

Andrew R. CORIN
Defense Language Institute
Monterey

Оригинални научни рад
Примљен: 10. 12. 2021.
Прихваћен: 25. 02. 2022.

КУРИКУЛУМ СА ОТВОРЕНОМ АРХИТЕКТУРОМ ЗА УЧЕЊЕ СРПСКОГ И ДРУГИХ ЈЕЗИКА У САД

Курикулум са отвореном архитектуром (ОА) је приступ организовању наставе страних језика, укључујући српски, који одговара на све комплексније схватање принципа ефективног и ефикасног учења језика. ОА функционише без уџбеника и често је модуларно организован. Користи аутентичне материјале на циљном језику, као и задатке, пројекте, и друге активности које се слободно смењују или премештају према потреби или прилици, тако да се настава континуирано прилагођава потребама ученика без поремећаја или напорних процеса адаптације. ОА дозвољава максимално учешће ученика у налажењу и селекцији аутентичног садржаја. У реферату се разматра развој ОА првенствено у САД, хипотеза о ОА као кључу превазилажења такозване „обрнуте пирамиде”, а такође приступи за приближавање ОА могућностима полазника почетних курсева српског језика.

Кључне речи: курикулум са отвореном архитектуром, обрнута пирамида, методологија наставе страних језика.

Курикулум са отвореном архитектуром (у даљем излагању ОА) је модел организовања наставе страних језика, укључујући српски, који је познат под овим термином од 2015. године, када је ОА био усвојен као теоријски оквир за реформу наставе у базичним програмима Државног лингвистичког института (Defense Language Institute, у даљем излагању ДЛИ) у Монтереју. Иако се слични приступи примењују већ неколико деценија у појединим срединама, њихова примена се знатно проширује последњих година као резултат низа фактора који ће бити описани ниже. Темпо овог развоја убрзава се делимично као резултат искуства на ДЛИ, као и низа публикација и презентација аутора који су у том пројекту учествовали.

ОА је врста отвореног курикулума усмереног на максималну флексибилност. Он функционише без уџбеника, а често је модуларно организован. Настава је организована око задатака, пројеката, сценарија, и других активности усмерених према принципу „ученик у центру учења”. Настава се води на циљном језику са употребом неадаптираних аутентичних материјала. Са оваквом организацијом материјали и активности се слободно смењују, пре-

мештају или адаптирају кад год се укаже потреба односно прилика, тако да се настава континуирано прилагођава новонасталим потребама, могућностима или приликама ученика без поремећаја или напорних процеса адаптације. ОА дозвољава максимално учешће ученика у налажењу и селекцији аутентичног садржаја, као и у усмеравању активности.

Циљеви ОА укључују:

- осамостаљивање и аутономност ученика
- максимално прилагођавање индивидуалним карактеристикама, потребама, мотивацијама и биографским појединоствима ученика
- максимални ангажман когнитивних вештина виших нивоа према ревидираној Блумовој таксономији (Андерсон и Кратвол 2001)
- омогућавање трансформативних преображаја ученика у сврху стварања бикултурних појединаца

Као пример ОА можемо узети један шаблон који се показао као успешан и посебно прилагодљив у низу контекста на ДЛИИ (Корин 2021). Курсеви према овом шаблону ОА су модуларни и усмерени на садржај и сценарије. Сваки траје недељу дана, у режиму са 6 часова наставе дневно. Модул је организован око завршне активности која представља кулминацију и интегративни фактор за све претходне активности. Део последњег дана се посвећује тој активности, која најчешће укључује презентације, дискусије и дебате, чији производ може бити извештај или ранжирани списак предлога који одговара на неки захтев који се поставио пред ученике на почетку модула.

Првог дана, инструктор објашњава тему и циљ сценарија који ставља ученике у неку улогу. Они могу бити, на пример, чланови радне групе неке агенције која има задатак да пронађе и рангира предлоге за решење неког проблема који често има друштвени значај, на пример, да ли одређена општина треба да прихвати погон за прераду или складиште токсичног отпада на својој територији. Оваква тема може да се сагледа из еколошке, друштвене, економске, техничке и других перспектива и ставља ученике у ситуацију у којој се морају упознати и са приликама на датом локалитету. Могу да истражују не само пожељност таквог погона, него и најадекватнију локацију. Првог дана ученици у групној дискусији са предавачем деле задатак на поједине тематске углове из којих га желе сагледати. Ако желе, могу и да се поделе у подгрупе које ће се посветити разним видовима проблема, вршећи сопствена истраживања и међусобно саопштавајући о својим налазима. Сваког дана ученици воде истраживања, дискусије и презентације из једног тематског угла који утиче на решавање задатка, постепено развијајући и вежбајући језичке и садржајне елементе који ће им бити потребни за извођење завршне активности. Успех у тој активности се оцењује на основу перформансе, док се формативно евалуирање води константно.

За предаваче без искуства са оваквим моделом наставе дати пример може да изгледа застрашујуће за ученике који немају високи ниво компетенције на циљном језику. Искуство ипак показује да одрасли ученици са глобалном компетентношћу на нивоу 1+ према америчкој државној скали (от-

прилике Б1.1 према Европском референтном оквиру) за читање и слушање могу успешно да изводе овакве сценарије. Перформансе у првим модулима могу бити ограничене, чак рудиментарне, али се у каснијим модулима постепено побољшавају.

Овај модел курикулума подразумева, дакле, процес стицања компетенција који се не заснива на линеарном додавању језичких елемената, нити на постепеном дизању нивоа материјала, задатака и когнитивних вештина које задаци траже током курса. Насупрот томе, он циља на органски, интегрисан процес развијања:

- свих врста компетенција
- когнитивних вештина свих нивоа
- умећа у коришћењу аутентичних материјала на свим нивоима у цикличном, спиралном процесу током узастопних задатака чија је сврха удовољавање правих или симулираних потреба. Овај приступ, који се може назвати „вертикална спирала”, покушава, по речима Клифорда (2016), да пуни све „корпе” истовремено, а не узастопно (за детаљније образложење види Корин 2020, 2021).

Иако вертикална спирала елиминише унапред одређени опсег и линеарни редослед увођења појединих језичких и паралингвистичких елемената, ОА може имати неке елементе секвенцирања (види Дабабне 2018). У првим модулима, ако ученици имају низак ниво компетенције или ако немају претходно искуство са учењем према оваквом обрасцу, могу се изабрати теме, односно задаци који пружају мањи интелектуални изазов, нпр. налажење најпогоднијег објекта у граду за одржавање неке друштвене активности. Овакав задатак такође захтева сагледавање из разних углова и пружа могућност за ангажман когнитивних вештина свих нивоа.

Курсеви организовани према овом шаблону не само што су лако прилагодљиви у реалном времену у току наставе, већ се брзо стварају и покрећу, ако затреба у року од неколико недеља или чак дана (види ниже о поправним и скраћеним средњим и напредним курсевима на ДЛИ).

Настанак ОА

ОА и слични модели организовања наставе појављују се у разним програмима као одраз револуционарних промена у разумевању процеса усвајања језика и циљева учења језика, као и у методолошким принципима ефективног и ефикасног учења страног језика у периоду после Другог светског рата, претежно од касних седамдесетих и осамдесетих година. Овакви модели усмерени су на интегрисану примену широког дијапазона иновација у најбољим праксама за наставу које произилазе из концептуалних и методолошких преокрета.

Као примере концептуалних новина које су створиле контекст за развој ОА можемо навести:

- артикулисање и скалирање језичких компетенција, укључујући релативну тешкоћу постизања појединих нивоа компетенције
- развојни лук, од бихевиоризма према когнитивистичком и конструктивистичком виђењу усвајања језика, који спаја теоријску и примењену лингвистику са перцептивном и педагошком психологијом, као и са дисциплином евалуирања наставних програма
- свест о широком спектру димензија индивидуалне и групне варијације које могу имати одлучујући утицај на успех активности
- развој социокултурне концепције усвајања језика услед оживљеног интересовања за радове Виготског, у контрасту према когнитивним приступима који играју све значајнију улогу у почетним фазама учења
- проширено и донекле преосмишљено схватање о циљевима учења одражено, између осталог, у америчким стандардима за учење језика названим „Спремност за свет” (World-Readiness Standards)
- препознавање кључне улоге социокултурних компетенција, без којих је стицање виших нивоа језичке компетенције незамисливо

Овакве појмовне иновације имају неизбежне методолошке последице, међу којима је свакако најважнија, и то као неминовна последица конструктивистичког схватања процеса учења, превладање принципа „ученика у центру учења” (learner-centered instruction). Ово доводи до преокрета у односу између предавача и ученика – од трансмисијског у којем се инструктор поставља као „мудрац на сцени” који предаје док ученик упија и вежба, према трансакцијском у којем инструктор служи као фасилитатор, односно „водич са стране”, и даље према трансформативном моделу наставе у којем предавач служи првенствено као саветник или ментор (Ливер 2021).

Међу другим значајним методолошким корелатима приступа „ученик у центру учења” који су играли улогу у припремању терена за развој ОА можемо издвојити:

- коришћење циљног језика за задовољавање стварних или симулираних потреба, укључујући наставу засновану на садржају, задацима, пројектима и сценаријима
- комуникативне приступе и наставу усмерену на компетенције (proficiency-based instruction)

Овакве шире методолошке трансформације имају као даљи резултат низ иновација у техници наставе и евалуирања које ОА такође користи, укључујући:

- „окренуту учионицу” (flipped classroom)
- наставу претежно или искључиво на циљном језику
- употребу аутентичних материјала у настави

- ангажовање когнитивних вештина виших нивоа и критичко промишљање
- развијање аутономије и водеће улоге ученика у учењу, нпр. истраживања и учење у заједници (community learning)
- нове приступе сумативном оцењивању интегрисане у процес учења
- валидиране тестове језичке компетенције
- формативно и динамично тестирање и многе друге.

Поред горе наведених теоријско-појмовних и методолошко-техничких иновација, од једнаке важности за развој ОА је револуционарно трансформисани информативни контекст у којем се настава одвија. Широки приступ интернету дозвољава ученицима да у реалном времену налазе и користе актуелне аутентичне материјале из било ког предмета. Интернет такође омогућује неслушену интерактивност и могућност да ученици ступе у непосредну интеракцију са циљним друштвом. У оваквом контексту, могућности за групни рад, пројекте, истраживања, као и за ангажовање виших нивоа когнитивних вештина расту експоненцијално.

Природно је очекивати да ће овакав комплексан и динамичан развој довести до иновације и у моделима организације наставе, како би се овај широки дијапазон иновација што потпуније примењивао и интегрисао, и то на начин који пружа максималну флексибилност да се искористе нове могућности за налажење и експлоатисање аутентичних материјала и за интеракцију са циљним друштвом. Издвајање и дефинисање ОА ствара појмовни оквир у којем се ово може реализовати, дајући му кохерентност и теоријску подлогу. Међутим, до широке примене курикулума типа ОА није брзо дошло, поготово у периоду пре интернета.

Оптимизам и налет који је овај концептуални и методолошки развој рађао стварао је очекивање побољшаних исхода учења – да ће већи број ученика достићи знатно виши ниво компетенције на циљном језику него са „традиционалним” (нпр. аудиолингвалним) приступима. Поједини академски програми – у првом реду „Водећи брод” (The Language Flagship) од 2003. заиста постижу значајан успех, тако да њихови учесници могу реално очекивати да ће у току четворогодишњег универзитетског студија достићи ниво 3 (почетни професионални ниво, отприлике Ц1.2) уколико проведу последњу годину студија у програму који садржи значајне елементе ОА (Девидсон 2021) у земљи где се говори циљни језик.

Међутим, глобално гледано, од 1967. године, када је објављена позната студија Џона Карола (Карол 1967), број универзитетских студената у САД који достижу ниво 3 остао је врло низак (Корин 2021), стварајући утисак да је то једноставно нереално за већину ученика у оквирима универзитетских (и школских) програма.

Крајем седамдесетих година стручњаци појединих државних језичких института засновали су модел и графичку представу „обрнуте пирамиде” као објашњење за ову, на изглед универзалну, кочницу за постизање виших ни-

воа компетенције. Према овом моделу, тешкоће у постизању следећег нивоа постају све веће што је почетни ниво виши, јер сваки наредни ниво садржи већу количину знања и вештина него претходни. Стопа раста тешкоћа је, штавише, експоненцијална. Дакле, кудикамо је теже напредовати од нивоа 2 до 3 него од нивоа 1 до 2, и тако даље.¹

Ипак, постоји и друго објашњење за стагнацију у порасту постигнутих нивоа компетенције многих ученика. С обзиром на дубину и ширину напредака у методологији наставе стечених за то време, ова околност упућује на закључак да нешто на нивоу *организације* наставе није усклађено с новим сазнањима, и тиме спречава да њихова већа ефективност и ефикасност дође до пуног изражаја (Корин 2020).

Инструктивно је сагледати изузетке од опште слике – програме у којима ученици са већом доследношћу постижу нивое компетенције који изгледају изненадни с обзиром на општу ситуацију. Међу најистакнутијим примерима су поједини државни програми који деле једну заједничку особину – напуштање зависности од уџбеника и прибегавање алтернативним приступима са разним називима (нпр. у деведесетим годинама користио се термин „модуларни курс”, Страјкер и Ливер 1997), али би се данас сврставали у већој или мањој мери у оквир ОА. Од успешнијих академских програма, значајан успех „Последње године у иностранству” (Capstone Program) као компоненте „Водећег брода”, Девидсон (2021) доводи у везу са елементима ОА у том програму.

Први опширнији наставни програми усвајају курикулум аналоган ОА осамдесетих година, са водећом улогом државних института, у првом реду Језичке школе Института Дипломатске службе („Мостови” и напредни курс руског језика). У Академској сфери програми типа „језик кроз курикулум” (Languages across the Curriculum, слични данашњем интегрисаном учењу садржаја и језика (енг. CLIL), као и први курсеви „наставе усмерене на садржај” (content-based instruction), такође су имали заједничке елементе са ОА.

Раних деведесетих година кључну улогу су играле иновације у базичним програмима чешког и руског језика и тзв. „турбо-српски” курсеви „конверзије” са чешког (или другог словенског језика) на српски (Корин 1997) на ДЛИ, који су дали подстрек за касније експерименте овог аутора на Калифорнијском државном универзитету у Лос Анђелесу, нпр. напредни курс усмерен на садржај осмишљен као „Специјални курс из историје српског књижевног језика” и напредни курс организован као пројекат за титловање српских филмова на српском језику. Могли би се набрајати слични приступи у другим академским програмима.

ОА је 2006. године усвојен за све средње и напредне курсеве на ДЛИ. Успех ОА у тим курсевима наредних година дао је подстрек за његово проширивање у низ других контекста од 2012. до 2014. године. Године 2015. почела је интензивна кампања да се подстиче увођење ОА у напредније фазе базичних програма на ДЛИ. У склопу те кампање била је организована „На-

¹ За историју „обрнуте пирамиде” са литературом в. Корин (2020).

предна језичка академија” и низ симпозијума и скупова за размену искуства у примени ОА. У то време, у вези са спровођењем Напредне језичке академије, почела је да се користи фраза *курикулум са отвореном архитектуром* као кровни термин за цео комплексни приступ за који се Академија залагала, позивајући се на аналогну употребу фразе *отворена архитектура* у области информатике. Овај вихор активности је дао подстрек да се ОА дефинише и теоријски образлаже као дискретан модел организовања наставе страног језика, као и за низ публикација и презентација аутора са ДЛИ и других институција. Ограничени обим реферата не дозвољава опширнији преглед ове историје, али треба ипак подвући да је у целом овом процесу водећа идеја била да ОА није циљ сам за себе већ средство које омогућава што потпунију интегрисану примену целог дијапазона принципа ефективне и ефикасне наставе и најбољих пракси које из њих произилазе.

Примењивост ОА

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

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

Досад су уочене две главне квалификације. Прво, лакоћа с којом се ученици навикавају на ОА зависи од њихових индивидуалних карактеристика, у првом реду од њихових жељених стилова учења. У поједностављеној формулацији, ученици са *синоптичком* (према схеми Ерман-Ливер, в. Ерман, Ливер 2003) оријентацијом осећају већи комфор са холистичким приступима учењу, радо уче из контекста и не захтевају стицање потпуне контроле над градивом. Синоптички ученици углавном осећају већи ниво комфора у контексту ОА и радије га прихватају. Аналогија би била да „терате жабу у воду”. Према садашњим сазнањима већина ученика, барем у САД, спада у ову категорију. Други ученици се могу окарактерисати као *ектенични* (према схеми Ерман-Ливер).² Овакви ученици траже свесну контролу над процесом учења и нерадо извлаче знање из небулозног контекста. Овакви ученици могу по-

² Треба имати у виду да се свака од ових глобалних категорија састоји од низа поткатегија, унутар којих постоји неограничена градација, тако да су профили појединих ученика далеко комплекснији него уопштени опис глобалних категорија.

некад да осећају дезоријентацију када се први пут нађу у ситуацији где је настава организована према ОА. Аналогија би била да „терате мачку у воду”. После краћег времена овакви студенти се скоро увек навикавају и постижу задовољавајуће резултате. Ипак, „благи” увод у ОА за овакве ученике помаже, нпр., ако су први модули, задаци, пројекти и сценарији мање захтевни (Дабабне 2018).

Даље, ученици који су се навикли у ранијем образовању на приступе сличне ОА са „учеником у центру учења”, без обзира на то да ли се ради о језику или неком другом предмету, имаће већи ниво комфора на почетку курса организованог према ОА, док они који немају такво искуство могу да се осећају мање лагодно на почетку, тако да и за њих помаже „благи” увод у ОА.

Почетне фазе учења пружају сасвим другу слику. Почетни курсеви представљају проблем због захтева које намећу когнитивним ресурсима ученика, што условљава прибегавање приступима заснованим на когнитивним моделима учења, поготово на почетку. Ово се традиционално изражава у разним моделима постепеног линеарног односно спиралног увођења језичких елемената (вокабулара, граматичких категорија и облика) према учесталости, сложености или другим критеријима. Ово се поготово односи на језике са комплексном синтетичком структуром, као што је српски, у којима поједине именске и глаголске парадигме могу садржати велики број облика. Међутим, фиксирано линеарно увођење језичких елемената негира примену ОА.

Из ових разлога, у досадашњој пракси се најчешће сматра да је ОА примењив отприлике од нивоа 1+ (Б1.1 за слушање и читање, Б1.2 за говорну вештину). Намеће се ипак питање да ли мора бити овог ограничења. Има ли корисних начина да се ОА уведе раније или чак на почетку учења, чак и за синтетичке језике попут српског? До сада је предложено и испробавано неколико приступа савлађивању овог ограничења.

Краснер (2000) предлаже примену *постепеног уступања одговорности* (*gradual release of responsibility*). Ово је врста асистираниог учења која предвиђа постепени прелаз у току једног модула од активности под контролом предавача до активности у којима ученици преузимају све већу аутономију. Ово постепено уступање одговорности се понавља циклично. Овај приступ, који ауторница илустрира на примерима из базичног програма руског језика за ДЛИ, може такође да се замишља и као постепени прелаз одговорности од првог дана курса, када инструктор има највише контроле над процесом учења, до каснијих фаза курса у којима се ток учења све више приближава обрасцу ОА.

Други приступ приказује група ауторница на материјалу интензивног почетног курса руског језика на Мидлбери институту за међународне студије (Middlebury Institute of International Studies, Вејант и др. 2020). Ова екипа је увела, од друге недеље курса, наставу усмерену на садржај теме „стамбена проблематика у Русији”. За асистирање у овом процесу користили су се

- техником директног метода
- ослонцем на међународне и друге речи које су одмах препознатљиве ученицима као окосница за даљу надградњу вокабулара и граматике

- постепеним уступањем одговорности (в. горе)
- посебном врстом спирале, у којој се активности усмерене на садржај повремено прекидају за „интер-задатке” – дискусије о појединим граматичким, лексичко-фразеолошким или културним питањима од значаја за обављање активности (Вејгант и др. 2020).

Овај курс се водио на циљном језику са појединим одступањима за време интер-задатка, са употребом аутентичних материјала, највећим делом са интернета, уз помоћ слајдова који повезују графичке приказе са лингвистичким корелатима за илустрирање и контрастирање појмова и категорија.

Трећи приступ, који је аутор овог реферата користио у више наврата у почетним курсевима српског и руског језика, може се звати „прво нека науче језик”. Овај приступ, у ствари адаптација директне методе, циља на брзо савлађивање основних морфосинтаксичких средстава језика на основу ограниченог броја лексичких јединица за особе, предмете и односе у непосредном окружењу ученика. Он одступа од многих традиционалних приступа тиме што у други план ставља развој вокабулара, и усмерава когнитивне ресурсе ученика на брзо савлађивање основних реченичних и везничких образаца језика. Води се на циљном језику осим повремених пауза (попут горе описаних „интер-задатка”) у којима је употреба матерњег језика ученика дозвољена. Базични фонд реченичних структура формиран на овај начин служи затим као основа за равномерније развијање свих језичких компетенција ученика у даљем току учења, које се онда лакше усмерава на ОА.

Зачетак још једног приступа, који има сличну мотивацију као „прво нека науче језик”, настаје из искуства курса за конверзију са чешког на српски језик (в. горе). Уочљиви резултати тог курса потакли су идеју да би „прави” почетници постигли боље резултате када би почели већ оспособљени да функционишу и уче на исти начин као ученици курса конверзије. И једни и други почињу без претходног знања циљног језика. Разлика је у томе што ученици курса конверзије већ владају граматичким системом другог језика који умногоме кореспондира са системом циљног језика и има већи фонд сродних или иначе препознатљивих речи. Ученик у курсу конверзије, дакле, поседује шеме (schemata) за циљни језик које „прави” почетник нема. Питање би било дакле можемо ли опремити „праве” почетнике на самом почетку учења макар најважнијим шемама за циљни језик, које би им помогле да се лакше сналазе у учењу по обрасцу ОА, као у курсу конверзије.

Тек касније, 2008. године, указала се прилика да се саставе први експериментални материјали у склопу базичног програма српског и хрватског језика на ДЛИ. Они су били намењени за припремни курс пре почетка редовног тока учења. То су биле делимично „анимиране” PowerPoint презентације опремљене једноставним вежбама са циљем да на привлачан начин упознају ученике са главним парадигмама – именичким, придевским, глаголским – тако да стекну основну представу о овим системима и њиховом унутарњом логиком, као и са слободним редом речи који овакав систем омогућава. Према замисли пројекта, када ученици касније наилазе, поготово у раним фа-

зама учења, на непознате облике или неуобичајен ред речи, ова представа (односно шеме) ће им помоћи да створе хипотезе о значају ових облика или конструкција.

Због смањења броја студената и каснијег укидања базичног програма српског и хрватског језика на ДЛИИ рад на овим материјалима је заустављен после састављања првих прототипа и није било прилике да се тестирају у довољној мери да би се постигао доказ концепта. Даљи развој овог концепта остаје, дакле, за будућност.

ЛИТЕРАТУРА

- Андерсон, Кратвол 2001:** L. Anderson, D. Krathwohl, *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York: Longman.
- Вејгант и др. 2020:** S. Weygandt et al, Content/project-based approaches in Russian instruction: practice and theoretical reflection, 2020 AATSEEL Conference.
- Дабабне 2018:** R. Dababneh, The scenario-based syllabus for the post-basic Arabic program at the DLIFLC, Monterey, *Dialog on language instruction*, XX-VIII/1, 13–26.
- Девидсон и др. 2021:** D. Davidson et al, Transformative language learning in the overseas immersion environment: Exploring affordances of intercultural development, у: L. Leaver et al (ред), *Transformative language learning and teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, 109–119.
- Ерман, Ливер 2003:** M. Ehrman, B. Leaver, Cognitive styles in the service of language learning, *System*, XXXI/3, 393–415.
- Карол 1967:** J. Carroll, Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college, *Foreign language annals*, I/2, 131–151.
- Клифорд 2016:** R. Clifford, A rationale for criterion-referenced proficiency testing, *Foreign language annals*, XLIX/2, 224–234.
- Корин 1997:** A. Corin, A course to convert Czech proficiency to proficiency in Croatian and Serbian: у: S. Stryker, B. Leaver (ред), *Content-based instruction in foreign language education: Models and methods*, Washington, D.C.: Georgetown University Press, 78–104.
- Корин 2020:** A. Corin, The challenge of the inverted pyramid in attaining distinguished-level proficiency, *Journal for distinguished language studies*, VII, 107–137.
- Корин 2021:** A. Corin, Foreign language learning efficiency: Transformative learning in an outcomes-based environment, у: L. Leaver et al (ред), *Transformative language learning and teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, 51–60.
- Краснер 2020:** I. Krasner, Open architecture curriculum for students at novice–advanced levels, 2020 AATSEEL Conference.

Ливер 2021: B. Leaver, Transformative language learning and teaching: The next paradigm shift and its historical context, у: L. Leaver et al (ред), *Transformative language learning and teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, 13–22.

Страјкер, Ливер 1997: S. Stryker, B. Leaver (ред), *Content-based instruction in foreign language education: Models and methods*, Washington, D.D.: Georgetown University Press.

Andrew R. Corin

OPEN ARCHITECTURE CURRICULUM FOR LEARNING SERBIAN AND OTHER LANGUAGES IN THE UNITED STATES

Summary

Open architecture curriculum (OA) is a textbook-free approach, often modular in design, that responds to the increasingly complex understanding of principles of effective and efficient foreign language learning. Instruction utilizes authentic materials in tasks, projects, and other learner-centered activities that can be freely replaced or relocated, so that teaching adapts continuously to students' needs without disruption or laborious adaptation processes. OA enables maximal student participation in finding and selecting authentic content. The article surveys the development of OA primarily in the United States, the role of OA in overcoming the so-called "inverted pyramid," and approaches to making OA accessible to novice students of Serbian language.

Key words: open architecture curriculum, inverted pyramid, methodology of teaching foreign languages.