tako je iskustvo pokazalo da se i taj “dosadni” dio mora **oživjeti nekom pričicom** i djeca će ga prihvatiti, bez obzira na to koliko je njih dato slovo već učilo. Tipične “trospratne” redove za pisanje u prvom i drugom razredu svi poznajemo, ali ih mi u HSU-bosanskom obavezno koristimo uz ilustraciju kućice s tavanom i podrumom i priča se prede oko toga koje je slovo hrabro i smije da siđe u podrum (slovo /j/, slovo /p/ kao *podrum*); koje se slovo ni po koju cijenu ne usuđuje zaviriti u podrum pa živi samo u kući (slovo /a/, /m/, /o/, /r/...); koja su mala slova tako smjela da uporno žele živjeti i u kući i na tavanu pa izgledaju kao velika (/b/, /k/, /t/); a tu je i slovo /i/ *koje je toliko silno željelo živjeti i na tavanu i u kući, ali mu veliko /I/ nije dozvolilo jer u tom slučaju djeca ne bi mogla razlikovati malo i veliko slovo, pa je malo /i/ iz inata reklo: E, hoću iz inata – makar tačkom jednom ću i ja na tavan*. Sve su to spontane priče koje djeca ne čuju u njemačkoj školi, pa zato rado poslušaju tu “životnu pričicu” i onog slova koje već znaju. U prvom razredu djeca su sklona da zrcale slova (da ih pišu naopako) i tu pomaže također jedno spontano otkriće ovih priča: **personificiranje slova**. Tako *slovo /s/ ima nosić i repić i toliko je naopako kulturno da nosić uvijek okreće prema onom slovu koje stoji iza njega ili slovo /s/ nam uvijek okrene nosić u onom pravcu u kojem treba da pišemo. Slovo /B/ ima dva stomaka (njem. Bauch), malo slovo /b/ toliko je b-bezobrazno da velikom slovu /B/ okreće leđa dok stoji iza njega, slovo /D/ ima samo jedan d-debeli stomak, slovu /P/ redovno nacrtamo lice, a slovu /R/ obujemo i patike – tako da uvijek korača prema nastavku riječi*. Ovakva karikiranja u mnogim slučajevima utiču na smanjenje fenomena zrcaljenja, ali ga ne eliminišu kod svih učenika odmah, a ukoliko se ova navika zadrži do trećeg razreda, neophodno je sugerisati roditeljima na eventualnu kognitivnu slabost koju valja stručno ispitati.

Na pričicu o slovu nastavlja se učenicima veoma draga igra koja se zove **kako smije, a kako ne smije da izgleda slovo**. U okviru te igrice, pored pravilno napisanih slova plavom kredom, ispišemo cijeli red tog slova crvenom kredom, pokazujući šta “tom slovu u životu ne smije da se dogodi”: *nijednom slovu leđa ne smiju biti kriva; veliko slovo /B/ ne smije gornji stomak udebljati više nego donji jer će se prevrnuti i pasti na nos; malo slovo /b/ ne smije stomakom ući nimalo u podrum jer se plaši; slovo /R/ ne smije da pravi preveliki korak jer izgleda smiješno; kod slova /P/ glava ne smije biti prevelika – smije biti samo na tavanu; slovo /J/ je kao susak u kojem je vruća supa – ako ne napišemo krivinu kako treba, iscurit će nam supa iz*

suska; tačka iznad slova /j/ ne smije biti velika kao lizalo; malo slovo /t/ ima kaiš tačno na sredini – kaiš ne smije stajati suviše gore, ni suviše dolje i ne smije biti kriv; kod slova sa kvakom /š/ šešir ne smije stajati direktno na glavi jer će ga bockati – šešir uvijek lebdi iznad glave, lebdi po tavanu; šešir ne smije biti suviše veliki ni suviše mali, a ne smije ni pobjeći da stoji iznad komšijine glave... Učenici su pri tome sami inicijatori toga šta neko slovo smije, a šta ne smije. Ono što nedostaje učiteljica dopuni, mada nakon nekoliko slova učenici nauče šablon i znaju napamet personificirati greške pri pisanju, a cilj je da zapamte da svaki dio slova mora ostati unutar predviđene linije za pisanje, da slovo ne smije biti nezgrapno, te da učenici nauče kako ne smiju da se pišu dodaci koje nose afrikati... Koliki god “gutač vremena” ove priče bile, svaki put je nevjerovatno koliko se djeca iskreno smiju i zabavljaju svakoj grešci. Uzrok tome pedagoški nije objašnjiv, ali oni se doslovno kocenu.



Slika 05: Primjeri oživljavanja slova i igrice „Kako smije, a kako ne smije izgledati slovo“

Pisana slova uvode se na isti način, s tim da se uvijek karikira da pisana slova jedna drugima daju ruku jer su to “rasplesana slova”. I unatoč tome što učiteljica otplješ valcer kroz učionicu, pružajući svakome ruku, učenici redovito za sebe zaključe da pisana slova *igraju kolo*. Kolo je djeci koja rastu van BiH najčešća asocijacija na domovinu, jer se kolo igra na svim bosanskim zabavama i koncertima koje s roditeljima posjećuju. Bilo kako bilo, važno je na već postojeću kompetenciju štampanih slovu nadograditi “ruke” koje će biti pružene susjedu tog slova i na taj način ih uvezati.

Nakon toga, učenici dobiju predložak na kojem pišu mala slova, velika slova, kombinaciju, riječi i na kraju rečenicu. Na tom se listu kombinacijom kopija spoji isječak iz bojanke o

pripadajućem slovu, pa djeca koja dobiju plusić za pisanje smiju preći na nagradu, tj. bojenje. Pri provjeri pisanja lista kod svakog učenika usput se presluša čitanje riječi napisanih na listu.



Slika 06: /k/ - štampano



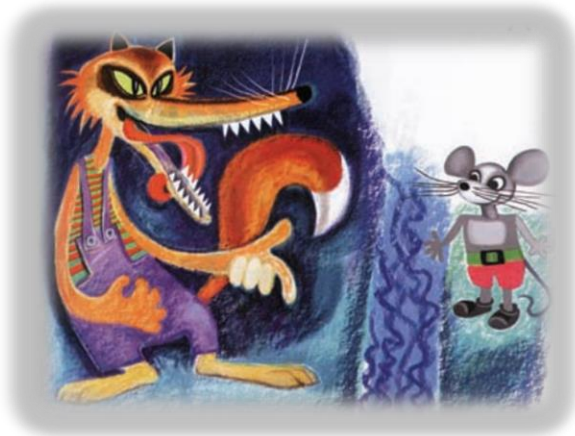
Slika 07: /k/ - pisano



Slika 08: /k/ - bojanka

Zanimljivo je da se pri pisanju slova na listu učenici redovno osvrću na naš „crveno-plavi bućuriš“ ispravnih i neispravnih slova na tabli, pa upoređuju svoj list i nakon toga hvataju za gumicu. To je za učitelja uvijek dokaz da se može i treba učiti na ispravnim primjerima, ali i na greškama koje učenik ne mora nužno da napravi sam iz neznanja, jer možemo da ih napravimo svi zajedno uz smijeh i zabavu. Zašto dijete koje uči slova ne preduhitriti u greškama i ne pokazati mu kako to slovo ne smije da izgleda? Na svim ostalim mjestima vidjet će kako treba da izgleda. Za tradicionalne teorije podučavanja “greška koja stoji na tabli” bila bi ekvivalent smrtnom grijehu pedagoga, ali lično iskustvo u ovom slučaju govori više od teorije.

Uz slovo se obično pročita **pripadajući tekst**. Iako imaju didaktičku vrijednost, ti tekstovi na bosanskom jeziku nekad, nažalost, nisu pretjerano zanimljivi ili uzbudljivi, bez obzira na to što se za HSU-bosanski tekstovi biraju iz nekoliko udžbenika koji se koriste u bh. školstvu, upravo po kriteriju probavljivosti i zanimljivosti. To iskustvo navelo je na razna kreativna rješenja u praksi. Zato se u okviru HSU (u svakom uzrastu osnovne škole) uz svaki tekst **prije čitanja najprije zajednički analizira ilustracija**: šta ili koga vidimo na slici; kakva je lisica na slici: dobra ili zla – zbog čega; šta mislite šta ona želi uraditi (odgovor: pojesti miša); a možda miš želi pojesti lisicu – može li to; kakav je dječak (tužan ili sretan); šta mislite zbog čega; koja je boja njegovog džempera; šta stoji na stolu ispred njega (džem); volite li vi džem, od čega; a ko vam ga napravi (obično mama u Njemačkoj kupi, a nena u BiH pravi)...



Slika 09: Ilustracija uz tekst *Lisica i miš*



Slika 10: Ilustracija uz tekst *Džem*³⁵

Cilj je, naime, da učenici pokušaju na osnovu ilustracije pogoditi o čemu se u tekstu radi. Jasno je da pitanja koja se pri tome postavljaju od strane učiteljice nisu nimalo slučajna. Ona uvode mnoštvo kontrasta, skreću pažnju na težišta teksta, impliciraju raznolikost ishoda, indirektno uvode razlike između teksta i ilustracije i što je najvažnije: unose intrigu u vidu nezvjesnosti i takmičarskog duha. I zato čitanje svakog teksta počinje sa: *Idemo vidjeti jesmo li pogodili ili nas je slika prevarila?* I tu je uzbuđenje veliko, tekst se pomno sluša i prati – ne zato što je on nužno zanimljiv već zato što valja što prije saznati jesam li baš JA pogodio o čemu tekst govori ili je pogodio neko drugi iz grupe, da li će tekst možda reći nešto više od onoga što smo mi mogli “pročitati” sa slike i da li se sve iz teksta slaže s onim što smo vidjeli na slici. Navikli su, naime, da nekad tekst govori o dječaku u plavom džemperu, a dječak s ilustracije nosi crveni džemper. Upravo to treba da bude povod da se postavi pitanje o dječakovom džemperu. Na ovom mjestu postaje jasno koliko su ilustracije uz tekst važne i koliko male konzumente teksta više intrigira slika nego riječ, te da za dječije udžbenike treba jednakom pomnošću birati i autora i ilustratora jer oba moraju biti na visini zadatka da bi didaktički cilj teksta uspio.

S obzirom na to da su prvi i drugi razredi redovno kombinovani, u praksu HSU ušla je i igrica: **čiji će tekst pobijediti?** Nakon što se uz prethodno opisane metode pročitaju oba teksta, učenici “glasaju” za to koji je tekst zanimljiviji. Tipično **glasanje** u našem HSU obavlja se putem papirića koji učenici ubacuju u šeširić pa se zajednički i javno prebrojavaju glasovi. To je jako uzbuđljivo, ali je ujedno metoda koja oduzima mnogo vremena i to u ovom okviru ne može biti sprovedeno. Zato **glasamo metodom: tri, četiri, sad!** Glasanje je u ovom uzrastu dosta problematično jer su djeca mala i nesigurna, često ne znaju razliku između: *šta se meni sviđa* i

³⁵Avdzić, Džafer, Gazibara, Slako, Merzić, Šefkija, Musić, Alija, *Udžbenik dopunske nastave za djecu u inostranstvu od I do IV razreda*, Ministarstvo civilnih poslova Bosne i Hercegovine, Sarajevo, 2008.

*šta je pravi odgovor. Zato se često povode za većinom, a na našoj nastavi se radi na tome da se djeca razvijaju individualno, zbog čega se svačiji ukus broji i mora biti izgovoren. Zato se, i na ovom mjestu i u mnogim drugim nastavnim situacijama, koristimo principom istovremenog glasanja. Naime, nakon što ih se pita čiji im se tekst više sviđa, svi za sebe na ručicama moraju pripremiti jedan ili dva prsta i, tek kada učiteljica kaže *tri, četiri, sad!*, svi istovremeno dignu ruku sa svojim odgovorom: jedan je prst glas za tekst prvačića, dva su prsta glas za tekst drugačića. Iskustva pokazuju da su drugi razredi već “prepredeni” i redovno glasaju za svoj tekst (jer ih atmosfera zanese i zaista misle da je to pobjeda koja nešto znači), bez obzira na to što je u nekim slučajevima njihov tekst zaista manje zanimljiv, dok su prvačići iskreni i glasaju u skladu s onim što ih je istinski oduševilo. I da – redovno ih zanima koji je tekst učiteljici zanimljiviji, ali to se, dakako, otkrije na kraju (inače bi svi izabrali taj tekst) uz još neko objašnjenje s poantom, u smislu: *Više mi se svidio tekst u kojem dječak želi da pojede džem od onog teksta u kojem lisica želi da pojede miša jer mi ga je žao.**

Za zadaću djeca dobiju tipični trolist: prvi za pisanje (red velikog slova, red malog i red riječi koje učenik sam treba da upiše), na drugom je listu tekst koji smo čitali na času – treba da ga čitaju i pri tome u njemu zaokruže slovo koje smo toga dana učili, treći je list slovo naučeno tog dana u velikom 3D fontu uz veliku sliku predmeta koji je tipičan za to slovo i taj list mogu da oboje po želji. Sve to dobiju u kopijama jer adekvatan udžbenik ne postoji. Djeca imaju dvije fascikle: jedna za nova slova koja pišu na času i za trolist zadaće, a drugu za vježbe koje radimo na početku svakog časa. Drugi razredi uz to imaju i treću fasciklu za ilustrovani rječnik.

Oblici utvrđivanja znanja u prvom i drugom razredu

Prvi i drugi razredi nisu navikli na klasične oblike ispitivanja, i to se u njemačkom školstvu zaobilazi. Iskustvo je, međutim, pokazalo da upravo ti *mali* najviše vole da im se priča kako su *veliki*. Zato im se u HSU-bosanskom za vježbe vokabular-testova omogućiti jedan vid ocjene, *jer su oni, tobože, veliki pa kad veliki mogu dobivati petice – zašto ne bi i oni?* Ali se uvijek naglasi *da oni bolje slušaju učiteljicu i da velikima učiteljica daje teški test, a da njima neće biti teško jer slušaju*. Reakcije pred prvi test su pomiješane: neki jedva čekaju, neki se i uplaše, ali nakon prvog testa i radosti koju dožive zbog uspjeha – svi jedva čekaju sljedeći.

Naime, nakon otprilike 4 -5 sedmica učenja, naša sehara napuni se riječima, a paralelno s njom i rječnici učenika. Sedam dana unaprijed im se najavi vokabular-test iz riječi koje su unijeli u rječnik. Iako je 5 sedmica dug period, kroz našu igricu sa izvlačenjem blaga iz sehare, taj se fond riječi praktično ponavlja na svakom času. Istina jeste da svaki učenik izvuče po jednu riječ,

ali se čita i prevodi na glas, tako da je ta igra zapravo beneficija za cijelu grupu.

Na dan vokabular-testa slijedi još jedna “senzacija” koju učenici vole, a to je **vokabular-memori**. Za tu igricu svakoj grupi posluži sehara njihovih riječi. Svaki uzrast sjedne za jedan stol, iz sehare njihovih riječi istresu se kartice i okrenu naopako. Učenik koji je na potezu okrene dvije kartice, čita ih na glas – ako je okrenuo kartice s istim značenjem, prisvaja parove i dobiva poen. Ispravni parovi su riječi podudarne značenjem na dvama jezicima. I tako, opet, dok misle da se igraju, učenici ustvari vježbaju čitanje fonda riječi svoje grupe, povezuju značenja na obama jezicima, isključuju netačne značenjske veze između riječi i opuštaju se jer zapravo misle da se samo igraju. Uz to, igra nosi čar izazova jer pobjednik kao nagradu dobije peticu.

Vokabular-test u drugom razredu je doslovno spisak od 10 riječi. Pet se riječi napiše na njemačkom jeziku, pet na bosanskom. Zadatak je riječi napisane na njemačkom jeziku pravilno napisati na bosanskom jeziku i obrnuto.

Vokabular-test za prvi razred više je način da se učenici potaknu na čitanje. To je doslovno oblik kviza. Učiteljica bira pet riječi iz fonda za prvačiće, na papir odštampa ilustracije značenja tih riječi, a pored ilustracije ponuđene su tri riječi na bosanskom jeziku. Učenici treba da zaokruže ispravno značenje.

Npr: Pored ilustracije na kojoj je mačka stoje ponuđeni odgovori: *a) miš b) lisica c) mačka*.

Ovo je simbolična vježba osmišljena uglavnom da bi *i prvačići mogli da “budu veliki” kao drugačići*, a drugačićima se opet priča kako *oni rade pravi test jer su oni veliki*.

Na ovom se principu u drugom razredu povremeno radi i pravopisni kviz ili kviz znanja (o prirodnim ljepotama koje smo spominjali na času kroz njihove vježbe).

Pravopisni kviz ponudi riječ na njemačkom jeziku i tri načina pisanja te riječi na bosanskom jeziku. Oni treba da zaokruže ispravan oblik. Obično se zadatak postavi tako da akcent bude ne pravopisu ili na fonetici.

Naprimjer: das Haus : a) kuča b) kuća c) Kuća

das Flugzeug: a) avijon b) Avion c) avion

Kviz znanja može da sadrži razne tipove pitanja, ali se sva odnose na sadržaj časova, u prvom redu na one teme koje smo vizualizirali jer to djeca najbolje pamte.

Naprimjer:

- ❖ Kako se zove grad koji je poznat po mostu? a) Sarajevo b) Jajce c) Mostar
- ❖ Po čemu je poznat grad Jajce? a) most b) vodopad c) rijeka Una
- ❖ Soba (prostorija) u kojoj učimo zove se: a) učiteljica b) učionica c) učionica
- ❖ U Bosni i Hercegovini postoji tradicija skakanja s mosta. DA NE

- ❖ U Bosni i Hercegovini postoji tradicija skakanja s vodopada. DA NE
- ❖ Nacrtaj grad Mostar onako kako ga se ti sjećaš. Oboji svoj crtež.

Dakle, kviz su zapravo banalna pitanja u zanimljivom obliku, postavljena tek toliko da se ponovi gradivo i da se učenike navede da čitaju i razumijevaju zadatke na bosanskom jeziku. Cilj i jeste da svi iz ovih kvizova dobiju petice, a za crtež ocjenu iz likovnog. U njemačkoj školi, naime, učenici ovog uzrasta ne bivaju ocijenjeni, a znaju koliko se često mame bore sa starijom braćom i sestrama oko te nepoznanice zvane *ocjena*. Zato budu presretni kada dobiju svoju prvu peticu. Dakako, prethodno se razradi sistem ocjenjivanja i naglasi se da će u HSU oni dobivati “bosanske ocjene”, a da će prilikom slanja njihovoj učiteljici iz redovne nastave za njihovo njemačko svjedočanstvo te ocjene biti prevedene na njemačke – tako da će petica ustvari postati jedinica. Tako se kontrastivno pristupi praksi ocjenjivanja u SR Njemačkoj i u BiH.

Drugi se razredi na ovim časovima “ispitivanja” **ocijene u čitanju tekstova** koje su dobijali uz slova koja smo učili, a to su ujedno oni tekstovi koje dobiju iskopirane da ih čitaju za domaću zadaću. Naslovi se napišu na papiriće, stave u šešir i prozvani učenik sam izvlači tekst koji treba da čita. Prvačići i ostali za to vrijeme budu “žiri” i po završetku učenikovog čitanja napišu ocjenu na papirić, skupimo ih u šeširić i onda svaki učenik čita ocjene koje je *osvojio*. Ocjena koja se upiše u dnevnik, naravno, ona je ocjena koju učitelj *izmanipuliše* ili objasni grupi kao validnu, mada ni anonimno ocjenjivanje često ne bude daleko od realne ocjene. Pošto je za ovaj uzrast tipično da djeca “ne čuju sebe dok čitaju” i nekad budu nezadovoljni ocjenom, nekoliko puta u godini odvojimo vrijeme pa se snimamo dok čitamo. Naknadno učenik “preslušava” samog sebe i vrlo često se iznenadi. Ovo je dobra vježba samorefleksije za učenike, ali se mora primijeniti pažljivo jer postoje djeca koja ne žele da se snimaju. Iskustvo je pokazalo da djeca zapravo nemaju problem s tim da ih se snima, nego ne žele da ih drugi slušaju na snimku. Tim učenicima se predloži da izađu ispred vrata i sami poslušaju svoj snimak. To obično uspije, a već se naredni put opuste i to uopšte ne bude neophodno.

- ❖ Iz ovog pregleda nekih od uslova, metoda i oblika rada u HSU-bosanskom jasno je da je ova nastava oblikovana tako da bude kombinacija tajnovitosti, ushićenja, takmičarskog duha i izazova, gdje se već poznato upakuje tako da bude novo, a novo zapravo i jeste jer je ostvareno na jeziku na kojem učenici sve to što se uči do sada nisu susretali. Uz to, težište rada leži u tome da se to novostečeno znanje na jedan kreativan način preseli iz učionice u životnu svakodnevicu učenica i učenika i da se u toj životnoj svakodnevici potiče aktiviranje upotrebe maternjeg jezika jer, na kraju svih krajeva, ne učimo za školu i za učionicu, već upravo za tu životnu svakodnevicu.

10. 2. Treći razred

Dok se tokom prva dva razreda osnovne škole neke greške moraju tolerisati da bi se učeniku ostavilo dovoljno vremena za sticanje sigurnosti u fonetsko-fonološka pravila njemačkog jezika, u trećem razredu sve te nedostatke valja konsekventno *pomesti* s repertoara. U prvom polugodištu intenzivno se radi na diferencijaciji fonetsko-fonološkog sistema njemačkog i bosanskog jezika, ali prije svega na povlačenju paralela na polju pravopisa između ovih dvaju jezika. Sa promjenom centralne instance nastave mijenja se i način rada. Pristupi gradivu, radni listovi, metode i vježbe su drugačiji. Time se mijenja i koncept nastavnog rada koji se učvrstio u prve dvije godine školovanja, a na koji su djeca navikla, pa polazak u treći razred HSU-bosanskog zahtijeva jednu fazu navikavanja.

10. 2. 1. Diferencijacija pravopisnih načela

Diferencijacija pravopisnih načela u ovom uzrastu podrazumijeva osnovnu pravopisnu distinkciju između bosanskog i njemačkog jezika, a to je pisanje početnog slova zajedničkih imenica. U njemačkom se jeziku imenice, naime, pišu velikim početnim slovom, i to za nastavnika maternjeg jezika predstavlja ogroman problem jer ova praksa konstantno izranja u vidu greške u pisanju u svim oblicima rada i u svim uzrastima koji to ne savladaju na vrijeme. Tako, primjerice, redovito bacamo čestitke pri izradi jer djeca zabavljena ukrašavanjem i ushićena povodom izrade redovito na čestitci pišu: “Draga Mama, sretan ti 8. Mart. Voli te tvoja Amela.” To se dešava čak i pri prepisivanju sa predloška koji pred učenicima uvijek stoji ogromnim slovima ispisan na tabli. Jednostavno, svakodnevna upotreba lekseme *mama* i *mart* napisanih velikim početnim slovom u njemačkoj svakodnevnici, i životnoj i školskoj, dovodi do te automatizacije i teško se iskorjenjuje. Čak i u slučajevima u kojima je u porodičnom okruženju prisutna nešto intenzivnija verbalna upotreba bosanskoga jezika ne može se očekivati da će djeca biti izložena svakodnevnoj, ili bilo kakvoj, praksi pismene upotrebe bosanskoga jezika. Dakle, ovaj problem pada isključivo na teret nastavniku maternjeg jezika i valja ga se riješiti što prije i što efektivnije, ukoliko pri ispravci svakog rada, svake zadaće, doslovno svake rečenice ne želimo biti prinuđeni mobilizirati crvenu hemijsku olovku, i to – nebrojeno mnogo puta, sa obzirom na frekventnost imenice kao vrste riječi u strukturi jezika.

Da bi se učenicima, međutim, efektivno usadilo znanje o pravilnom načinu pisanja imenica, oni moraju imati pojam o tome šta su zapravo imenice. Sa obzirom na to da je u prvom i drugom razredu akcent na već spomenutom fonetskom i leksičkom nivou, vremena za detaljno bavljenje

gramatikom zapravo i nema.³⁶ Zato se pri obradi ove nastavne jedinice zapravo neophodno osloniti na kompetencije i znanja stečena u redovnoj nastavi matičnih škola, koja su opet vrlo šarolika.

Pored toga, u svrhu što efektivnijeg usvajanja nastavne materije, stvari je neophodno maksimalno pojednostaviti. Zbog toga u okviru nastavnog rad u HSU postoji imperativ maksimalnog prilagođavanja nastavne materije ili relativizacije do te mjere da bi se na naučnom, tj. univerzitetskom nivou sa aspekta naučne egzaktnosti takvom pristupu ponešto moglo prigovoriti, ali sa obzirom na stanje u praksi s kojim se HSU svakodnevno susreće, a kojeg naučni krugovi nisu svjesni, moguće je u ulozi nastavnika odgovorno stajati iza svih “propusta egzaktnosti”, jer je to ponekad jedini način da se postigne odgojno-obrazovni ili psiho-funkcionalni cilj nastave. Takav je u ovom slučaju primjer sa terminologijom. Dok se u bh. udžbenicima bosanskog jezika za treći razred već insistira na razlikovanju vlastitih i zajedničkih imenica, pojam vlastite i zajedničke imenice u konceptu znanja polaznika HSU-nastave ne postoji. Vlastite imenice za njih su *NAMEN (imena)*, a zajedničke imenice *NOMEN (imenice)*. Stoga će na ovaj način biti tretirane kroz nastavak rada jer su tako tretirane i na nastavnim listićima.³⁷

³⁶ Na ovom mjestu bitno je naglasiti da nastava maternjeg jezika ni u ovom slučaju ne podrazumijeva isključivo nastavu jezika. Ona je splet svih tematskih spektara u obrazovnom sistemu, te se uvijek mora naći neka nastavna jedinica iz moje okoline (historije, geografije), likovnog ili muzičkog, preko kojih će se stečena jezička znanja aktivirati u novim kontekstima i tako učvrstiti njihovo usvajanje i van domena „suhog jezika“ u vidu tekstova i pismenih izričaja.

³⁷ Ovdje je bitno napomenuti da se u HSU-bosanskom svako odstupanje od pravila ili naučne tačnosti u nastavu uvodilo nevoljko, i to tek nakon upornih nastojanja da učenici shvate i usvoje gradivo po principu koji odgovara standardima profesionalne nastave. Nakon izvjesnog vremena, međutim, iskustvo HSU-nastavnika dovede u poziciju da spozna da elementarna stvar kao što je izraz *zajednička/vlastita* učenike ovog uzrasta samo zbunjuje i koči u percepciji ključnog nastavnog cilja, jer ta riječ sama po sebi ne postoji u njihovom rječničkom opusu. Znaju oni za riječ *zajedno*, povežu oni i nijansu značenja riječi *zajednički* kada se nađe u tekstu, mada ju neće koristiti (uvijek je „moja i bratova soba“, nikad učenik neće reći da je to njihova *zajednička* soba, stvar ili igračka). Međutim, semantička konotacija prevoda ove riječi u kontekstu vrste imenica jednostavno je nepojmljiva za njih i generalno u njemačkome jeziku čudno zvuči. Naime, leksema *zajedničko* se može prevesti kao *gemeinsam*, ali sintagma *gemeinsame Nomen* za govornika njemačkog jezika zvuči naprosto apsurdno, jer nosi konotaciju *zajednička=moja i tvoja* ili *njegova i njena zajednička imenica*. Zato se u okviru HSU-bosanskog posezalo za prevodom *opšta imenica = allgemeine Nomen*, a to već zalazi u domen apstrakcije koja odvraća pažnju s esencijalnog, kada je u pitanju ovaj uzrast i ovako šarolik nivo opšteg znanja unutar grupe koji je sa svakom generacijom novi i drugačiji. A tome dodatno doprinosi fonetski sklop *nčki* u strukturi ove lekseme koji mnogim učenicima stvara poteškoće pri izgovoru i zbog toga ga teže pamte.

Ni sa terminom *vlastita* stanje nije bolje. Kao orijentacija neka posluži primjer da u grupi od 12 učenika iz VIII, IX i X razreda koji su obrađivali tekst „Čistač obuće“ – nikome nije bila poznata riječ *vlasnik*, pa ih ni pokušaj asocijacije sa *vlastiti, onaj koji ja posjedujem* nije naveo da dođu do tačnog prevoda, dok u tim nastojanjima asocijacije nije upotrijebljen izraz *moj, imam*. U tim nivoima semantičkog znanja se, očito, sigurnije kreću zato što ih takve riječi okružuju u svakodnevnicima.

I na koncu, kao što je spomenuto, nastava maternjeg jezika svojim konceptom uključuje i polja drugih predmeta koja se u nastavu jezika i književnosti uglavnom integrišu popratno i usputno. Njihova vizualizacija ili audiovizualizacija koristi se metodički, kao mali predah u jezičkoj materiji. Osim toga, implementacija pametne table u nastavni proces učenicima je uvijek osvježenje u teoretskoj nastavi, osobito kada uvodi fotografiju neke apstrakcije – nekog grada čiji se naziv spominje u “tamo *nekome* listu za *nekakav* pravopis”. A ako je neko slučajno lično bio u tom gradu, ili je to možda “njegov grad u Bosni” – ushićenje je veliko. Ovdje se mora biti u stanju pojmiti neminovna životna situacija ove djece: jedan mali Krajišnik može obići Njemačku uzduž i poprijeko a da niko nikada nigdje ne spomene njegov Sanski Most, u kojem on provodi ljeto. I onda on dođe na HSU, i tu i on i svi njegovi drugovi iz grupe vide taj njegov Sanski Most, nauče ga pisati i shvate značenje tog imena, shvate da pridjev *sanski* nije *pao s neba* u to ime već na *Google Mapsu* učiteljica uveća taj grad *kao da idemo dronom* i svi vide da njegov grad leži na rijeci Sani i da odatle dolazi taj pridjev *sanski*. Pa se uz to sve pogleda neki snimak Sane ili Une, koji su obično popraćeni nekom inspirativnom muzikom, a snimljeni su dronovima, a *dronovi su cool...* itd., itd. Tako se mala oduševljenja učenika nižu unedogled, čime se postiže emocionalna motivacija za usvajanjem znanja o pravopisu, kao i znanja o nazivima tih vizualiziranih geografskih pojmova. Generalno se u HSU-bosanskom radi s nastojanjem da se uvežu znanja iz drugih oblasti (najčešće iz domena znamenitosti BiH ili historije naše zemlje) sa nastavom jezika i književnosti, jer to za djecu ovog podneblja ima posebnu emotivnu vrijednost, a samim time plijeni pažnju i koncentraciju.

Osvrt na čas obrade pravopisa u trećem razredu

Sa obzirom na to da je pristup ovoj nastavi generalno bilingvalan (dvojezičan), većina se pojmova mora prevesti i objasniti u kontekstu njemačkog jezika. Tako već pri zapisivanju naslova i najavi teme koja će se obrađivati (Pravopis) izranja prvi problem: Šta znači *pravopis*?

Umjesto da se učenicima servira gotov odgovor, tamo gdje je to moguće, u okviru HSU-bosanskog riječ se uvijek pokuša logički usidriti u pamćenje učenika. Zato se napiše naslov i učenike se pita šta znači *pravopis*. To u ovom uzrastu niko ne zna. Na sporednom krilu table leksema *pravopis* izdvoji se velikim štampanim slovima i učenike se potakne na raspoznavanje riječi unutar ove složenice. Pomogne im se i bojama, te ih se na taj način korak po korak dovede do prijevoda:

PRAVO/PIS > *pravo* u značenju *ispravno* + *pis* od *pisati* > ispravno pisati = *richtig/recht schreiben* > *Rechtschreibung*. Termin se na oba jezika mora naći u naslovu.

Potom se na tablu napišu riječi *ime* i *imenica* i od učenika se traži prevod. *Ime* u prosjeku svi prevedu, na pojam *imenice* u njemačkom jeziku većina mora *nadoći*. Metodom lančića od riječi, tj. učeničkim prijedlozima ispišu se nizovi imena i imenica. Iako svi pohrle nabrajati svoje ime, ime mame, ime sestre, brata, suptilno im se skrene pažnja na to da i gradovi i rijeke imaju imena. Uglavnom se insistira na bosanskim gradovima, rijekama i sl. Njemačke primjere prihvatamo samo ako će pomoći da se učenicima ukaže na ortografsku razliku nastalu transkripcijom njemačkih geografskih naziva (npr. *der Rhein* : *Rajna*). Učenike redovito šokira i nasmije kada tu njemačku rijeku na kojoj su rasli prvi put vide napisanu *na bosanski način*. Potom se uvodi kontrastni pristup dvaju jezika na primjeru imenice i imena. Učenici izaberu koju ćemo kedu koristiti za njemački, a koju za bosanski jezik (redovno, već generacijama, za bosanski biraju plavu ili žutu, vjerovatno zbog asocijacije na zastavu, a za njemački crvenu boju krede) .

Na ovom mjestu učenicima valja plijeniti pažnju i zato se ne serviraju nikakvi zaključci, već se uz klik zalijepi magnet i značajno ih se pogleda, pri čemu već znaju da taj dio zaključka valja zapamtiti jer će im trebati. Ta će se metoda skretanja pažnje na razliku pisanja imenica u nastavku predavanja ponoviti na svakom mjestu jer je to zapravo osnova definicije koju će učenici nakon ovog frontalnog i dijaloškog oblika rada sami izvesti.

Nakon toga se učenicima ponudi rečenica na bosanskom jeziku u kojoj najprije moraju podvući sve što je napisano velikim početnim slovom i reći zašto je to tako napisano (uobičajeni odgovori: Zato to se tako zove / Zato to je ime / Pa to je ime od Bosne). Kod riječi *Moja* redovno se nađe neko ko se zanese pa po šablonu kaže da *je napisano velikim jer je to ime*.³⁸ Ali znanje o tome da se početak rečenice piše velikim slovom uglavnom u trećem razredu već donesu iz njemačke škole, tako da se ovaj lapsus uglavnom lahko ispravi.

Tako na tabli dobijemo rečenicu:

Moja mama Alisa dolazi iz grada Mostara iz države Bosne.

³⁸ Na to se u HSU- bosanskom već po navici svih reaguje, doduše, metodički neispravnim pitanjem: *A može li se neko zvati MOJA? Ako ti mama rodi seku može li joj dati ime Moja?* To je pitanje koje apsurdizira, ali ga uvijek koristimo kada želimo istaknuti razliku između imena i imenice: šaljivo je, upečatljivo, odgovor ne može biti pogrešan, izazove smijeh koji učenike opusti, što je neophodno, jer je to obično situacija u kojoj ih se uhvati da su napravili grešku, primjerice pri pregledu zadaće u kojoj piše: *Moj babo vozi Auto. (Može li se neko zvati AUTO? Može li ti mama roditi bracu i dati mu ime AUTO? Odg: Ne može. Pa zašto si ga onda napisao velikim slovom? Odg: Ups! Ah, ja! I hvata za gumicu).*

Za naredni aspekt učenike se potakne na saradnju u jezičkom posredovanju: za svaku riječ ih se pita kako ona glasi na njemačkom i kako se to piše u njemačkom jeziku, a na tablu se zapisuje isključivo po uputama učenika, čak i ako se potkrade neka greška. Drugi učenici iz grupe pomno prate i uočavaju grešku koja se tada zajednički ispravlja.

I tako na tabli, ciljano proporcionalno jednu ispod druge, dobijemo rečenice:

Moja mama Alisa dolazi iz grada Mostara iz države Bosne.

Meine Mutter Alisa kommt aus der Stadt Mostar aus dem Land Bosnien.

Ovdje se za rečenicu na njemačkom jeziku ponavlja metoda podvlačenja riječi koje su napisane velikim početnim slovom i eksplicitnim izgovaranjem razloga. Pri svakom fenomenu imenice napisane velikim slovom, koja stoji tik ispod imenice na bosanskom jeziku napisane malim slovom – klikne se magnet uz značajan pogled, bez izricanja definicije.³⁹ Ona se zajednički dedukuje na kraju primjera, opet kontrastivno:

- *Pa koje je glavno pravopisno pravilo u njemačkom jeziku?*

- *Nomen werden groß geschrieben.* (Imenice se pišu velikim.) – po automatizaciji ovo pravilo izgovore na njemačkom jeziku.

- *A vrijedi li to pravilo za bosanski jezik?* Odgovor: *Ne.*

- *Pa kako se pišu imenice u bosanskom jeziku?* Odgovor: *Malim.*

- *Šta malim?* Odgovor: *Imenice.*

- *Šta imenice?* Odgovor: *Pa malim.*

- *Šta malim? ...*⁴⁰

- *Pa kako se pišu imenice u bosanskom jeziku?*

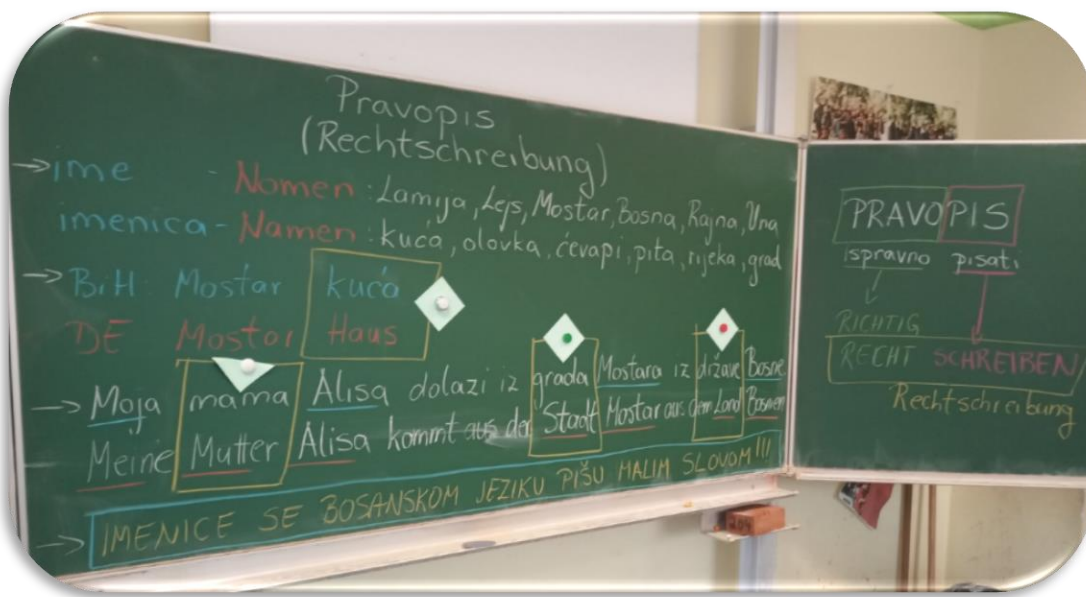
- Odgovor: *Imenice se u bosanskom jeziku pisaju malom slovom.*

³⁹ Iskustvo u HSU je pokazalo da pri podučavanju stvari ne smiju biti suviše teške ili zahtjevne u poslijepodnevnoj nastavi, štaviše da je najbolje kad su razložene na maksimalno jednostavne dijelove, nekad i do granica apsurdna, i da se smiju ponavljati apsurdno mnogo puta. Ali zato pažnju učenika uvijek treba držati „gladnom“, tako što im se ne servira definicija na prvom mjestu na kojem ih se dovede do nje, iako su ju možda već shvatili ili naslutili, već valja nastojati uz neku posebnost koje nema nigdje u predavanju (magnet, klik magneta, značajan ton, značajan pogled) na datom mjestu zadržati pažnju koja će se ponovo prizvati istom posebnosti kada ih se po drugi put, na kompleksnijem nivou (sintaksičkom) dovede do definicije i navede da ju izgovore. Zato magnet treba da klikne kod leksičkog para država/Land u primjeru rečenice isto kao što je kliknuo kod leksičkog para kuća /Haus. Time se postiže sljedeće: ono što su neki naslutili, a neki već shvatili kod prvog magneta – niko ne izgovara (iako se batrgaju dižući ruke pri svakom kliku), čime se zadržava napetost i pažnja, a kroz kasnije primjere se ta slutnja dovodi u kontekst rečenice (višeg jezičkog nivoa) i pokazuje im se kako to što su gore shvatili mogu i upotrijebiti u rečenici. I tek ih se tada dovede do eksplicitne definicije.

⁴⁰ Ovdje već shvate da ih učiteljica „zeza“ i da su opet zaboravili da odgovaraju punom rečenicom. Tu igru već poznaju iz ranijih uzrasta. Konkretno na ovom mjestu u predavanju se prvi put zahtijeva da učenici odgovore punom rečenicom, jer time zapravo izgovaraju definiciju, a u prethodnim pitanjima su zbog dinamike i zadržavanja pažnje pogodovali kratki, zapravo nepotpuni, odgovori.

I dok učenici to izgovaraju, učiteljica piše na tabli i uokviruje rečenicu kao naučenu definiciju. Izgled table nakon ovog nastavnog rada prikazan je na fotografiji ispod.

Ironično je to što se upravo ova “definicija” u nastavnom radu podučavanja bosanskog jezika u inostranstvu upotrijebi nebrojeno mnogo puta u toku radne sedmice – a ta rečenica kao definicija u bosanskom jeziku zapravo i ne postoji. U bosanskom je to jedna obična rečenica, rečenica čiji je sadržaj djeci u BiH apsurdan jer je podrazumijevan, rečenica za koju HSU- učiteljica mora uložiti cio jedan čas da bi ju učenicima predočila. To je rečenica koju HSU mora pretvoriti u definiciju jer se bosanski jezik u ovom životnom podneblju našao u potpuno novom kontekstu koji takvu definiciju neupitno iziskuje.



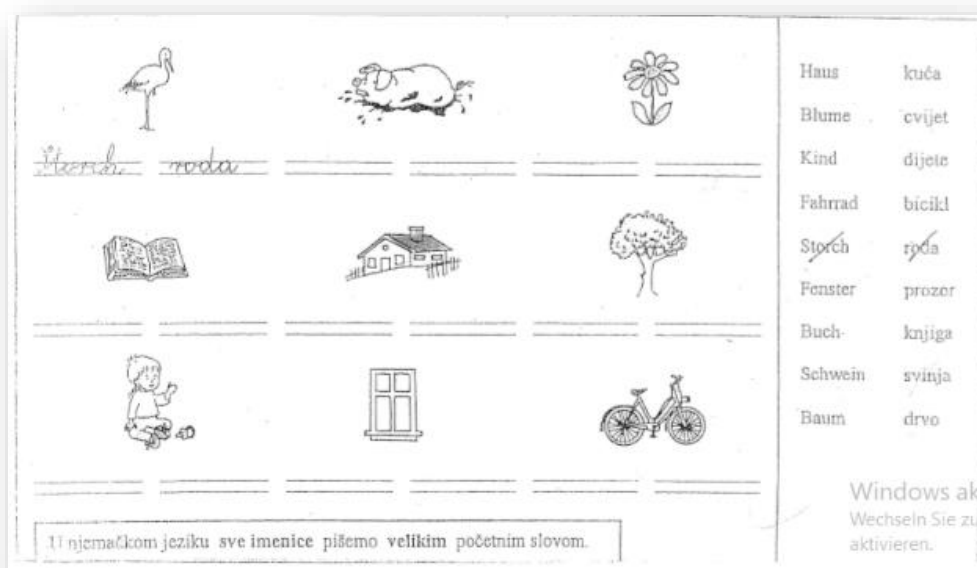
Slika 11: Izgled table za vrijeme frontalnog rada na nastavnoj temi “Pravopis”

Učenici sadržaj table prenesu u svesku.

Zaključimo usmeno: U njemačkom jeziku se i imenice i imena pišu velikim slovom.

U bosanskom jeziku se samo imena pišu velikim slovom, a imenice se pišu malim.

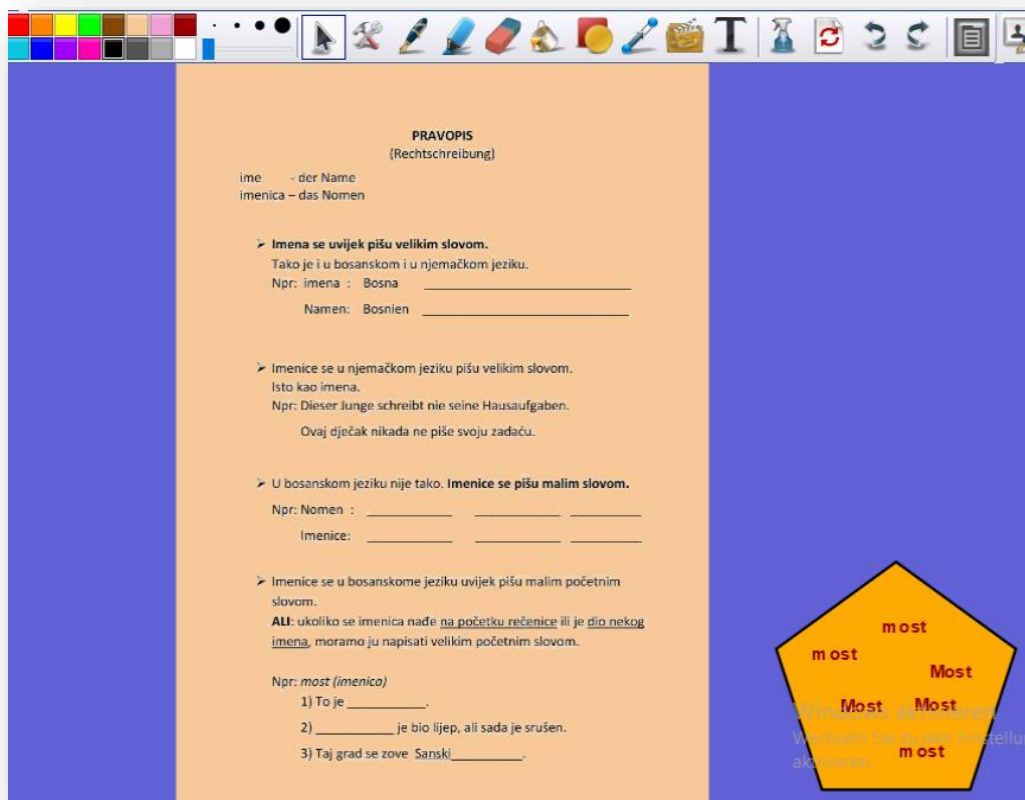
Uz to, dobiju radni list na kojemu je sadržaj tih definicija više nego očit i popune ga.



Slika 12: Pisanje imenica u njemačkom i bosanskom jeziku – kontrastivni pristup

Otkako imamo mogućnost rada na pametnoj tabli, u HSU se maksimalno izbjegava prepisivanje i učenicima se pripreme iskopirani predlošci predavanja i definicija predviđenih za pametnu tablu. Time se značajno uštedi na vremenu. Sa obzirom na to da se kroz prethodno opisano predavanje koristi jedan opušten ton i neformalan oblik izražavanja (šale, ne insistira se dosljedno na punim rečenicama, ne govori se jezikom definicija da bi svi mogli da shvate), na predlošcima je obavezno jezik definicija koji bi za djecu u Bosni bio sasvim prirodan već u trećem razredu. Međutim, učenici koji pohađaju HSU ne bi shvatili apsolutno ništa sa tog predloška da se tema prethodno ne razradi frontalnim oblikom rada koji je upravo opisan.

Predložak se obrađuje tako što se na učenike prenese sav posao. Oni čitaju definiciju, tj. teze (u daljem radu: strelice), prevode ih na njemački jezik, sami daju primjere, a sa obzirom na to da je predložak transparentan (uvećan na pametnoj tabli), svi prate zajedno. Time se aktivira učenička pažnja i održavaju se paramparčad poslijepodnevene koncentracije te se izbjegava monološki oblik rada koji je u ovo doba dana opasan jer ostavlja prostora dječijim mislima da lutaju, čime se gubi pažnja učenika.



Slika 13: Predložak za predavanje diferencijacije pravopisa u trećem razredu

Prvu strelicu čita i prevodi neko od učenika. Svi dobiju zadatak da na svoj predložak na papiru samostalno napišu tri imena na bosanskoj jeziku i da ta ista imena ispod napišu na njemačkome. Ovdje učenici već znaju da vlastita imena ljudi nisu pretjerani izazov i uglavnom sami nude imena gradova, država, rijeka. Bitno je pravilo u HSU: primjeri koji su već napisani na tabli ne smiju se koristiti. Svi pročitaju svoja imena glasno i “najzanimljiviji” se zapisuju na predložak na pametnoj tabli. Ovdje se obično akcent usmjeri na primjere *Bosna : Bosnien, Selma : Selma, Sarajevo : Sarajewo*. Na taj se način učenici potiču na poimanje mogućnosti postojanja eventualnih razlika u pisanju i izgovoru imena, što neće uticati na istovjetnosti definicije u oba jezika: imena se pišu velikim početnim slovom.

Učenik koji je ponudio primjer koji *ima čast* stajati na pametnoj tabli ujedno *ima čast* i sam da ga napiše. To je učenicima nevjerovatno zanimljivo i zato su uvijek motivisani dati tačan odgovor na nešto ili dosjetiti se najboljeg primjera, čak i onda kada nije izvjesno da će moći pred tablu. Zanimljivo je bilo na početku nastavnog rada u SR Njemačkoj spoznati da sa istom senzacijom učenici doživljavaju i izlazak pred “običnu” tablu na kojoj smiju napisati nešto. U njemačkoj školi, kažu, to nikad ne rade. Tada im je i glavna zanimacija na pauzi bila da pišu i šaraju po tabli jer to nemaju priliku nigdje drugdje.

Drugu strelicu opet čita neko od učenika i prevede. U dvije rečenice koje slijede u primjeru učenik ima zadatak da podvuče imenice u rečenici na njemačkom jeziku i da uoči šta je sve u toj rečenici napisano velikim slovom te da markira velika slova (početak rečenice i imenice). Isti zadatak dobije u identičnoj rečenici na bosanskom jeziku, koja je ciljano proporcijски smještena tačno ispod rečenice na njemačkom jeziku i na taj način pruža jasan uvid u razlike. Tu će učenik podvući imenice, ali će kao veliko slovo moći istaknuti samo početak rečenice. Ovdje se učenicima opet taktički skrene pažnja na to koliko je bosanski jezik lakši: *dok u njemačkoj rečenici moramo stalno biti na oprezu i razmišljati o tome šta je imenica, a šta ne – u bosanskom jeziku veliko slovo pišemo na početku rečenice i možemo “slobodno da spavamo” pišući rečenicu sve dok ne dođemo do tačke (u smislu da sve pišemo malim slovom). Poput imenica se u rečenici ponašaju i ostale riječi kao što su pridjevi, glagoli itd. To će se vidjeti iz primjera. Poslije tačke se “probudimo”, novu rečenicu počnemo velikim slovom i opet spavamo do iduće tačke. OSIM ako nas u rečenici “prepadne” neko ime. Kako njega pišemo?* Odgovor: *Velikim.*

Treću strelicu ponovo neko čita i prevede. I opet prvo samostalno napišu primjere na predložak na papiru ispred sebe: imenicu na njemačkom jeziku, a ispod istu imenicu na bosanskom jeziku. Bitan metodički detalj: svako radi za sebe i, kada završi, zove učiteljicu da mu pregleda. Nevjerovatno je da se i ovdje, nakon ovoliko intenzivnih ponavljanja, redovno desi da neki učenik imenicu na oba jezika napiše velikim slovom. Nekada zbog manjka koncentracije, a nekada jer misli da se naučeno pravilo ne treba primjenjivati van rečenice. U tom slučaju mu se greška zaokruži i prekriži, povuče mu se nova linija na listu i na njoj treba da napiše ispravno. U HSU-bosanskom se insistira na tome da greške uvijek ostaju istaknute na listovima jer one tako uočljive već na prvi pogled učenika mogu podsjetiti na to gdje je griješio. “Najzanimljiviji” primjeri pišu se na pametnoj tabli.

Ovdje se još jednom eksplicitno zajednički zaključiti:

U NJEMAČKOM JEZIKU SE IMENA I IMENICE PIŠU VELIKIM SLOVOM.

U BOSANSKOM JEZIKU SE IMENA PIŠU VELIKIM, A IMENICE MALIM SLOVOM.

Ovdje dobiju još jedan radni list kojim to utvrđuju.

Svaki čovjek ima svoje ime.

- čenik - amir

I neke životinje imaju svoje ime.

djevojčica	Vera
djed	Petar
učenik	Damir
učiteljica	Ana
kanarinac	Miki
pas	Lisko
mačka	Mimi
zamorac	Žučko

Vlastita imena i prezimena pišemo velikim početnim slovom.

Slika 14: Pisanje imena i imenica u njemačkom i bosanskom jeziku – kontrastivni pristup

Slijedi taktički zaključak:

- Dakle, bosanski jezik – imena se uvijek pišu velikim, a imenice se uvijek pišu...? Odgovor: ...malim.

- Je li BAŠ uvijek imenice pišemo malim? Odgovor: Uvijek!

- Sigurno? Odgovor: Sigurno!

- Sigurno? Odgovor (ovdje su već navikli da ih učiteljica uvlači u neku zamku pa uglavnom bace pogled na naučeno i dosjete se): *Ako bude na početaku ot rečenica, onda moramo velikom pisati.*

Tako dođemo do četvrte strelice. Ovaj dio zbog kompleksnosti pročita i prevede učiteljica i usput markira sintagme *na početku rečenice i dio nekog imena*. Ovdje se mora objasniti:

- Obično su imena posebne riječi koje nama u razgovoru ništa ne znače. Te riječi su *einzigartig* – jedinstvene. Ali nekada se desi da neka obična imenica (koja ima značenje-Bedeutung u razgovoru) uđe u neko ime.

- A kako ono pišemo imena? Odgovor: Velikim.

- Kako ćemo onda napisati tu imenicu što je “ušla u ime”? Odgovor: Malim!

- Ali ona je ušla u teritorij imena, ona je sada jedno ime. Kako ćemo napisati tu imenicu koja je postala ime? Odgovor: Velikim!

Primjer se obradi na običnoj tabli:

- *Šta znači riječ /most/?* Odgovor: *Briücke.*

- *Je li se svaki /most/ "zove, kaže" /most/?* Odgovor: *Jeste.*

- *Je li on tada imenica?* Odgovor: *Jeste.*

- *Pa kako ću ga napisati?* Odgovor: *Malim.*

Leksema /most/ napiše se malim slovom, a na pametnoj tabli putem *Google* pretraživača vizualizuje se pojam mosta kroz fotografije: od mostova u užem okruženju u mjestu stanovanja u SR Njemačkoj i okolini do Starog mosta u Mostaru i ćuprije na Drini.

- *A šta ako vam kažem da ima jedan grad koji se zove SANSKI MOST? Znači, i riječ SANSKI i riječ MOST su ušli u ime. Kako biste napisali ime tog grada?*

Napišite svoju verziju na ovaj papirić – svako za sebe! Papirić savijte i zamijenite se sa drugom iz klupe.

Dok učenici obavljaju zadatak, učiteljica na pametnoj tabli otvara kartu Bosne i Hercegovine na *Google Mapsu* i polahko uvećava sjeverozapadni dio Bosne i što "bliže" prilazi – više se toponima ukazuje na karti. U jednom se trenutku eventualno ukaže i grad Sanski Most ispravno napisan i učenici već vrisnu – neki od dragosti, a neki se udare po čelu jer shvate svoju grešku koja već stoji na papiriću u rukama njegovog druga iz klupe.

Zatim se učenici igraju učitelja – svako otvori papirić svoga druga i ispravi njegov način pisanja. Ispravljanjem greške na papiriću svoga druga i skretanjem pažnje svome drugu na grešku, učenik će utvrditi svoje znanje. Sam proces otkrivanja greške oblik je učenja jer upoređuje dvije verzije jednog te istog i učenik se uči eliminisati jednu verziju kao pogrešnu, tj. uoči kako ne treba da piše, a usvoji način na koji treba da se piše neki naziv.

Mnogi bi rekli da je eksponiranje grešaka pred drugim učenicima nepedagoški i da sa sobom nosi rizik ismijavanja. No, generalno, ismijavanje drugova na HSU- bosanskom je zabranjeno i učenici to znaju od početka. A vrlo rijetko im se to i isplati jer su svjesni da svi svakodnevno prave greške i da bi svako mogao doći u poziciju da bude ismijan, a to niko ne voli. Tako da se "izazivanje" drugarice ili druga zbog neke greške ne događa i učenici ovu metodu obave *profesionalno*: pomognu jedno drugom kao pravi mali učitelji i učiteljice.

Zatim slijedi vježba na pripremljenim primjerima. Neko od učenika izađe pred tablu, čita primjere datih rečenica, umeće usmeno riječ *most* te naglasi koju će od leksema *most* ponuđenih sa strane izabrati i umetnuti (gurnuti) u rečenicu: onu napisanu velikim početnim slovom ili onu napisanu malim, pri čemu punom rečenicom mora objasniti zašto. Tako se ponavlja definicija. Na kraju učenik rečenicu prevodi na njemački jezik.

Ova vježba ima za cilj da utvrdi da se imenice pišu malim slovom, ali ako se nađu na početku rečenice ili u sastavu nekog imena – učenici ne treba da se ustručavaju bilo koju imenicu ovog svijeta napisati velikim slovom. Pošto im se skrene pažnja na to da se tako “ponašaju” i ostale riječi poput pridjeva, dati su i primjeri sa pridjevima.

Npr: **crna** (adj.)

- 1) Ta mačka je _____.
- 2) _____ mačka donosi nesreću.
- 3) Mi svake godine idemo na more u grad Bar, a to je grad u državi koja se zove _____ Gora.

Npr: **visoko** (adj.)

- 1) To brdo je _____.
- 2) _____ lete avioni.
- 3) U Bosni ima grad koji se zove _____ i u njemu su otkrivene piramide.

Npr: **keks**

- 1) Ja volim _____.
- 2) _____ od čokolade je najbolji.
- 3) Amila je dobila psa i dala mu je ime _____

crna Crna Crna Crna crna

Visoko visoko visoko Visoko

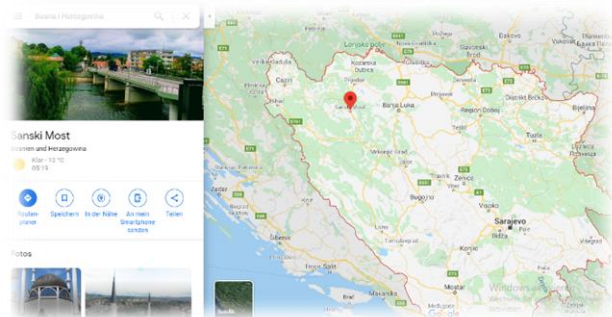
keks Keks Keks Keks Keks

Slika 15: Primjeri za utvrđivanje naučene pravopisne definicije

Uz svaki geografski naziv koji se nađe u primjeru u HSU-nastavi poslužimo se pametnom tablom i učenicima se pokaže pozicija te jedinice na karti (u BiH ili u odnosu na BiH).

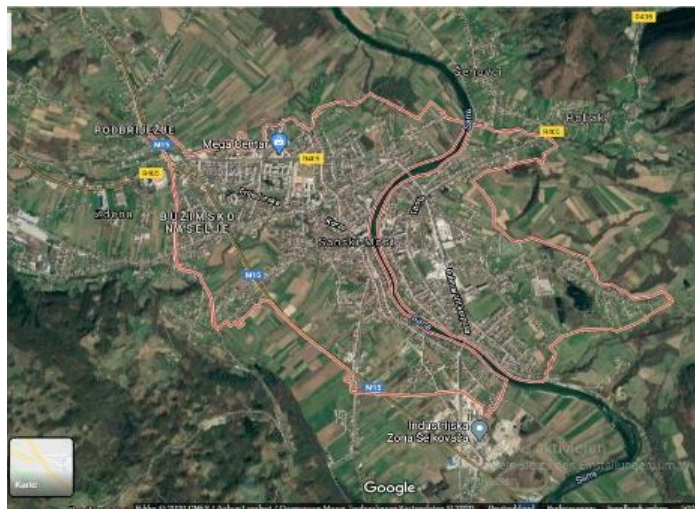


Slika 16: Karta BiH

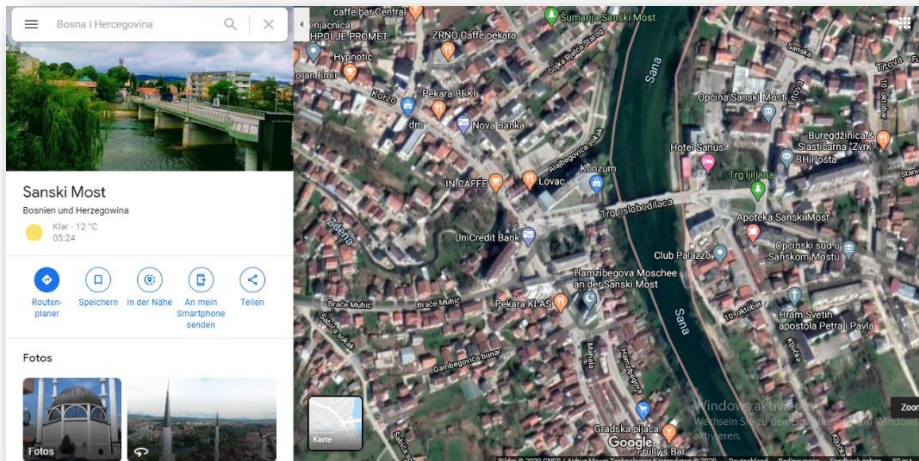


Slika 17: Sanski Most u BiH

Grad Sanski Most, naprimjer, uveća se do te mjere dok učenici ne postanu svjesni da je ona prvobitna crvena tačka na karti ustvari čitav jedan grad kada mu se “primaknemo”, da ima ulice i kuće. Kod ovog grada skrene se pažnja na rijeku Sanu da bi učenici shvatili logiku imena *Sanski Most*, s tim da im se uvećaju i mostovi preko Sane u gradu i skrene im se pažnja na to da se ti mostovi ne zovu *SANSKI MOST*, već da je to ime grada koji se nalazi s obje strane Sane i spaja njene obale kao neki most. Pri ovako detaljnom pristupu važno je napomenuti da učenici u ovom uzrastu ne raspolažu uvijek predstavom o umanjenim geografskim jedinkama na karti.



Slika 18: Sanski Most - uvećan



Slika 19: Sanski Most uvećan s ciljem da se vide kuće, ulice, rijeka Sana i mostovi preko nje

Pored toga, učenicima se pokažu fotografije svake geografske jedinice koju spomenemo, te tako uz ovu vježbu gledamo fotografije Sane, Sanskog Mosta, Crne Gore, crnogorskih plaža, grada Bara, grada Visokog, Visočice, tunela u Visokom; ispriča im se teorija o Visočici i piramidama i tunelima, pri čemu im se skrene pažnja na relativnost i upitnost rečenice na predlošku (to je jako bitno jer takve bombastične detalje kao što su piramide djeca najlakše zapamte, a sa nastave ne treba da nose dezinformacije, no pojam o toj teoriji treba da imaju).

Vrlo se često desi da su neki učenici sa roditeljima bili na tom nalazištu pa obogate nastavu ličnim iskustvom.

Tako se obradi primjer po primjer sa predloška – jezički, geografski i ilustrativno, tj. fotografijama. Primjer neko od učenika uradi na pametnoj tabli, a ostali rješenja upisuju u predloške na papir koji imaju pred sobom. Uz svaki primjer dodatno se opuste uz fotografije i karte na pametnoj tabli, i to im dođe kao važan predah jer se time već približavamo kraju nastave i zaokružujemo boravak na nastavi od 2 sata, tj. 120 minuta.

Za domaću zadaću učenici moraju napisati rečenice na njemačkom i bosanskom jeziku od svojih primjera imenica sa predloška i podvući ih u rečenicama.

Naprimjer: Moja kuća je lijepa.

Mein Haus ist schön.

Cilj zadaće jeste da učenici upotrijebe svoje primjere imenica na oba jezika u rečenici i još jednom utvrde kako će se u bosanskoj rečenici samo početak i eventualno ime napisati velikim slovom, dok će u unutrašnjosti njemačke rečenice svaka imenica stršiti velikim slovom.

Naredni čas početak će čitanjem upravo te zadaće i interaktivnim ponavljanjem materije na predlošku na pametnoj tabli. Potom se prelazi na utvrđivanje gradiva na raznim primjerima.

Vrlo se često dešava da se u okviru HSU zadatke na radnim listovima mora manipulirati tako da ih se podredi nastavnom cilju koji se obrađuje. Takav je slučaj i na radnom listu ispod. Iako radni list zahtijeva samo da se povežu dijelovi rečenica, učenicima se pri kopiranju radnog lista ispod slika povuku linije i kaže im se da riječi iz kolone rasporede ispod odgovarajućih slika. Svako radi za sebe i, kada završe, treba da zovu učiteljicu. Sve riječi iz kolone (izuzev imena Tomo) su imenice, ali su napisane velikim slovom jer stoje na početku rečenice. Cilj je navesti učenike da se drže pravopisnog pravila i da imenice ispod slike napišu malim slovom, bez obzira na to što su im ponuđene velikim slovima.



Učenici se, unatoč tome što smo upravo ponovili pravopisno pravilo, redovito zanesu i sve imenice doslovno prepisu velikim slovom. Učiteljica tada samo dođe do njih i zaokruži im grešku, povuče ispod još jednu liniju za ispravan odgovor, bez daljih objašnjenja. Učenici malo razmisle i takoreći *na drugi pogled* svi shvate da im je učiteljica opet napravila zamku i smijuljeći se isprave svoju grešku. Oni koji pravilno urade taj imaginarni zadatak mogu preći na povezivanje rečenica. Tačno povezane rečenice učenici naizmjenično pročitaju i prevedu.

Rad na tekstu oslanja se na relativno lagan tekst iz čitanke za treći razred. I on se mora izmanipulisati da bi ispunio didaktički cilj u okviru ove nastavne jedinice.



Slika 20: Fotografija teksta iz čitanke za treći razred⁴¹

⁴¹ Dilberović, Belma, *Čitanka za treći razred devetogodišnje škole*, Sarajevo Publishing, Sarajevo, 2011.

U tu se svrhu u oba teksta mogu zatajiti imenice i imena. Riječi koje se izbrišu iz teksta, sa strane se ispišu u stupcu: u prvom tekstu velikim i malim slovom, u drugom tekstu velikim štampanim slovima. Zadatak u prvom tekstu bit će da učenici *guraju* ispravan oblik na odgovarajuće mjesto, a zadatak u drugom tekstu bit će da upišu pravilan oblik.

Taj tekst onda izgleda ovako:



Slika 21: Metodički prilagođen tekst iz čitanke za treći razred

Iz teksta se potom izdvajaju geografski nazivi: Bihać, Una, Barselona, Vlašić. Najprije na karti nađemo Bihać, uvećamo ga dok opet svi ne shvate da je tačka na karti zapravo grad sa ulicama, kućama i gradskim četvrtima. Pogledamo slike Bihaća dostupne na *Google Picturesu*. Zatim ponovo udaljimo kartu i tako učenici uoče rijeku Unu. Skrene im se pažnja na rijeku Sanu koju smo prošli put spominjali i objasni im se kako se rijeka Sana ulijeva u rijeku Unu. Radi se o povezivanju metodika i znanja iz različitih predmeta: jezička lekcija uvezuje se sa lekcijom o hidrografskoj mreži BiH, a prethodno stečeno znanje o rijeci Sani proširuje se znanjem o rijeci Uni.

Svakoj generaciji uvijek je zanimljiva priča o pismu u flaši koja im se ispriča uz uvid u širu sliku na *Google Mapsu*:

Ako stojimo u Sanskom Mostu, šta mislite, možemo li dobaciti flašu do Crnog mora?

Odgovor je odlučno odričan, često uz podsmijeh.

A ja vam kažem da mogu! Zamislite da se Adin kupa sa mamom i Najlom ovdje u Crnom moru. Ja hoću da mu pošaljem zadaću, a Adin lukavi isključio mobitel, laptop..., sve uradio samo da zadaća ne dođe do njega, da ne mora uraditi. E onda učiteljica uzme jednu flašu, u nju ubaci pismo i zadaću i tu flašu ubaci u Sanu.

Flaša bi odavde stigla sve do ovdje – do Crnog mora. Znete li kako?

Pa lahko: Sana se ulijeva u Unu pa bi moju flašu dalje nosila Una, iz Une bi flaša prešla u

rijeku Savu i putovala granicom Bosne, pa bi ušla u Srbiju i putovala bi sve do Beograda. To je glavni grad Srbije, a prije je bio glavni grad Jugoslavije.

Sjećate se kad učimo rođendan Bosne? (misli se na Dan državnosti).

U Beogradu se rijeka Sava ulijeva u rijeku Dunav.

Jeste čuli za Dunav? Kako niste – pa to je Donau! Kennt ihr den Fluss Donau?

E, to vam je Dunav. I taj Dunav bi nosio moje pismo, i nosio, i nosio, i nosio sve do...?

Odgovor: Crnog mora.

A tamo Adin roni, roni i nađe flašu i otvori i pomisli da je mapa za blago i da će postati milioner i da više nikada neće morati ništa raditi, ni učiti, i otvara flašu, a ono u flaši...?

Odgovor: Zadaćaaaaaa!

- Nazad u Bosnu! Znete li da je Una jedna od naših najljepših rijeka?

A znate zašto je najljepša? Sad ću vam pokazati.

Ovdje se učenicima pusti snimak rijeke Une sa *YouTubea* gdje se vidi nevjerovatna bistrina rijeke, pa čamac izgleda kao da lebdi. To ih sve oduševi.

- Jeste li vidjeli Unu? Je li lijepa? A zašto je najljepša?

Navodi se na odgovor iz teksta: čista i bistra.

- A da li bi ona bila tako čista i lijepa da svako u nju baca flaše kao učiteljica? Odgovor: Ne!

- Pa smije li se baciti flaša u Sanu? Odgovor: Neeee!

- Pa kako će učiteljica poslati pismo? Odgovor: Pa staviš u Briefumschlag i zalijepiš i staviš stiker onaj gore i napišeš ime od kome pismo ideje i daš u poštu i oni odneseju.

- Pa šta se treba baciti u rijeku? Odgovor: Ništa! Ribe mogu to onda da pojedu i da umreju!

- A bacaju li ljudi u Bosni stvari u rijeku kao nekulturna učiteljica iz priče ili su oni kulturni pa ne bacaju i čuvaju naše rijeke? Odgovor: (nažalost, svi nađu po primjer iz bliže ili šire okoline u domovini i pričaju šta su od smeća vidjeli u vodi ili koga su vidjeli da baca smeće i gdje).

Kada svi ispričaju, taktički se postavi pitanje:

- A gdje završi to smeće što ga ljudi u Bosni bace? Je li ono samo nestane kada se ubaci u vodu? Odgovor: Ne, ono ideje dalije i putuje kao flaša i ode kot Crno more.

I ovdje već svi znaju za teorije o zaštiti okoliša i za plastiku u moru, pa pričaju kako kitovi progutaju smeće dok plivaju i od toga umru...

Zatim na karti nađemo Barselonu. Ovdje se učenicima pokaže kako se u *Google Mapsu* može izračunati koliko vremena treba od Irminog Bihaća do Robertove Barselone autom, a koliko pješice. To im bude nevjerovatno zanimljivo. Zatim pogledamo slike Barselone. Dječaci svi znaju za Barselonu zbog fudbala, pa se slikama “odvedemo” na stadion. Tu uvijek neko nešto

ima za ispričati.⁴²

Potom se uvede pojam planine. Na karti pronađemo Vlašić i pokaže im se nekoliko fotografija Vlašića zimi, nekoliko ljeti. Učenike iz RLP-a uglavnom oduševi zimske slike. Regija u kojoj stanuju, naime, rijetko doživi snijeg pa im je snijeg uvijek asocijacija na Bosnu.

Na taj je način, preko teksta sa didaktičkim ciljem pravopisa, nastava prešla čitav jedan spektar tema i predmeta: vizualizacija zavičaja, razvijanje kompetencije orijentacije u široj i užoj okolini zavičaja, lekcija o uvezanosti ekosistema, razvijanje svijesti o zaštiti okoliša, uporedba ekoloških navika i principa u domovini i SR Njemačkoj, povezivanje poznatog i zanimljivog sa jezičkim znakovima iz teksta...

Na kraju vježbamo na tekstu: učenici čitaju rečenicu, prevedu ju, imenice podvuku plavom bojom, a imena crvenom. Rasporede imena i imenice u tabelu.

Na narednom času utvrđuje se znanje u raznim oblicima: dopuna teksta (*Lückendiktat*), ocjena čitanja i tzv. šunjajući diktat (*Schleichdiktat*).

Prvi oblik zapravo je tekst koji je izbrazdan prazninama (*Lücken*), tj. crtama ispod kojih stoje oblici riječi napisani velikim štampanim slovima. Za te riječi ispod crte učenici moraju odrediti da li se radi o imenu ili imenici i u skladu s tim ju pravilno upisati na crtu: velikim ili malim početnim slovom.

Ocjena čitanja teksta o Robertu i Irmi obavlja se metodom koja je opisana u radu.

Schleichdiktat je zanimljiv oblik utvrđivanja znanja. *Schleichen* znači *šunjati se*; doslovno prevedeno *šunjajući diktat*. Zapravo se radi o zanimljivoj metodi koju u ovom uzrastu već poznaju svi učenici jer se često koristi u redovnoj nastavi. Na raznim mjestima u učionici, naime, zalijepi se kopija istog teksta (na vrata, na prozor, na tablu, na zidove). Neophodno je obratiti pažnju na to da učenici budu otprilike podjednako udaljeni od tekstova kako niko ne bio privilegovan. Učenici dobiju prazan list i moraju prepisati dati tekst. Prepisuju ga tako što smiju ustati sa svoga mjesta i polahko, šunjajući se, doći do okačenog teksta, zapamtiti jedan dio teksta/rečenice/riječi (zavisno od sposobnosti pamćenja), taj dio zapisati na svoj papir na stolu i onda ustati i otići zapamtiti novi odsječak teksta. Učenici mogu ustati neograničeno mnogo puta, ne smiju galamiti niti smetati drugima i ne smiju svoj papir prinositi tekstu. Ovo

⁴² Pri ovako slobodnim temama važno je samo držati se naše igrice: NE RAZMIJEM TE. Čim učenici počnu govoriti na njemačkom jeziku, kaže im se: *Ne razumijem te. Ja sam iz Bosne. Ja ne znam njemački*. Tako ih se tjera da se izražavaju na bosanskom jeziku. U svoj govor smiju ubaciti pojedinačnu riječ na njemačkom jeziku, s tim da im se ona prevede, te nastave svoje izlaganje s tom riječju. S obzirom na širinu teme, bude to govor i jezikom i rukama i nogama, daleko od ispravnog i tačnog, ali bitno je da aktiviraju upotrebu maternjeg jezika u tako spontanim kontekstima. Na taj način niti jedna tema na ovoj nastavi zapravo ne može biti dangubljenje, jer sve što se radi na bosanskom jeziku zapravo je dio nastave i korisno je.

je jako zanimljiva vježba jer se učenike navodi da pamte riječi teksta na toj razdaljini od mjesta do teksta, da pri provjeri obraćaju pažnju na najsitnije detalje riječi, da sami uoče i isprave svoje greške.

Po pravilu se ne najavljuje koji će se tekst prepisivati, ali se učenike u kontekstu ove nastavne jedinice “iznenadi” tekstem o Irmi i Robertu kojim su se već bavili. Djevojčice prepisuju Irmin tekst, dječaci Robertov. Ocjenjivanje je jako strogo sa obzirom na to da se radi o prepisivanju: već od prve greške dobiju ocjenu odličan (5-), a od svake iduće greške ocjena se spušta.

Interesantno je da ovu vježbu besprijeckorno urade učenici koji imaju loše ili nikakvo znanje bosanskoga jezika jer se oslanjaju samo na ono što vide, pa po milion puta protrčkaraju između teksta i svoga rada. Oni učenici koji iole vladaju jezikom u nekim dijelovima se *opuste* i slobodno oslone na svoje znanje, pa tamo gdje su sigurni ne obraćaju pažnju na detalje. Zato redovno kasiraju trice na greškama tipa: propustiť, sam dobila pas, vidjet...

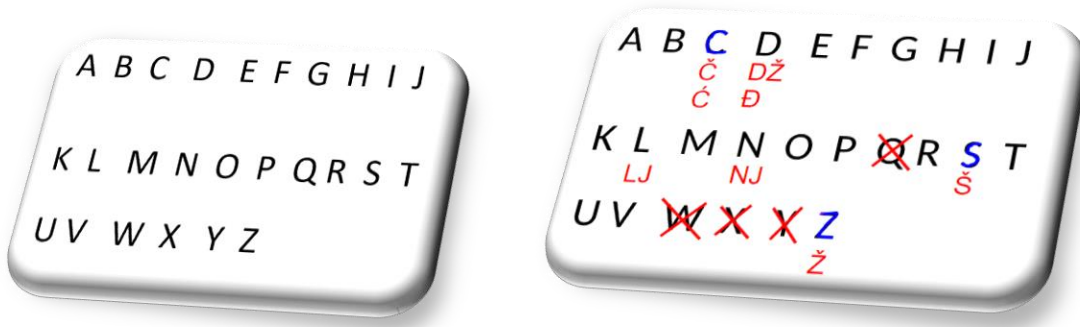
Tako se u rasponu od otprilike tri sedmice obradi jedinka pisanja imenica u bosanskome jeziku, za koju u BiH zapravo ne postoje ni definicije. Učenici se, međutim, kroz pravopis i tekstove upoznaju sa osnovama geografije u vidu snalaženja na karti, upoznavanja vodenih ekosistema preko hidrološke mreže Bosne i Hercegovine (tačnije Crnomorskog sliva), načelima opšte kulture i zaštite okoliša, vizualiziraju im se imena poput Une, Barselone, Sanskog Mosta, razvija se osjećaj za susjedne države Crne Gore i Srbije, razvija im se ljubav prema domovini, ističe ono lijepo u njoj, a time ih se motiviše da pamte nazive i način njihova pisanja.

10.2.2. Diferencijacija na fonetsko-fonološkom nivou

Nakon obrade pravopisa na početku trećeg razreda, prelazi se na intenzivnu diferencijaciju na fonetsko-fonološkom jezičkom nivou, diferencijaciju oslonjenu na razlike između bosanskog i njemačkog jezika. Pri tome se skreće pažnja na aktivnu upotrebu stečenih pravopisnih znanja: imenice se pišu malim početnim slovom i kada stoje same i kada su unutar rečenice, i konstantno se skreće pažnja na rečenična pravopisna načela.

U uvodnom času diferencijacije doslovno se uporede abecede dvaju jezika, markiraju se težišta razlika i te abecede služe kao jedan vid plana rada za narednih nekoliko mjeseci. Na tabli se ispiše abeceda njemačkog jezika, a učenicima se podijeli ona bosanskog jezika. Učiteljica izgovara abecedu bosanskog jezika prateći rukom slova na tabli, a učenici govore *stop* čim uoče nepodudarnost i pogledom na abecedu bosanskog jezika ispred sebe kažu učiteljici na koji način treba da ispravi abecedu njemačkog jezika da bismo od nje dobili abecedu bosanskog jezika. Crvenom bojom unosimo slova bosanskog jezika koja apsolutno ne postoje u njemačkom

jeziku, a plavom bojom markiraju se slova koja postoje u obama jezicima, ali se “ponašaju” drugačije. Crvenom bojom također se precrtaju slova njemačke abecede koja apsolutno ne postoje u bosanskom jeziku. Na narednim dvjema fotografijama prikazano je kako se u okviru HSU-bosanskog na taj način od fonetskog sistema njemačkog jezika načinio fonetski sistem bosanskog jezika. Sve što je markirano bojom treba da se obradi u sklopu diferencijacije.



Slika 22: Abeceda (njemački jezik) Slika 23: Od njemačke do bosanske abecede

Metoda obrade markiranih, specifičnih slova prati utvrđenu shemu po kojoj radimo u HSU-bosanskom: uporedba leksema na dvama jezicima, tabela, vježbe upoređivanja, radni listovi, fonetske vježbe, unos u rječnik i seharu, vokabular-memori, vokabular-test, rad na tekstu, ocjena čitanja, diktat.

Skupina slova /c/, /č/ ili /ć/

Najprije se učenicima objasni da se **slovo /c/** u njemačkom jeziku ponekad ostvaruje kao /c/, a nekada kao /k/. Uz to se skrene pažnja na specifičnu skupinu /ck/ u njemačkom jeziku koja se izgovara kao /k/ i na skupinu /ch/ koja može biti artikulisana kao /h/, /š/ ili /č/. U bosanskom jeziku to ne postoji: *ako nam treba /c/ – koristit ćemo /c/, ako nam treba /k/ – koristit ćemo /k/, jer /c/ ostaje /c/, a /k/ ostaje /k/*. U biti se promovise činjenica da je bosanski jezik mnogo jednostavniji od njemačkog i da uvijek ide linijom manjeg otpora i teži izbjegavanju komplikacija, po principu *čitaj kao što piše, piši kao što govoriš*. Sve to se upakuje u jednu šaljivu priču o tome kako se *Nijemac uvijek mora patiti sa svojim slovima, češkati se po glavi i misliti se kako će pročitati slovo /c/, jer ono može biti /c/, može biti /k/, a može biti i /h/, /š/ ili /č/. To je jako komplikovano. Nasuprot njemu, Bosanac nema te probleme. Kada vidi /k/ – on ga čita kao /k/; kada vidi /c/ – on ga čita kao /c/. Ako mu treba /h/ – on koristi /h/. Uglavnom, Bosanac je rahat, a Nijemac mora da se muči*. Koliko je god ovaj primjer moguće smjestiti na

metu kritike po pitanju stereotipa i predrasuda, djecu ovo silno zabavlja i razlike u izgovorima dvaju jezika vježbamo tako što neko od njih uvijek igra ulogu Nijemaca, a neko Bosanaca. Tako će “Nijemac” bez problema pročitati lekseme na njemačkom koje se istaknu na tabli, ali ga se pri čitanju leksema na bosanskom navodi da ih čita po fonetsko-fonološkim pravilima njemačkog jezika, pa umjesto *cuca, cipela, cvijet, vic, kocka* čujemo: *kuka, kipela, kvijet, vik, koka...* Čujemo, smijemo se i lomimo jezik. S onim učenikom koji preuzme ulogu Bosanca situacija je obrnuta: čitanje riječi na bosanskom teče besprijekorno, ali kod njemačkih već nastaju poteškoće popraćene humorom. U ovom kontekstu će svi uzrasti od prvog do desetog razreda, prije nego ih se prvi put *prevari*, leksemu *kocka* pročitati kao *koka*, ali se uz to upečatljivo raspreda priča o tome *kakav bi kaos nastao kada bi mama tati napisala “Kupi mi kocku za kafu”, a tata ne zna pročitati ispravno i donese joj kokošku (koku) da ju mama umače u kafu.*

Na ovaj se način učenicima nastoji usaditi svijest o važnosti pravilnog izgovaranja u svakom jeziku i ukazati im se na to da nepravilan izgovor može dovesti do neugodnosti u komunikaciji, štaviše, do potpunog nerazumijevanja. Za **primjere** se ciljano i taktički biraju specifične lekseme sa specifičnim težištem na fonetsko-fonološkom jezičkom nivou **dvaju jezika**, a da pri tome moraju biti primjerene uzrastu.

DE : *Computer, Clown, Chor, Chaos, Chance, Champion, Cello, Ecke...*

BiH: *kompjuter, klaun, hor, kaos, šansa, šampion, čelo, ćošak / kocka : koka /*

BiH: *cuca, cipela, cvijet, curica, vic, kocka...*

Za vježbu se u nastavku obradi **radni list** sa slovom /c/, s tim da se i ovdje radi o radnim listovima iz početnice koja se u bh. školstvu koristi u prvom razredu. Listovi su jako dobro osmišljeni i vrlo su kvalitetni, ali za ovdašnji uzrast prvih razreda naprosto su neprimjenjivi. Čak su se i u drugom razredu ispostavili kao dosta teški, ali se u trećem razredu iz njih može izvući puno toga. Radni se list zajednički rješava na pametnoj tabli, a naknadno učenici pišu rješenja na papir koji imaju ispred sebe. Paralelno s radom se na bočno krilo table bilježe nepoznate a frekventne riječi na bosanskom jeziku na koje naiđemo u obradi radnog lista. Po završetku radnog lista tako zapisane riječi još jednom prevedemo na tabli te ih učenici unose u svoje **ilustrovane rječnike**, a učiteljica dvojezično na kartice i stavlja ih u **seharu** grupe.

Za domaću zadaću iz sehare izaberemo tri do pet riječi (opet po principu zanimljivosti i frekventnosti) i od tih riječi učenici treba da napišu **rečenice** kojima ćemo se narednog časa takmičiti **po principu neobičnosti**.

Tako naredni čas počinjemo čitanjem rečenica iz zadatke ukруг. Nevjerovatno je koliko su rečenice i zadatke kreativnije otkako je u HSU-bosanski uveden princip takmičenja po neobičnosti. Prije smo kolektivno uspavljivani čitanjem ovih zadataka jer je doslovno osam od deset rečenica iz grupe glasilo *To je crv* ili *Crv je mali*. Sada, međutim, slušamo potpuno novu dimenziju rečenica: *Crv živi u jabuci*, *Crv voli slatke trešnje*, *Crv je kao mala zmija*, *Crv se meni gadi...* Učenici se, dakle, trude biti maštoviti jer znaju da će ih svako iz grupe ko bude imao rečenicu sličnog značenja "izbaciti iz igre". U kompetenciji ostaju one rečenice koje se značenjem ili nijansom značenja nisu podudarile s nekom drugom iz grupe i **grupa glasa za pobjednika**. Ovom metodom postiže se aktiviranje fonda riječi u različitim kontekstima, percipiranje značenja leksema iz fonda riječi u kontekstima tuđih rečenica, pravilno čitanje i prezentovanje fonda riječi u okviru sopstvenih rečenica, a time i pravilan izgovor i fonetsko-fonološka upotreba glasa koji se obrađuje, a, povrh svega, pamćenje značenja datih riječi. Uvođenje ove metode u HSU-bosanski mnogostruko je pospjelo pamćenje riječi i evidentno je dugoročnije memorisanje ovih značenja kod učenika. Ne stignu se, naime, sve riječi iz rječnika obraditi na ovaj način i kada se te riječi ponavljaju nakon nekoliko sedmica prije ispitnog časa – riječi koje su bile za zadatak zapamćene su stoprocentualno, dok će se kod ostalih riječi, unatoč unosu u rječnik i vježbanju pomoću sehare, uvijek naći neko ko na pitanje o toj riječi gleda oko sebe kao da ju nikada nije čuo. To je još jedan dokaz za tezu o teoriji bez prakse.

Naredno slovo za diferencijaciju jeste **slovo /č/**. Ovdje se počinje metoda **tabele s tri kolone**. Prva kolona popunjava se leksemama koje sadrže slovo /c/ metodom **lančića od riječi**. Insistira se na upotrebi leksema koje su naučene kroz obradu radnog lista s prethodnog časa, pri čemu se paralelno radi na eliminisanju tipičnih leksema koje učenici nose iz prethodnih godina (*cica*, *maca*, *cuca*, *crveno*, *crno...*). Uvodi se novo slovo /č/, za koje u HSU-bosanskom znamo da nastaje kada *slovo /c/ stavi šešir*. Druga kolona tabele popunjava se leksemama koje sadrže slovo /č/, ponovo metodom lančića od riječi.

Slijedi diferencijacija na nivou dvaju jezika uporednom metodom i matematičkim prikazom uz priču *kako je Njemačka bogata država i kako oni sebi mogu priuštiti da se rasipaju pa za jedan glas koriste čak četiri slova (TSCH), dok mi Bosanci moramo da štedimo i volimo jednostavne stvari, pa za jedan glas koristimo jedno slovo i samo mu stavimo šešir (Č)*.

DE: *Tratsch, tratschen, Ketschup, Tschechien / Deutschland*

BiH: *trač, tračati, kečap, Češka / Njemačka*

I opet podijelimo uloge na Bosance i Nijemce i čitamo date primjere. Tome slijedi obrada radnog lista za /č/ popraćena vađenjem fonda riječi za rječnik i seharu, a za zadatak su ponovo rečenice od zajednički odabranih riječi koje treba da budu izrađene po principu neobičnosti.

Na narednom času uvodi se **slovo /ć/** za treću kolonu u tabeli i na ovom mjestu već su neophodne **fonetske vježbe**. Naime, glas /ć/ poznaju već iz njemačkog jezika i njegov izgovor sam po sebi nije problematičan. No, kada se uvede sličan glas za koji u njemačkom jeziku nema parnjaka, onda je neophodno diferencirati i na razini pisanja i na razini izgovora. Učenicima se ispriča *da slovo /c/ nekada nosi cijeli šešir, a nekada samo pola šešira. Tako imamo snažno, jako /ć/ koje ima dva roga, ono je gazda u kući i ono uvijek živi na gornjem spratu. Zato naš jezik pri izgovoru ovog glasa treba da bude gore, iznad gornjih zuba. Naše usne pri tome imaju oblik kakav u novije vrijeme promovirao trend društvenih mreža, pa sve cure puče usne i prave “duckface”. Slovo /ć/ je živjelo samo i bilo je glavno samo sebi u kući, ali mu je postalo dosadno. Tako mu je zatrebao neko o kome će se brinuti i kod njega u kuću doselilo je /ć/. Ono je, međutim, htjelo da ima dva roga, ali je snažno /ć/ galamilo na njega i reklo mu da to ne može jer ih djeca neće moći razlikovati i da mora odmah da izgubi jedan rog – i to onaj stražnji.* Tako se slovu /ć/ upisanom u domaćinstvo kao /ć/ demonstrativno izbriše lijevi krak kvačice, kako bi učenicima postalo upečatljivo da nije svejedno na koju će stranu biti nagnut rog slova /ć/. Slovo /ć/ je slabo, ima jedan rog i živi dolje – zato naš jezik pri izgovoru ide dolje, iza donjih zuba i usne su nam razvučene i nisu u “duckface” poziciji. Ovdje se intenzivno radi na fonetskim vježbama izgovora, pri čemu se vježba govorna muskulatura jer ovdašnja djeca nisu naučila oblikovati nijanse ovog glasa, s obzirom na to da u njihovom prvom jeziku takve nijanse u izgovoru ne postoje. Vježba se koncipira kao igrice pri kojoj učiteljica drži dva velika prototipa obaju grafema i učenici moraju izgovarati onaj glas čiji grafem učiteljica diže. Na početku se grafemi smjenjuju polahko i naizmjenično, a onda se igra “zahuktava”, glasovi moraju da se smjenjuju sve brže, smjena nije naizmjenična, trzajima se ponavlja već izgovoreno i učenik je na potezu dok ne “promaši” slovo. Onda je na redu sljedeći.

Treća kolona tabele popuni se riječima koje etiketiramo kao “**NO GO greške**”. To znači da im se od trećeg razreda ne smije desiti da pomiješaju afrikate kada su u pitanju baš ove riječi iz tabele: *ćevapi, kuća, hoću/neću, zadaća* i prezimena na *-ić*. Važno je naglasiti da se već pri unosu u tabelu **razlika između glasova potencira bojama**: *jako* slovo /ć/ simbolično je crveno (asocijacija na vatru), a *blago* slovo /ć/ uvijek je plavo (asocijacija na vodu).

Uz slovo /ć/ također se obradi radni list, izdvoji se fond riječi za rječnik i seharu, odaberu se riječi za rečenice koje će učenici raditi za zadaću po principu neobičnosti.

Na narednom času **obrađuju se pripadajući tekstovi uz /c/, /č/ i /ć/**. Obično uz te tekstove stoje stupci riječi koje sadrže dati afrikat i učenici najprije treba odgovarajućom bojom (crvenom ili plavom) da zaokruže dato slovo, a potom te stupce čitamo kao lančić od riječi. Akcent je na izražajnom čitanju afrikata uz primjenu trikova koje smo savladali kroz fonetske

vježbe. Tekstu se pristupa metodom odgonetanja ilustracije koja je objašnjena u prethodnom dijelu rada. Najprije im tekst čita učiteljica, potom i grafeme u tekstu zaokružuju odgovarajućom bojom, a potom lančano čitaju rečenice – ponovo uz poštivanje principa naučenih tokom fonetskih vježbi, što im olakšava boja: čim vide crveno – jezik ide gore, a ako vide plavo – jezik ide dolje.

Utvrđivanje znanja za ovu nastavnu jedinku obavlja se vokabular-testom sakupljenog fonda riječi, tj. riječi iz sehare, kojem prethodi *vokabular-memori*. Ocijeni se čitanje obrađenih tekstova, s akcentom na pravilan izgovor afrikata – po istom principu kao što je opisano u prethodnom dijelu rada. I na koncu, ovdje se uvodi oblik diktata u kojem učiteljica diktira pojedinačne riječi, a učenici treba pravilno da ih zapišu. Kao vid provjere kompetencije upotrebe afrikata, učenicima se daje opet oblik kviza, gdje treba da zaokruže ispravno napisanu opciju ili da dopune praznine u rečenici.

Naprimjer: das Haus – a) kuća b) kuča c) kuca

Ja kod _____ pišem domaću _____, a _____ mi smeta. (*kuce, zadacu, macak*)

Važno je naglasiti da se kroz radne listove koje koristimo za diferencijaciju u nastavu uspijevaju integrisati razni drugi gramatički, jezički i nastavni nivoi/aspekti. Tako se uz spomenute listove usput obradi red riječi u rečenici i rečenične funkcije; potom pomoćni glagoli (*ću, ćeš, će, ćemo, ćete, će*) kao vid skraćenog oblika iz naše “NO GO kategorije” (*hoću i neću*), a obrađuju se uz konjugacije, primjere unutar rečenice i u sklopu futura I; zatim se obrađuju deminutivi muškog i ženskog roda; savladava se vještina rješavanja jezičkih križaljki i rebusa (ovdašnja populacija redovito nikada nije čula za rebus i mnogi im se trikovi moraju detaljno objašnjavati). Rebusima se osvjetljava matematička nit jezika. Ponekad dobiju zadatak da sami osmisle po jedan rebus (uz pomoć učiteljice), pa ih zajednički rješavamo.

Da bi odmorili od slova, a ostali u svijetu glasova /č/ i /ć/, prije prelaska na narednu skupinu slova za diferencijaciju s učenicima se obrade lekcije *voće i povrće*. Koriste se vrlo zanimljivi radni listovi, ponovo izmanipulisani i prilagođeni za rad na pametnoj tabli, gdje djeca treba da pročitaju nazive voća i povrća, da prepoznaju ilustraciju i odgovarajući naziv “doguraju” do ilustracije kojoj pripada. Ova se vježba prije mogućnosti upotrebe pametne table izvodila i na tabli putem leksema krupno ispisanih na laminiranom papiru, zakačenim na tablu magnetima, pri čemu su ih učenici povezivali s ilustracijama iz datog radnog lista odštampanim na papirima A4 formata. U ovom kontekstu obrade se radni listovi na kojima se unutar bobaka grozda nalaze izmiješani grafemi od kojih učenici sastavljaju naziv voćke, kao i križaljke u koju se unose ti nazivi. Sve se nove i nepoznate lekseme unose u rječnik i seharu, vježbaju po principu

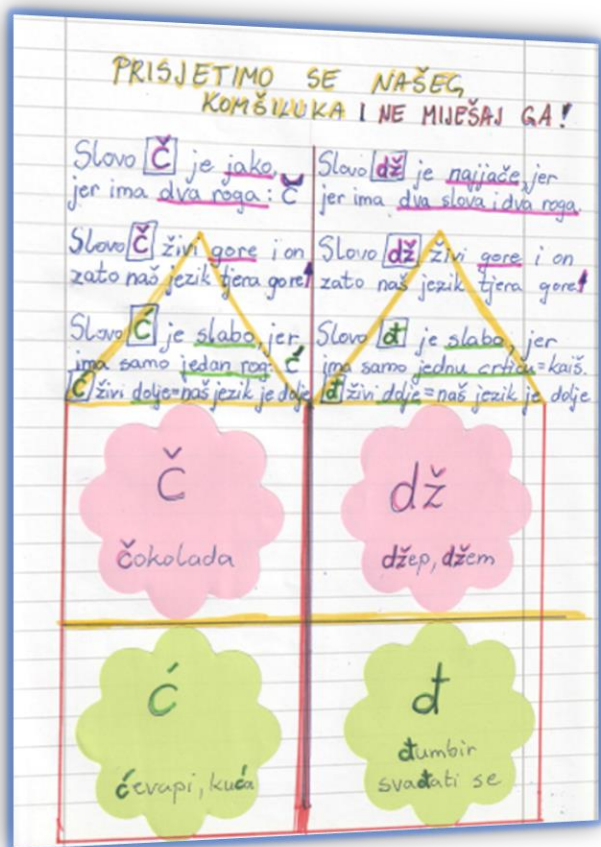
vokabular-memorija i zapečate vokabular-testom i kvizom. Isto se radi i za povrće, a sve se kruniše praktičnom vježbom: svaki učenik iz šešira izvuče papirić s nazivom voća i naredni put donese izvučeno voće pa u školskoj kuhinji pravimo voćnu salatu. To zovemo *voće-party*.

Skupina slova /dž/ i /đ/

Podučavanje ove skupine slova metodama i oblicima rada oslanja se direktno na rutinu stečenu obradom prethodne skupine slova. Samo se ovdje **priča o domaćinstvu proširuje na priču o komšiluku**: slovo /č/ i /ć/ imali su komšije i prvo je slovo /dž/ živjelo samo. Ono je bilo ne samo najjače u svom domaćinstvu već je bilo najjače u cijelom komšiluku. Naime, ono je imalo i dva roga, a uz to se sastojalo od dva slova. Bilo je “glavno” u mahali i u kući, živjelo je gore i zato naš jezik uvijek ide prema gore dok ga izgovaramo. Vidjevši da komšija /č/ ima slabijeg ukućana o kojem brine, i /dž/ je odlučilo da dovede nekoga u kuću, pod uslovom da je taj neko morao biti slabiji. Tako se u kuću doselilo slovo /đ/, koje je bilo slabije, te se sastojalo od samo jednog slova i imalo je, kao i slabi komšija /ć/, samo jednu crtu, ali ju je nosilo kao kaiš. Živjelo je dolje i zato pri izgovoru ovog glasa naš jezik mora biti dolje, iza donjih zuba.

Uz ovo se skicira kuća na dva sprata, upišu primjeri tipičnih leksema koje sadrže ove grafeme, ali se naglasi da se *nekako može i tolerisati greška u kojoj se pomiješaju ukućani* (/č/ sa /ć/ ili /dž/ sa /đ/), ali se ni po koju cijenu ne smije desiti da učenik pomiješa komšiluk pa da umjesto /č/ koristi /dž/ ili čak /đ/.

Koliko god neobično i bespotrebno ovo zvučalo kolegama iz bh. školskog sistema, cilj ove vježbe i ovako detaljne diferencijacije nije toliko sticanje kompetencije razlikovanja bliskih afrikata (/č/ od /ć/ ili /dž/ od /đ/), nego očajnički pokušaj da se iskorijeni miješanje potpuno nespojivih i nesrodnih glasova i grafema. Naime, još će dugo učenici koji pohađaju HSU miješati ne samo /č/ i /dž/, nego čak /č/ i /š/, zatim /dž/ i /ž/, i to na svim aspektima jezičke upotrebe: i u pisanju, i pri čitanju, i pri govoru. No, da se ne bi obeshrabrili, učenicima se kaže da se miješanje unutar domaćinstva (/č/ i /ć/ ili /dž/ i /đ/) dešava mnogim ljudima u BiH, ali da se miješanje komšiluka (miješati /č/ i /dž/) ne smije desiti nikome. Od ovog se izuzima naš dogovor o “NO GO-listi” sa slovom /ć/.



U zadnje dvije generacije nesretna je okolnost pandemije poslužila kao potpora ovoj priči: *komšiluk se ne miješa, jer u slučaju da jedni imaju koronu, dobit će ju i drugi. Zato je zid između komšija tako debeo i komšije ga ne mogu preći.*

Slika 24: Skica podjele glasova na komšiluk i domaćinstva

U ovom kontekstu učenicima se objasne posljedice **semantičkog pomjeranja** uslijed mješavine komšiluka, ali i domaćinstva. Tako se igramo **igrice** *ko je džak, a ko je đak? Ko drži ključeve u džepu, a ko u čepu?...*

Dakako, i uz ova slova obavi se diferencijacija na nivou obaju jezika i šaljivo se skrene pažnja na **naviku njemačkog jezika da se razbacuje i rasipa tolikim slovima za jedan glas, pa umjesto /dž/, koristi čak četiri slova DSCH (džungla: der Dschungel), a nekada, kada mu treba glas /dž/, koristi i slovo /j/ (die Jeansjacke).** Fonetske vježbe sa “jezik gore/jezik dolje“ su podrazumijevane. Pri tome se povlači paralela između osobenosti artikulacije “jakih slova komšiluka” (jezik gore i napučene usne) i “slabih komšija” (jezik dolje i razvučene usne).

I ova dva grafema, tj. fonema obrađuju se metodama **lančića od riječi** i raspoređivanjem riječi ponuđenih od strane učenika u **tabelu**. Obavezno je pri tome neophodno na sporednim dijelovima table pripremiti pomoćnu tabelu sa /č/, /ć/, /š/ i /ž/, jer će se svako malo desiti da neko u lancu od riječi sa /dž/ kaže *žaba, čekaj ili čaša*. To su obično učenici koji nisu pohađali HSU u prvom ili drugom razredu, ali nije isključeno ni to da će se greška ovog tipa desiti i onim učenicima koji su slovo /dž/ učili i u okviru štampanih i u okviru pisanih slova.

Oba se slova poprate **radnim listovima** iz kojih se vade riječi za **rječnik i seharu**. Ovi listovi

pogodni su za integrisanje vježbe diktiranja riječi, ali tako da učiteljica **izmanipuliše vježbu** s ciljem da ubaci sve vrste afrikata kako bi učenici uvježbali kompetenciju razlikovanja *komšiluka*, iako vježba predviđa samo lekseme koje sadrže glasove /dž/ ili /đ/ (primjerice, umjesto *pidžama*, imenovati ilustraciju kao *odjeća*, *grožđe* kao *voće*, *fotelju* kao *kauč*, *rođendan* kao *čestitku*...). Vježba predviđa da učenici samo kruže ilustracije koje prikazuju riječi sa /dž/ ili /đ/, ali se u okviru ove vježbe u trećem razred HSU-nastave riječi pišu pri čemu učiteljica diktira. Napisane riječi ne pregleda učiteljica, već učenici jedni drugima i tako **budu jedni drugima učitelji** tokom zajedničke analize. Na taj način se kod učenika razvija kompetencija zajedničkog učenja na greškama i međusobne potpore pri učenju.

Na koncu se po istom principu obrade tekstovi: kruženje **težišnih grafema crvenom ili plavom** bojicom, izražajno čitanje nizova riječi i teksta, pogađanje sadržine teksta na osnovu popratne ilustracije...

Metode utvrđivanja znanja iste su: vježba sa seharom, *vokabular-memori*, vokabular-test, ocjena čitanja, kviz i diktat, kome prethodi vježba diktata u kojem su učenici jedni drugima učitelji, s tim da se parovi obično izvlače iz šešira.

Skupine slova /s/ i /š/, skupina slova /z/ i /ž/, skupina slova /lj/ i /nj/

Iako se sve ove skupine težišnih slova obrađuju zasebno, princip pristupa je isti kao i kod prethodnih skupina te će skupine iz naslova ovdje biti pobrojane zajedno s akcentom na razlike. Svaka skupina uvodi se diferencijacijom na nivou dvaju jezika, pri čemu se i ovdje teži biranju sličnih riječi koje se izgovaraju na različite načine, čime se ističu razlike na fonetsko-fonološkom nivou bosanskog i njemačkog jezika. Pri ovim uvodima redovno koristimo igricu **Nijemac vs. Bosanac, mijenjamo uloge**, čitamo pravilima jednog jezika riječi na drugom jeziku, pojmimo razlike i vjerovatnoću poremećaja u komunikaciji izazvanih nerazumijevanjem u slučaju pogrešnog izgovora ili čitanja riječi u jednom jeziku, a time i važnost ovladavanja pravilnom artikulacijom glasova jednog jezika.

Slovo /s/ u bosanskom jeziku ostaje /s/, a u njemačkom može da se izgovara kao /z/ ili /š/, a ukoliko želimo da /s/ bude /s/, moramo ga poduplati.

DE : super /zuper/, Sonne /zone/, Salat /zalat/, Salami /zalami/

BiH: super /super/, sunce /sunce/, salata /salata/, salama /salama/

DE: stehen /štehn/, Stuhl /štul/, stop /štop/, Sport /šport/

BiH: stajati /stajati/, stolica /stolica/, stop /stop/, sport /sport/

Kada je glas /š/ u pitanju, njemački jezik se opet rasipa. Tako on koristi kombinaciju od triju slova (sch), dok bosanski jezik slovu /s/ samo stavi šešir ili krunu i tako dobijemo slovo /š/.

DE: Schal, schuschen, sich schminken

BiH: šal, šuškati, šminkati se

Nakon svake diferencijacije uslijede lanci od riječi, tabele, radni listovi, unosi u rječnik i seharu, obrada tekstova, vokabular-memori, vokabular-test, ocjena čitanja, kvizovi i diktat.

Radni listovi uz ova slova dopuštaju **vježbe diktiranja uz igru “djeca su učitelji”**, utvrđivanje znanja o rasporedu riječi u rečenici i o pravopisnim pravilima rečenice, ponavljanje metode rebusa i samostalno konstruisanje rebusa za one riječi koje idu u seharu.

Kako bi se odmorili od slova, u nastavu se na nekoliko časova integriše rad na godišnjim dobima, i to jesen i zima. Metode su mape uma, fond riječi u sehari, pričanje po slikama, skupljanje lišća u školskom dvorištu i izrada jesenjih kolaža, izrada zimskih kolaža pomoću vate ili stiropora. Uz obradu nastavne teme jeseni koristi se dramski tekst u stihu iz čitanke za treći razred, uz što se učenici upoznaju s osnovama lutkarskog pozorišta. Osušene listove ili listove koje napravimo na osnovu osušenih predložaka oživimo crtama lica, nalijepimo na štapiće za šiš-ćevap i koristimo ih kao lutkice. Tako se kroz frekventnu upotrebu leksema *pozorište, zavjesa* ili *zima, zalijepi, zaleđeno, zajedno* priprema teren za sljedeću skupinu slova: /z/ i /ž/.

Njemački jezik po svom običaju opet komplikuje i slovo /z/ izgovara kao /c/, dok je slovo /c/ koristio za sve osim za glas /c/, a glas /z/ obilježio je slovom /s/. Cilj ovako zapetljane priče jeste da se opetovano skrene pažnja na drugačije i zamršenije fonetsko-fonološke vrijednosti u njemačkom jeziku, u odnosu na one u bosanskom jeziku, gdje je /c/ bilo /c/, /s/ ostalo /s/ i zato /z/ može jednostavno da bude /z/.

DE: Zebra /cebra/, Zahn /can/, Zahnarzt /canarct/

BiH: zebra /zebra/, zub /zub/, zubar /zubar/

Slovo /z/ koje nosi krunu jeste slovo /ž/, a u njemačkom jeziku ono se jako rijetko koristi, i to kao slovo /g/.

DE: Garage /garaže/

BiH: garaža /garaža/

U okviru radnih listova uz slova /z/ i /ž/ moguće je opetovano uvesti vježbe samostalnog konstruisanja rebusa, vježbe rečeničnih funkcija, pravopisnih pravila u okviru rečenice i vrsta

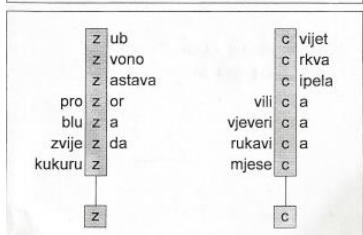
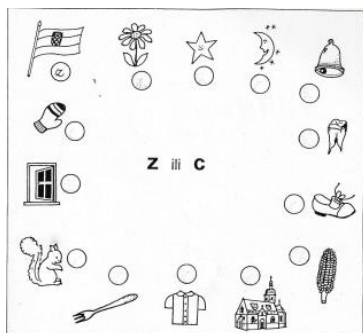
rečenica po znaku. Sve ostale metode ponavljaju se i uz ovu skupinu slova (tabele, rječnik, memori, sehara, testovi, tekstovi, vježba i ocjena čitanja, kvizovi...). Kao odmor od slova, na ovom mjestu uvode se razne vježbe učenja o životinjama (pogađanje, prepoznavanje, križaljke...).

Iako sva ova objašnjenja govorniku bosanskog jezika zvuče logično, štaviše, bespotrebno i suvišno, iako ona logično zvuče i učeniku kojem je bosanski jezik jezik zemlje porijekla, nevjerovatno je koliko se naknadnog napora i vježbi mora uložiti da bi /s/ zaista ostalo /s/ i /z/ u miru moglo biti /z/. Redovno je neophodna zasebna diferencijacija samo ovih triju grafema i fonema, i to u vidu metode koju mi u HSU-bosanskom zovemo **semafor-tabela**.

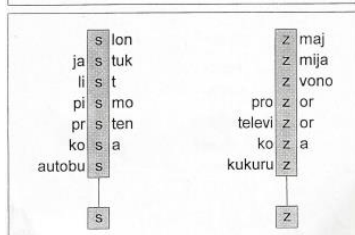
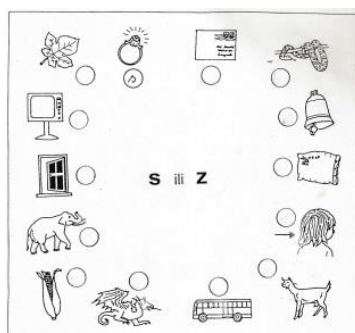
Naime, tabelu od tri kolone popunimo pomoću učeničkih prijedloga, posredstvom lanca od riječi. U prvi kolonu smještaju se riječi koje sadrže /c/ i ovo se slovo u njima *markira c-crvenom bojom*. Druga kolona puni se po istom principu riječima sa slovom /z/ i ovo se slovo u toj tabeli markira *z-zelenom bojom*. S obzirom na sukob interesa u artikulaciji ovih dvaju fonema u njemačkom jeziku kao jeziku koji je ovim učenicima prvi, na ovom mjestu rade se razne vježbe razlikovanja /c/ i /z/, što bi u trećem razredu bh. školstva bilo suludo, ali je u okviru HSU nekad potrebno i do desetog razreda. Jednostavno je praksa njemačkog jezika toliko moćna da se fenomen ovog miješanja često primijeti i kod roditelja. U treću kolonu smještaju se lekseme sa slovom /s/ i ono se markira (improvizovano) *s-sunce žutom bojom*. S obzirom na to da se /s/ koristi kao /z/ u prvom jeziku ove djece, na ovom mjestu se u okviru HSU radi na intenzivnim vježbama diferencijacije glasova /s/ i /z/. Tako dobijemo CZS-tabelu u bojama semafora.

Dodatak ovoj tabeli su kolone u kojima /s/ i /z/ stavljaju šešire ili krune i postaju /š/ i /ž/. Dakako, i njima je neophodna diferencijacija jer učenici i ove glasove međusobno miješaju.

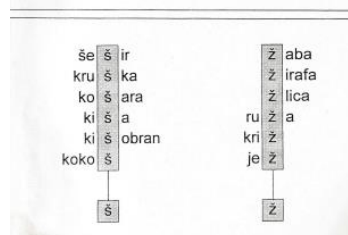
Pored toga što se ova razlika pokušava dočarati bojama, nisu naodmet ni **onomatopejske asocijacije upakovane u fonetske vježbe**: *zatvorite oči, slušajte glas i prstom po zraku pišite slovo tog glasa*. Pri tome im se dugo izgovara ssssss ili zzzzzz ili ššššš ili žžžžž i učenici treba da odrede da li ih je glas opuštao ili činio napetim. Zaključit ćemo da slovo /s/ smiruje, a takav mu je i oblik (oblo, kružno), a tako isto i njegov par koji nosi šešir: /š/. S druge strane, slovo /z/ nam pri izgovoru *zateže živce* i ne opušta nas, a i oblik mu je takav – oštar, i njemu i njegovom šeširatom parnjaku /ž/. Ovaj zaključak podržimo ostrim potezima po zraku kojim simuliraju oblik slova /z/.



Slika 25: Radni list /z/ ili /c/



Slika 26: Radni list /z/ ili /s/



Slika 27: Radni list /ž/ ili /š/

Slova /lj/ i /nj/ promovišu se kao zaljubljenici i kao parovi se uvezuju s već naučenim /dž/. Ovdje se naglasi da je svaka od ovih sastavnica slovo za sebe, ali kada se nađu jedno pored drugog – funkcionišu kao jedno slovo. Metode usvajanja su iste: diferencijacija na nivou jezika, fonetske vježbe, tabela, radni listovi, fond riječi u rječniku i sehari, tekstovi, memori, a na koncu i vokabular-test, ocjena čitanja i diktati.

U kontekstu ove skupine glasova obrađuju se preostala dva godišnja doba čiji nazivi sadrže jedan od glasova (*proljeće i ljeto*), a uz to i zanimljivi radni listovi o vrstama cvijeća satkani od ilustracija, imenovanja, križaljki, gdje kompetenciju upotrebe ovog glasa potpomažu lekseme kao što su *ljiljan, ljubičica, zemlja, njegovanje, biljke, polje, njiva...*

- ❖ Sve ove jedinice ostvaruju se tokom cijele školske godine trećeg razreda, uz povremene nastavne digresije u vidu lekcija za odmor (dani u sedmici ili mjeseci), ili lekcija o učenju praznika, izradi čestitki, oživljavanju tekstova dramatizacijom ili lutkarskim pozorištem, čitanjem lektire (*Doživljaji Miša Šiša*), s tim da učiteljica čita, a oni se bave oživljavanjem scenskih fragmenata (dijalog). Zavisno od kapaciteta grupe, može se desiti da se stigne sve što je planirano, ali se može desiti i to da se mnoge prateće jedinice moraju ostaviti za narednu godinu. Sve se to postiže pažljivim osluškivanjem pulsa grupe i prilagođavanjem zahtjeva plana i programa ritmu i potrebama grupe.

10.3. Četvrti razred

Četvrti razred uzrast je koji predstavlja most između dosadašnjih navika prvih triju godina školovanja u okviru HSU i naredne faze školovanja koja donosi mnogo promjena u sveukupnom školskom životu učenika. Zato se u ovom uzrastu mnoge teme koje su prethodno obrađene najprije ponove, nadograde i prošire u skladu sa zahtjevima za znanjem u kasnijim uzrastima, pri čemu se radi na njihovom intenzivnom implementiranju u jezičke i kompetencijske navike učenika.

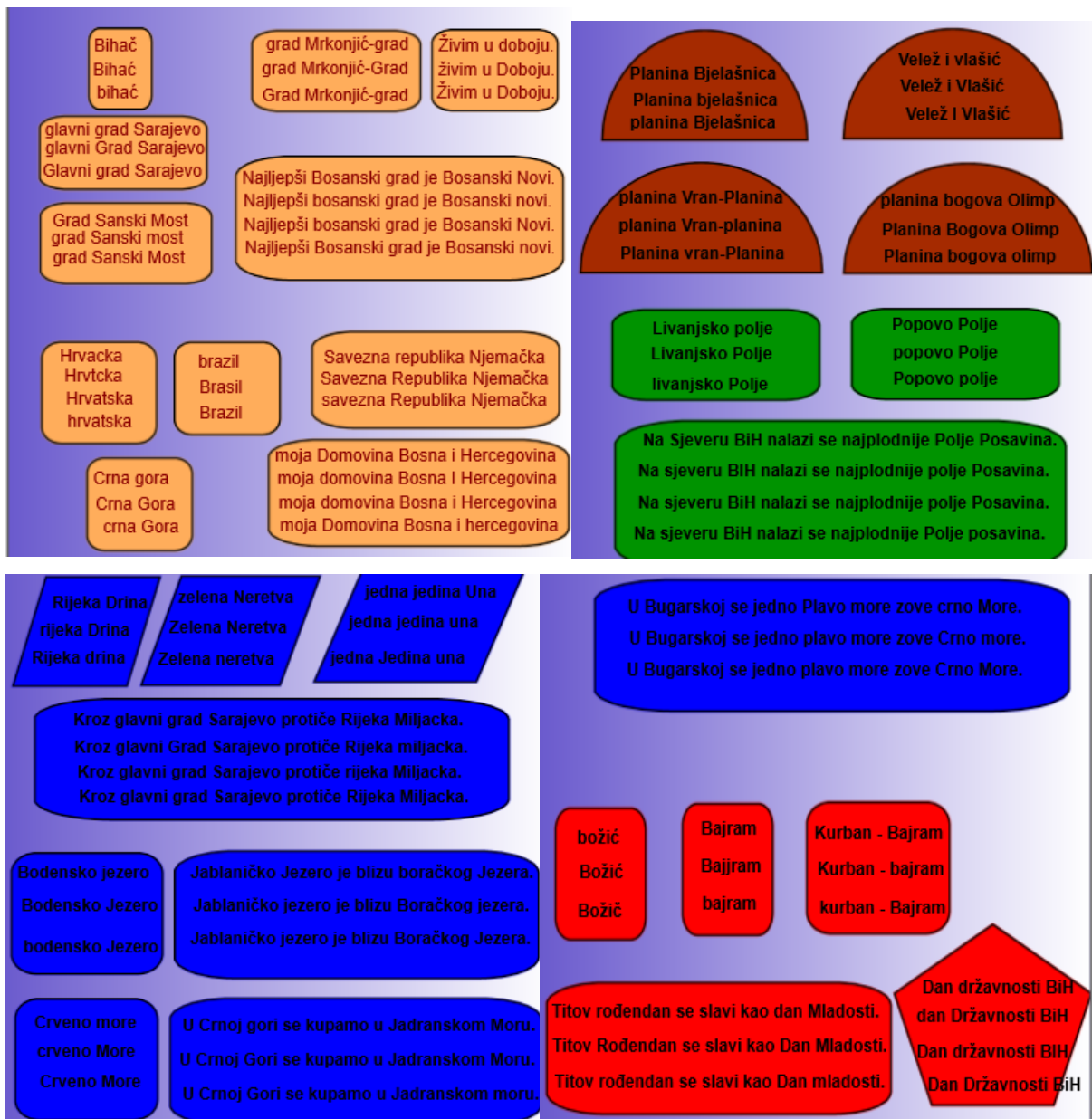
10.3.1. Nadogradnja pravopisnih kompetencija

U četvrtom razredu (uvijek se na početku nove školske godine moraju uračunati novi učenici koji se tek uključuju u grupu) pravopisna znanja stečena u trećem razredu ponavljaju se istim metodama, s tim da se dodatno nadograđuju zahtjevima pravopisa na nešto višem nivou. Naime, tek se u četvrtom razredu razgraničava pisanje vlastitih imenica ljudi i naseljenih mjesta od načina na koji se pišu vlastite imenice geografskih pojmova. Na početku trećeg razreda ovaj je nivo znanja bio suviše zahtjevan, ali je s druge strane tada uvođenje prvog nivoa diferencijacije pravopisa između “imena i imenica” za rad u trećem razredu bio apsolutno neophodan.

Metode su slične, s tim da se kompetencija primjene pravopisa u raznim kategorijama razvija na osnovu konkretnih primjera, i to metodom razlučivanja pravilnih od nepravilnih oblika, ponovo upakovana u **vid igrice i takmičenja**: grupa pred sobom ima tri ili četiri opcije pisanja neke lekseme, sintagme ili rečenice, svako se za sebe odlučuje za jednu opciju kao ispravnu, pripremi odgovor na ruci (jedan, dva ili tri prsta kao glas za tačnu prvu, drugu ili treću opciju) i nakon što učiteljica kaže “**tri, četiri, sad**” – svi istodobno dižu ruku pokazujući svoj odgovor. Primjeri za pravopisne opcije u raznim kategorijama prikazani su na fotografijama ispod.

Ti se primjeri zajednički analiziraju, i to **metodom eliminacije netačnih oblika**. Na fotografijama je prikazan specifičan program na pametnoj tabli, gdje učenik najprije olovkom zaokruži greške u riječima, sintagmama i rečenicama koje želi da eliminiše, a tačan oblik prstom “gura” na mjesto odgovarajuće kategorije.

Ne treba odustati od ove metode samo zato što ne postoji pristup pametnoj tabli. U okviru HSU-bosanskog ova se metoda koristila i onda kada nije bilo pristupa pametnoj tabli i to doslovno pomoću papira (laminisanog), table i magnetića. I papirni predložak može se “gurati” isto kao i virtualni i učenicima je to jednako zanimljivo.



Slika 28: Primjeri za grupni kviz pri obradi nove jedinice – pravopis

Tekstovi koji se obrađuju u četvrtom razredu u okviru pravopisa zahtjevniji su i širi iako se u okviru bh. školskog sistema nalaze u istom onom udžbeniku za treći razred u kojem se nalaze radni listovi i tekstovi koje je HSU koristio u trećem razredu. No, obrada ovih tekstova s učenicima u trećem razredu na onom nivou na kojem ovim tekstovima pristupaju učenici četvrtog razreda – ne može se ni sanjati. Stoga je naprosto bila šteta ove tekstove “utrošiti i protraćiti” u jednom stadiju života učenika u kojem bi on tim tekstovima bio samo zbunjen i demotivisan. To bi doslovno bio proćerdan resurs. Mnogo je efektivnije i smislenije sačuvati ih za narednu godinu i obraditi kvalitetno, detaljno u jednom pristupu koji će učenika zaintrigirati i privoljeti ga da prihvati tu materiju, umjesto da prema njoj razvija averziju.

Na **prevodu tekstova** rade učenici **koristeći se fondom riječi** koji se zajednički prevede za tekst. Ova su štiva krcata geografskim pojmovima Bosne i Hercegovine koji se svi **lociraju na kratki i vizualiziraju putem interneta**. Tako se učenicima pruža empirijski doživljaj prirodnih ljepota domovine, a inkognito cilj ovih fotografija jeste predah od teorije – usred teorije.

Metode ispitivanja se, pored klasične ocjene čitanja, dopune tekstova s prazninama i šunjajućeg diktata iz trećeg razreda, podižu na viši nivo i na red dolazi i prvi ozbiljan „pravi diktat“ koji uključuje sve do tada naučene kategorije: razlikovanje afrikata, pravilno pisanje vlastitih i zajedničkih imenica s akcentom na nazive geografskih pojmova s više riječi, pravopis u okviru sintaksičkog nivoa... Praktična primjena znanja, nakon prilično velikog pritiska koji za učenike nosi obrada ove jedinice, nalazi oslonca u raznim **oblicima kvizova i rada na slijepoj karti**, pri čemu učenici ucrtavaju geografske pojmove iz tekstova pazeći na boje koje odgovaraju određenom geografskom fenomenu (plava, smeđa, zelena), s čime su se također upoznali kroz spomenute tekstove, a što podržava i podloga opcija na gornjoj slici.

10.3.2. Sistem nadogradnje drugih znanja i pristup neknjiževnim tekstovima

Pravopis nije jedina kompetencija koja se u redukovanom obimu započinje nekada u nižem uzrastu, ali se zbog nepodudarnosti između zahtjeva materije i mogućnosti učenika mora nastaviti, tj. nadograditi nekada kasnije, u višim uzrastima.

Tema životinja, primjerice, integrisana je u kontekst diferencijacije slova /z/ i /ž/, ali u tom kontekstu ne postoje ni vremenski ni kognitivni kapaciteti za obradu ove teme u punini njenog zahtjeva. Zato se ova tema nastavlja u četvrtom razredu, s tim da se u ovom uzrastu radi na širem spektru i podrobnijoj podjeli životinjskih vrsta. Svako od učenika iz grupe bira neku od ponuđenih životinja i uz njih se čitaju zanimljivi **tekstovi iz enciklopedije**.

Tekstovi su zapravo prevodi iz enciklopedija za djecu na njemačkom jeziku. To su **neknjiževni tekstovi** i njima se u okviru HSU-bosanskog pristupa na poseban način. Ne očekuje se, naime, da učenici razumiju sve izraze iz korpusa ovih tekstova, već ih se navodi na razumijevanje teksta logičkim povezivanjem konteksta. Zanimljiva je metoda emotivnog konektovanja učenika s tekstom: da bi se izgradila emocionalna veza s tekstom, učenicima se kaže da iz svakog teksta tokom samostalnog čitanja izaberu jednu riječ koja im se dopada i jednu riječ koju ne razumiju, s tim da bi voljeli znati šta ona znači. Obično se napravi tabela s dvjema kolonama i jedna se kolona obilježi srcem, a druga upitnikom. Kasnije svaki učenik pred grupom čita tekst vezan za životinju koju je on izabrao, pa iz tog teksta zajednički izdvajamo

obje kategorije riječi na tabli. Uz riječ koja im se svidjela učenici objašnjavaju pozadinu svog simpatisanja te riječi, a uz nepoznatu riječ uzrok svog interesovanja za tu riječ, što zapravo predstavlja indirektnu analizu konteksta – jer učenici obično argumentuju da im je ta riječ nedostajala kako bi shvatili neko određeno značenje opisano ostatkom rečenice.

Po istom se principu nadograđuju teme o godišnjim dobima, preko kojih se uvode šire teme padavina, biljaka, sadnje u baštama, a koje predstavljaju nadogradnju tematike *cvijeća* obrađene u trećem razredu. Ova se tema proširi domaćim zadatkom u kojem trebaju obaviti intervju s nanom ili tetkom u BiH koje sade baštu i postaviti im neka pitanja u vezi s tim.

10.3.3. Obrada književnih tekstova

U ovom se uzrastu učenici u okviru HSU-bosanskog susreću s principom obrade tekstova koji će se zadržati do kraja školovanja. Prvi “ozbiljan” tekst s kojim se susreću jeste tekst iz čitanke za treći razred *Na pijaci*.

Princip obrade književnog teksta od tada je uvijek isti:

- uvod i obrada fenomena glavne tematike teksta,
- prostorna, vremenska i kulturološka kontekstualizacija teksta kao uvod u tekst,
- izražajno čitanje teksta od strane učiteljice uz pauze i osvrt učeničkih prognoza i mišljenja u napetim dijelovima teksta, čime se postiže empatijsko-empirijski doživljaj teksta,
- razgovor o tekstu,
- uvođenje fonda riječi i njegovo zajedničko prevođenje,
- čitanje i prevod teksta od strane učenika uz upotrebu spomenutog fonda riječi,
- pri tome se učenicima objašnjavaju težišta teksta, što podrazumijeva učitavanje neeksplicitnih značenja i figurativnosti teksta,
- vježbanje čitanja teksta i učenje fonda riječi za zadaću,
- utvrđivanje znanja kroz ocjenu čitanja, vokabular-test i pismenu vježbu u vidu pitanja vezanih za tekst i zajednički obrađenu kontekstualizaciju.

Na primjeru spomenutog teksta to znači najprije prevod i objašnjenje centralnog pojma *pijaca*. Zatim učenici pričaju svoja iskustva i doživljaje s pijace.

Mapama uma navode se vrste pijaca u BiH (zelena, stočna, autopijaca, buvljak), **vizualiziraju** se fotografijama s interneta, **povlači se paralela** s vrstama pijaca u **Njemačkoj**. Posebno se objasni paralela na leksičkom nivou dvaju jezika s obzirom na to da oba naziva za pijacu polovne robe sadrže leksemu *buha = Floh (buvljak: Flohmarkt)*, kao i etimologija tog naziva.

Uporedi se motivacija prodavača na buvljaku u Njemačkoj (želi isprazniti podrum i dodatno zaraditi) i prodavača u BiH (živi od toga).

Razgovara se o tome *kako i odakle se nabavlja roba za pijacu, kako se plaća “kirija” za štand ili tezgu, da li je prodavač zaradio baš onoliko koliko na kraju dana ima u džepu, zašto na pijaci u Bosni prodavači viču* (objasnimo da je to marketing), *da li se sjećaju nekih slogana...* Učenici uglavnom svjedoče da im to bude smiješno i čudno, obično zapamte da je neka žena stalno vikala “gaća, gaća” ili “paprike, paprike”, neki kažu da ih boli glava od galame, a neki se čak plaše ili se pak zabavljaju jer se mlađa sestra plaši pa ju izazivaju.

Zatim se kroz ovu tematiku aktivira **svijest o mukotrpnom zaradenom hljebu** u okviru ovog posla u domovini: povlači se paralela između imućnih prodavača koji robu nabavljaju u Turskoj pa drže raskošne štandove i sirote nane koja na gajbi nudi terluke i sir, s ciljem da bar nešto novca unese u kuću i preživi dan. Zaključimo da je **sevap kupiti** upravo od takvih jer je njima novac najpotrebniji. U tom kontekstu **aktivira se priča o slabim penzijama njihovih deda i nena** u BiH, učiteljica se ne libi spustiti na tablu računicu jedne prosječne penzije i izdataka penzionerskog života, pri čemu učenici nabrajaju šta se sve treba kupiti i platiti, a učiteljica oduzima. Na kraju zaključimo da treba da budemo itekako zahvalni za onih deset maraka bajramluka koje dobijemo od nene iz Bosne i da nema potrebe da ih poredimo sa 50 eura koje dobijemo od dede iz Njemačke, jer – deset maraka je u ovom slučaju “veće“ od pedeset eura.

Tek s ovako oformljenom sviješću o poslu prodavača na pijaci mi krećemo u **čitanje teksta**. Tekst prvi put uvijek čita učiteljica. Već na samom početku u kojem Mašo s braćom bere borovnice, muči se noseći ih na leđima i vukljujući po autobusima – učenici nakon opisanog uvoda budu u stanju prepoznati i spoznati sav mukotrpnii trud ovog posla. Mašine povike “Borovnice, slatke bobice, navali narode!” također pojme bez dodatnog pojašnjenja nakon što smo aktivirali sjećanja na taj marketinški fenomen pijace u domovini. Tekst se čita bez prekida do trenutka kada se Mašo trgne i ugleda pred tezgom dječaka koji je jeo njegove borovnice bez pitanja. Tu se **čitanje prekida i učenici dobiju zadatak** da zapišu u svesku šta bi oni uradili da su na Mašinom mjestu. Odgovori su uglavnom tipično kapitalistički i vrte se oko toga da bi neko našao dječakovu mamu i tražio da plati pojedene borovnice, neki bi zvali policiju, neki bi dječaku rekli da to nije lijepo raditi, neki bi se naljutili, a tek rijetki kažu da ne bi uradili ništa jer je dječak mali. Onda kažemo *da vidimo šta je to Mašo uradio – ne biste nikada pogodili*. I zaista im je nevjerovatan gest u kojem oštećeni prodavač oprostii pojedenu robu, i uz to još pokloni novčiće dječaku.

Tokom **razgovora o tekstu** povezujemo priče iz naše kontekstualizacije s konkretnim primjerima iz pripovijetke. Uz to analiziramo termine “svaka ti čast” i “snebiti se”.

Učenici dobiju **spisak riječi** izvađenih iz teksta na bosanskom jeziku i zajednički ih prevedemo na njemački jezik. Prije se radilo metodom da učenici samostalno pročitaju tekst i podvuku nepoznate riječi, zatim učiteljica čita tekst iznova, učenici govore *stop* pri nepoznatoj riječi, ona se zapisuje i prevodi na tabli, učenici prepisuju. Istina, ovo jeste metoda kojom se potencira intenzivnije bavljenje tekstem i samostalno raspoznavanje poznatog i nepoznatog, ali je to na ovako zahtjevnom času oduzimalo previše vremena. To vrijeme moralo bi da se redukuje na račun kontekstualizacije. S obzirom na to da HSU-bosanski više vrijednosti polaže na empirijski doživljaj teksta i emocionalno povezivanje s njime – prednost se daje kontekstualizaciji. Uostalom, kroz taj uvodni razgovor ciljano se aktivira veliki broj tih riječi, te nakon uvodne kontekstualizacije i čitanja samog teksta, učenici s lakoćom prevode riječi koje prije toga nisu poznavali jer ih povezuju s kontekstom i ličnim doživljajem teksta.

Na predlošku koji učenici dobiju riječi su poredane po onom redoslijedu po kojem se pojavljuju u tekstu. To olakšava **prevođenje teksta**. Svaki učenik čita po jednu rečenicu i, koristeći taj spisak riječi, prevodi pročitane rečenice. Učiteljica ovdje posreduje tako što “podešava” redoslijed rečenice, time što u toku učenikovog prevoda ona čita ili sugerira onu sintagmu koja bi u njemačkom jeziku bila na redu za oblikovanje smislene rečenice, iako u verziji na bosanskom jeziku možda stoji na kraju rečenice. Prevođenje nije lagan zadatak, ali se učenicima to oblikuje u vidu motivacije: *Zamisli da pored tebe sjedi tvoj drug iz njemačke škole i da želiš da mu tačno kažeš šta piše u tekstu – prevodi riječi moraju biti precizni, ali red riječi u rečenici slobodno podesi njemačkoj rečenici, da bude onako kako bi pričao sa svojim drugom*. Prevod rečenice pogodan je trenutak da se učenicima objasni neko dublje značenje ili neka figurativnost u tekstu, što je mnogo češće slučaj u višim uzrastima. Upravo to “**čitanje između redova**”, pored kontekstualizacije i sadržaja teksta, postane težištem pismene vježbe.

Za domaću zadaću učenici treba da **vježbaju čitanje i da uče riječi**. Na taj način oni memorišu značenje riječi na dva jezika, opetovanim čitanjem memorišu rečenične konstrukcije teksta, ovladavaju kontekstom u kojem su novonaučene riječi upotrijebljene, a uz to dolaze i sve ostale kognitivne prednosti koje čitanje nosi sa sobom.

Na narednom se času utvrđuje znanje. Najprije se podsjetimo bitnih tačaka zajedničke kontekstualizacije, pročitamo tekst zajedno i igramo vokabular-memori. Zatim slijedi **ocjena čitanja** svih učenika, nakon toga **vokabular-test** i na koncu pišu nešto što mi zovemo **pismenom vježbom**, ali se ustvari radi o pitanjima koja targetiraju težišta naše

kontekstualizacije i samog teksta. Tako će u “pismenoj vježbi” biti postavljena pitanja na koja odgovor predstavlja neki eksplicitni dio teksta (*Šta je Mašo prodavao na pijaci?*), ali i pitanja na koja se odgovor krije u kontekstualizaciji (*Gdje i s kim je Mašo nabavljao robu? Da li svi ljudi na pijaci zarade mnogo novaca?...*), a neka pitanja podrazumijevaju osvrt na “čitanje između redova” (*Gdje je bila pijaca, a gdje je živio Mašo?*). Mi smo, naime, čitajući između redova, na osnovu samo jednog dijela rečenice “odlazio autobusom u grad”, zaključili da je Mašo živio na selu i uz to povukli paralelu između ljudi na selu i ljudi u gradu: ljudi sa sela su dobrodušni (Mašo oprašta dječaku pojedenu robu i još mu daje novce), a učenici su kao djeca iz njemačkih gradova djetetu htjeli zvati policiju. Tu se, naravno, i nasmijemo-ali poentu shvate.

Ispravak vokabular-testa obično dobiju za zadaću, i to po tzv. trojnom pravilu ispravljanja:

- 1) pismeno prevedi riječ koju si pogriješio u testu;
- 2) nađi tu riječ u tekstu i prepisi rečenicu u sklopu koje se riječ nalazi;
- 3) sam smisli jednu rečenicu s tom riječju.

Uvijek im se naglasi da učiteljica “najviše voli greške“ u vokabular-testu jer je ovaj način ispravke recept za dugoročno pamćenje riječi, zato što ju kroz ispravku moraju pismeno prevesti, ponoviti kontekst u kojem se upotrebljava i sami aktivirati neku ideju oko te rečenice.

Ona instanca lične postavke učenika u kulminirajućoj situaciji teksta poslije se koristi u **dramatizaciji teksta**, pri kojoj su učenici **i glumci i režiseri**. Naime, pošto se iscrpno pozabavimo tekstem, učenici dobiju zadatak da razrade tekst priče od spomenutog trenutka onako kako su oni zamislili Mašinu reakciju prije nego što su čuli završetak priče. Svoju verziju priče onda izvedu pred razredom uz pomoć učenika iz grupe. Tako neko od učenika glumi dječaka koji simulira kako trpa pune šake borovnica u usta dok Mašo broji novac, neko glumi majku koja priča s poznanicom, a učenik čiju verziju priče upravo gledamo glumi Mašu i reaguje onako kako je on očekivao da će Mašo reagovati. Ova metoda i ovaj vid dramatizacije budu jako zanimljivi jer se nagledamo raznih ishoda priče: neko se izgalami na dječaka, neko pozove njegovu majku i zahtijeva od nje da mu plati borovnice koje je dječak pojeo, neko pozove policiju, neko se izgalami na oboje i otjera ih, neko se posvađa s dječakovom majkom, neko počne plakati i kukati govoreći kako je ruiniran.... Uglavnom se lijepo zabavimo i nasmijemo.

Ovom metodom upotrebe scenske kulture u nastavi jezika na jedan se zanimljiv i inovativan način aktiviraju razni aspekti bavljenja jezikom i njegova spontana i praktična upotreba, ali uz svaku metodu se učenike potiče na korištenje fonda riječi iz teksta, što je višestruko korisno i za one koji izvode dramatizaciju i za one učenike koji slušaju.

10.3.4. Basne i bajke

S obzirom na relativno naporan početak ove četvrte godine školovanja, kroz detaljnu razradu pravopisa i diktata, ova se godina mora nečim “ukrasiti“. Zato je u okviru ove godine planirana obrada basni i bajki. Most za ove oblasti već je spomenuto nadograđeno učenje o životinjama. Istina, učenici su se s ovim pričama susretali još u prvom, drugom i trećem razredu, dok im ih je učiteljica čitala kao vid odmora. Ovdje se, međutim, obrađuju na jedan poseban način, dubljim analizama koncepta basne i bajke.

Sukladno njihovom uzrastu, učenicima se najprije približi historijat nastanka basne i bajke: iz kakvih su društvenih prilika potekle ove priče, ko ih je pričao, kako su zapisane, koji im je cilj...

Za basne se kaže da zamisle da je učiteljica neka bezobrazna kraljica, da je naša učionica jedan grad, a da su učenici stanovnici tog grada. Učiteljica, tj. kraljica, bezobzirno je otimala od ljudi, tj. učenika, sir i hranu da bi ona imala više, a ustvari je bila jako glupa, samo što joj to niko nije smio reći. U gradu je bilo ljudi koji su mogli da trpe i šutjeli su, ali bio je jedan čiko – zvao se Ezop – on nikako nije mogao da izdrži da kraljici na neki način ne kaže šta misli o njoj, ali nije smio direktno. Zato je smislio plan. Napisao je puno priča, za glavne uloge uzeo životinje – ali ne bilo kakve. Životinje su u tim pričama mogle raditi sve što i ljudi (pričati, hodati, ići u goste). A zašto je to uradio? Pa da bi tim životinjama mogao dati sve one osobine koje je mrzio na nekim ljudima, ali im to iz nekog razloga nije smio reći. I zamislite, svi ti ljudi, pa i kraljica, dođu na gradski trg i slušaju te priče, nekad se izvodilo i pozorište, i smiju se glupom gavranu i lukavoj lisici. Smije se i bezobrazna kraljica, a ne shvata da je to ustvari priča o njenoj gluposti i gramzivosti. Te se priče zovu basne. Tako naučimo da svaka životinja u basni ima sposobnosti ljudi, neku određenu osobinu i da svaka basna ima poentu.

Basna se čita i analizira: određuju se osobine ljudi kod životinja, posebno osobina koja se kritikuje ili hvali, određuje se poenta, potom se prevodi fond riječi, a pomoću njega na kraju i basna.

Ono što je izvrsno kod ove nastavne jedinice jeste činjenica da se ovako naporan rad može nagraditi **ekranizacijama, audiozapisima uz ilustracije i snimcima dramskih izvedbi vršnjaka** uz većinu poznatih basni.

Za zadaću se zada uvježbavanje čitanja i unos fonda riječi u ilustrovani rječnik, a ta se znanja aktiviraju vokabular-memorijem i **dramatizacijom basni** u parovima ili grupama. Nekada to radimo klasičnom glumom uz čitanje teksta, ali najčešće lutkarskim pozorištem. Učenici se naprosto osjećaju sigurnije kada se mogu sakriti iza kulisa improvizovane lutkarske scene naše učionice. Lutke prave sami od papira i štapića za šiš-ćevap. Obično im se daju predlošci

životinja koje sami izrežu i oboje. Sve to silno zabavlja djecu, unosi svježinu u nastavu i pritom predstavlja empirijsko bavljenje tekstem.

Nakon što obradimo poznatije basne na tako detaljan način, bavimo se **tekstićima iz knjige *Basne za djecu***. Učenici sami biraju basnu za sebe (obično u parovima), samostalno ju obrađuju po **šablonu analize** koji smo utvrdili (osobine ljudi, centralna karakteristika, poeta), te u paru pripremaju njenu izvedbu. Sve to (čitanje basne, čitanje rezultata analize i dramaturgiju) svaka grupa ili tim prezentuje pred ostatkom grupe. Pri tome se izvedbe fotografišu i na kraju se izradi **pano grupe na temu basni**.

Bajkama se pristupa na sličan način. Objasni se da su to *priče koje su ljudi izmišljali kao razonodu u vrijeme kada nije bilo struje, interneta i televizora*. Poetičke odlike bajke preinače se u **šablon analize**: dobri likovi, zli likovi, sukob dobra i zla, magični tj. nestvarni elementi i sretan kraj. Pošto su bajke suviše duge za detaljan prevod i analizu, jezički aspekt svede se na **pristup neknjiževnom tekstu**: dok učiteljica čita bajku, svaki učenik za sebe bira jednu najljepšu i jednu nepoznatu riječ. Sve se riječi zajednički unose u tabelu srce/upitnik na tabli, nepoznate se prevedu. Sve se ovo oživi **ekranizacijom bajke**. To otvara prostor za **uporednu analizu pisane verzije bajke i ekranizacije te iste bajke**.

Dramaturgija bajke praktikuje se na podrobniji način jer su im tekstovi poznatiji i omogućavaju slobodnije performanse. Nakon iskustva s dramaturgijom basne, dramaturgija bajke predstavlja jedan vid nadogradnje scenskih kompetencija. Pošto imamo samo lutke za *Crvenkapicu*, najprije im učiteljica kroz prvu demonstrativnu izvedbu te bajke skrene pažnju na neke sitne tehnike: držanje i položaj lutaka, izmjena glasa, glasnoća, šumovi u komunikaciji, dikcija, pauze, dinamika smjene... Već pri toj izvedbi učenici bivaju uključeni kao publika jer spontano preuzmu neku repliku iz bajke koju sigurno znaju (*Bako, bako, zašto su ti tolike oči?*). U drugom krugu izvedbe učenike se podijeli u parove pa oni izvode jedni drugima *Crvenkapicu* ili neke njene dijelove (zavisno od vremena). U trećem krugu dramaturgije ti parovi ili veće grupe (zavisno od potrebe teksta) izaberu neku drugu bajku i sami sebi naprave "lutke" tako što ih nacrtaju i oboje na papiru, izrežu i potom zalijepu na drvene štapiće (štapići za šiš-ćevap). Scena se tada obično mora proširiti pa ju napravimo od stolica i jakni. Uglavnom se improvizuje, a nekada učenici odluče da će glumiti tako da se i oni vide, bez tipične konstrukcije lutkarske scene.

Uglavnom to budu istodobno zabavni i poučni časovi jer su djeca motivisana da svoju izvedbu organizuju što bolje, da im lutkice budu što ljepše i autentičnije, ali su zainteresovani i da poslušaju i pogledaju izvedbe druge djece. Na taj se način aktiviraju razne razine učenja jezika: čitanje, govor, pamćenje i ponavljanje jezičkih konstrukcija bajke, slušanje i pomno praćenje

govora drugih, razumijevanje i vizualizacija apstraktnog iz teksta (učenik mora razumjeti lekseme *poderana, bosa, u starim haljinama* da bi mogao vjerodostojno oblikovati svoju "lutkicu" za Pepeljugu)... Bitno je naglasiti da, zavisno od uzrasta, učenici nekada sami preuzmu cjelokupnu izvedbu ako dovoljno dobro poznaju bajku, a nekad učiteljica posreduje kao narator, pri čemu lutkarski glumci prate razvoj teksta, pomjeraju lutke u skladu s onim što čuju da se tekstom izgovara, a oni sami spontano izvode dijaloge.

Sve se to **fotografiše i izradi se zajednički pano**. Na pano se kao **specijalni efekti ili ukrasi** u vidu šeširića, zvijezda, krunica upisuju riječi koje su učenici izdvojili u svoje tabele kao posebne ili nepoznate a zanimljive. Vrlo je zanimljivo što se dramatizacije basni i bajki mogu **snimati** i zajednički pogledati na pametnoj tabli, pri tome i analizirati.

10.3.5. Dodatna potpora jezičkih kompetencija kroz igru

U ovoj se godini, pored pravopisa, kao jezička potpora ovih tekstova integrišu lekcije o vrstama riječi i gramatičkim kategorijama. Tako se iz basne ili bajke vade imenice, određuje im se rod i broj. Kada pravimo lutkice za lutkarsko pozorište, akcent je na pridjevima. Uporedbom izrađenih lutkica dotaknemo se komparacije pridjeva, a pri dramatizaciji vadimo glagole koji su zapravo upute za dramske pokrete.

Važna je obrada riječice NE i LI, kao i veznika uzročnih rečenica – s neminovnim osvrtom na njemački jezik. Osvrt je važan osobito kada je u pitanju veznik jer je on u njemačkom jeziku samo jedna riječ (*weil*) i učenicima je jako teško usaditi osjećaj za pravilno oblikovanje ove klauze sa *zato što*.

Analogno njemačkom: *Ich lache, weil ich glücklich bin*

redovito se čuje: *Smijem se, zato ja sam sretna.*

I to se dešava bez obzira na to što je kroz cijelo školovanje i na svakom času najčešće učiteljicino pitanje *zašto* i bez obzira na to što ih učiteljica od prvog razreda ispravlja po pitanju toga. Sistematična obrada ove jedinice kod većine učenika donese poboljšanje, ali se kod nekih nikada ne iskorijeni.

Riječice se podrže radnim listovima, a znanje se aktivira **igrom *Ja sam novinarka/novinar***, u kojoj učenici sami sastavljaju pitanja s *da li* i *zašto* i obavljaju **intervjue** u raznim oblicima: s ukućanima za zadaću, između sebe na času na zadatu temu, uz podjelu uloga (direktor škole, glumica, pjevačica i novinar). Ovdje se uvodi **kompetencija persiranja** (učenici u okviru našeg HSU ne persiraju učiteljicu) i ova kompetencija se uvezuje sa znanjem o glagolima.

U okviru HSU-bosanskog smo integrisali ovu igricu u dramatizaciju basni i bajki, pa novinar intervjuiše lisicu, gavrana, vješticu, Pepeljugu, njene sestre, patuljke... Pitanja i odgovori pripreme se i intervju se izvodi pred grupom. To zovemo *Talk Show* i dobro se zabavimo.

Kao vid jezičke vježbe se malim novinarkama i novinarima mogu **pripremiti kartice s pogrešno napisanim pitanjima**. Obično se sve kartice s pitanjima istresu na jedan stol i svaki učenik najprije mora da u toj hrpi izabere pitanje koje se tiče njegove bajke, što učenike dodatno potiče na čitanje i saradnju. Tako učenik koji je odabrao *Trnoružicu* naiđe na pitanje *Je li Vas bolio stomak nakon što ste pojeli baku i Crvenkapicu?*, raspoznaje kojoj bajci to pitanje pripada, te ga nudi svom drugaru koji je odabrao Crvenkapicu, a do njega će stići pitanje *Šta ste sanjali dok ste spavali tako dugo?* – bilo da ga nađe sam ili mu ga neko drugi pruži. Neka se pitanja ciljano oblikuju tako da budu neodređena pa učenici moraju vijećati oko njih. Sva su pitanja, naime, napisana s nekom ciljanom greškom (*Jeli vas bolio stomak nakon što ste pojeli Baku i crvenkapizu?*). Novinarke i novinari najprije treba da isprave pitanja, da ih ispravno prepisu u svesku i tek onda pomoću njih vode intervju.

10.4. Peti i šesti razred

Ovi uzrasti koriste se za nadgradnju gramatičkih kompetencija i intenzivniji rad na tekstovima s akcentom na kontekstualizaciji životnih stvarnosti u domovini i u SR Njemačkoj. Ove dvije vrste nastavnih jedinica isprepliću se i književnost na tom mjestu služi kao vid odmora od napornog jezičkog rada, a ujedno i kao vid praktične upotrebe stečenih gramatičkih znanja.

Na ovom mjestu mora se uzeti u obzir da je peti razred jako teška faza u životima djece jer je to vrijeme prelaska u novu školu, period navikavanja na novu sredinu, nove nastavnike i načine rada. HSU-nastavnik mora biti maksimalno tolerantan na česte isprike kao što su *Moje dijete ima test iz matematike pa ne može prisustvovati nastavi*. Ili se dešava da učenik mora ići ranije ili kasnije na nastavu jer ima instrukcije.

U okviru ove promjene ponekad se na djeci primijete problemi neuklapanja u novu sredinu redovne škole (odbacivanje, zadirkivanje zbog mucanja, blaži oblici vršnjačkog nasilja), a često ovo učiteljici “došapnu” i sami roditelji, objašnjavajući kako je vrijeme na HSU za njihovo dijete kao terapija jer je to okruženje na koje su navikli. Tako nekad spontano cijeli čas posvetimo razgovoru i dobijemo jedan vid neformalne grupne terapije: to su djeca koja se znaju dugo i zato otvoreno pričaju jedni drugima o pozitivnim i negativnim iskustvima iz sredine u kojoj ne poznaju nikoga. Vrlo često na tapetu razgovora dolaze i sukobi s pojedinim učiteljima u novoj školi. Izvori sukoba nekad su zaista na strani nevinosti učenika, a nekada su očiti rezultati nedostatka sposobnosti samorefleksije učenika. U takvim slučajevima HSU-učiteljica može pred grupom evocirati sjećanja na razvoj tog djeteta iz ličnog iskustva (nedostajuće zadaće, zaboravljanje stvari, nepažnja na nastavi kada njemu tema nije zanimljiva...), to pažljivo upakovati u neki savjet i skrenuti učenicima pažnju na to *da je HSU-učiteljici lahko vladati svim njihovim fazama i raspoloženjima jer ih poznaje od malih nogu, jer zna šta oni sve znaju i šta sve mogu postići, ali da nastavnici iz redovne nastave nisu vidoviti, da oni pred sobom imaju gotov produkt i nemaju vremena razmišljati o tome kakav bi ovaj učenik mogao biti ili kakav potencijal krije u sebi. Ti nastavnici imaju vremena samo za ono što vide i zato se učenici moraju truditi da pokažu onaj najbolji dio sebe*. Pritisak orijentacijskog stepena dodatno opterećuje djecu.

Sve u svemu – teška faza u kojoj od HSU-nastave zbog pritisaka i obaveza u redovnoj nastavi odustane veliki broj učenika, što je sasvim razumljivo, ali se mnogi vrte u narednim godinama nakon što savladaju ovaj teški period u svojim životima.

10.4.1. Jezik

Obrada jezičkih kategorija u onom obliku u kojem ih poznaje bh. školski sistem može u HSU da se implementira tek od ovog uzrasta. Pod tim se podrazumijeva sistematičan, naučan pristup jezičkim lekcijama, pristup koji uključuje definiciju, pravilo, zakone tvorbe, deklinacije ili konjugacije (kasnije). Kako god bilo, ni iz daleka se ne dosegne onaj obim obrade ovih nastavnih jedinki koji je podrazumijevan u domovini. Selekcija se vrši po **principu pragmatičnosti**: spomene se većina materije, ali se detaljiše i insistira na onome što će učenicima u njihovom svakodnevnom korištenju jezika zaista biti neophodno.

Te instance jezičkog znanja intenzivno se vježbaju, pronalaze u tekstovima i utvrđuju raznim **metodama** koje intrigiraju učenike i privlače njihovu pažnju: kvizovi (izaberi tačan oblik riječi ili izaberi odgovor DA/NE za ponuđeni oblik riječi), dopuni rečenicu tačnim oblikom nedostajuće riječi, prepoznaj i eliminiši greške iz nekog primjera, posloži izmiješani redosljed riječi u rečenici, poveži parove, izbaci uljeza...

No, kao i sa fondom riječi, i ovdje je isto – svako znanje iz jezika mora se aktivirati u životu van učionice. Stečena vještina deklinacije učeniku neće značiti ništa ako on kod kuće ne bude govorio tim jezikom i na taj način aktivirao upotrebu tih padežnih oblika koje je naučio tvoriti.

S pojmom imenica učenici su se susretali od malih nogu – kroz pravopis i kroz rad na imenicama u nižim razredima. Otežavajuću okolnost u definisanju imenica predstavlja usidrena definicija koju učenici iz apsolutno svih matičnih škola nose sa sobom kao krilaticu: *imenice su sve ono što možemo vidjeti i opipati*. Zbog toga se na tom mjestu, pored klasične podjele imenica na vlastite i zajedničke, mora insistirati na podjeli na konkretne i apstraktne i tako učenicima približiti pojam apstrakcije kako bi shvatili da su i *ljubav*, *bol* i *hladnoća* imenice iako ih ne možemo *vidjeti i opipati*. To je taj primjer redukcije gradiva: od svih vrsta podjela imenica, HSU se bazira na ovim dvjema jer su mu neophodne.

U nižim razredima naučene gramatičke kategorije roda i broja u ovom uzrastu proširuju se učenjem padeža. I ovdje se javljaju poteškoće jer njemački jezik poznaje samo četiri padeža i pri tome se oblik deklinirane riječi ne mijenja. Promjena padeža u njemačkom jeziku, naime, zahtijeva samo promjenu člana i prijedloga uz imenicu ili imensku riječ. Isto je i s ostalim leksemama, bez obzira na sintaksičku funkciju. Zato se pravilo kongruencije unutar rečenice u bosanskom jeziku učenicima u HSU dočarava pričom *o tome da glagol jeste kralj rečenice, ali da je riječ u subjektu kraljica koja određuje u koju će se odoru (oblik) obući svi ostali članovi u rečeničnom ustrojstvu*. Za govornike bosanskog jezika to je podrazumijevano, ali u njemačkom jeziku to nije tako.

Muški rod: Der schöne Mann hat getanzt. Taj lijepi muškarac je plesao.

Ženski rod: Die schöne Frau hat getanzt. Ta lijepa žena je plesala.

Srednji rod: Das schöne Kind hat getanzt. To lijepo dijete je plesalo.

Iz priloženog primjera vidljivo je koliko promjena unutar rečenice na bosanskom jeziku uzrokuje rod lekseme koja stoji u funkciji subjekta, što se u njemačkom jeziku ne dešava.

Otud u govoru djece koja odrastaju u Njemačkoj potiče fenomen bespadežnih oblika: *Ja volim Bosna. Ja sam bio u Bosna. Ja sam iz Bosna. Ja sam pitao moja nana ideje li ona u baštu po zima. Ja se igram sa moja sestra*. Ove bi rečenice po pravilu njemačke deklinacije i kongruencije zaista izgledale ovako.

Zajedno s ovim fenomenom kongruencije i onim zbirom od sedam padeža mi u HSU-bosanskom moramo revidirati našu igricu iz “malih dana” i priznati da je *Bosancu sada teže nego Nijemcu i da nas je stiglo ruganje drugom*.

U ovom kontekstu vježbe dekliniranja imaju za cilj utisnuti u svijest učenika činjenicu o postojanju velikog broja različitih oblika svake promjenjive riječi. No potpuno iskorijeniti ovaj problem bespadežne upotrebe leksema gotovo je nemoguće i zato se u praksi poseže za svim onim čega se *lingvistička elita* gnuša (dodatna pitanja uz pomoćna pitanja za padeže, trik sa umetanjem imenice *žena* u rečnički kontekst kako bi se odgonetnuo ispravni padež...). Istina jeste da ovo nisu metode koje će biti u skladu sa zahtjevima lingvističkog purizma s obzirom na to da ne dovode “baš uvijek” do tačnog odgovora. No, na instanci jezika HSU-nastavnik naprosto kapitulira pred imperativom stoprocentualne egzaktnosti iz čisto matematičkih razloga: bolje u deset slučajeva pogriješiti jednom jer je trik podbacio, nego raditi bez trika pa u deset slučajeva pogoditi (doslovno pogoditi!) jednom ili nijednom.

I generalno se tvorba oblika učenicima “prodaje” kao matematika, bilo da se radi o dodavanju nastavaka na osnovu ili o glasovnim promjenama. Evidentno je da ovaj aspekt gramatike djecu zabavlja. Na stabilnu osnovu znanja o imenicama nadograđuju se ostale vrste imenskih riječi i promovišu kao *prijateljice kraljice imenice koje se uglavnom slažu s njom*. Obrada ovih vrsta riječi je sužena i pažnja se posvećuje onim aspektima i oblicima koji su frekventni u svakodnevnom govoru.

Iako se mnoge greške moraju tolerisati u govoru učenika, u našem HSU postoje “**NO GO-kategorije**”, kategorije koje se na ovom polju učenicima dočaravaju karikiranjem.

Tako znaju da ne smiju reći *njiha* za genitiv lične zamjenice u trećem licu množine jer se grupa navikne na našu internu šalu oponašanja zvuka/glasanja konja: *Mi kažemo njih, konjo kaže*

njihahaha. Važno je napomenuti da ovo zvuči grubo u bosanskom jeziku, ali pojam konja u njemačkom nema niti jednu negativnu konotaciju (bosanski: *umoran/radi kao konj, konju jedan*), tako da ovu šalu učenici dožive kao zabavnu onomatopejsku podsjetnicu, a nikako kao uvredu.

Na pogrešan oblik komparativa *dobriji* koji učenici na HSU često upotrijebe, redovito im stigne odgovor učiteljice s karikaturalnim snažnim akcentom u njemačkom jeziku *Du bist guter in deutsch als in Bosnich (Ti si dobriji u njemačkom nego u bosanskom)*. Odmah shvate da su negdje pogriješili, a greška u njemačkoj rečenici im direktno kazuje i gdje. Tu je od velike pomoći paralela između dvaju jezika u ovom obliku jer *dobar – bolji – najbolji* stoji naprema *gut – besser – der beste*.

Sličan primjer jeste pravilo o prijedlozima u instrumentalu. Redovito učenici govore: *Vozili smo se sa autom za Bosnu*. Tada se učeniku kaže: *To je kao da ste svi đuturile izašli iz auta, uzeli jedni druge za ruke, uhvatili auto za retrovizore i S NJIM ZAJEDNO išli u Bosnu, gurali ga do Bosne. Išao si AUTOM (pomoću auta), ali SA mamom i sestrom (s njima skupa)*. Isti su slučajevi u primjerima *izrezao sa makazama, napisao sa olovkom* i vremenom se djeca naviknu na tu našu šalu pa se smiju kad im se kaže: *Je li ti nemaš prijatelja pa se moraš družiti SA olovkom i SA njom pisati svoju zadaću*.

Obrada glagolskih oblika također je sužena. U nastavi se podučavaju oni oblici koji su u praktičnim jezičkim situacijama frekventni, a osobita pažnja posvećuje se onim oblicima u kojima su evidentne česte greške kod učenika. Tako učenici analogno obliku *igraju, pjevaju, kupuju* u trećem licu množine prezenta redovito koriste *ideju, pisaju, kazaju...* To se targetira i sistematično ispravlja. Dakle, nastava se fokusira u prvom redu na prezent, perfekt, future i imperativ, samo prvi kondicional i po potrebi aorist (radi tvorbe i na primjeru *rekoh* jer ga često čuju u razgovornom jeziku), ali imperfekt i pluskvamperfekt tek se površno objasne ukoliko se pojave u tekstu pa učenici pitaju šta to znači.

U ovom se uzrastu greškama pristupa pedagoški i nježno. Sve što se od jezičkih znanja ne zadrži pa se u vidu greške vuče kroz dalje školovanje, djeca savladavaju kroz tekstove i vježbe koje ciljaju na zaostatke tih grešaka.

Od sedmog razreda, u vrijeme kada već uđu u uzrast koji žudi za društvenim mrežama, uzrast u kojem u njihovim životima od svih mogućih autoriteta ostane samo jedna maksima: *jesam li cool ili nisam cool*, nekim “NO GO greškama” pristupamo malo “grublje”. Naime, nakon što je iscrpila sve nastavne resurse, učiteljica prelazi na **metodu “lijepi strah”** koju učenici vole jer znaju da će biti smijeha. Naime, učiteljica s javnih platformi skupi *screenshotove*

(prikladnih) komentara s pravopisnim greškama na koje je neko odgovorio ironijom ili kritikom zbog pravopisa i konfrontuje učenike s tim. Tako ih učiteljica metodom “lijepog straha lijepo prepadne” i kaže: *Ako hoćete da vas sutra raja javno ismijava, slobodno pišite /ne/ s glagolom, izvolite – ja vas opominjem od osnovne, kad mene ne slušate, možda ćete nekog drugog. Za vježbu dobiju zadatak da prikazani komentar napišu u svesku ispravno i to jedni drugima provjere. To je kontrastna metoda koja potiče saradnju između učenika i empirijsko pamćenje.*

10.4.2. Obrada književnih tekstova

Književni tekstovi u ovom uzrastu ustvari su prividno sami sebi svrha. Oni služe kao predah od časova gramatike, a ujedno su i predlošci za raspoznavanje gramatičkih oblika i vrlo često služe kao predlošci za vježbu. Pored toga, “**čitanjem štiva između redova**” vadimo detalje bosanskog života, uočavamo niti običaja, tradicije, kulture i načina života i razmišljanja, uvijek ih poredimo sa stanjem u njemačkom društvu, ekstrahiramo centralne teme i oko njih tkamo razredne rasprave i razmjene mišljenja, prepoznajemo u tekstu odraze vremena u kojem se radnja dešava...

Tekst se obrađuje po principu koji je opisan u okviru četvrtog razreda. Tipični su tekstovi za ovaj uzrast *Zlatni kavez, Cvjetko, Šarko...*

Svaki put kada je u naslovu ime neke životinje, metoda za intrigiranje i vezivanje učeničke pažnje za tekst jeste **mapa uma**, na koju nakitimo sve prijedloge i ideje učenika o tome ko ili šta bi mogao biti nositelj takvog imena. Kod *Cvjetka* redovito dobijemo odgovore: pas, mačak, kanarinac. Iako se od grupe koja potiče s govornog područja bosanskog jezika, gdje je *Šari* tipično ime za psa, očekuje bar jedna ideja ove vrste, praksa iznenadi nizom učeničkih prijedloga o tome da je *Šarko* zapravo *ajkula* (morski pas). Nakon nekoliko odgovora u ovom smjeru, zbunjena, nastavnica pita učenike u čemu je stvar i otkud im *ajkula*, da bi joj oni rekli da je aktualan neki crtani o morskom psu koji se slično zove. To je istovremeno i smiješna, ali je i poražavajuća činjenica: učenici koji žive u Njemačkoj na nastavi bosanskog jezika koja se vječito hrve s tim njemačkim – prije će posegnuti za asocijacijom na dodatnom, trećem jeziku (engl. *shark*), nego što će uhvatiti za riječ koju su nebrojeno mnogo puta čuli na nastavi (*šareno*). Ova metoda pogađanja ogranak je one metode “držanja učenika u neizvjesnosti” o sadržaju pripovijetke jer i sada svi žele da vide da li su pogodili o čemu se radi i ko se krije iza tog nekog imena.

Potom se prelazi na **kontekstualizaciju**. Kod *Cvjetka* se, naprimjer, kontekstualizuje postratno stanje društva i život na selu: *kako se živi na selu; čime se ljudi bave; imaju li platu; postoji li socijalna pomoć u postratnoj Jugoslaviji; šta mi u gradu moramo kupovati a oni imaju domaće; šta oni moraju kupovati (traženi odgovor: odjeću, namještaj, knjige); čime će kupiti ako ne rade; šta su njihovi prihodi (traženi odgovor: prodaja voća, povrća, mlijeka.); šta je “gladna godina”;* *šta su problemi u životu seljaka poslije takve godine; šta je kućni ljubimac i koje životinje obično svrstavamo u tu kategoriju (opet mapa uma)...*

Ovdje se ispere i **kontekst međuljudskih odnosa**: *Da li se vaš tata brine o vašim osjećanjima i potrebama; da li je to prije tako bilo; jesu li prije muškarci slušali žene i djecu; slušaju li danas; kako baba sluša mamu; da li bi tata uradio nešto da vas povrijedi; da li bi pokvario ili bacio nešto vaše; šta bi moralo da se desi da tata zaista odnese vašeg kućnog ljubimca (odgovor: da ljubimac ima bolest); šta će tata sve uraditi za vas kada želite da vam kupi nešto; hoće li dozvoliti da budete gladni; šta znači majčinski instinkt; šta znači slutiti; ko krije oči; šta je majstor za sve; šta je gepek/prtljažnik; šta nosimo u gepeku; šta je kapara...*

Tek pošto se ovako razrade jake pozicije teksta, prelazi se na čitanje. Učiteljica **čita i prekida na ključnim momentima** da skupi mišljenja i ideje o nastavku teksta. (*Šta biste vi uradili da spasite Cvjetka – koja je vaša ideja?*, ili kod *Šarka* u trenutku kada pas spušta bebu koja se ne miče pred roditelje: *Šta mislite šta se dogodilo?*). Iako su tekstovi duži nego što su učenici u ovom uzrastu na to do sada naviknuti u okviru HSU, iako je jezik komplikovaniji, detaljna razrada težišta teksta i kontekstualizacija olakšavaju shvatanje i praćenje priče. Od ovog uzrasta nije strano da se neke ključne riječi prevedu unaprijed na tabli (*kapara, slutiti, sječivo*).

Nakon čitanja, slijedi razgovor o tekstu, uvezivanje onoga što su očekivali od naslova sa sadržajem teksta, projiciranje teksta na kontekst, zatim **prevod fonda riječi** te čitanje i prevod **teksta** od strane učenika, pri čemu se koriste tim fondom riječi.

Na narednom času slijedi ocjena čitanja, pismena vježba i vokabular-test.

S obzirom na to da su u ovom uzrastu već veliki za izvedbu lutkarskog pozorišta, prelazi se na jedan drugačiji nivo **oživljavanja teksta, a to su stripovi**. Ovaj će oblik pristupa tekstu u kontekstu lektire biti detaljnije opisan u nastavku rada. Uz to su zanimljivi predlošci stripova na osnovu kojih učenici sami sklapaju priču i upisuju tekst. Uvijek je zanimljivo vidjeti kako jedna te ista osnova u svakoj glavi izrodi drugačiju priču. Zato su prezentacije ovih radova jako uzbudljive.

10.4.3. Historija u nižim uzrastima

S historijom Bosne i Hercegovine učenici se u okviru HSU upoznaju već od prvog razreda, i to dva puta godišnje – kroz dva državna praznika BiH.

Dok u prvom i drugom razredu ova tematika biva obrađena usput u svrhu izrade čestitke za roditelje, u trećem i četvrtom razredu učenici se detaljnije upoznaju sa značenjem praznika, sa širim zavičajem (susjedne države) i s kultom SFRJ. U petom i šestom razredu ovo se znanje proširi i uveže sa širom slikom historijskog pregleda BiH kroz epohe, pregleda koji će u višim razredima biti detaljnije razrađen.

Naime, Dan državnosti od najnižih se uzrasta promovira *kao rođendan Bosne, kao dan kada je ona dobila granice i teritorij, kada je priznata kao država u okviru velike države Jugoslavije, čiji je predsjednik bio Tito*. Najmlađima se Titov lik u okviru HSU-bosanskog približi kroz priču o Titovoj štafeti i filmom o rođendanskom slavlju na stadionu gdje djeca i omladina plešu za Tita. Još dok su vrlo mali, učenicima se naglasi prosperitet i napredak koji su države doživjele u SFRJ, ali im se naglašava da nisu sve stvari bile dobre i da Tita nisu svi podjednako voljeli. To im se najlakše dočara zanimljivom pričicom koja je oslonjena na primjer regulative o imovini socijalističkog sistema, a ima za cilj izbjegavanje jednostranosti u podučavanju.

Za svaki praznik pišemo čestitke za roditelje i ukrašavamo ih bosanskim motivima po njihovoj želji. Obično to bude obris bh. granica sa srcima, srce ili torta u bojama bh. zastave...

Do petog razreda učenici, naime, taj period praznika kao “rođendana Bosne” zamišljaju naivno sa svjećicama, tortama i slavljem na kojem je *Bosna dobila teritorij i granice i smjela biti država*, a od trećeg razreda u nastavu se već uključi rad na slijepoj karti pa ucrtavaju države Jugoslavije. O stvarnom historijskom kontekstu Drugog svjetskog rata uče tek kada steknu zrelost za to i redovno se svi šokiraju pa malo i zamjere učiteljici što ih je “tretirala kao bebe” i nije im sve pričala. U znak iskupljenja učenicima se prikaže prvi “pravi film za veliku djecu” (*Boško Buha*), pa to prihvate i dodatno shvate o čemu se radi i zašto im takve ratne teme učiteljica nije mogla servirati dok su bili mali.

Od ovog se uzrasta (peti i šesti razred) kroz nastavu insistira na distinkciji između “dobila granice za rođendan” i “ponovo joj priznate granice”. Tada se prvi put učenici grubo susretnu s epohama historije o kojima govori veliki projekt (srednji vijek, Osmansko Carstvo, Austro-Ugarska Monarhija i Jugoslavija). Najprije se učenicima sve ispredaje, zapišu teze i pokažu se fotografije karakteristične za taj period. Kao vid praktične primjene znanja, učenici se bave užim oblikom projekta (mikroprojekt) koji realizujemo na hameru koji se podijeli na četiri dijela. Svaki dio sadrži nazive epohe, vremenski period epohe i fotografije osnovnih značajki

svake epohe: kraljevi i kraljice / islam, mostovi i džamije / škole, putevi i pruge, zgrade kakva je Vijećnica / zajednica država u SFRJ i Tito.

Sve ovo (nazive, periode i fotografije) svaki učenik za sve četiri epohe dobije “na hrpi” i tu se igraju *puzanja*: najprije rasporede nazive i periode u četiri dijela kamera, a potom uzimaju fotografije jednu po jednu i pridružuju ih odgovarajućoj epohi. Učiteljica obilazi učenike i sa njihovih kamera “izbacuje” fotografiju iz polja one epohe kojoj ta fotografija ne pripada (npr. slika Starog mosta pridružena srednjem vijeku). Na koncu učenici lijepe fotografije na polje ispravne epohe i ispod njih pišu nazive, tj. kratke opise fotografija (Stari most u Mostaru, kraljica Katarina, Vijećnica u Sarajevu, Josip Broz Tito...).

Lajtmotiv projekta je državnost BiH jer se ovim pregledom naglasi činjenica da je BiH u srednjem vijeku bila samostalna, da je u osmanskome i austrougarskom periodu bila podređena i da je tako izgubila državnost, državnost koja joj je u Jugoslaviji ponovo priznata upravo kroz praznik Dan državnosti. Taj projekt učenici nose stalno sa sobom i on u nastavi služi kao potpora pri kontekstualizaciji tekstova koje obrađujemo jer služi kao vid vizualizacije fiktivnog vremena štiva.

Dan nezavisnosti BiH predaje se najmlađim uzrastima uz osvrt na praznik iz novembra: *Za Dan državnosti u vrijeme kad je moja nena bila beba Bosna je ušla u Jugoslaviju.* (U trećem razredu u slijepu kartu Jugoslavije unesemo države, a u četvrtom geografsko znanje proširimo i na glavne gradove.) *Četrdesetak godina bilo je dobro, dok nije umro Tito.* (Od četvrtog/petog razreda prikaže se dokumentarac o Titovoj sahrani.) *Onda više nije bilo dobro i države su počele jedna po jedna napuštati Jugoslaviju* (svake godine demonstrativno “pocijepamo” Jugoslaviju tako što cijepamo jedan po jedan dio slijepe karte tj. trgamo državu po državu). *Na kraju je izašla i BiH i postala nezavisna država i zato se taj praznik zove Dan nezavisnosti BiH. Dakle, kada je BiH ušla u Jugoslaviju, moja je nena bila beba, na dan kada je Bosna izašla iz Jugoslavije, ja sam bila beba* (pokaže im se slika učiteljice i njene nene na Starom mostu iz 1991. godine). To učenicima bude i smiješno i zanimljivo, ali prije svega korisno jer u tom uzrastu nemaju osjećaj za vremenski kvantum i apstrakcija kakva je „četrdeset godina“ postaje „opiopljiva“ na slici koja prikazuje neku ženu i njenu unuku i tih četrdeset godina koje stoje između njih.

Od petog razreda učenicima se objasni pojam referenduma, pokaže im se original glasačkog listića iz 1992. godine, te kao vid vježbe i oni glasaju, pa brojimo glasove i tako “odlučimo” hoće li BiH ostati u Jugoslaviji ili izaći iz nje. I za ovaj praznik pravimo čestitke, s tim da u martu održimo priredbu u kojoj objedinimo Prvi mart, Osmi mart, početak proljeća, Svjetski dan zaštite voda, pa recitujemo Bosni, mami, proljeću i bosanskim rijekama.



Slika 29: Četiri epohe historije – mikroprojekt

10.5. Prelazne i zajedničke kategorije

Tematika ovog rada jako je široka i teško je sve jedinke nastave sistematično uklopiti u zadanu strukturu rada. Neke jedinke ne mogu se fiksirati na jedan određeni uzrast jer *šetaju* iz generacije u generaciju i prilagođavaju se spajanju i kombinovanju grupa. S druge strane, neke nastavne jedinke obuhvataju sve uzraste te su izostavljene iz okvira pojedinačnih razreda. Oba tipa kategorija bit će predstavljena kao prelazne ili zajedničke nastavne jedinke u okviru HSU.

10.5.1. Priredba

Priredba je kategorija koja zahvata apsolutno sve učenike apsolutno svih uzrasta zato što HSU-bosanski ne želi da razdvaja djecu na “dobre i loše” ili “podobne i nepodobne”. Svi učenici znaju naučiti tekst, svi znaju da ga uvježbaju i svi imaju roditelje koji žele biti ponosni na svoje dijete dok stoji pred publikom cijele bh. populacije jednog grada u tuđini.

Običaj u redovnim školama, i u Njemačkoj i u BiH, od pamtivijeka je takav da se za školske priredbe biraju i forsiraju uvijek jedna te ista djeca kako bi se škola pokazala u što boljem svjetlu. HSU-bosanski smatra da nije važno koliko ćemo loše, smiješno ili nespretno izgledati ili zvučati dok god na sceni stojimo svi zajedno, bez izuzetka, i svi damo najbolje od sebe. A za ovu priliku dajemo zaista mnogo. I svi uspijemo zablistati.

Pored toga, priredba je iskustvo za koje priliku ne dobiju svi učenici kroz svoje redovne škole, a to je prilika za upoznavanjem sa osnovama scenske umjetnosti i praktične primjene jezika.

Scenska umjetnost, bilo da se radi o scenskom nastupu u pravom smislu te riječi ili samo o internoj dramatizaciji nekog teksta na nastavi, za razvoj učeničkih kompetencija ima višestruk značaj. Njome se potiče razvoj empatijskih, jezičkih, socijalnih, psiholoških i kognitivnih sposobnosti učenika. Naime, time što uči napamet neki tekst ili ga višestruko ponavlja učenik istodobno pohranjuje jezičke konstrukcije teksta, a svoj fond riječi proširuje leksemama iz teksta. Pored same lekseme i njenog izolovanog jezičkog značenja, učenik se upoznaje i sa semantičkim kontekstom u kojem ta leksema može funkcionisati, te njenom višestrukum upotrebom učenik razvija kompetenciju ponovne aktivacije te lekseme u svakodnevnoj upotrebi jezika. Kroz oponašanje reakcija i vladanja svoje uloge u koju uranja, učenik stiče znanja o međuljudskim odnosima u situaciji u koju ga uloga smješta, a kroz empatiju i uživljavanje u ulogu on savladava pojam emocionalne i psihološke motivisanosti ljudskih postupaka u društvenim situacijama. Također uči prepoznavati određena tipove ponašanja i pohranjuje moguće reakcije na njih kao reakcije koje u svakodnevnicu može očekivati.

Scenski nastup u pravom smislu te riječi u okviru HSU-bosanskog moguć je samo jednom godišnje, kroz nastup na našoj priredbi. Naime, početkom marta organizujemo **priredbu povodom martovskih praznika** u sva tri grada u kojima se HSU održava. U priredbu se tematski uključi Dan nezavisnosti, Osmi mart, prvi dan proljeća i Svjetski dan voda. Nastupaju svi učenici – neko recitacijom, neko učešćem u nekom skeču ili pozorišnom komadu, a najmlađi otvaraju program plesom uz neku poznatu dječiju pjesmicu (*Djeca su vojska najjača, Djecu ne donose rode...*). Raznolikošću tematske potke priredbe postiže se raznovrsnost programskog sadržaja i izbjegava monotonija. Tako neki učenici recituju pjesme posvećene Bosni povodom Dana nezavisnosti, mlađi uzrasti oduševе kratkim recitacijama posvećenim mamama i nenama povodom Dana žena, u kontekstu početka proljeća uvijek se nađe neka zanimljiva pjesma o prirodi, cvijeću, životinjama, a recitacije o ljepotama bosanskohercegovačkih rijeka tematski se oslanjaju na dan kojim se u svijetu obilježava važnost voda. To zaista bude divan doživljaj za djecu, ali i za roditelje i bližu i dalju rodbinu, prijatelje i poznanike učenika jer su svi dobrodošli da nas počaste svojim prisustvom.

S druge strane, stajati pred tako velikim brojem ljudi ne bude jednostavno ni učiteljici, kamoli djeci. Zato se mi za ovaj nastup pripremamo sedmicama kroz nastavu: obrađujemo tematske cjeline priredbe; prevodimo, pojašnjavamo i interpretiramo recitacije koje djeca treba da nauče i izvedu; nebrojeno mnogo puta ponavljamo tekstove; pripremamo se psihički na publiku i tremu koju nastup sa sobom nosi, razmjenjujemo iskustva u tom kontekstu; vježbamo scenski nastup: ulazak, izlazak, preuzimanje i držanje mikrofona, scenske manire poklanjanja, neokretanja leđa publici i čekanja dok aplauz utiša, disciplina pred sam izlazak na scenu kao vid poštovanja prema kolegi koji trenutno nastupa, dikcija, glasnoća pri govoru...

Kao što je vidljivo, učenici, pored spomenutih jezičkih, empatijskih, kognitivnih i socijalnih sposobnosti koje razvijaju tokom ovog iskustva, stiču i osnove scenskih manira i jedno novo iskustvo prezentovanja jezičkog sadržaja na bosanskom jeziku. Posebnu instancu ovog iskustva predstavlja naknadna zajednička analiza priredbe na nastavi putem snimaka koje nam dostave roditelji. Osim što to bude prvi put da učenici imaju priliku pogledati program priredbe u cijelosti (jer su za vrijeme priredbe u susjednoj učionici, a na scenu izlaze samo tokom svog nastupa; probe se održavaju unutar nastave koja je organizovana tako da su djeca podijeljena u grupe i svi zajedno se sretnu samo jednom godišnje, upravo na toj priredbi), za djecu to bude poseban doživljaj pomiješan s uzbuđenjem, radoznalošću, smijehom i stidom – svi se obavezno kriju ispod stola kada snimak prikazuje upravo njih.

Naknadno unutar grupe razmijenimo iskustva, analiziramo i raspravimo o tome šta je bilo dobro, a šta bismo mogli popraviti za iduću godinu i tako zaokružimo ovo iskustvo koje

oduzima mnogo vremena, još više energije (organizacija, program, priprema – sve je na učiteljici), ali se svake godine iznova isplati dječijim oduševljenjem, smijehom, radošću i srećom, ali i oduševljenjem roditelja.

10.5.2. Lektira i čitanje

Iako smo svi svjesni važnosti čitalačke kompetencije u savremeno vrijeme, teško je tu kompetenciju učenicima približiti u onom stadiju u kojem oni kreću prvim koracima ka čitalačkoj kompetenciji, a to je učenje slova i savladavanje tehnika početnog čitanja. Radoznalost postoji, ali ga redovno prati razočarenje.

Djeca su, naime, opčinjena tom moći čitanja, prije svega zato što odrastaju u svijetu i državi koja se mnogo trudi da pojam knjige djetetu učini zanimljivim – knjige su živopisne, šarene, uzbudljive, posvuda su i stalno se promovisu, ali u vezi s njima postoji jedan problem: djeca ih ne znaju čitati. Ovisni su o odraslima, njihovom slobodnom vremenu, raspoloženju i, što češće djeca realizuju važnost uloge čitanja u običnoj svakodnevnici (od čitanja recepta, preko poruka, do knjiga), to više žele *konačno doći u školu jer će tamo naučiti da čitaju*. Upravo tu nastaje razočarenje. Djeca često zamišljaju da će “moć čitanja” steći nakon nekoliko dana sjedenja u školi ili nakon nekoliko naučenih slova. Tako je jedne prilike jedan učenik, nakon nekoliko sedmica nastave i nekoliko naučenih slova, samouvjereno prebacio učiteljici: *Vidi koliko sloviju sad možem. I zašto ja još uvijek ne možem čitat?* No većina ih je objektivna i zna da će moći čitati *kada prođe snijeg*.

Ta opčinjenost fenomenom čitanja jenjava nakon što shvate da nije stvar u broju naučenih slova već u vježbi – dugotrajnoj, marljivoj, upornoj, znoju i suzama natopljenoj. U onom uzrastu u kojem već uveliko vladaju kompetencijom čitanja i treba da uđu u svijet književnosti na velika vrata – počinju da im zapinju bubice puberteta, pa sve postaje zanimljivije od knjige bilo koje vrste. Stoga je zadatak nastavnika da učenike na sve moguće načine uvuče u svijet knjige kroz pozitivna iskustva, šarene i zanimljive doživljaje fiktivnog svijeta i da im na taj način svijet knjige učini svijetom topline i utjehom od svakodnevnog stresa, a nikako svijetom napora, umora ili traume.

Koliko god znali i ne znali čitati, dobru priču svako rado posluša. Zato se učenicima u okviru HSU-bosanskog u prve tri godine čitaju razna štiva (bajke, basne, priče o zgodama i nezgodama djece-protagonista...). Napetost i pažnja njeguju se metodom dešifrovanja ilustracija i prekidanjem napetih dijelova pitanjem: *Šta vi mislite šta se dalje dogodilo, šta biste vi uradili, šta mislite ko je bio ispod kreveta...?*

Knjiga o džungli, naprimjer, čita se učenicima u prvoj polovini četvrtog razreda jer film i knjiga pružaju mogućnost refleksije jezičkih znanja koja su stekli u prethodnom razredu (č, ć, dž, đ, š, ž). Nakon što im se knjiga pročita kroz niz časova, svaki put po jedan dio, gleda se crtani film – najprije čitav, a onda repriziramo dio po dio i vježbamo na njemu kompetencije iz jezika. Treba da naprave tabelu sa kolonama u kojima su spomenuta slova i u svakom dijelu filma moraju slušati i u odgovarajuću kolonu bilježiti riječi koje se pojavljuju s datim glasovima (č – kao čovjek, mladunče, čopor, dž – kao džungla, ž – životinje, š – Šir Kan...).

Jedne smo godine u okviru HSU-bosanskog pokrenuli projekt “Putujući čitalački kofer”. Na taj se način praksa čitanja pokušala preseliti u domove, što bi i čitanje na bosanskom jeziku učinilo jednim oblikom porodičnog iskustva. Jasno je da je cijeli ovaj projekt (koji je bio osmišljen za niže uzraste) snažno računao na podršku roditelja koji su o svemu bili detaljno obaviješteni na roditeljskom sastanku, na kojem su svi podržali ideju. Naime, učenici su donijeli nekoliko knjiga iz kućne biblioteke (neki na posudbu, neki na poklon “bosanskoj školi” – pa smo pisali i posvete na knjigama), učiteljica je knjige evidentirala, rasporedila po uzrastima i smjestila u sanduk-tabure za sjedenje. Tako smo mi dobili “Putujući čitalački tabure”, koji je bio pun knjiga, na kojeg je trebalo simbolično sjesti i čitati te knjige. Svaki je učenik tabure nosio kući na dvije sedmice, gdje je trebao sa roditeljima listati, čitati i analizirati knjige.

Bilans je bio poražavajući.

U prvom je redu odziv na posudbu knjiga projektu bio ništavan – sveden na nekolicinu pojedinaca, upravo onih koji su nesebično slali knjige šakom i kapom. Da li je uzrok nemar ili ipak neposjedovanje literature na maternjem (!) jeziku, ostalo je upitno. Cijelu je godinu tabure kružio po kućama. Knjigama su se bavili i o njima s oduševljenjem pričali oni učenici kod kojih se svakako dalo zapaziti da uvijek čitaju tekstove koje dobiju za zadaću (zaslugom i angažmanom roditelja). Većinom su to bili oni koji su u prvom redu priložili knjige za tabure. To je zapravo i motivacijski cilj ovog projekta: uložiti knjige koje već poznaješ da bi ih pročitali tvoji drugovi iz razreda, a ti da možeš čitati njihove, pa da zajedno možete razmijeniti iskustva o tome. Svaki put kada vrati tabure, učenik treba da ispriča svoje iskustvo (koje su mu se knjige svidjele, koje ne, koje su bile dosadne, koje je od prije znao iz njemačke škole...). No poražavajući je bio broj onih koji su tabure vratili bez ikakve povratne informacije, knjiga netaknutih ili pocijepanih, roditelja koji u dvije sedmice nisu odvojili sat vremena da sa svojom djecom prelistaju knjige, roditelja koji su vraćali tabure s isprikom da je dijete imalo testove ili onih kojih su još pred djecom mahali rukama, govoreći “Nemojte meni to”. Strašno je bilo doživjeti da ljudi tako malo vrijednosti polažu na pojam čitanja i knjige i upravo je to ono o čemu govori Plan i program za HSU u RLP – ne cijeni se knjiga u svakom domaćinstvu jednako.

Tako ni jezik, ni škola, ni zadaća. Nažalost.

Nakon neuspješne probne godine, pilot-projekt je ugašen, učiteljica se crvenila pred posuđivačima i nadoknađivala porodicama uništene i izgubljene knjige, rekla sebi: *Sad – i više nikad!* i uzela, tj. vratila stvar čitanja u svoje ruke – onoliko koliko vrijeme nastave to dopušta. Zato čita djeci na nastavi, pored svih obaveza kojima su dva sata HSU-nastave sedmično prebukirana, a lektira u klasičnom obliku u kojem ju poznaje bh. školstvo (dati rok za čitanje knjige) bila je i ostala misaona imenica. Sve to na sebe preuzimaju ona dva sata nastave.

Od druge polovine četvrtog razreda uvodi se polahko samostalno čitanje prvih lektira, s tim da u prvim godinama to mora biti kontrolisan proces zajedničkog čitanja i grupnog rada na tekstu. S navike da učiteljica čita prelazi se postepeno. Tako će prvu priču iz *Pipi Duge Čarape* u početku pred grupom čitati učiteljica, a oni će birati stranice oko one scene koja im se najviše dopala, njome se baviti pri obradi i nju spremati za čitanje pred grupom. Prvo učeničko čitanje lektire na času zapravo je mozaik jer se priča pročita tako da svako od učenika čita dio koji je odabrao za uvježbavanje.

Pri prvom čitanju nastoji se pažnja učenika plijeniti **analizom ilustracija**. Ilustracija na strani broj sedam *Pipi Duge Čarape* najprije se zajednički analizira i na nju se upisuju riječi koje će se pojaviti u tekstu (*kosa, mrkva, pletenice, stršiti, pjegice, čarape, cipele, konj, majmun...*). Također se kao uvod riječi mogu ponuditi učenicima napisane jedna ispod druge, pustiti im da prvo sami prevedu one koje znaju, a onda zajednički prevoditi i upisati na ilustraciju.

Čitanje se počinje i **prekida na određenim mjestima**: *Da li je tebi ovo tužno (smrt majke)? A je li Pipi tužna? Kako se ona liječi? (maštom – mašta može svašta); Šta je zlatnik? Šta bi ti kupio za vreću zlatnika?; Da li je Pipi čudna? Da li bi tebi mama i tata dopustili sve ovo? Da li bi ti dopustili da se družiš s Pipi? Da li bi ti želio da se družiš s Pipi?; Šta bi ti upitao Pipi? (prekid na mjestu na kojem ju Tomi nešto pita, nakon niza neobičnih poteza koje je napravila)...* Svaki put se nakon odgovora i osvrta čita dalje, da bi se otkrilo ko je od učenika svojim mišljenjem, stavom, prijedlogom bio najbliži sadržaju teksta.

Prije određenog dijela teksta zajednički se analiziraju ilustracije o kojima taj dio govori: *Šta vidiš u kuhinji? Šta je tu neobično? Šta ti je zapelo za oko? Da li bi volio da je mamina kuhinja ovako “uredna”? (sjekira u zidu, kuhinjske stvari po podu, jaje na glavi, viljuška i tanjir ispod sanduka, očerupana četka i češalj među stvarima za kuhanje...); Šta se nalazi u ormaru?.* Fond riječi vezan za kuhinju još se može upisivati direktno na ilustraciju, ali je fond koji se uvodi za ormar nemoguće smjestiti na ilustraciju i za to je rješenje mapa uma s centralnim pojmom *ormar*.

Nakon čitanja se iz teksta izdvoje tri dijaloga, svaki učenik opredijeli se za jedan, kratko ga

uvježba i dijalozi se izvode u vidu **dramatizacije lutkicama na štapićima**. Kod Pipi je lutka dvostrana jer se teži ispoštovati i tekst i mašta koju ovakva djevojčica budi u glavama učenika. Jedna strana lutkice oboji se po uzoru na opis lika iz teksta, a druga sasvim po želji.

Zatim se kreće u drugo čitanje istog teksta, ali ovaj put čitaju učenici, i to naizmjenično. Usput vade riječi po **metodi koju koristimo za neknjiževne tekstove**: jednu riječ koja im se sviđa, jednu čije značenje žele znati. Detaljan prevod štiva je neizvodiv. Sa svake stranice biraju po jednu riječ. Na kraju kao grupa skupimo mnogo riječi, a one iz kolone za nepoznate unosimo u rječnik. S prve strane prve priče iz *Pipi Duge Čarape* omiljene riječi obično budu *karamele, kapetan, kruna, andeo*, a interesantne nepoznate *pridike, kolijevci, domorodaca*. Zanimljivo je da se riječi obično ponavljaju, da su ukusi, dakle, slični.

Za domaću zadaću učenici dobiju zadatak da izaberu scenu iz priče koja im se najviše sviđa i da ju predstave **u vidu stripa**. Strip mora da se slaže s tekstem u što većem broju detalja, a dio teksta koji opisuje scenu treba da prepisu na papir na kojem izrađuju strip. Narednog se puta stripovi fotografiju i uvećano prikažu na pametnoj tabli, a svaki učenik prezentuje svoju scenu. Obično grupa daje anonimne ocjene u šešir, a prosjek dobivenih ocjena konačna je ocjena prezentatora, s tim da učiteljica kontroliše situaciju da bi ocjena ostala realna.

Tekst ove priče o Pipi Dugoj Čarapi može se upotrijebiti i u kontekstu medijske kulture: s mape uma o stvarima iz ormara svaki učenik izabere jednu koja mu je zanimljiva i napravi **reklamu** za nju, i to u *Pipi-stilu*. Dakle, maštovito, simpatično, pa i drsko neistinito. Cilj je iz teksta pročitati da se među predmetima radi o stvarima koje je Pipi skupila na putovanjima i predmet reklamirati kroz priču o tome odakle bi mogla biti ta sitnica (školjka s dna mora koju je Pipi izronila jednim dahom, peruška vatrene ptice, riba koja ispunjava želje pod nekim uslovom...). I ovaj se rad **prezentuje pred grupom i ocjenjuje se šeširićem**. Kada se kroz dalje čitanje lektire nakupi dovoljno riječi u **sehari**, ocjene se prikupe i na vokabular-testu, kojem prethodi **vokabular-memori**. **Kvizovi o detaljima** iz štiva također su jedan zanimljiv vid kreativnog utvrđivanja znanja.

Tek nakon što se učenici ovako privole i zaintrigiraju za temu i lik knjige, prevaziđu barijeru relativno zahtjevnog jezika, naviknu se na čitanje i upotrebu teksta u raznim oblicima, onda im se može zadati i da sami pročitaju neku priču. Prvo zajedno u školi, a kasnije i samostalno za zadaću. Najprije **postepeno – pročit**a se dio priče zajedno u školi (čime ih se zaintrigira), pa oni treba da završe priču kod kuće. Svaki se put u školi pročita manje, da za zadaću ostane više.

U višim uzrastima već se ne pazi ovoliko na to da se učenike pažljivo privoli na čitanje i emotivno povezivanje s knjigom. To se najprije postigne **kontekstualizacijom**. Tako će grupa koja čita *Očevu sjekiru* najprije pročitati biografiju pisca (zanimljivo im uvijek bude da je

Džafić i sam bio učitelj u dopunskoj nastavi u Njemačkoj), izdvojiti godinu njegova rođenja, otprilike izračunati kada je mogao biti dječak, otvoriti svoj *mikroprojekt*, tu godinu locirati u okviru epoha i na taj način rezonovati da je to postratno doba Jugoslavije, kritički analizirati moguće stanje države i društva nakon rata (država porušena, nema socijalne pomoći, narod se snalazi kako zna i umije...). Potom učenici treba da sagledaju šire stanje društva i da razmisle o tome šta je u to vrijeme postojalo: automobili, autobusi, cipele/patike, traktor... Zatim se analizira jaz između sela i grada: seoska i gradska škola, način života i dječije igre, karakteri i ćud ljudi u gradu i na selu. I na koncu: jaz između siromašnih i bogatih. Većinski dio kontekstualizacije radi se pomoću mape uma ili tabele tako što se postavi pitanje ili centralni pojam, a učenici odgovaraju.

Istina, prve se priče čitaju zajedno da se učenici malo pripitome na temu, ali im se kasnije ne libi neku priču zadati za samostalno čitanje kod kuće. Pri čitanju su metode iste kao i kod nižih uzrasta: prekidi na težišnim mjestima (*Šta misliš šta je veterinar dijagnosticirao? Šta bi tebi mama rekla da si joj donijela ukradene trešnje?* – u ovom uzrastu već su toliko iskreni da obično kažu da bi ih mama istukla), potom sakupljanje fonda riječi, ali tek povremena dramatizacija dijaloga, i to bez lutkica. Obavezne metode za ovaj uzrast jesu **izrada stripova i njihova prezentacija, kao i reklamiranje**, npr., očeve sjekire. S tim da ta reklama uslijedi nakon dublje interpretacije i zahtijeva implementiranje ozbiljnijih beneficija produkta, tj. sjekire, koje ne moraju nužno biti trgovačke (*hrani porodicu* tako ima prednost nad *oštra je i dobro sječe*). U ovom kontekstu učenike se upozna s raznim aspektima i trikovima marketinga koje treba da primijene.

Fond riječi u ovom se uzrastu više odavno ne unosi u ilustrovani rječnik, već u obični, dvojezični. Znanje se u određenim vremenskim intervalima provjeri vokabular-testom.

Kada za zadaću dobiju zadatak da pročitaju neku pripovijetku, paralelno s čitanjem moraju zapisivati pitanja na koja se odgovori nalaze u tekstu. Na narednom času onda se igramo “**vruće stolice**” (koja je, zapravo, metoda motivacije ili, u ovom uzrastu, već metoda “tjeranja” učenika na čitanje): jedan učenik sjedne pred ostale, oni mu naizmjenično postavljaju blic-pitanja o detaljima iz teksta, on odgovara i skuplja poene. Učenik s najviše poena dobije nagradnu peticu, a kod onih kod kojih se utvrdi da nisu čitali upisuje se negativna ocjena.

U okviru lektire uglavnom se koriste one metode koje se upotrebljavaju pri obradi tekstova: **kontekstualizacija u okviru epoha, fond riječi, dramatizacija neke scene u sopstvenoj režiji, završetak priče na učenikov način, pismo jednom od protagonista priče ili pismo u ime jednog od protagonista, samostalno sastavljanje priče od datog fonda riječi, istraživanje na određenu temu koja se problematizuje pripovijetkom, rasprava afirmacije**

i negacije o nekom težišnom problemu teksta...

Tako se u okviru HSU pri obradi pripovijetke *Šarko* prvo zajednički istraže porijeklo i obilježja rase šarplaninca (zanimljivo im bude što se na njemačkoj *Wikipediji* ova rasa označava kao *Jugoslawischer Schäferhund*), zakon o zabrani uzgoja ove rase u nekim evropskim državama, uzroci zabrane, potom rasprava na temu dresure pasa u svrhu poticanja razvoja agresivnosti (držanje u podrumu, izgladnjivanje...). Nakon obrade teksta uobičajenim metodama, obavezno se pišu oprostajna pisma u Šarkovo ime kao vid pismene vježbe ili priča u kojoj Šarko svojim unucima priča kako je u mladosti doživio ono o čemu govori Akijev otac, s akcentom na to da se sazna šta je sa Šarkom bilo, nakon što je napustio porodicu.

Promjena aspekta pripovijedanja generalno je plodonosna metoda jer aktivira upotrebu fonda riječi iz samog teksta, a uz to iznjedri mnoštvo zanimljivih radova. Tako će u okviru *Lipovog cvata* i *Desetice* zadatak biti da napišu priču s aspekta oholih i bogatih dječaka koji se tek ovlaš spominju u samoj priči, ili pismo majci uz *Deseticu* i *Zastidio se majke*; u Dizdarevićevoj *Majci* treba da promijene tok priče i spriječe tragediju, u *Čistaču obuće* priču treba da ispričaju očima Bajre. Uz ovu pripovijetku uvijek se zanimljivo u okvir HSU-nastave uvede priča o čika Miši uz razne intervjuje i reportaže o njemu. Mnogi su poslije raspusta pričali da su vidjeli sanduk koji stoji ispred *McDonald'sa* u Sarajevu, a prije ga nikada nisu primijetili.

Zanimljiva je metoda u ovom uzrastu da se učenicima ponudi fond riječi bez toga da im se kaže naslov, pa **na osnovu datog fonda riječi sami moraju sastaviti priču** i na kraju se čitanjem štiva uporedi ko je bio blizu i u kojim je smjerovima tekla njihova mašta. Zanimljivo je da su u jednoj generaciji prilikom primjene ove metode na pripovijetku *Zastidio se majke* sve učenice pisale neke priče o prosidbama jer ih je na to asocirala leksema *kleknuti*. Njihove priče jesu bile zanimljive i vrekave, ali ih je tim više rastužila tegobna tematika originalne verzije, nakon što su čuli o čemu se zapravo radi u priči.

Nakon ove pripovijetke, pokrene se empatijsko-empirijsko iskustvo drugog smjera pa na času razgovaramo o nekim smiješnim situacijama u kojima nas je mama osramotila (toga u pubertetu ima napretek, s tim da učiteljica počne prva i da se na kraju zaključi da mame mnogo toga rade zato što nas vole i žele nam najbolje). Za zadaću moraju napisati sastav na tu temu. U jednoj smo generaciji od tih sastava napravili tačku na priredbi: umjesto recitacija, pročitali su pred publikom Cankarovu pripovijetku, izazvali suze majki u publici, a potom su redom čitali svoje verzije *Zastidio se majke* i izazvali novu navalu suza – ali od smijeha.

Kratki se tekstovi u okviru HSU-bosanskog eksplicitno prevode. No, pri čitanju lektira to je zbog obima neizvodivo, ali i iz didaktičkih razloga nepoželjno. Iznimka je, međutim, pristup

jednom djelu čije čitanje ima viši, odnosno širi cilj, a pri tome je i samo štivo suviše teško. Tako smo u okviru HSU-bosanskog čitali fragmente Andrićevog romana *Na Drini ćuprija*, i to **paralelno s njemačkim prevodom**. Ovo je moguće samo onda kada je grupa sačinjena od starijih i zrelih učenika. Najprije se od strane nastavnice kontekstualizuje i uvede, tj. najavi i pojasni dio romana koji slijedi, samo djelo učenici **poslušaju u audioverziji**, s tim da prate tekst na pametnoj tabli (one komplikovanije dijelove čita učiteljica i tokom čitanja manipuliše leksikom tako što bira sinonime određenih izraza koji su datom uzrastu pristupačniji ili čita unoseći prevode nekih leksema po principu *sendvič-metode*). Zatim učenici poslušani pasus čitaju na njemačkom jeziku (jedan čita, ostali prate na pametnoj tabli i tako naizmjenično). Zanimljivo je bilo doživjeti da učenicima nakon kontekstualizacije i nakon skretanja pažnje na određene dijelove radnje, tekst na njemačkom jeziku poslije audioverzije dođe tek kao neka potpora i blaga dopuna, a da su učenici pri tome sami povezivali riječi koje su ih u bosanskoj verziji zaintrigirale s njihovim ekvivalentima iz njemačkog prevoda.

Cilj fragmentarnog čitanja ovog romana, naime, bio je da se učenicima približi dimenzija života malog čovjeka u kontekstu velikih historijskih dešavanja. Tako se u okviru *makroprojekta* koji će biti opisan u nastavku čitao početak spomenutog romana s ciljem da se oslikaju sve tegobe koje su pratile izgradnju jedne za to vrijeme monumentalne građevine kao što je ćuprija u Višegradu: neophodnost mosta u kontekstu priče o skeledžiji; tematika harača i danka u krvi; historijska figura Mehmed-paše Sokolovića uvijena u fikciju romana; beneficije i patnje u narodu koje su nastajale uslijed nejednakog oporezivanja vjerskih skupina, što postaje uzrok višestoljetne međunacionalne mržnje naroda u Bosni i Hercegovini; s druge strane, samo prisustvo raznih religija i njihov suživot kao odraz multikulturalnosti tipične za bh. društvo; potom nedostatak modernih građevinskih pomagala i u današnjici nezamisliv tempo gradnje; korupcija visokih funkcionera i sav jad koji ona uzrokuje u narodu; no prije svega ovoga važno je kroz tekst upoznati narod tadašnjice – strepnje, strahovi, podsmijesi, kletve i klicanja na graditelja, jaram, kuluk, priče, legende... Osobito je zanimljivo ovo potonje: tipičnost onog famoznog “kažu” ili “priča se” za mentalitet naših naroda, a na kojem je Andrić svoju spisateljsku majstoriju izvajao do savršenstva.

Zato se, pored svih ovih instanci kontekstualizacije i korespondencije književne fikcije s historijskom realijom, posebna vježba aktiviranja teksta u svijesti učenika i empirijski doživljaj diskursa postigao poigravanjem upravo s tim legendama. Naime, u početnom dijelu teksta spominju se tri legende, tik jedna iza druge: priča o vili brodarici koja je ometala gradnju, Stoja i Ostoja, koje su uzidali kao lijek protiv vilinih spletki, i na koncu priča o Arapinu iz crne rupe u ćupriji. Učenicima se objasni da svako “kažu” često ima oslonac u realnosti, s tim da realija

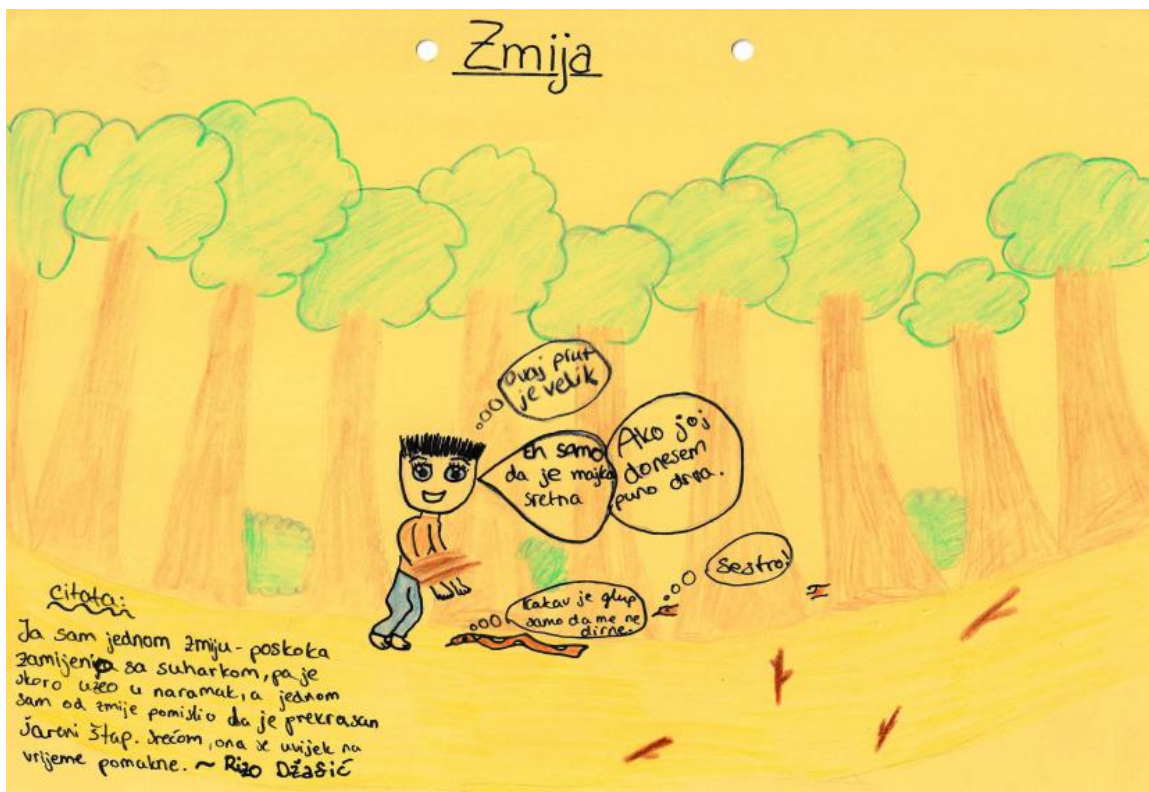
s vremenom po principu “gluhih telefona” biva višestruko nadograđena i preuveličana, te poprima oblik trača (u tu se svrhu odigra jezička vježba gluhih telefona unutar grupe i tematizuje se problematika trača u životu i u našem mentalitetu generalno). Potom su učenici dobili zadatak da za svaku od tih legendi napišu svoju pretpostavku o tome šta je to zaista moglo da se desi a da stoljećima poslije rezultuje legendom o vili, uzidanoj djeci koje je majka dojila kroz rupe na zidu i Arapinu u crnoj rupi. Učeničke ideje uvijek su bile zanimljive, a ponekad toliko bliske rješenju, tj. fikcijskoj istini da je učiteljica nekad bila uvjerena da su krišom čitali Andrića unaprijed (npr. *neki Arap pao s mosta u Drinu i ugušio se pa se narod plašio njegovog duha; možda je neko od ljudi bio ljubomoran na most pa ga namjerno kvario; možda je neko htio izazvati bijes naroda prema mostu i gradnji, pa je izmislio priču o nedužnim bebama...*). Daljim čitanjem teksta dođemo do rješenja i saznamo da je vila zapravo bio Radisav kao otjelovljenje narodnog protesta protiv kuluka, izrabljivanja i nehumane sile korumpiranog Abidage, da je priča o Stoji i Ostoji zapravo relikv gubitka pameti jedne nesretnice koja je imala zlosretnu sudbinu da bude nesuđena majka mrtvorodjenih blizanaca, a da je Arapin ustvari bio tamnoputi čovjek porijeklom iz Afrike, pomoćnik majstora Antonija, koji je stradao pri izgradnji mosta.

Učenicima je ovakvo bavljenje tekstem bilo jako zanimljivo i uzbudljivo i, bez obzira na težinu sintaksičke konstrukcije Andrićeve spisateljske prakse, oni se upinju da nauče šta će to biti rješenje *legende-zagonetke* i čija će ideja biti najbliža rješenju. Ovu priliku iskoristimo i za kritički osvrt na prevodilačku praksu: u mnogo detalja i aspekata učenici shvate i sami primijete koliko prevod teksta na njemački jezik osiromašuje izvorno značenje Andrićevog djela, a samim tim shvate važnost poznavanja jezika uopšte, ali spoznaju i ljepotu *svog* jezika. Važno je naglasiti da smo na nastavi koristili stariji prevod koji je često imao dosta nesretna rješenja, koja su u savremenom diskursu nedopustiva. Tako se, pored neprikladnog prevoda kojim se označava nesretna Ilinka, koristi izraz za tamnoputog čovjeka, za kojeg današnja djeca znaju da ga ne smiju ni pomisliti, kamoli izgovoriti (*das N-Wort*, tako se ta riječ označava u savremenom diskursu). Pored toga što se time potpuno izgubio smisao koji oslikava proizvoljnost našeg (tadašnjeg i današnjeg) mentaliteta pri označavanju *drugog i drugačijeg*, prevodi ovih izraza zapravo su poslužili kao oslonac za kontrastivnu metodu uporedbe etike iz vremena od prije pedesetak godina (vrijeme u kojem je izašao prevod) s vremenom današnjice. Uglavnom, zaključite da im se etika danas više sviđa i da im se Andrić više sviđa na našem jeziku.

Učenicima posebno zanimljiva bude priča o Avdaginoj Fati i nju obradimo u kontekstu dimenzije časti, poštenja, poštovanja prema roditeljima, časne riječi, principa i prkosa, a posluži

nam i za važnu društvenu dimenziju koja se obrađuje u okviru epohe Osmanskog Carstva u projektu, a to su ašikovanje i praksa dogovorenih brakova. Ovdje se animira empatijska prerada štiva time što učenici moraju sami reći šta bi oni učinili da su u Fatinim cipelama, prije nego im se kroz tekst saopšti ishod vjenčanja. On ih, svakako, šokira i, kada naknadno dođemo na temu sevdalinki, redovito se sjete sudbine Andrićeve Fate.

Roman se, istina, čita, tj. sluša isključivo djelomično i na preskoke (učiteljica uvijek izmanipuliše čitanje tako da se dotičemo samo onih dijelova romana koji su bitni za nastavni cilj i, naravno, koji su prikladni uzrastu – mučne scene vješto se izbjegavaju). No i tom fragmentarnošću uspijemo da oživimo toliko aspekata historije kojima se projekt bavi da u mnogo navrata neke nove dimenzije projekta koje na red dođu kasnije i ne bude neophodno objašnjavati (ašikovanje i brakove u kontekstu sevdalinki ili balada), a tekstu se vraćamo i pri smjeni epoha Osmanskog Carstva i Austro-Ugarske kako bi se dočarala zbuđenost naroda i postigla poenta o tome kako su BiH i njeno stanovništvo bili samo marionete u rukama lutkarskih majstora na tadašnjoj političkoj sceni. Mada ni danas nismo daleko.



Slika 30: Učenički rad – oslikavanje momenta iz pripovijetke „Zmija“



Slika 31: Učnički rad – oslikavanje jednog momenta iz pripovijetke „Skrovište“



Radi se o prikazima željene scene iz iste pripovijetke u vidu stripa. Dok se jedna učenica odlučila za momenat susreta glavnog protagoniste sa starom mačkom, druga je izabrala trenutak u kojem dječaci počinju kobnu igru šibicama koja će završiti požarom. U okviru ovog zadatka bilo je važno u tekstu analizirati značenja svih predmeta koje je dječak sakupio u skrovištu i unijeti ih u ilustraciju.

Slika 32: Učnički rad – oslikavanje drugog momenta iz iste pripovijetke „Skrovište“

10.5.3. Geografija

Iz rada je vidljivo da se s osnovama geografije učenici upoznaju u više navrata pod okriljem drugih nastavnih jedinki: pri upoznavanju i lociranju gradova iz kojih potiču učenici grupe, pri obradi pravopisa i lociranju znamenitosti i prirodnih ljepota BiH, pri obradi historije Jugoslavije (uče okolne države i njihove glavne gradove)...

Detaljna i sistematična obrada geografije domovine slijedi na prelazu uzrasta (šesti, sedmi, osmi razred) i obično je sredstvo balansa heterogenosti pri spajanju grupa.

Geografija se obrađuje **radom na geografskim kartama, slijepim kartama, vizualizacijom i ekranizacijom**. Počne se od učenja strana svijeta,⁴³ boja na geografskoj karti i simbola za gradove kao opštim odrednicama. Konkretno izučavanje reljefa domovine polazi od rijeka i mora, na rijeke se smjeste gradovi, oko gradova jezera, potom planine i na koncu polja.

Obično se ovo **upakuje u vid igre**: učenici pred sobom imaju kopije geografske karte A3 formata i na njoj rade sve vrijeme (traže, markiraju, boje zadane geografske pojmove). Učiteljica na tabli napiše ime, naprimjer, grada, učenici ga traže na svojoj krati, a onaj ko ga prvi nađe – javi se, dobije poen i locira grad prstom na velikoj geografskoj karti koja visi na tabli. Ostali nađu i markiraju grad na svom predlošku, pobjednik im pomaže, a kao nagradu pogledamo fotografije grada. Zanimljivo je kako je u jednoj generaciji učenik, čiji je otac Turčin, a mama Bosanka, zbog čega rijetko boravi u BiH, bio toliko začuđen i zadivljen fotografijama, rekavši: *Nek si nam ovako pokazala Bosnu. Ja sam mislio da su u Bosni samo selendre (njem. Kaff)*. Uz rijeke, jezera, planine i polja pogledaju se **dokumentarni filmovi ili reportaže**, pa se tako učenici upoznaju s **pojmovima raftinga, planinarenja, parkovima prirode, pećinama i endemskim vrstama**. Osobito im zanimljiva bude priča o Vjetrenici, o rijekama ponornicama i o činjenici da se ptice selice odmaraju baš u Hutovom blatu.

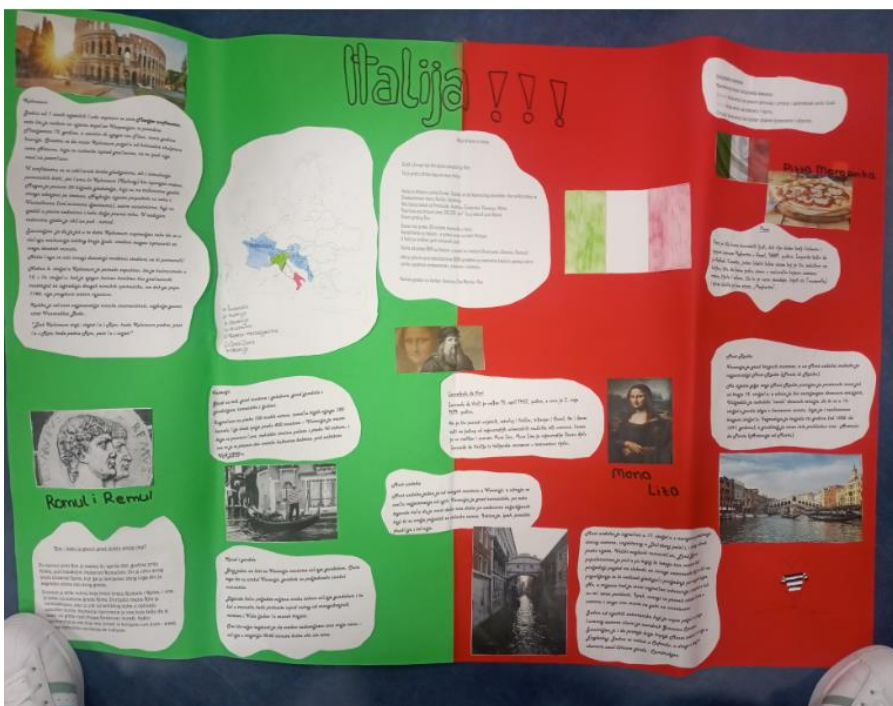
Kao praktičnu primjenu ovih znanja učenici **izrade projekt o svom gradu** sa najpoznatijim primjerom prirodnih ljepota kojima smo se bavili, a nalaze se u okolini njegovog zavičaja (rijeka, jezero, planina, polje...).

⁴³Zanimljivo je da u njemačkom jeziku postoji jedna krilatica (*Eselbrücke*) kojom djeca pamte strane svijeta idući od sjevera u smjeru kazaljke na satu: *Norden Osten Süden Westen = Nie Ohen Seife Waschen* (Nikad bez sapuna prati). Na početku rada u HSU jedna učenica u trećem razredu mi je poklonila jednu od najvrednijih stvari – krilaticu na istom principu za bosanski jezik: *sjever istok jug zapad = Svi Imamo Jednu Zemlju*. Od tada ju koristim u nastavi, s tim da učenicima ispričam odakle mi i onu ju s oduševljenjem pamte.

Mnoga nadahnuća za nastavu nastanu spontano u okviru HSU-bosanskog. Većina zapravo. Tako je kao produkt zaprepaštenja na šokantne izjave učenika u šestom i osmom razredu (*Pariz je u Americi, London je u New Yorku, Evropa je RLP*) jedne godine nastao divan projekt.

Naime, ne mogavši preći preko takvih rupa u opštoj kulturi, iskoristio se bosanski jezik da bi se “proputovalo” Evropom. Najprije su učenici morali naučiti ime, glavni grad i lokaciju svih evropskih država, čemu su poučeni **predavanjem, tabelama i fotografijama** o znamenitostima te države. Potom smo države i glavne gradove vježbali u kabinetu informatike na jednom posebnom obliku **interaktivnog kviza**⁴⁴ – najprije svako za sebe, zatim u timu, a na kraju u vidu grupnog takmičenja.

I na koncu je svaki učenik morao izabrati **evropsku državu koju bi želio posjetiti i o tome napraviti projekt**. Projekt je uključivao geografski položaj države, glavni grad, neke veće gradove, opis znamenitosti i neku zanimljivu priču o običaju, kulturi ili stereotipu po kojem je država poznata (Italija – *pizza*, Monaco – *kasino*, Švedska – “*Ikea*” i *Greta Thunberg*...). Projekt se radio u okviru nastave, uz upotrebu računara s obzirom na to da su tekstovi vađeni s interneta i prilagođavani projektu. Tom su prilikom, opet spontano, u tim grupama savladane kompetencije osnova rada na računaru (*Word – copy, paste, oblik i veličina fonta; pretraživanje na internetu; skidanje fotografija; obrada teksta, autorska prava*...). Nakon što su materijali skupljeni (tekstovi i fotografije), učenici su sklopili svoje projekte: zalijepili materijale na hamere, dekorisali ih, uvježbali čitanje i na kraju projekt predstavili pred grupom. To je bilo jedno zahtjevno, ali lijepo i plodno iskustvo jer smo svi naučili nešto novo jedni od drugih.



Slika 33: Učenički rad – projekat iz geografije „Ja bih željela/želio posjetiti...Italiju“; Učenici su morali opisati geopolitički položaj odabrane države i oslikati ga na slijepoj karti Evrope, potom istražiti značenje zastave, opisati dvije do tri znamenitosti, te objasniti historijat ili značenje zaštitnog znaka države ili neke važne osobe koja je porijeklom iz te države

⁴⁴Saterra Map Quiz Game: <https://online.seterra.com/hr/vgp/3007>.

10.6. Završni razredi: književno-historijski projekt – *Sinestezija*

Sedmi, osmi, deveti i deseti razredi obično se spajaju u jednu grupu zbog malog broja učenika. Zato se nastavne jedinice predviđene za ovu grupu ne mogu vjerno izložiti nekim redoslijedom jer njihova implementacija uvijek rotira i varira, prilagođavajući se trenutnoj strukturi grupe koja se mijenja svake godine – najstariji završavaju školovanje, a u grupu se integrišu peti i šesti razredi. Tako se desi da se jedni geografijom ili projektom iz historije bave na početku spajanja grupe, a drugi na kraju. Nastavne materije kreću se između različitih naučnih polja i školskih predmeta jer književnost i jezik kao krovni nastavni predmeti u HSU to dozvoljavaju.

Književnost i jezik kao predmeti jedno su od najbogatijih nastavnih područja jer omogućava interdisciplinarni pristup različitim naučnim područjima.

Književni tekst u svoju sveukupnu sliku uključuje različite kontekste – historijski, društveni, psihološki, umjetnički. Tako se kontekstualizacijom i interpretacijom jednog književnog teksta dolazi do spontane korespondencije književnosti s historijom, sociologijom, psihologijom, čime se kod učenika potiče razvoj kognitivnih i empirijskih kompetencija na svim tim poljima. Stoga se u HSU-bosanskom polazi od uvjerenja da je vrlo korisno učenike upoznati s uopštenim historijskim kontekstom u kojem se razvijalo bosanskohercegovačko društvo jer će poznavanje historijskog okvira u prvom redu olakšati interpretaciju i shvatanje književnih djela koja su nastala u određenom historijskom trenutku ili se pak samo fikcijom na njega odnose. Pored toga, znanja o historijskom razvoju bosanskohercegovačkog društva učenicima pružaju uvid u razvojnu nit tradicije i kulture naše države. Kroz to se učenicima omogućava da obrise prošlosti koje oni već poznaju kao sastavnice savremene bosanskohercegovačke kulture i tradicije sistematično povežu s vremenom i kontekstom u kojem su nastali, da shvate uslove i porijeklo tih instanci tradicije, a uz to i njihovu vrijednost i važnost njihova negovanja. Kada se sva ta teoretska znanja o prošlosti BiH podrže književnom fikcijom kao otjelovljenjem određenog historijskog momenta, onda se time zatvara jedan krug neprekidne korespondencije historije i književnosti, ali i mnogih aspekata drugih naučnih disciplina.

Težište dopunske nastave maternjeg jezika ipak je sam jezik. S obzirom na to da se radi o učenicima koji su rođeni u SR Njemačkoj, bosanski jezik za njih ima poziciju stranog jezika. Zato je pristup ovom projektu uglavnom bilingvalan: riječi, tekstovi, znanja uglavnom se prevode ili se u nastavu uvedu na oba jezika, ali je njemački jezik prisutan u znatno manjem omjeru nego što je to slučaj u nižim razredima.

Jezik, međutim, funkcioniše kao sredstvo i medij u književnosti, ali i u svim drugim nastavnim predmetima. O tome govori i Okvirni plan i program. Tako se pri podučavanju jezika mogu

koristiti tekstovi iz različitih tematskih područja: od književnosti, preko tekstova iz historije, geografije, novinskih članaka, tekstova s interneta i slično. Bez obzira na to o kojem se tipu teksta radi, bitno je shvatiti da fokus učeničkih kognitivnih poimanja ne mora nužno biti jezik teksta. Osim jezičkog znaka i njegove oznake, pažnja učenika neminovno će se raspliniti i po značenjskim dimenzijama jezičkog znaka – po njegovom označenom. Poimajući, međutim, značenje i smisao nekog teksta kroz jezik, učenik nesvjesno razvija i usavršava samu kompetenciju upotrebe tog jezika: upija nove riječi, širi svoj fond riječi, poima značenja određene riječi u novom kontekstu, pamti rečenične konstrukcije i sintaksički poredak, rezonuje ispravne oblike riječi... I sve to postiže podsvjesno, dok kroz jezik kao medij nastoji uhvatiti neko makroznačenje teksta i njegov smisao. Tako u onaj neprekidni krug korespondencije između književnosti, historije, sociologije, psihologije i drugih nauka neminovno ulazi i jezik.

Međutim, značenjske dimenzije nisu toliko jednostavne. U metodici je poznato da je učenje kroz slikovite predstave o apstraktnom vrlo efektivno. Tu se dolazi do problema sposobnosti stvaranja slikovite predstave o nečemu – neki su učenici kroz kognitivne sposobnosti razvili tu kompetenciju jače, neki slabije, a neki nikako.

Tu na scenu stupaju eksterni mediji koji će slikom ili zvukom podržati apstraktno značenje koje nosi neki jezički znak, bilo da se radi o samo jednoj riječi, o rečenici, o tekstu, o nekoj priči, o lekciji ili cijeloj lektiri. Govorimo o različitim sredstvima pomoću kojih se ta apstrakcija oživljava, a to se postiže fotografijama, filmovima, zvučnim zapisima, dramatisacijom...

Tako se u uigrano kolo korespondencije između književnosti, historije, sociologije, psihologije i jezika dodatno hvataju razne dimenzije medijske kulture, dramske umjetnosti i filma u okviru HSU.

Uz to, mnogi detalji u književnom tekstu ili filmu funkcionišu kao markeri kulture i tradicije, a HSU ima zadatak približiti učenicima razne instance kulture, i to ne samo njihovom promocijom u vidu spomena i svojatanja kao bosanskog već korjenitim razumijevanjem porijekla i razvoja tih instanci kulture. Iz svih ovih razloga proučavanje historije postaje neminovno u sprezi sa razumijevanjem književnosti i učenjem o kulturi i tradiciji domovine.

Zato je učenicima apsolutno neophodna sistematična i uvezana predstava o prošlosti naše države i književnosti kao vrste mimezisa određenih trenutaka historije, ali i sistematična predstava detalja iz bosanskohercegovačke kulture i tradicije koje učenici danas poznaju i prepoznaju u savremenoj slici BiH, ali ne znaju odakle ti detalji dolaze i koja je pozadinska priča njihovog nastanka. Saznanja o tome učenicima uvijek budu zanimljiva.

Tako, naprimjer, učenici često znaju za ljiljane, poznaju granice BiH, znaju da se južni dio naše zemlje zove Hercegovina, primijetili su da mnoge riječi našeg jezika prepoznaju u govoru svojih prijatelja koji su porijeklom Rusi ili Poljaci, znaju za islam, znaju za folklor i narodnu nošnju, znaju za sevdalinku, svjesni su da su mnoge riječi u našem jeziku njima već poznate iz njemačkog jezika, znaju da Sarajevo ima veze s početkom Prvog svjetskog rata, znaju za Tita i Jugoslaviju..., svega su toga oni svjesni, ali nisu upoznati s tim odakle dolaze svi ti fenomeni i instance savremene bh. kulture i kojem trenutku prošlosti da ih pripisu.

U tu je svrhu u okviru HSU-bosanskog osmišljen jedan vid književno-historijskog projekta za starije uzraste. Taj projekt, pored kontekstualizacije kulture i tradicije, učenicima pomaže u sistematičnom shvatanju književnosti i vanknjiževne stvarnosti na koju se odnosi neki književni tekst. Taj smo projekt u našem HSU spontano nazvali "4 epohe historije BiH". On obuhvata historijska dešavanja u BiH od srednjeg vijeka do danas, a akcent stavlja na one instance prošlosti koje su ostavile tragove u savremenoj predstavi ljudi o Bosni i bosanskom, a osobito onima koje su oslikane u bosanskohercegovačkoj književnosti. U projektu se radi o jednoj sinesteziji teksta, slike, filma i praktičnog rada.

Projekt se fizički sastoji od dva hamera koja su slijepljena i naknadno presavijena tako da očito razdvajaju 4 područja papira. Na svaku od tih površina učenici lijepe naziv, periodizaciju, fotografije i tekstove jedne epohe. Ti tekstovi hronološki govore o kulturnim i književnim specifičnostima BiH koje se izučavaju kroz projekt. Historija BiH time je podijeljena na: srednji vijek, osmanski period, austrougarski period i period Jugoslavije i u kontekstu tih epoha izučavaju se državni, politički, društveni, međuljudski, kulturni, običajni i tradicionalni konteksti koju su važni za shvatanje kulture i književnosti. Na samom se plakatu svaki taj kontekst opiše u nekoliko rečenica, potkrijepi fotografijom, ali se tokom nastave mnogostruko i detaljno razradi predavanjem, razgovorom, lekcijama, vježbama razumijevanja, fotografijama, a prije svega filmovima.

Upravo filmovi predstavljaju najjaču i najvažniju podršku u vizualizaciji i stvaranju vjerne predstave o historijskom kontekstu nekog djela ili događaja. Naime, kroz ekranizaciju učenici najbolje shvate sve one apstraktne jezičke instance iz historije, predavanja, neke priče ili lektire, koje si teže mogu predočiti s obzirom na to da je savremeno doba često daleko od fiktivnog doba na koje se neko književno djelo odnosi.

Ovaj projekt predstavlja proširen kostur opisanog *mikroprojekta*. Iste fotografije i teze obrađene u okviru orijentacionog uzrasta, sada se prošire tekstom, predavanjem i filmovima. Tako od *mikroprojekta* nastaje *makroprojekt*, čineći vid nadogradnje već stečenih kompetencija.

10.6.1. Srednji vijek

U okviru srednjeg vijeka projekt uključuje Ilire, Slavene, stečke, feudalni sistem, markantne srednjovjekovne vladare Bosne (Kulin-ban, kralj Tvrtko, kraljica Katarina) te priču o Hercegovini.

Iliri se spomenu kao starosjedioci prostora BiH, a akcent je na onome što se u toponimima pretpostavlja trag ilirske ostavštine. U kontekstu Ilira učenicima se skrene pažnja na porijeklo imena rijeke i države, ali prije svega na značaj koji za neki narod ima pismenost, jer o Ilirima ne znamo gotovo ništa pouzdano zato što nisu njegovali pisanu kulturu. Kada se učenicima uz to priloži fotografija s tek nekolicinom materijalnih dokaza za koje se smatra da su ostali od Ilira, važnost pisma im bude itekako jasna.

Slaveni se mnogo detaljnije izučavaju kao naši preci. U svrhu razumijevanja historije jezika i pisma, učenicima se detaljno približi seoba Slavena, raseljavanje u tri grupe, savremene nacionalnosti koje su potomci Slavena, praktičnosti iz života Slavena (religija, običaj, životna praksa), pokršćavanje i problem prevoda Biblije koji je doveo do nastanka prvog slavenskog pisma, Ćiril i Metod, glagoljica, ćirilica, bosančica, osvrta na savremene slavenske jezike i sličnosti između njih. Sve se naravno proprati fotografijama, kartama s putanjama seoba, fotografijama najstarijih glagoljskih i ćiriličnih dokumenata, pokažu se fotografije aleje glagoljskih slova u Hrvatskoj, čak primjeri grafita u Zagrebu napisanih glagoljskim pismom.

Učenici u svrhu upoznavanja s pismima dobiju i predloške slova glagoljice i bosančice (ćirilicu uče i njom vladaju), pa napišu svoje ime na sva tri pisma, te ih poslije kao likovni rad oslikaju željenom tehnikom (vodenim ili masnim bojama, temperama, grafitom) na velikom hameru u boji. Za vježbu razumijevanja kao zadatak dobiju da na času napišu neku zanimljivost na glagoljici (poslije i na bosančici), zatim papiriće s tekstom ubace u šešir i onda svako izvuče po jedan od tekstova i transkribira ga na latinicu. Čitanjem teksta naglas otkriju ko je izvukao čiji tekst. U nekim se grupama ovo organizuje kao vid takmičenja: rečenice urade za zadaću i fotografišu, nastavnica fotografiju prikaže na pametnoj tabli, svi transkribiraju najbrže što mogu, pobjednik dobija poen, poeni se na kraju zbroje i prva se tri mjesta nagrađuju peticom.

Nakon što se nekoliko časova poigramo pismima Slavena koja se više ne koriste, prelazi se na podučavanje ćirilice kao aktivnog slavenskog pisma. Možda jeste neobično da se u ovom uzrastu koriste materijali iz udžbenika i radne sveske za treći razred, tekstovi za učenje HSU-

srpskog za prvi razred, ali činjenica jeste da ova djeca jezički nisu spremna prije ovog uzrasta probaviti pismo na jednom jeziku koji ne znaju dovoljno dobro.⁴⁵

Historija o seobi Slavena za ovdašnju je djecu najzanimljivija zbog rezultata koje je dala u nacionalnoj strukturi Evrope. Kroz priču o zajedničkim precima i zajedničkom prajeziku djeca s oduševljenjem shvate zašto zapravo razumiju riječi iz govora svojih prijatelja koji su porijeklom iz Poljske, Rusije ili Bugarske. Iako se u okviru HSU-bosanskog godinama nastojalo približiti učenicima detalje iz slavenskog života i kulture fotografijama kuća, naselja, nakita, odjeće, ništa ih nije oduševilo kao film koji se prošle godine pojavio na *YouTubeu* o Slavenima koji su stigli na područje današnje Njemačke. To je sjajan dokumentarni film koji zapravo predstavlja kombinaciju dokumentarnog i igranog filma.⁴⁶ On odlično ekranizuje seobu, život, običaje, kulturu i sudbinu ogranka Slavena koji su otišli zapadnije od učenicima poznatih Zapadnih Slavena (Poljaka, Čeha i Slovaka), naselili predjele između Elba i Odra i poslije se asimilirali s njemačkim stanovništvom. Njihovim savremenim potomcima smatraju se Lužički Srbi. Učenici su ostali zapanjeni kada su kroz film saznali da je ime glavnog grada Njemačke zapravo slavenskog porijekla. Sve ono o čemu je nastavnica godinama pričala, objašnjavala, mahala rukama i fotografijama sadržano je u ovom filmu: tegoba i neizvjesnost seobe naroda, životni uslovi za kojima se težilo seobom, opasnosti seobe kroz nepoznata područja, način gradnje kuća, način odijevanja, model porodice, mnogobožaćka vjerovanja, društvena hijerarhija, rituali, posuđe, razmjena dobara, alternativna medicina i još mnogo toga. Čak je na osnovu iskopina posmrtnih ostataka jedna naučnica uz analizu vilice objasnila da su se Slaveni hranili bez ugljikohidrata jer u zagrizu nije evidentan karijes, ali da demineralizacija na zubima ukazuje na periode gladi i neuhranjenosti. Film jeste na njemačkom jeziku, ali ga gledaju tek nakon što im se ovaj dio historije ispredaje na bosanskom jeziku i naglasi da sliku Slavena iz filma mogu projicirati na naše Slavene samo do trenutka u kojem počinje njihovo miješanje i asimilacija s germanskim plemenima, te da su naši Slaveni kroz opismenjavanje, brojnost i drugačiji politički kontekst, umjesto ka asimilaciji, krenuli u pravcu stvaranja svojih prvih srednjovjekovnih država.

⁴⁵Inače, cijeli ovaj historijat Slavena kao uvod u ćirilčno pismo u okviru HSU-bosanskog nastao je spontano, kao intelektualni odgovor na otpor i indirektno negodovanje pojedinih struja roditelja po pitanju "učenja ćirilice u bosanskoj školi". Ovo predavanje taktički počinje pitanjem: Čije je pismo ćirilica? Redoviti je odgovor: srpsko, rusko... Zaključak predavanja nakon svega ovoga jeste: Ćirilica nije ni srpsko, ni rusko, već slavensko – a Slaveni smo i mi i Rusi i Srbi i Bjelorusi... Djeca o ovoj tematici pišu test koji roditelji moraju da potpišu i od tada nije bilo daljih negodovanja. Da li je razlog tome produhovljenost kroz dječiji test ili kapitulacija – ostaje nepoznato.

⁴⁶Die Slawen - Unsere geheimnisvollen Vorfahren, MDR Geschichte – Film sa *You Tubea* dostupan pod linkom: <https://www.youtube.com/watch?v=WeC8doU-zps>

Nadalje se rasvijetle osnove feudalnog sistema i način upravljanja srednjovjekovnom Bosnom. Detaljnije se uči o **Kulin-banu i Povelji**. Pored fotografija, pojam o ovom važnom vladaru i dokumentu učenicima se pokušava približiti bosanskim dokumentarnim filmom o Kulin-banu koji je dostupan na *You Tubeu*. S obzirom na suviše duboke historijske detalje u filmu kojima nije umjesno opterećivati učenike ovog uzrasta, ovaj film prikazuje se samo djelomično. Ovdje se misli na dijelove koji sadržavaju već stečena znanja (npr: prvih devet minuta u kojima se govori o razmjeni artikala, a ti artikli se kao proizvodna djelatnost spominju i u filmu s njemačkim Slavenima) ili znanja koja će biti neophodna za neke kasnije dijelove historije (dijelovi o specifičnostima religije u srednjovjekovnoj Bosni i političkim previranjima po pitanju vjere u konstrukcijama moći tadašnje Evrope, jer će specifična religija biti okvirnim kontekstom za tradiciju stećaka). Najzanimljiviji dio filma za učenike obično je onaj animirani dio koji govori o načinu na koji je *Povelja* dospjela u Petrograd.

Zadnjem dijelu filma pristupa se kritički s aspekta neefikasnosti bosanskohercegovačke politike i ovdje se već radi o medijskoj kulturi u nastavi: *Zašto se nakon dokumentarnog filma snimljenog 2007. do danas nije ništa riješilo po ovom pitanju? Da li je 2 miliona eura mnogo ili malo za ovakav kulturno-historijski spomenik? Na kakve se trićarije troše milioni u BiH, a za ovakav dokument se nema?*

Na koncu se kao vid praktične vježbe analizira tekst *Povelje* na izvornom jeziku (latinična transkripcija) i verzija na savremenom bosanskom jeziku. Analiza se vrši na jezičkom i semantičkom nivou, kao i sa aspekta kontekstualizacije značenja uz historijske prilike tog vremena, a znanja koja su učenici stekli kroz film im mnogo pomognu. Učenici najprije dobiju tekst odštampan u izvornom jeziku (s tim se prethodno malo prilagodi i izmanipuliše od strane nastavnice te se umjesto *y* upiše *i* i uklone se pojedini poluglasi, no većina poluglasa ostane radi efekta autentičnosti). U prvom krugu analize zadatak je da crvenom bojom zaokruže riječi čije značenje prepoznaju (najčešće to budu riječi: *oca, sina, pravi, držati, poklonь, živь...*). U drugom krugu analize učenici dobiju predložak na kojem je *Povelja* napisana na savremenom bosanskom jeziku. Metodom analogne uporedbe tekstova treba da prepoznaju riječi čije značenje mogu dešifrovati, tj. prepoznati pomoću prevoda i te riječi zaokružuju plavom bojom (najčešće to budu riječi: *prijetelj, vjeru, gdje...*). Na taj način učenicima se omogućiti simbolična vizualizacija razlike između srednjovjekovnog i savremenog bosanskog jezika: crvenom je zaokruženo ono što je ostalo isto ili slično, plavom je zaokruženo ono što nisu mogli prepoznati bez prevoda, ali je slično nakon što se uključi sugestija prevoda, a jezički znakovi koji su ostali nezaokruženi u takvom obliku ne postoje u savremenom bosanskom jeziku. U grupama u

kojima je tekst prethodno prilagođen na način da je potpuno lišen poluglasa primijećeno je da učenici prepoznaju više riječi. Svejedno, ova je metoda u praksi zadržana tako da poluglasi bivaju namjerno ostavljeni, te im se na kraju kaže da je od svih slavenskih jezika samo ruski zadržao te poluglase, a mnogi to primijete i sami – čim dobiju tekst *Povelje* u ruke pitaju: *Je li ovo ruski?*

Od ostalih srednjovjekovnih vladara projekt se osvrće na **kralja Tvrtka I Kotromanića**. Pored teritorijalne moći koja djecu uvijek zadivi, učenicima je jako zanimljiva činjenica da je bio dječak kada je preuzeo vlast, kao i detalj smjene titula s bana na kralja. U ovom kontekstu im se fotografijama skrene pažnja na grb dinastije i tu prepoznaju simbol ljiljana koje ovdašnju djecu snažno asociraju na domovinu.

Historija o kraljici Katarini i famozna polemika o tome da li je zadnja ili predzadnja kraljica srednjovjekovne Bosne djeci je također jako zanimljiva. Priči o kraljici prethodi priča o njenom ocu. Za učenike je jedna od najzanimljivijih historijskih činjenica upravo taj detalj o imenovanju **Stjepana Vukčića Kosače** hercogom, jer na taj način ime naše države povezuju s državom u kojoj oni žive upravo po tituli hercega, koja je u SR Njemačkoj vrlo poznata i u savremenom diskursu. Kao uvod u historijat o **kraljici Katarini Kosači Kotromanić**, uvijek je neophodno učenicima objasniti sve kontroverzije i polemike vezane za ovu historijsku činjenicu te spomenuti mnoge verzije koje u historiografiji kruže o njoj. Zato je i dokumentarne filmove o njoj, pa i onaj koji će učenici pogledati, neophodno u nekim aspektima uzeti s rezervom, ali im se film svejedno prikaže jer je njegov dio o Osmanlijama jako koristan za prelaz u narednu epohu. Pored toga, odabrani film pruža dobar uvid u zamršenost društvenih odnosa u srednjovjekovnoj Bosni. Kako bi se učenicima ukazalo na važnost kritičkog pristupa medijima, prikažu im se još dva kraća dokumentarca koji vrlo samouvjereno iskazuju suprotne istine o predmetu o kojem govore. Sve se to u okviru HSU radi s ciljem da učenici razviju svijest o tome kako se sa historijom ove epohe mora jako pažljivo postupati, jer uslijed nedostatka pisanih i materijalnih dokaza vrlo često dolazi do instrumentalizacije i manipulacije historijskim činjenicama. Za zadnju generaciju koja se bavila projektom u okvir srednjeg vijeka uvedeno je bavljenje vrlo zanimljivom knjigom *Kraljevi i kraljice Bosne*, koja nam omogućava da se na jedan zanimljiv način upoznamo i s drugim vladarima. Metode koje se koriste pri obradi jesu: projiciranje ilustracije na tekst i već opisana metoda obrade neknjiževnih tekstova (riječ koja mi se sviđa i nepoznata riječ).

Posebna pažnja u okviru projekta posveti se fenomenu **stećaka**. U tom se kontekstu rasvjetljuje i fenomen specifične religije u srednjovjekovnoj Bosni, s tim da se naglasi da i ovdje postoje

mnoge manipulacije o teoriji o Crkvi bosanskoj. Kao kvalitetan naučni prilog, učenicima se prikazuje dokumentarni film o stećcima, s tim da se prethodno razradi i uvede specifičan fond riječi (*spomenik, nadgrobni, lokalitet, stoljeće, grobne jame, sanduk, postolje, motivi, umjetnost, likovno, literarno, naučno, pokojnik, dijak, križ, okamenjeni svjedoci vremena, epitaf*). Pažnja se učenicima skrene na jezik i pismo epitafa. U svrhu shvatanja fenomena stećaka kao obilježja vremena i u svrhu razlikovanja srednjovjekovnog jezika u odnosu na savremeni bosanski jezik kojim sami učenici govore, zajednički se analiziraju neki od najpoznatijih epitafa po principu po kojem su analizirali i *Povelju Kulina bana*. Još jedan film, neki vid amaterskog dokumentarnog filma na njemačkom jeziku, također se prikaže djeci, ali s ciljem kritičkog pristupa medijima. Radi se o materijalu koji je realizovan dvojezično, ali baštini mnoge površne i netačne populističke teorije o stećcima. Uz to se kroz ovaj film može problematizovati nemar državnih institucija i ljudi prema kulturnoj baštini države.

Na znanje o stećcima nadovezuje se književna interpretacija stihova **Maka Dizdara**. Pored jezičkih specifičnosti i izdvajanja drevnih riječi (*hiža, did, kam, tikaj...*), ovisno o uzrastu se u nastavni proces uključe i neke instance interpretacije stihova s aspekta teorija *drugosti*, kolonizatorske politike, kao i pjesnikovo nastojanje ovjekovječenja drevne bosanske kulture i njenog povezivanja sa savremenim dobom⁴⁷. Zadatak za praktičnu vježbu u ovom kontekstu: učenici dobiju spisak starih riječi iz Makove poezije i treba pomoću njih da napišu neke jednostavne savremene rečenice. Npr: *Ovdje je moja kuća. Ase je moja hiža*. “Pobjednik” ove vježbe onaj je ko u jednu smislenu rečenicu uspije implementirati najviše starih riječi a da pri tome ostvari najljepši smisao. Makova poezija auditivno se podrži snimljenim verzijama stihova na *YouTubeu*, ali i muzičkim izvedbama *Modre rijeke* Arsena Dedića i “Indexa”. Učenicima se u ovom kontekstu prikaže zanimljiv i vrlo kvalitetan dokumentarni film o Makovom životu koji je snimila *Al Jazeera*. Kao uvertira u film, naglasi se realno historijsko vrijeme u kojem je živio Mak Dizdar i uspostavlja distanca prema fiktivnom vremenu srednjeg vijeka na koji se referiše njegova poezija. Film je jako kvalitetno urađen i djeci zanimljive budu fotografije i društvena stanja iz doba Jugoslavije jer to doba u ovom uzrastu već jako dobro poznaju, te se ovdje radi o jednom vidu povezivanja već stečenih s novim historijskim znanjima u kontekstu književnog stvaralaštva. Lik Maka Dizdara tako aktivira poimanje o tri epohe iz projekta: živio i stvarao u Jugoslaviji, rođen u periodu Austro-Ugarske, a pisao o srednjem vijeku, ali u svoj diskurs uključuje sva ta razdoblja. Tako učenici shvate njegovu važnost i veličinu u književnom korpusu BiH. Od biografskih instanci djecu posebno potrese sudbina

⁴⁷ Katnić – Bakaršić, Marina, *Stil, kultura, semiotika*, University press, Sarajevo, 2019.

majke i sestre koje su skončale u Jasenovcu, ali im zanimljivo bude vidjeti intervju s Makovim unukom kao još uvijek živom figurom.

10.6.2. Osmanski period

Znanja o nestabilnosti u srednjovjekovnoj bosanskoj državi koja učenici steknu kroz priču i filmove o kraljici Katarini već ih polahko uvode u narednu epohu. U kontekstu ove epohe moguće je već uticati na stvaranje spoznajnih sposobnosti na nivou arhitekture kod učenika, pa se u kontekstu ovog doba ističu mostovi, džamije, avlije i sarajevska čaršija za koju svi učenici znaju. Pored tragova u arhitekturi, učenicima se skreće pažnja na to da je ovaj period ostavio važne sastavnice u tradiciji i kulturi BiH, u vidu religije, načina oblačenja i vladanja, turcizama, ali i da je to period obilježen novim društvenim poretkom vladajućih slojeva (begovi i age), te nezavidnim položajem žene u društvu... Od široke palete historijskih instanci koje nudi ovaj period, kroz projekt se učenici približe upoznaju s onim koji su bitni za književnu i jezičku ostavštinu koja se rasvjetljava u kontekstu ove epohe: **turcizmi, sevdalinke i balada o Hasanaginici**.

Zanimljiva je učenicima priča o načinu na koji su ašikovali momci i djevojke u ovom periodu, kako su se brakovi ugovarali i kako su iz ovog perioda potekle **sevdalinke** kao pjesme o ljubavnoj čežnji, za koje učenici često spomenu da su ih čuli kod mame ili nene. Na času analiziramo i interpretiramo tekstove nekoliko sevdalinki, što se auditivno podrži izvedbama sevdalinki na *YouTubeu*. Za zadaću obično dobiju da zapišu najdražu maminu sevdalinku (tatinu, neninu, tetkinu...). Na taj se način povezuje tradicija i savremeni muzički odabir, a interpretacijom se stvara uvid u vrijeme u kojem su nastale ove pjesme. Na kraju se prikažu moderne izvedbe sevdalinke kao simbol nastavka tradicije u savremenom dobu.

Kroz društvene vrijednosti koje su se odnosile na žene tog vremena učenicima se skrene pažnja na praksu patrijarhalne podređenosti žene u društvu i čestih slučajeva u kojim su se žene udavale po volji muških članova porodice. Na ovom se mjestu obrađuje **balada o Hasanaginici** u svim onim aspektima koji su važni za književnu i historijsku kulturu BiH, a u koje je učenike neophodno uvesti da bi shvatili baladu: usmeno stvaralaštvo, age, begovi, kadije, očeva/bratova riječ, svekrva, starateljstvo nad djecom u slučaju razvoda, obespravljenoš žene, muški ponos, ženski stid. S tekstom se upoznaju i na bosanskom jeziku, ali i na njemačkom. Tako se ova balada uvodi u kontekst evropske književnosti preko Goethea, za kojeg sva ovdašnja djeca znaju. Ukupnost ovih znanja zaokruži se filmom o Hasanaginici, kroz koji se učenicima vizualizuju i dodatno približe svi oni detalji života koji su važni za stvaranje predodžbe o životu,

tradiciji i kulturi ovog vremena, a, dakako, i za razumijevanje samog teksta: nastambe, infrastruktura, način života i oblačenja, svadbeni običaji, vizualizacija scena iz balade... Uz obradu se spomenu razne druge realizacije ove tematike (drame i opere). I na koncu se cijela priča zaokruži kratkim dokumentarnim filmom *Al Jazeera*, koja prikazuje autentično mjesto radnje ove balade u Imotskom.

10.6.3. Austrougarski period

Historijatom o slabljenju Osmanskog Carstva i pričom o Berlinskom kongresu u projektu se prelazi na narednu epohu – na vladavinu Austro-Ugarske u BiH. U ovom kontekstu govori se o kolonizatorskoj politici vremena u svijetu, o prodoru evropske kulture u BiH, o susretu Istoka i Zapada u BiH, o afirmaciji svih četiriju religija, o razvoju društva, infrastrukture, školstva, kulture u potpuno novom duhu, o urbanizaciji i jazu između grada i sela, o prodoru njemačke kulture i germanizama...

Sve se, naravno, potkrijepi fotografijama, a kao književna potka ovog doba obrađuje se **Ivan Cankar**. Tekst *Zastidio se majke* i sve njegove društvene konotacije učenici obično već znaju od prije. Na njega se podsjetimo, a kao tekst s više markera kulture iz ovog perioda (*desetica, realka = Realschule, Ruhe*) obrađuje se Cankarova *Desetica*.

Instanca kolonizatorske politike u ovom se dijelu projekta malo kritičnije razradi i tako se uvede pojam nezadovoljstva domaćih intelektualnih krugova prisustvom strane sile, kolonizatorska politika vlasti, tenzije svjetskih sila na političkoj sceni, te se dođe do atentata u Sarajevu i početka Prvog svjetskog rata. Iako dosta dug i težak, jugoslavenski kulturni **film o atentatu u Sarajevu** pruža odličan uvid u sliku Sarajeva tog doba, ali i generalno približi učenicima tradiciju, domet razvoja društva u tom dobu, način oblačenja, arhitekturu, susret evropske i osmanske kulture u arhitekturi i nošnji... Tema atentata se obrađuje vrlo pažljivo i učenicima se ukazuje na postojanje različitih stanovišta i ideologija o tom atentatu, mada oni to većinom znaju jer u školi uče o tome u dosta negativnom kontekstu.

10.6.1. Jugoslavija

Rezultati Prvog svjetskog rata prezentuju se kao prelaz u četvrtu epohu historije Bosne – epohu Jugoslavije. Ona je Drugim svjetskim ratom podijeljena na dvije epohe. U kontekstu prve akcent se stavi na političku, ekonomsku, statusnu obespravljenost države **BiH u Kraljevini**. Ekonomska zaostalost potkrijepi se fotografijama. Kao književni reprezent teškog života u BiH

iz ovog vremena obrađuju se **pripovijetke *Lipov cvat* Alekse Mikića i *Majka Zije Dizdarevića***. Patrijarhalni kontekst *Majke* se osobito akcentira i uveže sa sudbinom Hasanaginice i same kraljice Katarine. Na učenike snažan utisak ostavi Zijina smrt u logoru Drugog svjetskog rata jer im je tematika koncentracionih logora već poznata iz njemačke historije. U kontekstu logorskog diskursa čitaju se dijelovi (uzrastu primjereni dijelovi i zavisno od strukture grupe!) *Jame* Ivana Gorana Kovačića. Kroz ove diskurse stalno se promovise svijest o tome kako su rat i mržnja prema *drugosti* etički i moralno neispravni.

Sam **kontekst Drugog svjetskog rata i NOB-a** učenicima je do ovog uzrasta (deveti i deseti razred) već poznat jer se svake godine uz ponavljanje o Danu državnosti osvrnemo na ovo vrijeme. Do tada su, upravo u svrhu kontekstualizacije vremena od kojeg se obilježava državni praznik, već redovno svake godine od šestog razreda (primjerenost uzrastu i u zavisnosti od grupa) pogledali neki od partizanskih filmova (*Boško Buha*, *Kozara*, *Bitka na Neretvi*, eventualno *Sutjeska*). Ono na što se učenicima skreće pažnja u ovim filmovima jeste zajednička borba svih nacija (Boškove čete vojuju po cijeloj Jugoslaviji; u *Kozari* se rame uz rame bore Ahmet, Joja i Ivica; u *Neretvi* je, pored ovih naših triju nacija, markantna ličnost i Slovenac; potom Dalmatinac i njegova tri sina u *Sutjeski...*), tip strateškog ratovanja zbog neopremljenosti vojske u odnosu na fašističke snage (manevri, rušenje mosta, ratovanje u opancima, plijenjenje municije i oružja...), poteškoće i patnje u ratu (zbjegovi, glad, rane, tifus, rane i nedostatak medicinske opreme, amputacije bez anestezije, veliki gubici, pogibije...), ratna zvjerstva (ubistva, progoni, odvođenje u logore, silovanja...). Svi se ovi problemi prethodno kontekstualizuju i pojasne jer nisu učenici svih uzrasta u tako heterogenim grupama sposobni sami da ih pojme.

Titova figura učenicima je također poznata od prije kroz učenje o prazniku u najnižim razredima, kada im se **Dan državnosti** interpretira *kao rođendan BiH u kojem je ona dobila granice i teritorij*. Uz to se ovaj dio historije proširi u orijentacionom periodu *mikroprojektom*. Tako učenici tu predstavu o epohama nose u podsvijesti nekoliko godina dok ne dođu u uzrast u kojem u svim ovim detaljima obrađuju *makroprojekt* o kojem govori ovaj dio rada. Upravo zbog obrisa tih predznanja koje nose sa sobom, kada dođemo do projekta, neki detalji osobito intrigiraju i zanimaju učenike jer su to detalji koji se nadovezuju na predznanja stečena tokom površnih razgovora o kontekstu praznika (kraljica Katarina, Tito, mostovi i džamije iz Osmanskog Carstva, visoke zgrade iz Austro-Ugarske...). Pažnja se obavezno skrene na to kako život u SFRJ bilježi napredak, ali se i dalje osjećala postratna bijeda, osobito na selu. U tom

kontekstu obrađuje se *Očeva sjekira Rize Džafića*, ali djelomično i *Ćopić* kao malo veseliji reprezent ovog vremena.

I na koncu, završetak četvrte epohe u okviru projekta zapravo predstavlja **raspad Jugoslavije** u znaku drugog državnog praznika (**Dana nezavisnosti BiH**) koji još bolje pamte od malih nogu jer je to glavni povod naših priredbi. O ratu im se u okviru HSU priča dozirano, tek u završnim razredima, i to samo zato što to njih žarko interesuje i vječito o tome zapitkuju. Rat se kratko predstavi kao konstrukt političkih i ideoloških previranja u državi, s potkom ekonomskog rasula uz mehanizme kao što su širenje nacionalizma i manipulacije narodnim masama putem medija. Akcent poetike rata stavi se na to da je rat unazadio i oštetio sve nacije, da je mnogo ljudi poginulo i ranjeno, da su mnoge porodice uništene, gradovi i fabrike porušene, da mržnja nikome nije donijela ništa dobro i da ju ne valja gajiti jer: *ko sije mržnju - taj će da žanje rat*. Glavna etička i moralna poruka jeste: ne smijemo generalizovati – bez obzira na to odakle ko dolazi ili kako se zove ili koje je vjere; ne smijemo nikome pristupati po predrasudi, već po tome kakav je čovjek.

Filmovi pomoću kojih se učenicima nastoji približiti ovaj dio historije su *Savršeni krug* i *Ničija zemlja* (u završnom razredu). U *Savršenom krugu* posebno se skrene pažnja na činjenicu kako su Marko i Hamza komšije i obojica pomažu dječacima, unatoč nacionalnosti, a Marko čak i pogine. To je potka lekcije o tome kako ne smijemo generalizovati i kako u svim nacijama ima i dobrih i loših ljudi. Od životnih i ratnih detalja vidljivih u filmu naglasi se: opkoljenost, glad, strah, neizvjesnost, nedostatak vode, ratne cijene i robna razmjena, ratni profiteri, komunikacijska odsječenost, život u podrumu, fenomen snajperista, psihička rastrojenost ljudi, suživot i svađe komšija, humanost i animalnost u ratu. U filmu *Ničija zemlja* učenicima se pažnja skrene prvenstveno na to da ne slušaju psovke, mada se upravo zbog njih doslovno *kidaju od smijeha*. Pošto su pri gledanju ovog filma već stariji, moguće im je unijeti i neke šire društvene aspekte ratnog konteksta devedesetih: udio stranih sila, njihova pasivnost, nezainteresovanost i bešćutnost, te beskrupuloznost i uloga medija. Profiliranjem vojnika iz filma i opisom razvoja odnosa između dvojice glavnih likova u filmu, nastoji se istaći činjenica kako je sa one strane koja se u BiH tako često generalizuje i promovise kao čisto agresorska i zla – bilo zaista ljudi koji su uživali u tome da ubiju što više protivnika (manevrisanje odskočnom minom ispod leševa kao vid zabave), ali i ljudi koji su u rat došli jer su natjerani regrutacijom. Posebno vrijedna nit ovog filma jeste prikaz načina na koji rat plastično i po kalupu zavađa ljude koji bi se u normalnoj svakodnevnicu možda i lijepo družili (groteskni razgovori Nine i Čikija o djevojkama na početku) i način na koji krv i rane izazivaju želju za

osvetom (stalni nasrtaji Nine i Čikija jedan na drugog nakon međusobnih ranjavanja, dok ne postignu ono što je rat od njih i htio – smrt).

Istina, ovo su teške teme koje možda i nisu za školu, ali kroz iskustvo i razgovore s prvim generacijama s kojima se počelo raditi u okviru HSU-bosanskog (uvidjevši visok nivo nacionalizma i jednostranosti u razmišljanju koji je ljudima u iseljeništvu nažalost vrlo često svojstven, pa ga prenose i na djecu), postalo je jasno da je bolje učenicima dati jedan ovakav uvid u rat i omogućiti im normalno shvatanje ljudi drugih nacionalnosti s kojima neminovno živimo u BiH, ali i u SR Njemačkoj, nego učenike pustiti da odu u život s mišljenjem i uvjerenjem o tome da je njihova strana sasvim i potpuno dobra, a da su druga ili treća sasvim i potpuno zle.

Jasno je da kraj četvrte epohe našeg projekta zapravo znači nepisanu petu epohu historije naše države, a to je ona koju mi trenutno živimo, tj. ne živimo jer nismo u svojoj državi. Djeca su vrlo dobro svjesna ekonomskog stanja naše države i kroz mnogo razgovora može se primijetiti da im je jako teško i žao zbog toga što u Bosni nije sve kao u Njemačkoj i zato što im rodbina i prijatelji tako teško žive. Konstruktivno iz novije književnosti i historije se ne obrađuje ništa, ali držimo časove u kojima učiteljica odgovara na sva njihova pitanja na način na koji je objašnjeno na primjeru o migrantima u dijelu rada o medijskoj kulturi.

I tako učenici, saznajući i učeći o prošlosti svoje države kroz ovaj projekt, nauče shvatati i voljeti sadašnjost svoje domovine, svoje kulture i tradicije i bivaju potaknuti na razmišljanje o budućnosti domovine, uz nadu da će nekad biti bolja nego sada.

11. DODATAK 2

POPIS TABELA

Tabela	Stranica
I Kompetencije: slušanje i razumijevanje;	54
učešće u razgovoru,	55
govor	55
II Kompetencije: čitanje i rukovanje tekstovima i medijima;	59
pisanje i sastavljanje tekstova;	60
pisanje i pravilno pisanje;	60
jezik i analiza jezičke upotrebe	61
III Kompetencije: jezičko posredovanje i prevođenje;	65
interkulturalne kompetencije	66

POPIS ILUSTRACIJA

Slika		Stranica
I	Učenički rad: izrada reklame za produkt iz zbirke priča <i>Očeva sjekira</i>	81
II	Izgled table za vrijeme frontalnog rada na nastavnoj temi “Pravopis”	92
III	Primjer iz ilustrovanog rječnika	127
IV	Primjer vokabular-memorija iz šešir-sehare	127
V	Primjeri oživljavanja slova i igrice <i>Kako smije, a kako ne smije izgledati slovo</i>	132
VI	/k/ - štampano	133
VII	/k/ - pisano	133
VIII	/k/ - bojanka	133
IX	Ilustracija uz tekst <i>Lisica i miš</i>	134
X	Ilustracija uz tekst <i>Džem</i>	134
XI	Izgled table za vrijeme frontalnog rada na nastavnoj temi “Pravopis”	142
XII	Pisanje imenica u njemačkom i bosanskom jeziku – kontrastivni pristup	144
XIII	Predložak za predavanje diferencijacije pravopisa u trećem razredu	145
XIV	Pisanje imena i imenica u njemačkom i bosanskom jeziku – kontrastivni pristup	147
XV	Primjeri za utvrđivanje naučene pravopisne definicije	149
XVI	Karta BiH	149
XVII	Sanski Most u BiH	149
XVIII	Sanski Most – uvećan	150
XIX	Sanski Most uvećan s ciljem da se vide kuće, ulice, rijeka Sana i mostovi	150
XX	Fotografija teksta iz čitanke za treći razred	152

XXI	Metodički prilagođen tekst iz čitanke za treći razred	153
XXII	Abeceda (njemački jezik)	157
XXIII	Od njemačke do bosanske abecede	157
XXIV	Skica podjele glasova na komšiluk i domaćinstva	163
XXV	Radni list /z/ ili /c/	167
XXVI	Radni list /z/ ili /s/	167
XXVII	Radni list /ž/ ili /š/	167
XXVIII	Primjeri za grupni kviz pri obradi nove jedinke – pravopis	169
XXIX	Četiri epohe historije – mikroprojekt	187
XXX	Učenički rad: oslikavanje momenta iz pripovijetke <i>Zmija</i>	198
XXXI	Učenički rad: oslikavanje jednog momenta iz pripovijetke <i>Skrovište</i>	199
XXXII	Učenički rad: oslikavanje drugog momenta iz iste pripovijetke <i>Skrovište</i>	199
XXXIII	Učenički rad – projekat iz geografije <i>Ja bih željela/želio posjetiti...Italiju</i> “	201
XXXIV	Četiri epohe historije – makroprojekt	215