

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

Маја М. Андријевић

**ПРИМЕНА АУТЕНТИЧНИХ
МАТЕРИЈАЛА У НАСТАВИ Л2
ЗА СТИЦАЊЕ И РАЗВОЈ
ИНТЕРКУЛТУРНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ**

докторска дисертација

Београд, 2016

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY

Maja M. Andrijević

**THE APPLICATION OF AUTHENTIC
MATERIALS IN FOREIGN LANGUAGE
LEARNING FOR THE ACQUISITION AND
DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL
COMPETENCE**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2016

УНИВЕРСИТЕТ В БЕЛГРАДЕ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Майя М. Андриевич

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ
МАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ
ИННОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ДЛЯ
ПРИБРЕТЕНИЯ И РАЗВИТИЯ
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

докторская диссертация

Белград, 2016

Менторка:

проф. др Јелена Филиповић, редовни професор, Универзитет у Београду, Филолошки факултет

Чланице комисије:

1) проф. др Јулијана Вучо, редовни професор, Универзитет у Београду, Филолошки факултет

2) проф. др Анђелка Пејовић, редовни професор, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет

Датум одбране:

*Para ti, amor,
que todo lo haces posible...
Gracias por hacerme creer en mí
y entender que todo se puede alcanzar,
que los límites los ponemos nosotros*

*Za moje sunce, čije nasmejane oči
obasjavaju mamin svet*

Најпре, желела бих да искажем посебну захвалност својој менторки, проф. др Јелени Филиповић, не само за свесрдну помоћ при изради ове дисертације, већ и зато што ми је, као тек свршеној студенткињи, прва пружила руку и до сада је није испуштала. Од мојих првих корака у настави и истраживачком раду, проф. Филиповић ме је увек бодрила и водила моје усавршавање. Хвала јој на указаном поверењу, као и за све њене драгоцене савете, срдачност, неизмерно стрпљење и подршку.

Такође, велико хвала мојој драгој пријатељици, проф. др Анђелки Пејовић, која је увек, својом топлином, знала како да ме охрабри у тренуцима када сам сумњала у себе.

Хвала и проф. др Јулијани Вучо, што је пристаала да буде део овог сна.

Велику захвалност дугујем и проф. др Слободану Пајовићу за његове мудре речи, подстицај и конструктивне критике.

Хвала најбољој мами на свету за сву њену љубав и брижност, мом брату и његовој породици што су здушно „навијали“ да истрајем на овом путу и мом вољеном тати, за кога знам да је, иако више није са нама, неизмерно поносан на мене.

Коначно, захвална сам и свим својим бившим, садашњим и будућим студентима јер су управо они заслужни за сам настанак ове дисертације, побуђујући у мени интелектуалну радозналост и жељу да допринесем њиховој изградњи као образованих, одговорних и самосвесних грађана савременог друштва.

Примена аутентичних материјала у настави Л2 за стицање и развој интеркултурне компетенције

Интеркултурна настава језика (енг. *intercultural language learning-IcLL*) постала је важан фокус у савременом језичком образовању, јер подразумева заокрет који одсликава свест о неодвојивости језика и културе, као и потребу да се ученици припреме за задовољавајућу интеракцију у мултикултурном друштву, односно да буду како лингвистички, тако и интеркултурно компетентни. Разумевање односа језика и културе стога је, по нама, од суштинског значаја, јер како изворна, тако и циљна култура, имају утицај на усвајање Л2, комуникативну интеракцију и интеркултурну компетенцију.

Превасходни циљ ове тезе је да представи један од начина на који таква компетенција може да се стиче и развија. Уверени смо да су аутентични материјали, као израз и одраз једне културе, не само одговарајуће средство за сагледавање изворне и циљне културе, већ и импут који ће, кроз партиципативне задатке, стимулисати ученике на критичку анализу, дискусију и поређење сопствене и других култура, приликом чега ће развијати интеркултурне вештине потребне за успешну интеракцију.

Наше истраживање засновано је на теоријским поставкама о појму и конститутивним компонентама интеркултурне компетенције које је утврдио Бајрам (Byram, 1997), као и концепту интеркултурне комуникативне компетенције истог аутора, а који су касније допунили Чен и Староста (Chen & Starosta, 1998, 2000). Такође, следимо идеје Лидикоута (Liddicoat, 2002) везане за неопходност промене перспективе виђења културе у настави Л2 са статичке на динамичку, као и Ареисагин (Areizaga, 2001, 2003, 2007) формативни у односу на информативни приступ културним елементима. Та промена у перспективи сагледавања културе карактерише се и концептуалном променом од културно-специфичних ка културно-општим моделима интеркултурне компетенције, односно усвајањем знања и вештина релевантних не само за циљну културу, већ и оних које се могу применити и на друге.

Бајрамове идеје о важности интеркултурне компетенције у настави Л2 представљају потпуни заокрет ка формативном приступу, јер формулишу опште образовне циљеве сматрајући да није могуће разумети другу културу ако појединац није свестан своје сопствене и релативности обе. Овај аутор се залаже за развој културне сензибилизације и критичке културне свести које се односе како на екстерну, тако и на интерну визију сопствене и циљне културе и њихове међуповезаности. Тако су језик, култура и усвајање уграђени у јединствени едукативни оквир, где циљ није постизање компетенције изворног, већ израђивање појединца као интеркултурног говорника, који поседује низ афективних, когнитивних и бихејвиоралних компетенција за успешан контакт са другошћу, односно, по Чену и Старости (Chen & Starosta, 1996, 1998), интеркултурну свест, интеркултурну осетљивост и интеркултурну умешност.

За потребе практичног дела тезе уобличене су (1) две анкете у виду упитника са отвореним питањима, везане за ставове ученика о другости и за употребу аутентичних материјала у настави и (2) корпус различитих аутентичних материјала са интеркултурним примесима, које су ученици обрађивали приступом путем задатака, односно кроз акциони и конструктивистички приступ опажања, обраде и тумачења импута. Аутентични материјали су испитаницима, који су одабрани опортунистичким узорковањем, презентовани у текстуалном (писани и усмени), визуелном и текстуално-визуелном формату (статични и покретни). Учесници у истраживању су активности везане за материјале извршавали одложено, у писаној форми, али је зарад ваљаности резултата извршена и триангулација у виду неколико усмених упита у директној интеракцији на часу Л2.

За анализу прикупљених података користили смо квалитативну методологију, коју смо сматрали најподеснијом за увид у ставове наших ученика, као и за испитивање људског понашања и друштвене интеракције уопште. Након интерпретације добијених одговора, извршили смо кодификацију на следеће категорије: стереотипно поимање култура, интеркултурна комуникација, културни неспоразуми засновани на другачијој концепцији света, дискриминација и визија савременог друштва. Упоредни резултати свих категорија довели су нас до следећих закључака: с једне стране, наши ученици су отворени према новим културама, перспективама и искуствима, сматрају да предрасуде настају углавном због генерализације личних искустава, утицаја околине и медија и верују да се могу искоренити едукацијом, интеракцијом и разменом идеја, као и разумевањем и поштовањем других култура; међутим, са друге стране, њихове несвесне реакције на другост и различито поимање света активирају и показују стереотипне представе, етноцентричне ставове и мањак самосвести. Управо због тога, сматрамо валидним успостављање хипотезе интеркултурног освешћивања, која би по нама била процес стицања интеркултурне свести путем опажања културолошких елемената који представљају изазов за разумевање и подстичу на критичко промишљање сопствених вредности. Захваљујући развоју интеркултурне свести и одговарајуће интеркултурне компетенције, у овом случају применим аутентичних материјала у настави Л2, верујемо да ће наши ученици бити способни да развију емпатију, активну толеранцију, поштовање диверзитета и остваре ефикасну комуникацију у дијалектичком сусрету са другошћу.

Кључне речи:

дидактика страних језика, интеркултурна (комуникативна) компетенција, интеркултурни говорник, интеркултурна критичка свест, интеркултурно образовање, аутентични материјали у настави Л2, хипотеза интеркултурног освешћивања

Научна област: примењена лингвистика

Ужа научна област: примењена лингвистика и методика наставе шпанског језика

УДК број:

The application of authentic materials in foreign language learning for the acquisition and development of intercultural competence

Intercultural language learning (IcLL) has become an important focus in contemporary language education, since it understands the turning point which reflects the awareness of the inseparability of language and culture, as well as the need to prepare students for a satisfactory interaction in a multicultural society, i.e. for them to become equally linguistically and interculturally competent. Therefore, understanding the relationship between language and culture is, according to us, of the main importance, since equally the native and the target culture have influence on the acquisition of foreign language, communicative interaction and intercultural competence.

The primary aim of this thesis is to present one of the ways in which such competence can be attained and developed. We are confident that the authentic materials, as an expression and reflection of one culture, are not only appropriate means for understanding the native and target culture, but also the input which will, through participative tasks, encourage students to perform critical analysis, discussion and to draw comparisons between their own and other cultures, while developing intercultural skills needed for a successful interaction.

Our study is based on the theoretical presumptions of the term and constitutive components of intercultural competence, established by Byram (1997), as well as the concept of intercultural communicative competence by the same author, which Chen and Starosta (1998, 2000) developed later on. We are also following the ideas of Liddicoat (2002), related to the necessity of changing perspectives of the view on culture in foreign language teaching from static to dynamic, as well as Areizaga's (2001, 2003, 2007) formative in relation to informative approach to cultural elements. This change in respect to understanding culture is characterised also by conceptual changes from culture-specific to cultural-general models of intercultural competence, i.e. acquisition of knowledge and skills relevant not only for the target culture but also those that can be applied to other cultures.

Byram's ideas about the importance of intercultural competence in foreign language learning represent a complete turning point toward the formative approach, since they formulate general education targets considering that it is not possible to understand the different culture if the individual is not aware of its own or the relativity of both. This author promotes the development of cultural sensibility and critical cultural awareness which equally relate to external and internal vision of their own and target culture and their interrelationship. Thus, language, culture and the acquisition are integrated into a unique educational frame where the aim is not achieving competence of the native but development of the individual as an intercultural speaker who possesses affective, cognitive and behavioural competency skills for successful contact with otherness i.e. according to Chen and Starosta (1996, 1998) intercultural awareness, intercultural sensitivity and intercultural adroitness.

For the purpose of the practical part of the thesis we created (1) two surveys in the form of a questionnaire with open questions, related to the students stances on otherness and the use of authentic materials in foreign language teaching and (2) a corpus of different authentic materials

with intercultural admixtures, which the students analyzed through participatory tasks of perception, processing and interpretation of the input. The examinees, selected by opportunistic sampling, were presented with the authentic materials in a textual (written and oral), visual and textually-visual format (static and mobile). The participants of the research carried out the activities related to the material in a delayed written format, but for the sake of validity of the results the triangulation was also carried out through several oral inquiries in direct interaction in class.

For the analysis of the collected data we used qualitative methodology which we considered the most appropriate for the insight into our student's attitudes, as well as for the examination of human behaviours and overall social interaction. After interpreting the found results, we carried out the codification in the following categories: the stereotypical understanding of culture, intercultural communication, cultural misunderstandings based on a different concept of the world, discrimination and the vision of contemporary society. The comparative results of all the categories brought us to the following conclusions: on the one hand, our students are open towards new cultures, perspectives and experiences, believing that the prejudices are caused mostly due to the generalisation of personal experiences, the influence of the environment and media and consider that they can be eradicated through education, interaction and the exchange of ideas, as well as through understanding and respect for other cultures; however, on the other hand, their unconscious reactions to otherness and a different understanding of the world activate and show stereotypical insights, ethnocentric attitudes and a lack of self-consciousness. Therefore, we believe that is possible to establish the hypothesis of intercultural awareness, which would be according to us, a process of acquiring intercultural awareness by observation of cultural elements that represent a challenge for understanding and encourage critical thinking of personal values. Thanks to the development of intercultural awareness and appropriate intercultural competence, in this case through the application of authentic materials in the process of the foreign language acquisition, we believe that our students will be capable to develop empathy, active tolerance, respect for diversity and to achieve efficient communication in a dialectical encounter with otherness.

Key words:

Foreign Language Didactics, intercultural competence, intercultural speaker, intercultural critical awareness, intercultural education, authentic materials used in foreign language learning, intercultural awareness hypothesis

Scientific Area: Applied Linguistics

Scientific Sub-area: Applied Linguistics and Spanish Language Teaching Methodology

UDC number:

Использование аутентичных материалов в обучении иностранным языкам для приобретения и развития межкультурной компетенции

Межкультурное обучение языкам (англ. intercultural language learning-IcLL) стало важным фокусом в современном языковом обучении, так как подразумевает поворот, изображающий сознательность о неразрывности языка и культуры, учитывая потребность подготовки учащихся к соответствующему взаимодействию в поликультурном обществе, вернее стать компетентными как лингвистически, так и межкультурно. Понимание отношения языка и культуры, по нашему, имеет существенное значение, потому что и родная и целевая культура оказывают влияние на усваивание иностранных языков, коммуникативное взаимодействие и межкультурную компетенцию.

Основная цель данной диссертации - представить один из способов овладения и развития такой компетенции. Мы уверены в том что аутентичные материалы, как выражение и отражение одной культуры, являются не только соответствующим средством обозрения родной и целевой культуры, а и средством, побуждающим учащихся, через отдельные задания, сделать критический анализ, вести разговор и сравнивать свою и иные культуры, при чём будут формировать межкультурные умения необходимы для благополучного взаимодействия.

Данно исследование обосновывается на теоретических предположениях о понятии и основных компонентах межкультурной компетенции, установленных Байрамом (Bairam, 1997), а также и на представлении межкультурной коммуникативной компетенции того же автора, впоследствии дополненным Ченом и Старостом (Chen & Starosta, 1998, 2000). Мы так же согласны с идеями Лидикоута (Liddicoat, 2002), относящимися к необходимости изменить перспективы понятия культуры в преподавании иностранных языков со статичной на динамическую, как и подход Ареисаги (Arcizaga, 2001, 2003, 2007) формальный в отношении к информативному подходу культурными элементами. Это изменение в перспективе понимания культуры характеризуется и концептуальным изменением от культурно- специфических к культурно- всеобщих моделях межкультурной компетенции, т.е. овладения знаниями и умениями, важными не только для целевой культуры, а и для тех которыми можно пользоваться и на других культурах.

Идеи Байрама о значении межкультурной компетенции в учёбе иностранных языков являются полным поворотом к формативному подходу, так как определяют общие образовательные цели, считая что понять иную культуру невозможно если учащийся не сознаёт свою и относительность обеих культур. Автор стремится к развитию культурной чувственности и критической культурной осведомленности относительно внешнего и внутреннего видения своей собственной и целевой культуры и их взаимосвязи. Таким способом язык, культура и овладение встроены в единую образовательную рамку, целью которой является не достижение компетенции оригинального, а образование личности как межкультурного говорящего, обладающего рядом аффективных, познавательных и бихевиоральных компетенций для успешного контакта с инаковостью, т.е, по мнению

Чена и Старосты (Chen & Starosta, 1996, 1998), межкультурную сознательность, межкультурную чувственность и межкультурную находчивость.

Для практической части диссертации проведены (1) две анкеты в форме открытых вопросов, касающихся отношения учащихся к инаковости и к использованию аутентичных материалов в процессе обучения и (2) набор разных материалов с подлинными межкультурными характеристиками, которые учащиеся обрабатывали в заданиях, т.е. через действующий и конструктивный подход к наблюдению, обработки и толкованию входных данных. Оригинальные материалы участникам экзамена, выбранным по оппуртанистком образцу, даны в форме текста (письменном и устном), визуальном и текстуально-визуальном формате (статичный и движимый). Участники исследования действия по материалам выполняли с задержкой, в письменной форме, но чтобы результаты исследования были справедливые выполнена и триангуляция в форме устных вопросов в непосредственной коммуникации на уроке иностранных языков.

Анализ собранных данных сделан качественной методологией, на наш взгляд наиболее подходящей для понимания отношения наших учащихся, а также для изучения человеческого поведения и социального взаимодействия в целом. После интерпретации полученные ответы кодифицированы на следующие категории: стереотипное представление культуры, межкультурная коммуникация, культурные недоразумения, вызваны другим мировоззрением, дискриминация и понятие современного общества. После сравнения результатов всех категорий мы пришли к следующим выводам: с одной стороны, наши учащиеся готовы принять новые культуры, перспективы и опыт, они считают что предрассудки вызваны обобщением личного опыта, влиянием окружающей среды и средств массовой информации и считают что они могут уничтожиться образованием, взаимодействием и обменом идей, а также и взаимопониманием и уважением иных культур; однако, с другой стороны, их несознательные реакции на инаковость и другое мировоззрение возникают и показывают стереотипные понятия, этноцентристские отношения и отсутствие самосознания. Именно из-за того считаем что точное установление гипотезы межкультурного пробуждения, ставшей, на наш взгляд, процессом приобретения межкультурного пробуждения восприятием культурологических элементов, представляющих собой вызов для понимания и побуждают на критическое обдумывать своих ценностей. Благодаря развитию межкультурного осознания и соответствующей межкультурной компетенции, в данном случае используя аутентичные материалы в обучении иностранным языкам, считаем что наши учащиеся станут способными проявить сопереживание, активную терпимость, уважение разнообразия и осуществить эффективную коммуникацию в диалектической встрече с инаковостью.

Ключевые слова:

Дидактика иностранных языков, межкультурная (коммуникативная) компетенция, межкультурный говорящий, критическая межкультурная осведомленность, межкультурное образование, аутентичные материалы в обучении иностранным языкам, гипотеза межкультурной сознательности.

САДРЖАЈ

1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ	1
2. ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР	11
3. ПОЈАМ КУЛТУРЕ	18
3.1. Есенцијалистичка у односу на неесенцијалистичку концепцију културе	30
3.2. Модел културе као леденог брега	33
3.3. Модел културе Микел и Санс	35
3.4. Концепт културе Деморгона и Молца	37
3.5. Хофстедеов модел културних димензија	38
3.6. Модел културе Хола и Холове	41
4. ОДНОС ЈЕЗИКА И КУЛТУРЕ	46
4.1. Општи однос језика и културе	46
4.2. Култура и дидактика усвајања Л2	53
4.3. Комуникативни приступ у настави Л2	58
4.4. Од комуникативне ка интеркултурној компетенцији у процесу усвајања Л2	64
4.5. Интеркултурни говорник и интеркултурна свест	71
4.6. Заједнички европски референтни оквир за учење, наставу и евалуацију језика	75
4.7. Курикуларни план Института Сервантес	79
5. ИНТЕРКУЛТУРНА КОМУНИКАЦИЈА	85
5.1. Проучавање интеркултурне комуникације	89
5.2. Ефикасност интеркултурне комуникације	92
5.3. Препреке за ефикасну интеркултурну комуникацију	94
5.3.1. Културни шок	95
5.3.2. Културни неспоразуми	96
5.3.3. Стереотипи	99
5.3.4. Негативни ставови: предрасуде и дискриминација	102
5.3.5. Етноцентризам	103
5.4. Веза између невербалне и интеркултурне комуникације	110

6. ИНТЕРКУЛТУРНА КОМПЕТЕНЦИЈА И ИНТЕРКУЛТУРНА КОМУНИКАТИВНА КОМПЕТЕНЦИЈА	116
6.1. Појам и конститутивни елементи интеркултурне компетенције (ИК)	116
6.1.1. Бајрамов модел ИК	118
6.2. Појам и компоненте интеркултурне комуникативне компетенције (ИКК)	131
6.2.2. Бајрамов модел ИКК	133
6.2.3. Модел ИКК Чена и Старосте	134
7. ИНТЕРКУЛТУРНИ ПРИСТУП У НАСТАВИ А2	139
7.1. Ареисагин формативни приступ у оквиру интеркултурне наставе А2	142
7.2. Процес усвајања културних садржаја у интеркултурном приступу настави А2	147
7.3. Моранов глобални модел	151
7.4. Линеарни модел Иглесијас Касал	153
7.5. Лидикоутов циркуларни модел	155
7.6. Ученик као интеркултурни говорник у интеркултурној настави А2	159
7.7. Дидактички материјали у оквиру интеркултурне наставе А2	160
7.8. Карактеристике наставника страног језика у интеркултурном приступу настави А2	167
8. АУТЕНТИЧНИ МАТЕРИЈАЛИ У НАСТАВИ А2	173
8.1. Аутентични у односу на неаутентичне материјале у настави А2	173
8.2. Увођење аутентичних материјала у наставу А2	187
8.3. Потешкоће у примени аутентичних материјала у настави А2	189
8.4. Селекција и експлоатација аутентичних материјала	191
8.5. Подела аутентичних материјала	195
9. ОПИС И ТОК ИСТРАЖИВАЊА	201

10. РЕЗУЛТАТИ И АНАЛИЗА ДОБИЈЕНИХ ПОДАТАКА	210
10.1. Резултати добијени анализом анкета	210
10.2. Резултати добијени анализом обрађеног материјала	236
10.2.1. Стереотипно поимање култура	236
10.2.1.1. Хетеростереотипи	236
10.2.1.2. Аутостереотипи	246
10.2.2. Интеркултурна комуникација	250
10.2.2.1. Сусрет са другошћу	250
10.2.2.2. Дихотомија „ми“ / „они“	260
10.2.3. Културни неспоразуми засновани на другачијој концепцији света	272
10.2.3.1. Различите културне праксе	272
10.2.3.2. Хронемика	276
10.2.3.3. Проксемика	279
10.2.3.4. Кинезика	286
10.2.4. Дискриминација	289
10.2.4.1. Предрасуде	289
10.2.4.2. Расизам и ксенофобија	289
10.2.5. Визија савременог друштва	305
10.2.5.1. Материјалне у односу на духовне вредности	305
10.2.5.2. Хармоничан суживот у савременом друштву: реалност или утопија	310
10.3. Завршне напомене	315
11. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА	322
БИБЛИОГРАФСКЕ РЕФЕРЕНЦЕ	327
ПРИЛОЗИ	368
ПРИЛОГ БР. 1	368
ПРИЛОГ БР. 2	370
БИОГРАФИЈА АУТОРКЕ	422
ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ	423
ИЗЈАВА О ИСТОВЕТНОСТИ ШТАМПАНЕ И ЕЛЕКТРОНСКЕ ВЕРЗИЈЕ ДОКТОРСКОГ РАДА	424
ИЗЈАВА О КОРИШЋЕЊУ	425

СПИСАК ТАБЕЛА

- Табела бр. 1: Есенцијалистичка у односу на неесенцијалистичку визију културе, стр. 31
- Табела бр. 2: Циљеви ученика као интеркултурног говорника по КПИС, стр. 80
- Табела бр. 3: Садржаји културних референци по КПИС, стр.81
- Табела бр. 4: Садржаји културних знања и понашања по КПИС, стр. 82
- Табела бр. 5: Конфигурација плурикултурног идентитета по КПИС, стр. 84
- Табела бр. 6: Бенетов модел интеркултурне осетљивости, стр. 103
- Табела бр. 7: Ставови и реакције према другости, стр. 105
- Табела бр. 8: Бајрамов модел интеркултурне компетенције, стр. 121
- Табела бр. 9: процес усвајања интеркултурне компетенције по различитим ауторима, стр. 123
- Табела бр. 10: разлика између приступа путем развоја друштвених вештина и холистичког приступа у усвајању интеркултурне компетенције, стр. 126
- Табела бр. 11: Тродимензионални модел интеркултурне комуникативне компетенције, стр. 131
- Табела бр. 12: Разлика између комуникативне и интеркултурне комуникативне компетенције, стр. 132
- Табела бр. 13: Моранове димензије културе и општи и специфични садржаји, стр. 151
- Табела број 14: прогресивни модел усвајања културних садржаја Крозета и Лидикоута, стр. 156
- Табела бр. 15: Разлика између аутентичних и неаутентичних материјала, стр. 177
- Табела 16: Одговори на питање одакле су особе са илустрације *Мафалда и пријатељи*, стр. 238
- Табела 17: ко је ко у рају и паклу?, стр. 244
- Табла 18: националности / етничке групе у српским вицевама, стр. 245
- Табела 19: Какви смо и како нас виде, стр. 246
- Табела 20: позитивни / негативни коментари у вези са српском културом, стр. 248
- Табела 21: нације које су нам најсличније / најмање сличне, стр. 249
- Табела бр. 22: сличности и разлике међу људима поменуте у песми *Свидело ти се то или не*, стр. 262
- Табела 23: карактеристике Шпанаца / Хиспаноамериканаца, стр. 268
- Табела 24: врсте поздрава у свету, стр. 279
- Табела 25: дефиниције расизма и ксенофобије, стр. 290
- Табела 26: мишљење учесника у истраживању о понуђеном материјалу, стр. 315
- Табела 27: Проблеми у интеркултурној комуникацији и могућа решења

СПИСАК СЛИКА

- Слика бр. 1: Шта чини културу?, стр. 22
- Слика бр. 2: Култура као ледени брег, стр. 33
- Слика бр. 3: Зона колизије између културе са великим и малим словом к, стр. 34
- Слика бр. 4: Додирне тачке између језика и културе, стр. 50
- Слика бр. 5: Процес интеркултурне комуникације по Доду, стр. 107
- Слика бр. 6: компоненте интеркултурне компетенције, стр. 120
- Слика бр. 7: Интерактивни модел социокултурне адаптације, стр. 125
- Слика бр. 8: приказ интеркултурне компетенције, стр. 129
- Слика бр. 9: Бајрамов модел интеркултурне комуникативне компетенције, стр. 133
- Слика бр. 10: Триангуларни модел интеркултурне комуникативне компетенције Чена и Старосте, стр. 136
- Слика бр. 11: Линеарни модел усвајања културних садржаја, стр. 155
- Слика бр. 12: Лидикоутов циркуларни модел стицања интеркултурне компетенције, стр. 158
- Слика бр. 13: Интегрисани приступ аутентичности, стр. 186

УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

*La riqueza cultural del mundo reside en su diversidad dialogante.
Cada cultura se nutre de sus propias raíces,
pero solo se desarrolla en contacto con las demás culturas.*
(UNESCO, 2001)¹

Интеркултурно образовање је „едукативни приступ заснован на поштовању и вредновању културног диверзитета, намењен свим члановима друштва у целини, који предлаже формални и неформални, холистички, интегрисани модел делања, конфигуришући све димензије образовног процеса како би се постигла једнакост прилика / резултата, превазилажење расизма у својим различитим манифестацијама, као и интеркултурна комуникација и компетенција“ (Aguado, цит. у Sáez Alonso, 2006: 873) ². Основни принципи УНЕСКА се заснивају на убеђењу да је образовање од суштинског значаја за борбу против незнања и неповерења који изазивају конфликте међу људима. Пошто се предрасуде између осталог заснивају на ономе што не познајемо или на погрешним увреженим мишљењима, поспешивање културне отворености је основа за промовисање интеркултурног дијалога, разумевање Другога и његовог језика и културе (UNESCO, 2009: 18).

Интеркултурна интеракција постала је део свакодневице у глобализованом свету, а интеркултурне студије и образовање настали су као одговор на растуће економске, технолошке, демографске, мирнодопске и др. императиве. Како истичу Чен и Староста (Chen & Starosta, цит. у Dai & Chen, 2014: 15), пет трендова утицало је да људско друштво постане глобално повезана мрежа која захтева способност компетентне комуникације у

¹ Културно богатство света почива на његовом дијалошким диверзитету. Свака култура црпи снагу из сопствених корена, али се развија једино у контакту са другима.

² la educación intercultural es un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia interculturales.

интеркултурном контексту. Ти трендови подразумевају развој нових комуникационих и транспортних технологија, глобалну економску интердепенденцију, миграције становништва, брз развој мултикултурних друштава и демистификацију концепта државенације, те тако чине свет међузависним и утичу на скоро све аспекте људског друштва на личном и осталим нивоима. Сходно томе, теоретичари из различитих дисциплина почели су да истражују како могу да допринесу да појединци развију глобални начин размишљања, кроз поспешивање интеркултурне комуникативне компетенције. Подразумева се да једино развојем такве компетенције припадници различитих култура могу да постигну ефикасно и адекватно делање у процесу интеркултурне интеракције. Већина истраживача се по Перију и Саутвелу (Perry & Southwell, 2011) бави следећим питањима: који атрибути и вештине чине особу успешном у интеркултурној размени и како се оне могу концептуализовати, развијати и усвојити.

У случају савремене наставе Л2³, интеркултурна комуникација би, по Крамшовой (Kramsch, 1998), поседовала практичну примену и односила би се на приступ који тежи да инструктира ученика да разуме „другога“, путем усвајања циљног језика, те јој је циљ сензибилизација ученика на интеркултурне вредности, поштовање различитости, стварање климе дијалога и отворености, као и усвајање знања о друштвеном контексту новог језика. „Настава страног језика је, по дефиницији, интеркултурна. Увођење страног језика у учионицу подразумева повезивање ученика са светом који је културолошки другачији од њиховог. Стога се од свих наставника страних језика сада очекује да експлоатишу тај потенцијал и да код својих ученика промовишу усвајање интеркултурне компетенције“ (Sercu et al., 2005: 1-2)⁴.

Једна од најзначајнијих промена у процесу усвајања страних језика у претходне две деценије је управо признавање интеркултурне компетенције као његове кључне компоненте. Циљ наставе Л2 није више само постизање комуникативне компетенције, која

³ Л2 је термин којим означавамо **циљни** или **други** језик, односно сваки онај језик који није матерњи (Л1), независно од контекста у коме се усваја. Обично се изједначава са појмом **страног** језика, односно језиком који није средство комуникације у одређеној језичкој заједници, те ћемо га и овде употребљавати у том контексту.

⁴ Foreign language education is, by definition, intercultural. Bringing a foreign language to the classroom means connecting learners to a world that is culturally different from their own. Therefore, all foreign language educators are now expected to exploit this potential and promote the acquisition of intercultural competence in their learners.

се односи на способност појединца да дела на лингвистички, социолингвистички и прагматички одговарајући начин, већ је дефинисан кроз појам интеркултурне компетенције. Као што наводи Бајрам (Byram 1997: 42), један од промотора те компетенције, успешна интеракција подразумева не само ефикасну размену информација, већ и способност да се искорачи из сопствене и заузме перспектива других, вршећи антиципацију и решавајући проблеме у комуникацији, те ученици морају да разумеју да ће, да би комуникација била успешна, употреба језика морати да буде повезана са културно прихватљивим понашањем.

Бајрам (1997), стога, предлаже модел интеркултурне комуникације који се састоји од знања (о друштвеним групама, производима, праксама и процесима интеракције), ставова (радозналост и отвореност у односу на друге, као и спремност да се преиспитају културне вредности и веровања и да се ступи у контакт и врши интеракција са другошћу), интерпретативних вештина (способност идентификације и објашњења различитих културних перспектива), вештина интеракције (способност стицања нових знања о култури и културним праксама и њихова примена), као и развоја критичке свести која представља способност евалуације перспектива и пракси у сопственој и другим културама. Тако је однос језика и културе централна тема у настави интеркултурне компоненте у учионици А2, јер омогућава да ученик стекне потребну компетенцију и механизме за делање у интеркултурном окружењу. Ради се о компетенцији коју можемо назвати интегралном јер обухвата ставове, вредности и мотивацију који нису повезани само са језиком, већ и жељом да се други упозна и разуме. Међутим, веома је важно истаћи чињеницу да се појам интеркултурне компетенције не односи само на познавање друге културе, већ и на преиспитивање сопствене и предрасуда и стереотипа које поседујемо о другима, а чији је узрок површна и поједностављена визија других, страх од непознатог⁵,

⁵ на почетку 21. века актуелни су страх од другости и бојазан да глобализацијске тенденције могу да угрозе потребе грађана на индивидуалном и локалном плану да се идентификују са својом државом, религијом, културним специфичностима итд., што је утицало на стварање актуелног става израженог у појму **глокализације**, који повезује отвореност према светским токовима са јаком локалним и регионалном припадности (Вучо, 2012). Како примећује Гиденс, иако су тежње ка „стандардизацији у култури“ непорециве, дубљи ефекти глобализације доводе до веће културне разноликости, а не хомогености (Giddens, цит. у Савић, 2011), будући да глобализација, „захваљујући томе што „дејствује ’наниже’“, по својој бити „тежи промовисању и обнављању локалних културних идентитета“, односно глокализацији. Реч је о процесу фрагментације који се јавља као реакција на униформишуће тенденције глобализације, што се испољава у

као и њихово етикетирање. „Интеркултурни дијалог је нужност времена у ком живимо. У свету увећаних разноликости и несигурности, ми морамо да разговарамо кроз етничке, верске, лингвистичке и националне линије које нас деле да би осигурали социјалну кохезију и спречили конфликте... Интеркултурни дијалог је стални процес – искорак ка новом социјалном и културном моделу који ће се применити у Европи која се убрзано мења, али подједнако и у убрзано промењеном свету. (...) Односи се на отворену и достојанствену размену мишљења између појединаца, група различитог етничког, културног, верског и лингвистичког порекла и наслеђа уз заједничко разумевање и уважавање“ (Савет Европе: 2008: 4, 12)⁶. Савет Европе истиче да институције високог образовања имају важну улогу у неговању интеркултурног дијалога⁷ кроз образовне програме и стварању „интеркултурних интелектуалаца“ који могу бити активни у друштвеном животу. „Потребно је такође спроводити академска истраживања о интеркултурном учењу која ће за тему имати форме учења како се живи у заједништву и укључити културну разноликост у све наставне активности (...) и направити допунски материјал који ће студентима омогућити да самостално примењују своје вештине, да критички размишљају и одговарају, али и стварају ставове према искуствима других култура“. (идем: 35, 50).

Следећи препоруке претходно наведених аутора и Савета Европе, сврха наше дисертације је (1) да истакне важност усвајања Л2 за промоцију интеркултурног дијалога, хуманизацију

настојањима да се афирмишу посебне традиције. „Очито да отвореност за коју се пледира у процесу интеркултуралног споразумевања нипошто не подразумева отуђивање од сопствене традиције, већ напротив: на тај начин водимо рачуна о сопственом, утолико уколико се отвореност пре свега тиче саме ствари, проблема или питања за које смо и сами заинтересовани, а о чему, бар у начелу, други може имати надмоћнији увид“ (Савић, 2011: 20-21).

⁶ Савет Европе верује да поштовање и промовисање културне разноликости на основу вредности на којима је ова организација заснована јесу основни предуслови за развој друштава у чијој основи је солидарност. Корпус људских права потврђује да су сви људи једнаки, али и на јединствен начин посебни. Асимилација са одређеним ентитетом без признавања разноликости значила би хомогенизацију и губитак виталности, док би разноликост без заједништва и солидарности онемогућила обострано поштовање и социјалну инклузију. Ако постоји заједнички идентитет, онда је то етос који уважава на исти начин достојанство сваког појединца и пружа гостољубивост остатку света. У овакав етос уткан је дијалог и сарадња са другима.

⁷ Иако је овде акценат на високом образовању, Савет Европе сматра да ниједну сферу не треба изузети из интеркултурног дијалога – комшилук, радно место, образовни систем и сличне институције, грађанско друштво, а посебно омладински сектор, медије, свет уметности или политичку арену.

комуникације и прихватања и позитивног вредновања различитости и (2) да прикаже један од начина на који се интеркултурна компетенција, која по Бенету (2008: 16) подразумева „скуп когнитивних, афективних и бихејвиоралних вештина и карактеристика које су основа за ефикасну и адекватну интеракцију у различитим културним контекстима“⁸, може поспешивати. Ми сматрамо да импут који пружају аутентични материјали, будући да су намењени изворним говорницима и илуструју друштвене вредности и начин делања једне заједнице, могу да подстакну ученикову радозналост и мотивацију и позитивно утичу на стицање и развој њихове интеркултурне компетенције, односно да постану успешни интеркултурни говорници.

Избор теме

У овој дисертацији одлучили смо да се бавимо интеркултурном компетенцијом не само зато што је она један од императива у савременом друштву, већ и из практичних разлога. Наиме, приметили смо да наши ученици поседују културну, док им је ниво интеркултурне компетенције доста низак. Под културном компетенцијом подразумевамо да они познају чињенице о култури страног језика, које су углавном информативног или стереотипног карактера, јер се као такве представљају у уџбеницима $A2^9$, али им је непозната визија света изворних говорника која генерише одређене ставове, вредности и делања, те тако не могу ни да врше конфронтативну анализу своје са циљном или другим културама. Сматрамо да се недостаци таквих текстова и активности у уџбеницима могу надоместити употребом аутентичних материјала¹⁰, за које се показало (из личног искуства) да привлаче пажњу ученика и да су они сами опуштенији и мотивисанији за рад јер уочавају њихову сврисходност и употребљивост, пошто су намењени изворним говорницима. На тај начин их подстичемо на размислање и конструктивно у односу на рецептивно усвајање, односно не учимо их „шта да мисле већ како да мисле кроз обсервацију и критичку

⁸ a set of cognitive, affective and behavioural skills and characteristics that support effective and appropriate interaction in a variety of cultural contexts

⁹ овде мислимо на уџбенике шпанског као страног језика, где углавном постоји једнообразна перспектива циљне културе

¹⁰ у нашем случају, аутентичних материјала на шпанском језику којиме се служимо у настави. Међутим, ти материјали могу бити на било ком језику, јер је њихова улога и крајњи циљ и освешћивање припадника различитих култура инсистирањем на стицању и развоју интеркултурне компетенције.

рефлексију“ (Пауновић, 2011: 239), чиме покушавамо да утичемо на њихово освешћивање и развој интеркултурне компетенције.

Такође, желели бисмо да разјаснимо и један термилошки проблем: морамо констатовати да смо приметили да у нашим академским круговима постоји конфузија¹¹ и индискриминисана употреба термина **интеркултурни/интеркултурални**. Иако се у *Великом речнику страних речи и израза* Клајна и Шипке јављају само придев *интеркултуралан* и из њега изведена именица *интеркултуралност*:

- интеркултуралан, -лна, -лно [енгл. intercultural] који повезује различите културе; који се односи на сличности и разлике међу културама;
- интеркултуралност, -и [в. интеркултуралан] особина онога што је интеркултурално,

желимо да истакнемо да смо се ми, што се већ учачава и у самом наслову ове дисертације, одлучили да користимо термин **интеркултурни**, јер сматрамо да односни придев

¹¹ „Једно од најзначајнијих питања савременог друштва јесте питање заједничког живота различитих култура, њиховог сусретања, прожимања и дијалога. Више него икада, образовање данас мора да узме у обзир **мултикултурни** карактер друштва, да буде отворено за различитости. Оно мора да буде **интеркултурално**. Иако су термини **мултикултурално** и **интеркултурално** образовање на први поглед слични, они нису синоними. **Мултикултурално** образовање настоји да омогући прихватање или бар толерисање других култура кроз учење о њима. Циљ **интеркултуралног** образовања јесте стварање одрживог начина заједничког живота у **мултикултурном** друштву. **Интеркултурално** образовање садржи две кључне димензије и то: уважавање различитости и поштовање људских права (...) **Интеркултурално** образовање је процес који од сваког појединца захтева да познаје сопствену културу да би био способан да разуме културе других. Само онај који је укорењен у сопственој култури нема страх од различитости и заузима позитиван став према културној размени. **ИНТЕРКУЛТУРАЛНА** осетљивост није урођена људска особина. Она се стиче, учи. Самим тим што је **интеркултурално** учење процес у којем учимо како да живимо у свету различитости, оно је полазна тачка за изградњу заједничког живота у миру. Школа је једна од најпогоднијих средина у којој се може развијати **ИНТЕРКУЛТУРНА** компетентност, тј. способност да се културне разлике препознају и користе као један од ресурса за учење“ (Гошовић, 2009: 9-10)

„ИНТЕРКУЛТУРАЛНО УЧЕЊЕ, интеркултурални дијалог, ИНТЕРКУЛТУРАЛНА КОМПЕТЕНЦИЈА морају се разумети као предуслови за сваког појединца да се суочи са новим изазовима изградње друштва која се морају заснивати на поштовању људи и народа у њиховој различитости; Шта је **ИНТЕРКУЛТУРНО УЧЕЊЕ?** **Интеркултурно** учење се може разумети као процес кроз који постајемо свеснији и боље разумемо сопствену културу и друге културе широм света; Развијање **ИНТЕРКУЛТУРНЕ КОМУНИКАТИВНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ** кроз наставу књижевности страног језика...“ (Думитрашковић, с/а)

*културални*¹², у значењу нечега што се односи на културу, не припада српском стандардном језику, што можемо и поткрепити дефиницијом која се јавља у *Речнику српскога језика* Матице српске¹³:

- **културан**, - рна, -о **1.** (одр.) **који се односи на културу, који је у вези са културом**; уп. култура (1 и 2): ~ наслеђе, ~ развитак. **2.** који је на високом ступњу културе; који се одликује културом, просвећен, васпитан, образован, цивилизован; уп. култура (3а): ~ човек. **3.** (обично одр.) одгајен, однегован, односно уређен, оплемењен човечјим радом (о биљкама, односно о земљи, земљишту, тлу), култивисан; уп. култура (4).
- **културно-** први део сложеница или полусложеница са значењем: који се односи на културу, који је у вези с културом: културноисторијски¹⁴.

¹² Чачић-Кумпес (2004: 143) тврди слично: „умјесто придева *културан* у хрватскоме језику све се чешће сусреће облик *културалан*, било засебно било у синтагмама и у сложеницама. Покушај да се разазна досљедност у употреби тог облика, па тако и шта он точно обилежава, нужно завршава неуспјехом. Могућа интерпретација да се *културним* означава све оно што се односи на просвијећеност, углађеност, профињеност, односно оно што се стјече одгојем и образовањем, а *културалним* све оно што се односи на *културу*, нема потврду ни у стручној ни у свакодневној говорној пракси. У овом раду рабит ће се само придев *културан*, јер се полази од тога да у хрватскоме значи „који се односи на културу“ и „просвијећен, уљуђен, профињен“, а да разумјевање овиси о контексту у којем се употребљава“

¹³ Исти речник термин *култура* (лат. *cultura*) дефинише се на следећи начин:

- ➔ **1. а.** свеукупност материјалних и духовних вредности које је човечанство створило и развило у току своје историје. **б.** тековине таквог развитка неког народа, групе, слоја и сл.
- ➔ **2. а.** ниво, степен развијености неке привредне, уметничке и др. делатности, духовне активности и сл.; активност, делатност која је у вези с одређеним уметничким и др. областима (понекад и као назив за школски предмет); **б.** виши, развијенији однос према нечему; виши, савршенији вид владања нечим, однегованост, истанчаност, префињеност.
- ➔ **3. а.** степен, ниво друштвеног и духовног развитка личности, општа образованост, просвећеност, духовна обогаћеност и сл.; начин владања, понашања, опхођења у складу с друштвеним и етичким нормама; **б.** начин живљења, становања и сл. у складу с одређеним стандардима и нормама;
- ➔ **4. а.** обрада, обрађивање земље, уређивање, култивисање земље, уређеност земљишта. **б.** гајење, узгој биљака које се користе за људску и сточну исхрану и других корисних биљака (обично уз примену одређених агромеханичких мера); **в.** у мн.: биљке које се гаје, узгајају (усеви, насади и др.)
- ➔ **5.** биол. гајење микроорганизама на хранљивој подлози.
духовна ~ свеукупност резултата друштвене наградње (науке, уметности, морала и обичаја)
материјална ~ степен развитка средстава за производњу, саобраћај и др; материјална остварења, материјална добра.

¹⁴ Везано за последње, могли бисмо да додамо да тај придев може стајати не само као префикс, већ и суфикс, у терминима попут интеркултурног усвајања, образовања, комуникације, компетенције, итд.

„Оно што се захтева од дидактике страних језика у вези са интеркултурношћу је да допринесе процесу социјализације путем контакта са различитошћу, а где је професор тај који посредује између студената, језика и култура (Byram & Risager, цит. у Trujillo Sáez, 2005: 36). Језику се на тај начин враћа његова централна образовна улога у конституисању људског бића путем културе“¹⁵.

Сам Трухиљо Саес (2005: 33) тврди да настава страног језика може да поспешује развој мулти/ плури/интеркултурности путем културног освешћивања, који представља процес у коме појединац постаје свестан присуства културе на три претходно поменута плана: свестан је чињенице да је различитост основна одлика друштва и начина на који друштвене групе стварају, користе и управљају симболима и значењима (свест о мултикултурности); свестан је да је идентитет сваког појединца резултат многобројних искустава, сложена и флексибилна целина која се прилагођава различитим социокомуникативним ситуацијама (свест о плурикултурности) и свестан је да је у свакој комуникативној ситуацији саговорник плурикултурна јединка и да сваку комуникативну ситуацију регулишу културне конвенције које воде интеракцију од чијег познавања, поред осталих фактора, зависи ефикасност и успех комуникације (свест о интеркултурности). Настава страног језика може да фаворизује то освешћивање кроз представљање социокултурне различитости у учионици, критичким приступом различитим комуникативним искуствима. Управо на тај начин смо ми схватили аутентичне материјале, као комуникативно искуство изворног говорника изражено у текстуалној, визуелној и текстуално-визуелној форми¹⁶.

Структура рада

Ова дисертација подељена је на 11 поглавља, првих осам су теоријског карактера, у деветом и десетом описан је практични део тезе где се презентују подаци добијени на

¹⁵ Lo que se le pide a la didáctica de la lengua en relación con la interculturalidad es que contribuya a los procesos de socialización mediante el contacto con la diversidad siendo el profesor un mediador entre los estudiantes, las lenguas y las culturas. El lenguaje recupera, así, su papel educativo central en la constitución del ser humano a través de la cultura.

¹⁶ о различитим поделама материјала биће речи у посебном поглављу посвећеном аутентичним материјалима

основу квалитативне анализе ставова испитаника, а након тога следе закључна разматрања, као и библиографија и два додатка: у првом су приказани примери спроведених анкета, а у другом је представљен корпус аутентичних материјала и активности на основу којих је обављено истраживање.

У првом и другом поглављу, која представљају уводне напомене и теоријско-методолошки оквир, описани су разлози избора теме и теоријски постулати којима смо се водили у селекцији и имплементацији аутентичних материјала за потребе нашег истраживања. У трећем поглављу бавимо се дефиницијом концепта културе и њеним различитим аспектима и моделима, а у четвртом разматрамо дијалектички однос језика и културе на општем плану, као и сврсисходност присуства културних елемената у настави А2. Четврто поглавље бави се дефиницијом интеркултурне комуникације, њеном генезом и проблемима који се јављају у току интеркултурне размене, те тако обрађујемо термине стереотипа, неспоразума, културног шока, расизма, ксенофобије, итд. Пето поглавље је засновано на појашњењу појмова интеркултурне компетенције и интеркултурне комуникативне компетенције и њиховим формативним елементима, као и важности за наставу А2, да би у седмом били објашњени постулати интеркултурног приступа у процесу усвајања страног језика. У осмом поглављу разматрамо дефиниције, поделу и присуство аутентичних материјала у настави А2, њихове предности и мане, као и објашњење самог појма аутентичности. У деветом и десетом поглављу прелазимо на практични део дисертације, где излажемо начин елаборације анкета, селекције аутентичних материјала које сматрамо интеркултурно релевантним за наставу А2 и уобличавања пратећих активности, као и квалитативну анализу одговора учесника у испитивању. Последње поглавље чине закључна разматрања, која садрже сажетак саме тезе, као и смернице за даља истраживања у области интеркултурног образовања.

Кастро & Пуејо (Castro & Pueyo, 2003: 60) истичу да „интеркултурна перспектива представља велики изазов за дидактичку праксу, јер исказује потребу да се оде корак даље од пуког увођења одређених информација о другим културама. Подразумева разумевање

другога, односно, досезање *критичке свести* о другости. Сходно томе, усвајање језика постаје интегрални образовни процес, процес личног развоја...¹⁷.

Позитивно признавање различитости, толеранција на неизвесност, поштовање и спремност за интеракцију и конструктивни дијалог искуство је које нас обогаћује: „Та обогаћујућа размена је плод контаката између особа различитих културних корена: ја и онај или они други. Не само ја. Не само други. То је однос са другим који се индивидуално и колективно види као различит, а не као стран или непријатељски. Размена и интеракција између Мене и Другога покретачи су интеркултурног образовања“ (Sáez Alonso, 2006: 870)¹⁸.

¹⁷ La perspectiva intercultural presenta muchos desafíos a la práctica didáctica, ya que plantea la necesidad de ir más allá de la mera introducción de algunos conocimientos de otras culturas. Implica comprender al otro, es más, supone alcanzar una *comprensión crítica* de la alteridad. En consecuencia, aprender una lengua se convierte en un proceso educativo integral, de desarrollo personal...

¹⁸ Este intercambio enriquecedor es fruto de una relación entre personas de raíces culturales diversas: yo y el otro o los otros. No solamente yo. No solamente el otro. Es una relación con el otro concebido individual y colectivamente como diverso y no como extraño o enemigo. El intercambio y la interacción entre el Yo y el Otro son los motores de la educación intercultural.

ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР

Основно полазиште наше тезе је убеђење да настава страних језика треба да се истовремено фокусира на два аспекта, лингвистички и културолошки, те да је један од највећих дидактичких изазова у томе да се оба интегришу у процес усвајања Л2, како би ученици имали представу о њиховој међузависности. Сматрамо да се то може постићи интеркултурним приступом у настави Л2, који тежи да поспешу ученикову интеркултурну компетенцију и развије његову критичку свест о другости.

Превасходни циљ рада је да представи један од начина на који таква компетенција може да се стиче и развија, како би ученици кроз усвајање језика постали компетентни интеркултурни говорници и медијатори. Уверени смо да су аутентични материјали, као израз и одраз једне културе, не само одговарајуће средство за сагледавање изворне и циљне културе, већ и импут који ће стимулисати ученике на критичку анализу, дискусију и поређење сопствене и других култура, приликом чега ће развијати интеркултурне вештине потребне за успешну интеракцију. Такође, желимо да нагласимо да појам материјала поистовећујемо са текстом, кога схватамо у најширем смислу, тако да обухвата сваку „аутентично казујућу реч“, а која, управо као таква, „поставља захтев за важењем“ (Gadamer, цит. у Савић, 2011: 19).

Наше истраживање засновано је пре свега на теоријским поставкама о појму и конститутивним компонентама интеркултурне компетенције које је утврдио Бајрам (Byram, 1997), као и концепту интеркултурне комуникативне компетенције истог аутора, а који су касније допунили Чен и Староста (Chen & Starosta, 1998, 2000). Такође, следимо идеје Лидикоута (Liddicoat, 2002, Liddicoat et al., 2003) везане за неопходност промене перспективе виђења културе у настави Л2 са статичке на динамичку, као и Ареисагин (Areizaga, 2001, 2003, 2007) формативни у односу на информативни приступ културним елементима.

Настава језика је током година напустила статички, затворени и есенцијалистички модел културе, зарад неесенцијалистичке визије. То је омогућило бољи однос комуникације и културног искуства, јер је одбачена визија која је културу посматрала само скупом чињеница о циљној култури које је потребно пренети ученицима. У тој поједностављеној визији игнорисани су систем вредности, културна различитост, улога појединца као ствараоца значења и однос културе и језика, што је отежавало адаптацију одређеним контекстима и стицање одговарајуће компетенције за интеркултурну интеракцију (Лидикоут и др., 2003). По Лидикоуту (2002), динамичка визија културе захтева од ученика да познају сопствену културу и разумеју своја културно уобличена понашања, како би разумели понашање припадника друге културе и могли са њима успешно да комуницирају. Културно знање, према томе, није познавање информација о култури, већ делање и разумевање, начин на који се стиче увид у културу, као и способност интерпретације културног контекста и перформансе у оквиру њега. Управо је та динамичка визија културе она коју ученици треба да разумеју и усвоје, јер је то једини начин постизања ефикасне интеркултурне комуникације. Та промена у перспективи сагледавања културе карактерише се и концептуалном променом од културно-специфичних ка културно-општим моделима интеркултурне компетенције, односно усвајањем знања и вештина релевантних не само за циљну културу, већ и оних које се могу применити на различите културе (Lustig & Koester, 1996).

Такође, следимо холистички и акциони приступ¹⁹ проучавању интеркултурне компетенције и комуникације, који се састоји у развијању не само когнитивних, већ и одређених афективних аспеката међу којима се истичу осетљивост и емпатија ка различитим културама, чиме се редукују етноцентризам и културни шокови. Гудинкуст и др. (Gudykunst et al., 1996) тврде да је неопходно тежити следећим циљевима ради

¹⁹ У Заједничком европском референтном оквиру за језике (2001), такав приступ посматра како говорнике неког језика, тако и ученике страног језика пре свега као друштвене чиниоце, односно чланове друштва који имају одређене задатке које је потребно да реализују у одређеним околностима и окружењу. Полази се од чињенице да говорни чинови постоје у оквиру језичких активности који су део ширег друштвеног контекста који им даје потпуно значење. Овај приступ је у складу са димензијом друштвене употребе језика и подразумева дебату о важности лингвистичких и екстралингвистичких фактора у комуникацији, као и индивидуалних карактеристика и компетенција учесника у комуникативној размени.

стицања потпуне интеркултурне компетенције: треба помоћи ученицима да, кроз партиципативне задатке, разумеју како култура, стереотипи и ставови утичу на интеркултурну интеракцију (когнитивна компонента); да развијају позитивне реакције и ставове (афективна), као и да стекну вештине које су неопходне за успешну интеракцију приликом интеркултурних сусрета (бихејвиорална компонента).

Ареисага и др. (Areizaga et. al., 2005: 29-30) тврде да се већина студија и истраживања који постоје везано за укључивање културних компоненти у настави Л2 фокусирају на појам културе и/или на дидактичке и методолошке приступе њихове обраде у учионици, те их дели у две велике групе:

- 1) истраживања која врше анализу дидактичких материјала као дидактичке транспозиције како визије културе, тако и методолошких приступа њихове обраде у учионици. Углавном се врши анализа уџбеника страних језика и присуство културних компоненти формалне / неформалне културе у њима, као и дидактички третман културне компоненте из дијахронијске перспективе. При том се користи метода анализе садржаја, пописујући у материјалима низ варијабила описаних у функцији предмета истраживања и вршећи вредновање у односу на добијене податке;
- 2) истраживања која се баве учесницима у процесу усвајања страног језика, будући да припадају различитим изворним културама и њиховом перцепцијом друге културе, комуникативним стилем професора и методологијом. Уопштено, таква истраживања користе уобичајена средства у проучавању ставова ученика и анализи наставне праксе: упитници, анкете, дневници, снимци, етнографске технике посматрања и учешћа, итд;

У нашем раду, одлучили смо се за други приступ, с тим што смо морамо да истакнемо да аутентични материјал који смо понудили као корпус за стицање и развој интеркултурне компетенције касније може бити предмет даље анализе, као у прво описаном приступу.

Ареисага (2002, 2007) такође тврди да постоје два модела усвајања културних компоненти у настави језика, који су плод различитих приступа:

а) информативни, бихејвиористички приступ: пружа есенцијалистичку визију културе, коју представља као објективну стварност у апсолутном смислу, а циљ му је да развије бихејвиоралне вештине за избегавање културних неспоразума у интеракцији са циљном културом, што може довести до опасности асимилације, ојачавања стереотипа и одржавања традиционалне шеме „они“ / „ми“;

б) формативни, конструктивистички²⁰ приступ: залаже се за развој одговарајуће културне сензибилизације за посматрање како сопствене, тако и других култура, јер нису информације те које модификују нашу перцепцију другости нити развијају потребне вештине и модификују ставове, већ се то постиже когнитивним конфликом са различитим поимањем света; ради се о елиминисању шеме „они“ / „ми“, која није валидна у модерном плуралистичком друштву, и развоју интеркултурне компетенције као интегративном делу општег образовања ученика.

На формативном приступу, који ће бити детаљно представљен у поглављу о интеркултурном приступу у настави Л2, заснован је практични део наше тезе, односно садржај и циљ понуђених аутентичних материјала. Ту имамо у виду везу између језика и културе, односно посматрамо лингвистичку продукцију као показатеља културних производа, пракси и перспектива. „Аутентични материјали и активности који повезују учионицу са стварношћу ван ње су основа таквог приступа, јер омогућавају увид у контекст у коме се конструише значење и, сходно томе, разумевање референтног оквира социокултурних значења“ (Аренсага, 2007: 10).

²⁰ Конструктивизам је поглед на учење утемељен на ставу да ученици путем различитих активности постају креатори нових значења и знања. Конструктивистички став у настави имплицира специфичне промене улоге наставника као и природе активности учења, настава више није само преношење информација и евалуација њиховог усвајања, већ интеракција и креирање ситуација у којима ученици активно учествују и постају способни да стварају сопствене конструкције и значења. Са педагошке тачке гледишта, интеркултурни приступ је конструктивистички, јер тежи томе да ученик буде способан да критички пореди своју са циљном културом, што омогућава стварање заједничког простора у коме саговорници врше интеракцију, а језик постаје нешто више од пуког средства за преношења информације, већ добија и друштвену функцију.

За потребе практичног дела тезе уобличени су:

- 1) две анкете у виду упитника са питањима отвореног типа и то једна везана за ставове ученика о страним културама, а друга за употребу аутентичних материјала у настави;
- 2) корпус различитих аутентичних материјала за стицање и развој интеркултурне компетенције, које су ученици обрађивали приступом путем задатака, односно кроз акциони и конструктивистички приступ опажања, обраде и тумачења импута.

Управо ће нам њихови коментари бити од драгоценог значаја како би стекли увид и формулисали одређене закључке о ставовима и отворености наших ученика у односу на друге културе. У ту сврху, одлучили смо се за квалитативно у односу на квантитативно истраживање, јер га сматрамо конгруентнијим и подробнијим за дескриптивну и интерпретативну анализу, као и кодификацију ученичких одговора, при чему смо се водили инструкцијама различитих аутора попут Мајлса и Хабермана (Miles & Huberman, 1994), Линколна и Губе (Lincoln & Guba, 1999), Дензина и Линколна (Denzin & Lincoln 2000), Шевкушићеве (2006), итд.

Бајрамове идеје о важности интеркултурне компетенције у настави Л2 представљају потпуни заокрет ка формативном приступу, јер формулишу опште образовне циљеве сматрајући да није могуће разумети другу културу ако појединац није свестан своје сопствене и релативности обе. Овај аутор се залаже за развој културне сензибилизације и критичке културне свести које се односе како на екстерну, тако и на интерну визију сопствене и циљне културе и њихове међуповезаности. Тако је концепт Бајрамове интеркултурне комуникативне компетенције преусмерио циљ наставе језика интегрисањем како циљне, тако и изворне културе у исту, а ученика Л2 почео да посматра из перспективе интеркултурног говорника који поседује низ афективних, когнитивних и бихејвиоралних компетенција за успешан контакт са другошћу, односно, по Чену и Старости (Chen and Starosta, 1996, 1998), појединца који изграђује своју интеркултурну свест, интеркултурну осетљивост и интеркултурну умешност.

У аутентичним материјалима припремљеним за потребе овог рада настојали смо да обухватимо све наведене компоненте интеркултурне компетенције, дајући ученицима

слободу изражавања сопственог мишљења, водећи се тезом да „ученици могу да стекну вештине критичке анализе стереотипа и предрасуда у текстовима и сликама које читају или виде. Њихове сопствене предрасуде и стереотипи су засновани пре на осећањима него на идејама и морају да се преиспитају, али наставници морају да буду сигурни да преиспитују појмове, а не особу, ако желе да постигну позитиван ефекат“²¹ (Byram et al. 2002: 28).

Да би преиспитали идеје наших ученика везане за сусрет и разумевање другости, спровели смо истраживање у којем смо, као што смо већ напоменули, користили постулате квалитативне методологије, у оквиру чије парадигме смо се одлучили за етнографски приступ прикупљања и критичке анализе материјала, чији је циљ добијање дескриптивних података о веровањима и ставовима испитаника. Притом, нисмо имали на уму мерење степена интеркултурне компетенције наших ученика, нити њиховог језичког постигнућа, већ опис, анализу и тумачење података ексцерпираних из њихових реакција и одговора на питања из анкета и задатака везаних за понуђене материјале. У истраживању је, дакле, коришћена дескриптивна, интерпретативна, емпиријска и неекспериментална метода, која узима као референцу тачку гледишта самих учесника, односно емичку и идиографску у односу на етичку и номотетичку перспективу²². Исто тако, применили смо и опортунистичко / пригодно узорковање (Шеквушић, 2006), које се користи када истраживач бира субјекте за које зна да га могу снабдети подацима и који су вољни да сарађују са њим, као и принцип сатурације (Mucchielli, 1991), како бисмо одредили потребан број испитаника. О процесу селекције како материјала, тако и учесника у истраживању, самом току истог и закључцима које смо извели на основу прикупљених и анализираних података биће речи у практичном делу ове тезе.

²¹ Learners can acquire the skills of critical analysis of stereotypes and prejudice in texts and images they read or see. Their own prejudices and stereotypes are based on feelings rather than thoughts and need to be challenged, but teachers need to ensure that the ideas are challenged not the person, if the effect is to be positive.

²² Етичка, односно „спољна“ перспектива, заснована је на истраживању или хипотези која се тестира углавном квантитативним методама, док је емичка представља „унутрашњи“ поглед на испитанике, друштво или културу, за чије откривање су корисни квалитативни подаци. С тим у вези, номотетичка перспектива се фокусира на разумевање конкретне карактеристике, те врши истраживање на великом броју испитаника и тежи уопштавању података који се могу применити различите особе, док идиографска тежи опису одређених чињеница и догађаја и покушава да разуме појединца, кога посматра као активну, аутономну и стваралачку особу.

Као наставници Л2 који настојимо да припремимо ученике за успешну комуникацију на глобалном нивоу, сматрамо да би развој интеркултурне компетенције требало да буде један од главних циљева усвајања Л2 и интегрални део језичког курикулума. Тај теоријски постулат покушали смо да имплементирамо у настави, употребом аутентичних материјала који одсликавају елементе циљне или других култура, на основу којих ученици могу да преиспитају сопствене тачке гледишта које утичу на њихово интеркултурно искуство, што резултира не само поспешивањем интеракције, већ и изградњом конструктивних односа са изворним говорницима циљног језика и њиховом културом /културама.

ПОЈАМ КУЛТУРЕ

Крамш (Kramsch, 2001) истиче да професори Л2, у светлу нових дидактичких модела који се залажу за интеркултурни приступ у настави језика, морају, пре свега, да се запитају шта подразумевају под појмом културе.

Сходно томе, теоријски део ове тезе започећемо покушајем објашњења самог тог концепта, зато што верујемо да је исти несумњиво кључни појам у проучавању интеркултурне комуникације и компетенције, као и због тога што се налази и у самој кованици термина који је тема нашег рада. Међутим, култури је тешко пронаћи адекватну дефиницију, пре свега због ширине самог термина, њеног полисемичког карактера и хетерогености значења. Сматрамо и да постоји разлика између дефиниције културе и самог концепта исте, мада су они у спрези јер се у зависности од тога како се концептуално посматра култура изводи и њена дефиниција.

Кребер и Клакхон (Kroeber у Kluckhohn, цит. у Baldwin et al., 2006) прикупили су још педесетих година 20. века²³ више од 160 различитих приступа и објашњења појма културе, што показује комплексност самог феномена, семантичку дисперзију и, према томе, потешкоћу да се установи њена јединствена дефиниција, а исте су поделили у шест категорија, у зависности од аспеката који су њима обухваћени:

- енумеративно-дескриптивни приступ: дефиниције које садрже различите описне компоненте које чине културу;
- историјски приступ: дефиниције које одређују културу као друштвено наслеђе и традицију;
- нормативни приступ: дефиниције које узимају у обзир идеале и очекивана правила понашања;
- психолошки приступ: оне засноване на прилагођавању условима окружења, усвајању, навикама, решавању проблема;

²³ Kroeber, A. & C. Kluckhohn (1952): *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*, Cambridge, Mass.: Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology.

- структурални приступ: фокусиране су на обрасце, односно култура се посматра као регулатор друштвеног живота појединаца;
- приступ везан за генезу: рефлектује се у идејама, симболима и производима²⁴.

Вилијамс (Williams, 1985: 87) сматра да је потешкоћа дефинисања културе из научне перспективе у њеној историјској, географској и интелектуалној ширини. Да би се дефинисала, наставља, потребно је разумети је као флексибилан појам који се прилагођава различитим околностима и циљевима истраживања. Поред тога, постоји и други методолошки и термилошки проблем, а то је разграничење појмова цивилизације и културе. Култура и цивилизација се често сматрају синонимима, али када говоримо о култури, сматра Лопес Гарсија (López García, 2000: 97-98), односимо се на скуп ставова, начина мишљења, навика и обичаја одређеног друштва, док се цивилизација примењује на резултате, односно производе одређене културе. У оквиру различитих методолошких тенденција у настави језика, француска традиција је користила термин

²⁴ За подробнији опис сваке од ових категорија консултовати Мајра (Maug, 2012): најрепрезентативнија дескриптивна дефиниција је, по њему, Боасова (Boas), који је у свом делу *The mind of primitive man* из 1938. истакао да је култура свеукупност реакција и менталних и физичких активности које карактеришу понашање припадника одређене групе у односу на своје окружење, друге групе, припаднике исте групе и сваке особе у односу на себе саму. Исто тако укључује и производе тих активности и њихову функцију у животу различитих група. Историјске дефиниције се заснивају на одабиру неке карактеристике културе која потиче од заоставштине или друштвене традиције, те је нпр. Линтон (Linton) у делу *The study of man* из 1936, предложио да је култура, уопштено, свеукупност друштвене заоставштине људског рода, а да је одређена култура у специфичном смислу одређена врста друштвеног наслеђа. Међу нормативним дефиницијама Мејр истиче Клинебергову (Klineberg) идеју у делу *Race differences* из 1935, да је култура свеукупни животни стил детерминисан друштвеним окружењем. Међу психолошким дефиницијама подвлачи Рухејмову (Róheim) из књиге *The riddle of the Sphinx* из 1934: свеукупност фактора који у друштву инхибира импулсе. Структуралистички приступ посматра културу на абстрактан начин као организовану међузависност начина понашања: Малиновски (Malinowski) у *The scientific theory of culture* из 1944, истиче да је култура интегрални скуп који чине артефакти и роба широке потрошње, скуп норми који уређује различите друштвене групе, као и идеје, веровања и обичаји. Последња група дефиниција, везана је за генезу, односно тежи да објасни који су то фактори који су омогућили само постојање културе. Лотман (Lotman) у *Eine semiotische theorie der kultur* из 1952, тврди да се култура, са генетске тачке гледишта, заснива на основама природног језика који људи свакодневно користе. Генетске предиспозиције се уводе у културу, тако да постоји врло комплексна размена између генетске и културне трансмисије. Сами Кребер и Клакхон нуде следећу дефиницију: култура се састоји од образаца понашања, како експлицитних, тако и имплицитних, стечених или пренесених путем симбола, који чине дистинктивна постигнућа људи, укључујући и њихово преточавање у предмете. Суштинско језгро културе састоји се од традиционалних идеја (оних историјски изведених и одабраних) и, нарочито, од њима придружених значења.

цивилизације у односу на културу, која је била доминантни термин у англосаксонском окружењу.

Трухиљо (Trujillo, 2005: 23) тврди да, иако се интересовање за „културу“ јавља већ у античко доба у свим текстовима у којима се препричава сусрет између различитих културних група, били то путописи или ратне хронике, њена концептуализација и систематско проучавање почиње тек у време Просветитељства у Француској под називом *civilisation*, а касније и у Немачкој као термин *kultur*. Елијас (Elias, цит. у Трухиљо, идем) резимира разлику између ова два термина на следећи начин:

„Француски и енглески појам *цивилизације* подразумева политичке, економске, религиозне, техничке, моралне или друштвене манифестације, док се немачки концепт *културе* односи пре свега на оне духовне, уметничке и религиозне. У француској традицији, цивилизација се представља као препознатљиво људско постигнуће, прогресивно и кумулативно, док се немачки интелектуалци залажу за националне вредности у односу на универзалне, на оне емоционално-духовне у односу на рационалне“²⁵.

Сама реч „култура“ етимолошки потиче из латинског језика (*colere* → *cultura*), где је, по Касадо Веларде (Casado Velarde, 1991:11), имала трозначни карактер: физичку вредност, односно по Катону Старијем, обрађивање земље; етичку вредност, по Цицерону, у смислу личног уздизања и стицања критичког духа, као и религиозну вредност, у виду обожавања Бога. У Средњем веку, у Европи, култура се повезује управо са овим последњим значењем религиозног култа. Током Ренесансе појам се проширује и најближи је другом раније наведеном етимолошком значењу, по коме се култура дефинише као индивидуално знање и усавршавање. Просветитељство је устоличило нови појам културе, те је посматра као напредни ниво који је достигло човечанство. То је друштвена, а не лична култура, и подразумева акумулирано наслеђе чувених проналазача, познавање уметности, различитих научних дисциплина и друштвених институција. Током 19. века, појам културе посматран је са еволуционистичке тачке гледишта и стиче и семантичку вредност цивилизације:

²⁵ El concepto francés e inglés de “civilización” puede referirse a hechos políticos o económicos, religiosos o técnicos, morales o sociales, mientras que el concepto alemán de “cultura” se remite substancialmente a hechos espirituales, artísticos y religiosos, y muestra una tendencia manifiesta a trazar una clara línea divisoria entre los hechos de este tipo y los de carácter político, económico y social.

„културан“ је онај који је цивилизован, што се повезује са идејом прогреса, односно смењивањем различитих етапа које једно друштво воде од стадијума дивљаштва до цивилизованости, као и са националним карактеристикама које диференцирају различите народе. Почетком 20. века та идеја се мења захваљујући истраживањима и идејама Боаса и његових ученика Сапира²⁶, Рут Бенедикт и др. (Boas, Sapir, Ruth Benedict), који тврде да свака култура има своју сопствену историју чију путању треба реконструисати у њеној индивидуалности; залажу се за културни релативизам, односно признавање једнакости свих култура, те је по њима еволуционизам једна врста етноцентризма. Слично томе, Заид (Zaid, 2007), говори о три различита концепта културе: класичном, просветитељском и романтичарском. Први посматра културу као лични напор и ниво у односу на друге особе, други као друштвени ниво у односу на друга друштва или класе, а трећи као идентитет заједнице која следи и брани своја веровања, делање и обичаје и не може се поредити. У класичном смислу битна је лична култура, у просветитељском смислу постоји само једна универзална култура која је у сталном прогресу и на основу које су народи напреднији или назаднији, док су у романтичарском смислу сви народи културни, односно поседују своју културу, а све су културе посебне и ниједна није супериорна или инфериорна у односу на друге.

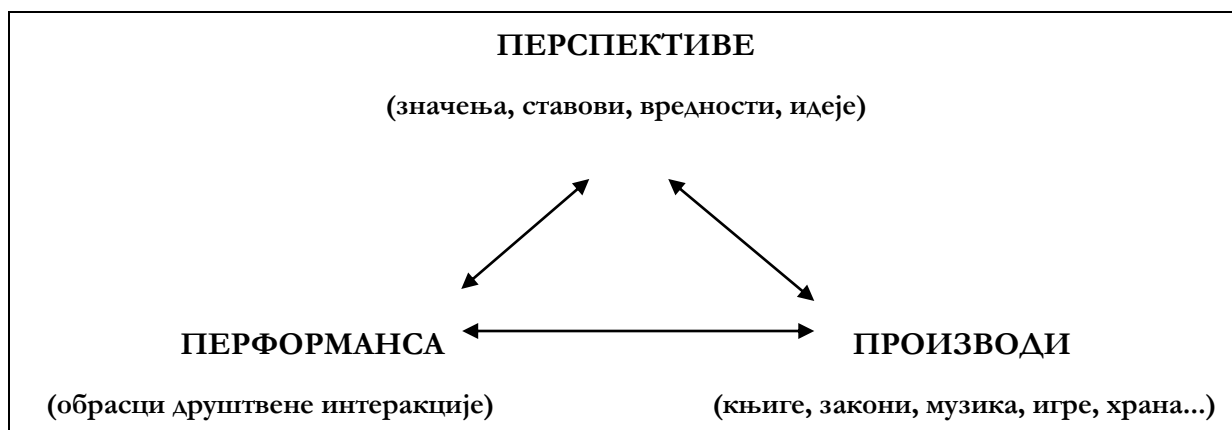
Савић (2011: 5) сматра да је појам цивилизације настао у 18. веку, у доба Просветитељства, како би се истакла разлика између европских и тзв. примитивних народа са којима су Европљани долазили у додир у време колонизације. Цивилизација би се у складу са тим могла схватити као „истинска култура, за разлику од оних култура у којима превлађују ирационални погледи на свет“, те би тај појам у том случају представљао ужи термин у односу на појам културе која може подразумевати „укупност творевина и начина живота које је неки народ изнашао да служе самом животу протумаченом на самосвојан начин“.

Бугарски (2004), истиче да је према неким схватањима, цивилизација „све оно што унапређује живот једног колектива“, те је подложна степеновању, па има смисла говорити о развијеним и мање развијеним цивилизацијама, док култура представља „немерљиву духовну суштину од трајне вредности за његове чланове“ и не бави се развојним степеном

²⁶ Сапир, оснивач етнолингвистике, указује да је култура све оно што чини и мисли један народ, као и да је језик неопходан услов за развој културе.

дате заједнице, те цитира Сапира који тврди да цивилизација као целина напредује, а култура наступа и нестаје. Култура би се, по истом аутору, могла одредити као „скуп различитих норми понашања, веровања, начина општења, система вредности, односно свих оних експлицитних и имплицитних животних образаца који делују као потенцијални водичи у делатностима и понашању људи као чланова друштвених заједница, улазећи у темеље њихових институција и њиховог погледа на свет“. У наставку тврди да је легитимно говорити и о култури у ширем смислу, која подједнако обухвата како материјална тако и духовна добра једне заједнице и тада је реч о култури у сва три релевантна значења: антрополошком, које се тиче начина живота, цивилизацијском, које се усредсређује на физички и умни рад и на стваралаштво као његов производ и бихејвиоралном, које се фокусира на обрасце понашања.

По Националим стандардима за учење страних језика (1996), култура укључује филозофске перспективе, понашање, као и материјалне и нематеријалне друштвене производе.



Слика бр. 1: Шта чини културу? (Национални стандарди за учење страних језика, 1996: 43)

Култура се, према томе, условно може поделити на две велике области, материјалну и духовну. У нашој тези, а следећи идеје Бугарског и Савића и управо наведене Стандарде, имамо на уму шире значење културе, оно које обухвата и материјалну и духовну страну, односно које подразумева занемаривање разлике између појмова културе и цивилизације.

Вивело (Vívelo, 1978: 17) идентификује две перспективе тумачења културе, у односу на дефиниције различитих аутора. Прва је традиционална, антрополошка или тоталистичка перспектива која види културу као механизам адаптације, односно свеукупност средстава,

чинова, мисли и институција помоћу којих једно друштво опстаје. Тајлор (Tylor, цит. у Трухиљо, 2005) се сматра аутором прве дескриптивне, антрополошке дефиниције културе која представља полазну тачку у историји проучавања датог термина. У свом делу *Primitive culture* из 1871. он је дефинише на следећи начин: „Култура или цивилизација, у свом широком етнографском смислу, сложена је целина која подразумева знања, веровања, уметност, моралне вредности, законе, обичаје и све друге способности и навике које појединац стиче као припадник једног друштва“²⁷. Такав концепт културе је тоталистички, јер обухвата бихејвиоралну (обичаје), креативно-материјалну (уметност), институционалну (морал и закони) и когнитивну компоненту (знања и веровања).

Као тоталистичку можемо навести и Појатосову (Pooyatos, 1994: 25) дефиницију културе јер аутор тврди да „култура може да се дефинише као низ заједничких навика које деле припадници одређене групе која живи на истом географском простору, које су стечене али и биолошки условљене, као што су медији (чији је језик основа), друштвени односи на различитим нивоима, разне свакодневне активности, производи дате групе и начин на који се користе, карактеристике личности, како националне тако и индивидуалне и њихове идеје о сопственом као и бивствовању других“²⁸.

Харис (Harris, цит. у Miquel y Sans, 2004), предлаже друштвену и универзалну дефиницију термина култура, тврдећи да је иста „скуп друштвено научених/стечених традиција, животног стила и диригованих и репетитивних начина мишљења, осећања и делања“²⁹. Та антрополошка дефиниција истиче да је већина културних патрона који одређују једно друштво стечена захваљујући суживоту у одређеној групи и не ради се ни у ком случају о генетском наслеђу.

²⁷ Culture, or civilization, taken in its broad, ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society.

²⁸ La cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros.

²⁹ la cultura es un conjunto aprendido/ adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y de modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar

Друга перспектива, коју Вивело³⁰ назива менталистичком, дефинише културу као појмовни систем, систем заједничких знања и веровања помоћу којих особе организују своје перцепције и искуства, доносе одлуке и делају. За теоретичаре који следе менталистички приступ култури, она представља заједнички систем идеја, концептуални код који појединци користе како да спознају себе и свет који их окружује, тако и да делају; такав став не укључује артефакте нити институције, духовна је у односу на материјалну. У оквиру ове тенденције, Хофстеде (Hofstede, 1991) разуме културу као колективно програмирање ума³¹, ментални софтвер, који разликује једну људску групу од друге, преноси се са генерације на генерацију, мења се градуално и континуирано и укључује систем вредности који чини основу на којој се дата култура заснива. Гудинаф (Goodenough, цит. у Iglesias Casal, 2003: 8), следећи исту нит, тврди: „По мом мишљењу, култура једног друштва састоји се у ономе што особе (припадници тог друштва) треба да знају или верују, да би могли да делају на прихватљив начин за остале чланове заједнице...култура се односи на оно што особе треба да науче и разликује се од њиховог биолошког наслеђа. Култура није материјални феномен.(...) Односи се на моделе које појединци користе да сагледају, повежу и протумаче одређене ствари“³².

³⁰ сама ауторка тврди (идем: 19) да би, иако постоји неоспорна веза између језика, културе и друштва, требало разликовати друштвено од културног јер када говори о културном, мисли на појмовне кодове, на нешто што је у људском уму, а када говори о друштвеном, мисли на понашање, на обрасце истог, на регуларност у интеракцији међу особама као припадницима неког друштва. Према томе, термини „друштвена организација“ или „друштвени систем“ односе се на опис особа у интеракцији, док се „култура“ односи на скуп идеја у складу са којима особе врше интеракцију.

³¹ Слично Лотману (Lotman, *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*, 1996) који са семиотичке тачке гледишта тврди да је култура колективна интелигенција и колективно памћење, односно супрандидуални механизам очувања, преношења и рецепције одређених порука и стварања нових; у принципу је увек полиглотска, то јест, поруке се увек реализују у простору од бар два семиотичка система; немогуће је замислити културу изоловану од контекста, јер контакт са другом културом игра улогу окидача који покреће генеративне процесе

³² En mi opinión la cultura de una sociedad consiste en lo que las personas [miembros de esta sociedad] necesitan saber o creer para poder operar en una forma aceptable para sus miembros... La cultura se refiere a lo que las personas tienen que aprender y difiere de su herencia biológica. Con esta definición debemos reconocer que la cultura no es un fenómeno material. (...) Se refiere a los modelos que las personas usan para percibir relacionar e interpretar todas estas cosas. Como tal, lo que dicen y hacen las personas, su organización social, sus eventos: todos son producto o resultado de su cultura en la medida que la aplican a la tarea de percibir y responder a sus circunstancias.

Трухиљо Саес (Trujillo Sáez, 2005) под културом подразумева скуп идеја и симбола које дели одређена група. Тако ће становници одређене земље имати своју културу, али ће њу поседовати и одређена породица, организација, група. Сви деле одређене идеје и симболе који им помажу да се разумеју и делају на одговарајући начин. У том смислу појединац је плурикултуран по дефиницији, јер припада многим групама и учествује у многим од њихових култура; пре јединственог културног идентитета поседујемо вишеструке друштвено-културне идентитете. По том аутору, концепти мулти, плури и интеркултурности представљају три плана културе. Мултикултурност је концепт који се односи на ситуацију у којој се различите културе налазе у контакту. Плурикултурност је лична когнитивна карактеристика: исто као што поседујемо различите лингвистичке регистре, такође користимо и различите културне репертоаре у различитим ситуацијама. Различите културе омогућавају појединцу да конструише сопствене менталне моделе, своју личну интерну културу³³.

Слично Вивеловој, Раселова (Russell, 1999) истиче да је у приступу самом појму културе могуће сагледати две тенденције: једну која ставља акценат на интерну компоненту, стечену, социолошку или антрополошку (ставови, обичаји, начин живота, знања, вредности, веровања, норме, итд.), односно неформалну, свакодневну културу, и другу екстерну, сродну термину цивилизације, формалну културу која се проучава (географија, историја, наука, предмети, књижевност, уметност, институције, итд.). Ова ауторка се позива на две, горе већ поменуте дефиниције Тајлора и Гудинафа, које појашњавају ту вишегласност у оквиру истог термина. Тако гледано, културу чине два подскупа, онај који укључује све што се дели и стиче о животу и што је несвесно, и онај кога сачињава оно што је научено, школско, ерудитно и свесно. У односу на то, ауторка истиче да би се у оквиру проучавања културних садржаја у настави А2 морала наћи оба ова подскупа (идем: 106-107), јер начин њиховог разграничења, који је по Микел (Miquel) променљивост (елементи формалне културе се много брже мењају од оних неформалних) није довољан како би се направила дистинкција између формалне и неформалне културе. Тада цитира и Бајрама (1997: 39), који термин културе замењује „веровањима, значењима и понашањима“

³³ Буено (Bueno, цит. у Трухиљо, 2005: 31) дефинише културу на три плана: интрасоматском (односи се на аутоматизме у понашању неког појединца), интерсоматском (друштвени аутоматизми између различитих субјеката) и екстрасоматском чиме култура обједињава психолошко, друштвено и биће које се остварује и потврђује путем својих производа.

које чланови одређеног друштва деле и који се током времена прилагођавају и мењају, односно тврди да је појединац друштвени чинилац и стваралац³⁴ културе, што неминовно води до промене у њеној примени у дидактици. Ареисага коначно закључује да, по многим, „формална и неформална култура нису супротстављене, већ друга обухвата прву“³⁵ (Areizaga, 2003: 28), а са тим тврђењем се ми у потпуности слажемо.

Адаску, Бритен и Фахси (Adaskou, Britten у Fahsi, 1990: 3-4) дефинишу културу на специфичнијем нивоу и истичу њена четири значења: естетско, везано за уметничка и књижевна дела; социолошко³⁶, везано за организацију породичних и међуљудских односа, обичаје и ритуале; семантичко, које се односи на систем концептуализације који условљава перцепцију и мисаоне процесе, као и прагматичко или социолингвистичко значење, које подразумева познавање друштвених и паралингвистичких вештина и језичких кодова, неопходних за успешну интеракцију и комуникацију у различитим ситуацијама.

Робинсон (Robinson, 1985) разликује бихејвиористичке, функционалне, когнитивне и симболичке дефиниције културе. Култура је у бихејвиористичкој антропологији виђена као скуп различитих форми понашања, попут обичаја, навика и ритуала који су повезани са одређеним ситуацијама и групама, односно као нешто конкретно које се може видети и искусити, али је врло мало пажње посвећено објашњењу због чега се или под којим околностима јављају бихејвиорални обрасци. Друга перспектива је функционална, која иако посматра културу као друштвени феномен, иде корак даље у смислу да покушава да опише и разуме структуру и разноврсност тих начина понашања, као и улоге које имају у друштву. Оба претходна приступа омогућавају ученику Л2 конкретан модел понашања у

³⁴ Фокс (Fox, цит. у Tran, 2010: 5) примећује да је култура релативна и променљива у простору и времену: “culture is relative and changeable in space and time”.

³⁵ Es más, para muchos, cultura formal y cultura no formal no están reñidas, sino que la segunda engloba a la primera

³⁶ Тран (Tran, 2010: 5) цитира дефиниције културе Брауна и Совдена (Brown, Sowden): први дефинише културу као „начин живота, као контекст у оквиру кога особе постоје, мисле, осећају и ступају у контакт са другима, као спону која повезује одређену групу људи; такође, то су идеје, обичаји, вештине, уметност и оруђе која их карактеришу у одређеном тренутку“. Совден тврди да је култура „скуп друштвених, уметничких и интелектуалних традиција које су историјски повезане са одређеном друштвеном, етничком или националном групом.

оквиру стране културе, покушавајући да опишу како и зашто се појединац циљне културе понаша на одређени начин, те таква перспектива гледа на културу као производ, што је по аутору став који доминира у настави Л2. По трећој, когнитивној перспективи³⁷, култура није материјални феномен, попут предмета, људи или понашања, већ процес меморисања, асоцијације и тумачења импута, који се континуирано догађа у људском уму. Култура је тако попут програма који, да би проникао у саму њену срж, чини да појединци постану свесни и анализирају своја сопствена искуства; тај поглед „изнутра“ на културу је драгоцен допринос претходним двома перспективама, јер презентује културу као континуирани процес, али који је имао врло мало утицаја на наставу страних језика. Последња, симболичка визија културе, посматра је као динамички систем симбола и значења који се непрестано мењају. Она није фокусирана ни на спољне догађаје и чињенице, нити на унутрашње механизме, већ на значење које настаје као резултат дијалектичког процеса између оба. Сваки појединац је део тог процеса, а његово претходно искуство утиче на тумачење нових феномена, а претходне интерпретације на нова искуства. У сваком друштву и појединцу култура тако поприма ново значење, те се може посматрати и као историјски процес³⁸.

По Морану (Moran, 2001: 4-5), култура може и мора бити виђена на различите начине у односу на дисциплину која се њоме бави, те тако постоје следећи погледи на њу:

- 1) култура као цивилизација, односно постигнућа једног друштва;

³⁷ Трухиљо Саес (2005: 28) наводи дефиницију Д`Андралеа (D'Andrade) из области когнитивне антропологије, по коме култура није само колекција података или обичаја, већ сила водиља помоћу које разумемо стварност у односу на одређене параметре и деламо у складу са тим разумевањем.

³⁸ Герц (Geertz, 2001: 57, 70, 88) дефинише културу као семиотички концепт, уређени систем значења и симбола на основу кога појединци комуницирају, дефинишу свој свет, изражавају осећања, формулишу судове и овековечују и проширују своје знање и ставове о животу. Постати човек је постати појединац, а појединцем постајемо вођени културним схемама, односно системима значења који су стварани кроз историју, на основу којих уобличавамо и водимо своје животе. А културне схеме нису уопштене, већ специфичне и служе за разумевање света и делање. Исто тако, тврди да су културна и физичка еволуција биле симултане и да без људи не постоји култура, али што је још значајније, без културе нема људи. За Чена и Старосту (1998: 26) култура је врло комплексан феномен чија дефиниција мора бити или уопштена и према томе широка и неодређена, или прецизна, односно парцијална, те је по њима она скуп договорених и заједничких симболичких система који воде понашања појединаца и усмеравају их да функционишу као група.

- 2) култура као комуникација: култура као механизам који омогућава комуникацију (вербална и невербална, говорни чинови, итд.); она се повезује са наставом страног језика, односно соцолингвистичким аспектима о томе како адекватно комуницирати са другачијом културом;
- 3) култура као интеркултурна комуникација, која је повезана са интеркултурном компетенцијом, односно способношћу ефикасне и адекватне комуникације, и успостављања односа са припадницима циљне/других култура;
- 4) као динамичка конструкција, односно феномен који се константно мења, а не као скуп статичних и непроменљивих сазнања.

Коначно, Аткинсон (Atkinson, 1999) предлаже нову, нестандартну перспективу (*non-standard view of culture*), која из друштвених наука преузима концепте попут идентитета, хибридизације, моћи, дискурса, итд., а сви они воде ка хетерогеном и динамичком приступу, са преклапањима између културних система на којима појединци заснивају своје понашање, у односу на уобичајену визију (*commonsense view of culture*), која је по њему застарела, као хомогени, релативно непроменљиви систем правила који одређују понашање појединца.

Чачић- Кумпес (2004: 146) тврди да „оно што културу битно означава јест то да је она резултат сусрета човјека, природе и друштва те да се непрестано мијења и остварује унутар и услјед интеракције тих трију чинилаца. Зато ни разумијевање културе не припада само једној посебној школи или једној знанственој дисциплини. Култура је истодобно универзална и партикуларна категорија – обиљежава сва људска друштва, али свако на посебан начин. (...) У стварности, све су културе хетерогене (хибридне, немонолитне, разнолике, креолизиране, местизирани, итд.), а снага поједине културе није у њезиној чистоћи, већ у проналажењу снаге за трансформирање. Разлога за то увијек је довољно јер је повијест друштава интеркултурна: културна дифузија, интеркултурна комуникација, културни утјецаји, међукултурна сарадња, сукоби, само су неке појаве и процеси који се могу идентифицирати тијekom столећа разноликих културних додира. Чак је и избјегавање непосреднога културнога додира својеврсни дотицај с другом културом“.

Танг (Tang, 2006), резимирајући све претходно наведено, примећује да упркос сталним напорима на различитим пољима и дисциплинама да се дефинише појам културе, данас не постоји јединствена дефиниција која би задовољила свакога³⁹. Међутим, иако ју је тешко дефинисати, по Дејмену (Damen, 1987: 6) је могуће одредити њене карактеристике и компоненте, а то су следеће:

1. Култура се стиче;
2. Култура и културни обрасци су променљиви;
3. Култура је универзална чињеница у људском животу;
4. Култура нуди скуп јединствених, одабраних и међусобно повезаних образаца за живот, као и скуп вредности и веровања који их подржавају;
5. Култура функционише као филтер између њених носилаца и великог броја стимуланса из околине;
6. Језик и култура су уско повезани и налазе се у интеракцији.

Исто тако, Микел (Miquel, 2004: 515) сматра да се, ако се упореде различите дефиниције културе, може извести закључак да се оне поклапају у следећим тачкама:

1. Култура је интегрисани систем у коме је сваки елемент повезан са другима, стварајући целину;
2. Култура је симболички код који зближава припаднике одређене групе и олакшава комуникацију;
3. Култура је произвољна, као и језик, односно резултат је договора;
4. Културу је заједничка припадницима одређене заједнице; нема културе ако њени чланови не деле исте обрасце понашања;
5. Култура се учи, односно стиче уз језик и мимо њега;

³⁹ Супротно томе, Самовар, Портер и Стефани (Samovar, Porter & Stefani, 2000: 36) тврде да је њихова дескриптивна дефиниција културе, коју наводимо у наставку, она са којом се већина научника слаже: „складиште знања, искуства, веровања, вредности, делања, ставова, значења, хијерархије, религије, поимања времена, улога, просторних односа, концепта универзума и артефакта које стиче група људи из генерације у генерацију кроз индивидуална и групна стремљења“ (the deposit of knowledge, experience, beliefs, values, actions, attitudes, meanings, hierarchies, religion, notions of time, roles, spatial relations, concepts of the universe, and artifacts acquired by a group of people in the course of generations through individual and group striving)

6. Култура се репродукује међу самим њеним члановима;
7. Култура је таксономска и сви њени чланови деле исте категорије које им служе као водиља за функционисање у оквиру групе;
8. Култура се манифестује на различитим нивоима знања, експлицитним и имплицитним и због тога се тешко детектује у много случајева;
9. Култура има велику способност адаптације, као и језик, односно поседује један део који је променљив, да би и даље била у могућности да се адаптира. Међутим њене промене имају утицај на епидермичке нивое и тешко стижу до суштинских компоненти, оних које је заиста карактеришу. Еволуција културних образаца је исто тако спора као и еволуција језика.

У наставку, желели бисмо да истакнемо неке од модела проучавања и класификације културе које сматрамо релевантним за интеркултурну комуникацију и усвајање њених елемената у настави Л2.

3.1. Есенцијалистичка у односу на неесенцијалистичку концепцију културе

Сили и Картер (Sealey and Carter, 2004) истичу потребу редефинисања термина култура са не-есенцијалистичке тачке гледишта, јер се она и даље посматра као скуп производа које је створила одређена група, попут гастрономије, уметности, кодификованих пракси, предмета, а не и као скуп вредности, веровања и ставова који формирају систем друштвене организације. Разумевање културе као производа води ка статичном и апсолутистичком приступу култури јер се ти производи могу приписати одређеном физичком простору и користити их као видљиве елементе за раздвајање од других група.

Аутори попут Холидеја, Хајда и Кулмана (Holliday, Hyde у Kullman, 2004: 3-5) виде проучавање културе са две тачке гледишта: есенцијалистичког и неесенцијалистичког. Есенцијалистичка концепција културе се по овим ауторима карактерише постојањем физичког ентитета кога људи могу видети и дефинисати одређеним квалификативима. Култура се види као хомогена, као друштво повезано са одређеном земљом и језиком, а свет се посматра као ентитет састављен искључиво од националних култура, где су припадници једне културе суштински различити од других. Култура се рефлектује у

понашању појединца који јој припада и тај идентитет деле сви чланови дате културе. Са друге стране, по не-есенцијалистичкој концепцији културе, она је виђена као комплексна друштвена снага са карактеристикама које је тешко дефинисати. Повезана је са вредностима и било којом друштвеном групом у току одређеног периода и има променљиве карактеристике у простору и времену. Културе се могу мењати и мешати, не узимајући у обзир националне границе или успостављене лимите. Потребно је разумети комплексност појединца, са обиљем културних модела, а не народ као целину. Будући да су све групе хетерогене, критичари есенцијалистичке визије имају два аргумента који им служе да подвуку опасност од њиховог поређења: залажу се за поређење вредности, а не група, чиме се избегава биполарност и омогућавају различите визије света, као и превазилажење просторних ограничења која везују једну културу за један физички простор.

Ту промену у концепцији културе, резимирају у следећој табели:

Табела бр. 1: Есенцијалистичка у односу на неесенцијалистичку визију културе (Холидеј и др., 2004: 3-4)

Визија културе	Есенцијалистичка	Неесенцијалистичка
Тип	Култура поседује физички ентитет, као да је то место које се може посетити, хомогена је јер се њене карактеристике могу униформно опажати нудећи тако слику једнообразног друштва	Култура је друштвена снага, а друштво је комплексно, са карактеристикама које је тешко установити
Простор	Повезана је са једном земљом и језиком која има везе са другим већим континенталним, религиозним, етничким или расним културама, нпр. европска / америчка култура, итд.	Повезана је са вредностима и дискурсом и може се односити на било коју групу, независно од њене величине
Однос	Свет је подељен на националне културе које се међусобно искључују, те су особе једне културе суштински различите од друге	Културе се мењају, мешају, преклапају, независно од националних граница
Припадност	Људи припадају искључиво једној националној култури и језику	Људи могу припадати различитим културама у оквиру једног или више друштва
Понашање	Култура се понаша као особа, поседује сопствену личност, а понашање особа је детерминисано и дефинисано културом у којој живе	На људе утичу или они сами користе различите културне форме
Комуникација	Да би се комуницирало са странцем,	Да би се комуницирало са

	неоходно је познавати детаље или стереотипе о његовој култури	припадником различите групе, мора да се разуме комплексност саме те особе, њега као личности, онакав какав је
--	---	---

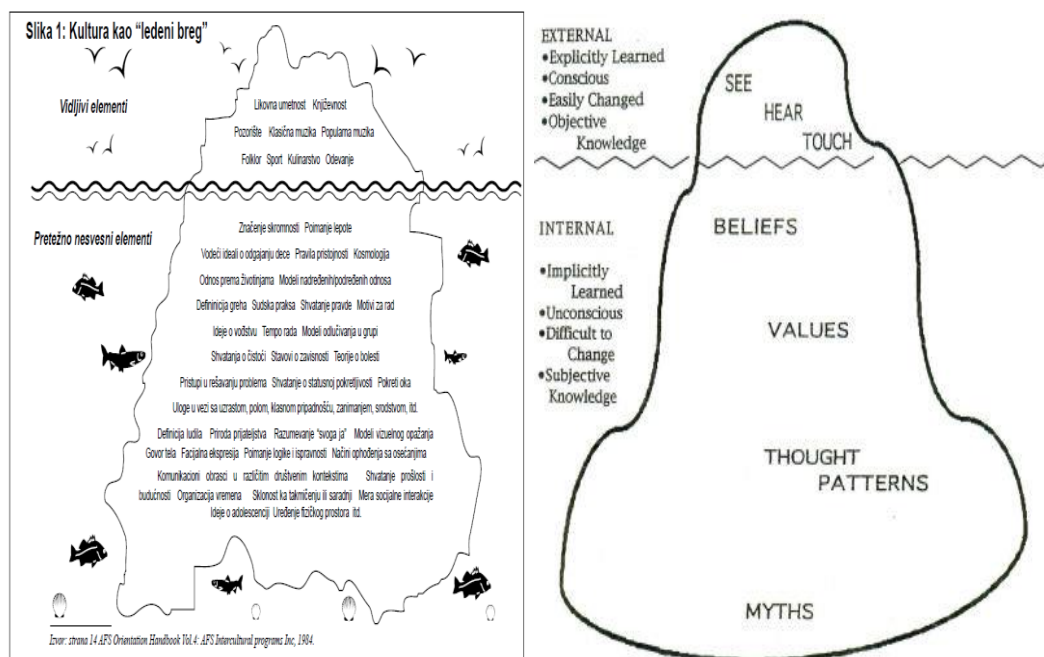
Есенцијалистичка визија културе подразумева следеће проблеме:

- 1) прикрива мултиидентитарну димензију особа;
- 2) описује у апсолутним и статичким терминима, не узима у обзир интерни диверзитет, као ни варијације у времену;
- 3) промовише стереотипе;
- 4) фокусира се на разлике, те ствара негативне ставове, а успех у комуникацији види као превазилажење разлика, а не као тежњу ка проналажењем заједничког простора делања;
- 5) објашњава друштвене слојеве у њиховој зависности од идеје националног слоја;
- 6) припрема ученике за комуникацију на циљном језику у оквиру циљне културе, али не и са трећом културом, односно не спрема га за рад у мултикултурним екипама;
- 7) таква настава је дескриптивна и не узима у обзир стратегије за суочавање са могућим проблемима у интеркултурном сусрету и решење истих;
- 8) подразумева да култура диктира понашање, те да је наследна, а не стечена.

Сам Холидеј (Holliday, 1999: 237). разликује две парадигме културе у примењеној лингвистици: велике и мале културе. Он развија дефиницију културе контрастирањем ове две парадигме: појам великих култура односи на етничке и националне групе и тежи промоцији есенцијалистичког становишта и постпозитивистичке истраживачке оријентације; с друге стране, парадигма малих култура односи се на свако кохезивно друштвено повезивање, тј. мање друштвене групе, и промовише неесенцијалистичко становиште и интерпретативну истраживачку оријентацију. Таква парадигма покушава да поништи везу културе са појмовима етничитета и нације и перцептуалних опасности које они носе са собом. Док приступ са становишта великих култура истиче оно што културе чини суштински различитим, приступ путем малих култура се бави друштвеним процесима, где су актери активна културна бића која заједнички формулишу значења.

3.2. Модел културе као леденог брега

Пуш и ла Брак (Pusch & la Brack, 2003: 3) тврде да проучавање културе подразумева два основна аспекта названа „култура са великим К“ и „култура са малим к“. Ови аутори користе метафору леденог брега (*eng. Iceberg*), да прикажу разлику између те две културе, тврдећи да је прва све оно што можемо да видимо: културне институције, религиозни, економски, образовни, државни, правни, политички системи, архитектура, плес, позориште, књижевност, национална јела, истакнуте личности, итд, док би друга представљала све што је скривено, субјективно, оно за шта су, да би било описано, потребни комплекснији механизми: понашање, вербална и невербална комуникација, симболија, културна значења времена, простора, легенди, културне норме, перцепција стварности, морал, идентитет, ставови, веровања, традиција, итд.



Слика бр. 2: Култура као ледени брег (преузето из: Марковић, 2005: 22 и са <http://home.snu.edu/~hculbert/iceberg.htm>)

Тај модел, који је установио Хол (Hall, 1978a), а касније разрадили Вивер и Колс (Weaver, 1993; Kohls, 1996), један је од најпознатијих модела културе, а његова суштина је да културу можемо замислити као ледени брег: само његов врх, односно тек 10%, може се видети, док је много већи испод површине, али је тај невидљиви део, углавном несвесно

употребљен у свакодневној комуникацији, његова основа. Модел леденог брега подразумева да су видљиви делови културе само израз њених невидљивих делова. Поред тога, указује и на то колико је тешко разумети људе различитог културног порекла, јер можемо приметити видљиве делове њихове културе, али не можемо одмах видети на чему су они утемељени. Углавном се користи као први корак ка дубљем разумевању културе, као прва визуализација разлога због којих нам је понекад тешко да разумемо и „видимо” културу. (Марковић, 2005: 21; Група МОСТ, 2007b: 22)

Када појединци из различитих култура ступају у контакт, сваки од њих поседује свој ледени брег, односно различите културне манифестације; ако замислимо њихов сусрет, можемо закључити да до конфликта може доћи једино на плану несвесног, односно културе са малим к. Врхови леденог брега никада не могу доћи у колизију, јер представљају културу са великим К, односно свесне делове културе који се материјализују у виду предмета, уметничких дела, институција, итд.



Слика бр. 3: Зона колизије између културе са великим и малим словом к

Међутим, теоретичари попут Бенета (Bennett)⁴⁰, сматрају да је дошло време да ова метафора потпуно престане да се користи, из следећих разлога: већина људи која се бави интеркултурном теоријом комуникације слаже се да култура није "ствар", већ процес путем кога одређена група координише значење и делање. Приказујући културу метафором

⁴⁰ *Culture is not like an iceberg*, <http://www.idrinstitute.org/page.asp?menu1=14&post=1&page=1>, posted 06/05/2013

леденог брега, интеркултуралисти (а за то их оптужују антрополози) у ствари есенцијализују културу, јер таква метафора ни на који начин имплицира да је култура процес координације значења и акције, већ да је она непознати ентитет са мистериозним особинама. И наставља: „док ми (интеркултуралисти) не вршимо романтизацују и егзотификацију стране културе, нехотице подржавамо оне који то раде, употребом ове метафоре“⁴¹. То доводи до парадигматске конфузије, јер желимо да наши ученици схвате културу на динамичан начин, како би разумели формирање комплексних културних идентитета и генерисали смислену интеркултурну комуникацију, што представља конструктивистички приступ појму културе, а уводимо га користећи изразито позитивистичку метафору. Сходно томе, предлаже да је време да се пронађе нека нова, а међу њима можемо навести виђење културе као реке, дрвета, главице лука и његових слојева (Хофстедеова метафора културе), итд.

У том контексту, желели бисмо да истакнемо модел културе које су успоставиле Микел и Санс, а касније унапредила Микел, јер га сматрамо посебно значајним за наставу Л2.

3.3. Модел културе Микел и Санс (Miquel & Sans)

Микел и Санс (1992: 16) тврде да је култура, пре свега, „афективна приврженост, кумулус веровања која имају снагу истине и на неки начин одређују сваку нашу перформансу као чланова одређеног друштва“⁴² и врше обимну анализу различитих термина културе из социолошке перспективе, сводећи је на три врсте:

- 1) *култура са великим К* (шп. *Cultura con c mayúscula*);
- 2) *култура са малим к* (шп. *cultura con c minúscula*);
- 3) *субкултура* (шп. *kultura con k*).

Култура са великим К се односи на културне манифестације, односно праксу која је друштвено етикетирана као „низ производа које у одређеном тренутку друштво легитимизује, санкционише, прихвата и велича“⁴³. Променљива је кроз време и, иако се

⁴¹ So, while we ourselves may not romanticize or exotify foreign cultures, we inadvertently support those who do by teaching this metaphor.

⁴² cultura es, ante todo, una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad

⁴³ los productos que en un momento determinado la sociedad legítima, sanciona, refrenda y honra

сматра баштином једног народа, у ствари припада мањини која јој има приступа, а неке од њених аспеката ученици могу познавати и на матерњем језику, као део опште културе (имена истакнутих личности, уметничких дела, историјске/географске референце, итд.). Ове две ауторке предлажу да централни део знања о циљној култури представља *култура са малим к*, свакодневна култура, која је заједнички супстрат свим припадницима одређене културе и даје смисао другим двома. Таква култура је понајвише повезана са језиком, релативно је стабилна у времену и требало би, према њима, да представља фокус у процесу усвајања Л2, јер помаже говорницима да се оријентишу и делају у конкретним ситуацијама, односно обухвата „све што је нормирано, што није изречено, оно што сви припадници једног језика и културе деле и што се подразумева“⁴⁴. Субкултура је својствена мањим групама говорника у оквиру једне исте културе, јер се односи на праксе које се разликују од културног стандарда (нпр. сленг одређених сектора популације, итд.).

Та подела је и даље валидна, али је каснији рад на теми довео Микел до преиспитивања дате номенклатуре, јер како сама тврди (Miquel, 2004: 515-516), говорити о *култури са великим и малим к* могло би да доведе до конфузије, јер се може помислити да је прва значајнија од друге. Према томе, Микел уводи оперативније појмове:

- 1) легитимизована култура (шп. *cultura legitimada*) ← култура са великим к
- 2) суштинска култура (шп. *cultura esencial*) ← култура са малим к
- 3) епидермална култура (шп. *cultura epidérmica*) ← субкултура

и развија следећу идеју: целокупна култура се посматра као пањ где је средишњи део, онај који заиста чини дрво, управо култура која је у директној спрези са језиком, *суштинска култура*, која представља социокултурну компоненту, односно знање које омогућава ефикасну и адекватну употребу језика. Назива је суштинском јер сматра да треба да буде суштински циљ у процесу усвајања циљног језика. Удаљена од средишњег гола, налази се *легитимизована култура*, која је склона крупнијим модификацијама, а односи на уметничке творевине, институције и историју једне земље. Таква култура се јављала у традиционалним уџбеницима наставе Л2 и скуп је стечених знања на основу академског образовања. Ова ауторка сматра да се у учионици легитимизована култура треба

⁴⁴ abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos adscritos a una lengua y cultura comparten y dan por sobreentendido.

обрађивати само када ученици покажу посебно интересовање за неки од њених аспеката, док суштинска култура мора да буде неизбежан део наставног процеса, без обзира на ниво о коме се ради. Међутим, по Микел, важно је обратити пажњу на оне производе легитимизоване културе који су прешли линију која дели ове две културе; то су производи који су постали емблеми, који су део културне симбологије, народног имагинаријума и које је потребно споменути на часовима, али не даље од њихове симболичке вредности (нпр. прва реченица из *Дон Кихота*, итд). Коначно, постоји и *епидермална култура*, која представља кору, површински слој дрвета, а која се односи на употребу језика и обичаје који се разликују од стандарда и зависе од места, друштвеног нивоа и других фактора који дефинишу различите групе у оквиру једног друштва, чије би карактеристике требало да буду део само веома специјализованих курикулума.

3.4. Концепт културе Деморгона и Молца (Demorgon & Molz)

Деморгон и Молц (1996) истичу да је у самој природи културе да је свака њена дефиниција под утицајем културног порекла онога који је дефинише. У свој дискусији о култури, аутори наводе три главне противречности: како разумети тензију између стабилности културе и њених дуготрајних структура и процеса културних промена; како се носити са односом између културног / интеркултурног, односно, да ли је прво постојала култура, па се остварио њен удео у интеркултуралним сусретима, или културе постоје само у константној интеракцији са другим културама; да ли говоримо о постојању само једне, глобалне културе (универзалистички приступ) или препознјемо разноврсност света, где су све културе у суштини једнако добре (релативистички приступ)? Како би дали одговоре на претходна питања, Деморгон и Молц постулирају да се култура може разумети само када се повеже са концептом адаптације. Људи се константно налазе пред изазовом успостављања везе између свог унутрашњег и спољашњег света, односно особа креира своје окружење, али и околина мења њу. Како промена окружења, тако и промена особе услед утицаја окружења, две су стране адаптације: асимилације, односно процеса у коме људска бића прилагођавају спољашњи свет својој реалности и акомодације, процеса у коме се когнитивне схеме мењају у односу на информације које пристижу споља. Имамо потребу да развијемо одређени систем који ће нам обезбедити снажање у различитим

ситуацијама, како бисмо се лакше и успешније адаптирали и делали на одговарајући начин, а тај систем ова два аутора називају културом. Адаптација се јавља у процесу тензије између асимилације и акомодације. Са једне стране, постоји потреба да се развије стабилна структура, скуп понашања које можемо генерализовати и употребити у најразличитијим ситуацијама. У процесу асимилације, култура је као ментални софтвер, који користимо за обраду свих информација доступних из спољашњег света. Међутим, ови аутори наглашавају да, када би се култура поистовећивала са менталним софтвером који се програмира док смо још млади, не бисмо могли да се прилагођавамо новим околностима, те је људима потребна и способност акомодације, како би се оријентисали и мењали своје референтне оквире. Приликом интеркултурне едукације, особе постају свесне свог културног идентитета и става кроз конфронтацију са различитим поимањем света. Када људи уважавају постојање обе оријентације, могу проширити репертоар свога делања, што отвара могућности за проналажење „места сусрета“ између понашања доживљених као адекватна у различитим културама, те овај модел може да послужи за боље разумевање и интерпретацију интеркултурне комуникације (Марковић, (2005: 28-32).

3.5. Хофстедеов (Hofstede) модел културних димензија

Овај модел, као и онај Хола и Холове који ће бити разматран у наставку, настао је на основу неспоразума који су се јавили у оквирима пословне комуникације, а касније су примењени и на остале сфере живота. Хофстедеова идеја о култури (1991, 2001), коју описује као „колективно програмирану свест која разликује припаднике једне заједнице од других (2001: 9)⁴⁵, заснована је на једној од највећих студија о културолошким разликама коју је извео за компанију ИБМ седамдесетих година 20. века, због великих разлика у пословању између његових постројења широм света, а упркос једнаким процедурама и стандардима рада, као и образовном нивоу запослених. Хофстеде је трагао за узроцима тог феномена, путем емпиријске анализе која је подразумевала упитнике и интервјуе са радницима и дошао је до закључка да су све пронађене разлике морале бити засноване на

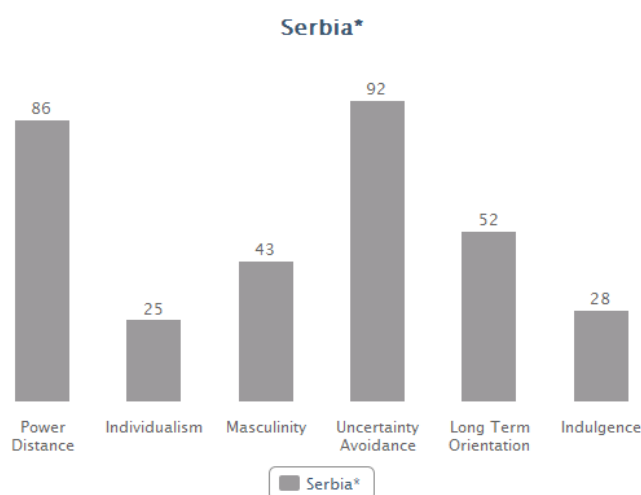
⁴⁵ Culture is the collective programming of the mind that distinguishes the members of one group or category of people from another

култури запослених, а у ширем смислу и на култури земље домаћина. Након неколико фаза истраживања и сумирања резултата, овај аутор је свео разлике између култура на четири основне димензије, којима је

после придодао још две, при том не дајући никакво објашњење зашто их има баш толико и зашто су само оне узете у обзир. Идентификоване димензије су следеће⁴⁶:

- 1) концентрација моћи / однос према ауторитету (енг. *power distance*) показује у којој мери једно друштво прихвата хијерархију и дистрибуцију моћи. У културама са већом дистанцом моћи, доминира став да је неравномерна расподела моћи природна и пожељна, односно неопходна за функционисање друштвене заједнице. Насупрот томе, у културама са ниском дистанцом моћи доминирају тежње за што већом једнакошћу међу члановима друштва и флексибилнијој и децентрализованој друштвеној организацији;
- 2) индивидуализам/колективизам (енг. *individualism/collectivism*) се односи на меру повезаности међу појединцима: у колективистичким културама, људи су доста повезани и осећају одговорност за своје породице и околину, док индивидуалистичке подразумевају слабе социјалне везе и друштвену структуру у којој појединац брине искључиво за себе и лично постигнуће;

⁴⁶ Као графички пример Хофстедеових димензија, послужиће нам наша земља:



преузето са <http://geert-hofstede.com/serbia.html>

- 3) мушкост / женскост (енг. *masculinity/femininity*) указује на меру у којој пол одређује улоге које мушкарци и жене имају у друштву. У културама са преовлађујуће мушким вредностима доминирају потребе за постигнућима, успехом и стицањем материјалних добара, што су и основни критеријуми за процену нечије способности и вредности. Насупрот томе, у културама са преовлађујуће женским вредностима доминира потреба за друштвеним контактима, пружањем подршке и помоћи, развојем складних међуљудских односа, поштовањем и уважавањем;
- 4) избегавање неизвесности (енг. *uncertainty avoidance*) показује степен у коме се у друштву неизвесност осећа као претња и где се, да би се она избегла, стварају правила, а повезано је и са мером у којој су људи спремни да ризикују, импровизују, дискутују и прихвате промене. Културе са високим степеном избегавања неизвесности карактерише ниска склоност ка променама у приватној и професионалној сфери, страх од новог и непознатог, као и ниска толеранција разлика по било ком основу, неповерење према појединцима и групама које на било који начин одступају од стандардних образаца понашања, као и према онима који припадају другим националним културама;
- 5) временска оријентација (енг. *time orientation*) показује у којој мери друштво своје одлуке заснива на традицији и догађајима из прошлости, или колико су оне засноване на краткорочној добити у садашњости или будућности, односно колико су друштва нормативна или прагматична;
- 6) попустљивост (енг. *indulgence*): ова димензија се односи на то у колико мери људи покушавају да контролишу своје жеље и импулсе, у зависности од тога како су одгајани. Релативно слаба контрола понашања односи се на попуштање, оптимизам и уживање у животу и слободном времену, док је строга контрола знак уздржаности, цинизма и песимизма припадника таквих култура, те да је њихово делање ограничено друштвеним нормама.

Хофстедеов модел је био хваљен због своје емпиријске основе, јер ниједан други модел културе није понудио сличну квантитативну потпору. Међутим, имплицира схватање културе као статичног феномена, пре него једне динамичне појаве, јер не објашњава како

и зашто се културе развијају. Поред тога, Хофстеде је био на мети критика зато што се фокусирао само на културу као карактеристику једне нације, занемарујући постојање субкултура, мешавина култура и индивидуалног развоја, као и због тога што опис димензија може довести до имплицитног вредновања неких култура као „бољих“ у односу на друге (Марковић, 2005: 25).

3.6. Модел културе Хола и Холове (Hall & Hall)

Хол тврди да се појединац налази пред мноштвом перцептивних стимуланса и да не може да обрати пажњу на све њих у потпуности, тако да је култура та која одређује који ће стимуланси бити тумачени и на који начин. „Све културе су најпре систем за креирање, слање, складиштење и обраду информација“ (1998: 53)⁴⁷. По њему постоји култура А, култура речи и култура Б, несвесна култура, која представља језик прошлости, садашњости и будућности.

Хол, заједно са Холовом, развија бихејвиорални модел културе ради припреме америчких пословних људи за рад у иностранству, фокусирајући се на разлике у понашању које објашњавају конфликте у интеркултуралној комуникацији. По њима, „суштина ефикасне интеркултурне комуникације има више везе са давањем правих одговора, него са слањем `правих` порука“⁴⁸ (1990: 4), те развијају неколико димензија различитости које су повезане са комуникацијским обрасцима, простором и временом:

- 1) брзе и споре поруке и проток информација (енг. *fast and slow messages, information flow*): за људе који имају тенденцију према брзим порукама и количином протока информација типично је да се лако зближавају и стварају пријатељске везе, а за оне који су склони спорим, процес је обрнут. Споре поруке емитују, нпр. књиге, уметност, документарни филмови, поезија, итд., а брзе проза, наслови у новинама, пропаганда, цртани филмови, рекламе, итд.;
- 2) висок и низак ниво контекста (енг. *high and low context*), односно колико се информација налази у окружењу у коме се комуникација одиграва. Културе

⁴⁷ Any culture is primarily a system for creating, sending, storing and processing information.

⁴⁸ The essence of effective cross-cultural communication has more to do with releasing the right responses than with sending the „right“ messages

високог контекста користе мало експлицитног вербалног садржаја, већина информација налази се у контексту (физичком или личном), а не у самој поруци, док културе ниског контекста велики део комуникације исказују вербално. Типичне културе високог нивоа контекста, према Холу и Холовој су јапанска, арапске и медитеранске културе, док су културе са ниским нивоом контекста северно-америчка, немачка, швајцарска и скандинавске културе. У овим културама постоји већа потреба за „позадином“ информације у свакодневној комуникацији и експлицитним кодом. Неспоразуми могу настати када се не узима у обзир постојање различитих комуникацијских стилова у односу на постојање високог или ниског нивоа контекста;

- 3) територијалност (енг. *territoriality*) се односи на организацију физичког простора, о осећају који су људи створили у односу на простор који их окружује и материјалне ствари у њему, а такође је и показатељ моћи;
- 4) лични простор (енг. *personal space*) је просторна удаљеност коју задржавамо у односу на друге људе како би се се осећали пријатно. Холови описују лични простор као „мехур“ у коме се константно крећемо. Поимање личног простора се мења према ситуацији и према томе са ким вршимо интеракцију. Ако је у некој култури уобичајена удаљеност између особа које разговарају прилично мала, толика да се у некој другој култури може поклапати са оним што се сматра интимном дистанцом, може се појавити проблем у комуникацији. Проблем израста из различитих интерпретација онога што представља постојећа физичка удаљеност особама укљученим у комуникацију. Тако постоје “контактне” и “неконтактне” културе и различите дистанце које се могу успоставити у комуникативном процесу: интимна (0-50 цм); лична, уобичајена дистанца у међуљудским односима и омогућава физички контакт са саговорником (50-120 цм); друштвена (120-270 цм), у којој више нема физичког, већ само визуелног контакта, нпр. презентације, пословни састанци, итд. и јавна зона (од 270 цм па до границе видљивости или чујности), нпр. конференције, митинзи, итд. Прве три сфере варирају у односу на културолошке и друштвене факторе и комуникативну ситуацију у којој се налазе саговорници. Кршење имплицитних социјалних правила о понашању у простору може довести до проблема и неспоразума у интеракцији, па чак и њеног прекида,

јер различите културе поимају и користе микропростор на различите начине (нпр. различити начин поздрављања);

- 5) монохроно и полихроно време (енг. *monochronic and polychronic time*) је димензија која се тиче перцепције и начина на који одређена култура посматра, организује и користи време ⁴⁹ (нпр. радно време продавница, ресторана, тачност, трајање руковања, састанака, посета, итд.). Полихроне културе (медитеранске, афричке, латиноамеричке, итд.) имају циркуларну визију времена, опажају га симултано, те раде више ствари у исто време, лако мењају планове, импровизују и приоритет су им друштвени односи; за њих време постоји, али га не поседују. Монохроне културе (англосаксонске, азијатске, нордијске, итд.), поседују линеарну и фрагментисану визију времена, теже да га контролишу, те веома цене тачност и следе претходно утврђени распоред обављања одређених задатака. Монохроно време је у истраживању ових научника блиско повезано са постојањем ниске контекстуалности и креирањем животног простора који је лимитиран и персонализован.

Хол и Холова су првенствено уобличили поменуте димензије као независне једне од других, али су их даље развили у модел културе који на крају поседује само једну димензију, где се културе налазе у континууму који иде од монохроних ниско контекстуалних култура с једне, и полихроних култура високе контекстуалности, са друге стране. Иако поменуте димензије дају оквир у коме се могу препознати и објашњавати поједине разлике међу културама, критика њихових идеја је да је, слично као у Хофстедеа, веома мало речено о томе шта стоји иза тих културних карактеристика, о томе како се културе развијају (да ли су статичке или динамичке) или како се особе носе са својим културолошким пореклом у интеркултурним ситуацијама (Марковић, 2005: 25-27).

⁴⁹ По Новингеру (Novinger, 2001), време је једна од суптинских разлика које раздвајају културе: на Западу, то је квантитативна јединица која означава прогрес, логичка је, секвенцијална и фокусирана на садашњост. Овај аутор је Сједињене Америчке Државе назвао „хронократијом“, у којој је време- новац. Такав приступ је монохрони и фокусира се на линеарну структуру и след догађаја. На Истоку, време је безгранични континуум, те је такав приступ полихрони, врши се више конверзација у исто време и постоји симултаност у разговору.

Резимирајући претходно наведене моделе поимања културе, истакли бисмо следеће аспекте који су, по нама, од важности у интеркултурном образовању и које би као такве требало узети у обзир:

- 1) промена фокуса са есенцијалистичке на неесенцијалистичку визију културе;
- 2) важност чињенице да културе поседују видљиве и невидљиве елементе који доводе до интеркултурних неспоразума;
- 3) диференцијација концепата легитимизоване, суптинске и епидермалне културе, номенклатуре коју ћемо надаље користити за дефиницију истих, али сматрајући да наставу Л2 не би требало ограничити само на елементе суптинске културе, јер на тај начин ученици усвајају социокултурну компетенцију, са нагласком на циљној култури, а не ону интеркултурну;
- 4) принцип адаптације⁵⁰ новим стимулансима и импуту, али и очување сопствених вредности;
- 5) Хофстедове димензије културе које истичу различите друштвене норме и поимање света⁵¹;
- 6) постулати Хола и Холове, пре свега у односу на различите концепције простора и времена и комуникативне стилове, који су веома важни за невербалну комуникацију.

⁵⁰ Овде морамо поменути и Бенета (Bennett, 1998: 25), који разликује два процеса: процес асимилације и процес адаптације. Док асимилација која се догађа у мултикултурним друштвима претпоставља елиминацију индивидуалног идентитета појединца да би се прихватио други, адаптација, као процес интеркултурних друштва, тежи да припоји нове вредности и идеје сопственој култури, а да се она не елиминира. Тако је асимилација супститутивна, док је адаптација адитивна.

⁵¹ Концепт поимања света представља, по Хелву (Helve, цит. у Серку, 2000: 60), референтни оквир, вредносни систем, који се односи на генерално несвесни али структурисани систем имплицитних гледишта, веровања, ставова и вредности. Он се мења током живота појединца у зависности од искустава, односно његово формирање је континуирани развојни процес. Такође, укључује и елементе који се преносе са генерације на генерацију као део колективне свести. По овом аутору, поимање света поседује конативну, когнитивну, друштвену, културну и афективну димензију, те је важно за проучавање и усвајање интеркултурне компетенције у контексту наставе Л2.

Коначно, желели бисмо да закључимо ово поглавље дефиницијом културе која је по нама најподеснија за критичку анализу и усвајање културних садржаја у интеркултурном приступу настави Л2 ради стицања одговарајуће интеркултурне компетенције, неопходне за дијалектички сусрет са другошћу:

„Култура је скуп дистинктивних особина, духовних и материјалних, интелектуалних и афективних, које одликују једно друштво или друштвену групу. Обухвата не само уметност и књижевност, већ и начин живота, основна права човека, систем вредности, традицију и веровања. Култура нуди човеку могућност да промишља о самој себи. Управо је она та која нас чини специфично људским, рационалним, критичким и етички посвећеним. Путем ње распознајемо вредности и остварујемо наше снове. Путем ње се човек изражава, постаје свестан самога себе, препознаје своју несавршеност, преиспитује сопствена постигнућа, неуморно стреми за новим значењима и ствара дела која га надживљавају“⁵² (UNESCO, 1982).

⁵² El conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos, que caracterizan a una sociedad o a un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. La cultura da al hombre la capacidad de reflexión sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. Por ella es como discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones y crea obras que lo trascienden.

ОДНОС ЈЕЗИКА И КУЛТУРЕ

Je te parle dans ta langue et c'est dans mon langage que je te comprends
(Glissant, цит. у Крамш, 1993: 177)⁵³

У овом поглављу ћемо се прво осврнути на општи однос језика и културе, који је исто тако комплексан као и претходно одређење појма саме културе, а потом и на то да ли су и како елементи културе циљног језика увођени у наставу страних језика у различитим методолошким приступима. Разумевање односа језика и културе је, по нама, од суштинског значаја за савремени приступ настави Л2, јер како изворна, тако и циљна култура, имају утицај на усвајање страног језика, комуникативну интеракцију и интеркултурну компетенцију.

4.1. Општи однос језика и културе

„У схватању односа језика и културе треба поћи од чињенице да језик, као знаковни систем, игра важну улогу у духовном освајању стварности, очувању, акумулацији и ширењу културних вредности“ (Коковић, 2002: 188).

Гарсија (García, 2003: 102) истиче да су мислиоци попут Хердера сматрали да језик и култура сваког народа треба да се схвате као јединствени израз његовог особеног и непоновљивог духа. „Говорити један језик је изражавати једну културу, бити део једног народа и обавезати се на деобу његове колективне судбине“⁵⁴.

Вордоу (Wardhaugh, 2002) наводи три става везана за однос језика и културе: први од њих је да структура језика и лингвистички обрасци одређују начин на који говорници датог језика размишљају и доживљавају свет, а како су ти патрони различити, у различитим језицима постоје различите концепције универзума и живота; други је тај да структура

⁵³ Обраћам ти се на твом језику, али те разумем на сопственом

⁵⁴ Hablar una lengua es manifestar una cultura, adscribirse a un pueblo y comprometerse con su destino colectivo.

језика не одређује наш поглед на свет, али има великог утицаја на предиспозицију говорника датог језика ка усвајању одређеног погледа на свет, док по трећем језик и култура нису уопште или су врло мало повезани.

Један од зачетника идеје о језичкој релативности је немачки романтичар Вилхелм фон Хумболт (Wilhelm von Humbolt), за кога језик изражава и обликује дух народа и има сопствену унутрашњу форму која организује свет. Моћ језика да одражава културу је и у основи чувене Сапир-Ворфова хипотезе (Sapir-Whorf hypothesis), која истиче да је поимање света сваког народа у спрези са његовим језиком. У оквиру ње комбинују се два принципа: језички детерминизам, по коме структура језика одређује начин на који мислимо⁵⁵ и вршимо анализу стварности, што условљава разлике у когнитивним процесима, те тако сваки језик отелотворује одређени поглед на свет, али и језичку релативност која подразумева да различити језици различито кодификују стварност, те постоје културне разлике у семантичким асоцијацијама које изазивају наизглед слични концепти.

Понорац (2011: 87-90) резимира идеје Рисагерове (Risager, 2006), која тврди да је приликом упоређивања везе између културе и језика, веома важно направити разлику између језика и културе у посебном смислу (где ауторка подразумева однос између различитих језика и култура) и језика и културе у општем смислу. У општем смислу, говори се о њима као општим појавама човечанства, те подразумевају два нивоа: психолошко-когнитивни и друштвени. С једне стране, језик и култура се могу посматрати као психолошко-когнитивне појаве које имају одређене (неуро-) психолошке предиспозиције, а са друге, као појаве које су се развиле као део друштвеног живота људске врсте. Употребљен у контексту комуникације, језик исказује културну реалност, преноси искуства, али их и ствара, те кроз све своје вербалне и невербалне аспекте представља њену суштину. Из свега овог произилази да су језик и култура уско повезани и испреплетени. Ту повезаност, по Крамп (Kramsch, 1998: 3), јасно показује „чињеница да језик изражава, отелотворује и симболизује културну стварност“⁵⁶. У том смислу, језик изражава идеје, чињенице и веровања; начин на који употребљавамо језик ствара разумљива значења за групу којој

⁵⁵ У научним круговима прихваћена је блажа верзија ове хипотезе, односно да језик не мора да одређује начин на који мислимо и опажамо стварност, али да постоји међузависност између језика, мисли и опажања

⁵⁶ the fact that language expresses, embodies and symbolizes cultural reality clearly shows that language and culture are bounded together

припадамо и симболизује припадност друштвеној групи, те је сваки језички чин и идентитарни чин у коме откривамо наш лични идентитет и позицију у друштвеној структури. Иста ауторка дефинише културу као „чланство у дискурзивној заједници која дели заједнички друштвени простор и историју, као и заједнички имагинаријум“⁵⁷ (идем: 10). Култура, дефинисана тако као дискурс и идентитет није само додатни елемент језику, већ његов интегрални део.

„Језик, као основно средство комуникације међу људима, представља један од кључних елемената за успостављање и одржање међуљудских односа, те за трансгенерацијски и интрагенерацијски пренос ставова, вредности, идеологија и културних модела једне говорне заједнице“ и један је од кључних средстава у процесу формирања културних образаца који утичу на њено устројство (Филиповић, 2011а).

Бугарски (2004) сматра да језиком човек тумачи природу и уобличава културу, те да између њих постоји стална интеракција на различитим нивоима. Аутор посматра међусобни однос језика и културе у три равни: у првој, као опште категорије где се култура и језик узајамно подразумевају, јер нема културе без језичког израза, нити језика без културног садржаја, те је језик средство изражавања културе, али и њен формативни принцип. На нивоу појединачних култура и језика, наставља, корелација је могућа али не и нужна, јер једна култура може да се остварује у више језика (Канада, Индија), а један језик може да буде носилац више култура (нпр. шпански). Исто тако, повезани су и у равни специфичних субкултура и одговарајућих језичких варијетета. „Сва је култура створена захваљујући језику, кроз језик, а у великој мери и у језику; а како нас опомиње Едвард Сапир, врата сваке културе отварају се кључем њеног језика“ (идем, 2004). Језик, закључује, није само статички референтни оквир културе, него и њен динамички конститутивни принцип. Као предуслов и творитељ културе, језик се обликује по мери њених потреба и могућности, те су тако култура и језик у међусобном садејству и формирају и мењају свет у којем живимо, и сами се изграђујући у том процесу.

Ћианг (Jiang, 2000) покушава да објасни тесну везу између језика и културе, уз помоћ три метафоре које наводимо у наставку. Са филозофске тачке гледишта, језик и култура су као живи организам, језик је месо, а култура крв; без културе, језик би био мртав, а без језика

⁵⁷ membership in a discourse community that shares a common social space and history, and common imaginings.

култура не би имала форму. Са комуникативне тачке гледишта, ако се комуникација посматра као пливање, језик представља пливачку вештину, а култура воду; без језика, комуникација би била на врло лимитираном степену (у плиткој води), а без културе, комуникације уопште не би ни било. Са прагматичке тачке гледишта, комуникација је саобраћај, где је језик возило, а култура семафор; језик олакшава и убрзава комуникацију, а култура је регулише, некада поспешује, а некада отежава.

По Гиљен Дијас (Guillén Díaz, 2004: 838) „језик и култура представљају нераскидиву целину, јер је у основи сваког језичког чина културни чин и јер се сваки језички чин структурише у односу на друштвену и културну димензију“⁵⁸. Иста ауторка цитира Леви-Строса (Lévi-Strauss) који постулира да су језик и култура нераскидиве реалности, те сумира однос њиховог реципроцитета кроз антрополошку перспективу:

- језик је производ културе, јер његова употреба одсликава опште карактеристике једног друштва, прилагођава се и развија заједно са њом, што можемо потврдити на основу непрекидног стварања неологизама; његова употреба одражава карактеристике и основне црте сваког друштва, адаптира се и развија заједно са њим;
- језик је део културе, као и остали елементи попут институција, веровања, обичаја, итд.;
- језик је исход културе, јер се путем речи изражава све што је везано за уметност, књижевност, понашање, норме, конвенције, итд. и преноси се кроз процес социјализације.

Мичел и Мајлс (Mitchell & Myles, 2004: 235) тврде да „језик и култура нису одвојени, већ се заједно стичу у процесу где сваки од њих представља основу за развој другог“⁵⁹, док Куанг (Kuang, 2007: 75) закључује да је „језик носилац културе, а култура садржај језика“⁶⁰.

⁵⁸ lengua y cultura se nos presentan como un todo indisoluble, porque a todo hecho de lengua subyace un hecho de cultura y porque todo hecho de lengua se estructura en función de una dimensión social y cultural.

⁵⁹ language and culture are not separate, but are acquired together, with each providing support for the development of the other

⁶⁰ language is the carrier of culture and culture is the content of language

Лидикоут и др. (2003) истичу да језик и култура утичу у толикој мери један на другога да је култура повезана са свим нивоима употребе језика и његових структура, а исто тако нема језичког нивоа који је независан у односу на културу. Ти нивои су некад ближи „чистој“ култури, а некад „чистом“ језику, што је приказано на следећој илустрацији:



Слика бр. 4: Додирне тачке између језика и културе (Лидикоут и др., 2003: 9)

Познавање света, односно општа култура, најмање је повезано са језиком и представља културно знање и систем који поседује појединац, теоријско познавање компонената културе, то је култура у одређеном контексту. Жанрски су највише језичке структуре и варирају у зависности од културне перцепције о томе шта је адекватан текст (схваћен као реализација језика у везаном говору посматрана као производ), писани или усмени, односно култура у општој структури текста. Прагматичке норме се односе на норме употребе језика, начин на који се различити говорни чинови вреднују у одређеној култури, то је култура у оквиру исказа. Интеракционе норме везане су за на оно што је адекватно рећи у одређеном моменту конверзације и шта се од некога очекује да каже (шта треба рећи пре јела, да ли треба ћутати, причати, итд.), то је култура у организацији и селекцији језичких јединица. Коначно, последњи ниво се односи на начин на који се кодификују идеје, концепти и односи у језику, укључујући и одговарајуће регистре (нпр. степен формалности /неформалности), граматику, лексику, прозодију, невербалне елементе, конотације, фонетске дијалектске варијације, морфологију, физички контакт, лични простор, итд, односно то је култура у лингвистичким и паралингвистичким

структурама. Све претходно доказује да не постоји језички ниво који је независан од културе и који није отворен за културну варијацију.

Браун (Brown, 2007: 189-190) истиче међузависност језика и културе, тврдећи да је „језик део културе, а култура део језика; оба појма су нераскидиво испреплетена, тако да се не могу одвојити, а да не изгубе на значају. Усвајање страног језика, осим у посебне, инструменталне сврхе, усвајање је и циљне културе“⁶¹.

По Бенету (Bennett, 1993: 16), однос језика и културе у настави Л2 добија на смислу јер „особа која усваја језик без усвајања културе ризикује да постане флуентна будала“⁶², односно неко ко добро говори страни језик (на семантичком и синтаксичком нивоу), али не схвата друштвени или филозофски садржај датог језика, те често може да развије негативно мишљење о изворним говорницима чији језик разуме, али чија основна веровања и вредности не узима у обзир. Како би појединац то избегао, потребно је да схвати културну димензију језика. Језик не служи само као средство комуникације, већ је то и систем репрезентације перцепције и мишљења; таква његова функција нуди нам језичке категорије које воде формирање наших концепата и категорисање објеката, односно усмерава начин на који доживљавамо стварност.

Према томе, култура је важна за наставу Л2 како лингвистички, јер утиче на семантичке, прагматичке и дикурзивне нивое језика, тако и педагошки, зато што има утицаја на избор материјала.

„Свака реч и сваки израз који користимо поседује културну димензију. Припадници једне заједнице комуницирају путем културе. Ако би интеракција појединаца била сведена само на размену скупа успостављених значења, комуникације међу њима уопште не би ни било. Говорници једног језика не само да деле вокабулар и језичку структуру, већ и перцепције стварности представљене тим вокабуларом и структуром. А како говорници других језика поседују различите перцепције стварности, не постоје два језика која имају потпуно поклапање лексичких јединица или граматичких структура. Имајући то у виду, логично је да

⁶¹ language is a part of a culture, and culture is a part of the language; the two are intricately interwoven so that one cannot separate the two without losing the significance of either language or culture. The acquisition of a second language, except for specialized, instrumental acquisition is also the acquisition of a second culture

⁶² The relationship between language and culture is made meaningful in language learning as the person who learns language without learning culture risks becoming a fluent fool

ученик L2 неће моћи успешно да комуницира са изворним говорницима датог језика, ако не разуме и не познаје њихову културу (Steele, цит. у Martínez Lafuente: conclusión)⁶³.

По Брису (Briz, 2002: 13-15), добро је познато да језик обухвата читав културни и друштвени свет његових говорника и да се рефлектује у свакој интеракцији са другима. Често говорник истог језика, али пре свега странац не разуме одређена кондуктивна понашања, па у свом (лингвистичком) делању крши нека од правила или принципа те интеракције, прављењем одређених прагматичких грешака или употребом неадекватне комуникативне стратегије, односно неадекватне лингвистичке и екстралингвистичке употребе одређене прагматичке категорије. Интеркултурне или интерлингвистичке грешке могу да буду изазване разликама у семиотичком коду, односно прагмалингвистичким или социопрагматичким грешкама, што утиче на друштвену слику саговорника, па чак и доводи до неуспеха у конверзацији или њеног прекида. Стога, постоји дијалектичка веза између језика и културе: језик одсликава културу, а култура језик. Међутим, у наставној пракси та међузависност углавном не долази до изражаја, него се приказују одвојено, чак се и презентују у различитим уџбеницима, чиме се настава језика редукује на скуп граматичких правила, а настава културе на једноставни културни производ. Исти аутор сматра да се потпуни развој комуникативне компетенције може постићи само ако ученик стекне лингвистичку културу и културну лингвистику једног језика. То се не односи на легитимизовану културу, већ на ону суштинску, која омогућава да се разумеју искази из свакодневног језика и да се врши свакодневна лингвистичка размена. „Језик је одраз културе, или, другим речима, култура је језик у огледалу“, тврди Брис⁶⁴. У наставку подвлачи да се током осамдесетих и деведесетих година 20. века у процес усвајања L2 укључују не само културне компоненте циљног језика, већ и културни

⁶³ Every word, every expression we use has a cultural dimension. Culture is the means by which a community communicates. If people were referring to a commonly agreed upon set of meanings in their interactions with each other, no communication would take place. Speakers of a language share not only the vocabulary and structure of the language; they share the perceptions of reality represented by that vocabulary and structure. And because speakers of different languages have different perceptions of reality, no two languages show a one-to-one correspondence between vocabulary items or grammatical structures. It stands to reason, then, that learning a second (or additional) language, without learning about and understanding the culture(s) in which it is used, will not enable an individual to communicate effectively with speakers of that language.

⁶⁴ La lengua es un reflejo de la cultura o, de otro modo, la cultura es la lengua en el espejo.

елементи које поседује сам ученик, што доводи до нових циљева и фокуса у настави Л2, оличених у виду интеркултурног приступа.

Кортази и Ђин (Cortazzi & Jin, 1999: 197) истичу да се „комуникација у реалним животним ситуацијама никада не одвија ван контекста, а како је култура део већине контекста, тако и комуникација готово никада није лишена културе. Стога се данас све више препознаје да усвајање језика и циљне културе реално не може бити одвојено“ (идем: 197)⁶⁵.

4.2. Култура и дидактика усвајања Л2

Ако извршимо историјски пресек дидактике страних језика, можемо приметити да је комуникативни приступ претпоставио значајан заокрет у виђењу појма културе и увођењу културних елемената у језички курикулум. Концепт комуникативне компетенције био је од кључног значаја за преиспитивање улоге културних садржаја и њиховог третмана у настави страних језика. Све до тада, такви садржаји, ако су уопште и били заступљени у настави, били су информативног карактера и посматрани са есенцијалистичке и статичке тачке гледишта.

Тенденције у настави Л2⁶⁶, које се јављају у периоду од Ренесансе до 19. века деле се у две струје које паралелно функционишу, повремено се преплићући: са једне стране, настава се заснива на идејама практичности и применљивости и употребне функције језика, а са друге, постојала је струја која се залагала за формализовано изучавање граматике. У 19. веку настава се са граматичком традицијом и у Немачкој се, на основама проучавања класичних језика, рађа граматичко-преводни метод, али и прве праве реформаторске идеје везане за функционално учење и улогу страних језика, које ће довести до појаве природног и директног метода крајем тог и у првој половини 20. века (Вучо, 2009).

⁶⁵ Communication in real situations is never out of context, and because culture is part of most contexts, communication is rarely culture-free. Thus, it is now increasingly recognized that language learning and learning about target cultures cannot realistically be separated.

⁶⁶ Јасно је да је сваки метод у настави Л2 продукт свог времена и одраз захтева које су наметале друштвене околности и потребе.

У граматичко-преводном методу⁶⁷, тежило се томе да се ученик „култивише“, а не само научи страни језик, те је култура присутна у наставним материјалима, али јој је функција била декоративна или илустративна. Културни садржаји који су укључивани у уџбенике углавном нису имали никакве везе са језичким садржајима који су обрађивани у датом моменту и припадали су легитимизованој култури циљне заједнице, а представљали су и колекцију стереотипа и архетипова који су само потврђивали претходне површне визије културе циљног језика. Радило се о културном имагинаријуму који је дефинисан *а priori* као обавезан, да би се могло приступити датој култури, не узимајући у обзир профил ученика, њихове потребе, интересовања, као ни језичке циљеве.

По Вучо (идем), Виетор (Viëtor) је један од првих лингвиста који су се отворено супротставили доминацији граматичко-преводног метода, настојећи да говорни језик постане основа за наставу, дајући примат усменој вештини, повезаном тексту као суштини наставног процеса и схватању језика као средства комуникације. Овај аутор поставио је основу за природни метод⁶⁸ и индуктивну наставу која ће касније кроз дела Берлица, Совера, Палмера и др. (Berlitz, Sauveur, Palmer) довести до великог успеха и ширења свих облика директних метода. Новонастали друштвено-економски односи у Европи у 19. веку, као и миграторни таласи ка Америци, утицали су на промену сврхе учења страних језика, јер они више нису били само привилегија повлашћених слојева који имају приступ формалном образовању, већ и потреба широких народних маса. Сада је примарни циљ усвајања циљног језика стицање основних вештина за сналажење у земљи и окружењу чији се језик не познаје, што је подразумевало употребу што више свакодневних,

⁶⁷ Настава се одвија на матерњем језику, у функцији граматичких садржаја и стицања нормативне граматике, а посебна пажња се поклања корекцији грешака. У складу са циљем овог метода, материјали и технике који се највише користе су уџбеник, речник, директно превођење реченица у оба правца и меморисање листе речи и граматичких правила путем сличних вежби ван контекста. Језик се не усваја у контексту, јер се комуникација и интеракција не сматрају факторима које треба узети у обзир, већ меморисањем и анализом великог броја изолованих правила, са циљем да се ученик оспособи за читање, анализу и превођење књижевних дела циљне културе. Сматрано је да се анализом и превођењем текстова на циљном језику постиже боље познавање сопственог језика и да познавање културе (легитимизоване, док је свакодневна потпуно запостављена) циљног језика обогаћује општу културу ученика. Акцент је на писаном језику, а култура је екстерни елемент, присутна само као текстуална подршка за учење граматике.

⁶⁸ Матерњи језик се више не употребљава у настави, фонетика има веома важну улогу, постоји градирање језичких вештина (усмено изражавање, читање, писање), а вокабулар и граматичке јединице се усвајају индуктивно и интуитивно, уз помоћ гестова, илустрација, итд.

устаљених фраза и потенцирање усмених вештина у оквиру уобичајених комуникативних ситуација, чиме су обухваћени и одређени културни аспекти.

Ограниченост директног метода, која по Свиту (Sweet) пре свега представља недостатак одговарајуће методолошке потпоре иако је нудио иновације у наставној пракси, покушали су да превазиђу британски лингвисти Палмер и Хорнби (Palmer, Hornby), фокусирањем на избор одговарајућег вокабулара и усвајањем граматичких јединица путем усменог приступа и ситуационе наставе језика⁶⁹. Са друге стране океана, у исто време, развијао се аудио-орални, односно структурални приступ⁷⁰ (пре свега на Универзитету у Мичигену), који се фокусирао на говорни језик путем усвајања одговарајућих структура и који је касније изнедрио аудио-лингвални метод (Richards & Rodgers, 2001)⁷¹.

Упркос томе што су и директни и структурални методи узимали у обзир свакодневни говор, недостаје им прагматичка анализа употребе језика у одређеној ситуацији. Они су давали моделе најчешће употребе језика у одређеним ситуацијама и презентовали их са циљем да их ученик несвесно усвоји и користи на граматички тачан начин. Културне компоненте су у овим методама изван језика и независне од његовог усвајања, деконтекстуализоване, стереотипне (схваћене као скуп непроменљивих чињеница које ученици морају да усвоје и акумулирају) и засноване пре свега на легитимизованој култури доминантних група или фолклоризацији елемената из свакодневног живота. Језик и

⁶⁹ Заснивали су се на процесу селекције лексичких и граматичких садржаја, њихове градиције и презентације и били актуелни пре свега педесетих и шездесетих година двадесетог века у време структурализма. Усвајање почиње усменим путем и на циљном језику, уз визуелну подршку, нови елементи се уводе кроз различите ситуације и меморисањем структура понављањем, да би се тек када би ученици стекли одређену основу, уводили материјали у писаној форми. Инсистирало се на правилној употреби граматичких форми и изговора и избегавању грешака.

⁷⁰ Претеча овог метода је онај који је створио Блумфилд (Bloomfield), за потребе америчке војске, која је у кратком временском року морала обучити припаднике својих трупа за активности које су захтевале практичну употребу језика. Језик се усвајао уз помоћ информаната, односно изворних говорника датог језика које су полазници имитирали.

⁷¹ Његов творац је Брукс (Brooks) чија је идеја да треба подучавати језик а не о језику. Представља комбинацију структуралистичке теорије језика, контрастивне анализе, аудио-оралног приступа и бихејвиористичке психологије, са акцентом на усмени језик, усвајање структура свих нивоа језика, путем механизма стварања навика (стимуланс – одговор – корекција грешке), кроз понављање лингвистичких структура и детектовање најфреквентнијих граматичких и лексичких структура у свакодневном говору, контекстуализацији граматичких садржаја у различитим ситуацијама и њиховом илустровању.

култура су потпуно неповезани и раздвојени, нису ни у каквом међуодносу (Микел, 2004: 512), те је циљ наставе, према томе, постизање лингвистичке коректности, узимајући као модел изворног говорника, док ученик има пасивну улогу у учионици.

Когнитивна револуција и критике структуралних метода⁷², мењају представу која је до тада постојала о усвајању страног језика и доводе до настанка нових метода и приступа у настави Л2, као што су тотални физички одговор⁷³, учење у заједници⁷⁴, ћутљиви метод⁷⁵,

⁷² Одабацујући бихејвиоралну лингвистику која је тежила учењу граматичких правила и стварању лингвистичких навика путем имитације, Чомски је предложио појам когнитивне лингвистике и генеративне граматике, по којима људи поседују урођену способност да науче језик јер стварају ментална граматичка правила повезивањем лингвистичких стимуланса и света који их окружује. Језичко понашање подразумева и иновације, односно стварање нових реченица и структура у складу са апстрактним правилима. Та ментална граматика представља лингвистичку компетенцију појединца, односно способност коју поседује идеални говорник циљног језика да ствара граматички тачне исказе у идеалним условима у коме нема никакве интерференције (Chomsky, 1965). Чомски разликује лингвистичку компетенцију од реалног лингвистичког делања/перформансе појединца, која трпи интерференције због екстерних фактора и може умањити граматичку тачност исказа.

⁷³ Тотални физички одговор назив је метода чији је оснивач Џејмс Ашер (James Asher), а који се првенствено базира на физичкој реакцији на вербалне наредбе, тачније то је метод који истовремено код ученика развија моторичке и вербалне способности, по принципу по коме се усваја матерњи језик. То су вежбе за развијање моћи запажања, способности разумевања и извршења задатка. Поред основних наредби које наставник упућује, веома је битно да укључи и мимику која ствара јасну асоцијацију на новоуведени појам.

⁷⁴ Почетком 70-их година двадесетог века у наставу Л2 уводе се хуманистичке технике које су засноване на психотерапији и афективном стању ученика. Тада се јавља метод учења у заједници чији је творац Чарлс Куран (Charles Curran), психијатар и професор психологије. По овом методу, културолошки елемент је интегрисан у наставу језика и посматра се као начин живота говорника циљног језика. Језик је виђен као друштвени процес, а не само као једносмерни процес преношења поруке од говорника ка слушаоцу. Да би се постигао успех у комуникацији, неопходни су и значење и форма, али морају да се знају и лингвистичке функције које се односе на намеру говорника као што су давање савета, изражавање мишљења, тражење дозволе, итд., јер једна иста форма може да се користи за различите функције а једна иста функција може да се изрази кроз различите форме. Веома је важан друштвени контекст у коме се одвија комуникација. Учење је у исто време афективно и когнитивно и мора да постоји интеракција између ученика који заједно одређују које језичке елементе желе да усвоје. Настава је динамична, нема силабуса, а мишљење ученика јако битно. Важно је да ученици опазе, интериоризују и размисле о усвојеним садржајима.

⁷⁵ Ћутљиви метод, чији је творац Калеб Гатењо (Caleb Gattegno) 70-их година двадесетог века, сматра да је ум активни агент способан да конструише сопствени критеријум о учењу, те су ученици способни да створе одређене структуре и открију правила датог језика. Језик се учи преко провере хипотеза, а когнитивни процеси су од великог значаја. Инсистира се на развијању четири језичке вештине од првог сусрета са страним језиком, али је нагласак на усменој комуникацији. Иако је програм структуралног типа, структуре се вежбају у контексту у ситуацијама које олакшавају разумевање значења. Иако је култура по овом методу нераздвојива од језика, културним елементима се не придаје велики значај (Larsen-Freeman, 2000).

сугестопедија⁷⁶ или природни приступ⁷⁷. Сви они придају важност значењу, семантици, когнитивним стратегијама у усвајању језика, а културу схватају као свакодневни живот говорника циљног језика. Протагониста у наставном процесу полако постаје ученик, те се настава оријентисе на његове потребе, односно на оно за шта ће користити циљни језик. Пажња се преусмерава са форме на употребу, а језик је средство које се користи у свакодневном животу људи као средство комуникације. Као последица тога, почеле су да се разматрају ситуације у којима ће ученик употребљавати циљни језик и са којим функцијама. Та промена циља наставе страних језика промовисана је у документу Савета Европе, *Праг знања* (1975), који дефинише комуникативне појмове, функције, структуре и лексику које се користе уз дате функције, као и садржаје које је Савет Европе сматрао важним за постизање минималног нивоа комуникације на циљном језику. Једна група експерата почела је да продубљује идеју да се настава језика структурише у наставне јединице које би одговарале потребама говорника и које би биле узајамно повезане. Том приликом су се базирали на студијама потреба ученика и раду британског лингвисте Вилкинса (Wilkins) који је 1972. утврдио разлику између појмовних категорија семантичко-граматичке природе и функционалних категорија чија је природа прагматичка. Такав појмовно-функционални приступ процес је транзиције ка новом, комуникативном приступу у настави страних језика.

⁷⁶ Сугестопедију је осмислио психотерапеут и психијатар Лозанов (Lozanov) 1978. Заснива се на принципу да технике опуштања и концентрације помажу ученицима да активирају своје несвесне технике како би запамтили велику количину лексике и структура. Највише се потенцирају лексика и усмено изражавање. Култура се схвата пре свега као свакодневна култура, али се узимају у обзир и књижевност и уметност. У том методу је од круцијалног значаја стварање одговарајућег амбијента за сугестију, користе се релаксирајућа музика, пригушено светло, постери који се односе на земљу чији се језик усваја и предмети из земље циљног језика који служе да мотивишу, што одговара убеђењу да више упијемо из окружења него што свесно научимо. Професор не скреће пажњу на њих, већ се они периодично мењају у зависности од садржаја који се обрађују или аспеката који се желе истаћи. Ради се са дијалозима које стварају ученици или који се налазе у уџбенику који представљају типичне ситуације употребе језика на циљном језику и имају континуитет у аргументу и контексту. Ученици често глуме различите особе, да би доживели или представили ситуације из дијалога, битна је симулација. Активности су оријентисане на комуникацију, не на опажање лингвистичке форме. Честа је употреба песама, плесова и игри који су карактеристични за друштво/а циљног језика.

⁷⁷ Природни приступ коју су Трејси Терел и Стивен Крашен (Tracy Terrel, Stephen Krashen) развили 80.-их година двадесетог века, заснива на употреби језика у комуникативним ситуацијама без употребе матерњег језика, и придаје пресудну важност значењу и преносу поруке, то је когнитивни и нативистички приступ. Језик се схвата као комуникација, те су активности усмерене ка развоју комуникативне компетенције у различитим контекстима.

4.3. Комуникативни приступ у настави А2

Комуникативни приступ јавља се као резултат утицаја различитих дисциплина на наставу А2. Дисциплине попут прагматике⁷⁸, етнографије комуникације⁷⁹, социолингвистике и др. посматрале су језик као средство за комуникацију кога чине дискурзивна правила која говорницима омогућавају одговарајуће делање, уско повезано са концептом адекватности и кооперативности⁸⁰. Говорник даље од формално тачне употребе језика треба да зна како

⁷⁸ дисциплина која проучава екстралингвистичке факторе од којих зависи употреба језика, увела је разматрање културе у проучавање комуникације. Ти екстралингвистички елементи налазе се изван лингвистичког кода, те тако могу бити проучавани. Са граматичке тачке гледишта, да би комуникација била успешна искази треба да буду граматички тачни, док је са прагматичке она успешна ако су искази прилагођени ситуацији у којој се одвија комуникативна размена. Та прилагођеност зависи од елемената који учествују у комуникацији и њихових односа и немају везе са лингвистичким кодом. Елементи о којима је реч су пошљалац, прималац, ситуација (физичка и културна у којој се одвија комуникативни акт) и исказ. Који се исказ сматра прикладним у различитим ситуацијама и која се значења могу извести из истих су чињенице које су културно одређене. Док изворни говорник интериоризује патроне интеракције везане за одређене ситуације, говорници страног језика треба да их стекну учењем истог (Escandell, 2004). На тај начин култура почиње да се сматра неразводјивом од језика и као неопходни елемент у настави страних језика и проучавању комуникације. Серлова и Остинова (Austin & Searle) теорија говорних чинова истиче да се лингвистички чин састоји у исказивању нечега са намером да се створи одређени ефекат на слушаоца. Друштвене конвенције које одређују говорне чинове одређују и исказе који треба да се користе у сваком од њих, што доказује да је култура од фундаменталног значаја у комуникацији јер се, да би били успешни, морају одвијати у складу са одређеним конвенцијама, а свака култура их има. Више о Серловој и Остиновој теорији и подели говорних чинова видети у:

Серл, П. (1991). *Говорни чинови*. Београд: Нолит.

Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. New York: Oxford University Press.

⁷⁹ Полазећи од прагматичких становишта, Сирлових говорних чинова и концепта комуникативне намере и Грајсових максима који одређују говорно понашање (принцип кооперације који подразумева да постоји интерна логика дискурса путем правила, принципа, стратегија), почетком седамдесетих година 20. века јавља нова дисциплина: етнографија комуникације. Она истиче да истраживања везана за језик, културу и друштво треба да поделе етнографија и комуникација, а не само сам језик. Та дисциплина, коју су створили истраживачи из различитих поља на челу са Дел Хајмзом (Dell Hymes), понудила је нови приступ језику и комуникацији који је настојао да превазиђе редукционистичку визију Чомског, својом искључивим фокусом на лингвистичку компетенцију. За етнографе комуникације језик постоји само у контексту, међу конкретним саговорницима и води се не само лингвистичким правилима, већ и нормама понашања карактеристичним за заједницу која га говори. Неопходно је узети у обзир различите аспекте, другачије од лингвистичких, да би се коректно описао један језик; а друштвени, културни фактори и пре свега контекст од највећег су значаја за комуникацију (Roldán Romero, 2007: 10-11).

⁸⁰ више о овом концепту, који је утврдио Грајс, видети у: Grice, P. (1975). "Logic and conversation", in P. Cole & J. Morgan, *Syntax and semantics. 3: Speech acts*. New York: Academic Press, 41–58.

По Грајсу, принцип кооперативности (допринос циљу или правцу говорне размене) састоји се од четири конверзациона начела: начело квалитета онога што се говори: нека твој допринос разговору буде истинит;

да користи средства које му сам језик пружа, да би се адекватно понашао у одређеним ситуацијама, односно не само да познаје апстрактна правила кода, већ и принципе који му омогућавају да га адекватно користи у комуникативном контексту. Ти принципи представљају знања, веровања и представе о стварности и самом језику које су говорници интериоризовали у току процеса усвајања матерњег језика и социјализације и који регулишу ефикасност комуникације. Комуникативна перформанса није према томе

начело квантитета учешћа у разговору: нека твој допринос разговору садржи онолико информација колико је потребно; начело односа онога што се говори према теми разговора: нека твој допринос разговору буде релевантан за дату тему; начело начина на који се говори: нека твој допринос разговору буде јасан (избегавање двосмислености, придржавање редоследу, итд.). Касније је Лич (Leech) овај термин повезао са принципом учтивости, кога чине два обједињавајућа конструкта: негативан, који гласи „умањи исказивање неучтивих убеђења”, и позитиван, „увећај исказивање учтивих убеђења”. Тврдио је да су поменути принципи често у међусобном сукобу, а свако одступање од Грајсових норми објашњавао је тиме да ће, растрзан између потребе да отворено и директно тражи услугу, с једне стране, и жеље да се не намеће, с друге стране, говорник обично изабрати да буде учтив, и на тај начин дати примат принципу учтивости у односу на принцип кооперативности. Из тог се разлога Личов принцип може сматрати неизоставном допуном Грајсовог принципа. Више у: Leech, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.

Браунова и Левинсон (Brown & Levinson, 1987: 74) такође успостављају своју теорију учтивости, како би друштво контролисало агресивност својих чланова и да би се очувао углед говорника. Међутим, у свакодневној вербалној интеракцији са другим људима ми не користимо само једну стратегију учтивости, већ несвесно комбинујемо стратегије позитивне и негативне учтивости, и на тај начин стварамо тзв. „хибридне”, како би на што ефикаснији начин ублажили или отклонили претњу. Они иду корак даље у разрађивању своје теорије, и тврде да можда не у свим, али у већини култура постоје три значајна друштвена фактора тзв. „социолошке варијабле” који утичу на избор стратегија учтивости, јер на основу њих процењујемо озбиљност угрожавања лица, а то су: друштвена дистанца, релативна моћ и апсолутни ниво наметања. Основни елемент је друштвена раздаљина која је плод хијерархије између учесника у разговору и фамилијарности која постоји између њих. Начин на који се посматра хијерархија и блискост у сваком друштву и како се користе искази у односу на њих такође зависе од културе. Више у: Brown, P., & S. C. Levinson (1987). *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge, CUP.

Са прагматичке тачке гледишта постоје две струје, прагмалингвистика и социопрагматика. Прва спецификује форме у којима су прагматичка значења (комуникативна намера, друштвена дистанца) индикована лингвистичким средствима, односно које форме (морфолошке, синтактичке или лексичке) бира одговарајући језик да означи говорни чин. Обухвата четири блока: граматичку, лексичку, функцијску и прагматичку адекватност. Спецификује како су прагматичка и културолошка значења индикована лингвистичким средствима, односно шта рећи у одређеној ситуацији). Социопрагматика показује друштвене рестрикције употребе језика у контексту. Одређују до које тачке одређени говорни чинови могу бити мање или више директни у одређеној култури или културну разлику у степену изражавања своје интенције у односу на то коме се обраћају. Социопрагматика се у суштини односи на културу, описује понашања и делања у складу са правилима и културним вредностима, односно културолошка правила су та која одређују одабир конверзацијских стратегија.

адекватна само са лингвистичке тачке гледишта, већ и социокултурне⁸¹ и контекстуалне. Ученик мора да има у виду социокултурни контекст, карактеристике саговорника, постојеће везе међу њима, намеру и циљ конверзације. Контекстуални фактори су одлучујући за интерпретацију значења, а провера истог је фундаментална, зарад ефикасне комуникације.

Појмови перформансе и адекватности су веома битни за наставу страног језика, у смислу да мењају визију језика и начина на који би га требало предавати; прелази се са појма лингвистичке компетенције, који представља формално познавање правила и језичке коректности на нивоу реченице, на појам комуникативне компетенције, засноване на јединици дискурса. То нас доводи до два основна концепта комуникативног приступа, а то су намера говорника и контекст. Комуникација је продукција порука са одређеном намером у различитим контекстима, те настава заснована на комуникативној анализи мора да буде контекстуализована. Стога је култура у овом приступу виђена као суштинска култура, везана за свакодневицу, вредности и космологију говорника циљног језика, неопходна за језичку перформансу и адекватност, као и за успешну комуникацију, те је у веома тесној спрези са језиком (Микел, 2004: 514).

Према томе, јасно је да су културни садржаји неопходни за успешну комуникативну размену, те се у савременим приступима усвајању Л2 одбацује премиса да језик може да се усваја без укључивања социокултурног контекста. Оно што још увек није довољно јасно је дефиниција тих садржаја и њихов третман у курикулуму страних језика, чиме ћемо се бавити у посебном поглављу у коме ће бити представљен интеркултурни приступ у настави Л2.

⁸¹ По Гиљен Дијас (2004: 837), термин „социокултурни“ утврдио је Лаборит (Laborit, 1973) и односи се на одређену људску заједницу која се дефинише у односу на своје еколошке, етничке, лингвистичке и културне карактеристике, те се појам социокултурног идентитета испитује из три перспективе: стање свести или мисао, језик и култура.

Све до сада наведено, можемо резимирати идејама које излажу Крозет, Лидикоут и Ло Бјанко (Crozet, Liddicoat & Lo Bianco, 1999) и Клае (Clouet, 2008: 149-151). Прва три научника разликују четири приступа култури у настави страних језика:

- традиционални приступ;
- културолошке или регионалне студије;
- култура схваћена као пракса / друштвена норма;
- интеркултурни приступ настави језика.

Традиционални приступ схвата културну компетенцију као способност идентификације успостављеног канона циљне културе, пре свега литературе. Веза између језика и културе је слаба, јер су књижевни текстови сами по себи наставни циљ, а не исказивање културне позиције. Културолошке студије третирају културну компетенцију као познавање чињеница о земљи циљног језика (историја, географија, институције...), али је то знање могуће усвојити и без употребе циљног језика. Култура схваћена као друштвена норма идентификује културну компетенцију као познавање онога што ће припадници одређене групе урадити, на основу утврђених патрона делања или веровања; мана овог приступа, као и свих претходних, је да културу посматра као статичку и хомогену. Интеркултурни приступ настави А2 дефинише културу као искуство појединаца. Интеракција међу људима је осетљива у односу на контекст, променљива и склона утврђивању значења, те ученици од самог почетка усвајања циљног језика почињу да усвајају не више културну, већ интеркултурну компетенцију, уз препознавање и прихватање различитих перспектива и поимања света.

Клае тврди да, иако су истраживања културних аспеката у настави страних језика започела пре пола века, тек им је осамдесетих година посвећена већа пажња. Када се изврши преглед литературе везане за ову област, могуће је, по њему, идентификовати три велика приступа култури у настави А2:

- 1) подучавање ученика историји, географији, уметности и књижевности циљне културе;
- 2) подучавање ученика да опажају норме циљне културе које им омогућавају да живе складно једни са другима и својим окружењем;
- 3) подучавање ученика да врше интеракцију на новом језику и култури.

Та три приступа представљају три различита погледа на природу културе, различите нивое преокупације за однос између језика и културе и различито тумачење места културе у настави језика. Први, најтрадиционалнији приступ, бави се легитимизованом културом, углавном кроз књижевност, али и историју, географију и институције земље циљног језика и представља позадинску информацију. У том случају, културна компетенција је схваћена као скуп знања о поменутих аспектима и мери се ширином начитаности, употребљава се да именује догађаје, институције, људе, места, итд. и сматра се делом опште културе. Други приступ је онај који посматра културу као скуп друштвених норми. Културе се тада описују у смислу пракси и вредности које их одликују, а културна компетенција се односи на разумевање културних ставова везаних за одређена понашања и веровања. Основни проблем везан за овај приступ био је тај да ученик и даље остаје превасходно посматрач или тумач онога што се дешава у циљној култури, са сопственим културним претпоставкама и предрасудама које могу довести до стереотипизације циљне културе, пре свега у контекстима где је могућност интеракције међу говорницима ограничена. Трећи приступ види културу као скуп перформанси, односно ученици се припремају за широк распон контекста у којима се од њих захтева да делају. Културна компетенција се на овом степену посматра као способност интеракције, док је циљ ученика да развије интеркултурну перспективу у којој ће му поређење сопствене и циљне културе помоћи да стекне интеркултурне комуникативне вештине. Клуе, иако сматра да наведени приступи нису алтернатива један другоме, јер сви доприносе различитом разумевању циљне културе, истиче последњи као једини који није ограничен на изношење чињеничних информација и који не нуди статичку, већ динамичку визију културе. Од ученика се захтева да врше интеракцију, организују и разумеју сопствени свет и искуства, како би могли да комуницирају са другим културама. У том смислу, културно знање није усвајање информација о страниј култури, већ способност интерпретације културног контекста и интеракције и перформансе у тим контекстима. Култура према томе није позадинска информација, већ делање, тумачење и разумевање (Kramsch, 1993).

Сама Крампш (1995: 86-87) разликује три врсте спона између наставе језика и културе: *универзалне, националне и локалне споне*. Етапу културе као универзалне споне назива тако да би показала да је веза између проучавања језика и културе била нешто што није довођено

у питање. У време доминације класичних језика веровало се да се путем савладавања правила датих језика стиче и одређена универзална култура. Знање латинског било је улазница у културу западноевропске елите и фактор културног престижа, а тај принцип примењен је касније на процес усвајања других страних језика. У етапи културе као националне споне, настава језика је сматрала културу као средство које нуди информације (у највећем броју случајева етноцентричне) о географији, историји, уметности, са посебним и привилегованим освртом на књижевност. Усвајање језика постаје тако аутоматско усвајање вештина вербалног понашања које нису имале културну вредност саме по себи, али су омогућавале приступ књижевности циљне групе са суштинском културном вредношћу. Језик се посматра као преносилац књижевног и културног знања које постоји независно и ван дискурса у коме је смештено. У тој перспективи језик је субординиран култури, која се у курикулуму одсликава као цивилизација, симбол идентитета једне нације и њене лингвистичке територије (немачки *Landeskunde*). По Бајраму и Флемингу (Byram & Fleming, 2001), тај процес који је био врло уобичајен у Европи, одвајао је усвајање језика од информација везаних за земљу/е у којој се говори циљни језик, те се увидела потреба за јачањем социјалног приступа језику да би се користио у друштвеним и културним ситуацијама, јер је поред комуникативних проблема долазило и до „фолклоризације националних култура“ (Abdallah-Preteille, 2001: 61). Рисагер (Risager, 1998: 243-244) описује ову етапу као „монокултурну“, тврдећи да је била на снази од 19. века, па све до осамдесетих година 20. века. По овој ауторки, такав приступ настави језика подразумева концепт културе у коме нема места за интеркултурни дијалог, већ је оријентисан на познавање и идентификацију са културом циљног језика, као да су ученици Л2 и сами изворни говорници датог језика. Етапа културе као локалне споне подразумева, по Крампш, да настава језика служи за постизање демократских друштвених циљева и обраћа пажњу на индивидуалне потребе говорника у локалним контекстима комуникације. Тај концепт културе избацио је у први план синхронијску⁸² осу употребе језика као фокус наставе Л2, а

⁸² Крампш открива (1998: 8) три слоја културе у контексту наставе језика: друштвени или синхронијски слој (начин размишљања, понашање и евалуацију које деле припадници исте дискурзивне заједнице), историјски или дијахронијски слој (материјални производи одређене групе као представе њих самих и других, социокултурни контекст) и и слој имагинативне културе који води/регулише људске снове, наде, одлуке и делање.

културна компонента се изједначава са прагматичким функцијама и представама које се изражавају путем језика у различитим свакодневним формама делања и комуникације.

Крамш (2013) коначно сажима све перспективе проучавања културе у настави Л2 у модернистичку и постмодернистичку, које по њој и даље коезистирају у теорији и пракси усвајања страних језика. Прва перспектива гледа на културу прво као на хуманистичку компоненту проучавања језика, да би касније, пратећи комуникативни заокрет у језичкој педагогији, постала синоним за начин живота и свакодневне активности припадника језичке заједнице, који су повезани заједничким искуством и припадају једној нацији. У постмодернистичкој перспективи, са друге стране, култура постаје друштвена семиотичка конструкција, која више није везана за територију националне државе и њену историју, односно постаје динамички дискурзивни процес. „Култура је, дакле, значење које припадници једне друштвене групе приписују дискурзивним праксама које деле у датом простору и времену и током историјског живота те групе. Изучавање стране културе без препознавања сопствених дискурзивних пракси може да доведе до неисторијског или анахроног разумевања других и до есенцијалистичког и, према томе, ограниченог разумевања сопства⁸³ (Крамш, 2013: 69). Због тога сматра да би требало да "мање тежимо да наше ученике подучавамо култури, већ да код њих развијамо интеркултурну компетенцију, прожету суштинским разумевањем њиховог историцитета и субјективности као ученика страних језика⁸⁴ (идем: 60).

4.4. Од комуникативне ка интеркултурној компетенцији у процесу усвајања Л2

Већ смо истакли да се комуникативна настава страних језика заснива на принципу комуникативне компетенције, односно да јој је циљ да оспособи ученика да комуницира у било ком контексту на ефикасан начин. То са једне стране подразумева да није довољно да се постигне граматичка тачност, већ лингвистичка продукција треба да буде прихваћена

⁸³ Culture, then, is the meaning that members of a social group give to the discursive practices they share in a given space and time and over the historical life of the group. Learning about a foreign culture without being aware of one's own discursive practices can lead to an ahistorical or anachronistic understanding of others and to an essentialized and, hence, limited understanding of the Self.

⁸⁴ we might want to think less of teaching 'culture' than of developing in our students an intercultural competence steeped in a deep understanding of their historicity and subjectivity as language learners.

као адекватна за одговарајући контекст. Према томе, овај приступ сматра културну компоненту⁸⁵ елементом који на фундаменталан начин утиче на комуникацију. Како језик варира у контексту у односу на културна правила, потребно је проучавање истих да би се постигла друштвено прихваћена употреба језика, те је култура Л2 присутна у настави и неодојива је од језика.

Термин комуникативне компетенције јавља се најпре у студијама антропологије комуникације, где се дефинише као способност која је део друштвене и културне праксе једне заједнице, а у којој језик заузима централно место. Када се применила на наставу језика, њено значење је изгубило нијансу која се односила на ту праксу и скоро се само интерпретирала као одговарајућа употреба језика. Међутим, тај концепт се перфилисао у мери у којој су га сагледавали и употпуњавали различити теоретичари. Чомски је увео термин компетенције да би дефинисао знање појединца о неком језику, а кога схвата пре свега као интериоризовано познавање граматике које омогућава говорнику да препозна и произведе неограничену количину реченица полазећи од ограниченог броја правила. То је урођена способност идеалног говорника у хомогеном друштву. Различити аутори критиковали су овај модел компетенције који схвата језик као универзално благо и које припада свима, независно ко га и како користи. Сам Чомски касније редефинише тај појам у смислу да компетенција зависи од теоријског знања и способности да се то знање

⁸⁵ Експанзија лингвистичке компетенције праћена је експанзијом културне компетенције, иако је процес усвајања обе веома различит: модуларност и лимитације језика омогућавају развој дуалних система без интерференција, док је култура мање лимитирана и могућност развоја дуалних културних система без интерференција је много мања, те може да се каже да је усвајање циљне културе уствари проширивање постојећег система, а не развој новог јер се у исти когнитивни систем уграђују нови елементи; због тога појединац не може да замени један културни систем другим пошто ти елементи нису изоловани у подсистеме. Либен и Линднер (Libben у Lindner, цит. у Мартинес Лафуенте, 2005) говоре о два аспекта културне компетенције у усвајању Л2, а то су централни и периферни аспекти. Централни аспекти су повезани са оним „шта смо“, попут части, пријатељства, правде, односно вредности укорењених у културу, те их је тешко модификовати и контекстуализовати, конфликтивни су и изазивају стрес (не може се бити људождер ако то не постоји као централни аспект у изворној култури). Са друге стране, периферни елементи културе су везани за „оно шта радимо“, њих је лако модификовати и контекстуализовати и не изазивају толики стрес (нпр. у различитим контекстима пилетина се може јести рукама, употребом есцајга или штапићима).

употреби за постизање различитих циљева. Према томе, уобличава нову дефиницију која има у виду и контекст у коме се одиграва интеракција.

Етнографија комуникације, уз допринос других дисциплина, нуди визију комуникативне компетенције која подразумева оно што реални говорник-слушалац, који има одговарајућу друштвену улогу и члан је одређене лингвистичке заједнице, треба да зна да би успоставио ефикасну комуникацију у културолошки значајним ситуацијама. То је, пре свега, скуп норми које се стичу током процеса социјализације и условљен је социокултурно. Док теоретичари лингвистичке компетенције покушавају да објасне оне граматичке аспекте који су заједнички свим људима, независно од друштвених детерминанти, етнографија комуникације сматра говорнике члановима заједнице, експонентима друштвених функција и настоји да објасни на који начин користе језик да би се идентификовали и реализовали своје активности. СанѠес Касадо (Sánchez Casado, 2007) истиче да Хајмз и Гамперц (Hymes & Gumperz) схватају комуникативну компетенцију као скуп различитих знања које говорник треба да примени да би произвео или разумео дискурс који је прилагођен конкретној комуникативној ситуацији. Избор одговарајућих елемената дискурса вођен је нормама или принципима социокултурног карактера, који су својствени групи којој се припада и варирају од културе до културе. Исто тако, као што бирамо начине емитовања поруке, свака изјава може да се интерпретира на различите начине, а саговорник одлучује како то да учини базирајући се на општим информацијама које учесници имају о ситуацији и на ономе што Гамперц назива „контекстуалним кључевима“. Ти кључеви подразумевају како вербалне, тако и паравербалне и невербалне елементе, пружају говорнику информације о могућим комуникативним намерама саговорника и о резултату интеракције и евоцирају културни багаж и друштвена очекивања потребна за интерпретацију дискурса. Хајмз тврди да је језик интегрисан у друштвену и културну стварност коју ученик мора да усвоји, како би му се продукција прилагодила одређеном контексту, односно треба да развије комуникативну компетенцију. Можемо рећи да од момента када су Хајмз и Гамперц седамдесетих година прошлог века повезали социокултурно са лингвистичким знањем, почиње активно проучавање комуникативне компетенције у настави Л2.

На основу доприноса из прагматике и когнитивизма⁸⁶ развили су се различити модели комуникативне компетенције са припадајућим субкомпетенцијама, од којих ћемо издвојити следеће:

- 1) Канал и Свејн (Canale у Swain, 1980) сматрају да комуникативна компетенција има четири компоненте: граматичку (омогућава правилну употребу лингвистичког система и његових подсистема, односно формалну коректност исказа), дискурзивну (правилна употреба елемената дискурса који се организује имајући у виду формалну кохезију и кохеренцију значења), стратешку (способност да се дефинишу, исправе или остваре неопходна прилагођавања како не би дошло до прекида комуникације и да би она била што ефикаснија) и социолингвистичку компетенцију. Ова последња односи се на прилагођеност контексту у коме се одвија комуникација, како значењски (прилагођеност садржаја ситуацији), тако и формално (употребом одговарајуће лингвистичке форме за изражавање одређене комуникативне функције). Ауторке даље разликују комуникативну компетенцију (способност комуникације у идеалној ситуацији) и комуникативну перформансу (делање на које утичу психолошки фактори и услови окружења);
- 2) Ван Ек (1984) придодаје горе наведеним субкомпетенцијама социокултурну (дефинисану као упознавање са социокултурним контекстом у коме је ситуиран језик, односно познавање обичаја, навика, вредности и веровања одређене говорне заједнице) и друштвену компетенцију (жеља и способност за интеракцијом са другима која подразумева мотивацију, став, самопоуздање, емпатију и вештину вођења друштвених ситуација). За овог аутора, сваки је језик смештен у одређени социокултурни контекст и подразумева употребу одговарајућег референтног оквира који се разликује од оног који поседује ученик А2. Међутим, иако помиње социокултурну компетенцију, његов појам комуникативне компетенције још увек ставља већи акценат на циљну културу и лингвистичку продукцију;

⁸⁶ Док је когнитивизам обогатио психолошком теоријом наставу страних језика, прагматичке студије, које су доказале да је језик друштвени чин јер се њиме остварују друштвене везе, допринеле су разматрањем елемената културе у настави А2. Тако су доприноси когнитивне теорије и прагматике у основи појма комуникативне компетенције и комуникативног метода у настави језика.

3) Бачман (Bachman, 1995) тврди да је комуникативна, односно како је он назива, граматичка компетенција, састављена од организационе и прагматичке компетенције: прва се састоји од граматичке и текстуалне компетенције, сличне граматичкој и дискурзивној компетенцији горе наведених аутора, а друга је састављена од илокутивне (веза између исказа и намера говорника) и социолингвистичке компетенције (социокултурна правила која одређују који су искази прикладни у одређеним ситуацијама). Такође помиње и појам комуникативне лингвистичке способности⁸⁷, коју сачињавају лингвистичка и стратешка компетенција (нуди средства да се повеже лингвистичка компетенција са контекстом и социокултурним знањем или познавањем света), као и психолошки механизми који модификују наше одговоре у односу на промене које се дешавају у контексту и решавају проблеме које те промене проузрокују.

Дакле, сваки језик је смештен у одређени социокултурни контекст и подразумева употребу одговарајућег референтног оквира који се разликује од оног који поседује ученик. Ситуације у којима треба да користи језик импрегниране су њиме и одређеним скупом референци. Канал у Свејн истичу важност тих фактора, али сматрају да њиховом усвајању у настави Л2 претходи граматичка компетенција. Ван Ек, са друге стране, поставља друштвену и социокултурну компетенцију у исти ниво важности као и оних лингвистичких.

По Микел (2004: 513), социокултурна компонента обухвата „све елементе који регулишу адекватност: то је скуп друштвено одређених информација, веровања и знања, предмета и положаја тих предмета, начина класификације, претпоставки, знања и делања (ритуали, рутине, итд.) који ће конвергирати у сваку комуникативну перформансу, чинећи је

⁸⁷ Како би појаснио концепт комуникативне компетенције, Видовсон прави разлику између компетенције и способности (Widdowson, цит. у Багарић & Михаљевић Ђишунувић, 2007: 95). У том смислу, он дефинише комуникативну компетенцију као лингвистичку и социолингвистичку конвенцију, а способност, коју назива и комуникативном или процедуралном способношћу, као вештину примене знања за стварање значења. По њему, способност није компонента компетенције, већ је активна сила која генерише креативност. Пошто је дефинисао комуникативну компетенцију на тај начин, он се сматра једним од првих теоретичара који је у односу између компетенције и перформансе дао примат перформанси, односно стварној језичкој употреби.

адекватном или свесно неадекватном⁸⁸. Узимање у обзир социокултурних компоненти у настави Л2 повлачи за собом и промену визије саме културе, која више не представља само низ производа које у одређеном тренутку друштво одобрава или санкционише, већ је она пре свега визија света, која се стиче уз језик и одређује веровања, претпоставке, као и вербално / невербално понашање њених говорника.

Међутим, комуникативни приступ је критиковало доста аутора⁸⁹, међу којима и Бајрам (1991, 1997), зато што не даје превише протагонизма интеркултурној интеракцији, односно усмерава своје циљеве ка развоју комуникативних вештина, заборављајући на друштвене функције језика. С једне стране, Бајрам критикује Хајмза што је преузео процес усвајања првог језика као модел за усвајање страног, јер тиме игнорише чињеницу да дете усваја језик и културу путем интеракције са светом који га окружује први пут, док у настави Л2 ученик већ поседује језик, културну компетенцију и сопствени културни идентитет стечене у процесу социјализације, те се та два процеса никако не могу поредити. С друге стране, критикује чињеницу да су комуникативна компетенција и њене субкомпетенције биле дефинисане у функцији лингвистичке и социокултурне компетенције изворног говорника, узимајући га као модел коме ученик Л2 треба да тежи. Та тежња је нереална и може изазвати фрустрацију, јер би ученик када говори страни језик морао да се лиши сопственог и стекне нови социокултурни идентитет. Тако се игнорише и хетерогеност друштва, јер се као модел културе узима образовани изворни говорник који је увек у предности у односу на ученика Л2, како у вези са продукцијом која је лингвистички коректна, тако и у вези са понашањем које је друштвено прикладно. Циљ комуникативне наставе је постизање ефикасне комуникације утолико што је она граматички тачна и друштвено адекватна у односу на контекст и тачку гледишта изворног говорника; на тај начин су култура и сопствени идентитет ученика искључени из комуникативног процеса и усвајања Л2. Ученик циљног језика није само рецептор информација и знања о циљној

⁸⁸ todos los elementos que rigen la adecuación: es el conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas, etc.), socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que esta sea adecuada o premeditadamente inadecuada.

⁸⁹ нарочито пре објављивања *Заједничког референтног оквира за учење, наставу и евалуацију језика*, који инкорпорира многе елементе проистекле из датих критика, као и интеркултурни приступ настави Л2

култури, већ се у учионици константно сусрећу два језика и културе (или више њих), изворна и циљна. Учионица би према томе требало да буде схваћена као интеркултурни простор у коме, да би се ученик адекватно понашао, није довољно да упознаје културне разлике, већ и да стиче способност да реши интеркултурне проблеме проистекле управо због тих разлика. Коначно, комуникативна компетенција се концентрисала пре свега на когнитивне аспекте, заборављајући на велику важност емоционалних фактора у усвајању једног језика, где ученик преиспитује вредности, предрасуде и стереотипе о сопственој и циљној култури. Контекст није више само оно видљиво, већ и оно што Бајрам (2001) назива скривеном културом (енг. *hidden culture*), која се не односи само на просторно-временске координате, већ и различите односе између субјеката који комуницирају, њихову личност и окружење. Косерју (Cosetiu, цит. у Sánchez Casado, 2007) сматра да је то екстравербални контекст који се односи на концептуализације које су емпиријски, социјално и културолошки детерминисане.

По Бајраму (1997), основне разлике између концепата социокултурне компетенције у оквиру комуникативне компетенције и интеркултурне компетенције у оквиру интеркултурне комуникативне компетенције у односу на циљеве и садржаје наставе су следеће:

-настава која тежи постизању социокултурне компетенције узима за модел доминантну културу циљног језика, док се настава која развија интеркултурну компетенцију усредсређује на културну хетерогеност;

-познавање културе у оквиру социокултурне компетенције је монокултурно (подразумева само културу циљног језика), док је у оквиру интеркултурне компетенције плурикултурно (циљна култура, сопствена култура и друге културе)⁹⁰;

⁹⁰ Фенер (2003: 12) тврди да развој термина од „социокултурног“ до „интеркултурног“ показује и развој виђења културе у Л2, која се не фокусира више само на циљну културу већ је види као међусобну повезаност две културе, изворне и циљне, те је тако и модел изворног говорника одбачен у корист интеркултурног говорника

-садржаје социокултурне компетенције сачињавају културна знања, док садржаји интеркултурне истичу и вештине за откривање и интерпретацију културних елемената, те промовишу позитиван став према другим културама и аутономију у процесу културног усвајања;

-постизање социокултурне компетенције тежи уобличавању културно адекватног говорника, односно идеалног билингвалног говорника (имитатора изворног говорника), док се интеркултурном компетенцијом тежи развоју интеркултурног говорника, способног да разуме другога и преговара значења у току интеркултурног дијалога на начин који одговара свим саговорницима, а не само изворном.

4.5. Интеркултурни говорник и интеркултурна свест

Бајрам и Зарат (Byram & Zárate, 1994) уводе у наставу концепт интеркултурног говорника како би описали ученике Л2 као особе укључене у интеркултурну комуникацију и делање, подвлачећи важност развоја критичког промишљања о сопственој и другим културама и њиховим установљеним вредностима и праксама. Тај развој критичке свести зависи од рефлексивности, метанивоа у језичком усвајању који често није присутан у настави, где је фокус само на језичким вештинама. Интеркултурна свест је интегрални део усвајања Л2, динамички, дијалектички и интерпретативни процес утврђивања значења у херменевтичком смислу, јер ученик, поред циљне културе, тумачи и развија сопствени идентитет и врши реорганизацију својих категорија и представа. На тај начин престаје да буде пасивни посматрач коме наставник само презентује елементе циљне културе, већ поседује аутономију у процесу усвајања. Другим речима, уместо да поседује социокултурну компетенцију попут оне која је дефинисана у претходно наведеним моделима комуникативне компетенције, поседује интеркултурну компетенцију.

Крамш (Kramsch, 2001: 33-34) полази од идеје да „је генерално прихваћено да су изворни говорници оно истинско, аутентично оваплоћење циљног језика“⁹¹, међутим, последњих

⁹¹ en general en todo el mundo se considera a los hablantes nativos como lo genuino, la encarnación auténtica del idioma modelo

година идентитет и ауторитет изворног говорника⁹² почео је да се доводи у питање. По речима ове ауторке, дихотомија између изворног и говорника који то није, више не постоји јер обоје припадају на потенцијални начин различитим дискурзивним заједницама које их препознају као своје. Тако је идеја о изворном говорнику, једном језику и једној националној култури, заблуда, те би било много логичније посматрати говорнике као особе које током живота стичу читав низ интерпретативних норми које свесно и пажљиво користе у односу на различите друштвене контексте у којима живе и уз помоћ којих разумеју свет који их окружује. То је оно што карактерише компетентног говорника: „то није способност да говори и пише по академским правилима и етикети одређене друштвене групе, већ адаптабилност у моменту док врши селекцију правилних и одговарајућих форми које захтева одређени друштвени контекст употребе. Таква компетенција је управо она коју поседује интеркултурни говорник.“⁹³

Нови модел, модел интеркултурног говорника је неко ко је способен да врши интеракцију са другима, да прихвати другачије перспективе и опажање света, да буде медијатор између различитих перспектива и свестан њихове евалуације разлике, односно „онај који прелази границе и ко може да у извесној мери буде специјалиста у преношењу културних добара и симболичких вредности“ (Byram et Zarate, 1997: 11)⁹⁴. Интеркултурни говорник је, према томе, способен да врши интеракцију на задовољавајући начин, прихвати друге перспективе и перцепције света, посредује између особа различитог културног порекла и буде свестан своје евалуације различитости. Учениково познавање друге културе је повезано са његовом лингвистичком компетенцијом да користи језик на одговарајући начин (дискурзивна и социолингвистичка компетенција), као и са свешћу о одређеним значењима, вредностима и конотативним језичким функцијама.

⁹² Алптекин (Alptekin, 2002) одбацује модел изворног говорника јер га је немогуће дефинисати, пошто је рестриктиван, нереалан и утопијски: утопијски је утолико што не постоје стандардизоване норме употребе језика за изворног говорника, нереалан је, јер усвајањем стандардизованих норми не долазе до изражаја варијетети једног језика, а рестриктиван је јер ограничава аутономију професора и ученика и његово лично искуство, као и дисквалификацију професора као културног инструктора јер не припада циљној култури.

⁹³ no es la capacidad de hablar y escribir según las reglas de la academia y la etiqueta de un solo grupo social, sino la adaptabilidad a la hora de seleccionar las formas correctas y apropiadas exigidas por cierto contexto social de uso. Esta forma de competencia es precisamente la del hablante intercultural.

⁹⁴ who crosses frontiers, and who can be to some extent a specialist in the transit of cultural property and symbolic values

По Фенер (Fenner, 2006), ученикова перцепција сопствене и стране културе је веома важан фактор у развоју интеркултурне свести појединца. Ту ауторка мисли на индивидуални процес, односно, цитирајући Бурдјеа, учеников „хабитус“ и „културни капитал“. Хабитус је скуп диспозиција који га води да дела и реагује на одређени начин и генерише перцепције, ставове и радње које ће бити одлучујући фактор у усвајању знања, док је културни капитал концепт којим се описују знања, вештине и друге културне спознаје које поседује појединац. У контексту наставе страних језика, његово надограђивање се, по Фенер, мора схватити као образовни циљ.

Фенер даље тврди (идем: 45) „да би се ученици одаљили и вршили рефлексiju о култури која је различита од њихове, морају да буду свесни културе којој припадају. Свест о разликама као и сличностима између изворне и циљне културе је од суштинског значаја за развој интеркултурне свести. Интеркултурна свест се према томе може схватити као међузавистан однос између култура који представља динамичко обогаћивање како себе, тако и другог“⁹⁵. Иста ауторка (2002) види културу као динамични уместо статичног процеса; друштвени у односу на физички, хетерогени у односу на хомогени и експанзивни у односу на локализовани. По њој, свест је метакогнитивна и односи се на рефлексiju о ставу према култури и код ученика превасходно мора да се развија модификацијом ставова које већ поседује; за разлику од културних информација или бихејвиоралних компетенција, она се не може преносити извана ка учениковом уму. Исто тако, тврди да постоји карика која недостаје између знања о циљној култури и социокултурних процедуралних вештина, а то су према њој комуникација и интеракција, дијалектичка размена између два или више субјеката који тумаче и утврђују значења. Фенер (2006: 40-58) говори о интеркултурној свести као интегралном делу наставе страног језика, истичући да мора доћи до промене фокуса са подучавања на усвајање, односно са декларативног на процедурално знање, јер се не ради више само о стицању знања и развоју одговарајућих вештина, већ су битни интеракција кроз коју се развија компетенција и свест, као и ученикови ставови у односу на страну културу.

⁹⁵ In order for learners to step back and reflect on a culture different from their own, they have to be consciously aware of the culture of which they are an integral part. Awareness of differences as well as of similarities between the native culture and the target culture is essential for the development of intercultural awareness. Intercultural awareness can consequently be seen as an interdependent relationship between cultures which constitutes a dynamic enrichment for self as well as the other

Томлинсон и Масухара (Tomlinson & Masuhara, 2004) праве разлику између познавања културе и културне свести (енг. *cultural knowledge / cultural awareness*). Под познавањем културе подразумевају информације о карактеристикама сопствене и других култура. Такве су информације, понуђене у форми чињеница, статистичких података, генерализација и примера, обично екстерне (неко други нам их преноси), статичке (не модификују се на основу искуства), артикулисане (редуковане на оно што се речима може исказати) и стереотипне (односе се на опште норме пре него на специфичне случајеве). Познавање културе нам може бити корисно како би разумели себе и друге; међутим, исто тако може бити и варљиво јер зависи од мишљења и објективности других људи, фиксно је у времену (често и застарело) и неминовно поједностављено. Културна свест се, са друге стране, састоји од перцепције о сопственој и другим културама које су интерне (развијају се у нашем уму), динамичне (често се допуњавају и мењају), променљиве (модификоване на основу искуства), вишедимензионалне (представљене преко менталних слика, афективних асоцијација, унутрашњих гласова, итд.) и интерактивне у смислу да су повезане једна са другом. Та свест се састоји у постепеном изграђивању унутрашњег осећаја о једнакости култура, бољем разумевању сопствене и других култура и позитивном интересовању за сличности и разлике међу културама, те тако шири видике, повећава толеранцију, емпатију и осетљивост и олакшава интеркултурну комуникацију. Тако је она један од кључних појмова у настави А2: постати свестан чланова друге културне групе, укључујући њихово понашање, очекивања, перспективе и вредности. Куанг (Kuang, цит. у Тран, 2010: 7-8) дефинише четири степена културне освешћености. На првом степену људи су свесни сопственог начина делања и тај начин је и једини начин, не познају утицај културних разлика. На другом нивоу људи постају свесни да постоје и други начини делања, али и даље сматрају сопствени као најбољи: културна различитост се посматра као извор проблема, који се игноришу или им се умањује важност. На трећем нивоу људи су свесни како свог, тако и начина делања других и теже да изабере најбољи начин у складу са ситуацијом; на том нивоу људи схватају да културне разлике могу бити како проблематичне, тако и корисне и спремни су да употребе културни диверзитет како би дошли до нових решења и алтернатива. Коначно, на четвртом нивоу људи различитог културног порекла ступају у контакт како би створили културу са заједничким појмовима. На том ступњу особе воде дијалог и стварају нова значења и правила, да би задовољили

потребе одређене специфичне ситуације. Појединци који искусе сва четири ступња културне свести прелазе из стања „културног незнања“ у стање „културне компетенције“.

Процес стицања интеркултурне свести би по Хаувелу ишао кроз четири фазе (Howell, 1982, цит. у Santibáñez et al., 2005):

1. несвесна некомпетенција: особе тумаче на погрешан начин понашање припадника друге културе, а нису тога свесни;
2. свесна некомпетенција: особа је свесна своје грешке у интерпретацији, али не преузима ништа да је избегне;
3. свесна компетенција: особа размишља о свом понашању током интеракције и свесно га модификује да би побољшала ефикасност;
4. несвесна компетенција: активира се на несвестан начин и није потребно размишљати о истој.

4.6. **Заједнички европски референтни оквир за учење, наставу и евалуацију језика**

Савет Европе 2001. године објављује *Заједнички европски референтни оквир за језике*⁹⁶ (надаље, ЗО) који тежи да буде водич у развоју и евалуацији наставе страних језика у Европи. ЗО заузима став сличан Бајрамовом, те одбацује изворног говорника као модел и на његово место поставља говорника који стиче плурилингвистичку компетенцију у којој се служи свим знањима које поседује о различитим језицима да би успешно комуникацију на страном језику и усвајање истог. Та компетенција је део једне више компетенције, назване плурикултурна компетенција, у коју спадају и интеркултурна знања и вештине.

ЗО нуди експлицитан опис циљева, садржаја и методологије програма страних језика и дефинише компетенције које су ученику потребне да ефикасно комуницира на страном језику. Према ЗО, комуникативна компетенција омогућава особи да дела на одговарајући начин, а чине је лингвистичке, социалингвистичке и прагматичке компоненте. Лингвистичке се састоје у познавању формалних ресурса и способности да се они користе

⁹⁶ следимо електронску верзију на шпанском: *Marco común europeo de referencia para las lenguas (2002)*, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

и почев од тих компоненти се могу формулисати поруке за значењем; социолингвистичке се састоје у познавању вештина неопходних за социјалну димензију употребе језика, попут друштвених конвенција, а прагматичке подразумевају дискурзивну и функционалну компетенцију, односно функционалну употребу лингвистичких ресурса у интеркултурној размени.

Такође, ЗО прави дистинкцију између појмова социокултурне компетенције и социокултурног знања (шп. *competencia / conocimiento*). Први подразумева технике организације и интерпретације дискурса, док се други односи на познавање света, односно енциклопедијско знање, а представља чињенице које појединац складишти у својој меморији на основу онога што је искусио или научио. Социокултурно знање је укључено у поглавље *Познавање света* (5.1.1.1), а не у оно које се бави горе наведеним комуникативним језичким компетенцијама. Ради се, према томе, о значајној дистинкцији такве врсте знања у односу на лингвистичко, јер се представља као део опште културе коју поседује појединац и одвојено је од језичке компетенције, због чега не нуди ни одговарајуће дескрипторе. „Познавање друштва и културе заједнице/заједница у којима се говори одређени језик аспект је познавања света. Међутим, довољно је важно да би заслужило ученикову пажњу, пре свега зато што је, за разлику од многих других аспеката знања, врло могуће да није део његовог претходног искуства и може бити изобличено стереотипима“⁹⁷ (ЗО, 2002: 5.1.1.2)..

Оквир даље успоставља седам области дистинктивних карактеристика одређеног друштва које чине социокултурно знање:

- свакодневни живот: радно време, храна, разонода, итд.
- услови живота: регионалне разлике, благостање, итд.
- персонални односи: структура друштва, породични / професионални односи, итд.
- вредности, веровања и ставови: регионалне културе, институције, политика, религија, хумор, уметност, традиције, итд.
- говор тела: познавање конвенција које регулишу одређено понашање;

⁹⁷ El conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo. Sin embargo, tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos.

- друштвене конвенције: поклони, тачност, табуи, начин поздрављања, итд.
- ритуално понашање: церемоније и верска пракса, прославе, итд.

Са друге стране, у односу на интеркултурне вештине и способности (поглавље 5.1.2.2), говори се о способности повезивања изворне и стране културе, способности превазилажења предрасуда, културном сензибилитету, као и способности идентификације и употребе различитих стратегија за успостављање контакта са припадницима других култура. Међутим, спомиње се и један важан елемент, а то је интеркултурна свест (5.1.1.3), која проистиче из познавања, перцепције и разумевања односа изворне и заједнице која је објекат проучавања (њихових сличности и разлика), а која укључује свест о регионалном и друштвеном диверзитету обе заједнице, као и о многим другим културама. Поред објективног знања, интеркултурна свест подразумева и освешћивање везано за перспективу из које одређена заједница посматра другу културу, често у форми националних стереотипа. На тај начин се истиче да познавање различитих језика и култура превазилази културну свест монолингвалног и монокултурног појединца. Такође, прави се разлика између објективног и интерсубјективног знања; прво се односи на социокултурну реалност коју ученик открива искуствено, док је друго оно до кога се стиже преко интеркултурне свести и то поређењем, позитивним или негативним, циљне и изворне културе, где је појединац тај који конструише стварност својом когнитивном способношћу.

Иако ЗО не дефинише експлицитно интеркултурну компетенцију, нити њене дескрипторе, укључује елементе исте у опште компетенције. Развојем комуникативних језичких компетенција и општих компетенција, ученик може да постигне плурилингвистичку и плурикултурну компетенцију (поглавље 6.1.3). Плурилингвистичка компетенција се односи на способност да се употребе сви лингвистички ресурси које поседује појединац, укључујући и знања о матерњем и другим језицима, да би комуницирао са особама из других земаља и посепшио усвајање страног језика. Плурикултурна компетенција је она коју поред плурилингвистичке компетенције чине и знања које појединац има о сопственој и другим културама, која му омогућавају да ступа и одржава контакт са особама из датих култура и побољша своје сопствено интеркултурно усвајање.

Опште компетенције, које су паралелне са онима везаним за језик (лингвистичке, прагматичке и социолингвистичке), у ЗО су представљене на следећи начин:

- 1) културне информације (знати шта): односе се на три основна теоријска знања: познавање света (институције, особе, предмети, догађаји, географске, економске карактеристике, итд.); социокултурно знање (свакодневни живот, услови живота, међуљудски односи, вредности, веровања, ставови, гестови, друштвене конвенције, ритуално понашање) и интеркултурна свест, која се односи на познавање, перцепцију и разумевање односа између сличности и разлика културне димензије;
- 2) вештине и способности (знати како): односе се на друштвене и професионалне праксе у свакодневном животу, као и на интеркултурне вештине и способности, односно способности повезивања две културе, културном сензибилитету, способности контакта са другима, превазилажење неспоразума и стереотипа;
- 3) егзистенцијална компетенција (знати битисати): ставови (отвореност ка новим искуствима, воља да се релативизује сопствена културна перспектива, итд), мотивација (људска потреба за комуникацијом, инструментална, интегрисајућа, итд.); вредности (етичке и др.); веровања (религиозна, идеолошка...); когнитивни стилови (холистички, аналитички, синтетички...); фактори личности (интровертност / екстровертност...); такву компетенцију је најтеже развити јер зависи од индивидуалних карактеристика које су тешко променљиве;
- 4) способност спознаје (знати усвојити): односи се на способност опсервације и учешћа у новим искуствима и инкорпорацији нових знања оним већ постојећим, модификујући их када је то потребно.

Међутим, иако ЗО препознаје значај општих компетенција које укључују познавање света и интеркултурне вештине, чињеница је да не успоставља нивое за њихову евалуацију (већ само за евалуацију лингвистичке компетенције), што може довести до тога да се њима не придаје довољно пажње у настави Л2.

4.7. Курикуларни план Института Сервантес (КПИС)⁹⁸

Овај документ, следећи препоруке Савета Европе, редефинише опште и специфичне циљеве курикулума у односу на ширу визију ученика кога посматра из три перспективе: ученик као друштвени чинилац (шп. *alumno como agente social*), који треба да познаје конститутивне елементе система једног језика и буде способан да се снађе у уобичајеним комуникативним ситуацијама; ученик који аутономно усваја знања (шп. *alumno como aprendiz autónomo*), односно постепено постаје одговоран за сопствени процес усвајања, и ученик као интеркултурни говорник (шп. *alumno como hablante intercultural*) који „треба да буде способан да идентификује релевантне аспекте нове културе којима приступа преко шпанског језика и да успостави везе између изворне и циљних култура земаља хиспанског говорног подручја⁹⁹“. То захтева, са једне стране, познавање културних референци, норми и конвенција које воде друштвено понашање заједнице, а са друге отворени став који му омогућава да постане свестан културног диверзитета и идентификује сопствене ставове и мотивацију у односу на културе са којима ступа у контакт (2006: 33).

Сваки од ова три општа циља састављен је од различитих парцијалних циљева. За разлику од парцијалних циљева ученика као друштвеног чиниоца који су подељени на шест нивоа развоја комуникативне компетенције, парцијални циљеви ученика као интеркултурног говорника и аутономног ученика подељени су у три етапе: апроксимација (приближавање), профундизација (продубљивање) и консолидација (утврђивање). Циљеви које треба да постигне ученик као интеркултурни говорник су следећи:

⁹⁸ Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006):

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

⁹⁹ El alumno como hablante intercultural [...] ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes

Табела бр. 2: Циљеви ученика као интеркултурног говорника по КПИС

ФАЗА АПРОКСИМАЦИЈЕ	ФАЗА ПРОФУНДИЗАЦИЈЕ	ФАЗА КОНСОЛИДАЦИЈЕ
ВИЗИЈА КУЛТУРНОГ ДИВЕРЗИТЕТА		
Бити свестан културног диверзитета и утицаја сопственог културног идентитета на перцепцију и интерпретацију других култура	Прихватање културног диверзитета и приближавање хиспаноамеричким земљама са визијом на коју много мање утиче сопствени културни идентитет	Искористићавање културног диверзитета за обогаћивање сопствене интеркултурне компетенције
УЛОГА СТАВОВА И АФЕКТИВНИХ ФАКТОРА		
Идентификација мотивације, личних ставова и афективних фактора у вези са другим културама	јачање мотивације, сензибилитета и отворености ка другим културама	Развој свесне контроле ставова и афективних фактора у вези са другим културама
КУЛТУРНЕ РЕФЕРЕНЦЕ		
Упознавање са основним културним референцама Шпаније и Хиспанске Америке	Достизање изнијансиране визије тих културних референци	Инкорпорација у сопствени културни идентитет шире и критичке визије тих културних референци
ДРУШТВЕНЕ НОРМЕ И КОНВЕНЦИЈЕ		
Идентификација и вредновање норми и конвенција друштвеног живота хиспаноамеричких земаља	Анализа и истицање различитих аспеката норми и конвенција хиспаноамеричких земаља	Усвајање критичке интеркултурне перспективе о нормама и конвенцијама друштвеног живота хиспаноамеричких земаља
УЧЕШЋЕ У ИНТЕРКУЛТУРНИМ СИТУАЦИЈАМА		
Сналажење у основним интеркултурним ситуацијама	Сналажење у не много компликованим интеркултурним ситуацијама	Сналажење у деликатним и компликованим интеркултурним ситуацијама
УЛОГА УЧЕНИКА КАО КУЛТУРНОГ МЕДИЈАТОРА		
Бити свестан сопствене способности за делање као културног медијатора	Инкорпорација стратегија које су намењене развоју улоге културног медијатора	Прихватање улоге културног медијатора између сопствене и култура Шпаније и хиспанских земаља

У односу на културну компоненту, КПИС тврди да иста омогућава да говорник прошири сопствену визију света и развије друштвени идентитет приступајући новој реалности. Врло је битно за ученике Л2 да познају културне референце, буду осетљиви на социокултурна понашања и развију ставове и вештине у односу на могуће конфликте,

неспоразуме и културне шокове. Иако се у КПИС развијају три инвентара уско повезана са социокултурним знањима, они се као и у случају ЗО, не налазе у оквиру општих дескриптора који се односе на остале компетенције, већ се јављају као одвојени инвентари, дистрибуирани у три фазе: фаза апроксимације, профундизације и консолидације; та три инвентара се налазе у сва три тома који одговарају трима референтним нивоима А1-А2, Б1-Б2 и Ц1-Ц2. Развој културне димензије у ова три инвентара инкорпорира аспекте који су, иако нису стриктно лингвистички, у директној спрези са језиком у његовој комуникативној пројекцији: ти аспекти омогућавају ученику приступ новој реалности на широкој и интегрисаној бази коју чине интеркултурна знања, вештине и ставови. Због тога је од суштинског значаја да се ученик фамилијаризује са инвентарима описаним у одељцима *Културне референце*, *Социокултурно знање и понашање*, као и *Интеркултурне вештине и ставови*. Ти инвентари проширују информације које су се у ЗО налазиле у претходно наведених седам карактеристичних области једног друштва.

Културне референце се односе на знања енциклопедијског карактера које ће омогућити ученику да разуме како се конфигурише историјски и културни идентитет циљне заједнице, то је легитимизована култура, како она везана за Шпанију тако и за хиспаноамеричке земље, њена уопштена визија на коју су примењени критеријуми селекције због велике разноликости и обилности. Садржаји културних референци су следећи:

Табела бр.3: Садржаји културних референци по КПИС

ОПШТА ЗНАЊА О ХИСПАНСКИМ ЗЕМЉАМА
<ul style="list-style-type: none"> -географија -становништво -влада и политика -територијална и административна организација -економија и индустрија -медицина и здравство -образовање -медији -превозна средства -религија -лингвистичка политика
ДОГАЂАЈИ И ПРОТАГОНИСТИ ИЗ ПРОШЛОСТИ И САДАШЊОСТИ
<ul style="list-style-type: none"> -догађаји и историјске и легендарне личности -друштвени и културни догађаји и особе из културног и друштвеног живота

КУЛТУРНИ ПРОИЗВОДИ И КРЕАЦИЈЕ

- књижевност и филозофија
- музика
- филм и сценска уметност
- архитектура
- визуелна уметност

Социокултурно знање и понашање се односи на аспекте свакодневног живота, колективни идентитет, друштвену организацију, персоналне односе, итд., а изворни говорници их нису свесни: одговарају суштинској култури, односно Тајлоровој традиционалној антрополошкој визији културе која проучава обичаје, друштвену праксу, фолклор, веровања и вредности која су везана за идеје, предрасуде, убеђења, стереотипе, итд. У КПИС, садржаји ових знања и понашања одређени су на следећи начин:

Табела бр.4: Садржаји културних знања и понашања по КПИС

САДРЖАЈИ ИЗ ЖИВОТА И ДРУШТВЕНА ОРГАНИЗАЦИЈА

- лична идентификација
- породица: концепт и структура
- календар: нерадни дани, радно време и уобичајени ритам
- јело и пиће
- образовање и култура
- запослење и економија
- разнода, навике и хобији
- медији и информације
- становање
- услужне делатности
- куповина
- здравље и хигијена
- путовања, смештај и транспорт
- екологија и животна средина
- социјална служба и програми помоћи
- безбедност и борба против делинквенције

МЕЂУЉУДСКИ ОДНОСИ

- на личном и јавном плану:
 - љубавни, породични и пријатељски односи
 - односи међу различитим друштвеним класама, генерацијама и половима
 - односи са суседима
 - односи са влашћу и администрацијом
 - односи са непознатима
- на професионалном плану:
 - односи са колегама на послу
 - односи са клијентима
- на образовном плану:
 - односи са колегама
 - односи са професорима

ИДЕНТИТЕТ И ЖИВОТНИ СТИЛ

колективни идентитет:

осећање припадности друштвеној сфери

конфигурисање колективног идентитета

учешће грађана и плурализам

етничке и верске мањине

-традиција и друштвене промене

-духовност и религија

-присуство и интеграција страних култура и народа

-празници, церемоније и прославе

Интеркултурне вештине и ставови се односе на начин који омогућава ученику да се приближи другим културама са интеркултурне тачке гледишта. Социокултурна компетенија, заједно са лингвистичком и интеркултурном чине целину, компетенцију која је изнад традиционалног појма комуникативне компетенције, што се може закључити из следеће тврдње (Instituto Cervantes, 2006, vol. III: 619): „Комуникација превазилази пуку размену информација, те подразумева разумевање, прихватање, интегрисање, итд. заједничке културне и социокултурне базе коју деле чланови заједница којима приступа ученик¹⁰⁰. Интеркултурна компетенција је везана за друштвени идентитет ученика, за његову способност да се прилагоди и успешно понаша у различитим ситуацијама у којима долази у додир са особама које поседују другачије социокултурне карактеристике. По КПИС, развој интеркултурне компетенције захтева стицање способности примене низа знања, вештина и ставова који ће омогућити ученику да посматра и тумачи из различитих перспектива социокултурне карактеристике циљних заједница. То подразумева да се ученик постепено ослобађа сопствених филтера и стереотипа, са циљем да се успешно суочи са имерзијом у ново друштвено и културно окружење. Тај инвентар у односу на два претходна није структурисан у три фазе развоја, већ се његов садржај дели на вештине и ставове.

¹⁰⁰ La comunicación trasciende el mero intercambio de información para abarcar la comprensión, la aceptación, la integración, etc., de las bases culturales y socioculturales comunes que comparten los miembros de las comunidades a las que accede el alumno [...].

Табела бр.5: Конфигурација плурикултурног идентитета по КПИС

КОНФИГУРАЦИЈА ПЛУРАЛНОГ КУЛТУРНОГ ИДЕНТИТЕТА	
<p>ВЕШТИНЕ</p> <ul style="list-style-type: none"> -свест о сопственом културном идентитету -опажање културних разлика -културна апроксимација -признавање културне различитости -адаптација, интеграција (вољна) 	<p>СТАВОВИ</p> <ul style="list-style-type: none"> -емпатија -радозналост, отвореност -позитивност -дистанца, релативизација -толернација амбивалентности -регулација афективних фактора (културни стрес, неповерење, сумња, итд.)
АСИМИЛАЦИЈА КУЛТУРНИХ ЗНАЊА (СОЦИОКУЛТУРНА ПОНАШАЊА И КУЛТУРНЕ РЕФЕРЕНЦЕ)	
<p>ВЕШТИНЕ</p> <ul style="list-style-type: none"> -посматрање -поређење, класификација и закључивање -трансференција, инференција, концептуализација -вежбање и пракса -евалуација и контрола -корекција 	<p>СТАВОВИ</p> <ul style="list-style-type: none"> -сви горе наведени
КУЛТУРНА ИНТЕРАКЦИЈА	
<p>ВЕШТИНЕ</p> <ul style="list-style-type: none"> -планирање -контакт, компензација -евалуација и контрола -исправке и прилагођавања 	<p>СТАВОВИ</p> <ul style="list-style-type: none"> -сви горе наведени
КУЛТУРНА МЕДИЈАЦИЈА	
<p>ВЕШТИНЕ</p> <ul style="list-style-type: none"> -планирање -посредовање -евалуација и контрола -исправке и прилагођавања 	<p>СТАВОВИ</p> <ul style="list-style-type: none"> -сви горе наведени

Стратешка употреба операција које се у инвентару називају интеркултурним вештинама (конфигурација плуралног културног говорника, асимилација културних знања, културна интеракција и медијација) омогућава ученику да приметити, обради и тумачи информације о културним чињеницама и продуктима којима је изложен, што ће му омогућити да развије способност делања током интеркултурних сусрета. Поступци који се називају интеркултурни ставови омогућавају да се успостави свесна контрола о предиспозицији ученика у њиховој когнитивној (структуре знања, идеје, веровања, вредности...), емоционалној (реакције, осећања...) и бихејвиоралној (делање, понашање,...) димензији. Укратко, оно што условљава ученикове реакције у непознатом културном окружењу је степен његове свести о природи интеркултурног сусрета, као и способности примене стечених вештина и ставова у интеркултурној комуникацији.

ИНТЕРКУЛТУРНА КОМУНИКАЦИЈА

What kind of communication is needed by a pluralistic society to be both culturally diverse and unified in common goals? How does communication contribute to creating a climate of respect, not just tolerance, for diversity?
(Benett, 1998:1)¹⁰¹

Савремено друштво је све више плурикултурно, захваљујући глобализацији и повећаној миграцији становништва, а узрок томе су, са једне стране, већа информисаност и могућност кретања, а са друге, политичке и економске околности. Свакодневно се сусрећемо са културним разликама и културном разноликошћу које доводе до многих неспоразума, те постоји озбиљна потреба за одговарајућом интеркултурном комуникацијом и заједничким дијалогом који би тежио превазилажењу истих и довео до коезистистенције различитих култура које би се узајамно прихватале и поштовале, како у спорадичним контактима (пословни састанци, путовања, итд.), тако и за суживот у мултикултурним друштвима.

Феномен интеркултурне комуникације, као резултат контаката између култура и политичких и економских процеса, глобалног је домета и одвија се свакодневно. Родриго Алсина тврди да је интеркултурна комуникација постојала увек када би две или више особа које су се препознале као другачије покушале да се споразумеју (Rodrigo Alsina, 1999: 19). Према томе, сусрети између припадника различитих култура одвијали су се одувек, међутим, већина тих првих контаката била је лимитираног домета и много мање комплексна него у данашње време, а поруке су углавном биле једносмерне, од доминантније ка подређеној култури. Током колонијалне епохе постојала је идеја асимилације изворне културе култури колонизатора, међутим, после Другог светског рата и након процеса деколонизације, природа културних сусрета се значајно изменила и

¹⁰¹ Каква је то комуникација неопходна плуралистичком друштву да би у исто време било културолошки различито и уједињено заједничким циљевима? Како комуникација доприноси стварању климе не само толеранције, већ и поштовања различитости?

долази до промене у тачки гледишта: тежило се упознавању културе различитих народа да би се са њима могло комуницирати и преговарати, тако да интеркултурна комуникација постаје значајно стратешко оруђе. Стварање Уједињених нација (1945) и других међународних организација (УНЕСКО, Међународна здравствена организација, итд.) поспешује интеркултурне контакте и још више истиче неопходност ефикасније комуникације између различитих народа и култура. У таквим контактима, заснованим на интеракцији и заједничкој размени информација, развија се интеркултурност, а са њом и интеркултурна комуникација. Интеркултурност се по Трухиљо Саесу (Trujillo Sáez, 2005: 33) може у исто време описати и као статички и као динамички термин: ради се о статичком термину када се користи да се опише комуникативна ситуација где су у контакту два или више лица која се препознају као припадници различитих култура; динамички се описује када служи за опис механизма који се користе у тој комуникативној интеракцији, пре свега оних који доводе до њене успешности. Због тога је интеркултурност ситуациона у односу на плурикултурност која је когнитивна и на мултикултурност која је социјална.

Агвадо (Aguado, 1991: 90) дефинише интеркултурну комуникацију као „приступ, поступак, динамички друштвени процес, у коме се саговорници позитивно подстичу да буду свесни своје међузависности“¹⁰², односно да их таква комуникација обогаћује, док Јокикоко (Jokikokko, 2005: 79) додаје да је то „етичка оријентација у којој су наглашени одређени морално правилни начини битисања, мишљења и делања“¹⁰³.

С обзиром на додирне тачке између културе и комуникације¹⁰⁴, интеркултурна комуникација је, за Гудикунста и Нишиду „симболички, интерпретативни, трансакционални, контекстуални процес где људи из различитих култура утврђују, на

¹⁰² un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en que los hablantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia

¹⁰³ an ethical orientation in which certain morally right ways of being, thinking and acting are emphasised

¹⁰⁴ Појатос тврди да је интеркултурна комуникација пре свега комуникација која се своди на троструку аудитивно-визуелну реалност дискурса, односно оно што говоримо, начин на који то изговарамо и како се крећемо док то исказујемо. Тако је по њему комуникација вербални, паралингвистички и кинезички континуум кога чине гласови, тишина, покрети и статични положаји тела. Поред тога, хронемика и проксемика, односно начин на који једна заједница третира простор и време, могу да делају засебно или да утичу на основни систем модификујући или утврђујући лингвистичке, паралингвистичке или кинезичке информације, које су културно условљене (Royatos, 1994a: 15; 129-130). Рага Химено (Raga Gimeno, 2007: 26-27) истиче да у комуникативној интеракцији постоје пре свега две функције, референцијална и интерперсонална. Референцијалне информације се преносе путем граматичких исказа, а симултано се преносе и информације о томе какви смо, како индивидуално тако и друштвено; те интерперсоналне поруке се изражавају путем одређених вербалних и паралингвистичких форми, као и образаца за дистрибуцију времена и простора (микро-простором, повезаним са положајима и покретима тела и макро-простором, који је око саговорника). (Raga Gimeno, 2007: 26-27).

различитим нивоима свести, заједничка значења. Оно што разликује интеркултурну комуникацију од друге врсте комуникације је да вршимо интеракцију са људима из других култура, људима који се перцибирају као *другачији од нас*¹⁰⁵ (Gudykunst & Nishida, 1989).

Стога је кључни концепт разумевања интеркултурне комуникације концепт Другости. По Гудикунсту и Кимовој (1997), страност и фамилијарност (енг. *strangeness and familiarity*) чине континуум, а термин „странац“ (енг. *stranger*)¹⁰⁶ се односи на појединце који се налазе на најдаљем крају континуума. Странац има лимитирано знање о свом новом окружењу, његовим нормама и вредностима, као што и локални припадници одређене заједнице не познају његова веровања и обичаје. Према томе, комуникација са другим подразумева предвиђање или антиципацију његовог аутопута. Та комуникативна предвиђања су према горе наведеним ауторима заснована на подацима са три нивоа. Први је културни, који подразумева информације о другој култури и њеним доминантним вредностима и нормама, што је често једини ниво доступних информација у комуникацији са странцем; други ниво информација је социокултурни, што укључује податке о заједници којој саговорник припада и такве информације предњаче у интеркултурној комуникацији; коначно, постоје психокултурни подаци који се односе на индивидуалне карактеристике појединца. Такви подаци се обрађују у процесу друштвене когниције, односно дијалектичком процесу приликом кога се појединци групишу у категорије засноване на њиховим сличностима и разликама. Комуникација са странцима се тако превише често ослања на категоризацију односно стереотипизацију, међутим, да бисмо побољшали комуникацију са њима, морамо обратити пажњу на њихове јединствене, индивидуалне карактеристике. Гудикунст и Кимова тврде да ефикасна комуникација са странцима захтева свест о нашем комуникативном понашању, односно свест да треба да разликујемо појединце од њихових стереотипних категорија. Аутори додају још једну опаску: генерално, особе имају тенденцију да објасне своје понашање у односу на ситуацију, а посматрачи да припишу понашање појединца елементима његовог карактера, а затим тај карактер усвоје као

¹⁰⁵ Intercultural communication is a symbolic, interpretive, transactional, contextual process whereby people from different cultures negotiate, at varying levels of awareness, shared meanings. What distinguishes intercultural communication from other types of communication is that we are interacting with people from different cultures—people perceived as “different from us”.

¹⁰⁶ Крамп (1998) користи термин „други“ (енг. *other / outsider*), који је идентичан термину „странац“ ових аутора, а односи се на перцепцију коју поседује појединац да његов саговорник припада различитом културном систему, с тим да таква деноминација не поседује негативну конотацију.

типичан пример читаве њихове културе или расе. Отуда, „посебно смо склони да тумачимо понашање странаца у светлу наших стереотипа о томе какви су они то људи“¹⁰⁷.

Вила Бањос (Vilà Baños, 2008: 24) комуникацију схвата као интеркултурну ако поседује два основна елемента:

- мултикултурност сусрета: особе које ступају у комуникацију припадају различитим културама и самоспознају културне разлике које постоје између њих;
- постигнуће интеркултурне комуникативне ефикасности: особе које ступају у контакт осећају прихватљиви или довољни степен узајамне разумљивости и сатисфакције у свом интеркултурном сусрету, превазилазећи неке од препрека у интеркултурној размени.

„Интеркултурна комуникација може да се дефинише као интерперсонална комуникација у којој учествују особе чије су културне референце довољно различите да би их биле свесне и које морају да превазиђу одређене личне и /или контекстуалне препреке како би могле да комуницирају на ефикасан начин“¹⁰⁸ (идем: 24).

По Лустигу и Коестеру (Lustig & Koester 2006: 52), до интеркултурне комуникације долази када „велике и важне културне разлике стварају различите интерпретације и очекивања о томе како комуницирати на компетентан начин“¹⁰⁹.

Ескандел (Escandell, 2002: 109) сматра да се интеркултурна комуникација не састоји само у успостављању еквиваленција или меморисању искустава и информација, већ подразумева интерпретативни став и конструисање поруке, односно реорганизацију појмовног простора из другачије перспективе. Појмови који се односе на исте одреднице у различитим лингвистичко-културним системима не заснивају се на идентичности већ на

¹⁰⁷ That is, we are especially likely to interpret a stranger's behavior in light of our stereotypes about what "those kind of people" are like.

¹⁰⁸ La comunicación intercultural puede ser definida como la comunicación interpersonal donde intervienen personas con unos referentes culturales lo suficientemente diferentes como para que se autoperciban, teniendo que superar algunas barreras personales y/o contextuales para llegar a comunicarse de forma efectiva.

¹⁰⁹ Intercultural communication occurs when large and important cultural differences create dissimilar interpretations and expectations about how to communicate competently

„логичној кореспонденцији другости“ (шп. *una relación lógica de alteridad*), што омогућава хоризонтално и инклузивно поимање различитих култура, активно учешће у конструкцији значења и вредновање и разумевање антагоничних решења.

5.1. Проучавање интеркултурне комуникације

Почетак проучавања интеркултурне комуникације везује се за четрдесете године 20. века, када је у САД започела лингвистичка и антрополошка обука дипломатског кора. Сматра се да је појам “*intercultural communication*” први пут искористио амерички антрополог Едвард Т. Хол у свом делу *The Silent Language*, 1959. године, у коме тврди да је “култура комуникација, а комуникација је култура“ (Hall, цит. у Rodgers et al., 2002: 9)¹¹⁰. Велику пажњу у том делу посветио је и невербалној комуникацији, пре свега томе како простор и време утичу на комуникацију, те у сарадњи са лингвистом Џорџом Л. Траггером (George L. Trager)¹¹¹ успоставља оригиналну парадигму интеркултурне комуникације која прихвата културне разлике и не суди о њима, односно прати Боаса (Boas) и културни релативизам, који тврди да се сваки културни елемент може сагледавати само у светлу одређеног контекста. Откада је Хол успоставио везу између културне антропологије и комуникације, проучавање интеркултурне комуникације пратила је комплексна мешавина различитих теоријских и методолошких приступа. Већина научника сматра интеркултурну комуникацију интерперсоналном комуникацијом између припадника различитих култура који поседују одговарајућу интеркултурну комуникативну компетенцију (Gudykunst, 2002). Саговорник који достигне поменути компетенцију поседује ефикасно и прихватљиво понашање, односно способан је да оствари своје циљеве и понаша се на очекивани и прихваћени начин у свакој интеракцији. Све теорије¹¹² о интеркултурној комуникацији полазе од

¹¹⁰ Culture is communication and communication is culture

¹¹¹ Траггер је педесетих година прошлог века радио на Дипломатској академији Стејт департамента, припремајући дипломате за одлазак у иностранство. Тамо се сусрео са Холлом и Брвистлом (Birdwhistell). Траггер се бавио паралингвистичким елементима, Брвистл проучавањем кинезике, а Хол проксемиком и хронемиком.

¹¹² Гудикунст (Gudykunst, 1994) разликује три осе које организују могуће садржаје проучавања интеркултурне комуникације: циљ анализе, комуникативни канал и појам мултикултурности која је укључен у комуникативни процес. Прва од оса одређује који су аспекти значајни за анализу комуникативних процеса, те се тако могу разликовати два основна приступа у проучавању интеркултурне комуникације: компаративни и интерактивни. Друга оса се заснива на каналу на који се фокусира анализа, разликујући интерперсоналне комуникативне процесе и оне који се одигравају путем медија. Трећа оса истиче мултикултурност која је

претпоставке да различите културе врше интеракцију и комуницирају међусобно, односно да нису изоловани системи у неразумљивом свету. Насупрот етноцентризму универзалистичког дискурса који покушава да наметне на некритичан начин вредности најдоминантније културе, интеркултурна комуникација посматра комуникативни процес као активност која стимулише интерпретативну способност другог и вољу да се искусе другачије визије света.

Кљуканов (*Кљуканов*, цит. у Danesi, 2006: 189-199) у својој књизи *Принципи интеркултурне комуникације* (2005) наводи следећа начела која би по Данесију (2006: 189) могла да чине почетни теоријски оквир за озбиљно научно проучавање интеркултурне комуникације:

- 1) принцип интерпункције: процес путем кога људи организују своја искуства, препознатљиве форме започињања и завршавања дискурса, исказивања узрока, последице, итд, односно избор језичких форми и дискурзивних стратегија које су различите у зависности од културног порекла. Непознавање одговарајућих конверзацијских знакова интерпункције доводи до „недоследности у значењу“;
- 2) принцип неизвесности: свака интеракција је обојена неизвесношћу, односно немогућношћу да се предвиди шта ће неко рећи или урадити или немогућношћу да се објасни зашто се неко понаша на одређени начин; ипак, саговорници имају латентне циљеве у комуникацији који су везани за формирање блиских веза, емпатију и солидарност;
- 3) принцип перформансе: сваки комуникативни чин је представа у којој људи, као да су на сцени, представљају себе и свој идентитет једни другима, а свака култура има различит културни сценарио који садржи регулативне стратегије за одржавање хармоније и кооперације у комуникацији;
- 4) принцип позиционирања: у току интеркултурне интеракције свака култура се утемељује и позиционира у односу на свој поглед на свет и своје место у њему;

присутна у комуникацији везану за етничку припадност, културу, расу, итд. Док мултикултурност дефинише ситуацију или контекст у коме постоји присуство различитих култура у истом друштву и особа које поседују различите културне референце, интеркултурност полази од реципрочних веза и интеракције између култура уз признавање и прихватање разлика које постоје.

- 5) принцип сразмерности: Кљуканов тврди да су речи производ међуосноса између тела, ума и културе и да због тога у интерперсоналној комуникацији постоје три извора интерференције-језик тела, језик ума и језик културе, који заједно утичу на значење током интеракције;
- 6) принцип континуитета: у интеркултурној комуникацији морају да се превазиђу манихеистичке тенденције, да би се постигао континуитет који у комуникацији поседују изворни говорници;
- 7) принцип клатна: у интеркултурној комуникацији мора да се нађе равнотежа супротстављених тенденција;
- 8) принцип трансакције: коришћење стратегија које доводе до флексибилности међу људима различитог културног порекла и постизање заједничких референтних тачака у процесу преговарања значења¹¹³;
- 9) принцип одрживости: интеркултурна комуникација је процес интеракције у току кога особе различитих култура показују узајамну толеранцију и поверење;
- 10) принцип синергије: интеркултурна комуникација је процес путем кога особе различитих култура интегришу своје вештине како би постигли оптималне резултате који не могу бити остварени индивидуално.

У односу на последњи принцип, Кечкеш (Kecskes, 2012: 69-70) подвлачи да тренутно доминантни теоријски приступ сматра да не постоји принципијална разлика између интракултурне и интеркултурне комуникације. Међутим, по њему, то је тако једино ако се узме у обзир сам механизам комуникације, јер постоји квалитативна разлика у природи и садржају те две интеракције. Саговорници у интракултурној комуникацији се ослањају на претходна знања и искуство културе релативно одређене говорне заједнице, односно не прелазе се никакве језичке границе. Оно што је створено у таквој интеракцији обогаћује дату културу и остаје у њеним оквирима. У интеркултурној комуникацији, претходно знање које се укључује у комуникативни процес припада различитим културама и језицима

¹¹³ Гамперц (цит. у Вивас Маркес, 2006) тврди да је проблем особа које се једва познају а морају да ступе у контакт постизање комуникативне флексибилности, односно адаптације сопствених стратегија окружењу и директним и индиректним знацима, на такав начин да буду способни да разумеју бар део значења који производе саговорници. Значење се у сваком контакту лицем у лице увек може преговарати, а откривање основа преговора захтева од учесника специфичне стратегије.

и оно што учесници у интеракцији стварају су интеркултуре, *ad hoc* креације, које не обогаћују ниједну од култура, већ самог појединца и поспешују процес глобализације. „Резултат је тако интеркултурни дискурс у коме постоји узајамна трансформација знања и комуникативног понашања, пре него трансмисија. Акцент је на трансформацији, а не на трансмисији“¹¹⁴. Интеркултурност је, према томе, по овом аутору ситуационо израстајући и међусобно конструисани феномен који се ослања како на релативно дефинисане културне норме и моделе, тако и на ситуационо развијене функције, односно процес где се културне норме и модели укључени у интеракцију из претходног искуства саговорника стапају са функцијама створеним *ad hoc* у интеракцији на синергичан начин.

5.2. Ефикасност интеркултурне комуникације

Ефикасна интеркултурна комуникација је, према до сада наведеном, један нимало лак изазов. Могли би рећи да је то она у којој се постиже одређени ниво разумевања који је прихватљив за саговорнике, што значи да никако није перфектна, већ довољна за успешну интеракцију. Маја Харијего (Maya Jariego, 2002: 100) тврди да је, да би она била ефикасна, на првом месту потребно разумевање других култура и познавање њихових вредности и веровања. Такође, потребне су одређене когнитивно-афективне компоненте које одређују психолошку предодређеност за успешну интеркултурну комуникацију. Пре свега ради се о емпатији (способности да се осети емоција коју доживљава друга особа) и толеранцији, као и когнитивној флексибилности и способности да се не доносе преурађени судови и закључци. Са емпатијом је повезан етноцентризам, односно тенденција у којој се појединац идентификује са социокултурном групом којој припада и суди о другима на основу ње: што је та тенденција израженија, постоји већа вероватноћа да дође до неспоразума и грешака у перцепцији. Поред тога, у интеркултурном контакту неопходно је знати прилагодити се околностима и не антиципирати се у осуди понашања свог саговорника. Такође, потребан је и скуп специфичних вештина које служе за суочавање са интеркултурним конфликтима и решењима проблема проистеклих из њих.

¹¹⁴ The result is intercultural discourse in which there is mutual transformation of knowledge and communicative behaviour rather than transmission. The emphasis is on transformation rather than on transmission.

Са друге стране, Родриго Алсина (2004: 61-62) тврди да је за ефикасну интеркултурну комуникацију потребна не само лингвистичка, већ и комуникативна компетенција, добро познавање друге културе, критичка свест о сопственој, као и уочавање и превазилажење културног шока, промовишући заједничко разумевање. Особе треба да буду свесне свог етноцентричног погледа на свет не би ли покушале да елиминирају стереотипе које свака култура има о другој, од којих су многи дубоко укоренењени у колективну свест и исказују се у језику. У већини случајева појединци нису довољно свесни сопствених културних ставова и сматрају своје понашање „нормалним“, те долази до неспоразума, па би требало прихватити чињеницу да су они у интеркултурној интеракцији норма, а не изузетак. Због тога је неопходно развити и способност метакомуникације која претпоставља експлицитно исказивање садржаја поруке и наших комуникативних намера. Појединац треба да поседује когнитивну интеркултурну компетенцију, односно способност да објасни оно што жели да искаже. То наравно успорава комуникацију, али смањује неспоразуме и омогућава бољу контролу дискурса и лакшу интерпретацију поруке. Најзад, сваки се комуникативни чин одвија у одређеним околностима које модификују карактеристике комуникативног процеса, те би због тога интеркултурни дијалог, да би био ефикасан, требало да се развија у што уравнотеженијим условима. Родриго Алсина истиче тако да су циљеви интеркултурне комуникације следећи: утврђивање основа за интеркултурну размену, елиминисање негативних стереотипа које свака култура поседује о другој, успостављање интеркултурног дијалога и релативизација сопствене културе да би се разумеле и прихватиле алтернативне вредности. Таква комуникација гарантује миран суживот, поштовање и једнакост.

Тромпенарс и Хампден-Тарнер (Trompenaars & Hampden-Turner 1998: 199) сматрају да су за успешну интеркултурну комуникацију потребне три компоненте: свест о постојању културних разлика, самосвест, односно свест о сопственом менталном моделу и културним предиспозицијама, као и флексибилност идеја и понашања, то јест да будемо у стању да заменимо културне перспективе (енг. *being able to shift cultural perspectives*).

По Бавуку и Брислину (Bhawuk and Brislin, 1992: 416) „да би биле ефикасне у интеракцији са другом културом, особе морају бити заинтересоване за њих, да буду довољно осетљиве

да примете културне разлике, као и да буду вољне да модификују своје понашање као показатељ поштовања припадника других култура¹¹⁵.

5.3. Препреке за ефикасну интеркултурну комуникацију

Проучавање интеркултурне комуникације анализира и начин на који културне разлике (заједно са лингвистичким или мимо њих) могу да доведу до комуникативних проблема између саговорника различитог порекла.

Мартин и Накајама (Martin & Nakayama, 2001), примећују да је „основни проблем са културним таксономијама тенденција да се особе 'есенцијализују'. Другим речима, људи настоје да прихвате да је карактеристика одређене групе суштинска особина припадника те групе увек и у свим контекстима...такав став занемарује хетерогеност у оквиру било које популације или контекста у коме се врши интеракција“¹¹⁶ (цит. у Schmidt, 2007 :24).

Иглесијас Касал¹¹⁷ (2003: 5-6) истиче да је потребно обратити пажњу на три димензије, како бисмо били свесни културних сличности и разлика који отежавају или олакшавају прихватање других начина поимања света, а то су знања, вештине и ставови. Прва димензија је везана за способност познавања сопствене визије света, препознавања сопственог културног идентитета, иако он није увек униформан нити стабилан; друга је везана за специфичне способности, технике и стратегије које су неопходне за

¹¹⁵ To be effective in another culture, people must be interested in other cultures, be sensitive enough to notice cultural differences, and then also be willing to modify their behavior as an indication of respect for the people of other cultures”.

¹¹⁶ an underlying problem with cultural taxonomies is the tendency to “essentialize” people. In other words, “people tend to assume that a particular group characteristic is the essential characteristic of given group members at all times and in all contexts . . . this ignores the heterogeneity within any population . . . or the contexts when interacting

¹¹⁷ По овој ауторки (2003: 13), два су појма у процесу комуникације посебно важна за интеркултурну комуникацију: бука и разумљивост. Бука се односи на било коју интерференцију у комуникативном процесу и може бити спољашња, односно да је ствара окружење (звук, гест, итд.) или унутрашња коју ствара пошљалац или прималац (бол, умор, одбојност према некоме, итд.). Унутрашњом или семантичком буком може се сматрати и разлика у значењу коју може имати одређена порука за различите особе, захваљујући њиховим социокултурним или вредносним разликама. Разумљивост се односи на чињеницу да саговорници у интеракцији морају бити способни да деле слична значења да би постојала могућност да се разумеју; да би порука била разумљива и пошљалац и прималац морају да користе исти код. Фидбек се супротставља буци и састоји се у вербалној или невербалној реакцији пошљалоца или примаоца која побољшава комуникативни процес.

успостављање односа са различитим културама и за критички и аутокритички дијалог, док је за трећу, односно развијање позитивног става према другим културама потребно критички разматрати појам културе и преиспитати идеје везане за когнитивне и афективне елементе који могу имати негативан утицај на интеркултурне односе попут културног шока, предрасуда, дискриминације, етноцентризма, стереотипа и др.

5.3.1. Културни шок

Појам културног шока увео је Оберг 1960. године, подвлачећи да је он „изазван анксиозношћу до које долази губитком сваког знака, симбола или сигнала које познајемо да би вршили друштвену интеракцију. Ти знаци, симболи и сигнали подразумевају различите форме на основу којих се оријентишемо у ситуацијама из свакодневног живота“¹¹⁸ (Oberг, цит. у Иглесијас Касал, 2003:11). Различит начин тумачења света на који појединац наилази у сусрету са новом културом изазива изненађење, збуњеност, отуђеност, немоћ, тензију, страх од одбацивања, као и тешкоће у прилагођавању. Постоји више етапа кроз које пролази особа која доживи културни шок, а Оберг (цит. у Vivas Márquez, 2006) их дефинише на следећи начин¹¹⁹:

- *етапа меденог месеца*: етапа која се јавља на почетку интеркултурног сусрета, када су односи срдачни и површни, а осећања позитивна (ентузијазам, фасцинација, еуфорија...), мотивисана радозналношћу;
- *етапа кризе*: у овој фази разлике у језику, вредностима, идеологији и понашању доводе до губитка самоуверености ради непознавања одређених норми понашања;

¹¹⁸ El choque cultural es causado por la ansiedad que resulta de la pérdida de todo signo, símbolo o señal que conocemos para llevar a cabo la interacción social. Estos signos, símbolos y señales incluyen las múltiples formas en las que nos orientamos en las situaciones de la vida diaria

¹¹⁹ Слично Обергу, Браун и Ајстерхолд (Brown & Eisterhold, 2004, цит. у Тран, 2010: 10), описују етапе културног шока у виду криве у облику слова У: фаза меденог месеца (карактеристике нове културе су привлачне и узбудљиве); фаза дезинтеграције (фрустрација и безнадежност јер нова култура односи превагу); фаза реинтеграције (одбрамбени став); фаза аутономије (развој перспективе о новој култури и објективност) и фаза међузависности (усвајање новог идентитета као бикултурног/мултикултурног).

- *етапа опоравка*: особа налази начине да се носи са новим ситуацијама и почиње да превазилази емоције из претходне фазе, опуштена је, емпатична и сигурна у себе.
- *етапа адаптације*: појединац може да ужива у новим искуствима, изражава се и дела без проблема, реализује свој науме, буде кративан, итд.

Кортес (Cortés, 2002) наводи следеће разлоге за појаву културног шока:

1. сукоб интерних култура: све оно што је појединац стицао током живота није неоподно валидно у другој култури;
2. неуспех у комуникацији: ситуација у којој се појединац суочава са новим језиком, гестовима и значењима услед промене културног контекста;
3. губитак знакова и кодова: појединац губи сопствене културне интерпретативне моделе који су му омогућавали да разуме свет око себе, па мора да обрати много већу пажњу и уложи напор да разуме кодове и симболе нове културе које је тумачио на аутоматски и несвестан начин у сопственој, да би осигурао одређени степен разумевања;
4. криза идентитета: појединац губи свест о томе ко је и осећа негативне емоције као што су анксиозност, бес, озлојеђеност, итд. Циљна култура се евалуира из етноцентричке перспективе, у складу са сопственом културом која је виђена на позитиван начин.

Међутим, Солер-Еспиауба (Solér-Espiauba, 2006: 15) тврди да нам такав културни шок „може омогућити боље разумевање другости и различитости, ситуирајући нас на дистанци од сопствене културе да би је боље процењивали, избегавајући у исто време стереотипе, уврежена мишљења и клишеје који тако често отежавају реалну перцепцију страних култура”¹²⁰.

5.3.2. Културни неспоразуми

Интеркултурна комуникација подразумева честе неспоразуме, који се манифестују како вербално тако и невербално, јер особе које поседују различите културне референце тумаче и вреднују ситуације на различит начин, те у складу с тим и различито делају. Често саговорници, иако су потпуно лингвистички компетентни не постижу потпуно

¹²⁰ este choque cultural nos puede llevar a una mejor comprensión de la otredad y de la diferencia, situándonos a una distancia de nuestra propia cultura, para mejor poder juzgarla, evitando al mismo tiempo caer en los estereotipos, tópicos y clichés que tan a menudo dificultan una percepción real de las culturas ajenas

разумевање порука које размењују јер им придружују различита значења. Једно од објашњења за овај проблем је теорија атрибуције, односно приписивање различитих значења једној истој поруци, где у комуникативној ситуацији особа која отелотворује комуникативно понашање интерпретира исту другачије од особе која је посматра. Актер приписује своје вербално и невербално понашање комуникативним факторима, док га посматрач приписује актеровим особинама, као што су личност, култура или друштвена група. Алонсо Кортес (Alonso Cortés, 2008: 24) тврди да до интеркултурних неспоразума не долази толико због одсутности заједничких егзистенцијалних елемената саговорника, већ због узајамно погрешног приписивања значења, а тај процес назива прагматичко-интеркултурна неадекватност (шп. *inadecuación pragmático-intercultural*). „Да бисмо разумели другога, морамо прво да разумемо његово неразумевање“, тврди Родриго Алсина (1997: 14)¹²¹.

Морган (Morgan, 2003) групише различите узроке неспоразума или препрека за интеркултурну комуникацију у два блока: препреке које се односе на личне карактеристике особа које су у интеракцији, односно непознавање, немотивисаност и недостатак интеркултурних вештина (личне препреке) и на оне које су везане за контекст или ситуацију (контекстуалне препреке). Контекстуални кључеви, који подразумевају вербалне, невербалне и паравербалне елементе, пружају саговорнику сигнале о могућим комуникативним намерама и резултату интеракције и референце за разумевање поруке. Ако се такви кључеви не деле, долази до неспоразума који се кристалишу у предрасуде које је тешко искоренити било каквом рационалном интерпретацијом.

Под неспоразумом Хиненкамп подразумева „моралну категорију која се јавља као фактор који доводи до дисторзије комуникације и кога је потребно превазићи да би се она несметано одвијала“¹²² (Hinnenkamp, цит. У Vilà Baños, 2008: 46). Исти аутор (2001) сматра да су неспоразуми творевине које имају сопствени корективни циклус (*corrective cycle*) и цитира Линела (Linell), који успоставља седам категорија истих: прва и друга су уочљиви неспоразуми (*overt*), трећа, четврта и пета су прикривени (*covert*), док су две последње категорије латенти неспоразуми (*latent*). Уочљиви неспоразуми су они који се детектују и

¹²¹ para comprender al otro hay que comprender, en primer lugar, su incompreensión

¹²² categoría moral que acontece como factor que distorsiona la comunicación que debe ser superado para garantizarla

одмах исправљају, враћајући се или на комуникативни моменат који му је претходно (H1) или на основу кога долази до нових тема конверзације (H2). Прикривени неспоразуми се откривају градуално путем некохерентних знакова, понављања, парафраза, несигурности (вербалних, невербалних и паралингвистичких), непријатних момената, док један од саговорника не схвати да је дошло до неспоразума, те онда долази до репарације као код првог и другог (H3) или на другачији начин (H4), конверзација се прекида или поново успоставља променом теме (H5). Латентни неспоразуми се могу анализирати једино по завршетку комуникативног чина (*ex post facto*); не разјашњавају се јер их саговорници не виде као такве, али их касније откривају (H6), или се одликују осећајем неразумевања и не решавају јер су неприметни у интеракцији (H7).

Са психолошке тачке гледишта, Маџумото и др. (Matsumoto et al., цит. у Merino Jular, 2010) тврде да осећања неизвесности и амбивалентности које проузрокују неспоразуми доводе до магнификације конфликта и негативних осећања, па чак и неприхватања другог, јер сматрамо да саговорник није умео да протумачи нашу комуникативну намеру или није знао адекватно да одговори на стимуланс и испуни наша имплицитна очекивања.

Оливерас (Oliveras, 2000: 71-72) наводи седам нивоа на којима може доћи до културних неспоразума због непознавања циљне културе:

- лексика¹²³: сличне речи, са потпуно различитим значењем;
- говорни чинови: изазивају највећи број неспоразума јер је тешко погодити намеру саговорника друге културе;
- теме конверзације: у различитим културама постоје различите рестрикције табу тема;
- регистар и форме обраћања: у односу на године, статус, пол, блискост...;
- комуникативни стил¹²⁴: директна или индиректна реализација говорних чинова, експлицитност дискурса, симултаност, итд.;

¹²³ Недостатак еквиваленције може да представља важну баријеру за интеркултурну комуникацију, а Вила Бањос наводи пет: лексичка, идиоматска, граматичко-синтаксичка, културолошка (искусствена) и појмовна нееквиваленција (2008: 30). Вредности и ставови јако пуно утичу на комуникацију што се види у тешкоћи превођења речи или модизама који немају еквиваленте. Чак и ономапоје које покушавају да репродукују стварне звукове истичу лингвистичке разлике које подвлаче другачију интерпретацију стварности. То се такође види у апстрактним идејама које често не постоје у другим културама или имају различито значење.

- невербална комуникација: информације које се добијају из контекста;
- вредности, ставови, ритуали и специфично делање сваке од култура: контекст, простор, време.

Следећи проблем, наставља ауторка, је тај што је културне грешке тешко идентификовати као такве, те се не исправљају и могу да се учауре. Због тога је културно неразумевање понекад непремостивија препрека од недељења истог лингвистичког кода. У процесу усвајања Л2, „сваки говорник који не познаје социокултурне обрасце циљног језика тежи да примени правила своје културе, изазивајући 'културне интерференције' и неспоразуме, који ће сигурно отежавати комуникацију“¹²⁵ (De Luis Sierra: 2010).

По Микел (1997), многи неспоразуми јављају се и због чињенице да саговорници не препознају да се налазе у процесу интеркултурне комуникације, вршећи при томе селективну перцепцију стране културе, под утицајем сопствене концепције света и фокусирајући се на разлике, а не на сличности. Због тога је важно развијати интеркултурну свест и интеркултурну компетенцију која тежи постизању неопходних вештина за адекватно понашање у току интеркултурне размене. Треба нагласити и да неспоразуми не би требало да имају негативну конотацију, већ чине део комуникативног процеса и када се (и ако) реше, побољшавају разумевање како циљне, тако и сопствене културе.

5.3.3. Стереотипи

Стереотипи представљају „утврђени скуп веровања и преконцепција које чланови одређене групе деле везано за карактеристике других група“¹²⁶ (Guirdham, цит. у Rodrigo Alsina, 2004: 62), односно покушај су дефинисања друге културе, која је комплексна и

¹²⁴ Гудикунст и Тинг-Туми (Gudykunst & Ting-Toomey, цит. у Vilà Baños, 2008: 31) истичу четири најопштија: директни-индиректни стил, изражајан-језгровит, лични-контекстуални, инструменталан-афективни, а Бенет (Bennet, 1998) додаје и линеаран-циркуларан стил. Разлика у вербалном стилу утиче на комуникацију између особа које поседују различите културне референце и може да доведе до различите интерпретације поруке..

¹²⁵ todo hablante que no conoce las pautas socioculturales de la lengua meta, tiende a aplicar las reglas de su cultura, provocando 'interferencias culturales' y malentendidos, que seguramente entorpecerán la comunicación

¹²⁶ un conjunto estable de creencias e ideas preconcebidas que los miembros de un determinado grupo comparten sobre las características de otros grupos

хетерогена, на основу једноставних генерализација. Сам термин стереотип је придружен друштвеним наукама у радовима Волтера Липмана (Walter Lippman, 1922) који је упозоравао о моћним ефектима које слике у нашем уму имају на динамику модерних друштава. По њему, стереотипи поседују како когнитивну, тако и афективну компоненту. То је процес селекције који користимо да организујемо и поједноставимо перцепције о другима, наша ментална представа других, заснована на непотпуним информацијама. Наши стереотипи стварају очекивања у односу на то како ће се чланови других група понашати и несвесно покушавамо да их потврдимо и обрадимо информације које су у складу са њима.

Ламо де Еспиноса (Lamo de Espinosa, 1993: 13) стереотип представља као когнитивну мапу која симплификује непознату реалност како би је учинила разумљивом и која поседује следеће карактеристике: симплификација стварности; контраст (позитиван или негативан) у односу на претходно искуство; постојање низа културних референци углавном визуелног типа које активирају, дају смисао и омогућавају визуелизацију тих културних карактеристика; стереотипне карактеристике се одмах генерализују на све регионе дате земље, а ако је стереотип регионалне или друштвене врсте, примениће се на све појединце те групе. Стереотипи нису кохерентни, јер представљају површне слике које се нити анализирају нити критикују, те могу достићи категорију културног мита и чинити део одређене националне идеологије.

Адлер (1987: 76-78) говори о ефикасним стереотипима које појединац користи као почетну форму приближавања некој особи пре директне размене информација, као прву хипотезу која се после модификује у складу са новим информацијама. Мид (Mead, 1994: 25) тај процес назива креативном генерализацијом, односно динамичким стереотипом који је флексибилан и мења се. Појединац има почетну хипотезу и отворен и динамичан став при прихватању различитих идеја. Његово мишљење је флексибилно у вези са новим искуствима и ако је нова информација у супротности са почетним стереотипом, труди се да га промени. Насупрот њему, постоји статички стереотип који није резултат сопствене перцепције већ је преузет, стечен, док се информације које се добијају у интеркултурној размени селекују како би биле у складу са формираним стереотипом и потврђују га; особа која поседује такву врсту стереотипа није спремна да их мења, иако га нове информације

могу оповргавати. Као директна последица такве врсте стереотипа јављају се предрасуде, односно уврежена мишљења која теже да негативно процењују странца, пре него што се та особа и упозна. Један од ставова који доводи до предрасуда је етноцентризам, односно осећај супериорности друштвене или културне групе којој се припада и потцењивање и дискриминација другог.

Ђерић (2009) истиче да симболичке представе о 'Другости' у свету постоје одувек, као и одгонетање питања зашто је човеку уопште потребно да уопштава и своди на заједнички именитељ. Већина истраживача, углавном се слагала да 'слика у главама' представља поједностављено приказивање појава, група, колектива, али је на крају дошло до свођења овог појма на етничку¹²⁷ (културну, расну или полну) дистанцу, чиме је успостављено његово негативно значење. Појам стереотипа, по овој ауторки, нема једнозначан, односно негативан карактер, него представља важну когнитивну функцију, те је израз нужности језичког и мисаоног економисања и средство препознавања, оријентисања и потврђивања, али служи и као механизам уопштавања, вредновања и етикетирања. Средство су изражавања посебности, културне и сваке друге припадности, конструисања дистанце, слике колективног идентитета и колективног Другог, али и много више од тога. 'Слике у главама' односе се и на невербалне представе и поступке, односно на оно што је део општег идиома који формира идентитет. За разлику од уобичајеног разумевања, у коме је стереотип скоро увек вербализована представа, ова шири слика феномена наводи на диференцијације у оквиру самог појма на језичке стереотипе, односно стереотипе у језику/говору, који су његово неопходно својство, и на стереотипе у поступању (невербални, очекивани начин реаговања), односно неме (прећутне) и гласне стереотипе. Неми стереотипи би, по Ђерић, упркос својој статичности или захваљујући управо њој, имали 'већу тежину' од гласних стереотипа, те их је теже искоренити.

¹²⁷ Мишо (Michaud) говори о етнотипу као термину који обухвата физичке црте, карактерне особине, способности, ставове, начин мишљења и делања, веровања и системе вредности које су заједничке већини чланова једне заједнице. Бојер (Boyer) га касније дефинише као фосилизовану колективну представу која подразумева одређени број стереотипних карактеристика једног народа (http://www.afehc-historia-centroamericana.org/?action=fi_aff&id=3168)

5.3.4. Негативни ставови : предрасуде и дискриминација

Ставови поседују когнитивну компоненту коју чини знање о предмету става, афективну, формирану од емоција које изазива предмет става и бихејвиоралну компоненту, односно понашање појединца у односу на предмет става (Baron & Byrne, цит. у Valls Campà, 2010: 31). На тај начин ставови имају једну видљиву страну, а то је понашање, и једну невидљиву, односно когнитивну и афективну компоненту.

Док је стереотип веровање или убеђење да је нешто тачно или постоји, предрасуда се може дефинисати као позитивни или негативни став¹²⁸ у односу на одређену групу или појединце.

„Ставови које поседујемо о другим особама су закључци до којих долазимо на основу њиховог вербалног и невербалног понашања. У тим тренуцима је препоручљиво извршити *суспензију става*, односно елиминисати наше ставове ка другим особама, како позитивне тако и негативне и да им се приђемо отвореног ума“¹²⁹ (Iglesias Casal, 2003: 15).

Предрасуде су *a priori* судови о одређеној особи или групи, било да позитивни или негативни.

Олпорт (Allport, цит. у Schmidt, 2007) дефинише негативне етничке предрасуде као антипатију засновану на исхитреној, делимичној и нефлексибилној генерализацији у односу на читаву групу или појединца припадника дате групе. Њена бихејвиорална компонента, је дискриминација, која представља предрасуду у акцији. Она подразумева понашање у којој су чланови других група третирани на неадекватан начин, од сегрегације, говора мржње до немогућности образовања, запошљавања, па чак и физичког злостављања.

¹²⁸ стварање негативних вредносних судова, Пи и Џинерет (Py & Jeanneret, цит. у Raga Gimeno, 2007: 40) називају процесом миноризације (шп. *proceso de minorización*).

¹²⁹ las actitudes que tenemos acerca de las personas son inferencias que hacemos con base en su comportamiento verbal o no verbal. En estas situaciones es conveniente practicar la *suspensión de la actitud*, es decir, intentar suprimir nuestras actitudes hacia las personas, tanto las positivas como las negativas, y acercarnos a ellas con una mentalidad abierta

5.3.5. Етноцентризам

Етноцентризам је веровање у сопствену културну супериорност и тенденција да се суди о другим групама и њиховом окружењу у складу са категоријама и вредностима изворне културе.

Термин је успоставио Вилијам Самнер (William G. Sumner) почетком 20. века да означи феномен по коме се сопствена група налази у центру свега, а остале на референтној скали у односу на исту.

Овде би желели да се осврнемо на Бенетову (1986, 1993) скалу и модел интеркултурне осетљивости (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity: DMIS*) у коме описује еволуцију процеса интеркултурне адаптације¹³⁰ од етноцентричног до етнорелативног става. Тај модел, који представља процес развијања способности диференцијације, односно препознавања различитости, укључује шест прогресивних и линеарних ступњева, од потпуног одбијања до потпуног прихватања културних разлика, и може се поделити у два велика блока¹³¹:

Табела бр. 6: Бенетов модел интеркултурне осетљивости

ЕТНОЦЕНТРИЧНИ СТАДИЈУМ	ЕТНОРЕЛАТИВНИ СТАДИЈУМ
- порицање различитог поимања света	- прихватање различитости
- одбрана од различитости	-адаптација различитих вредности својима
- минимизација значаја различитости	- интеграција различитих гледишта у једно

¹³⁰ Тромпенарс и Хамден-Тарнер (Trompenaars & Hampden-Turner, 1998) помињу опасност коју за интеркултурну комуникацију може претпоставити унидирекционална визија адаптације једне од култура другој, где је уобичајено посматрати циљну културу статичном и неактивном, док је изворна флексибилна и отворена, односно чињеница да се не рачуна на могућност да други покушава да се адаптира нама а не само ми њему, као и да је тај други у току свог искуства могао да асимилира вредности и других културних система. Као противтежа таквој визији, треба узети у обзир интерактивнију и ситуациону визију интеркултурних сусрета, где су ситуација и интерперсонални контакт фундаментални концепти. По овим ауторима, не сусрећемо се са различитим културним системима, већ пред интеракцијом две или више индивидуе које припадају различитим културама.

¹³¹ За више информација о Бенетовом моделу интеркултурне осетљивости и етапама у развоју од етноцентричног до етнорелативног става консултовати Т-кит (2005), где је подробно објашњена свака од фаза и подфаза овог процеса

Када ступамо у контакт са другим културама, по Иглесијас Касал (2000) можемо заузети различите ставове, од којих се три сматрају прототипским:

- етноцентризам: приступамо другим културама анализирајући их са тачке гледишта сопствене која је мера за све остале и генерисање (негативних) вредносних судова;
- културни релативизам: успостављање једнакости између свих култура, које међутим не подразумева и њихов контакт, те постоје ризици попут стварања гета (сепарација без интереса за успостављањем контакта), романтичарских визија (губитак критичности и деформисана визија стварности, која превише истиче позитивне аспекте неке културе) и конзерватизма (не долази до мешања култура, јер се тако очувавају најбоље карактеристике сваке од њих).
- интеркултурност: став који полази од поштовања других култура, али превазилази недостатке културног релативизма јер тежи сусрету у једнакости и поседује критичку визију која прихвата, али може и да одбаци неке аспекте сопствене и друге културе; један од најважнијих карактеристика овог приступа је да се бави страном културом, али не одустаје од сопственог културног идентитета.

По Родригу Алсини (1997: 19), идентитет је срж интеркултурне комуникације. Ако захваљујући другоме формирамо сопствени идентитет, онда захваљујући другим културама поседујемо културни идентитет. Идеја идентитета као јединственог, стабилног и безвременог ентитета је илузија, упркос својој функционалности. Територијални појам идентитета је грешка коју Бек (Beck, 2003) назива заточавањем идентитета (шп. *error de la prisión de la identidad*), јер не би смели да наводимо појединце да бирају између прекомерног инсистирања на сопственом идентитету (фундаментализам) или одустајања од њега („културно самоубиство“), нарочито у овом тренутку, када су се наизглед фосилизоване разлике и дихотомије изјаловиле. Наш идентитет је плуралан, као што је то и идентитет другог, а култура, по Тодорову (Todorov, цит. у Родриго Алсина, 1997), може да се развија само кроз интеркултурне контакте¹³².

¹³² Идентитет се, тврди Тодоров, рађа се из свести о разлици; култура еволуира само кроз контакт, те је оно интеркултурно у том смислу конститутивни део културног; културни напредак састоји се у спровођењу критичке анализе себе и сопственог окружења.

Гарсија Морено (García Moreno, 2005) сажима претходне ставове и реакције према другости на следећи начин:

Табела бр. 7: Ставови и реакције према другости

ЕТНОЦЕНТРИЗАМ / АСИМИЛИЦИОНИЗАМ	ПЛАУРАЛИЗАМ ИЛИ КУЛТУРНИ РЕЛАТИВИЗАМ	ИНТЕРКУЛТУРНОСТ
брани супериорност већинске групе у односу на све остале	сматра да свака култура поседује сопствену кохеренцију и рационалност, те је немогуће пронаћи карактеристике које су универзалне, па је тако немогуће вредновати друге културе	брани право сваке особе да се едукује равноправно, чувајући своју културу; проповеда интеркултурни дијалог и размену искустава
тежи томе да мањинске групе модификују своје понашање и усвоје вредности и обичаје већинске групе	есенцијалистичка визија културе: сматра да све културе имају право да задрже свој идентитет без контаминације	тежи признању вредности мањинских култура у контакту, контрукцији заједничког простора и суживоту у једнакости
тежи да апсорбује мањинске културе као начин интеграције	тежи врсти сепарације, изолације и аутономије, бранећи сопствене интересе	модел отвореног друштва, инклузивног и партиципативног, који поштује људска права
ствара отпор већинске и мањинске групе која се осећа одбаченом и стигматизованом	подразумева опасност да се особе учлауре у своју културу, негирајући им могућност учешћа у демократском, отвореном и плуралном друштву	нуди реалну алтернативу ситуацијама друштвене неједнакости и сматра мешање култура основом за праведније и солидарније друштво

Група Мост (2007а), цитирајући Барну (Barna, 1998), резимира шест препрека у интеркултурној комуникацији које могу отежати, а често и онемогућити разумевање: претпоставка о сличностима; коришћење различитих стилова комуникације; погрешне интерпретације невербалних порука: гестови, контакт очима, тишина у комуникацији, однос према времену и простору; преконцепције и стереотипи; тенденција да вреднујемо полазећи од сопствених културних стандарда, што представља вид етноцентризма; и анксиозност или тензија које изазива неконструктивно понашање, попут искривљене перцепције, избегавања или непријатељског става према другоме.

Међутим, ако се и када превазиђу све горе наведене препреке, то не гарантује успех интеркултурне комуникације јер постоје други елементи који су присутни у

интеркултурном сусрету, а то су контекстуални елементи, нпр. асиметрични односи између особа које врше интеракцију (асиметрија моћи¹³³, знања, друштвеног положаја, културних референци, итд.) „За превазилажење ових препрека, како личних тако и контекстуалних, потребан је развој и усвајање одређене интеркултурне комуникативне компетенције“ (Vilá Vaños, 2008: 48)¹³⁴, односно бити свестан културних елемената који су у основи сваке комуникације. Та свест је део компетенција и способности које особе развијају да би оствариле успешан интеркултурни дијалог.

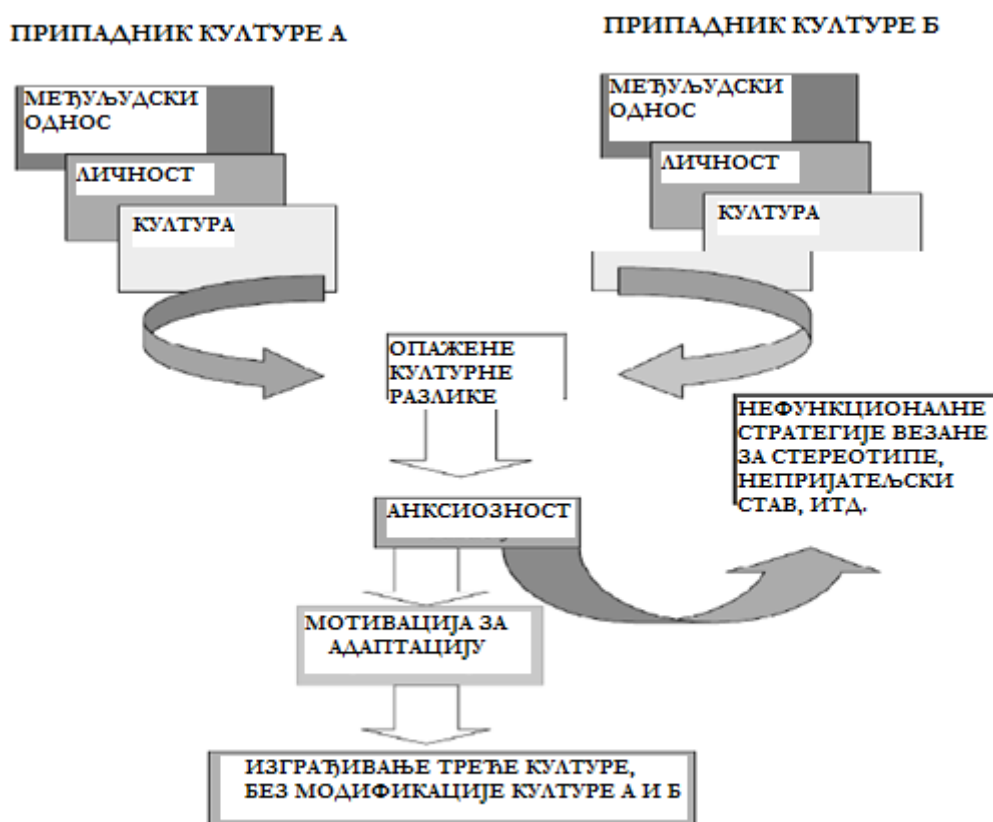
Дод (Dodd, 1998) полази од идеје да када припадници различитих култура врше интеракцију, поред анксиозности поседују и жељу да постигну задовољавајућу комуникацију, што их води ка сарадњи и потрази сличности међу њима; такав заједнички пројекат назван је *трећа култура*¹³⁵. Међутим, да би се то постигло, саговорници морају да примете културну и личну различитост другог. Такве разлике могу да доведу до две различите реакције: једне нефункционалне која се исказује кроз негирање различитости, непријатељског става, прекида комуникације, стереотипа, итд, и друге функционалне, која се исказује кроз вољу за сарадњом и адаптацијом на новонасталу ситуацију. Због тога изворног говорника као парадигматског модела замењује интеркултурни, јер се

¹³³ Сие (Xie, 2007) наводи две врсте проблема у односу на интеркултурно образовање: оно је неаргументовано сведено на појединце, односно да ли ће интеркултурна комуникација бити успешна зависи само од индивидуалне компетенције појединца, односно његовог (не)познавања језика и културе циљне заједнице; интеркултурно образовање свесно или несвесно игнорише однос моћи у интеркултурној комуникацији. Према томе, интеркултурно образовање треба да тежи да превазиђе индивидуалну компетенцију и да се бави друштвеним везама моћи у интеркултурној комуникацији. Исти аутор (2007: 3) цитира Мартина и Накајаму који су приметили да је појам моћи историјски и неизбежно повезан са интеркултурном комуникацијом, те тврде: „нисмо једнаки у нашим интеркултурним сусретима, нити то икада можемо бити“. Према томе, интеркултурна комуникација се никада не одиграва у вакуму, јер свакодневно постоје друштвене неправде, конфликти, сукоби, али је у интеркултурној едукацији појам моћи заобиђен или игнорисан. Моћ је и заоставштина, односно део историје који ставља културне групе у одређену подређену/надређену позицију.

¹³⁴ Para la superación de estos obstáculos, tanto personales como contextuales, es necesario el desarrollo y adquisición de cierta competencia comunicativa intercultural.

¹³⁵ Слично Казмировој (Casmir, 1993) теорији конструисања треће културе (*third cultural building*), односно обострано делотворног интерактивног окружења у коме појединци из различитих култура могу да функционишу тако да имају обострану корист. То је дијалогски процес где трећа култура, односно „она између“ може да се разуме и брани и наглашава узајамност која се постиже једино прилагођавањем обе стране.

интеркултурна комуникација не врши ни из перспективе изворне нити из перспективе циљне културе, већ из перспективе „треће културе“, у простору који је конструисан преговарањем (Бајрам, 1997). По истом аутору, коначни циљ у учионици Л2 је стицање интеркултурне комуникативне компетенције, односно способности да се ступа у интерперсонални контакт са припадницима друге културе и комуницира са њима на циљном језику. Таква компетенција се мери једино ефикасношћу, односно постизањем заједничких циљева и сатисфакцијом свих учесника у интеракцији.



Слика бр. 5: Процес интеркултурне комуникације по Доду (Dodd, 1998: 6)

Додов појам треће културе можемо упоредити са концептом *трећег места*, које је установила Крамш (1993), а које „израста на раскрсници култура са којима су ученици одрасли и нових култура са којима се сусрећу“¹³⁶. За Бабу (Bhabha, цит. у Крамш, 2013), то место представља треће место дискурса, односно симболичку компетенцију која се фокусира на процес самог стварања значења у интеракцији лицем у лице. Вер и Крамш (Ware & Kramsch, 1995) говоре и о трећости (енг. *thirdness*) као контрасту са трећом културом, јер тај концепт представља став, начин гледања на однос језика, мишљења и културе.

Са Додом се слаже и Вила Бањос (2008), која сматра да се интеркултурна комуникација заснива на комуникативном процесу из интерперсоналне перспективе између особа А и Б. Обе особе полазе од личних аспеката и културних референци које их дефинишу и чине различитим. Међутим, управо у том опажању културних различитости међу особама које су у интеракцији лежи идеосинкразија интеркултурне комуникације. Ти аспекти утичу на ниво анксиозности и неизвесности до којих долази при мултикултурном сусрету. Тај феномен заједно са недостатком интеркултурне компетенције спада у личне препреке које отежавају комуникативну ефикасност. У исто време постоји и низ контекстуалних препрека (место, односи међу људима, ситуација...) који могу негативно утицати на сусрет. Ниво интеркултурне комуникативне компетенције и мотивација коју поседују особе у интеркултурном сусрету фаворизују превазилажење тих личних и контекстуалних препрека. „Интеркултурну комуникацију остварујемо једино превазилажењем одређених контекстуалних и личних препрека и комуникативном ефикасношћу коју опажају учесници у интеракцији. Та два елемента постижу се адаптацијом особа кроз стварање такозване 'треће културе', која посредује између култура учесника у интеракцији, као и већим степеном интеркултурне комуникативне компетенције“¹³⁷ (идем: 29).

¹³⁶ grows in the interstices between the cultures the learners grew up with and the new cultures he or she is being introduced to

¹³⁷ Únicamente podemos alcanzar la comunicación intercultural a través de la superación de algunos de los obstáculos contextuales y personales, y ante la percepción de la eficacia comunicativa por parte de los participantes del encuentro. Estos dos elementos pueden ser alcanzables a través de la adaptación de las personas en la llamada creación de una “tercera cultura” que medie entre ambas, así como a través de un mayor grado de competencia comunicativa intercultural.

Портер и Самовар (1994: 14-19) тврде да постоје три међусобно повезана аспекта културе који су од посебног значаја за интеркултурну комуникацију: перцептивни, вербални и невербални систем¹³⁸.

- 1) Перцепција је процес путем кога се бирају, евалуирају и организују стимуланти који долазе из околине, то је начин на који особа доживљава свет око себе и на који формира свој став према њему и зависи од искустава које је појединац акумулирао током живота, индивидуално или колективно, у којем случају она прозводе културне перцепције. Перцептивни систем утиче на начин на који посматрамо следеће елементе:
 - Веровања, вредности и ставови: прва се односе на индивидуално и субјективно стање да неки предмет или догађај има одређене карактеристике; вредности имају валоративан део веровања утолико што се односе на оно што је корисно, препоручљиво, добро, лоше, итд. и постоје индивидуалне и културне вредности, које ова два аутора дефинишу као „скуп организованих правила за одабир, смањење несигурности и конфликта у оквиру одређеног друштва“ (идем, 1994: 15)¹³⁹. Донекле су нормативни јер показују појединцу оно што је добро, лоше, који су важни ставови, а које треба избегавати, итд, односно како треба да се понаша у различитим комуникативним ситуацијама;
 - Визија света: начин на који особе једне културе виде аспекте везане за биће, Бога, човечанство, време или природу. Иако утичу на суптилан начин на веровања, ставове, вредности, концепцију времена, током интеркултурне комуникације је тешко приметити их јер долазе из веома дубоког нивоа;
 - Друштвена организација: односи се на то како култура организује саму себе и своје институције, као и на то како особе међусобно комуницирају.
- 2) Вербални систем: договорена организација стечених симбола који служе да представе људска искуства у одређеној култури и конкретном географском простору.

¹³⁸ Вербални систем је дигиталан, јер речи симболишу реалности или феномене на потпуно арбитраран начин, док је невербални аналоган јер представља реалности или феномене који могу да се искусе на директан начин (Vivas Márquez, 2006: cap. 2.4).

¹³⁹ A set of organized rules for making choices, reducing uncertainty, and reducing conflicts within a given society

- 3) Невербални систем: пренос порука путем гестова, изражаја лица, положаја тела, покрета, додир, начина облачења, тишине, простора, времена и парајезика. Исто као и вербална, тако је и невербална комуникација веома везана за културу, па стога и деле одређене карактеристике јер су оба систем кодова који се стиче у процесу социјализације који се разликује од културе до културе.

5.4. Веза између невербалне и интеркултурне комуникације¹⁴⁰

Вила Бањос истиче да је разумевање вредности одређене културе, које се изражавају путем одговарајућих вербалних и невербалних понашања, „основа за развој интеркултурне комуникативне компетенције“ (идем: 38). Невербална комуникација је, према томе, у тесној спрези са интеркултурном компетенцијом чије познавање омогућава ученицима циљног језика да успешније комуницирају са припадницима друге културе. Браун (Brown, 2000: 262, 265) тврди да је исказивање културних вредности толико повезано са невербалном комуникацијом да су препреке у усвајању елемената циљне културе много више невербалне до вербалне, те да стога никако не можемо да занемаримо њену важност у настави А2. Комуникативна компетенција, по Брауну, подразумева и познавање невербалних елемената циљне културе, као и способност кодификације и декодификације недвосмислених невербалних знакова. Граматичка компетенција, на пример, подразумева не само познавање граматичких правила већ и низ парајезичких елемената попут интонације, висине и јачине тона, тишине, итд.; социолингвистичка компетенција укључује и адекватну употребу невербалних кинезичких, проксемијских и хронемичких знакова, док стратешка компетенција користи невербалне стратегије у ситуацијама када нпр. дође до прекида у комуникацији или да поспешу њену ефикасност. Потпуно разумевање другог језика и културе подразумева да ученик буде свестан, опажа и користи све доступне комуникативне канале за кодирање и декодирање порука.

¹⁴⁰ Већи део ове дефиниције преузет је из чланка „Важност невербалне комуникације за стицање интеркултурне компетенције у А2”, Андријевић (2013), као и „Елементи невербалне комуникације у језику: веза између кинезике и фразеологије“, Андријевић & Пејовић (2012)

У људској комуникацији, била она интеркултурна или не, симултано се или наизменично користе не само вербални већ и читав низ невербалних елемената, те се у проучавању комуникативног процеса и друштвене интеракције мора обратити пажња на обе ове целине јер оне заједно чине језички систем једне заједнице. Формално проучавање људске комуникације увек је давало примат речима тако да се већина комуникативних теорија заснива на вербалним аспектима поруке, запостављајући све остале форме комуникације. То утиче и на наставу страних језика где је пажња у великој мери усмерена само на вербалне елементе и њихову структуру, док су све остале комуникативне компоненте у другом плану. Међутим, чињеница је да вербална комуникација не може да се посматра изоловано, већ као део комуникативне целине у којој учествују и други системи и да анализа интеракције није потпуна без обраде невербалних компоненти, њихове функције и утицаја који имају у и на комуникативни процес. „Споразумевамо се свим средствима која су нам на располагању, тако да цело тело, а не само органи који производе говор, мора бити оспособљено да комуницира у оквиру стране културе“¹⁴¹ (Wylie, цит. у Андријевић, 2012: 223). Невербална комуникација се користи како за кодирање тако и за декодирање порука, нуди додатне контекстуалне информације, утиче на пажњу саговорника, олакшава разумевање порука активацијом усвојених концепата који су потхрањени као менталне слике у меморији, путем ње појединци свесно или несвесно изражавају своје ставове, осећања и емоције, итд.

Сестеро Мансера¹⁴² (Cestero Mancera, 2004: 595) дефинише невербалне компоненте као скуп знакова који улазе у састав паралингвистичког, кинезичког, проксемичког и

¹⁴¹ We communicate with every means at our disposal, so the whole body, not just the parts that produce speech, must be trained to communicate in a foreign culture

¹⁴² Сестеро Мансера (1999: 30-31) тврди да сва четири система невербалне комуникације увек врше неку комуникативну функцију, те су, за разлику од вербалне комуникације која је у основи експресивна, функционални и истиче њихову плурифункционалност: употпуњују вербалну поруку или је спецификују (прецизирање садржаја вербалне поруке, потврђивање, ублажавање, контрадикција, прикривање стварне поруке, изражавање емоција и ставова, илустрација поруке: исказивање величине, облика, раздаљине, итд.); оповргавају вербалну поруку (свесно или несвесно); замењују саму вербалну поруку; регулишу интеракцију и одржавају пажњу (путем промене тона, пауза, итд); допуњују недостатке и исправљају могуће вербалне погрешке користећи паралингвистичке елементе; омогућавају симултане конверзације; изазивају повратну информацију код саговорника, на основу које је говорник (пошиљалац поруке) у могућности да модификује говорну поруку

хронемичког система невербалне комуникације. Ауторка полази од тога да су кинезика¹⁴³ и парајезик¹⁴⁴ системи невербалне комуникације који директно и активно учествују у говорном чину, док су проксемика¹⁴⁵ и хронемика¹⁴⁶ секундарни невербални системи који су културолошки обојени (Сестеро Мансера 1999: 16-17).

Бројна истраживања спроведена у области невербалне комуникације показују да она садржи како универзалне, тако и елементе карактеристичне за одређену културу. То подразумева културолошку различитост ових елемената, услед чега их је потребно анализирати и усвојити у процесу учења страног језика, ради успешне комуникације. Лустиг и Коестер (2003)¹⁴⁷, истичу да се културолошке разлике по питању невербалног понашања огледају у следећем: свака култура има сопствени репертоар понашања заснован на покретима и положајима тела¹⁴⁸, гестовима, удаљености међу говорницима, итд; свака

¹⁴³ Ова дисциплина коју успоставља Брвнел (Introduction to Kinesics, 1952) проучава гестове, положаје тела и покрете који самостално или у комбинацији са лингвистичком и паралингвистичком структуром и другим системима поседују комуникативну вредност и испуњавају одређену комуникативну функцију. По Појатосу (1994б: 186), кинезика је најкомплекснији од свих невербалних система и онај који се највише проучава, а састоји се од научених или урођених свесних и несвесних положаја и покрета, чија је перцепција визуелна, аудиовизуелна и тактилна. Сестеро Мансера (2004: 602) разликује три категорије кинезичких система који су међусобно повезани: гестови или различити покрети лица и тела; начини на које се врше одређене радње и покрети; статички положаји тела који су резултат одређених покрета. Појатос (1994б: 186) истиче да је кинезика најкомплекснији од свих невербалних система, а састоји се од научених или урођених свесних и несвесних положаја тела и покрета, чија је перцепција визуелна, аудиовизуелна и тактилна, а који изоловано или у комбинацији са лингвистичком и паралингвистичком структуром и другим системима имају комуникативну вредност.

¹⁴⁴ Систем невербалних знакова који прате вербално изражавање и модификују или прецизирају одређену поруку, односно начин на који се нешто изражава. То су вокални невербални знакови који су културолошки одређени и имају комуникативну вредност те су део су комуникативне интеракције. У парајезичке форме спадају узвици, наглашавање одређених речи, интонација, јачина, брзина и ритам гласа, квази-лексички елементи, паузе, тишина, замуцкивање, смех, плач, уздисање, итд.

¹⁴⁵ Проксемика, дисциплина коју је установио Хол (The Hidden Dimension, 1966), део је семиотике и посвећена је проучавању организације и употребе простора у говорном чину у различитим културама и начину на који се врши територијално разграничење и успостављање раздаљине у односу на саговорника.

¹⁴⁶ Дисциплина која проучава начин на који одређена култура посматра, организује и користи време и важност коју му придаје.

¹⁴⁷ По овим ауторима, невербална комуникација је мултисензоријални процес који се обично успоставља на спонтани начин и подразумева скуп нелингвистичких понашања која су често несвесна (Lustig & Koester, 2003) и културно условљена.

¹⁴⁸ У оквиру невербалне комуникације уопште разликује се пет категорија невербалног понашања везаних за покрете тела (Екман & Фрејзен 1969: 62-85): покрети који директно прате и, на изванредан начин, допуњају, прецизирају одређени говорни чин називају се илустраторима (*illustrators*), они који указују на расположење

култура има скуп правила која одређују употребу одговарајућих невербалних елемената у одређеним околностима и свака од њих различито тумачи невербалне елементе комуникације¹⁴⁹.

Невербална и интеркултурна комуникација повезане су на два начина: невербално понашање заснива се на култури особе која комуницира, а у исто време култура одређује одговарајући моменат за манифестацију невербалних понашања, те Самовар, Портер & Мек Денијел (Samovar, Porter & McDaniel, 2008, 2009) тврде следеће:

- 1) невербална комуникација је важна за проучавање интеркултурне комуникације јер појединци суде о другима на основу њиховог невербалног понашања и користе невербалне поруке да управљају интеракцијом;
- 2) невербална комуникација је културно условљена;
- 3) невербална комуникација подразумева све невербалне стимулансе у комуникативном окружењу које генеришу како пошилаца, тако и примаца поруке, а који имају потенцијалну комуникативну вредност за обоје;
- 4) невербалне поруке могу бити свесне или несвесне и ретко су изоловане;
- 5) невербална комуникација има пет основних функција: да понови, употпуни, замени вербалну акцију, као и да регулише комуникативни чин или га порекне;
- 6) проучавање невербалног понашања може да доведе до откривања културних ставова и вредности који су у основи одређене заједнице;
- 7) исто тако, може да допринесе сузбијању сопственог етноцентризма;

називају се индикаторима расположења (*affect displays*) и углавном су везани за лице, регулатори (*regulators*) су они који регулишу интеракцију, адаптатори (*adaptors*) су покрети усвојени у процесу социјализације, а они који замењују говорни чин називају се емблемима (*emblems*). Илустративан пример ових последњих био би „скратити некога за главу“ или ставити прст на уста.

Сестеро Мансера (1999: 36) дефинише гестове као психомускулаторне покрете који имају комуникативну вредност. Иста ауторка их дели на фацијалне и телесне. Гестове бисмо такође могли да поделимо на оне који се изводе свесно и оне који се изводе несвесно, спонтано. Када су у питању спонтане, механичке реакције на одређене ванјезичке феномене, логично је претпоставити да се ради о општим, универзалним категоријама, али то не значи нужно да се оне исказују истим језичким средствима.

¹⁴⁹ Нпр. на Тибету је уобичајено исплазити језик у знак најсрдачнијег поздрава, што је пример лажног кинезичког пријатеља, имајући у виду да се у западним културама овај гест сматра увредљивим.

- 8) употреба гестова, тишине, перцепција личног простора, времена, итд. разликује се од културе до културе;
- 9) невербална комуникација и култура су сличне по томе што се обе стичу и преносе се са генерације на генерацију.

Након свега изложеног, неоспорно је да елементи невербалне комуникације имају активну и важну улогу у интеракцији и култури једне заједнице, те тако и у усвајању циљног језика и стицању одговарајуће интеркултурне компетенције. Поред тога, њихово запостављање у настави Л2 своди људску комуникацију на само једну од њених компоненти, вербалну, док је истинска дискурзивна стварност представљена троструком структуром која се јавља у виду вербалног, паралингвистичког и кинезичког континуума и као такву је треба и проучавати.



Интеркултурна друштва, по Савету Европе, чине „различите културе, националне групе, итд. које живе заједно на истој територији, врше интеракцију, размену и узајамно препознају сопствене и вредности и начин живота оних других. Говоримо према томе о процесу активне толеранције и одржавања равноправних односа где су сви једнако важни, где нема супериорнијих и инфериорнијих, бољих или лошијих људи“¹⁵⁰ (цит. у Vivas Márquez, 2006: cap. 2.2). Из овакве врсте контакта, заснованог на интеракцији и заједничкој размени развија се интеркултурност и интеркултурна комуникација.

Стога је интеркултурна комуникација она која произилази из интеракције међу говорницима различитих култура. Управо та различитост доводи до проблема у интерпретацији порука и отежава комуникацију, те је због тога потребно развити одговарајућу интеркултурну компетенцију (одговарајуће афективне, когнитивне и бихејвиоралне вештине) која омогућава да се задовоље комуникативне потребе свих учесника у интеракцији, као и критичку свест о самом себи и себи у односу на друге.

¹⁵⁰ different cultures, national groups, etc. living together within a territory, maintain open relations of interaction, exchange and mutual recognition of their own and respective values and ways of life. We are talking then about a process of active tolerance and the maintenance of equitable relations where everyone has the same importance, where there are no superiors or inferiors, better or worse people

Атиенса и др. (Atienza et al., 2005: 348) сматрају да нам „подробније познавање другог омогућава превазилажење стереотипа и наводи нас да изналазимо алтернативне интерпретације (...) То је један од изазова интеркултурне комуникације: наводи нас да се мењамо, да сагледавамо ствари из другачије перспективе“¹⁵¹.

Комуникација која следи те смернице афирмише различитост, међусобно признавање, толеранцију, једнакост, избегавање предрасуда и стереотипа, превазилажење вербалних и невербалних културних интерференција и омогућава појединцу да постане компетентан интеркултурни говорник¹⁵² и медијатор.

¹⁵¹ El conocimiento más profundo del otro sirve para superar los estereotipos y nos obliga a buscar interpretaciones alternativas(...) Este es uno de los retos de la comunicación intercultural: nos obliga a cambiar, nos obliga a trabajar con puntos de vista alternativos

¹⁵² Овде се морамо сложити са Рисагер (Risager, 2006), која тврди да је интеркултурно компетентна особа она која познаје глобалне изазове и сматра себе грађанином света, пре него припадником неке одређене нације.

ИНТЕРКУЛТУРНА КОМПЕТЕНЦИЈА

И

ИНТЕРКУЛТУРНА КОМУНИКАТИВНА КОМПЕТЕНЦИЈА

6.1. Појам и конститутивни елементи интеркултурне компетенције (ИК)

Интеркултурни дијалог у великој мери зависи од интеркултурне компетенције, коју генерички можемо дефинисати као “способност успешне интеракције са особама чије је култура другачија од наше” (Guilherme, 2000: 297)¹⁵³. Таква компетенција, по Бајраму (1997) захтева одређена знања (фр. *savoirs*), вештине (фр. *savoir comprendre* и *savoir apprendre / faire*), ставове (фр. *savoir-être*) и критичку културну свест (фр. *savoir s’engager*), те подразумева културну осетљивост, способност идентификације и употребе различитих стратегија у интеркултурној размени, вештине интерпретације, повезивања, и интеракције, способност делања на интеркултурно компетентни начин у интеркултурним ситуацијама, поштујући културни идентитет саговорника, критичку свест о културним разликама, као и чињеницу да комуникативни процес представља интеракцију са другима на свим нивоима, а не само језичком. Бајрам сматра да интеркултурна компетенција надмашује комуникативну јер јој је циљ да успостави контакт и поспешни односе међу људима, а не само пренесе одређену поруку. Тек када је наведени аутор извршио широку и систематичну ревизију традиционалног концепта комуникативне компетенције и створио модел који је у складу са савременим циљевима наставе Л2, комуникација престаје да се посматра само као размена информација, већ постаје друштвена интеракција. По Бајраму, бити компетентан приликом интеркултурног сусрета је много више од поседовања комуникативне компетенције и акумулације теоријског знања о циљној или другим културама, већ представља способност да са њима комуницира на адекватан начин. „Када говорим о интеркултурној компетенцији (...), желим да ставим нагласак на вештине, знања и ставове

¹⁵³ Intercultural competence is the ability to interact effectively with people from cultures that we recognize as being different from our own

који су разликују од оних примарно лингвистичких“ (1997: 49)¹⁵⁴. Основа ове нове позиције је да ученик не треба да остави по страни изворну културу да би асимиловао циљну, нити да се грчевито држи своје, већ да се оспособи да дела у међупростору у коме се обавља интеркултурни сусрет (Ареисага, 2001; Бајрам, 1997; Крамш, 1998).

За елаборацију свог модела, Бајрам полази од већ поменуте Ван Екове концепције комуникативне компетенције, али врши реформулацију социокултурне, социјалне и стратешке компетенције у нову интеркултурну компетенцију, водећи се идејама преузетим из социјалне психологије и социолингвистике и редефинише лингвистичку, социолингвистичку и дискурзивну компетенцију са тачке гледишта интеркултурног говорника. Један од доприноса социјалне психологије који Бајрам укључује у свој модел је невербална комуникација: невербални аспекти дискурса (изрази лица, гестови, ставови, положаји тела, понашање у простору, итд.) су елементи који доприносе комуникацији и који су различито конфигурисани у свакој култури, те ученик Л2 мора да научи да открива сличности и разлике у систему невербалног понашања свог саговорника и њега самог, да зна да објасни сопствени систем и утврди невербалне кодове који ће задовољити обе стране у интеракцији. Следећи допринос психологије Бајрамовом моделу је узимање у обзир ставова у интеркултурној размени, односно идеја да се конфликти до којих може доћи у интеркултурној интеракцији због разлика у поимању света, веровањима и значењима, могу регулисати или избећи ако говорник развије одређене ставове. Та идеја има своје корене у концепту међугрупне комуникативне компетенције који је развио Гудикунст (1994). По њему, како у интеркултурној, тако и у међугрупној комуникацији у оквиру исте културе психолошки процеси који треба узети у обзир су мотивација за успостављање контакта (потреба за сигурношћу, предвидљивошћу, осећају деобе заједничке визије света, итд.), знања о саговорнику (о његовом начину понашања и култури) и способности да се редукује неизвесност и анксиозност до којих долази (толеранција амбивалентности, контрола анксиозности, итд.). Бајрам истиче да је за задовољење потребе осећаја деобе заједничке визије света потребно да саговорници изграде заједничке елементе, јер такав свет *a priori* не постоји.

¹⁵⁴ By referring to intercultural competence (...), I want to indicate the emphasis on skills, knowledge and attitudes other than those which are primarily linguistic.

6.1.1. Бајрамов модел интеркултурне комуникације

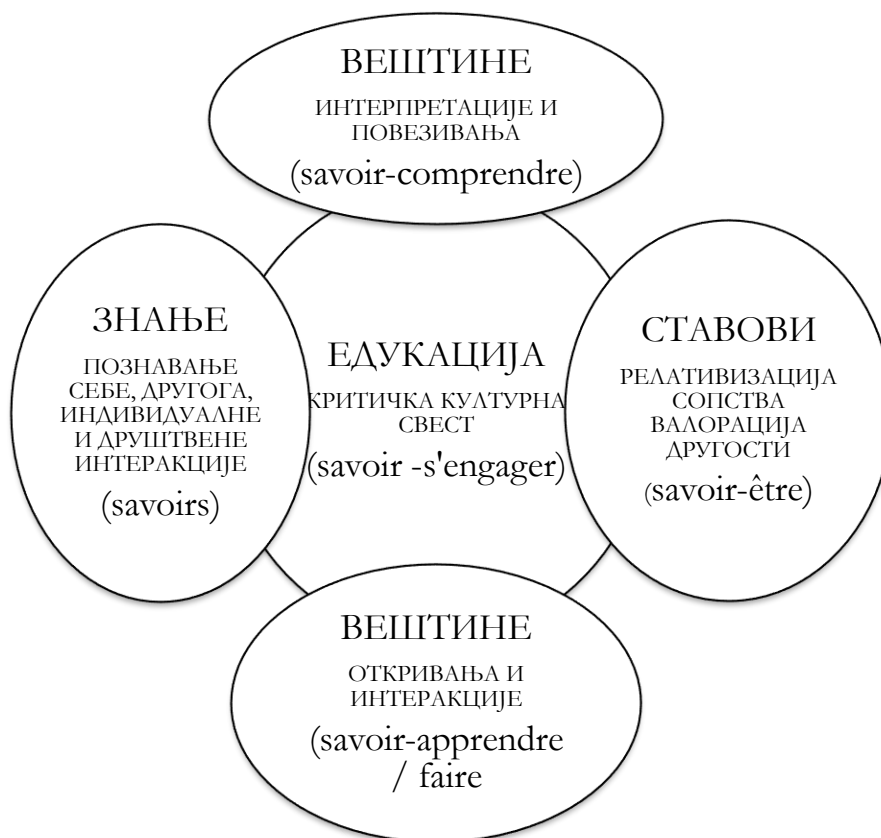
Компоненте новонастале интеркултурне комуникације Бајрам (1997: 34 и сл.) организује у појмовни оквир кога чине следећи елементи: познавање процеса интеркултурне интеракције, самога себе и других (*SAVOIRS*); ставови за процену вредности, веровања и понашања других и релативизацију сопствених (*SAVOIR-ÊTRE*); вештине за интерпретацију и повезивање културних елемената и/или интеракцију (*SAVOIR-COMPRENDRE, SAVOIR-APPRENDRE / FAIRE*); политичка коректност и критичка интеркултурна свест (*SAVOIR-S'ENGAGER*):

- 1) **SAVOIRS:** постоје две врсте знања које су везане за интеракцију међу особама различите културе. Први тип је познавање веровања, понашања и културних значења које деле различите друштвене групе из сопствене земље, земље саговорника и других земаља и укључују национални идентитет и друге идентитете (регионалне, етничке, итд.) стечене у процесу социјализације, свест о истакнутим карактеристикама сопствене групе и свест о карактеристикама које је разликују од других група. Други тип је познавање начина интерперсоналне интеракције на личном и друштвеном нивоу. То су знања о томе како се треба понашати у конкретним ситуацијама и како различите групе виде саме себе и успостављају контакт. Познавање сопствене и других култура помаже у превазилажењу предрасуда и стереотипа и умањује неспоразуме у интеркултурној интеракцији. Поред културно специфичних знања, интеркултурно компетентна особа мора да усвоји и одређене аспекте опште културе, који ће му омогућити да се носи са културним диверзитетом;
- 2) **SAVOIR-ÊTRE:** односи се на ставове који су везани за анализу веровања, понашања и културних значења других и релативизације сопствених. Да би се избегла неуспешна интеракција неопходни су ставови попут радозналости и отворености, избегавање генерисања вредносних судова о припадницима других култура, прихватање различитих визија света, развој критичког става, спремност да се оставе по страни етноцентрични ставови и перцепције, као и стимулисање интелектуалне радозналости;

- 3) А) **SAVOIR-COMPRENDRE:** односи се на вештине интерпретације и повезивање елемената других култура са сопственом, што доводи до проналажења заједничких тачака или контрадикција које се могу решити, односно омогућавају идентификацију стереотипа и узрока неспоразума и делање на интеркултурно компетентан начин;
- Б) **SAVOIR-APPRENDRE / FAIRE:** вештине помоћу којих се откривају нова културна знања и врши интеракција са особама из других култура. За усвајање нових знања, по Бајраму, потребно је препознати значајне културне феномене у страном окружењу, дати им смисао, схватити њихова значења и конотације и везу са другим феноменима;
- 4) **SAVOIR-S'ENGAGER:** развој политичке коректности и критичке културне свести које омогућавају евалуацију културних елемената, како других култура тако и сопствене, са рационалне тачке гледишта, објашњавајући критеријуме на основу којих се врши евалуација.

Резимирајући наведено, све особе познају сопствену и друге културе у мањој или већој мери. Та знања могу бити одговарајућа или стереотипна, али се у функцији тих знања тумаче сопствена и туђа понашања и модулира начин комуникације и интеракције са њима. На основу знања и ставова које поседује појединац, могу да се развију вештине интерпретације понашања других, откривање података о сопственој и другим културама и вредновање и објективна критика различитих културних елемената. Стицање нових знања путем откривања и интерпретације могу да модификују постојеће ставове. Тако су знања, ставови и вештине међусобно повезани, утичу једни на друге и интегришу заједно интеркултурну компетенцију. „Компоненте интеркултурне компетенције су знање, вештине и ставови, употпуњене вредностима (...) које су део нечије припадности одређеном друштву“ (Byram, Nichols & Stevens, 2001: 5)¹⁵⁵.

¹⁵⁵ The components of intercultural competence are knowledge, skills and attitudes, complemented by the values (...) which are part of one's belonging to a given society



Слика бр. 6: компоненте интеркултурне компетенције (Бајрам, 2007: 34)

Серку (2005: 3) такође тврди да наведене компоненте интеркултурне компетенције не би требало посматрати као изоловане, већ интегрисане и испреплетене са различитим димензијама комуникативне компетенције, а да комуникативна компетенција сама по себи може бити шеста врста знања, *savoir communiquer*, те се залаже за њену инкорпорацију у оригиналну шему. Овај аутор у табели која следи приказује Бајрамов модел на следећи начин:

Табела бр. 8: Бајрамов модел интеркултурне компетенције (Серку и др. 2005: 3)

ЗНАЊЕ	ВЕШТИНЕ / ПОНАШАЊЕ	СТАВОВИ / ОСОБИНЕ
SAVOIRS <ul style="list-style-type: none"> • специфично и опште знање о култури • познање себе и другог • знање о интеракцији: лично и друштвено • увид у начин на који култура утиче на језик и комуникацију 	SAVOIR-COMPRENDRE <ul style="list-style-type: none"> • способност интерпретације и ступања у контакт SAVOIR-APPRENDRE / SAVOIR-FAIRE <ul style="list-style-type: none"> • способност откривања и/или интеракције • способност стицања нових знања и њихова употреба у реалној комуникацији и интеракцији • метакогнитивне стратегије које оријентишу сопствено учење 	SAVOIR-ÊTRE <ul style="list-style-type: none"> • ставови који релативизују сопствене и вредности других • позитиван став ка усвајању интеркултурне компетенције SAVOIR-S'ENGAGER <ul style="list-style-type: none"> • општа спремност коју карактерише критички ангажман у вези са сопственом и страном културом

Серку (2001: 260) сматра да је основни циљ коме се тежи усвајањем интеркултурне компетенције критичко разумевање другости, а да би се он достигао потребно је да се задовоље следећи услови:

- 1) да развијемо свест о нама самима, односно да схватимо да сопствена култура утиче на наше обзERVације, интерпретације и понашање;
- 2) да научимо да поредимо и вреднујемо културе на емпатички начин и будемо свесни да су критеријуми који се за то користе културолошки обојени, те да разумемо који су фактори који условљавају нашу перцепцију. Емпатија и рецептивност подразумевају отварање ка другим културама, као претходни корак примене нашег знања о њима;
- 3) да поседујемо критички став и научимо да интерпретирамо различитост на позитиван начин кроз дијалог, утврђивање значења и контрастирање тачака гледишта;

- 4) да будемо способни да деламо у интеркултурним ситуацијама и постанемо културни медијатори између припадника различитих култура.

Макроциљ о коме говори Серку, Крамп (1993) даље разлаже на прагматичке циљеве, где се акценат ставља на то да комуникација буде ефикасна и пригодна контексту и когнитивне циљеве, везана за ставове и мишљења ученика.

Агвадо пак дефинише интеркултурну компетенцију као скуп “когнитивних, афективних и практичних вештина које су неопходне за успешно делање у интеркултурном окружењу” (Aguado, 2003: 141)¹⁵⁶. Афективне вештине (емпатија, контрола анксиозности, позитивност, итд.), као и когнитивне (познавање и разумевање културних елемената како сопствених, тако и циљне културе) манифестују се кроз адекватно вербално и невербално понашање у одређеном друштвеном и културном контексту, што омогућава ефикасну комуникацију. Успешан интеркултурни саговорник има изграђене ставове, одликује га заинтересованост, радозналост, отвореност према другим културама, спремност да релативизује властите вредности и смањи етноцентризам, прихвати друге културе и своју сопствену без предрасуда, као и способност да успешно анализира и реагује у непредвидљивим комуникативним ситуацијама, реши конфликтне ситуације и превазиђе стереотипе и културне неспоразуме. Мејер (Meyer, 1991: 137) резимира претходно наведено у следећој дефиницији, која је једна од најцитиранијих у проучавању интеркултурне компетенције:

„Интеркултурна компетенција, као део шире компетенције говорника циљног језика, указује на способност појединца да се понаша адекватно и флексибилно када се суочи са перформансом, ставовима и очекивањима припадника других култура. Адекватност и флексибилност подразумевају свест о културним разликама између сопствене и стране културе и способност разрешења међукултурних проблема који произилазе из тих разлика. Интеркултурна компетенција подразумева способност успостављања сопственог идентитета у процесу међукултурне медијације, као и помоћ другима да утврде свој”¹⁵⁷.

¹⁵⁶ Las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural

¹⁵⁷ Intercultural competence, as part of a broader foreign speaker competence, identifies the ability of a person to behave adequately and in a flexible manner when confronted with actions, attitudes and expectations of

Овај аутор даље разликује три етапе у стицању интеркултурне компетенције: монокултурни, интеркултурни и транскултурни ниво, а Санчес Касадо (Sánchez Casado, 2007: 84) пореди његове идеје са мишљењем Бутјеса (Buttjes) и Купрач и Имахорија (Cuprach & Imahori) о процесу усвајања ове компетенције:

Табела бр. 9: процес усвајања интеркултурне компетенције по различитим ауторима
(преузето из Sánchez Casado, 2007: 84)

	Мејер	Бутјес	Купрач и Имахори
први стадијум монокултурени	ученик заснива своје делање и тумачење стране културе на нормама, интерпретацијама и конвенцијама сопствене заједнице, због чега на овом нивоу преовлађују предрасуде и стереотипи	ученик је посматрач који дела како би смањно културну дистанцу која му онемогућава комуникацију, те учење о култури служи да смањи проблеме у комуникацији, то је етапа прагматичко-комуникативне оријентације	ова фаза заснива се на процесу покушаја и погрешака у потрази за идентитетом који би учесници у комуникацији могли да деле
други стадијум интеркултурни	ученик се ментално налази између две културе, а познавање стране културе му омогућава да врши поређење и објасни културне разлике између сопствене и циљне културе	ученици размишљају и пореде различите културолошке феномене и постају свесни могућих разлика (етапа идеолошког разумевања)	идентитети учесника се мешају у конвергентан идентитет који је узајамно прихватљив упркос њиховим различитостима
трећи стадијум транскултурни	ученик се ситуира на одређеној дистанци у односу на културе које су у интеракцији, као посредник између обе и развија сопствени идентитет, користећи међународне принципе кооперације и комуникације	ученик продубљује критичко разумевање, учествује у друштвеним догађајима и анализира социокултурне феномене (етапа оријентације на политичко делање)	долази до преиспитивања вредности путем којег интеркултурно компетентни говорници користе свој нови идентитет из друге фазе да преиспитају своје културолошки различите идентитете

representatives of foreign cultures. Adequacy and flexibility imply an awareness of the cultural differences between one's own and the foreign culture and the ability to handle cross-cultural problems which result from these differences. Intercultural communication includes the capacity of stabilising one's self-identity in the process of cross-cultural mediation, and of helping other people to stabilize their self-identity.

Из различитих етапа у стицању интеркултурне компетенције израстају и приступи и модели¹⁵⁸ који промовишу њен развој. То су, пре свега, културни приступи¹⁵⁹ (енг. *cultural approaches*) путем којих ученици стичу знања о другим културама вршењем комуникативних активности у којима се успоставља блиска веза између језика и културе. Међу њима се истичу приступ за развијање друштвених вештина (енг. *The Social Skills Approach*) и холистички приступ (енг. *The Holistic Approach*). Први сматра да је интеркултурна компетенција способност да се појединац понаша на одговарајући начин приликом интеркултурног сусрета, односно у складу са нормама и конвенцијама одређене земље и да покуша да симулира да је и сам члан дате заједнице (Oliveras, 2000: 35), а фокусира свој интерес на важност невербалне комуникације и неопходност развоја друштвених вештина које би ученика приближили комуникативној компетенцији изворног говорника. Из ове перспективе, језик се посматра као препрека за комуникацију међу припадницима различитих култура, тако да тај приступ није наишао на велико одобравање у научним круговима, јер поседује све оно што је Бајрам критиковао у концепту комуникативне компетенције и комуникативног метода, пре успостављања *Заједничког референтног оквира*: Циљ је асимилација ученика циљној култури, модел је изворни говорник, циљна култура је култура доминантних група у друштву, игноришу се ученикови ставови и не промовишу се интеркултурне вештине, већ је циљ меморисање адекватних модела понашања у свакој од ситуација у којој би ученик страног језика могао да се нађе у земљи циљног језика, што је практично немогуће. Један од таквих модела је следећи:

¹⁵⁸ Разлику између приступа и метода Ентони (Anthony, cit. u Richards & Rodgers, 2001: 22) објашњава на следећи начин: приступ се односи на теорије о природи језика и начину његовог усвајања, а метод је општи план представљања лингвистичког материјала. Приступ је аксиоматски, а метод процедурални.

¹⁵⁹ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoques culturales.htm



Слика бр. 7: Интерактивни модел социокултурне адаптације (Masgoret & Ward, цит. у Dai & Chen, 2014: 48)

Са друге стране, холистички приступ, попут Бајрамовог модела, састоји се у развоју личног става, сензибилитета и емпатије ка културним разликама, као и у редукцији културног шока, како би ученик могао да постане посредник међу културама које ступају у контакт. У овом приступу језик се схвата као саставни део културе, а фокус наставе се помера са циљне културе на обе културе у контакту, изворну и циљну.

Сматрамо да је холистичка перспектива најадекватнији приступ за развијање интеркултурне компетенције јер се не фокусира само на способност да се дела и говори на адекватан начин, већ претпоставља и познавање културних разлика, способност решавања интеркултурних проблема који произилазе из тих разлика и позитивну предиспозицију да се обогати сопствени и идентитет других доприносима из различитих култура.

Оливерас¹⁶⁰ резимира оба приступа на следећи начин (2000: 35-37):

Табела бр. 10: Разлика између приступа путем развоја друштвених вештина и холистичког приступа у усвајању интеркултурне компетенције

	РАЗВОЈ ДРУШТВЕНИХ ВЕШТИНА	ХОЛИСТИЧКИ ПРИСТУП
дефиниција и компетенција	способност понашања на одговарајући начин приликом интеркултурног сусрета, односно у складу са друштвеним конвенцијама и важећим нормама	интеркултурна компетенција је питање става према другим културама, познавања и разумевања сопственог и културног система циљне културе
ученик	пошто се понаша у складу са нормама земље чији језик усваја, ученик покушава да буде још један од чланова дате заједнице, при томе стичући неопходне алатке за делање у новом окружењу у складу са патронима циљне културе	не само да пружа ученику алатке неопходне за делање у оквиру циљне културе, већ тежи да развије форме општег разумевања културе. У интеркултурном сусрету ученик није само обичан рецептор информација о циљној култури, већ долази до размене искустава и ставова на свестан или несвестан начин.
циљ	нагласак је на невербалној комуникацији и прагматичким аспектима лингвистичке компетенције (нпр. учтивост), који омогућавају ученику да се прилагоди другој култури остављајући своју по страни, односно одиграва се процес асимилације	битно је промовисати и стимулисати оне ставове који претпостављају позитивну валоризацију сопствене културе и идентитета, као и осталих. Приступ се базира на улози личности и идентитета и развоју емпатије. Ради се на афективним аспектима који утичу на начин на који посматрамо свет, али се развија и когнитивна способност да се разумеју различите визије стварности

¹⁶⁰ Оливерас (2000: 32) сматра да интеркултурна компетенција превазилази концепт социокултурне компетенције као интегративног дела комуникативне компетенције, те да је прожета декларативним знањем о односу култура које су у контакту, неопходним вештинама за комуникативну размену, али се повезује и са афективним факторима, ставовима и личношћу, као и са стратегијама за учење, способности опсервације и адаптације новим ситуацијама.

Фантини (2005: 1) тврди да интеркултурна компетенција представља „скуп способности неопходних за ефикасно и одговарајуће делање приликом интеракције са другима који су лингвистички и културно другачији од нас“¹⁶¹. Ефикасност се обично односи на суд о сопственој перформанси на циљном језику (етички, односно поглед „споља“), док је адекватност повезана са тиме како нечију перформансу перцепира припадник циљне културе (емички, односно поглед „изнутра“). Појмови ефикасности и прикладности су веома важни јер обухватају како етичку, тако и емичку перспективу, сопствену и оног другога, укључујући и ставове у односу на исходе интеракције (Fantini & Tirmizi, 2006).

Нова категорија интеркултурне компетенције укључује по Вајзману (Wiseman, 2002: 208) „знање, мотивацију и вештине неопходне за ефикасну и адекватну интеракцију са припадницима других култура“¹⁶². По њему је ефикасна комуникација способност да се постигну жељени резултати, а да би то било могуће говорници треба да знају да идентификују своје циљеве и неопходне технике да их постигну, да предвиде одговоре, одаберу стратегије и вреднују на одговарајући начин резултате интеракције. У односу на адекватност, Вајзман даје шему 4 могућа комуникативна стила која су резултат дијалектичког укрштања поменутих елемената. Адекватна комуникација може да буде а) оптимална, када саговорници симултано постижу своје циљеве у одговарајућем контексту и б) довољна, када испуњава само основне захтеве контекста, али не и очекивања саговорника. Неадекватна комуникација може да буде а) неефикасна, односно минимална или б) ефикасна, у смислу постизања личних циљева, али не и контекстуално (вербална агресија, кршења права других или њихова деградација).

Вајзман тврди да ће, без познавања правила циљне културе, норми које регулишу комуникацију, контекста и очекивања који утичу на интеракцију са припадником друге културе, односно когнитивних фактора, ученик вршити погрешно приписивање, одабрати погрешне комуникативне стратегије, прекршити правила етикете или угрозити сопствену или слику другога¹⁶³. По овом аутору, мотивациони фактори представљају скуп

¹⁶¹ ...a complex of abilities needed to perform *effectively* and *appropriately* when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself

¹⁶² intercultural competence involves the knowledge, motivation and skills to interact effectively and appropriately with members of different cultures

¹⁶³ Микел (1999) тврди да, за разлику од лингвистичких грешака које изазивају тежњу за кооперацијом, трансгресија културолошких елемената ствара одбојност и непријатељски став код саговорника.

осећања, намера, потреба и механизма повезаних са компромисом о постизању интеркултурне комуникације, као и емоције, перцепције и интерне претпоставке о себи и другима. Што се бихејвиоралних фактора тиче, односе се на потребу да се учесници представе на одговарајући начин у контексту у коме се одвија интеракција. Те способности се стичу посматрањем, слушањем и кооперативним дијалогом са другом културом, а сачињавају их фактори попут импликације у интеракцији, препознавања невербалних порука, отворености, флексибилности у понашању и одговарајућих стратегија за смањење неизвесности која изазива анксиозност.

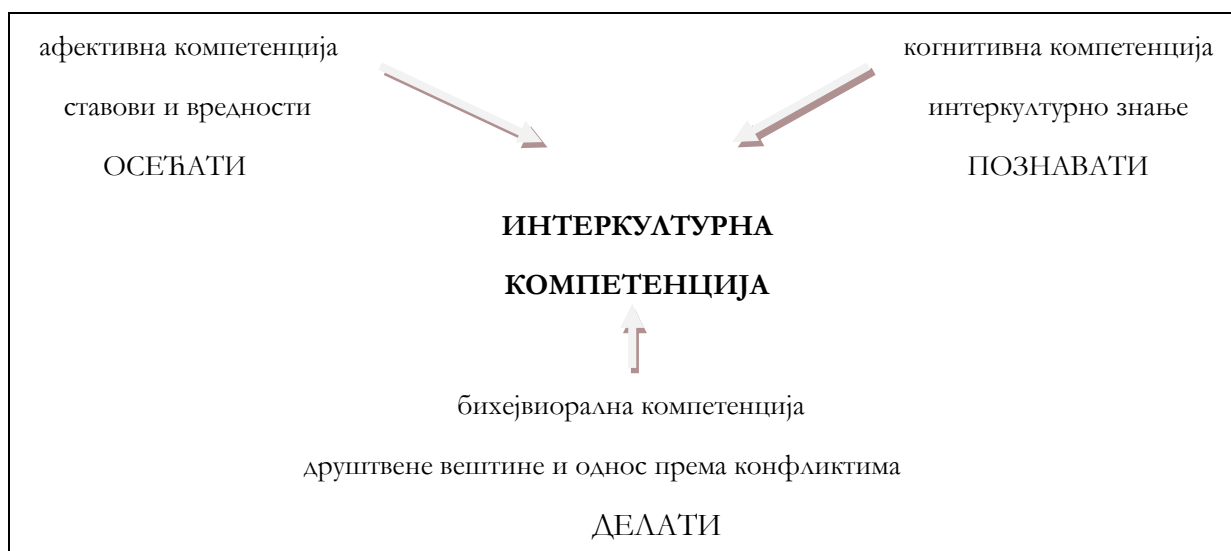
Тинг-Туми (Ting-Toomey, 1999) закључује да што више когнитивних, афективних и бихејвиоралних ресурса поседује појединац у контакту са другим, биће флексибилнији за развијање интеркултурног идентитета у коме се у дијалектичкој вези сусрећу различити погледи на свет. Ова ауторка гледа на интеркултурну компетенцију из перспективе преговарања идентитета, те тврди да је компетентан интеркултурни говорник свестан, сналажљив и креативан у одржавању оптималне равнотеже док са другима преговара постизање жељеног идентитета. Из свега наведеног проистиче да је интеркултурна компонента и њено увођење у наставу есенцијална карика за ефикасну комуникацију која се адаптира контексту и очекивањима саговорника. То би значило да компетенција која је претходно била фундаментално дескриптивна и експликативна оставља место аналитичкој, рефлексивној компетенцији која омогућава критички дијалог са другошћу. Прелази се са статичке перспективе на динамичку, односно културни елементи почињу да се третирају не као ограничени скуп описа очекиваних друштвених понашања, већ као систем друштвених значења које се константно мењају (Barroso, 2004).

Напоследку, Содеберг закључује да свака од различитих апроксимација¹⁶⁴ појму интеркултурне компетенције (Soderberg, цит. у Oliveras, 2000: 39-40) подвлачи да је она:

¹⁶⁴ нпр. Спитцбергов интегративни модел (Spitzberg, 2000), пирамидални и процедурални модел Диардорфове (Deardorff, 2006), тродимензионални интеракциони модел Пејџа и др. (Paige, Jorstad, Siaya, Klein & Colby, 1999), интегрални модел интеркултурне компетенције Вила Бањосове (Vilà Baños, 2008), итд.

- ефикасна, јер јој је циљ да ученик комуницира и врши интеракцију са својим саговорником који је различитог културног порекла, без интерференције, како у значењу тако и у интерпретацији поруке;
- прикладна, јер тежи томе да особа врши интеракцију коректно и адекватно током сусрета, узимајући у обзир имплицитна и експлицитна правила које захтева одређена ситуација и контекст;
- поседује афективну компоненту, јер укључује емпатију, радозналост, толеранцију и флексибилност у конфликтним ситуацијама, због њихове амбивалентности;
- поседује когнитивну компоненту, јер саговорник покушава да разуме културне разлике поређењем са изворном културом, као и да узме у обзир сопствене стереотипе и предрасуде;
- има јасну комуникативну компоненту, како вербалну, тако и невербалну.

Графички, интеркултурна компетенција могла би бити приказана на следећи начин:



Слика бр. 8: приказ интеркултурне компетенције

Бум (Boom, 2000, цит. у Santibáñez et al., 2005) разликује три нивоа интеркултурне компетенције:

- 1) индивидуална интеркултурна компетенција: појединци изграђују свој идентитет и самопоуздање на динамичан начин, у интеракцији са другима и њиховим референтним културним оквирима, а као резултат таквог мешања јављају се хибридни идентитети, који се развијају усвајањем одређених ставова и вредности, интеркултурних знања и способности за решавање конфликта;
- 2) институционална интеркултурна компетенција: односи се на способност институција да модификују и адаптирају своје структуре због присуства различитих култура инкорпорацијом интеркултурних ставова у своје интерно функционисање;
- 3) интеркултурна компетенција етничких/националних група које врше интеракцију: способност адаптације не само мањинских група, већ и доминантне културе да прихвати и поштује присуство других култура, признавајући њихова права и једнакост.

Родриго Алсина (1997: 19) тврди да особе стичу бољу интеркултурну (когнитивну) компетенцију када поседују висок степен самосвести и културне свести. Пре него што упознамо друге културе, морамо да будемо свесни сопствених културних карактеристика и комуникативних процеса, односно неопходно је да учинимо напор да се „препознамо, поново упознамо, реконструишемо сопствени идентитет“¹⁶⁵.

¹⁶⁵ re-conocernos, conocernos de nuevo; es decir, de re-construir nuestra identidad

6.2. Појам и компоненте интеркултурне комуникативне компетенције (ИКК)

По Вила Бањосовој, интеркултурна комуникативна компетенција је област која је релативно млада у историји теоријског развоја интеркултурне комуникације, а њено проучавање заснива се на две области: комуникативној и интеркултурној компетенцији. “Интеркултурна комуникативна компетенција се схвата као скуп когнитивних и афективних вештина потребних за испољавање одговарајућих и ефикасних понашања у одређеном друштвеном и културном контексту која фаворизују задовољавајући ниво комуникације”¹⁶⁶ (2008: 49).

Полифацетична димензија интеркултурне комуникативне компетенције у усвајању Л2 налази своје претече у интеркултурној комуникацији, која је допринела будућим моделима примењеним у настави проширењем неопходних компетенција за одговарајуће делање у интеркултурном сусрету. Рикард (Ricard, 1993) тврди да се свака комуникативна акција одвија на три нивоа: афективном, когнитивном и бихејвиоралном, што се може видети и у следећој табели:

Табела бр. 11: Тродимензионални модел интеркултурне комуникативне компетенције (Рикард, 1993: 25)

ФАКТОРИ КОЈИ УТИЧУ НА ПЕРФОРМАНСУ	НИВО ПЕРФОРМАНСЕ
ВРЕДНОСТИ И СТАВОВИ	АФЕКТИВНИ
ЗНАЊЕ И РАЗУМЕВАЊЕ	КОГНИТИВНИ
УОЧЉИВЕ ВЕШТИНЕ	БИХЕЈВИОРАЛНИ

Тај модел пренет из области интеркултурне комуникације извршиће фундаментални утицај на оне који су створени за потребе наставе Л2, пре свега онај Бајрамов (1997) а касније и Заједничког европског референтног оквира за језике (2002).

За Аруп Јенсенову (1995), прелаз са модела комуникативне компетенције на модел ИКК је само питање проширења првог. По овој ауторки, доказано је да у интеркултурним сусретима ученици имају проблеме на нивоу друштвене интеракције, а не само

¹⁶⁶ La competencia comunicativa intercultural se entiende como el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz

лингвистичке интерпретације. Поред тог проблема, потреба за превазилажењем модела изворног говорника, развоја афективних фактора и увођења изворне културе говорника у наставу Л2 довела је до проширења компетенција ученика, чиме се успоставља интеркултурни модел комуникативне компетенције, који више не посматра језик само као средство за преношење информација, већ као инструмент друштвене партиципације. Такав модел тежи да оспособи ученика да врши утврђивање значења са припадницима других култура, а не да имитира њихово понашање, при чему се придаје важност његовим културним карактеристикама, ставовима, веровањима и вредностима, који се обогаћују интеркултурним вештинама потребним за комуникацију са другим.

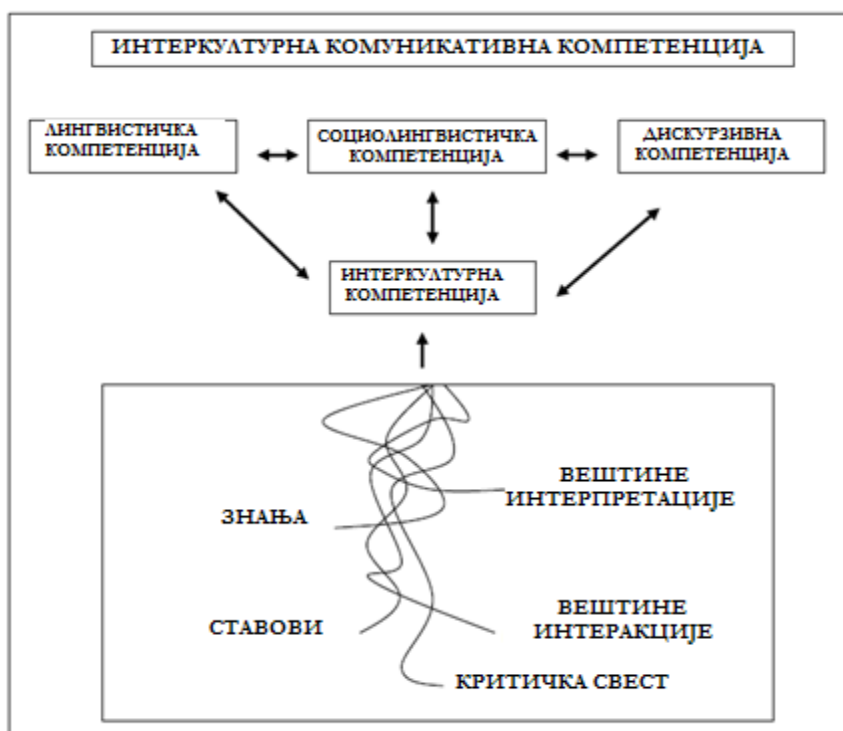
Свакако, појам интеркултурне компетенције је у настави Л2 повезан са комуникативном компетенцијом која се односи на способност појединца да на страном језику дела на лингвистички, социолингвистички и прагматички одговарајући начин (Савет Европе, 2002: 13). Интеркултурна комуникативна компетенција, која се по Бајраму (2007: 5) састоји у способности разумевања и ступања у контакт са особама из других земаља, надограђује се на комуникативну компетенцију и њене субкомпетенције, придружујући јој интеркултурну компетенцију. Разлику између ова два појма можемо резимирати на следећи начин:

Табела бр. 12: Разлика између комуникативне и интеркултурне комуникативне компетенције

	комуникативна компетенција	интеркултурна комуникативна компетенција
концепција комуникације	размена информација	интеракција и размена информација
циљ наставе Л2	комуницирати као изворни говорник	комуницирати и успостављати контакт као интеркултурни говорник
концепција прилагођавања	прилагођавање циљној култури	бикултурно прилагођавање
концепција националне културе	хомогена и стабилна	хетерогена и у непрекидном конструисању
порекло културних садржаја	јединствено (циљна култура)	вишестрано (изворна, циљна и друге културе)
врста културних садржаја	знања	знања, ставови и вештине
аутономија ученика Л2	аутономија у лингвистичком усвајању	аутономија у лингвистичком и културном усвајању

6.2.1. Бајрамов модел интеркултурне комуникативне компетенције

Бајрамов модел интеркултурне комуникативне компетенције (1997)¹⁶⁷, створен пре свега за потребе наставе Л2, састоји се од лингвистичке, социолингвистичке, дискурзивне и интеркултурне компетенције коју даље разлаже на претходно објашњене појмове знања, ставова и вештина, а фундаментални циљ јој је да ученика оспособи да постане компетентан интеркултурни говорник и глобално ангажован и образован грађанин света. Тај модел Валс Кампа приказује илустрацијом која следи:



Слика бр.9: Бајрамов модел интеркултурне комуникативне компетенције (преузето из Валс Кампа, 2010: 38)

Фриц и др. (Fritz & др., 2002) подвлаче да су истраживања ИКК углавном ишла у правцу креирања модела заснованих на индивидуалним особинама појединца, које повезују његове ставове и вештине са успешним интеркултурним понашањем, као што су интеркултурна адаптација, прикладност и ефикасност интеракције. Гудикунст, Хамер,

¹⁶⁷ Коперијас Агилар (Coperías Aguilar, 2010: 89) тврди да је, иако је Бакстер (Baxter) увео концепт интеркултурне комуникативне компетенције већ 1983. године, Бајрам тај који се од средине деведесетих година двадесетог века највише бави развојем тог термина и његовом апликацијом у настави Л2

Вајзман, итд. (Gudykunst, Hammer, Wiseman) су осамдесетих година користили међукултурни приступ развијања става (енг. *cross-cultural attitude approach*) да би разликовали когнитивну, афективну и бихејвиоралну димензију ИКК. Из те перспективе, ИКК је концептуализована као индивидуална способност појединца да развије позитиван став у односу на страну културу.

Са друге стране, нпр. Рубен и Кили (Ruben, Kealey, цит. у: идем) су у исто време акценат стављали на бихејвиоралну компоненту која наглашава индивидуално понашање и вештине у процесу интеркултурне интеракције. Аутори наглашавају да је бихејвиорална ефикасност кључни критеријум интеркултурне комуникације, те идентификују седам вештина које утичу на компетентно интеркултурно понашање: исказивање поштовања, одговарајући став у интеракцији, тежња за стицањем знања, емпатија, понашање усмерено на сопствене циљеве, управљање интеракцијом и толеранција амбивалентности (енг. *display of respect, interaction posture, orientation to knowledge, empathy, self-oriented role behavior, interaction management, and tolerance for ambiguity*).

Савременији присупи проучавању ИКК деведесетих година 20. века разматрали су и друге компоненте: нпр. Паркер и Мекевој или Нишида (Parker & McEvoy, Nishida) тврдили су да контекст у коме се одвија интеракција утиче на степен ИКК, а Спитцберг, Имахори и Ланиган, (Spitzberg, Imahori & Lanigan) истичу да су особине и бихејвиоралне вештине саговорника једнако важне у усвајању ИКК као и остали фактори. Фриц и др. (2002) коначно закључују да је интеграција различитих модела и развој поузданих и валидних инструмената за мерење ИКК најважнији задатак у даљим истраживањима на том пољу.

6.2.2. Модел интеркултурне комуникативне компетенције Чена и Старосте (Chen & Starosta, 1996, 1998)

Ова два научника критиковала су претходне студије ИКК, тврдећи да поседују концептуалну амбивалентност, јер се често појам интеркултурне ефикасности и компетенције изједначавају, а сам појам ИКК као ни њене компоненте нису јасно одређене. Та концептуална конфузија довела је до потешкоћа пре свега у евалуацији развоја интеркултурне способности и мерења ИКК. На основу тога развили су модел ИКК који интегрише међукултурне и бихејвиоралне моделе. По овим ауторима, ИКК

сачињавају три концептуалне димензије: интеркултурна свест, интеркултурна осетљивост¹⁶⁸ и интеркултурна уметност (енг. *intercultural awareness, intercultural sensitivity, intercultural adroitness*). Свака од ових димензија даље поседује различите компоненте: интеркултурна свест подразумева когнитивну димензију ИКК која се односи на

¹⁶⁸ Како би измерили интеркултурну осетљивост појединца, Чен и Староста (2000) развијају следећу скалу интеркултурне осетљивости која користи више фактора: уживање и интеракцији, поштовање културних разлика, поверење и предусретљивост у току интеракције.

Intercultural Sensitivity Scale

5 = strongly agree

4 = agree

3 = uncertain

2 = disagree

1 = strongly disagree

- ___ 1. I enjoy interacting with people from different cultures.
- ___ 2. I think people from other cultures are narrow-minded.
- ___ 3. I am pretty sure of myself in interacting with people from different cultures.
- ___ 4. I find it very hard to talk in front of people from different cultures.
- ___ 5. I always know what to say when interacting with people from different cultures.
- ___ 6. I can be as sociable as I want to be when interacting with people from different cultures.
- ___ 7. I don't like to be with people from different cultures.
- ___ 8. I respect the values of people from different cultures.
- ___ 9. I get upset easily when interacting with people from different cultures.
- ___ 10. I feel confident when interacting with people from different cultures.
- ___ 11. I tend to wait before forming an impression of culturally-distinct counterparts.
- ___ 12. I often get discouraged when I am with people from different cultures.
- ___ 13. I am open-minded to people from different cultures.
- ___ 14. I am very observant when interacting with people from different cultures.
- ___ 15. I often feel useless when interacting with people from different cultures.
- ___ 16. I respect the ways people from different cultures behave.
- ___ 17. I try to obtain as much information as I can when interacting with people from different cultures.
- ___ 18. I would not accept the opinions of people from different cultures.
- ___ 19. I am sensitive to my culturally-distinct counterpart's subtle meanings during our interaction.
- ___ 20. I think my culture is better than other cultures.
- ___ 21. I often give positive responses to my culturally different counterpart during our interaction.
- ___ 22. I avoid those situations where I will have to deal with culturally-distinct persons.
- ___ 23. I often show my culturally-distinct counterpart my understanding through verbal or nonverbal cues.
- ___ 24. I have a feeling of enjoyment towards differences between my culturally distinct counterpart and me.

Items 2, 4, 7, 9, 12, 15, 18, 20, and 22 are reverse-coded before summing the 24 items. Interaction Engagement items are 1, 11, 13, 21, 22, 23, and 24, Respect for Cultural Differences items are 2, 7, 8, 16, 18, and 20, Interaction Confidence items are 3, 4, 5, 6, and 10, Interaction Enjoyment items are 9, 12, and 15, and Interaction Attentiveness items are 14, 17, and 19.

способност појединца да разуме сличности и разлике различитих култура, а чине је самосвест и културна свест (енг. *self-awareness and cultural awareness*); интеркултурна осетљивост¹⁶⁹ се односи на афективну димензију која представља жељу појединца да препозна, цени и прихвати културе разлике и састоји се од самопоштовања, самоконтроле, емпатије, отворености ума, неосуђујућег и опуштеног става (енг. *self-esteem, self-monitoring, empathy, open-mindedness, nonjudgmental attitudes, and social relaxation*); интеркултурна умешност подразумева бихејвиоралну компоненту која се односи на способност појединца да постигне одговарајуће комуникативне циљеве док врши интеракцију са припадницима друге културе, а састоји се од вештина преношења поруке, отворености према другима, бихејвиоралне флексибилности и управљања интеракцијом (енг. *message skills, appropriate self-disclosure, behavioral flexibility and interaction management*).



Слика бр. 10: Триангуларни модел интеркултурне комуникативне компетенције Чена и Старосте (цит. у Dai & Chen, 2014: 19)

¹⁶⁹ Афективни одговор особе на интеркултурне разлике може да се концептуализује на два начина: као афективни аспект интеркултурне комуникативне компетенције Чена и Старосте или као развојно, субјективно, феноменолошко искуство културне разлике Хамера, Бенета и Вајзмана (Hammer, Bennett and Wiseman 2003: 422): ови аутори разликују интеркултурну осетљивост, односно способност да се уоче и искусе релевантне културне разлике (*ability to discriminate and experience relevant cultural differences*), од интеркултурне компетенције, која је по њима способност да се мисли и дела на интеркултурно одговарајући начин (*ability to think and act in interculturally appropriate ways*)

Чен и Староста (1996: 359), коначно, дефинишу ИКК као „способност преговарања културних значења и вршења ефикасног комуникативног делања на одговарајући начин које препознаје вишеструки идентитет учесника у интеракцији у специфичном окружењу“¹⁷⁰.



Интеркултурна компетенција је пре свега питање става у односу на друге културе. То подразумева познавање и разумевање других културних система без напуштања сопствених. Бајрам то објашњава на следећи начин (цит. у Оливерас, 2000: 38):

„Када особа усваја страни језик суочава се са различитим интерпретацијама многих вредности, норми, понашања и веровања које је усвојила као природне и подразумеване...Вредности и веровања које је сматрала универзалним, јер су доминантни у друштву у којем живи, постају релативни и различити у свакој земљи. То значи да се доводе у питање основне норме које су стечене и подразумеване...Интеркултурна компетенција је према томе способност да се особа снађе у таквим ситуацијама, које подразумевају контрадикције и разлике“¹⁷¹.

У процесу усвајања интеркултурне компетенције ученик усваја низ интеркултурних вештина и способности које су потребне за успешну интеракцију, а Бајрам их групише у четири категорије:

- 1) интеркултурна знања: омогућавају ученику познавање друштвених процеса и њихово функционисање у друштвеним групама као и свест да људи имају вишеструке идентитете;
- 2) интеркултурни ставови: поспешују отварање ка другим културама као и радозналост ка истим, јачајући у исто време веровање у сопствену културу али и емпатију путем признавања плуралитета и смањења етноцентризма;

¹⁷⁰ the ability to negotiate cultural meanings and to execute appropriately effective communication behaviors that recognize the interactants' multiple identities in a specific environment

¹⁷¹ Cuando una persona aprende una lengua extranjera se enfrenta a diferentes interpretaciones de muchos de los valores, normas, comportamientos y creencias que había adquirido como naturales y normales... Los valores y creencias que asumía como universales al ser los dominantes en la sociedad en que vivían resultan ser relativos y diferentes en cada país. Esto significa poner en tela de juicio las normas fundamentalmente adquiridas y dadas por supuesto... La competencia intercultural, es, pues, la habilidad de poderse manejar en este tipo de situaciones, con contradicciones y diferencias.

- 3) интеркултурне вештине: фаворизују вештину међусобног поређења култура и интерпретације сопствене културе, што омогућава анализу искуства, а ученику допушта да вербализује стечена знања и варира технике усвајања у односу на контекст);
- 4) критичко признавање другости: критичко освешћивање о сопственој и другим културама доводи до препознавања и признавања људских права, као и повезивања култура путем стратегија за ступање у контакт, док ученик испуњава улогу интеркултурног медијатора, нарочито у конфликтним ситуацијама и неспоразумима.

Интеркултурна комуникативна компетенција (било да је индивидуална, групна или институционална) заснива се на комуникативној компетенцији коју проширује инкорпорацијом интеркултурне компетенције и представља способност адекватног понашања у ситуацијама интеркултурне размене до које долази у модерном плурикултурном друштву. Та компетенција је спремност да се ступи у комуникацију и релативизују сопствене вредности, односно по Бајраму (1997: 73), способност измештања из центра (енг. *the ability to decentre*). Појединац треба да правилно осети (афективна компетенција, ставови и вредности), упозна (когнитивна компетенција и интеркултурно знање) другу културу, као и да правилно дела у сусрету са њеним припадницима (социјалне вештине и понашање у конфликтним ситуацијама). Да би дошло до задовољавајуће комуникације, та компетенција не може и не мора да буде перфектна и никада није коначна, јер се друштвене вредности појединца и његов идентитет преиспитују и мењају у контакту са другошћу.

Међутим, упркос чињеници да је интеркултурна комуникативна компетенција прихваћена као жељени исход наставе Л2 и тврдњама да су се у процесу усвајања страног језика културни елементи померили са „маргина у центар“ (енг. *from the margins to the centre*, Corbett, 2003: 30), та компетенција и даље представља теоријски концепт који се разматра у академским сферама, а не широко прихваћени оквир за рад у учионици. Стога ћемо у наредном поглављу покушати да дамо одређене смернице за њено развијање у оквиру интеркултурног приступа у настави Л2, употребом аутентичних материјала на циљном језику.

ИНТЕРКУЛТУРНИ ПРИСТУП У НАСТАВИ А2

*Ha llegado la hora de que
la profesión de la enseñanza de idiomas
investigue sistemáticamente
para encontrar la manera de adquirir
competencia comunicativa intercultural*

(Cooper, цит. у Byram & Fleming, 2001: 148)¹⁷²

Интеркултурна настава језика (енг. *intercultural language learning-IcLL*) постала је важан фокус у савременом језичком образовању¹⁷³ јер подразумева заокрет који одсликава свест о нераскидивој вези између језика и културе и потребу да се ученици припреме за интеркултурну комуникацију у мултикултурном друштву, односно да буду како лингвистички, тако и интеркултурно компетентни. Резултат је „признавање и разумевање везе језика и културе, као и схватање начина на који комуницирају различите културе“¹⁷⁴ (Crozet & Liddicoat, 2000: 1). Тако су језик, култура и усвајање уграђени у јединствени едукативни оквир, где циљ, по Бајраму (2006: 12), није постизање компетенције изворног, већ интеркултурног говорника, односно „стицање компетенција које ће ученицима омогућити да интерпретирају сопствене и вредности, веровања и понашања других и да

¹⁷²купцу је час да настава језика почне систематски да трага за начином на који се може усвајати интеркултурна комуникативна компетенција

¹⁷³ Почети формалног интеркултурног образовања у Европи везани су за пројекат Савета Европе „Демократија, људска права, мањине: образовни и културни аспекти“, којим су на европском нивоу званично представљени принципи интеркултуралног образовања. У Атини је 2003. донета Декларација европских министарстава образовања о интеркултуралном образовању у новом европском контексту. Овом декларацијом је подржана одлука да се на нивоу земаља чланица направе неопходни договори да се интеркултурално образовање постави као важна компонента образовне политике, што укључује и доношење одговарајућих мера на нивоу школског програма, управљања школом и стручног усавршавања наставника. У декларацији су идентификована два правца у интеркултуралном образовању: толеранција на различитости и учење да живимо заједно.

више о смерницама и пројектима Савета Европе, везане за интеркултурно образовање видети у: Група Мост (2007: 17-)

¹⁷⁴an acknowledgement and understanding of the links between language and culture as well as an understanding of how communication works across cultures

'буду на мосту' или да они сами 'буду мост' између људи који поседују различите језике и културе¹⁷⁵.

Вес (Vez, 2006) сматра да настава Л2 пролази кроз три момента током 20. века. У првој половини века, па све до краја шездесетих година пажња се обраћа на језик као знање, док се у другој половини, пре свега осамдесетих година, језик посматра као комуникација, као делање. Последње године прошлог и почетак 21. века стављају нас пред изазов виђења језика као интеркултурног понашања, као одговорности у интеркултурном чину. Када посматрамо језик као знање, односно скуп знања о језику, наш интерес је педагошки: иза таквог интереса, који је био окренут потрази за идеалним методом наставе језика, крије се намера да се теоријска граматика примени у дидактичке сврхе. Када касније придајемо пажњу језику као комуникацији и за комуникацију, као делање на датом језику, а не само знање о њему, наш интерес је психосоцијалан: интересује нас ко усваја страни језик, његови мотиви, стратегије, начин усвајања, тј. не више језик сам по себи, већ они који га и како користе и важност комуникације као прототипске особине језика. Коначно, када схватамо језик као интеркултурно понашање, односно средство за развој интеркултурне интеракције, наш интерес постаје социолошки. Интеракција је друштвени процес у коме се бирају говорни чинови у складу са друштвено признатим нормама и очекивањима, те због тога треба припремати ученике за усвајање и развој основних вештина преговарања. Ученик треба да научи да се суочи са искуством других, како би му процес перцепције њихових искустава омогућио нови ниво конструисања сопственог.

По Оливерас (2000: 100), интеркултурни приступ имплицира критички став у односу на друштво: „Ако би се интеркултурна педагогија дистанцирала од друштва, не би могла ни да перципира ни да утиче на ту комплексну реалност у константној трансформацији. Према томе, можемо је сматрати критичком теоријом друштвене трансформације и њеног основног циља, хуманизације друштва¹⁷⁶. Због тога је такав приступ веома важан елемент

¹⁷⁵to acquire the competences which enable them to interpret the values, beliefs and behaviours of themselves and of others and to 'stand on the bridge' or indeed 'be the bridge' between people of different languages and cultures

¹⁷⁶ Si la pedagogía intercultural se distanciara de la sociedad, no podría ni percibir, ni intervenir en esta compleja realidad en constante transformación. Así pues, podemos considerarla [...] como una teoría crítica de la transformación social y su objetivo principal: humanizar la sociedad

у настави Л2, јер омогућава ученику не само да размишља из сопствене перспективе и идентитета, већ да има позитивну визију разлике која га обогаћује у процесу изградње његове личности.

Међутим, истиче ауторка, постоје значајне разлике у начину разумевања интеркултурности и дидактичких предлога за његов третман, те помиње две струје:

1) информативни приступ, заснован на кондуктивистичкој визији усвајања, чији је циљ избегавање културних неспоразума у контакту са особама циљне културе, те нуди објективне информације о тој култури и тежи да ученицима прикаже одговарајућа понашања њених припадника. Тај приступ критиковали су разни аутори, почев од Бајрама (1989), па до Ареисаге (2003, 2007), јер особе из различитих култура на тај начин остају „учаурене у сопствене културне моделе“, потврђују се већ утемељени стереотипи, нема модификације ставова и перцепција ученика у односу на универзум говорника циљне културе, нити ефикасног развоја нових вештина разумевања исте;

2) са друге стране, јавља се формативни приступ који је заснован на конструктивистичкој визији усвајања Л2, односно, по Холидеју и др. (2004), процес терцијарне социјализације путем конструисања интеркултурног идентитета и искуственог усвајања, који се удаљава како од еноцентризма, тако и акултурације којој води информативни приступ. Информације нису те које модификују нашу перцепцију другог, нити развијају потребне вештине, већ се то се постиже једино искуством, когнитивним конфликтом са претходним шемама. Друштвени конструктивизам је тако основа нових приступа у настави Л2, у оквиру кога је оптимални амбијент за усвајање онај у коме постоји динамичка интеракција између наставника, ученика и активности, придајући велики значај култури и друштвеном контексту у процесу стварања значења.

Нгујен (Nguyen, 2007) тврди да је највећи проблем информативног приступа начин на који се третирају информације. Саме по себи, чињенице везане за преношење специфичних културних информација попут оних историјских или географских могу у одређеној мери да помогну у интеркултурној комуникацији, нудећи теме за конверзацију при започињању интеракције и превазилажењу почетног стреса. Међутим, усвајање циљне културе се никако не може базирати само на преношењу лимитираних и поједностављених културних информација, јер не омогућава ученику да разуме дату културу, па чак може и да делује демотивишуће, будући да му је потребно доста времена да

их усвоји. Мејер (1991) тврди да иако културне информације могу да допринесу буђењу интеркултурне свести, не омогућавају ученику да постане интеркултурно компетентан говорник, док Моран (2001) истиче да информације о култури добијају на значају када се повежу са тим како и зашто се људи понашају на одређени начин, да би уопште дошло до буђења интеркултурне свести. Тако се налазимо пред заокретом у третману социокултурних аспеката, односно критичком ревизијом културе као информације на формативни приступ култури, где се социокултурна компетенција редефинише као интеркултурна комуникативна компетенција¹⁷⁷.

Ареисага (2002) и сама закључује да, иако је последњих година у методологији наставе Л2 присутна тежња за развојем интеркултурне компетенције, различити аутори њено постизање виде на различите начине, те информативни приступ тежи да понуди неопходне информације за избегавање културних неспоразума, а формативни да допринесе развоју нових вештина и модификацији ставова ученика (Ареисага, 2002, 2007). Такође, поставља се питање који концепт културе треба да се узме у обзир на часовима језика и које аспекте је потребно укључити. Тако се, по Крамш (1995), преиспитује традиционална монолитна, униформна и хомогена визија културе и инсистира на њеном динамичком, сложеном и разноликом карактеру.

7.1. Ареисагин формативни приступ у оквиру интеркултурне наставе Л2

Ареисага (2003) помиње три начина у третирању културних елемената у настави Л2: чињенична визија културе заснована на педагошким циљевима; визија заснована на психолингвистичким моделима комуникативне компетенције, где је норма идеализовано понашање изворног говорника у интеракцији са другим изворним говорником, не узимајући у обзир претходна знања, искуства и ставове ученика Л2, и визија заснована на социокултурним моделима ИКК. Ова ауторка одређује шездесете године као моменат у

¹⁷⁷ у раније поменути инвентарима КПИС јављају се оба модалитета: са једне стране, како *Културне референце*, тако и *Социокултурна знања и понашања* одсликавају информативну визију културе; са друге, веза која се успоставља између инвентара у управо поменутом поглављу са поглављем везаним за *Интеркултурне вештине и ставове* показује заокрет ка формативном приступу култури. Тако КПИС оставља наставнику Л2 слободу да изабере како ће и када увести ове инвентаре, међутим ништа не говори о евалуацији истих.

коме се са развојем друштвених наука напушта едукација базирана на формалној, односно легитимизованој култури, како би се увели елементи суштинске, засноване на социокултурним аспектима попут вредности, праксе, веровања, навика, итд. Међутим, тај нови приступ и даље је зависно од преношења теоријских садржаја, где се већина културних манифестација јавља у виду стереотипа, што није дозвољавало ученику да развије способност да дела у различитим и непредвидљивим комуникативним контекстима. Настава језика представља тако врсту акултурације путем које ученик, поред лингвистичких форми, треба да усвоји и нови културни систем у виду објективних знања која му омогућавају адекватно понашање у одређеном контексту циљне културе, што Алптекин (2002) назива културном ортодоксијом. Због тога се са таквог информативног приступа, кога карактерише фрагментарна визија и тезаурација културе, прелази прво на процесуални, где како декларативни, тако и когнитивни, бихејвиорални и афективни аспекти добијају на значају, да би се коначно прогесивном имплементацијом социокултурних модела ИКК успоставио формативни приступ усвајању културних елемената у настави Л2¹⁷⁸, који сматра усвајање интеркултурне компетенције делом интегралног образовања ученика.

Утицај који су друштвене науке имале на наставу језика донео је две важне промене, од којих је друга у великој мери последица прве:

¹⁷⁸ Настава Л2 требало би да садржи следећих пет стандарда (5C standards, ACTFL, 1999):

-комуникација (Communication): овај стандард подвлачи употребу језика за комуникацију у стварним ситуацијама и истиче оно што ученици могу да ураде са језиком, а не шта знају о њему. Од ученика се захтева да комуницирају у усменој и писаној форми, да интерпретирају усмене и писане поруке, покажу културно разумевање и презентују усмене или писане информације различитој публици и у различите сврхе.

-култура (Cultures): културно разумевање је важан део лингвистичке едукације. Додир са другим културама развија боље разумевање и свесност о вези језика и културе, као и ученикове сопствене културе. Ученици боље разумеју различите тачке гледишта, начин живота и схватање света.

-повезивање (Connections): настава Л2 мора да буде повезана и са другим областима, њихов садржај треба да буде интегрисан са знањем о језику кроз лекције развијене око заједничких тема.

-поређење (Comparisons): ученици треба да се охрабрују да пореде и контрастирају језике и културе, да откривају образце и анализирају сличности и разлике између њих, чиме ће боље разумети сопствени језик и културу.

-заједнице (Communities): ширење знања из учioniце Л2 на локалну, мултилингвалну и мултикултурну заједницу наглашава живот у глобалном друштву.

Сви претходни елементи заједно омогућавају ученицима Л2 да врше интеракцију са мултилингвалним заједницама у сопственој средини и широм света у различитим контекстима и на културно одговарајући начин.

- 1) преиспитивање садржаја који треба да буду укључени у наставу језика;
- 2) преиспитивање информативног приступа културним садржајима.

У првом моменту, успостављена је опозиција између легитимизоване културе и суштинске културе, повезане са социокултурним аспектима циљног језика, коју многи аутори истичу као најбитнију за стицање културне компетенције. Током седамдесетих година јавили су се различити модели класификације и организације културног садржаја, који су покушавали да прикажу начин живота једне заједнице. Састављање исцрпних листа и таксономија културних елемената открило је немогућност да се прикажу све друштвене карактеристике једне заједнице паралелно са усвајањем лингвистичких компоненти страног језика. Поред тога, култура је почела да се посматра са семиотичке тачке гледишта која ју је видела не као затворени ентитет, већ контекст у коме друштвени живот и комуникација као њен саставни део имају смисла. Међутим, предлози које су дати из комуникативне перспективе за нови приступ усвајању културне компетенције, по Ареисаги (2003), били су незадовољавајући из троструке перспективе:

- појмовне: не могу се вршити само етноцентристички описи и приступ циљној култури, не узимајући у обзир и другачије погледе на свет;
- процедуралне: не може се тежити томе да ученик, у процесу акултурације, стекне нови идентитет, путем усвајања претпостављено адекватних понашања у контексту циљне културе;
- бихејвиоралне: није довољно само промовисање емпатије и толеранције за разумевање циљне културе, ако се као референтна тачка узима етноцентрична перспектива ученика, без модификације његове перцепције о другоме и себи самоме.

Све то довело је до преиспитивања и критике дотадашњег приступа култури и културним садржајима у настави Л2 и то на следећи начин (Ареисага, 2007: 3-5):

- 1) критика начина на који се третирају информације:
 - стереотипизација, која ученике онемогућује да примете, размишљају и изграде сопствене ставове, чиме се фалсификује стварност, јер се приказује као монолитна, затворена и непроменљива у времену;
 - тривијализација, која стварност посматра са нереалне и анегдотске тачке гледишта, истичући пинторескне детаље;

- искривљена визија стварности, избегавањем konflikтивних тема;
 - некомплетна и лажна визија стварности, јер се нуди поједностављена, хомогена визија заједница која не узима у обзир њихову комплексност (различите групе и подгрупе).
- 2) проблем извора: који су извори информација о циљној култури; ако се настава језика заснива на лингвистичким студијама, културни садржај би требало да се базира на друштвеним студијама, односно чињеницама, а не субјективним импресијама. Међутим, наставник језика се углавном не бави друштвеним наукама, већ узима своје сопствено искуство као референцу, што представља опасност од генерализације;
 - 3) проблем гласова: ко говори о култури на часу и у наставним материјалима: наставник, ученик, текстови из уџбеника, или нпр. чланак из новина; ученици често уџбеник узимају као неоспорну референцу, међутим друштвена реалност нема само један глас, те би требало да постоји диверзитет гласова у настави Λ_2 ¹⁷⁹;
 - 4) визија других култура: сваки опис другог заснива се на одређеној интерпретацији, односно социокултурном коду онога који посматра; различите особе интерпретирају исте догађаје на другачији начин и придружују им културна значења у односу на сопствене културне референце, те би перспектива ученика морала бити узета у обзир у наставном процесу.

Претходно наведене чињенице показале су да информативни приступ културним елементима није имао смисла, јер на часу Λ_2 није могуће обрадити читаву културу једне заједнице, нарочито стога што је друштвена реалност променљива, те информације имају рок трајања; познавање одређене културе није само познавање друштвених чињеница, онога што видимо, већ и њених културних значења и смисла који имају у одређеном друштву; акумулација података не припрема ученике за суочавање са ситуацијама које претходно нису обрадили, нити аутоматски доводи до разумевања друге културе, јер се не обрађују афективни аспекти, нити одговарајуће вештине интеракције.

¹⁷⁹ по нама, то је могуће постићи употребом различитих аутентичних материјала који одсликавају комплексност и разноликост једне културе

Формативни приступ схвата наставу Л2 као још један у низу начина постизања општих едукативних циљева који иду много даље од самог усвајања језика. Такав став, по Ареисаги (2007: 7-8) претпоставља следеће принципе:

- 1) није могуће разумети другу културу ако немамо свест о сопственој, као и о релативности обе;
- 2) културна сензибилизација захтева како интерну, тако и екстерну визију циљне и изворне културе, као и њиховог односа;
- 3) визија обе културе мора да укључи и историјску перспективу која сведочи о динамичком карактеру свих друштава, као и плуралитету и комплексности друштвених веза између група и појединаца;
- 4) вештине и ставови неопходни за развој интеркултурне комуникативне компетенције везани су за опште образовање: критичко и рационално промишљање, опсервација, рефлексивност и интерпретација, емпатија, радозналост и спремност за разумевање и импликацију;
- 5) потенцира се способност трансференције: учење о циљној култури требало би да се односи и на сваку другу, на то како функционише сопствена и оне друге; рефлексивност о сопственим и карактеристикама других култура омогућава развој способности да разумемо сами себе и ступамо у контакт са другима;
- 6) интеркултурна димензија захтева развој треће перспективе која се дистанцира од етноцентризма и акултурације, те представља најистакнутију карактеристику формативног приступа интегралном образовању коме тежи настава језика, јер омогућава развој интеркултурног идентитета. Таква перспектива се постиже кроз низ активности, попут истраживања аутостереотипа и хетеростереотипа и њиховог порекла, различитих културних неспоразума који доводе до културног шока, техника контрастирања и поређења и примене стратегија релативизације које преиспитују монолитну и затворену визију о културама.

7.2. Процес усвајања културних садржаја у интеркултурном приступу настави Л2

„Учење о култури је процес усвајања специфичног и општег културног знања, вештина и ставова, неопходних за ефикасну комуникацију и интеракцију са припадницима других култура. То је динамичан, развојни и текући процес који ангажује ученика когнитивно, бихејвиорално и афективно“ (Paige et al., 2003: 177)¹⁸⁰.

По Лидикоуту и др. (2003: 17), појам специфичне културе у интеркултурној комуникацији подразумева усвајање знања и вештина у односу на одређени језик и културу, друштвених рутина, вредности и организације друштва, док је општа култура развијање и разумевање самог концепта културе, природе културне адаптације, утицаја културе на комуникацију и конструкцију знања путем језика, културне неспоразуме и начин њиховог разрешења и улогу идентитета и емоција у интеркултурној комуникацији. Исти аутори (идем: 46) дефинишу прецизније циљеве који се могу подвести под већ наведене (когнитивне, бихејвиоралне и афективне) димензије интеркултурне компетенције:

- 1) разумети и ценити све језике и културе;
- 2) разумети и ценити сопствени језик и културу;
- 3) разумети и ценити циљни језик и културу;
- 4) разумети и проценити начин на који се могу повезати језик и култура;
- 5) развијати интеркултурну осетљивост као константни циљ.

Крамш (1993: 83) тврди да „након низа година комуникативне еуфорије, неки наставници језика постају незадовољни чисто функционалном употребом језика и исказују тежњу да се традиционално усвајање комуникативних вештина замени одређеним интелектуално легитимним, хуманистички оријентисаним културним садржајем“¹⁸¹, те се залаже за приступ у коме ученици морају бити конфронтирани са што више култура и перспектива, да би могли лакше да идентификују сопствени културни идентитет као само један од

¹⁸⁰Culture learning is the process of acquiring the culture-specific and culture-general knowledge, skills, and attitudes required for effective communication and interaction with individuals from other cultures. It is a dynamic, developmental, and on-going process which engages the learner cognitively, behaviourally and affectively

¹⁸¹after years of communicative euphoria, some language teachers are becoming dissatisfied with purely functional uses of language and some are pleading to supplement the traditional acquisition of ‘communication skills’ with some intellectually legitimate, humanistically oriented, cultural ‘content’”

могућих идентитета. Да би то постигли, ученици по Јегеру (Jæger, 2000: 45) морају да се баве дубинским, а не површинским учењем, (енг. *in-depth learning / surface learning*), где су централни елементи исказивање сопственог мишљења и критичка рефлексивност. То је оно што Бајрам назива критичком културном свешћу, као предуслов да би ученици били у стању да преиспитају сопствене моделе разумевања.

Нојнер (Neuner, цит. у Иглесијас Касал, 2000: 1) тврди да је „учење о страном свету и усвајање употребе страног језика нешто више од стварања навика или репродуковања говорних модела. Подразумева когнитивну димензију учења, која се остварује кроз процес упоређивања, закључивања, тумачења, дискусије и других сличних дискурзивних форми за преговарање значења феномена из страног света“¹⁸². Тордесиљас Санс (Tordesillas Sanz, 2005: 24-25) долази до сличних закључака:

- у учионици страних језика треба да се промовише како лингвистичка¹⁸³, тако и културна флуидност, уз помоћ активности у којима се пореде начини битисања и делања циљне и изворне културе;
- језик треба ставити у културолошки контекст, а познавање културе је неопходно за стицање интеркултурне комуникативне компетенције и постизање одговарајуће интеракције;
- треба обратити пажњу на културне патроне и свакодневне ритуале понашања;

¹⁸²Aprender sobre el mundo extranjero y aprender a usar una lengua extranjera es algo más que “formar hábitos” o reproducir modelos de habla. Comprende una dimensión “cognitiva” de aprendizaje que se realiza mediante procesos de comparación, inferencia, interpretación, discusión y otras formas discursivas similares de negociar el significado de los fenómenos del mundo extranjero

¹⁸³ Кастро Вијудес (Castro Viúdez, 2002), истиче да је први интеркултурни циљ ученика А2 усвајање основне лингвистичке компетенције која му омогућава интеракцију са изворним говорницима. На том основном нивоу, ученици ће бити пре посматрачи и рецептори културних информација, него сами учесници у интеркултурној размени. Иако у том тренутку не може експлицитно да даје своје мишљење о карактеристикама одређене културе због недостатка лингвистичких ресурса, могуће је да се код њега развија свест о сличностима и разликама између циљне и изворне културе, у свим областима које се уводе у наставу (радно време, празници, породични односи, цене, итд.). На средњем нивоу, оправдано је уводити писане и аудиовизуелне текстове различите врсте који поседују релевантан социокултурни садржај за стварање образаца понашања које поседују изворни говорници. Када ученици достигну виши ниво, активности би поред поређења требало да укључе и рефлексивност о сопственом искуству као културних медијатора.

- треба анализирати не само оно што се каже у одређеним ситуацијама, већ како и зашто се то говори.

У контексту наставе страних језика, по Томасу (Thomas, цит. у Кржељ, 2014: 467-468) култура се сагледава као „универзални систем оријентације“, типичан за одређено друштво, организацију и групу. Карактеристике културно специфичних система оријентације Томас назива културним стандардима, а Алтмајер (Altmayer, идем) културним интерпретативним обрасцима забележеним у памћењу одређене културе. Значај тих образаца за наставу Л2 почива на њиховој пресудној улози у свакодневној комуникацији и на претпоставци да су општепознати. Управо из ове претпоставке и недостатка знања о постојећим културним обрасцима произилази опасност од неспоразума у процесу комуникације. По Алтмајеровом мишљењу, такви, говорницима Л2 непознати обрасци, требало би да буду темељ у проучавању културе у настави страног језика. Ако као полазну основу за анализу узмемо отворени појам културе и културно детерминисане интерпретативне обрасце, морамо прихватити чињеницу да циљ проучавања стране културе није свеобухватно знање и познавање циљне културе, већ усвајање и развијање стратегије који ће ученицима омогућити да самостално дешифрују страну културу. Да бисмо им то омогућили, неопходно је да дефинишемо циљеве интеркултурног образовања који доприносе развоју интеркултурне компетенције.

С тим у вези, Силај (Seelye, цит. у Бодрич, 2006) идентификује следећих седам циљева:

- 1) како би се постигло интеркултурно разумевање, ученици треба да науче да прихвате чињеницу да сви људи поседују специфично, културно условљено понашање;
- 2) ученици треба да имају на уму да друштвене варијабиле попут пола, година, друштвене класе и места боравка утичу на различите начине говора и понашања у оквиру циљне културе;
- 3) ученицима би требало помоћи да постану свесни типичног понашања у уобичајеним ситуацијама у оквиру циљне културе;
- 4) ученике треба усмерити да обрате пажњу на културне конотације везане за одређени дискурс;

- 5) ученицима треба помоћи да развију способност да врше евалуацију и редукују генерализације о циљној култури;
- 6) ученике треба научити како да идентификују и организују све доступне информације о циљној култури;
- 7) треба задовољити ученикову интелектуалну радозналост и стимулирати емпатију до те мере да постане предиспониран за касније проучавање других култура.

Веслинг (Wessling, 1999: 269), пак, истиче четири основна циља у интеркултурном образовању који иду прогресивним током:

- 1) појединац треба да уочи који су то фактори који условљавају његову перцепцију стварности;
- 2) потребно је да стекне стратегије помоћу којих истражује значење речи, комуникативних чинова, ставова и ситуација;
- 3) треба да научи да пореди, али не на површан, већ дубљи начин;
- 4) треба да тежи развоју комуникативне компетенције у интеркултурним ситуацијама.

У наставку ћемо се осврнути на неке од модела усвајања културних садржаја и развоја интеркултурне компетенције који нам се чине значајним за примену у учионици А2:

- 1) Моранов глобални модел;
- 2) линеарни модел Иглесијас Касал;
- 3) Лидикоутов циркуларни модел.

7.3. Моранов глобални модел

Моран (2001) разуме културу не на апстрактан начин, већ као културно искуство, те се због тога свој педагошки приступ заснива на искуственом моделу усвајања у четири фазе: партиципација, дескрипција, интерпретација и експериментисање. По овом аутору (2001: 24-25), димензије културе које би требало узети у обзир у настави Л2 су следеће:

Табела бр. 13: Моранове димензије културе и општи и специфични садржаји

Димензија	специфични садржаји	општи садржаји
Културни производи	<ul style="list-style-type: none"> • Уметничке манифестације • Институције • Места • Предмети 	Односе се на предмете, од оних најопишљивијих попут оруђа, одеће, итд. до музике, књижевности, образовања, религије, итд.
Културне праксе	<ul style="list-style-type: none"> • чиновни • акције • контекст • промене у перцепцији у току животног века 	Индивидуално или групно делање или интеракција; подразумева комуникативну интеракцију и могу бити вербални или невербални и одсликавају интерпретације времена, простора и контекста, адекватност, табуе, итд.
Културне перспективе	<ul style="list-style-type: none"> • перцепција • веровања • вредности • ставови 	Представљају визију света одређене заједнице и у основи су делања особа и заједнице
Културне заједнице	<ul style="list-style-type: none"> • националне • коегзистентне • односи између њих 	Односе се на контексте, услове и друштвене групе, које делају на одређени начин и коегзистирају са националном, сарађујући или бивајући у конфликту
Припадници културе	<ul style="list-style-type: none"> • идентитет • лично искуство 	Односе се на појединце који материјализују културу своје заједнице на јединствени начин. Сваки појединац је јединствен и представља мешавину заједница и личног искуства, генеришући лични идентитет који их сједињава, али и одваја од групе. Према томе, култура је колективна, али и индивидуална

Са теоријске тачке гледишта, тај модел није иновативан јер, као и у другим моделима, обухвата како културне садржаје, тако и афективне, когнитивне и бихејвиоралне процесе, али се његова важност огледа на практичном плану, односно у самој настави језика. По Морану, професор је кључна фигура у процесу усвајања, односно медијатор који поседује два оквира делања: оквир заснован на искуственом усвајању, као и оквир заснован на културним знањима (енг. *cultural knowing framework: knowing about, knowing how, knowing why, knowing oneself*): „знати о“ (културни производи), „знати како“ (културна пракса), „знати зашто“ (културне перспективе) и „знати самог себе“ (свест о сопству). У том оквиру, усвајање културних информација чини само један од елемената који се морају комбиновати са способношћу тумачења, делања и познавања самог себе. Термин „знање“ се, код овог аутора, не односи на познавање чињеница о циљној култури, већ на способност учења путем језика у различитим димензијама једне културе. Аутор користи термин културна информација (енг. *cultural information*) да означи чињенице, податке или познавање производа, пракси и перспектива одређене културе. Такође, проширује концепт интеркултурне свести, додајући му самосвесну личну компетенцију (енг. *self-awareness personal competence*), која се односи на мишљење, осећања, питања, реакције, идеје и културне вредности ученика током наставног процеса и као његов централни део. Ученици морају да разумеју сами себе и сопствену културу, да би разумели циљну, односно морају да препознају и контролишу емоције које се генеришу у интеркултурном контакту.

7.4. Линеарни модел Иглесијас Касал

По Иглесијас Касал (1999), циљ интеркултурног образовања је развој ученикове рецептивности у односу на друге језике и културе, подстичући радозналост и емпатију према њиховим припадницима и другим начинима поимања и разумевања света. То се постиже изграђивањем позитивних ставова у односу на културни диверзитет, искорењивањем предрасуда и критичким промишљањем сопствене културе узимајући као основу од другачије референтне оквира. Током усвајања страног језика се заправо одиграва и процес интеркултурног освешћивања, при чему је, тврди ова ауторка, неопходно избећи „ефекат излога“ (шп. *efecto escapatate*) и периферно разумевање, у смислу да се лако погрешно тумаче понашања говорника датог језика, а да се не познају њихове намере. У свакој култури одређено понашање има свој разлог, значење и вредност, јер се „начин на који се дела, мисли и осећа усваја у процесу социјализације“¹⁸⁴.

У односу на претходни, Иглесијас Касал (2003) успоставља општи линеарни модел за развој интеркултурне компетенције, на основу кога се може уобличити курикулум. Тај модел састоји се из три етапе, које ауторка повезује са нивоима лингвистичког знања (почетни, средњи, виши):

- 1) негирање и одбрана;
- 2) минимизација и прихватање;
- 3) адаптација и интеграција.

У првој етапи учеников став је етноцентричан и поседује стереотипну визију о другим културама, које су виђене и као одређена претња сопственој. У другој етапи ученик прихвата једнакост свих особа и више не види културне разлике као претњу, стиче дубља знања о интеркултурним сличностима и разликама и почиње да их поштује. У последњој етапи, особе постају способне да свесно тумаче свет са тачке гледишта различитих култура и те промене у културној перспективи могу да постану део њиховог новог интеркултурног идентитета. Модел који је уобличила ова ауторка дефинише такође циљеве и теме које би требало обрадити у свакој од етапа. Што се тиче циљева, у првој етапи се ставља акценат на ставове и вештине везане за опажање, у другој се наглашавају вештине интеракције и

¹⁸⁴Los modos de actuar, pensar y sentir se adquieren socialmente

познавања, а у трећој вештине адаптације. У односу на садржаје¹⁸⁵, акценат је прво на улози културе у интеркултурним односима, културни стереотипи и перцепција, друга етапа бави се невербалном комуникацијом и различитим комуникативним стилловима, док се у трећој разрађују стратегије решавања проблема и интеркултурна адаптација.

Међутим, овај модел има пар проблема: у последњој фази, подразумева се да особа развија нови културни идентитет који се састоји у промени референтног оквира за интерпретацију света у односу на културни контекст у коме се налази и да се понаша као изворни говорник, што значи негацију сопственог идентитета и асимилацију. Са друге стране, модел је линеаран и није оправдана дистрибуција циљева и садржаја међу етапама јер су многи од њих потребни како у претходним, тако и у следећим етапама.

Лидикоут (2002) тврди да би усвајање културних елемената могли да посматрамо као аналогно процесу језичког усвајања: ученик почиње усвајање познавањем сопствене културне праксе, да би градуално усвајао апроксимативни систем пракси које варирају као резултат излагања новом импуту. Тај апроксимативни међукултурни систем, исто као Селинкеров термин међујезика (eng. *interlanguage*, Selinker), може да поседује правила која су идентична оним из изворне културе, правила циљне културе која су стечена у том процесу, као и правила која не припадају ни једној од две културе, а представљају учениково прилагођавање њиховог опажања и промишљања о новом импуту. Тај процес може се представити на следећи начин, који, по нама одговара претходно наведеном линеарном моделу Иглесијас Касал:

¹⁸⁵ Когнитивни процеси који су укључени у усвајање културних садржаја су по Иглесијас Касал (2003: 14) следећи: перцепција, категоризација и психолошка диференцијација. Перцепција је субјективни, креативни и активни процес путем кога појединац ствара значења мешањем спољних (вербални и невербални сигнали) и унутрашњих фактора (став, личност, мотивација, потребе, веровања, вредности...) и састоји се из три етапе: селекција, организација и интерпретација спољних и унутрашњих стимуланса. Категоризација је процес груписања у категорије различитих феномена без које не бисмо могли функционисати у свакодневним искуствима, како физичким тако и интелектуалним; то је углавном аутоматски и несвестан процес, свестан је само у проблематичним случајевима. Психолошка диференцијација повезана је са когнитивним стилловима. Постоје особе које зависе од окружења и карактерише их когнитивни стил који је завистан од окружења, док постоје и они који користе сигнале сопственог тела, те се карактеришу когнитивним стиллом који је независан од окружења.

изворна култура → међукултура 1 → међукултура 2 → међукултура X → циљна култура

Слика бр. 11: Линеарни модел усвајања културних садржаја

Исти аутор даље тврди да је такво виђење усвајања културних елемената проблематично, јер подразумева прогресију ка прихватању поимања света и понашања циљног говорика, као и да је нагласак на крајњем производу који се усваја, а не на самом процесу који до њега доводи. Лидикоутово виђење интеркултурне компетенције не поклапа се са таквим начином усвајања на више нивоа: прво, не види асимилацију циљној култури као циљ учења, него је крајњи циљ развој међупозиције која не представља апроксимацију и асимилацију другог система, већ могуће решење проблема медијације између различитих културних оквира. Такође, ако се култура посматра на претходно описани начин, претпоставља се да се почетна тачка, односно прва култура све више оставља за собом како ученик напредује чиме се негира важност његовог културног идентитета у процесу усвајања. Исто тако, продукције се изједначава са усвајањем, међутим, како је суштина интеркултурне компетенције развијање критичке свести, продукција није добар индикатор компетенције.

7.5. Лидикоутов циркуларни модел

Лидикоут је, заједно са Крозетом (Crozet & Liddicoat, 2000) утемељио најпре прогресивни модел усвајања, да би га касније развио и допунио идејом циркуларности. Њихов модел састоји из четири фазе:

- 1) освешћивање (енг. *awareness-raising*);
- 2) развој вештина (енг. *skills development*);
- 3) продукција (енг. *production*);
- 4) повратна информација (енг. *feedback*).

Табела број 14: прогресивни модел усвајања културних садржаја Крозета и Лидикоута

ФАЗА	САДРЖАЈ	УЛОГА УЧЕНИКА	УЛОГА НАСТАВНИКА	МАТЕРИЈАЛ/ АКТИВНОСТИ
ОСВЕШЋИВАЊЕ	Ученицима се представља нови лингвистички и културни импут и охрабрују се да пореде нову културу са сопственом праксом и језичком употребом	Ученицима треба да се пружи прилика да опазе разлику између новог импута и сопствене културе, да размисле и коментаришу оно што опажају	Наставник помаже ученицима у опажању разлика и објашњава функцију одређених елемената у оквиру циљног језика	Аутентични (видео) материјали
РАЗВОЈ ВЕШТИНА	Да помогне да се утврди њихово новоусвојено знање кроз искуствено учење	Ученици почињу да користе ново знање и испробавају начине делања и говора изворних говорника	Наставник се фокусира на неку од језичких и културних јединица	Кратки комуникативни задаци
ПРОДУКЦИЈА	Да примене нова знања на стварне ситуације	Ученици доживљавају културолошки различите начине интеракције	Наставник се фокусира на језичке задатке који подразумевају ангажовање ученика	<i>role-play</i> , писани задаци
ПОВРАТНА ИНФОРМАЦИЈА	Да омогући ученицима да открију своје место у односу наизворни и циљни језик и културу	Ученици разматрају са наставником како су се осећали док су говорили и понашали се на одређени начин	Наставник коментарише језичку употребу ученика и омогућава им да изразе како се осећају	Усмени или писани фидбек

Освешћивање је ниво на коме се ученици упознају са новим импутом о језику и култури, који се уводи кроз партиципативне задатке и подстиче их да пореде циљну са сопственом културном праксом. Шмит (Schmidt, 1990) је у својој хипотези опажања¹⁸⁶ постулирао да до усвајања најпре долази када ученици сами опазе и процесуирају импут, а то може да се примени и на усвајање културних елемената. По Лидикоуту, на овом нивоу то се може постићи гледањем аутентичних видео материјала, након чега ученици имају прилику да размисле и прокоментаришу оно што су видели.

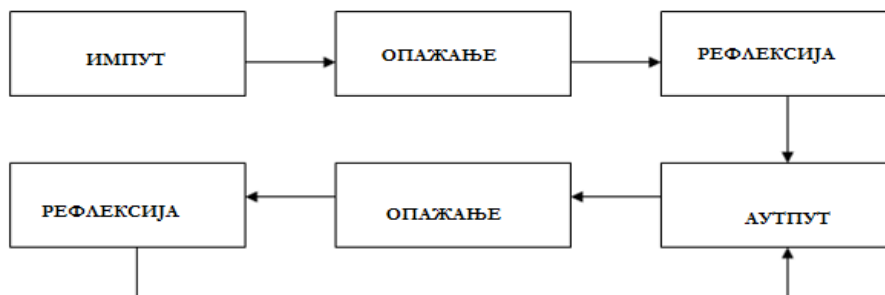
Развијање вештина омогућава ученику да путем кратких комуникативних задатака утврди новоопажене информације стечено кроз експериментално усвајање, почне да користи своје знање и испробава начине делања и говора циљних говорника.

Продукција: на овом нивоу ученици интегришу информације које су усвојили, што се најбоље постиже рол-плејом, како би искусили културно различите начине интеракције и у последњем стадијуму показали своје (не)слагање са њима.

Повратна информација: рефлексивна о искуству понашања као изворни говорник у продуктивној фази. Током ове фазе ученици говоре о својим осећањима, како позитивним тако и негативним, а акценат је на откривању „треће позиције“, која се налази између првог и циљног језика/културе, односно децентрализацију од изворне културе, али не и асимилацију циљној (Крамш, 1993).

У односу на претходне моделе, процесуални приступ види развој интеркултурне компетенције као непрекидан, динамички циркуларни процес усвајања, који можемо приказати следећом илустрацијом и који нам се чини најпогоднијим за њено стицање и развој:

¹⁸⁶ Његова хипотеза опажања доказана је у нашој магистарској тези „Улога хипертекста у разумевању читања: провера хипотезе и значају опажања у усвајању језичког материјала у L2“, квантитативним истраживањем у коме су ученици експерименталне групе, којима је на неки начин, путем хипертекстуалних линкова, скренута пажња на одређене јединице импута, имали много боље постигнуће од контролне групе.



Слика бр. 12: Лидикоутов циркуларни модел стицања интеркултурне компетенције (2002, 2005)

Културни елементи су често невидљиви, те је њихово опажање отежано, па је промоција опажања један од главних задатака интеркултурног наставника језика. Када се импут опазе, могуће је о њему размислити и са њим експериментисати, односно битно је уочавање разлика, а не њихово презентовање. За ученика је важно да опазе разлику у импуту у односу на своје ставове, како би могао да размисли о њој и одлучи како да на њу реагује. То доводи до аутпута у коме се користи модификован скуп норми. Међутим, та почетна модификација није дефинитивна, нити представља последњи стадијум у усвајању, јер сам аутпут пружа могућности за ново опажање које може бити позитивна или негативна евалуација модификоване праксе. Та опажања су, по Лидикоуту, циљ даље рефлексije, те стварају континуирани циклус усвајања (енг. *continuous cycle of acquisition*).

Томлинсон и Масухара (2004) тврде да интеркултурна настава Л2 треба да се усредосреди на подизање свести о култури¹⁸⁷, а не на познавање културе, док Тсенг (Tseng, 2002: 13) закључује да је „разумевање културе процес усвајања, а не екстерно знање које треба постићи“¹⁸⁸. Свест о култури је тако, по горе наведеним ауторима (2004: 7), приступ који нагласак ставља не на саму информацију о датој култури, већ на вештине неопходне за истраживање, опажање и разумевање сличности и разлика, а пре свега на „уздржавање од вредновања, односно преурањеног критиковања наизглед девијантног понашања других људи“¹⁸⁹. Оно што је суштинско тој свести је објективније и шире разумевање сопствене културе, односно оно што Тсенг (идем) назива свешћу са перспективом (енг. *perspective*

¹⁸⁷ teaching culture' has to be teaching cultural awareness

¹⁸⁸ understanding culture is a process of learning rather than an external knowledge to be acquired

¹⁸⁹ suspension of judgement, i.e. not being instantly critical of other people's apparently deviant behaviour

consciousness). По Томалину и Стемплеском (Tomalin & Stempleski, 1993: 5), та свест се састоји из три квалитета: свести о сопственом културно индукованом понашању; свести о културно индукованом понашању других и способности објашњења сопственог, културног условљеног, становишта.

Бајрам и Зарат (1994) истичу да је управо таква свест она коју поседује интеркултурни говорник, који је заједно са наставником и дидактичким материјалима прави протагониста у настави Л2 из интеркултурне перспективе.

7.6. Ученик као интеркултурни говорник у интеркултурној настави Л2

У поглављу о односу језика и културе, већ смо се осврнули на овај појам и његове карактеристике, те ћемо овде само направити кратак резиме, да би смо после прешли на нову улогу коју имају наставник и дидактички пакети у интеркултурном приступу усвајања Л2.

До скора се сматрало да је стицање компетенције изворног говорника крајњи циљ наставе језика. Изворни говорник је био модел коме су тежили наставници језика и који се одсликавао и у наставним материјалима, а претпостављао је апсолутну кореспонденцију између следећих термина: једнодимензионални модел изворног говорника → језик → национална култура, чиме се симплификује језички и културни диверзитет.

Такав говорник разликује се од Бајрамовог појма интеркултурног говорника који очувава сопствени културни идентитет, разуме друге културе, критички усваја или одбацује вредносне судове њених припадника и способан је да преговара о начину интеракције који је прихватљив како за њега самог, тако и за саговорника, односно, тврди Зарат, поседује интерпретативно знање (фр. *savoir interprétatif*, Zarate et al., 2004) и културну флуидност (шп. *fluidez cultural*, Royatos, 1994: 48). По Крампш (2001), улога интеркултурног говорника је двострука, јер представља полазну тачку и мотор процеса наставе и усвајања језика, али и циљ истог, идеал коме се тежи. Из те перспективе, позиција интеркултурног говорника у односу на нову културу и језик је привилегована јер се налази на дистанци која му омогућава да кроз експлицитно преиспитивање контекстуализује и објасни разлике међу културама, а да кроз имплицитно преиспитивање препозна и реконструиса утицај

сопствене културе на његову визију света, односно последице коју усвајање Л2 има на његов сопствени идентитет. Ученик тако открива аспекте свог идентитета на које раније није обраћао пажњу: себе виђеног очима другог и конвенционалност пракси које је сматрао природним.

7.7. Дидактички материјали у оквиру интеркултурне наставе Л2

Квалитетно образовање требало би да пружи ученику не само знања и вредности за разумевање других, већ и специфичне компетенције које ће му помоћи да буде отворен и вреднује различитост. У том смислу требало би извршити ревизију садржаја уџбеника, дидактичког материјала и студијских планова, имајући у виду различите модалитете учења, животног искуства и културног и лингвистичког диверзитета. Исто тако, требало би обратити пажњу на улогу коју имају наставници приликом тумачења уџбеника и концепцији педагошких материјала који наводе и спремају ученике за дијалог и уче их да критички мисле (УНЕСКО, 2009: анекс II-стр. 3).

Како тврди Крамп (цит. у Ареисага и др. 2005: 38), „уџбеник за наставу страних језика је културолошки кодификован скуп и не представља културу и језик онаквим какви су у стварном животу, већ начин на који издавач и аутор посматрају језик, културу и усвајање“¹⁹⁰, односно поседује глас само својих аутора, а не и вишегласност. За разлику од такве перспективе, Ареисага и др. (2005: 36-37) сматрају да би уџбенички пакети требало да промовишу интеркултурну рефлексiju као дидактички приступ, како би се постигло да ученик развије интеркултурну комуникативну компетенцију, односно способност да комуницира са културама различитим од сопствене и да види другост као извор личног богаћења, а не као претњу по сопствени идентитет. По њима, не треба занемарити чињеницу да је при елаборацији наставних материјала тешко имплементирати културне елементе, али да је наша одговорност као истраживача и едукатора да допринесемо да ти материјали буду што квалитетнији увођењем истих у наставу.

¹⁹⁰el libro de texto para la enseñanza de lenguas extranjeras es un conjunto culturalmente codificado y no presenta la cultura y la lengua tal y como es en la vida, sino que presenta la forma en que el editor y el autor conciben la lengua, la cultura y el aprendizaje

Лидикоут и др. (2003: 99) тврде да наставни материјали обично немају интеркултурни фокус, те су многи уџбеници ограничени на парцијалне информације о циљној култури, односно језик и култура нису интегрисани. „Неопходни су нам материјали који омогућавају наставницима да користе културне информације како би развили свест о комуникативној пракси и који би олакшали комуникацију на циљном језику, као и развој интеркултурног сензибилитета¹⁹¹. Постоје многобројни материјали који су богати како лингвистички тако и културолошки, али их треба истражити, одабрати, адаптирати и уобличити за употребу у учионици, како би се постигло и промовисало интеркултурно усвајање.

Фенер (Fenner, 2000: 143) сматра да се у уџбеницима страних језика могу издвојити два начина приступа култури, као учење о циљној култури или као усвајање социолингвистичког и социокултурног понашања циљне заједнице. Традиционални уџбеници су садржали низ текстова о циљној култури који су често, ако не и увек, осмишљавали сами аутори уџбеника, и били праћени вежбањима чији је циљ био учење чињеница. Такви текстови су били само позадина циљном језику, који је био у првом плану, те такав став подразумева раздвајање језика и културе који се посматрају као одвојени ентитети, а не два аспекта истог. Са друге стране, у другом наведеном начину третмана културних садржаја, они су представљени у виду дијалога и образаца ритуалних говорних чинова који се користе у специфичним ситуацијама, праћени рол-плеј вежбањима сличних ситуација. Таква методологија је у својој екстремној форми произвела уџбенике који су били скоро потпуно лишени садржаја. Због тога ова ауторка тврди да, ако је наш циљ да ученици развију интеркултурну свест, ниједан од ових приступа није довољан; иако су оба важна, нешто недостаје, те она верује да је због тога неопходно преиспитати начин на који данас видимо концепт културе. Ако је култура не само оно што видимо, већ и начин на који то видимо и језик који користимо да то изразимо, онда никако не може да се сведе на корпус знања које ученицима преноси наставник или уџбеник. Кроз наставу и задатке у уџбеницима прозирност језика и текста мора бити очувана, односно сви аспекти писаног или усменог текста морају бити истакнути, а не

¹⁹¹what is needed are materials which allow teachers to use cultural information to develop an awareness of communicative practices and which will facilitate communication in the target language as well as the development of intercultural sensitivity.

невидљиви, што је чест случај у учионици када се фокусирамо само на садржај текста или одређене лингвистичке структуре. „Текст као целина, као јединство форме и садржаја, носилац је и одраз културе. То захтева аутентични текст, текст у најширем смислу те речи, нпр. усмене текстове, писане текстове различитих жанрова, слике, итд.“¹⁹² (идем: 144). Чињенице су важне у процесу усвајања знања, али су по Фенер уџбеници последњих година садржали врло мало чињеничног знања, јер се методологија фокусира на пре свега на развој комуникативних вештина и приказ свакодневног живота представника циљне заједнице, те су тако уџбеници препуни текстова у којима не постоји никакав конфликт који би потенцирао дебату. „Главни циљ [наставе језика] мора да буде да ученицима понуди разноврсне текстове различитих жанрова како би постојало нешто са чиме би се већина ученика могла на неки начин идентификовати. Слике, фотографије, музика, писани текстови би, из разлога које сам навела, требало да буду превасходно аутентични“¹⁹³. Постоји велика разлика између текста који је написао сам аутор уџбеника, описујући одређени феномен циљне културе и текста о истој теми који није написан да испуни одређену дидактичку сврху. „Обе тачке гледишта су важне, али интеркултурна свест зависи од познавања и једне и друге“¹⁹⁴ (идем, 145).

На крају закључује да је тешко утврдити које су то специфичне теме које треба укључити у уџбеник, као основу за развој културне свести и тврди да би свака листа била редукционистичка и ограничавајућа. Освешћивање би, по Фенер, у уџбеницима могло да се постигне питањима и задацима који се фокусирају на ставове и промовишу аутентични дијалог, који не контролише учениково знање, већ користи његову интерпретацију као материјал за рад. На тај начин је индивидуална интерпретација аспеката стране културе сваког од њих узета у обзир, те се тако и фокус у настави пребацује са наставника на ученика.

Кортаџи и Ђин (Cortazzi & Jin, 1999: 196-198) сматрају да је за анализу уџбеника неопходно разликовати културни садржај (*cultural content*) од начина на који се усвајају

¹⁹²The text as a whole, as an entity of form and content, is the carrier and expression of culture. This requires authentic text, text in the widest sense of the word: i.e. spoken texts, written texts of different genres, paintings, etc.

¹⁹³The main aim must be to present learners with a variety of texts in a variety of genres so that there might be something for most learners to identify with in one way or another. Paintings, photographs, music and written texts should, for the reasons I have suggested, to a large extent be authentic

¹⁹⁴ Either point of view is of interest, but inter-cultural awareness depends on a knowledge of both

информације о одређеној култури (*cultural medium*). „Комуникација се у реалним животним ситуацијама никада не одвија ван контекста, а како је култура део већине контекста, тако и комуникација готово да никад није лишена културе. Стога се данас све више препознаје да настава језика и циљне културе реално не може бити одвојена“¹⁹⁵. Од материјала се дакле очекује да поспеше ученикову свест у вези са интеркултурним питањима и омогуће им да комуницирају ефикасно и на одговарајући начин у различитим комуникативним контекстима.

Чен и Староста (2008: 204) разликују три врсте културних информација које се могу укључити и презентовати у дидактичким материјалима у Л2:

- 1) текстови везани за културу земаља у којима се говори циљни језик као Л1;
- 2) текстови везани за ученикову изворну културу;
- 3) текстови везани за различите културе, односно интернационалне референце.

Уџбеници могу бити једнодимензионални и дводимензионални; први су они фокусирани само на културу циљног језика и остављају мало места поређењу, сем ако наставници то сами не спроводе; други су они који подстичу на интеркултурно разумевање, који третирају културне теме из две или више различитих перспектива, контрастирајући их (Dunnett, Dubin & Lezberg, 1986: 153). Мек Кој (McCoу, 2009) сматра да су за рад на часу најбољи материјали на циљном језику везани за интернационалну културу који покривају знања о различитим светским културама, чиме се избегава страх ученика од асимилације одређеној специфичној култури и промовише поштовање ка другим културама, уз интегрисање изворне и циљне културе.

Лук (Luke, цит. у Кортаци и Ђин, 1999), са друге стране, прави разлику између отворених и затворених текстова. Уџбеник са затвореним типом текстова приказује културне групе без икаквих проблема, те не оставља место дискусији. Отворени текстови, са друге стране, омогућавају различите интерпретације, нуди комплекснију визију одређене културе, дебату о социјалним проблемима и конфликтним ситуацијама, а ученик постаје културно активни субјекат чије ће сугестије бити основа за дискусију, а његово поимање света полазна тачка из које могу постићи боље разумевање и увид у циљну културу.

¹⁹⁵ Communication in real situations is never out of context, and because culture is part of most contexts, communication is rarely culture-free. Thus, it is now increasingly recognized that language learning and learning about target cultures cannot realistically be separated.

Гонсало Касадо (González Casado, 2002: 66) систематизује различите теоријске предлоге о томе како се презентују културни садржаји у уџбеницима:

- А) одсутност културних садржаја: скоро да уопште нема културних садржаја, већ се аутори концентришу на граматичке и лингвистичке садржаје;
- Б) култура као додатак: културни елементи се налазе у посебном поглављу, обично на крају сваке наставне јединице, те је култура јукстапонирана језику;
- Ц) култура у међузависној вези са језиком: културни аспекти се не обрађују на засебан начин, изоловано, већ се референце о њима могу наћи у склопу наставне јединице, односно интегрисани су у језички оквир.

Након што је проучио различите перспективе везане за употребу дидактичких материјала у настави Л2, Су (Su, 2007:23) закључује да они који сачињавају уџбенике не одсликавају стварну језичку употребу, те да су фокусирани пре на наставника него ученика, па је сходно томе и мотивација ученика врло ниска. Такође, културне информације брзо застаревају у уџбеницима, те се тако треба ослонити на друге изворе. Што пре ученици ступе у контакт са аутентичним материјалом различитог формата и перспектива, пре ће научити да разумевање није у познавању сваке речи, већ у развоју стратегија за успешну усмену и писану комуникацију и критичкој анализи њеног садржаја.

У истраживању које су Серку и др. (Sercu et al., 2005: 103-109) спровели међу наставницима (Белгија, Бугарска, Грчка, Мексико, Пољска, Шведска, Шпанија) у вези са укључивањем додатних материјала у савремену наставу Л2, скоро сви испитаници (92%) изјавили су да их користе, у виду граматичких вежбања, утврђивања вокабулара, развијања језичких вештина и културне димензије у настави језика у форми актуелних/ажурираних аутентичних материјала, који повећавају мотивацију ученика.

Главни разлози за употребу додатних материјала које наводе сами наставници су следећи:

- разноврсност текстова, јер разбијају монотонију и досаду у учионици, чинећи час динамичнијим;
- пружају више информација, као и ширу слику циљне земље и културе него што је то у уџбеницима;

- омогућавају већи број културних активности и различитост перспектива, поређење и контрастирање: „култура не може само да се чита, мора и да се види, чује и искуси“. За разлику од уџбеника који обично представљају стереотипну визију циљне културе, додатни материјали омогућавају ученицима да узму у обзир различите перспективе, а не да стекну идеју да знање долази само из једног извора, да ли из уџбеника или од наставника;
- поспешивање мотивације ученика: наставници сматрају да је мотивација највећа покретачка снага за увођење додатних материјала у учионицу, јер омогућавају аутономно учење и јер интерес ученика превазилази материјал у уџбенику;
- додатни текстови су интересантнији и реалнији у односу на уџбеник и дају ученицима динамично полазиште за размишљање, дискусију, сценификацију, писање, па чак и цртање/сликање;
- жеља наставника да ажурирају материјал јер они из уџбеника брзо застарева: додатни материјали омогућавају наставницима да буду флексибилни и користе актуелне информације, што ће омогућити ученицима да повежу страну културу са својом;
- жеља наставника да удовољи учениковим потребама за аутентичношћу: ученици осећају да им је циљна култура ближа када користе аутентичне материјале, попут видео и аудио записа који помажу наставницима да визуелизују презентоване културне теме.

Ако се упореде одлике уџбеника које критикују наставници са разлозима које наводе за употребу додатних материјала, може се закључити да је употреба ових последњих намењена томе да попуни празнине или слабости уџбеника. Изобиље, актуелност материјала, разноликост перспектива и мотивациони потенцијал је противрежа одсутности или застарелости културних информација у уџбеницима и лимитираним избором тема и текстова. Наставници су против поједностављене и често неперсонализоване презентације циљне културе, те користе материјале чији се квалитет огледа у томе што су ближи стварном животу. Према томе, постоји конфликт између онога што наставници желе да постигну у односу на циљну културу и онога што налазе у уџбеницима. Серку (идем: 107) се у односу на последње пита „можемо ли онда, на основу

результата ове студије, да закључимо да уџбеници неиспуњавају тежње наставника и представљају потенцијалну препреку за промовисање интеркултурне компетенције?¹⁹⁶, и одговара да је можда једним делом тако, али ту препреку није немогуће превазићи, јер је очигледно да наставници преиспитују валидност уџбеника и допуњују их сопствено изабраним материјалима. Ако ученици сматрају информације занимљивим, а задатке изазовним, постојаће већа могућност да преиспитају постојеће ставове и предрасуде.

На основу исте студије о реалној ситуацији у учионицама страних језика у ЕУ, професори су подељени на оне који се слажу са позитивним ефектима интеркултурне наставе Л2 и на оне који одбијају интеграцију интеркултурне компетенције у учионицу, јер сматрају да у пракси то није изводљиво. Многи од њих тврде да им је проблем да се спреме за наставу оријентисану ка интеркултурном усвајању, јер им то одузима много више времена, као и због недостатка интеркултурног тренинга. На тај начин, циљ наставе је и даље стицање социокултурне и прагматичке компетенције, као што је то дефинисано у комуникативном приступу, односно усвајање знања о циљној култури које нуди професор и дидактички материјали, а не усвајање вештина за успешну интеркултурну интеракцију. Ескандел (Escandell, 2002: 109) тврди да се, када се ученику током часа предочавају конкретни аспекти културе које бира наставник, у ствари приказује стварност наставника или уџбеника који се користи, а не циљне културе. Таква слика који је лажно стабилна потврђује стереотипе и онемогућава разумевање комплексне и променљиве стварности различитих друштава. То је највећи недостатак приступа који се уобичајено користи у уџбеницима, јер се лимитира на информације о циљној култури углавном на експлицитан начин, као оквир у коме се одвија лингвистичка пракса.

¹⁹⁶Can we then, on the basis of what was found in the survey, conclude that textbooks fallshort of the teachers' aspirations and present a potential barrier tothe promoting of intercultural competence? (стр. 107)

7.8. Карактеристике наставника страног језика у интеркултурном приступу настави Л2

Друштвене и политичке промене, потреба за међукултурном сарадњом, информациона и комуникативна експлозија и промена тачке гледишта у настави и усвајању језика са нагласком на конструктивистичко и доживотно аутономно учење, фактори су који доприносе дефинисању улоге наставника у савременој настави Л2 (Byram & Risager, 1999). Такође, наставници имају и етичку улогу везану за интеркултурну димензију: постају медијатори и покретачи друштвених и политичких промена¹⁹⁷, што подразумева усвајање нових знања и вештина, те морају да познају основе етнографије, културне антропологије, антрополошке лингвистике¹⁹⁸ и теорије интеркултурне комуникације (Sercu, 2002b). Јокикоко (Jokikokko, 2005: 76) тако говори о трансформационој педагогији чији су основни елементи стварање поверења у учioniци и дијалошке везе између ученика и наставника¹⁹⁹. Наставници омогућавају ученицима да разумеју свет око њих, да

¹⁹⁷ Гомес де Матос (Gomes De Matos, 2002: 48) користи појам „комуникативни мир“ (шп. *paз comunicativa*), да означи да професори језика треба да теже постизању међународног разумевања и допринесу миру у свету.

¹⁹⁸ Илић & Ђурић-Миловановић (2013) дефинишу антрополошку лингвистику као интердисциплинарни правац у проучавању односа језика и културе који је настао спајањем лингвистике и антропологије и помињу Хајмза и Дурантија као оне који су је међу првима дефинисали као „проучавање говора и језика у оквиру антропологије“, односно „проучавање језика као културног ресурса и говора као културне праксе. Ипак, дефиницију коју сматрају најподобнијом дао је аустралијски антрополошки лингвиста Фоли: „Антрополошка лингвистика је подобласт лингвистике која се бави местом језика у његовом ширем друштвеном и културном контексту, његовом улогом у формирању и перпетуацији културних пракси и друштвених структура“. Ауторке даље наводе да је једна од значајних одлика антрополошке лингвистике, која је уједно одваја од сродних дисциплина које се баве употребом језика, интеграција етнографских и лингвистичких метода, те се најчешће користе теренска истраживања, методе полуструктурираног, квалитативног интервјуа (енг. *semi-structured interview*) и учесничког посматрања (енг. *participant observation*). Будући да су истраживања квалитативне природе, тежиште је умерено ка тачки гледишта саговорника. У том смислу, антрополошка лингвистика се, настављају ауторке, наслања на ону традицију коју је Тедлок назвао „дијалошким антропологијом“, а која се труди да у своје студије укључи различите „гласове“ из заједнице, као и „глас“ самог истраживача. Филиповић (2009: 16) истиче да у именовању ове области постоји термиолошка конфузија; у опшцају су етнолингвистика, социоллингвистика, антрополошка лингвистика, лингвистичка антропологија, културна лингвистика, а сви наведени термини јавили су се педесетих и шездесетих година XX века да би означили нове, интердисциплинарне приступе у проучавању односа језика, културе и друштва. Такође, настају и као противтежа формализму структурне и генеративне лингвистике.

¹⁹⁹ Сие (Хе, 2007) цитира једог од најистакнутијих представника критичке педагогије, Паола Фрејреа (Paolo Freire), који тврди да наставници не могу бити неутрални јер увек нуде ученицима своје тумачење света, те не

комуницирају даље од језичких и културних баријера и играју активну улогу у свету (Kelly et al., 2002: 3), што подразумева да је и њима самима потребна експлицитна едукација²⁰⁰. Серку (2005: 90) тврди да пошто су наставници преузели задатак да буду интеркултурни едукатори, морају да буду вољни да развијају интеркултурну компетенцију својих ученика, али исто тако и да знају на који начин то да ураде, односно како да развију одговарајуће стратегије и технике.

Еделхоф (Edelhoff, цит. у Martínez Lafuente, 2005) наводи три важне карактеристике које би требало да поседују наставници Л2, који притом не морају бити изворни говорници²⁰¹: ставове, знања и вештине. Везано за прву (ставове), сами наставници требало би да буду интеркултурни ученици у процесу континуиране едукације, да осећају радозналост да сазнају више о себи самима и другима, да поделе своја искуства и покушају да буду друштвени и интеркултурни медијатори. Друга карактеристика, односно знања, односи се на то да наставници морају да проуче окружење и културну историју заједнице или земаља које се служе циљним језиком, да познају сопствену културу и примене та знања како би их приближили различитим стилевима својих ученика. Коначно (вештине), наставници треба да усавршавају своје комуникативне вештине за преговарање и размену како у сопственој земљи тако и ван ње, текстуалне вештине за избор и обраду информација из различитих аутентичних извора и у интеракцији лицем у лице, као и вештине неопходне за стварање одговарајућег окружења у учионици оријентисаном на аутономију ученика. Такав став представља заокрет из вертикалног процеса наставе ка хоризонталном; не ради се више о томе да наставник зна све о култури циљног друштва и те информације преноси ученицима, већ да употреби своја знања да „их припреми да преиспитају своја веровања, вредности и културну праксу²⁰² (Byram & Fleming, 2001: 17), путем активности које стимулишу компаративну анализу изворне и циљне културе. За организовање

само да преносе знање, већ га и конструишу. Критичка педагогија види и ученике као друштвене чиниоце, јер свако од њих не само да понавља културне обрасце, већ је и одговоран за изграђивање културе чији је део. Према томе, неопходно је уградити критичку парадигму у интеркултурну едукацију и компетенцију.

²⁰⁰ важност едукације наставника за интеркултурно разумевање признао је још 1984. Савет Европе; видети више о томе у: Kelly et al. (2004)

²⁰¹ у интеркултурном приступу то чак може да буде и контрапродуктивно, с обзиром да би наставник требало да познаје и има увид у обе културе

²⁰² emplear sus conocimientos profesionales en preparar a sus alumnos para cuestionar las creencias, valores y prácticas culturales

интеркултурних активности, Денис и Матас Пла (Denis & Matas Pla, 2002: 31-37) указују на прикладност приступа путем задатака²⁰³, у оквиру којих успостављају прогресију засновану на когнитивним и афективним таксономијама:

- 1) сензибилизација: тренутак када ученик постаје свестан своје етноцентристичке визије стварности или егзотичног начина на који доживљава другога. У том моменту је битно показати ученику другачије начине поимања света и помоћи му да искаже представе које има о сопственој и циљној култури;
- 2) свешћивање: ученик боље разуме етноцентристички или егзотични карактер своје перцепције другога и дистанцира се од такве визије. Отворена питања,

²⁰³ Настава језика заснована на задацима (енг. *Task-based language learning*), фокусира се на употребу аутентичног језика и смислених задатака приликом чије израде ученици користе циљни језик. Постигнуће је пре свега засновано на исходима задатака, односно њиховом испуњењу, пре него на тачности лингвистичких форми, а посвећује се пажња пре свега афективним факторима и инструменталном карактеру језика. Јавља се осамдесетих година као иновативни приступ заснован на премисама комуникативне наставе; уводи задатак као дидактички поступак путем кога се у учионици одигравају аутентични комуникативни процеси.

Прабу (Prabhu, 1987) је први увео овај појам у наставу Л2, који се заснива на концепту да је ефикасно усвајање могуће када су ученици у потпуности укључени у извршење језичког задатка. Настава језика заснована на задацима подразумева следеће принципе: активности које подразумевају стварну комуникацију су од суштинске важности за наставу језика; активности у којима је језик употребљен за спровођење смислених задатака који промовишу усвајање; језик који има смисла за ученика поспешује усвајање. (Richards & Rodgers 2001)

Вилис (Willis, 1996) тврди да је задатак активност приликом које ученик користи циљни језик у комуникативне сврхе, да би постигао неки исход. Ако одређена активност има тачно одређени циљ и концентрисана је на значење, онда је реч о задатку. С друге стране, активност може бити да ученици читају дијалоге, вежбају изговор, интонацију или граматичке вежбе. Ниједна од њих не представља интеракцију фокусирану на значење, нити одређени циљ, сем оног да се дата активност заврши. Ако нема исхода, онда активност није задатак. Задатак тежи да користи језик на начин на који директно или индиректно има везе са начином на који се језик користи у стварном свету. Као и друге активности, задатак може да обухвати продуктивне или рецептивне, усмене или писане вештине и различите когнитивне процесе, исказивање сопственог мишљења, интеркултурне дебате, итд. Нунан (2006: 14) тврди је настава путем задатака ојачала следеће принципе и праксу: приступ заснован на потребама ученика приликом селекције садржаја; нагласак на учењу како се комуницира кроз интеракцију на циљном језику; увођење аутентичних текстова у наставу; пружање могућности ученицима да се усредсреде не само на језик, већ и на сам процес усвајања; процена учениковог сопственог искуства као важног елемента за процес усвајања; повезивање наставе језика у учионици са језиком који се користи ван ње.

препричавање доживљених искустава и преиспитивање порекла њихових перцепција ће им помоћи да их објективизују и искажу;

- 3) релативизација: ученик треба да примети и разуме илустративни и контекстуализовани карактер онога што открива, јер одређени културни чин увек мора да се посматра у оквиру контекста и комуникативне ситуације у којој се одвија; треба да има у виду различите тачке гледишта и развије способност за разрешивање конфликта;
- 4) организација: ученик покушава да разликује организационе принципе у циљној култури: пореди ситуације, тражи обрасце који се понављају и организује информације које поседује; поређење и концептуализација су вештине које би требало потенцирати у овој етапи;
- 5) импликација и интериоризација: у једној култури, чак и у сопственој, ученик прихвата или одбацује одређене аспекте у односу на своју личност, контекст и интересовање у одређеном тренутку и ситуацији.

Питања и задаци који се фокусирају на ставове и разумевање могу да буду основа за оно што Фенер (2000) назива аутентичним дијалогом и учioniци страног језика. Такав дијалог мора да се разуме као „дијалог у коме нема унапред одређених одговора, отворен је и сам ће генерисати могуће одговоре“²⁰⁴, односно дијалог који користи ученикову индивидуалну интерпретацију и разумевање као материјал за рад у учioniци.



Крозет, Лидикоут и Ло Бјанко (Crozet, Liddicoat & Lo Bianco, 1999) тврде да интеркултурна настава језика идентификује културу као животно искуство појединаца. Интеракција међу људима је у спони са контекстом, те је зато и променљива. Ученици тако развијају своју интеркултурну компетенцију и перспективу од почетка језичког усвајања, те језички и културни контексти у којима живе (прва позиција) долазе до изражаја заједно са онима циљне културе (друга позиција). Користећи таква сазнања,

²⁰⁴‘Authentic dialogue’ must here be understood as dialogue which has no predetermined answers, it is open-ended and will itself produce possible answers.

ученици достижу трећу позицију, где развој њихове интеркултурне компетенције утиче на избор језичких образаца у комуникацији. Ученици теже разумевању сопственог језика и културе у односу на нови језик и културу, те се налазе у процесу утврђивања значења (енг. *negotiation of meaning*), препознавања, медијације и прихватања другачијих перспектива. Интеркултурно усвајање Л2 се, по Лидикоуту и др. (2003: 50-54), развија кроз пет општих принципа:

- активна конструкција: подразумева активни ангажман ученика и развијање личног, полифацетичног интеркултурног простора;
- успостављање односа: изграђивање спона између циљног и изворног језика/културе, уз постојеће знање, а у светлу новог импута;
- друштвена интеракција: комуникација која превазилази лингвистичке и културне баријере, њихове идентификације и утврђивање разлога због којих су настале;
- рефлексивност: критичка и конструктивна анализа лингвистичких и културних сличности и разлика, као и анализа сопственог интеркултурног понашања и идентитета;
- одговорност: ученици се охрабрују да прихвате одговорност за постизање успешне интеркултурне комуникације и развој интеркултурних перспектива.

У интеркултурној настави језика наглашена је динамичка визија културе, за разлику од статичке која не препознаје везу између језика и културе, већ ученицима само преноси културолошке информације и игнорише константно развојну природу културе. Динамички поглед на културу захтева од ученика да се активно укључи у наставни процес, а не само да учи чињенице о циљној култури на пасиван начин. Ученици се охрабрују да посматрају културне чињенице у односу на време и простор и променљиве кроз време. Таква визија културе захтева од ученика да познају сопствену културу и разумеју да је њихово понашање културно условљено.

Да би били компетентни у интеркултурној комуникацији, ученици морају да се инструкирају да препознају, разумеју и критички тумаче релевантне аспекте комуникативног контекста, у односу на културне садржаје (Byram & Feng 2005: 912). Стога,

тврди Бајрам (2003а: 66), поред чињеничног знања о специфичним културама, треба да разумеју како видљиви елементи легитимизоване и суштинске културе избијају из невидљивих, из система ставова, веровања и вредности који дефинишу културни менталитет, јер успешна комуникација зависи од „схватања идеологије, а не усвајања површинског понашања“²⁰⁵ и додаје да им је за тај процес потребна „способност критичке евалуације перспектива, пракси и продуката сопствене и циљне културе, заснована на експлицитним критеријумима“²⁰⁶ (1997: 53).

Стога је неопходно скренути пажњу наставника, аутора дидактичких пакета и институција задужених за израду наставних планова и програма за стране језике о неопходности увођења или веће присутности културних елементата у језичке курикулуме, као и сврсисходности интеркултурног приступа у настави Л2. На тај начин ученици ће имати потпунији увид у језичку стварност културе језика који усвајају, лакше тумачити и преносити поруке на циљном језику, избећи културне неспоразуме и стећи потпунију интеркултурну компетенцију која је основа ефикасне комуникације у савременом мултикултурном друштву. „Непотребно је истаћи да материјал везан за ту врсту културног садржаја мора да буде аутентичан, како би омогућио ученицима да лакше пореде и контрастирају информације о начину живота и шаблонима циљне културе са онима из њихове изворне“ (Бодрич, 2006)²⁰⁷.

²⁰⁵ apprehension of the ideologies, not the adoption of surface behaviour

²⁰⁶ ability to evaluate critically, and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one's own and other cultures'

²⁰⁷Needless to say, the material dealing with this type of cultural content must be authentic so as to enable students to easily compare and contrast information about the lifestyles and patterns in the target culture with those of their native culture.

АУТЕНТИЧНИ МАТЕРИЈАЛИ У НАСТАВИ А2

На почетку овог поглавља, не можемо а да се не запитамо шта су то уопште наставни материјали, а потом и шта се подразумева под аутентичним материјалима и на који начин они утичу на процес усвајања А2. Одговор на то питање није лак, јер не постоји концензус око самог концепта аутентичности и његове дефиниције, па морамо да се осврнемо и на валидност дихотомије аутентично у односу на неаутентично.

8.1. Аутентични у односу на неаутентичне материјале у настави А2

По Харвуду (Harwood, 2010: 3), (наставни) материјал је термин који се користи у настави А2 да обухвати како текстове, тако и задатке: текстове који су ученику представљени на папиру, као аудио или видео запис и у виду вежби и активности везаних за дате текстове, а под тим подразумева како хендауте које професор спрема за посебан час, тако и штампане дидактичке пакете који се глобално дистрибуирају. Томлинсон (Tomlinson, 2001: 66) тврди да се материјал за наставу језика веома често повезује само са уџбеницима, али би по њему тај термин требало да се односи на све оно што наставници или сами ученици наменски користе да би побољшали знање, усвајање и искуство на циљном језику (аудио, видео записи, електронске поруке, речници, граматике, штампа, фотографије, дискусије, итд). Такав материјал може бити инструкционалан (информише ученике о језику), искуствени (омогућава излагање циљном језику), елицитативни (стимулише употребу језика) и истраживачки (омогућава откривање одређених језичких функција). Исти аутор, према томе, не дели материјал на аутентични/неаутентични, већ има прагматички концепт о њима, истичући да наставници морају да схвате да су и они креатори наставних јединица и да је и на њима, а не само на ауторима уџбеника, одговорност за материјал са којима се ученици сусрећу у процесу усвајања А2.

Са друге стране, по Љобери (Llobera, 1995), у учионици коегзистирају две врсте дискурса, односно импута:

А. произведени дискурс (шп. *discurso generado*), генерисан у самој учионици у процесу интеракције између наставника и ученика или самих ученика који је током дуго година био потпуно запостављен (јер су се истраживања на пољу наставе Л2 бавила готово искључиво већ припремљеним материјалом), и то:

- 1) монолог наставника (инструкције, објашњења, итд.);
- 2) дијалог наставника и ученика;
- 3) дијалог између ученика (рад у пару или групи);
- 4) текстови произведени у писаној форми.

Б. понуђени дискурс (шп. *discurso aportado*), у виду различитих фрагмената дидактичких материјала или друштвеног дискурса којима је ученик изложен под скоро ексклузивном иницијативом професора, а које аутор класификује на следећи начин:

- 1) уџбеници;
- 2) додатни материјал који наставник или ученици припремају за рад на часу;
- 3) материјал који садржи усмене или писане фрагменте преузете из одређених медија.

Понуђени дискурс, по Мартин Перису (Martín Peris, 1998: 95), састоји се од „скупа лингвистичких узорака, текстуалних докумената (у различитој форми: штампани, аудиовизуелни, електронски, итд.) који су подстицај за контакт између ученика и циљног језика“²⁰⁸. По истом аутору, такав материјал треба да верно приказује стварност језика ван учионице, поштује усмене и писане карактеристике дискурса и формата текстова, понуди теме од интереса и значаја за ученике, блиске њиховом искуству, а мора бити и одраз друштвених правила везаних за лингвистичку употребу.

²⁰⁸ el conjunto de muestras lingüísticas, documentos textuales (en diversos soportes: impreso, audiovisual, informático, etc.), que constituyen la base para el contacto que se pretende favorecer entre discentes y lengua meta.

Често се понуђени дискурс, по Љобери у већини случајева оправдано, квалификује као вештачки и неаутентичан. Како би се та извештаченост ублажила, у наставу је прогресивно уведена употреба аутентичних материјала, које аутор назива стварним понуђеним дискурсом²⁰⁹ (шп. *discurso aportado real*).

Тако је, уопштено говорећи, генерално прихваћено да постоје две²¹⁰ врсте материјала које се користе у настави страних језика, аутентични и неаутентични. Неаутентични материјали (у форми уџбеника, приручника, радних свески, граматика, итд.) су они који су припремљени да би задовољили унапред прописане педагошке циљеве и чија је заједничка одлика намерни одабир одређених лингвистичких компоненти и ситуација. По Сегуенију (Segueni, 2009), такви материјали поседују прикладност, у смислу да су пажљиво креирани, како би били у складу са учениковим нивоом, годиштем и мотивацијом; лимитирани су у односу на садржај, језик и дужину текстова; представљају симулације реалних ситуација; граматичке структуре и лексика су поједностављене, интонација пренаглашена, а ритам спорији, те касније отежавају ученицима да се снађу у стварним ситуацијама у којима се од њих очекује не само продукција, већ и разумевање циљног језика и тумачење порука на одговарајући начин. Берардо (2006) наводи и да такви материјали садрже вештачке и статичне језичке елементе, пре свега граматичке, са лажним

²⁰⁹ Термин аутентичност се користи у анализи и опису дискурса у учионици Л2 као и текстова који чине дидактичке материјале. У почетку је дефинисан као веродостојност језика у учионици моделима употребе ван ње, пре свега одсуству манипулација, обављених у дидактичке сврхе. Са развојем анализе дискурса, учионица се препознаје као друштвени простор, а час као комуникативни догађај. Увек је реч о конкретном догађају (емпиријска реалност), који се производи у оквиру одређене заједнице (друштвена реалност) и који омогућава комуникативну интеракцију међу члановима групе (културна реалност). Друштвени живот читаве заједнице се структурише и одвија око серије комуникативних догађаја. Простор и догађај поседују сопствене норме интеракције, изведене из одређених функција које утичу на различиту лингвистичку и дискурзивну употребу, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/autenticidad.htm

²¹⁰ Већина теоретичара, као нпр. Мелоне (Melone, 2000: 233), тврди да у настави Л2 постоје две врсте материјала: неаутентични, створени са дидактичким циљем, попут уџбеника, аудио и видео записа дијалога и садржаја из уџбеника, итд. и аутентични материјали, који приликом генерисања нису имали педагошку намену. По Мек Грату (McGrath, 2002), међутим, постоје три основне категорије материјала: штампани материјали (уџбеници, приручници за наставнике и радне свеске), аутентични материјали (новине, часописи, видео и аудио записи, итд. и додатни материјали (речници, граматике, табеле, игре, итд.), који по аутору могу бити веома користан, како за професоре, тако и за ученике.

текстуалним индикаторима, савршено уобличене реченице, понављање структура, итд., те тешко могу да обухвате културне референце и осврну се на циљну или друге културе.

Са друге стране, Омађо Хедли (Omaggio Hadley, 1993: 175) тврди да су аутентични материјали језички узорци који су прилагођени културном и ситуационом контексту језика који користе изворни говорници. По овој ауторки, контекст у коме би требало усвајати Л2 треба увек када је то могуће црпети из аутентичних извора (идем: 82). Литл, Девиџ и Синглтон (Little, Devitt & Singleton, 1988: 27) сматрају да је аутентични текст „онај који је створен да испуни одређену друштвену сврху у језичкој заједници у којој је произведен“²¹¹. У комуникацији, аутентични материјали изискују да учесници у говорном чину примене одговарајуће понашање које је друштвено прихваћено, поштујући интеракционе норме којима се руководе изворни говорници (Крамш, 1993:177-178).

Нунан (Nunan, 1999: 27) верује да је излагање ученика аутентичним материјалима, које види као „узорке усменог или писаног језика који нису наменски уобличени за потребе усвајања језика“²¹², неопходно због богатог језичког инпута који поседују. „Ја бих рекао да ученике треба снабдети са колико год је то могуће аутентичног материјала, јер ће им, ако се срећу само са неприродним дијалозима и разумевањем слушања, задатак бити знатно отежан (...) Предност употребе аутентичних материјала је та што се ученици срећу са јединицама циљног језика у контекстима у којима се природно налазе, пре него у контекстима које је осмислио аутор уџбеника. Коначно, помажу ученицима да искусе језик у интеракцији са другим уско повезаним граматичким и дискурзивним елементима“²¹³.

²¹¹ An authentic text is one created to fulfil some social purpose in the language community in which it was produced.

²¹²authentic data are samples of spoken and written language that have not been specifically written for the purposes of language teaching.

²¹³I would argue that learners should be fed as rich a diet of authentic data as possible, because, ultimately, if they only encounter contrived dialogues and listening texts, their task will be made more difficult (...) The advantage of using authentic data is that learners encounter target language items in the kinds of contexts where they naturally occur, rather than in contexts that have been concocted by a textbook writer. Ultimately, this will assist learners because they experience the language in interaction with other closely related grammatical and discourse elements.

Исти аутор даље тврди да у наставном процесу ученици обично користе неаутентичан материјал, који нуди сигурност и помаже им да уоче различите обрасце и системе Л2, али се фокусира на лингвистичке структуре које је чешће наћи у писаном него у усменом говору, нема преклапања, оклевања, нити преговарања значења. Због тога ученици нису увек адекватно припремљени да се суоче са стварном комуникацијом у и изван учионице, јер се неке одлике аутентичних текстова, које заправо олакшавају комуникацију, ретко јављају у неаутентичним (понављање, тражење објашњења, гестикулација, итд.). Такође, употреба аутентичних извора доводи до повећања интересовања ученика и разноврсности материјала са којима се сусрећу у учионици...“Тај аутентични материјал помаже да се садржај повеже са животом и, коначно, чини усвајање и употребу језика смисленијом, а, верујем, и једноставнијом за ученике“ (идем: 212)²¹⁴.

Хед (Hedge, 2000: 240) пореди аутентичне и неаутентичне материјале на следећи начин:

Табела бр. 15: Разлика између аутентичних и неаутентичних материјала

АУТЕНТИЧНИ МАТЕРИЈАЛИ	НЕАУТЕНТИЧНИ МАТЕРИЈАЛИ
-брзи темпо са доста варијација	-спори темпо са мало варијација
-природна интонација	-пренаглашена интонација
-природне карактеристике повезаних речи, попут елизије	-пажљиво артикулисани изговор
-различити нагласци	-извештачени изговор
-различите граматичке структуре својствене теми	-структуре које се регуларно понављају
-различити језички регистри	-формалнији регистар
-непотпуни искази	-потпуни искази
-реструктурирација у дуже и сложеније реченице	-граматички тачне и заокружене реченице
-саговорници се узајамно прекидају или говоре у исто време	-саговорници се пажљиво смењују у говору
-употреба елипсе	-потпуни изостанак или врло ретка употреба елипсе
-присуство позадинске буке	-одсуство позадинске буке

²¹⁴This authentic material helps bring the content to life, and ultimately makes learning and using language more meaningful, and ultimately, I believe, easier for students.

Шрум и Глисан (Shrum & Glisan, 1994: 28) истичу да „нажалост, велики број уџбеника садржи незанимљиве текстове који имају нелогичан редослед и дијалоге који не одсликавају стварни језик или ситуације, али обично нуде многобројне примере граматичких јединица које се обрађују“²¹⁵. Стога, не треба само предавати циљни језик, већ и узети у обзир како изворни говорници мисле, реагују и понашају се у различитим ситуацијама што се одражава у аутентичним материјалима, који поред тога утичу на ученикову мотивацију, смањују његова фективни штит и активно га укључују у наставу, тако да обрађује информације на смислен начин, преузима одговорност за своје усвајање и стиче аутономију. Исто тако, ови аутори (2000: 133) тврде да су аутентични материјали „ефикасно средство за представљање стварног језика, интегрисање културе и поспешивање разумевања“²¹⁶.

По Спелеријевој (Spelleri, 2002), комплексност аутентичних материјала мора да буде нешто изнад учениковог нивоа, ако се има за циљ подизање мотивације, свести и радозналости. Ова ауторка тврди да такви материјали имају бар три улоге у усвајању: представљају језик, односно његову структуру и вокабулар; дају увид у културу, односно културне норме и вредности циљне заједнице, а поседују практичну примену, то јест, употребљавају се за сврху за коју су намењени. Тако мотивишу ученике јер имају прилику да у исто време усвоје језик и културу циљне заједнице, као и да примене научено у пракси: „аутентични материјали нуде стварни језик који је контекстуално богат и културолошки релевантан (...) те могу да помогну ученицима да премосте јаз од лекција у учионици до стварног живота изван ње, тако што ће га одмах применити у свом окружењу“ (идем, 2002: 3, 16)²¹⁷.

Браун и Менаске (Brown & Menasche, цит. у Nunan, 2004: 51-52 и Tatsuki, 2006: 4), са друге стране, тврде да је бинарни концепт поделе на аутентичне и неаутентичне материјале поједностављивање, те да се импут може сместити у континуум²¹⁸ који се креће од стварно

²¹⁵Unfortunately, many language textbooks contain poorly motivated and illogically sequenced texts and dialogues that do not reflect real-world language or situations, although they usually contain multiple examples of the grammar being presented.

²¹⁶Authentic materials provide an effective means for presenting real language, integrating culture, and heightening comprehension.

²¹⁷Authentic materials offer real language that is contextually rich and culturally pertinent. (...) They can help learners bridge the gap from the classroom lesson to real life by making immediate use of classroom lessons in their lives.

²¹⁸Овде можемо поменути и Рингса (Rings, 1986) који прави семантичку диференцијалну скалу од 16 нивоа, рангирајући материјал од високо аутентичних спонтаних конверзација изворних говорника, произведених за сопствене потребе, до оних састављених за потребе наставе и штампаних у уџбеницима. За разлику од њега, Браун и Менаске не говоре о нивоима, већ о врстама импута, да се не би извео закључак да је сваки следећи бољи или лошији од претходног.

аутентичних до неаутентичних материјала. Аутори предлажу пет врста импута у оквиру тог континуума²¹⁹:

- стварна аутентичност импута (енг. *genuine input authenticity*): материјали који су намењени изворним говорницима, а не за учионицу, али употребљиви за наставу Λ_2 ;
- измењена аутентичност импута (енг. *altered input authenticity*): мења сеначин презентовања материјала (глосе, илустрације, итд. су придодате тексту);
- адаптирана аутентичност импута (енг. *adapted input authenticity*): иако су створени за стварне потребе изворних говорника, врши се симплификација граматичких и лексичких структура ради лакшег разумевања;
- симулирана аутентичност импута (енг. *simulated input authenticity*): материјал који аутор ствара искључиво за потребе наставе Λ_2 , али покушава да га учини што аутентичнијим користећи карактеристике стварних текстова;
- случајна аутентичност импута (енг. *incidental input authenticity*): материјали створени за потребе наставе Λ_2 , без икакве намере да изгледају аутентично.

Исти аутори разликују потом аутентични импут од аутентичних задатака, које деле на три врсте: праве, симулиране и педагошке (енг. *genuine, simulated, pedagogical*), напомињући да у учионици вероватно не постоје заиста аутентични задаци, јер су оне саме по себи вештачке творевине; једини прави аутентични задатак је, по њима, потпуна иммерзија у друштвоу коме се користи циљни језик, без присуства наставника.

Такође тврде да се, ако се на претходну класификацију материјала примени Крашенова теза о разумљивом инпуту (И+1), може приметити да су адаптирани, поједностављени или симулирани материјали више у складу са учениковим потребама. На једној страни континуума је, према ауторима, материјал који је веома сиромашан као извор инпута, али је исто тако користан и важан у настави језика, док је на другој материјал који може да буде претежак, па тиме и неупотребљив за ученике, нарочито на почетним нивоима, када је њихова рецептивна компетенција ниска. Међутим, Пикок²²⁰ (Peacock, 1997), који истиче да су аутентични материјали произведени да испуне одређени друштвени циљ у језичкој

²¹⁹Оваква дефиниција импута могла би да буде тема неког следећег истраживања, где би ученици били подељени у пет група којима би били понуђени материјали различитог ступња аутентичности, а онда вршена евалуација њиховог постигнућа.

²²⁰Пикок (Peacock, 1997: 148) је истраживао утицај аутентичних материјала на мотивацију ученика и утврдио да се она знатно увећава када се у учионици користе такви материјали, те су резултати бољи у односу на оне вештачке (29/40 у односу на 23/40), јер ученицима нуде праве узорке циљног језика. Вештачки материјали, према овом аутору, користе познате структуре и лексику, те су прикладнији када се уводи или обнавља нека граматичка структура, али су ученицима мање интересантни.

заједници, у свом истраживању долази до закључка да они много више мотивишу ученике од неаутентичних, чак и на нижим нивоима, и да су драгоцен извор за упознавање културних аспеката циљне заједнице.

Гваријенто и Морли (Guariento & Morley, 2001: 348-349) такође подржавају употребу аутентичних текстова и на почетним нивоима, упркос њиховој тежини: „делимично разумевање текста не сматра се више нужно проблематичним, јер је то нешто што се дешава у стварном животу. Докле год ученици развијају ефикасне стратегије компензације за ексцерпцију потребних информација из тешких аутентичних текстова, потпуно разумевање се генерално не сматра важним, него је нагласак пре на томе да се ученици подстакну да искористите што је више могуће своје делимично разумевање...У развијању ових стратешких компетенција, текстове дакле није потребно поједностављивати; треба да се контролише оно што се од ученика очекује да ураде са текстовима²²¹. Аутентичност, према њима, није везана искључиво за оригиналност текста, већ и за појам задатка, те тако идентификују четири тенденције:

- 1) постизање аутентичности путем задатака који се користе у истинске сврхе (енг. *authenticity through a genuine purpose*): један од круцијалних аспеката аутентичности задатака је да ли се врши стварна комуникација и да ли се језик користи у истинске сврхе; исти аутори цитирају Вилисову (Willis, 1996) која разликује активности које назива задацима, где је нагласак на значењу и постизању одређеног комуникативног циља, од оних где ученици само производе одређене језичке форме на исправан начин (граматичке вежбе, дрилови, активности у којима је акценат на одређеној лингвистичкој форми, итд.);
- 2) постизање аутентичности путем извршавања стварних циљева (енг. *authenticity through real world targets*): задатак се може назвати аутентичним ако има јасну везу са стварним потребама (куповање карте, изнајмљивање стана, хватање белешки, итд);
- 3) постизање аутентичности кроз интеракцију у учионици (енг. *authenticity through classroom interaction*): аутори се осврћу на Бринове идеје (Breen, 1985), који тврди да врста импута и одабраног материјала, ученикове потребе, интересовања, начин

²²¹partial comprehension of text is no longer considered to be necessarily problematic, since this is something which occurs in real life. As long as students are developing effective compensatory strategies for extracting the information they need from difficult authentic texts, total understanding is not generally held to be important, rather, the emphasis has been to encourage students to make the most of their partial comprehension...In developing these strategic competencies, texts do not, therefore, need to be simplified; it is what learners are expected to do with the texts that has to be controlled.

усвајања и рада у учионици, итд., имају довољан аутентични потенцијал за комуникацију (рад у пару, групи, дискусије, евалуација, домаћи задаци...);

- 4) постизање аутентичности кроз ангажовање (енг. *authenticity through engagement*): аутентичност задатака зависи од тога да ли ученици заиста учествују у његовој изради; ученици би требало да буду заинтересовани за задатак и разумеју његову важност, а треба им дати и могућност да врше њихову евалуацију путем упитника и анкета, или их и сами креирају.

Гарсија Мата (García Mata, 2003: 885) тврди да се аутентичност задатака не може одвојити од материјала, те да материјали и задаци чине централни бином у настави А2, па би питање аутентичности требало да обухвати оба. Са тачке гледишта активног учења у коме ученик преузима одговорност и централну улогу у наставном процесу, питање аутентичности задатка добија на значају, те је везано за перцепцију коју о њему има ученик и заснива се на два фактора: ефективности и афективности. Када ученику понудимо задатке фокусиране на развој језичких вештина они се могу позитивно доживети захваљујући делотворности коју поседују, док ће када се ученик изложи новом и стварном импуну афективни елементи стимулирати њихово прихватање. Ефективност и афективност су тако фактори који утичу на мотивацију при изради одређеног задатка и они који га аутентификују у учениковим очима, чинећи да његов ниво пажње и делања буде висок.

Видовсон (Widdowson, 1978, 1990), пак, прави термиолошку дистинкцију између аутентичних (енг. *authentic*) и правих (енг. *genuine*) материјала. Аутор тврди да су текст или материјал сами по себи прави и да је то апсолутни квалитет, док аутентичност није карактеристика самог материјала, већ се односи на употребу којој су такви текстови намењени. Дакле, сматра да су текстови суштински „прави“, а да је аутентичност друштвена творевина, односно представља процес аутентификације, који се постиже кроз интеракцију корисника, ситуације и самог материјала. Сваки текст може бити прави, али да би био аутентичан мора постојати одређена друштвена интеракција. Такав став имплицира да је важно оно што урадимо са текстом, пре него карактеристике самог текста и чињенице да се креира у стварном контексту и за изворне говорнике.

Исто тако, Ван Лиер (Van Lier, 2013:128), осврћући се на Кендлина (Candlin), сматра да је аутентичност²²² лични процес ангажовања, односно да се „не уводи у учионицу заједно са материјалима или наставним плановима; напротив, то је циљ коме наставници и ученици треба да теже, свесно и увек; аутентичност је резултат аутентификације, коју врше ученици и њихов наставник, процеса усвајања и језика који се том приликом користи“²²³. Овај аутор говори о следећим врстама аутентичности:

- аутентичност порекла материјала;
- прагматичка аутентичност коју заједно сачињавају аутентичност (педагошке) сврхе и аутентичност (друштвене) интеракције;
- аутентичност контекста: језик је аутентичан ако се прилагоди контексту у коме се одвија и одређује аутентичност интеракције;
- лична аутентичност: егзистенцијална (степен импликације у контакту са материјалима), суштинска (истинска мотивација која не зависи од екстерних подстицаја) и аутоделичка (аутономија у усвајању и став да је образовање циљ сам по себи). Без личне аутентичности остале немају смисла, односно ученици морају да виде материјал, његов садржај и сврху као релевантне.

Мек Доналд и др. (MacDonald et al., 2006: 251) су мишљења да постоје четири врсте аутентичности: аутентичност текста (језика/материјала), аутентичност компетенције (односи се на комуникативну компетенцију како је описују Канал и Свејн), аутентичност ученикове реакције (интеракција између корисника, ситуације у којој се текст користи и самог текста, односно ученикове реакције на материјал и педагошке намере везане за њега) и аутентичност учионице, јер иста обезбеђује услове у којима учесници могу да поделе своје недоумице и учествују у процесу усвајања језика као друштвено мотивисаној активности.

Тејлор (Taylor, 1994: 1) истиче да често није јасно да ли се појам аутентичности у настави Л2 односи на (1) аутентичност језика, (2) задатака или (3) ситуације, и тврди да актери (ученици и наставници) у учионици стварају своју аутентичност, односно аутентизују друштвену интеракцију, те да се ученицима материјал неће аутоматски свидети само зато што је аутентичан, већ исти мора да има комуникативни потенцијал и буде релевантан за њихове потребе и искуство. Аутор даље цитира Брина (Breen, 1985), који дели

²²² Аутентичност је саставни део његовог ААА начела, односно компонената које треба потенцирати у процесу усвајања језика: *awareness, authonomy, authenticity*; аутентичност је, у исто време, резултат и окидач генезе свесности и аутономије.

²²³ authenticity is not brought into the classroom with the materials or the lesson plan; rather, it is a goal that teacher and students have to work towards, consciously and constantly; authenticity is the result of acts of authentication, by students and their teacher, of the learning process and the language used in it.

аутентичност језика на аутентичност текстова употребљених као импут понуђен ученицима и аутентичност ученикове интерпретације датих текстова, док је аутентичност задатака везана за оне који доводе до усвајања одређених садржаја, а аутентичност ситуације на саму друштвену ситуацију у учионици. Брин верује да је аутентичност текстова само једна од аутентичности са којима треба да се суочи наставник, те да је уско повезана са другим аспектима попут циљне групе за коју одређени текст треба да буде аутентичан, тачке гледишта учесника, итд. Аутор сматра да наставник мора да изабере текстове који помажу ученицима да развију аутентичне интерпретације, текстове који промовишу напор од стране ученика да комуницира са текстом, односно да је ученик тај који даје аутентичност тексту из перспективе сопственог знања и референтног оквира. У односу на аутентичност задатака, Брин предлаже да наставник изабере оне који су првенствено аутентични у односу на то како се ученици суочавају са усвајањем и помажу им да се снађу у аутентичном комуникативном контексту, односно задатке који ће водити ученика ка усвајању и интеракцији. У односу на последњу врсту аутентичности, Брин подвлачи да је учионица јединствен друштвени контекст у коме се ученици окупљају са експлицитним и примарним комуникативним циљем, а то је усвајање циљног језика и културе. Најаутентичнија и, у друштвеном смислу, одговарајућа улога учионице је да понуди ученицима могућност интеракције и да јавно и међусобно поделе различите садржаје циљног језика, проблеме које имају при усвајању одређених компоненти и најефикасније стратегије за решење истих.

Дакле, аутентичност по цитираним ауторима не почива само у аутентичним материјалима, већ аутентичности ситуације коју стварају различити фактори попут ученикове перцепције, наставникове интерференције, контекста у коме се одвија настава и врсте активности и употребе датог материјала.

Мон (Maun, 2006) сматра да није сваки материјал, који је првобитно састављен на циљном језику и који се у учионици представи без икакве модификације, аутентичан. По њему, аутентичност не почива у самом тексту, нити зависи од њега, па ни онога коме је намењен, већ од ствараоца и самог процеса његове продукције. Начин на који стварамо је прилагођен свету у коме живимо, са културним разликама које не утичу само на језик који користимо, већ и на претпоставке о томе како ће се тај текст разумети и искористити. Према томе, ако се текст на циљном језику примени у учионицу у циљу језичког усвајања, он не може бити аутентичан. Аутор истиче да многи истраживачи тврде да употреби аутентичних текстова у настави иде у прилог чињеница да ученика смештају у ситуације из стварног живота; међутим, по њему није тако, јер када би текстови који се користе у

учионици били заиста аутентични, онда би и у том контексту њихови циљеви остали аутентични, односно ученици би читали меније како би одабрали храну, консултовали ред возње да би ухватили воз, итд²²⁴. Иако такви текстови поседују карактеристике правог дискурса, кохерентни су и организовани, они постају само пример циљног језика, нешто друго у односу на њихову првобитну намену, постају експонат, јер је првобитна сврха материјала изгубљена, промењена, тако да их у најбољем случају можемо назвати „природним“ (енг. *natural*), што одговара Видовсоновом термину „прави“ (енг. *genuine*). То значи да је аутентичност немогућ циљ, с обзиром да је употреба материјала различита од оне којој је намењена. Поред тога, излагање аутентичним, односно природним, правим материјалима може довести и до негативних афективних реакција код ученика, будући да их он у доста случајева опажа као тешке²²⁵, те се то може одразити на когницију и његово самопоуздање. Са њим се слаже и Валас (Wallace, цит. у Јоу, 2011), који тврди да „чим се текстови, ма каква била њихова првенствена намена, примене у учионици за педагошке потребе, несумњиво губе аутентичност“²²⁶.

Њубај (2000: 16) тврди да је на први поглед питање аутентичности врло једноставно, нарочито ако се његова интерпретација редукује на површну поларизацију између вештачког света традиционалне учионице и стварног, динамичног света изван ње. По таквој редукционистичкој интерпретацији аутентичности, циљ наставника и наставног материјала требало би да буде да унесу што више стварности у учионицу, али је то по њему само привид. Овај аутор сматра да ако наставници и аутори уџбеника желе да допринесу ефикасности усвајања, морају да схвате аутентичност на другачији начин и да је не редукују на претходно наведену дихотомију, те да се запитају следеће: шта је то

²²⁴овде се морамо заштити зашто аутор не узима у обзир симулацију, која је по Бајраму део формативног приступа усвајању Л2 и стицања интеркултурне компетенције.

²²⁵сматрамо да ово није валидни аргумент, јер је појам тежине текста субјективан, односно да оно што се једном ученику чини тешким, другом може бити лако, али свакако да наставник треба да настоји да изабере текстове за које сматра да ће колико толико одговарати нивоу већине његових ученика. Исто тако, и негативне реакције могу помоћи у усвајању, јер су знак да је ученик обратио пажњу на понуђени материјал и приступио његовој обради.

²²⁶as soon as texts, whatever their original purpose, are brought into classrooms for pedagogic purposes they have, arguably, lost authenticity

Џој (Joy, 2011: 10-11) даје следећи пример да поткрепи то тврђење: ако ученици желе да попуне меницу, ситуација од њих захтева да оду у банку, узму одговарајући формулар, попуне га и сачекају ред. То се не може заиста догодити у учионици, јер учионица никада не може бити банка. Наставници тако покушавају да симулирају реалност, омогућавајући ученицима играње одређених улога за извршење задатих акција. Ту три фактора нису стварна: локација, учесници и материјал; прво, радња се не догађа у банци, друго, учесници нису прави, већ глуме, а треће, материјал који је једини аутентични фактор, упркос томе што је стваран, никада не може бити такав јер друга два фактора нису испуњена.

Чавес (Chavez, 1998: 282) такође тврди да било који текст, па чак и реалија, ексцерпирани из свог оригиналног контекста и групе којој су намењени, аутоматски постаје неаутентичан.

аутентичност и какве врсте аутентичности постоје; зашто аутентичност (не) треба да буде жељени циљ у настави и наставном материјалу, и ако треба, које области треба да буду заступљене? По њему, аутентичност треба да обухвати три опште категорије:

- ✓ аутентичност текста (усменог, писаног, графичког) кога ученици чују, читају и виде;
- ✓ аутентичност понашања: задаци, језичке активности и вежбе које ученици изводе и текстови које и сами производе;
- ✓ аутентичност реакције појединца: сопствени став ученика према горе наведеним ставкама, њихово прихватање или одбацивање истих.

Аутентичност текста је тема о којој најчешће дискутују аутори наставног материјала и теоретичари дидактике Л2. Такав текст се може дефинисати као прави пример употребе језика, кога је наставник / аутор уџбеника „позајмио“ за обраду у учионици, али да не би требало све остале због тога називати неаутентичним. Стога Њубај прави разлику између правих текстова и симулираних, односно оних који су створени у педагошке сврхе и који се разликују у мери у којој настоје да имитирају одређена својства правих текстова. Што се тиче првих, аутори се и ту сусрећу са дилемом да ли и у којој мери да поједноставе језик због проблема разумевања; постоје они који чврсто верују да свака промена текста нарушава њихову аутентичност, али би у том случају требало узети у обзир да не постоји потпуно прави текст, јер га сам чин његове трансплантације у педагошки оквир лишава одређених контекстуалних одлика које су део целокупне поруке. Код симулираних текстова основна карактеристика која се доводи у питање је у коликој мери одају утисак да су прави, што аутор назива привидном оригиналношћу (писма, огласи, дијалози, итд.). Степен аутентичности је нарочито тешко питање када се ради о дијалозима у којима се многи аутори фокусирају на одговарајуће граматичке и лексичке јединице, говорне чинове и моделе циљног језика, те могу бити извештачени и без икакве везе са актуелним говорним језиком.

Аутентичност понашања је категорија која посматра аутентичност у односу на то како ученик користи страни језик на часу, те постоји (1) прагматичка аутентичност (социолингвистичка оријентација), односно уобичајено језичко понашање које тежи одређеном исходу: када ученици учествују у усменим или писаним активностима, такви задаци су стављени у одређени контекст у коме су улоге и намере јасно дефинисане и (2) аутентичност процеса која је психоллингвистичке природе и апстрактна јер се односи на менталне процесе који се користе у језичком разумевању и продукцији.

Аутентичност рекације појединца је везана за самог ученика, није својина текста, нити одређене активности, већ ментални конструкт или став који развија ученик у току усвајања Л2. Другим речима, уместо да је производ материјала и одређене методологије, резултат је процеса интеракције са материјалима и циљним језиком. Према томе, Њубај тврди (идем: 19) да не треба говорити о аутентичним материјалима, већ аутентификацији коју врши ученик, који ће поставити сопствени критеријум аутентичности заснован на интерпретацији њихове важности за његове емоционалне и функционалне потребе и интересе. У уџбеник или материјал за рад на часу се могу укључити оригинални текстови на одређену тему како би послужили као импут (аутентичност текста) и оквир за активност која узима у обзир прагматичке аспекте дајући конкретан задатак (аутентичност понашања), али је ученик тај који ће или прихватити или одбацити његову важност или оправданост и прихватити или одбити да га аутентификује, на шта ми као наставници морамо бити спремни. Стога, овај аутор предлаже интегрисани приступ аутентичности у коме сви наведени аспекти имају своје место и улогу, и приказује их на следећи начин (идем: 20):



Слика бр. 13: Интегрисани приступ аутентичности (Њубај, 2000: 20)

„Употребом различитих аспеката аутентичности, као што је горе наведено, можемо да поспешимо лингвистичке, когнитивне и друштвене процесе које користи ученик. Ако занемаримо аутентичност, врло је вероватно да ћемо их развојити“ (идем: 23)²²⁷.

²²⁷By making use of different aspects of authenticity, as described above, we can feed into the linguistic, cognitive and social processes employed by the learner. If we disregard authenticity, then we are likely to build barriers across them (idem: 23).

По нама, аутентични материјали и задаци су у спречи јер генеришу аутентични аутпут, односно представљају окидач који подстиче ученика на опажање, тумачење, дебату и развијање (интеркултурне) критичке свести. На основу ученикове заинтересованости за њих, наставник може кориговати свој избор и врсту аутентичних материјала или, што би било пожељније, учинити то заједно са ученицима, дајући им протагонизам у процесу усвајања, како би сами, као активни актери, бирали интеркултурне теме од интереса у формату који им највише привлачи пажњу и стварали заједнички портфолио.

8.2. Увођење аутентичних материјала у наставу Л2

Интересовање за аутентичне материјале јавља се крајем 19. века, када је Хенри Свит (Henry Sweet, *The Practical Study of Languages*, 1899) почео да се залаже за њихову употребу и истицао њихове предности у односу на оне створене за дидактичке потребе. По Гилмору (Gilmore, 2004)²²⁸, Свит верује да аутентични текстови истичу сваку карактеристику језика, док они вештачки понављају одређене граматичке конструкције, вокабулар и комбинације речи у односу на потпуно искључење других које су исто толико, ако не и битније. „Његово дело представља прву системску расправу о настави страних језика са теоријским оквиром и разрађеном методологијом. Код Свита се први пут јавља и систематичност наставног тока, појмови селекције језичког материјала, ограничења у понуди квантитета лексике и других језичких елемената, систематско коришћење четири језичке вештине као и постепеност у настави и градирање материјала, одабир и употреба аутентичног материјала“ (Вучо, 2009: 267).

Поновни интерес за њих се, тврди Гилмор, након изопштености из наставе током доминације граматичко-преводног и структуралистичких метода, јавља у дебатама које су подстакли Чомски и Хајмз тврђама да комуникативна компетенција не подразумева само познавање језика, већ и потребу за контекстуализованом комуникацијом. Сходне томе, од шездесетих година 20. века, аутентични текстови почињу да се формално укључују у процес усвајања Л2, путем наставе засноване на садржају (енг. *Content-Based Second Language Instruction*), која користи аутентичан језик и аутентичне текстове и прилагођена је специфичним потребама ученика²²⁹. Такво образовање је део нове парадигме у настави

²²⁸He believed that natural texts “do justice to every feature of the language” while artificial materials include “repetition of certain grammatical constructions, certain elements of the vocabulary, certain combinations of words to the almost total exclusion of others which are equally, or perhaps even more essential”

²²⁹Иако је употреба аутентичних текстова везана за савремену наставу Л2, интересовање за њих постојало је пре много векова, тврде ауторке Бринтон, Сноу и Веске (Brinton, SnowyWesche, 2003: 4), цитирајући 389.

језика која се усредсређује на промовисање комуникативне компетенције ученика на циљном језику, односно способности да комуницира са изворним говорницима у стварним ситуацијама, што представља аутентичну интерперсоналну комуникацију која укључује и оне екстралингвистичке, паралингвистичке и културолошке аспекте. То је значајна промена у односу на традиционалну парадигму наставе страних језика, јер се компетенције не стичу проучавањем самог језика, већ одређене теме путем језика.

По Лин (Lin, 2004:26), од осамдесетих година прошлог века комуникативни приступ у настави Л2 наглашава важност подучавања путем аутентичних текстова у културолошки аутентичним окружењима, у односу на оне материјале који су дизајнирани у педагошке сврхе, како би симулирали стварни свет у учионици. Једна од најважнијих карактеристика комуникативног приступа настави страних језика је управо употреба аутентичних материјала, како тврди Ларсен-Фримен (Larsen-Freeman, 2000:129), поред тога што истиче потребу да се ученицима предочи да усвајају аутентични језик, односно да чују и стичу циљни језик онако како се он користи у стварном свету, ван учионице. Такви материјали омогућавају ученицима да врше интеракцију, фокусирајући се не на форму, већ на садржај, и помажу им да схвате да ће, што раније дођу у контакт са њима, раније развити интерпретативне стратегије чији циљ није разумевање сваке речи, већ глобално разумевање садржаја. Због тога је валидна тврдња да аутентичне материјале треба користити на сваком језичком нивоу, укључујући и почетни, да би се премостио јаз који постоји између ученикове компетенције и перформансе, што је чест проблем у настави Л2. Осим тога, аутентични материјали имају екстралингвистичке циљеве и прожети су културним елементима који поспешују интересовање и мотивацију ученика ка усвајању циљног језика, што се касније огледа у њиховом делању. То су реални узорци једне језичке заједнице и представе одређене културе и њеног начина поимања света, преко којих ученик открива, упознаје и разуме одређене карактеристичне аспекте културе земље/земаља чији језик усваја, те су због тога одговарајуће средство за интегрисање културних елемената у наставу страних језика.

Како би објаснила предности аутентичних материјала у настави Л2, Мишан (Mishan, 2005:44) уводи концепт *3C (culture, currency & challenge)*, који представља културу, актуелност и изазов. По овој ауторки, аутентични материјали презентују културу циљног језика, употребљивост им је ексклузивна карактеристика (нарочито када су преузети из медија) јер

годину, када је још Свети Августин инсистирао на потреби да се настава страних језика одвија у смисленом контексту.

користе језик у свакодневној употреби, те на тај начин представљају већи изазов од вештачких материјала.

8.3. Потешкоће у примени аутентичних материјала у настави Л2

Опште је прихваћено да је аутентични разумљиви импут најефикаснији материјал у процесу усвајања страног језика (Hwang, 2005). Студије које су се до сада бавиле употребом таквих материјала у настави Л2 су бројне, а резултати веома позитивни (Brinton, Snow & Wesche, 2003; Leaver, 1997; итд.), међутим, треба истаћи да теоретичари подвлаче и одређене препреке за њихову имплементацију. Њихова експлоатација није лак задатак те је због потребно добро анализирати њихове карактеристике, преиспитати педагошке могућности и прилагодити их циљевима курикулума и потребама ученика. Рад са њима изискује не само дешифровање лингвистичког кода, већ и интерпретацију социокултурног контекста који се у њима огледа. Како су они упућени изворним говорницима који деле заједничке информације и социокултурна очекивања, могу да изазову конфузију која ученицима циљног језика отежава разумевање. Због тога професори или аутори дидактичких пакета треба пажљиво да испитају материјале и у току селекције узму у обзир претходно наведене чињенице, јер им они неће бити од користи ако ученици не могу да разумеју бар опште значење. Међутим, један од највећих изазова који претпоставља употреба аутентичних материјала је потешкоћа да се пронађу текстови који у исто време обрађују теме које су одговарајуће и релевантне за ученике. То је један од главних разлога што се како аутори уџбеника, тако и професори језика одлучују за креирање наставних јединица које су адаптиране у односу на теме које их интересују. Материјали у уџбеницима су, ако не директно створени у дидактичке сврхе, модификовани, адаптирани или поједностављени намерно, са циљем да буду што разумљивији, али те модификације могу довести до делимичног или потпуног губитка оригиналне вредности, како културолошке, тако и лингвистичке и прагматичке.

Исто тако, аутентични текстови могу бити фонетски, синтаксички и лексички комплексни и поседовати одређене културне табуе, те могу изазвати когнитивно презасићење и отпор, што доводи до фрустрације и губитка интересовања. Стога би лингвистичка и лексичка тежина материјала требало да буде нешто изнад нивоа компетенције ученика, односно треба да представљају изазов који није недостижан. Да би се постигло да садржај текстова

буде разумљив, интересантан и мотивишући, треба узети у обзир интересовања ученика и њихово претходно искуство, што ће им омогућити да повежу нови импут са већ стеченим и утицати на позитиван трансфер знања. Могућност да проучи познату тему из перспективе циљне или друге културе, обогаћујуће је искуство и оптимизује могућност памћења језичких структура.

Гарднер и Милер (Gardner & Miller, 1999:101) сматрају да мане аутентичних материјала поред језичке комплексности могу да буду и ниска фреквентност одређених речи и структура, недостаци у квалитету репродукције материјала (лоше фотокопије, позадинска бука у аудио/ видео записима, итд.), тешка доступност и брзо застаревање података²³⁰.

По Берарду (Berardo, 2006), тешкоћа аутентичних текстова може да се разреши њиховим поједностављивањем²³¹ на лингвистичком (елиминисање тешких речи или непознатих граматичких структура), когнитивном и психолошком нивоу (прилагођавање годишту, степену образовања и интересовањима ученика); међутим, на тај начин могу да се елиминишу одређене дискурзивне карактеристике и смањи аутентичност текстова, који тако, по Робину постају полу-аутентични (енг. *semi-authentic*, Robin, 2007:110) и могу се адаптирати сваком језичком нивоу.

Исто тако, наставник мора да поседује солидно културно знање и да буде спреман за тежак посао селекције и претходне припреме материјала. Сами професори оклевају да користе аутентичне материјале, наводећи као разлоге за то да их је тешко градити и адаптирати учениковим потребама и нивоу, као и да пажљива селекција и припрема одузима много времена.

²³⁰ Ти наводи по нама данас више нису валидни, јер су аутентични материјали итекако доступни, а брзо застаревање података може да се реши поређењем или заменом новима

²³¹ Заговорници смо тога да не треба поједноставити ни адаптирати аутентични текст јер никада нећемо моћи да предвидимо шта сваком од ученика представља проблем, већ их решавају у току обраде материјала

8.4. Селекција и експлоатација аутентичних материјала

Приликом селекције аутентичних материјала, потребно је извршити њихову прелиминарну анализу, имајући у виду педагошке циљеве и вештине које се желе потенцирати, начин презентације материјала, адекватност садржаја, могућност експлоатације, комуникативне ситуације које нуде, ниво и годиште ученика, интересовања, захтеве курикулума, итд. Материјал мора да мотивише и заинтересује ученике, али и да испуни њихове потребе и развије им различите компетенције; оном материјалу који не може да се дидактички обрађује на адекватан начин нема ни места у учионици. Исто тако, пожељно је изабрати интеркултурне материјале који би омогућили ученицима да контрастирају ставове и мишљења, како би разумели и превазишли културне разлике (Берардо, 2006).

По Ханији (Khana, 2006), у процесу селекције материјала, наставник треба да води рачуна о најмање три основна аспекта учениковог претходног искуства: лингвистичком, појмовном и културном. Лингвистички аспекти утичу на селекцију задатака и њихово извођење, као и на фокус на микровештине. Појмовни аспекти, везани за претходно знање, одређују потребу за спецификацијом или генерализацијом информација у одабраним материјалима. Културни аспекти утичу на интеракцију у учионици, формалност/неформалност и очекивања везана за улогу актера (наставника и ученика) у наставном процесу. Два додатна фактора која утичу на избор материјала су њихова применљивост и прилагодљивост, односно могућност манипулације и креирања одговарајућих задатака.

Нутал (Nuttal, цит. у Berardo, 2006: 62) помиње следећа три фактора која су битна у избору аутентичних материјала: прикладност, могућност експлоатације и читљивост. Прикладност се односи на то да материјали морају да буду изабрани на основу ученикових интереса и релевантни у односу на њихове потребе; други термин на развијање ученикове компетенције, а трећи на избор тежине материјала засноване на нивоу учениковог познавања језика.

По Лидикоуту и др. (Liddicoat et al., 2003: 67), аутентичност као циљ у обезбеђивању материјала за интеркултурно усвајање много је више од инхерентног квалитета самог материјала, па приликом њихове селекције треба обратити пажњу на следеће

- аутентичност сврхе/намене (енг. *authenticity of purpose*): материјал треба да буде од суштинског интереса или да постоји одређена намена како би ангажовао ученике;
- аутентичност задатка (енг. *authenticity of task*): ученици треба да одговоре на материјал на аутентичан начин, те је оно што се од њих захтева да ураде са материјалом барем исто толико важно као и његово порекло;
- аутентичност услова (енг. *authenticity of conditions*): услови за интеркултурно усвајање треба да одсликавају услове употребе датог материјала у стварном свету.

Поред пажљиве селекције материјала, улога наставника је да ученицима приближи аутентичне материјале и то, по Спелеријевој, на следећи начин (Spelleri, 2002: 17):

- да буде филтер: презентује језик на контролисан начин и у довољним количинама да би задовољио ученикове потребе и ниво језика;
- да буде културни водич: треба да уведе и појасни културне информације којима су прожети аутентични материјали;
- да буде објективни судија: некада аутентични материјали доводе до сукоба интереса и дискусије о одређеним темама, те наставник мора да буде непристрасан и увиђаван.

Карпова (Karпова, 1999) даје листу критеријума које би требало узети у обзир приликом употребе аутентичних материјала, односно оно што би наставник требало да се запита када их користи:

- садржај: да ли је прилагођен учениковим годинама, интересовањима, потребама и циљевима; да ли је застарео, да ли шири ученикове видике и знања о свету;
- задаци: да ли имају одређени редослед и укључују комуникативне и когнитивне процедуре, тако да учениково претходно искуство и ново знање могу да се интегришу;

- аутентичност: шта чини задатке аутентичним; који критеријуми аутентичности треба да се узму у обзир (ученикове лингвистичке потребе, социокултурни контекст, итд); шта чини активности у учионици аутентичним;
- улога наставника и ученика: који су циљеви и очекивања наставника; коју улогу имају ученици, шта се од њих очекује, како да се избалансира ученикова активност и улога наставника;
- однос наставник-ученик: какав је наставников модел наставе: пренос знања или реципрочна интеракција; материјали морају да буду тако структурисани да омогуће реципрочну интеракцију;
- стратегије учења: да ли се поклања пажња развоју когнитивних вештина ученика; да ли материјали омогућавају развој њихове аутономије; да ли се ученици наводе да размишљају током наставног процеса;
- окружење: да ли подстиче размену идеја;
- друштвене вредности и ставови: које су вредности имплицитне у материјалима и коју поруку шаљу; аутентични материјали морају бити одраз друштвених вредности и ставова;
- питања везана за културу: какве културне асоцијације о начину живота у циљној и другим земљама ученици добијају; да ли аутентични материјали промовишу културну, социолингвистичку и паралингвистичку свест.

По Роџерсу и Медлију (Rogers & Medley, 1988), критеријуми за идентификацију аутентичних материјала треба да укључе квалитет, примереност и природност језика, пре него извора и сврхе узорка, док за припрему аутентичних задатака аутори предлажу три нивоа адекватности: прикладност текста, сврсисходност задатка и секвенце. Аутентичност, према томе, не зависи од степена тешкоће импута, јер чак и најједноставнији задаци на почетном нивоу и даље могу да буду посматрани као аутентични. Не може се одвојити текст од задатка везаног за њега, јер су у стварном свету језички импут и аутпут, рецепција и продукција, интегрисани у комуникативном процесу, те су текстови стимуланс за задатке и интеракцију.

Из до сада наведеног, можемо да закључимо да је аутентични језички материјал природни, односно стварни говорни/писани узорак, створен за и од стране изворних говорника, који се користи у реалним комуникативним контекстима да би испунио одређени друштвени циљ, без икакве педагошке намене, али који се у ту сврху може искористити. Литл и др. (1989) тврде да аутентични материјали имају три веома важне функције и то: јачање мотивације и самопоуздања, аутоевалуацију и промоцију језичког усвајања и допринос језичкој имерзији, а поред тога одсликавају културу, прагматичке и социолингвистичке аспекте, неопходне за контекстуализовано усвајање циљног језика и културну апроксимацију. Другим речима, употреба аутентичних текстова подржава креативнији приступ у настави Л2 и помаже ученицима, као истинским протагонистима наставног процеса, да премосте јаз између знања које стичу у учионици и компетенције за ефикасније учешће у стварном говорном чину и интеркултурној интеракцији.

Сматрамо да би аутентични материјали морали да буду интегрални део језичког курикулума (а не само средство за попуњавање преосталог времена на часу или ваннаставних активности) и да се на њима заснивају уџбеници Л2, или да бар послуже као подршка наставним јединицама из уџбеника, прилазећи у њима приказаним садржајима из друге перспективе и формата. Такође, сагласни смо да Касанијем, Луном и Сансовом (Cassany, Luna & Sanz 2000: 343), да текст треба манипулисати што је мање могуће (по нама чак ни уопште), те да је боље поједноставити задатак, дефинисањем јасних и конкретних дидактичких циљева.

Концепт аутентичности може се посматрати из различитих перспектива и не примењује се само на материјале/текст. Поред тога што су прави и аутентични, текстови треба да буду релевантни и потенцијално комуникативни, а ученици да имају позитиван став према задацима и активностима који су проистекли из њих, како би дошло до аутентичне интеракције. Адекватност језика, активности, задатака, језичка компетенција и сви контекстуални фактори морају да се узму у обзир да би се постигла прагматичка адекватност. Аутентичност је тако резултат прагматичке варијације, односно прагматички феномен на кога утичу контекстуални фактори, улога наставника и интеракција ученика са језиком.

8.5. Подела аутентичних материјала

Моћон Ронда (Mochón Ronda, 2005: 8) разликује четири врсте аутентичних материјала, за које тврди да их не би требало адаптирати ни трансформисати, јер тако губе своју идеосинкразију:

1. Материјали у форми слика:
 - а) статичне слике: фотографије, слике, графикони, знаци, мапе, итд.;
 - б) анимирани материјали: видео записи, филмови, спотови;
2. Писани материјали:
 - а) књижевни текстови: романи, приповетке, позоришна дела, песме, есеји, итд.;
 - б) технички или специјализовани текстови: репортаже, дијаграми, статистике, итд.;
 - в) новински текстови: чланци из новина или часописа, наслови, рекламе, тв програм, прогнозе времена;
 - г) информативни текстови: речници, водичи, телефонски именици, мапе, листа цена, ред летења, рецепти, итд.;
3. Аудио материјали: песме, радио програми, итд.
4. Предмети из свакодневног живота²³².

По Гебхарду (Gebhard, 1996: 100) аутентични материјали могу да се класификују на следеће категорије:

- ✓ Аутентични аудио-визуелни материјал: рекламе, квизови, цртани филмови, вести, комедије, филмови, теленовеле, снимљене кратке приче и романи, песме, итд.
- ✓ Аутентични визуелни материјал: слајдови, фотографије, слике, илустрације из часописа, разгледнице, сликовнице, маркице, итд.
- ✓ Аутентични штампани материјал: чланци из новина, огласи, астролошке колумне, спортски извештаји, савети, речи песама, ресторански мени, туристичке брошуре, омоти прехранбених производа, каталози, телефонски именик, мапе, тв програми, стрипови, честитке, купони, беџеви, ред вожње, итд.;
- ✓ Реалија: предмети из свакодневног живота.

²³²сматрамо да се ова врста аутентичних материјала може подвести под неку од претходних категорија, пре свега у прве две, ако их схватимо у смислу текстова, а не артефакта, те их нећемо узети у обзир као такве.

Гарсија Мата (García Mata, 2003: 886) их, пак, распчлањује на следеће компоненте:

А. у односу на формат:

- а) електронски: телевизијски програм, музика, филм, интернет;
- б) штампани: новине, часописи, књиге, стрипови, итд.

Б. према језичком модалитету (форми):

- а) вербални
 - усмени: музика, радио емисије;
 - писани: штампа, књиге, стрипови, интернет.
- б) аудиовизуелни: телевизија, филм, интернет, позориште.

В. у зависности од врсте информација:

- а) репродуктивни
 - аудио: касета, компакт диск;
 - аудиовизуелни: видео, ДВД
- б) креативни: телевизија, филм, радио, музика, штампа, позориште, интернет.

Г. према расположивости:

- а) локални: филм, штампа, књиге, стрипови, радио;
- б) глобални: телевизија (сателитска), музика, интернет.

Д. према приступу:

- а) секвенцијални: телевизија, филм, радио, музика, штампа, позориште, књиге, стрипови;
- б) интерактивни: интернет.

По нашем мишљењу, аутентични материјали би се, најуопштеније, могли поделити на следеће:

1) ТЕКСТУАЛНИ

- усмени: говор, музика²³³, аудио записи, итд.
- писани: књижевна дела²³⁴ (приповетке, романи, позоришни комади, поезија, есеји, басне, итд.), пословице²³⁵, штампа²³⁶, дневници, писма, мејлови, блогови, итд.

²³³ Од усмених текстуалних аутентичних материјала, издвојили бисмо употребу песама на часу А2, јер смо приметили да је рад са њима ученицима увек занимљив и мотивишући, помаже им при усвајању, лакшем памћењу и обогаћивању лексике, побољшању изговора, граматичких структура, стимулсању афективних фактора, али и даје увид у културне, историјске и друштвене аспекте циљне културе. Сантос Асенси (Santos Asensi, 1997) тврди да музика и песме представљају један од најефективнијих и неисцрпних дидактичких ресурса у настави језика. То су кратки, заокружени аутентични текстови, са конкретном комуникативном поруком, кохерентни, једноставне структуре, који откривају елементе свакодневног живота циљне културе и користе обично неформалан језик за опис конкретне теме, што их чини лаким за разумевање (Ruiz García, 2005) и пружа могућност идентификације са садржајем који је у њима изражен (љубав, живот, веровања, смрт, породични односи, друштвени проблеми, ил.). Музика и песме тако поседују и универзалност, јер иако се разликују у лингвистичком коду, представљају начин изражавања који је заједнички свим језицима и који ученик препознаје као део свог свакодневног окружења, те буде њихов интерес, држе им пажњу и омогућавају позитивну климу за активно учешће у групној интеракцији.

²³⁴ По Фенер (2002: 142 и сл.), књижевна дела, која представљају персонализовани глас културе, били су неоправдано потцењени у савременој настави страних језика. Комуникативни приступ је на неки начин одбацио књижевни текст као потенцијални извор материјала за усвајање А2 и контакт са страном културом, јер га је повезивао са легитимизованом културом, те су га методичари окарактерисали као продукт који је ван учениковог референцијалног оквира, сматрајући да настава треба да се фокусира на елементе суштинске културе и делање у реалним ситуацијама. Тордесиллас Санс (Tordesillas Sanz, 2005) сматра да су књижевни текстови аутентичне творевине и културни показатељи језика, који нуде веома богат лингвистички и културни импут и потенцирају стратегије учења, стимулишу кривност и развијају интерпретативне способности и свест о употреби језика у различитим контекстима. Ситман и Лернер (Sitman & Lerner, 1999) истичу да је књижевност комуникативни феномен и једна од најзначајнијих културних манифестација једног језика. С једне стране, ти текстови су показатељ различите употребе и аспеката језика (граматичких, културних и функционалних) у аутентичном контексту, као и богата палета регистара и дијалеката уклопљених у одређени друштвени оквир. Са друге, сведоци су своје епохе, огледало су културе и начина живота заједнице и њеног менталитета, те су идеално средство за културну апроксимацију и развијање шире културне свести која ученику омогућава да схвати и процени културне манифестације света који је различит од његовог сопственог.

²³⁵ Солкјелсвик и Мартинес (Salkjelsvik & Martínez, 2007) истичу да је пословица синтактичка структура са социокултурном вредношћу, која у дискурсу може да стоји самостално и носилац је комплетног значења, што је идеално за њихову дидактичку експлоатацију. Пословица је сажета народна изрека, генерално симболична и изражена на поетски начин, која садржи норму понашања, одређену поуку или стереотип везан за одређене (углавном негативне) људске карактеристике. Друштвена функција пословица је традиционално имала за циљ да оправда веровања и обичаје сопствене културе и на тај начин су се промовисали и опстајали одређени начини понашања. У раду на часу пословице су корисне да објасне одређене морфосинтаксичке или лексичке феномене, али и да прикажу вредности, принципе и начине понашања на којима се заснива једно друштво. Стога, проучавање пословица представља одличан изговор за обрађивање друштвеног контекста и почетну тачку за културно контрастирање циљне и изворне културе. Такође, са дијахроничке тачке гледишта, може да допринесе проучавању друштвених промена које су довеле до губљења одређених пословица и појаве нових које се односе на нове социокултурне контексте. Према томе, могу бити веома ефикасан текст путем кога се уводе активности чији је циљ развој интеркултурности, јер да би се разумеле, обично је потребно дешифровати културни контекст у коме се генеришу.

²³⁶ Предности употребе штампе у настави А2 су велике, јер се ради о документима који су веома богати и разноврсни како тематски, жанровски, функционално, лингвистички, културолошки и литерарно, и у том смислу врше дифузију знања и садржаја на којима може да се заснива настава. Исто тако, начин мишљења, вредности и култура одређене лингвистичке заједнице коју преноси штампа претвара је у непресушни извор материјала за обраду интеркултурних садржаја. Њихова сажетост, лексичко богатство, аутономија и

- 2) ВИЗУЕЛНИ²³⁷
- статични: фотографије, илустрације, мапе, знаци, итд.
 - покретни: кинезички елементи у језику, гестови, мимика, плес, итд.
- 3) ТЕКСТУАЛНО-ВИЗУЕЛНИ²³⁸
- статични: огласи, постери, стрипови²³⁹, вињете, брошуре, итд.
 - покретни: ТВ емисије, филмови²⁴⁰ (цртани, краткометражни, дугометражни), серије, видео клипови, рекламе²⁴¹, итд.

актуелност олакшава им интеграцију у учионицу, а делују мотивишуће на ученике и представљају изазов за њих. Међутим, у моменту бирања текстова за њихову експлоатацију, Бегелан-Аржимон (Béguélin-Argimon, 2008: 100) сматра да треба узети у обзир да штампа нуди документе који су веома актуелни (енг. *hardnews*), као и оне који нису толико везани за временски контекст (енг. *softnews*). Први подразумевају одређена предзнања на пољу политике, економије, културе и света уопште и због тога могу бити потенцијално тешко разумљиви читаоцима, док се други тип докумената, међу којима су догађаји, колумне са личним ставовима, репортаже, интервјуи, огласи, биоскопске или књижевне критике, друштвени проблеми (насиље, неједнакост, сиромаштво, емиграција, расизам, итд.) могу лакше интегрисати у наставу и послужити за интеркултурну компарацију. Васкес Марињо (Vázquez Mariño, 2009) сматра да језик штампе има следеће фиксне карактеристике: јасноћа и једноставност како би пружио што јаснију визију чињеница, сажетост: потреба да се информација кондензује одређује одговарајућу језичку економију; живост и пластичност: новински језик тражи атрактивне формуле које наводе на читање, због тога је стил динамичан и конкретан, да би читалац одмах схватио идеју и осетио се као директан сведок догађаја; штампа је лако доступна, како на папиру тако и у електронској форми; ученици јој могу приступати и ван часа и тако непрестано бити у контакту са новим инпутом и имати аутономију учења. Мартин Лералта (Martín Leralta, 2009) полази од чињенице да се медији сматрају за „прозор“ и „филтер“, те у том смислу уводе ученика у нови свет вредности и догађаја, као и да посредују (путем лингвистичких, паралингвистичких, екстралингвистичких и дискурзивних поступака) у његовом изграђивању и дешифровању. Што се тиче медија као културних референци, нема сумње да се они конфигуришу као идентитарни, симболички и репрезентативни елементи једне заједнице и њеног заједничког имагинаријума, због чега постају носиоци друштвених норми, конвенција и употребе, закључује ауторка.

²³⁷ Важност визуелних стимуланса у савременом друштву чини да наш живот буде препун слика којима стално прибегавамо. На часу страног језика, ти стимуланси су средство које се користи као дидактички ресурс на различите начине: као помоћни материјал, као увод у неку активност, као централни део задатка, за развој интеркултурности, итд. Њихова употреба у процесу усвајања страног језика је везана за људску способност да ствара менталне слике, што може помоћи да ученик боље асимилује циљни језик и његову већу импликацију у наставном процесу. Визуелни стимуланси привлаче пажњу, мотивишу, опуштају, развијају креативност и позитиван став у односу на обраду и усвајање нових садржаја, полифакетични су, па их је могуће користити више пута на различит начин, претварајући их у дидактички ресурс великог потенцијала.

²³⁸ нисмо користили појам аудио-визуелни, јер сматрамо придев „аудио“ врстом усменог текста

²³⁹ У раду са стриповима, комбинација графичког хумора и статичних слика које симулирају покрете и акцију одмах привлачи ученика, јер вињете саме по себи садрже лудички елемент и нуде плуридисциплинарни експлоатацију. Психологија перцепције доказује да је визуелни материјал веома важан стимуланс током етапе усвајања различитих садржаја, а да употреба хумора омогућава анимичку стимулацију и већу емпатију од традиционалног контакта са језиком. У нашем случају стрипови, као књижевни суб-жанр, могу бити веома корисни за стивање интеркултурне компетенције јер садрже духовне вредности одређене заједнице повезане са историјским, политичким, економским, културним и др. факторима. Катала Караско (Catalá Carrasco, 2007) сматра да стрип подразумева мотивишућу и доступну форму за ученике страног језика јер представља портрет свакодневице неке земље (екстралингвистичке, пре свега кинезичке елементе, идеолошки и социокултурни садржај) и поседује карактеристике које могу бити веома корисне на часу који је временски ограничен: кондензованост, брзину читања и визуелну атрактивност.

²⁴⁰ Употреба видео записа представља неисцрпан извор материјала за наставу Л2 јер омогућава визуализацију свих лингвистичких и екстралингвистичких елемената који учествују у комуникативној интеракцији. Њихова употреба као аутентичног материјала нуди узорке различитих регистара из усменог језика, као и спонтане комуникативне ситуације и различите друштвене и културне контексте који условљавају употребу одређене лексике, интонације, супрасегменталних, паралингвистичких и невербалних компоненти, (понашање,

Иако све наведене категорије аутентичних материјала сматрамо веома корисним и неопходним у процесу усвајања Л2, те ћемо већину њих користити у практичном делу наше тезе као подстицај за развијање интеркултурне компетенције, издвојили бисмо текстуално-визуелне, пре свега због ере дигитализације у којој се налази савремено друштво. Такви материјали омогућавају креативно управљање информацијама и глобално су расположиви, елиминишу географске баријере, лако их је сачувати и приступити им, комбинују визуелне и текстуалне стимулансе и нуде истинске, неадаптиране информације, олакшавају разумевање и промовишу активну партиципацију, а ученици их, како на часовима, тако и у анкети коју смо спровели, истичу као најпогодније и најзанимљивије за употребу у учионици. Ту тврдњу можемо поткрепити и следећом илустрацијом која истински дочарава тенденцију данашњих генерација ка аудиовизуелним стимулансима, а у исто време представља и својеврстан увод у практични део наше тезе.

гестови, изрази, итд), те те тако нуде комплетнију визију комуникативног чина. Поред тога, нуде социокултурне информације у социолошком и антрополошком смислу (менталитет, ставови, обичаји, вредности). Међутим, увођење тв програма, серија, филмова у учионицу требало би чинити фрагментарно, поделом на сцене или секвенце, да ученици не изгубе концентрацију због велике количине информација од којих задрже минималан део, односно да не би дошло до когнитивног презасићења. Такви материјали отварају ученицима прозор у свет културе циљног језика и могућност да упореде оно што су научили са стварношћу која се манифестује у пројекцији (поздрави, отпоздрави, честитке, позиви, гестови, итд.) и нуде широк спектар лингвистичких, паралингвистичких и социокултурних аспеката. Преко њих ученици могу да виде како припадници циљног језика делају, мисле, понашају се у одговарајућим ситуацијама.

²⁴¹ Рекламе (статичне или покретне) утичу на формирање мишљења и вредносних судова, те због тога имају веома изражену конотативну карактеристику. То је врло комплексан жанр, користи различите врсте језика, визуелне лингвистичке и нелингвистичке елементе, може да се преноси путем различитих медија (штампани, радио, телевизија, интернет) и има широку публику. Пиниља Гомес (Pinilla Gómez, 1996: 351-352) сматра да су основне предности употребе реклама и огласа на часу страног језика те што на забаван начин уводе нове садржаје и пружају корисне информације из стварног света, како лингвистичке, тако и културолошке; затворена су целина и поседују лингвистичку аутономију, те се могу лакше изоловати они аспекти који нас највише интересују на контекстуализован начин. Рекламе су идеална комбинација слике и звука која пружа аутентичну информацију са лингвистичке и прагматичко-дискурзивне тачке гледишта. Такође, експлоатација реклама се уклапа у трајање часа и омогућава планирање комплетних задатака.



Гатуро иде у школу²⁴²

²⁴²Овај... мало је незгодно, али је то једини начин да нам деца поклоне мало пажње током часа...

Извор како ове, тако и свих других илустрација у практичном делу тезе, сем ако није другачије наведено, је:
<https://www.google.es/imghp>

ОПИС И ТОК ИСТРАЖИВАЊА

*“Not everything that can be counted counts,
and not everything that counts can be counted”
(William Bruce Cameron)²⁴³*

Као што смо већ навели у теоријско-методолошком оквиру, за анализу добијених података у нашем истраживању, одлучили смо се за употребу квалитативне методологије у односу на квантитативну, не само зато што, како тврде Герген и Герген, “домен квалитативног истраживања нуди једну од најобилнијих и најзахвалнијих претрага које су доступне у савременим друштвеним наукама”²⁴⁴ (Gergen & Gergen, 2003: 575), већ и јер верујемо да је она најприкладнији начин за увид у ставове наших ученика, као и за испитивање људског понашања и друштвене интеракције уопште²⁴⁵.

Путем ове методологије, ми тежимо да проучимо не стварност саму по себи, већ начин на који се она конструише и на који је испитаници разумеју и тумаче, односно, по Филиповић (2015: 15), „тачку гледишта појединца, глас појединца, који треба да се чује и препозна као интегрални део академског истраживања у оквиру ове парадигме”²⁴⁶. Тако они, за разлику од традиционалне позитивистичке парадигме, у којој су имали пасивну улогу објекта, постају активни актери у истраживању, односно веза између истраживача, који се лично ангажује у том процесу, и испитаника није више на вертикалном (субјекат-објекат), већ на хоризонталном нивоу (субјекат-субјекат)²⁴⁷. Многи квалитативни

²⁴³ <http://quoteinvestigator.com/2010/05/26/everything-counts-einstein/>

Није све што се може избројати битно, нити се све што је битно може избројати

²⁴⁴ The domain of qualitative inquiry offers some of the richest and most rewarding explorations available in contemporary social science

²⁴⁵ по Линколну (Lincoln, цит. у Филиповић, 2015: 14), успоном квалитативних истраживања и конструктивизма, доведена је у питање тврђа да је позитивизам једини или најбољи начин да се продубе знања о друштвеном животу

²⁴⁶ The point of view of an individual, the voice of an individual, needs to be heard and recognized as an integral part of academic research within this paradigm

²⁴⁷ Шевкушић (2006) тврди да се у литератури као основне смернице или начела квалитативне методологије најчешће издвајају следеће:

1) хуманистички приступ и оснаживање субјективног односа у истраживању, што значи да су предмет квалитативних истраживања увек појединци, који су полазиште и циљ истраживања, што се знатно занемарује у традиционалној позитивистичкој методологији, који их посматрају као објекат истраживања чиме се нарушавају етички принципи;

2) на почетку сваке квалитативне анализе мора постојати прецизан и обухватан опис предметног подручја, што значи да оквир дескрипције мора бити постављен на појединачном случају, како би се формулисале хипотезе и опште теорије о проучаваном проблему. Основни поступак састоји се у сагледавању свих

истраживачи сматрају да је сила водила њихове епистемолошке оријентације потреба да се свеобухватније сагледа комплексност људског постојања и друштвене акције²⁴⁸, те покушавају да имплементирају критички интерпретативни приступ који ће им помоћи да објасне комплексност савременог друштва, користећи притом студију случаја, етнографију, феноменологију, утемељену теорију, итд., и задржавајући генерички фокус на проучавање друштвених и културних феномена, нове педагошке и интерпретативне праксе и изграђивање праведнијег друштва. Квалитативно истраживање у оквиру конструктивистичке парадигме има тако јак партиципативни карактер (Филиповић, идем).

Шевкушић (2008: 16-17) тврди да бројеви нису довољно прецизни као средства за проучавање појмовног система људи, јер нису осетљиви на разлике у контекстима, односима и значењима које појавама приписују различите особе. Представници нове конструктивистичке интерпретативне парадигме²⁴⁹, који нуде алтернативне приступе анализи различитих података, ограничења традиционалне методологије покушавају да надоместе смерницама за обављање квалитативних истраживања: истраживања су еклектична и мултиметодска, јер омогућавају употребу различитих процедура за прикупљање и анализу података, не могу спроводити у вештачки створеним и изолованим условима, већ у конкретном контексту; усмерена су на особе и појединце, уместо на варијабле и статистику, а истраживање и живот посматрају као скуп динамичких интеракција.

За потребе нашег истраживања, првенствено је било потребно одредити механизме путем којих би вршили испитивање, те смо се одлучили за уобличавање две анкете на српском

важнијих аспеката једне појаве, а као јединица анализе узима се појединац, организација, одељење, локална заједница или читава културу;

3) без отворености на епистемолошком и методолошком нивоу према предмету истраживања није могућа дескрипција, а тиме ни смислена интерпретација, јер је понекад потребно редефинисати и модификовати полазне хипотезе;

4) предмети истраживања истражују се у свом природном, реалном, свакодневном окружењу, за разлику од квантитативних експерименталних истраживања која се врше у строго контролисаним условима.

²⁴⁸ Филиповић (идем) истиче термин *епистемолошка оријентација* у односу на квалитативну методологију, у складу са Дензиновом интерпретацијом да је то *поље* пре него скуп метода

²⁴⁹ Интерпретативна парадигма у друштвеним наукама, по Шевкушић (2006: 301-302), има дугу историју и различите изворе: претеча је немачка херменеутика и доктрина разумевања, а међу савременим утицајима на овај правац налазе се феноменологија, егзистенцијализам, симболички интеракционизам, конструктивизам и неовитгенштајновска аналитичка филозофија. Сам појам *интерпретативни заокрет* састоји се од више истраживачких приступа који се обједињују називом квалитативна методологија. Основни појмови у интерпретативној парадигми су *значење*, *акција* и *интерпретација*, за разлику од позитивистичких појмова *објашњење*, *предикција* и *контрола*. Основна поставка је да је предмет друштвених наука битно другачији од предмета природних наука, те да метод проучавања и објашњења мора бити фундаментално различит. Истиче се да је људско понашање у највећој мери интенционално и смисаоно, да се састоји од акција које имају субјективно значење за особе које их изводе. Оно се зато не може сазнати независно од субјекта, његових намера и мотива, већ откривањем тог субјективног значења.

језику у виду упитника са отвореним одговорима, да не би ни на који начин утицали на ставове испитаника и јер су информативнији и пружају разноврсне податке. Такође, извршили смо селекцију аутентичних материјала са интеркултурним примесама и уобличили корпус који смо, заједно са пратећим активностима и питањима, замислили као неку врсту „проширеног упитника“. Већина текстова је на шпанском језику, али је било и оних на српском, како би извршили конфронтативну апроксимацију изворне и циљне културе.

Дорњаи (Dörnyei, 2003: 3, 9-14) тврди да употреба упитника као начин прикупљања информација има низ предности, јер је то практичан начин да се сакупи велики број података. Исти аутор међутим сматра да упитници представљају и велики изазов, јер питања морају да буду довољно јасно уобличена да би се избегли неспоразуми и снабдели истраживача релевантним информацијама које је могуће применити на одређену студију. Давање одговарајућих инструкција је од посебног значаја, реченице кратке и једноставне, битан је и распоред питања, а добро је подвући да не постоје добри и лоши одговори, те се испитаници охрабрују да слободно искажу своје мишљење. Исти аутор наводи и неке од проблема употребе упитника: упитник треба да је довољно занимљив и мотивишући за испитанике како би га уопште попунили, њихови одговори могу бити поједностављени и површни јер нису вољни да губе време за његово испуњавање, што утиче на квантитет и квалитет њихових одговора, могуће је да се одговори на нека питања изоставе, случајно или намерно или да се питања погрешно разумеју и готово је немогуће проверити валидност одговора. Често испитаници не нуде искрене одговоре, већ одговарају на начин на који мисле да треба да одговоре. Питања су често транспарентна, те могу да претпоставе оно што је пожељни, прихватљиви или очекивани одговор иако тако заиста не мисле. Све те смернице узели смо у обзир приликом уобличавања питања у обе анкете и самом материјалу и трудили смо се да добро промислимо начин на која их постављамо, да би добили одговоре који би били релевантни за наше истраживање.

Прва анкета задирала је у ставове ученика у односу на културу и интеркултурни сусрет са другошћу, а друга се тицала односа према аутентичним материјалима и њиховој примени у настави А2. Што се тиче материјала, сама селекција је трајала доста дуго, јер смо се трудили (а) да пронађемо, по нама, довољно изазовне текстове који би пробудили интерес ученика и нагнали их на критичко промишљање њиховог садржаја, (б) да останемо колико год је то могуће објективни и неутрални у односу на садржај одабраних материјала, односно да не дозволимо да нам сопствена предубеђења диктирају њихов одабир, као и

(ц) да обухватимо што више различитих формата аутентичних материјала који би генерисали одговарајуће аутентичне задатке и аутентични аутпут испитаника. Тако смо у истраживању користили следеће материјале²⁵⁰:

1) ТЕКСТУАЛНИ

а) писани

- ☞ књижевна дела
- ☞ чланци из дневних новина и часописа
- ☞ наслови
- ☞ коментари читалаца
- ☞ интервјуи
- ☞ пословице и устаљени изрази
- ☞ интернет форуми и блогови

б) усмени

- ☞ аудио-записи

2) ВИЗУЕЛНИ

а) статични

- ☞ илустрације
- ☞ фотографије
- ☞ слике
- ☞ пароле
- ☞ огласи
- ☞ постери

б) покретни

- ☞ гестови

3) ТЕКСТУАЛНО-ВИЗУЕЛНИ

а) статични

- ☞ вињете и стрипови
- ☞ постери
- ☞ електронска прича са илустрацијама

²⁵⁰ употребљено је више од сто, што је само један део од укупног броја прикупљених материјала за потребе истраживања

б) покретни

- ☞ краткометражни филмови
- ☞ ТВ емисије
- ☞ рекламе.

Следећи корак био је пронаћи ученике који би били вољни да учествују у њиховој обради и да утврдимо колико нам је уопште испитаника потребно да би резултати истраживања имали потребну валидност. У односу на алеаторни одабир у квантитативном истраживању, одабир учесника у квалитативном је намеран, а процес селекције динамичан, односно непрестан у току читавог истраживања, док се подаци изражавају у наративној, а не нумеричкој форми. Шевкушић (идем: 41) истиче да се опортунистичко/пригодно узорковање користи кад истраживач налази субјекте који га могу снабдеи потребним подацима, односно бирају се особе које су на располагању и вољне да сарађују са њим. Брикси и Грин (Brikci & Green, 2007) такође тврде да су узорци у квалитативном истраживању обично намерно одабрани, како би генерисали корисне информације, а број узорака мали, што потврђује и Алварес-Гајоу (Álvarez-Gayo, 2005), који истиче да је једна од карактеристика квалитативног истраживања парадокс да иако често проучава мало испитаника, генерише велику количину информација. Један од начина идентификације броја учесника који су потребни је да се настави са обављањем истраживања докле год се анализом не дође до тачке када се више не добијају никакви нови подаци, односно до тачке засићености. По Мукијелију (Mucchielli, 1991: 114) „сатурација је феномен који се у квалитативном истраживању јавља после извесног времена, јер прикупљени подаци не доносе ништа ново“²⁵¹; у складу са том идејом потребно је имати на располагању већи број потенцијалних испитаника, који би се по потреби инкорпорисали у истраживање. Практичнији метод је, по Бриксијевој и Гриновој, да се процени да је тачка сатурације на 15 учесника за сваку од хомогених група (године, род, професија, итд.).

Сходно томе, одабрали смо 15 студената треће и четврте године Факултета за међународну економију²⁵² Универзитета „Џон Незбит“ (некадашњи Мегатренд), који су добровољно пристали да буду део истраживања. Међутим, занимало нас је и како би на исти материјал реаговали студенти филолошких наука, те смо добили и два узорка са Филолошко-уметничког факултета Универзитета у Крагујевцу и један са Филолошког факултета

²⁵¹ La saturation, c'est le phénomène qui apparaît au bout d'un certain temps dans la recherche qualitative lorsque les données que l'on recueille ne sont plus nouvelles”

²⁵² на овом факултету шпански језик је један од шест изборних језика који су у понуди, заједно са италијанским, француским, руским, немачким и кинеским, и учи се четири семестра, односно ученици достижу ниво B1.

Универзитета у Београду²⁵³. Разлика у лингвистичкој компетенцији и продукцији била је очигледна, али садржај и идеје врло слични, што је оно што је нама било од значаја, јер нас није занимало језичко постигнуће, већ интеркултурна освешћеност²⁵⁴. Тако је у истраживању учествовало укупно 18 испитаника, 14 женског и 4 мушког пола, следећег распона годишта:

- 1986. (1 испитаник);
- 1988. (3 испитаника);
- 1989. (2 испитаника);
- 1990. (2 испитаника);
- 1991. (8 испитаника);
- 1993. (2 испитаника).

По Дорњаију (2003: 8 и сл.), упитник може да понуди три врсте података о испитаницима: фактуелне, бихејвиоралне и актитудиналне. Фактуални подаци се користе за добијање података о самим испитаницима: године, пол, професија, итд.; бихејвиорални се односе на понашања испитаника у различитим ситуацијама, док се питања везана за ставове користе да се сазна шта мисле, верују, која су им интересовања и вредности. Све три врсте података смо узели у обзир у истраживању: занимало нас је годиште и пол испитаника (фактуални подаци); дескриптивни подаци о веровањима и ставовима испитаника (актитудинални), као и њиховом понашању (бихејвиорални) у интеркултурној интеракцији.

Истраживање је обављено у другом семестру школске 2013/2014. године, слањем материјала и анкета учесницима електронским путем, које су нам они после попуњавања враћали. Иако је већина материјала била на шпанском језику, истакли смо им да одговоре могу давати како на матерњем, тако и на циљном језику, јер циљ није била оцена њихове лингвистичке компетенције, већ увид у њихове ставове. Након ишчитавања њихових одговора, са техничке тачке гледишта, без дубље анализе садржаја, закључили смо следеће:

²⁵³ подаци су добијени захваљујући свесрдној помоћи проф. др Анђелке Пејовић

²⁵⁴ Евалуација интеркултурне компетенције ученика, којом се ми овом приликом нисмо бавили, биће она коју дају они сами из сопственог искуства о свом не/адекватном понашању; на њу се не могу применити мере сумативне евалуације, која служи за утврђивање знања у оквиру реализације одређеног задатка, односно мерење ученикових вештина разумевања и усмене и писане продукције. По Мартин Перису (Martín Peris, 2003), у том случају треба примењивати формативну евалуацију, засновану на квалитативним приступима попут дневника, итд. Таква евалуација је континуирани процес прикупљања података чиме са циљем да се промовише усвајање и контролише његов ступањ, као и потребе сваког ученика током процеса усвајања.

- 1) већина испитаника се трудила да аргументовано и, желимо да верујемо, искрено и самостално одговори на сва питања, међутим било је површних и одговора са да / не / не знам, без икаквог даљег објашења;
- 2) како је рад на материјалу одмицао, јављала се тенденција да су неки испитаници прескакали одређене задатке и питања која су им се можда учинила мање битним или превише захтевним;
- 3) неки од испитаника су на самом крају истраживања, када је од њих затражено да изврше евалуацију материјала, прокоментарисали да су им дужи текстови у писаном облику били досадни или да су губили концентрацију читајући их, те можемо извести закључак да је вероватно долазило до когнитивног презасићења.
- 4) такође, наишли смо и на пар одговора који су нам се учинили толико добро уобличеним да смо посумњали да су однегде преузети, те смо дошли на идеју да би било потребно обавити пар усмених упита, како би извршили триангулацију, односно упоредили добијене информације, јер тако ученици не би имали времена да размисле о одговорима које дају, па би као такви можда били веродостојнији.

У ту сврху смо на два редовна часа шпанског језика ученицима преко пројектора приказали неколико активности које су чиниле саставни део нашег истраживања. На једном часу било је 15 студената (13 женског и 2 мушког пола), просечне старости 20 година, а на другом 20 студената (13 женског и 7 мушког пола), просечне старости 21 година, односно укупно 35 ученика (26 женског и 9 мушког пола). Тако смо поред индивидуализованих, писаних и одложених упитника, добили и тренутне упите у директној интеракцији са ученицима, при чему су одговори били врло слични, што нам је на неки начин потврдило ваљаност истраживања.

Када су потребне информације прикупљене, записане и сређене, први задатак је, сматра Алварес-Гајоу, да им се да смисао, односно да се поједностави комплексност текстуалних транскрипта. За то је потребан процес кодификације која омогућава развој одређене класификације или систем кодова, те цитира Патона (Patton), који тврди да је „кодификација срце и душа анализе текстова“²⁵⁵. Кодификација претпоставља изналажење образаца, етикетирање тема и развој категорија, а њен коначни циљ је редукација података и стварање концептуалних модела. Постоји дескриптивна и интерпретативна фаза процеса кодирања; дескриптивна је класификација и кодификација квалитативних података који су прикупљени у процесу истраживања и основа је за интерпретативну фазу

²⁵⁵ La codificación es el corazón y el alma del análisis de textos

у којој се извлаче закључци на основу добијених података, врше поређења, стварају креативни оквири за интерпретацију и у неким случајевима генерише одређена утемељена теорија.

У нашем истраживању смо, након селекције материјала и уобличавања пропратних задатака, пратили следећу динамику:

- прикупљање података, путем упитника у писаној и учесничке партиципације у усменој форми;
- обрада података: ишчитавање и редукција прикупљених података;
- критичка анализа података: идентификација и класификација у односу на сврху и циљ истраживања, као и интерпретација и елаборација, односно отворено, аксијално и селективно кодирање (енг. *open coding, axial coding, selective coding*).

При уобличавању активности везаних за материјале, ми смо, да би на смислени начин организовали понуђене текстове и задатке, извршили и прекодификацију на следеће шире категорије: диверзитет и однос према другим културама, елементи невербалне комуникације различитих култура и проблеми везани за суживот у модерном глобализованом друштву, које су обухватале све три компоненте интеркултурне компетенције: когнитивну, бихејвиоралну и афективну.

Након анализе и интерпретације одговора испитаника, извршили смо кодификацију на следеће категорије:

- 1) стереотипно поимање култура
 - хетеростереотипи: како ми видимо друге
 - аутостереотипи: како ми видимо себе и како мислимо да други виде нас;
- 2) интеркултурна комуникација
 - сусрет са другошћу
 - дијалектичка веза између појмова „ми“ / „други“;
- 3) културни неспоразуми засновани на другачијој концепцији света
 - различите културне праксе
 - концепт времена (хронемика)
 - концепт простора (проксемика)
 - гестови (кинезика);
- 4) дискриминација
 - предрасуде
 - расизам
 - ксенофобија;
- 5) визија савременог друштва
 - материјалне у односу на духовне вредности
 - хармоничан суживот у свету: реалност или утопија?

Акцент је највише био на задацима који се тичу когнитивне компоненте, како би ученицима привукли пажњу на одређене елементе различитих култура, омогућили им да размисле о њима и тако стекну интеркултурну свест. Међутим, било је тешко одвојити когнитивне елементе од осталих, јер иза сваког когнитивног чина стоји и одређени афективни, који производи одговарајуће понашање, те су стога они испреплетани. Трудили смо се да одаберемо текстове који су довољно изазовни да би ученици обратили пажњу на њих, обрадили их, упоредили са претходним искуством и тако стекли вештине за одговарајуће интеркултурно понашање, како афективно, тако и делатно.

РЕЗУЛТАТИ И АНАЛИЗА ДОБИЈЕНИХ ПОДАТАКА

10.1. РЕЗУЛТАТИ ДОБИЈЕНИ АНАЛИЗОМ АНКЕТА

АНКЕТА 1: став учесника у истраживању у односу на културу и интеркултурност

На прво питање у анкети, везано за дефиницију културе, добили смо одговоре које наводимо²⁵⁶ у наставку, а које можемо класификовати на следећи начин:

Ученици културу повезују са:

1) друштвом:

- култура је спој различитих аспеката друштва (морал, религија, храна, итд.);
- она је срж сваког друштва, нешто без чега овај свет не би могао да се развија;
- представља научене обрасце мишљења, осећања и деловања неког друштва;
- битна друштвена појава, њу ствара друштво и свако је друштво има, што значи да апсолутно некултурног друштва нема, она је његов специфични елемент. Култура, културне тековине чине основну појаву сваког друштва, а друштво се разликује од природе културом;
- представља читаво наслеђе друштва, односно усвојене обрасце условљене једном друштвеном заједницом, а који се односе на самоспознају и делатност сваког појединца понаособ;
- научени обрасци понашања неког друштва.

2) нацијом:

- феномен који обухвата све посебности једне нације, односно бави се карактеристикамакоје једну нацију чине посебном и другачијом, било да је то језик, уметност, традиција, итд.;
- све што има везе са једном нацијом, историја, уметност, обичаји...;

²⁵⁶ Одговоре испитаника репродукујемо без икаквих правописних, граматичких и стилских модификација

- одраз је једне нације, печат и оно што сваки појединац треба да штити, гаји и велича као дио свог личног идентитета.

3) народом:

- култура је идентитет једног народа;
- обухвата обичаје, традиције, начине понашања и сл. једног народа;

4) земљом:

- како наслеђе једне земље, тако и ниво стеченог васпитања и манира;
- обележје једне земље, кућно васпитање, обичаји, традиција.

5) заједницом:

- култура је склоп понашања, начека и вредности одређене заједнице који се преноси и наставља кроз сваку генерацију која долази. Саставни део културе чине сва дела из било које сфере уметности да потичу, а која допуњују и обогаћују изглед и појавни облик те заједнице.

6) општа, тоталистичка категорија:

- култура представља виши део нечега, да ли се ради о музици, посећивању музеја, разних догађаја, концерата или нешто слично томе. Дакле култура, као сама реч има значење нечег потпуно другачијег, уваженијег, поштованијег, а постоји и култура која се односи на сам народ, државу, културне обичаје и сл.;
- култура је начин живљења, начин размишљања, сваки сегмент људског живота;
- култура се може видети у свему, видети ко је какав човек или боље упознати неку нацију.

На питање о томе који је најбољи начин да се упозна нека култура, ученици су дали следеће одговоре:

1) сам боравак у земљи/земљама циљне културе:

- сматрам да је најбољи начин да се човек упозна са културом другачијом од своје, и да се са њом сроди, да извесно време борави у земљи где је та култура присутна;
- боравак у тој земљи и живети као и сви њени становници;

- пре свега, обилазак државе која је колевка те културе и разговор са људима који живе на том простору;
- да се оде у ту земљу, ступи у контакт са људима, упознају обичаји, култура, начин живота;
- да се проведе време у месту и са људима чију културу желимо боље да спознамо;
- када се оде у ту земљу, када упознаш људе из те земље, будеш са њима, упознаш њихов менталитет, традицију, обичаје;
- -осетити културу на најаутентичнијим местима, а то нису најчешће главни градови или центри градова, то су периферије градова или земаља, где се може осетити аутентични дух неког народа.

2) изучавање култура:

- уколико нисмо у могућности да путујемо, увек можемо да се посветимо изучавању култура које нам привлаче пажњу: истраживачки задаци, прикупљање енциклопедија, историја и књижевних дела су добра полазна тачка;
- проучавање историје, обичаја, итд.

3) упознавање представника одређене културе:

- бити у контакту са представницима културе коју бисмо желели упознати;
- одређени временски период проведен са припадницима те културе (заједнице);
- да provedеш један дужи временски период окружен људима из те, једне те исте културе, али из различитих сфера занимања;

4) разно:

- комуникација са људима, нарочито са људима из других земаља;
- сматрам да се култура најбоље упознаје када путујете, пробате различиту храну, упознајете нове људе;
- путем језика, музике, обичаја;
- сматрам да културу најбоље можемо упознати уколико се са њом косимо; уколико нешто сматрамо занимљивим, имамо већу мотивацију да се томе и посветимо, научимо и сазнамо шта нас код тога највише привлачи.

На питање број три из анкете, „да ли сматраш да постоји веза између језика и културе“ једне заједнице, само је један од испитаника одговорио да не постоји, док су сви остали били сагласни да постоји или можда постоји и то:

1) можда постоји:

- одређена културна заједница без језика и разумевања не би постојала као таква, а језик је одувек био тај који спаја заједнице и људе;

2) мислим да постоји:

- некако ми неки језици иду уз ту културу...не могу да замислим немца да прича француски;

3) постоји:

- веома јака веза;
- велика и нераздвојива веза;
- језик је огроман део једне културе;
- моје мишљење је да су култура и језик јако повезани, јер у сваком језику можемо пронаћи нешто карактеристично за нацију чија нам је култура привукла пажњу (веровања, обичаје, изреке, пословице). Ми хиспанисти се подједнако бавимо и културом и језиком, јер једно без другог не може. Постоје извесни контексти који се једино могу разумети уколико особа познаје културу. С тим у вези је јако битна књижевност, писан реч нам је такође доказ да су језик и култура повезани;
- постоји и ту је свакако битан однос који припадници једне културе заузимају према језику;
- наравно да постоји, и то огромна, језик представља компоненту културе једне нације, а ми кроз језик упознајемо и људе и саму земљу у којој је то говорно подручје;
- језик рефлектује културу одређеног друштва и њеног погледа на свет. Језик је саставни део културе.

Одговоре на питање „које аспекте културе циљног језика сматраш најважнијим за усвајање исте и успешну комуникацију са њеним припадницима“, могли би генерално да класификујемо на:

1) аспекте легитимизоване културе

- на првој години (ФИЛУМ, Крагујевац) смо имали предмет који се зове Увод у хиспанистику, где смо имали прилике да се упознамо са историјом Шпаније, али и Латинске Америке (од открића до данас), затим смо се бавили и политичким превирањима, , уметношћу и то проучавајући књижевност, сликарство, филм и музику. Иако делује тешко, заправо то није, јер смо учили најзначајније. То нам је било веома корисно јер смо боље разумели језик, јер и језик је култура, неодвојив је од народа. Постојање оваквог предмета је савршен начин да ученици упознају културу страног језика којим се баве;
- уколико знамо неке речи или причамо комплетан језик, упознати смо са њиховом историјом и традицијама, то је одличан начин за добру комуникацију;
- много су срећни и поносни кад виде да знамо њихов језик, па ако покажемо да знамо нешто од њихове историје или тренутне ситуације у земљи, просто су одушевљени.

2) аспекте суштинске културе

- да би осетио дух народа и научио језик увек прво иди на њихову пијацу;
- празници, гастрономија, обичаји, пожељно и очекивано понашање, начини обраћања, обраћања из поштовања, итд.;
- музика;
- прихватање обичаја културе циљног језика и прилагођавање;
- обичаји и начин живота;
- њихов начин опхођења, поздрављања, комуникације, поштовања обичаја и традиције.

3) аспекте и једне и друге културе:

- обичаји, стваралаштво, традиција тог језика;
- прво да познајеш основне карактеристике циљног језика, да га упознаш на себи близак начин кроз неки аспект културе те земље или нације, било то кроз

умијетност, музику, спорт...али и кроз саму историју настанка тог језика...Међу млађим популацијама сигурна сам да је оно што је сада „ИН“ прихватљивије за остваривање комуникације са том циљном групом.

Аспекти културе циљног језика који их највише интересују су следећи:

- обичаји (4 испитаника), нпр.: уживам у упознавању других култура јер то сматрам највећим богатством које човек може да поседује. Опет, тешко ми је да одговорим који ми је аспект најзанимљивији, али ћу истаћи обичаје;
- гастрономија (3);
- књижевност (3);
- музика (2);
- историја (2);
- занимљивости (2).
- цивилизација (1);
- прославе (1);
- антрополошки састав (1);
- уметност (1);
- филм, телевизија (1);
- традиција (1);

На питање да ли постоје мање и више развијене културе, на наше изненађење више од половине испитаника је одговорило потврдно:

- 1) постоје:
 - да / постоје (7 испитаника);
 - да, али често оне економски развијеније нису духовно развијене на адекватан начин;
 - све зависи о каквим је културама реч, колико су савремене и прихваћене, али дефинитивно мислим да постоје;
 - у најширемо смислу те речи, да.

2) неопредељен/а:

- то је све релативно, неке културе су другачије од наше али не мора да значи да су мање развијене;

3) не постоје:

- постоји само недостатак знања о њима;
- постоји само оно што нас више или мање занима из одређене културе;
- посматрајући било коју културу, да се закључити да у готово свакој постоје аспекти које припадници друге културе могу оценити као мање развијене. Тако да је незахвално говорити кроз одредбу развијености. Пре бих нека друштва одредио као мање толерантна, тј. конзервативна;
- то је најгора заблуда човечанства. Управо је она довела до најстрашнијих геноцида у светској историји. До дана данашњег исти стереотип служи као покриће великим силама које и данас истребљују народ који називају нижом врстом. Не постоје мање и више развијене културе, постоје културе које су једноставно различите и управо се у тој различитости крије мноштво предивних аспеката који су вредни проучавања. Мислим да наша земља мора да поради на еманциповању младих нараштаја, јер све више увиђам да многи одрастају у породицама где је ово мишљење и те како заступљено.

Одговоре на питање да ли постоје културне праксе које не разумеју и неодобравају и које су то, можемо класификовати на следећи начин:

1) не разумем:

- културну праксу грађана земље у којој живим. Србија има велики проблем о којем нико не жели јавно да проговори. Животни стил мојих сународника се своди на гледање телевизијских програма који не нуде добар културни садржај и посећивање манифестација које су далеко од културних. Медијски утицај на младе људе је веома јак. Деца од осам година која живе у мојој згради читају Скандал са родитељима и слушају Цецу, а старија деца сматрају да имају право да говоре о рату који се десило пре него што су они били рођени. Криви су сви, а највише родитељи, који своје незадовољство економском ситуацијом у земљи преносе на децу. Морају да се мрзе Други јер неко мора да буде крив за кризу у којој се налазимо. Страшно је и не

знам на који начин можемо променити културну праксу у нашој земљи, јер управо одатле морамо кренути како бисмо развили космополитизам у нашој средини;

- много је оних које не разумем, међутим у питању су најчешће удаљене културе које ме нису претерано занимале;
- не разумем однос према женама код људи муслиманске вере (нарочито на просторима Авганистана, Пакистана...).

2) не одобравам:

- смртну казну;
- јавно обешене криминалце;
- насиље ни у каквом облику;
- разне културне праксе које се догађају у афричким племенима.

3) не разумем, али одобравам:

- постоје које не разумем, али не и које неodobравам, јер је позиција посматрача другачија од позиције онога који кроз ту културу и постоји. Када је реч о онима које мање разумем, ту пре свега мислим на пренаглашене ритуале самоповређивања у југо-источној Азији, као и на положај жена у појединим земљама Блиског Истока;
- сигурно постоје неке које не разумем, али одобравам све и поштујем туђе обичаје какви год су.

4) не постоје:

- не (3 испитаника);
- у суштини свака културна пракса има свој практични разлог постојања;
- сматрам да ја нисам неко ко би требало да одлучује или суди о некој култури. Своју волим, а туђу поштујем;

5) не знам: 2 испитаника.

На питање да ли сматрају да је њихова култура боља у односу на остале, добили смо следеће одговоре:

1) сматрам да јесте:

- да (2 испитаника).

2) сматрам да није:

- не (4 испитаника);
- не, свака култура је различита и има своје особености;
- сматрам да је српска култура јако богата, али не и да је боља од неке друге;
- свака култура је посебна на свој начин, само је питање како ко коју доживљава;
- сматрам да је свака култура своја прича и да мора да се упозна да би се заволела или имало мишљење о њој;
- наравно да не. Свако од нас, сваки народ, заједница има нешто због чега се разликује и то је главни циљ. Попштујем свачији избор и културу;
- не, јер постоје бројне културе из којих смо преузели много тога;
- не, али су многе културе проистекле из наше;
- сматрам да има много аспекта које треба побољшати и изменити, што не значи да је моја култура ни боља, а ни гора.

3) немам своју културу:

- национално сам неодређена. Дете сам из мешовитог брака, отац ми је муслиман, мајка хришћанка. Оставили су мени и сестри довољно слободе да када одрастемо одлучимо саме желимо ли да припадамо одређеној култури. Нисмо желеле. Познајем обе културе, и себе сматрам јако богатим дететом што сам расла у таквом браку, али не желим ниједној да припадам, јер не поседујем религиозност већ научни дух који је увек жељан нових сазнања. Све су ми културе интересантне.

По испитаницима, заштитни знаци њихове културе су:

- православље, православни крст, славе, цркве, манастири (9 испитаника);
- храна, сарма, пребранац (8);
- музика, игра, фолклор, трубе и Гуча, турбо фолк (7);
- поздрав: љубљење три пута у образ, три прста (5);
- традиционална народна ношња, шајкача (4);
- народни обичаји (4);
- ракија, шљивовица (3);
- језик и писмо (3);
- историјски споменици (2);

- гостопримство (2);
- богата историја (2);
- Тесла (2);
- Ђоковић (2).
- мешање у туђе животе (1);
- понос (1);
- архитектура (1);
- уметност (1);
- грб (1);
- патријархалност (1);
- патриотизам (1);
- краљеви и познате вође (1);
- Југославија (1);
- Тито (1);
- Цеца (1)²⁵⁷.

Извој шта ти се у твојој култури допада, а шта не, шта би у твојој култури променила/променио, зашто и на који начин:

1) допада ми се:

- блиски породични односи;
- очување традиције;
- што смо достојанствен и поносан народ;
- дружељубивост;
- књижевност и уметност;
- поједини обичаји, вредности, језик;
- што смо сложни кад је тешко, гостољубиви, топли, отворени, патриоте;
- наш менталитет не постоји нигде, што нас чини јединственима, не бих волела да сам из неке друге земље;

²⁵⁷ Светлана Цеца Ражнатовић – популарна фолк певачица и супруга покојног Аркана који је усмртио пуно људи, је симбол младих генерација земље Србије. Наведено доказују натписи младих девојака и момака попут: Цеца српска мајка, Цеца мајка краљица, Цецо волимо те, итд. Миллиони младих одлазе на њене концерте...страшно. Управо то чини тежим идеју да створимо један здрав однос према другим нацијама, јер је она симбол национализма, она промовише српство. Није једини проблем ова фолк дива, али јесте симбол тог проблема.

2) не допада ми се:

- однос који имамо према нашој баптини, нечување језика;
- што је наша култура често под утицајем других и што нам се нпр. у музици мешају од турског до америчког призвука;
- и даље изражен патријархат, подређеност жена и то не само у руралном делу земље;
- обичаји за сахране: ужасно је то што је обичај да се након сахране прави ручак за све где сви иду да једу и пију, такође и само ношење хране на гробље; цвеће и свећа су сасвим довољни;
- што смо приморани на многе ствари што нас некад чини агресивним, тера нас да се сналазимо како умемо, што је наша власт незасита и узима више него што даје, што смо некада колико и вредни толико и лењи;
- дозволили смо другима да нам краду и мењају историју.

3) променила/о бих:

- однос према култури од стране државе, промовисање погрешних идола, а занемаривање правих музичких, позоришних, филмских вредности;
- културу гледања риалити програма и разних емисија сличног типа;
- начин размишљања људи о другим нацијама, трудила бих се да млађе, нове генерације учим нашој историји, али на начин да не треба да мрзе друге и да се оно што се дешавало нама дешавало и некоем другом са друге стране;
- то што млађе генерације превише знају о ратовима и створили су неку неосновану мржњу које су им прењеле неке старије генерације, а они то прихватили без обзира што тада нису ни били чланови заједнице, па мрзе а не знају ни зашто, ни кога, ни шта је мржња заправо.

4) не бих променила/о:

- не бих мењала готово ништа, јер су многе ствари које су од великог значаја за нашу историју, нама веома битне и драге. Баш због тих ствари је и наша култура позната свету, тако да из тог разлога не бих мењала апсолутно ништа;
- књижевност и музику не бих мењала.

На питање да ли имају расних или предрасуда другог типа и зашто, одговори су били подељени:

1) **имам:**

- свако има предрасуде и оне не морају бити искључиво окренуте према другим етничким групама;
- да, према онима који одбијају да схвате и прихвате утемељено постојање културе којој ја припадам;
- предрасуда да, али не дозвољавам да се испрече у мом коначном мишљењу и ставу према конкретној особи. Не генерализујем ништа. То би били албанци, хрвати и роми из сва три очигледна разлога. Али исто тако имам и пар пријатеља хрвата и познаника рома о којима имам посебно мишљење од њихове целе нације. И мислим да је то у реду, ако си имао последице у прошлости, имај их, задржи за себе, али сваком дај прилику и не дозволи да се ико осети непријатно у твом друштву. Не би сигурно волео да се тако нешто деси теби.

2) **немам:**

- не(б испитаника);
- немам, сви људи су једнаки;
- немам никаквих расних предрасуда, људе делим на добре и лоше. Имам пријатеље различитих националности, вероисповести и никад нисам имала проблема у комуникацији са њима, јер они иако негују своју културу, желе да сазнају о осталима;
- немам никаквих предрасуда тог типа, васпитан сам тако да не генерализујем и не мрзим некога само зато што припада некој нацији, раси, итд.;
- немам расне ни ти било које друге предрасуде ни о једној етничкој групи. Дјете сам из мешовитог брака два интелектуалца и нисам одгајана на такав начин;
- никада нисам имала предрасуде било ког типа. Васпитана сам да мислим да су сви народи једнаки, а да су различитости међу њима само особености које их чине занимљивијима.

3) **и имам и немам:**

- у глобалу немам, не судим о људима на основу вероисповести, боје коже или језика којим говоре. Међутим, с обзиром на лоша искуства са Ромима, ту предрасуде постоје (али сам се неколико пута уверила да не могу да генерализујем).

Као разлоге настанка и постојања расних предрасуда, уврежених мишљења, неспоразума и конфликта међу припадницима различитих култура наводе следеће:

- ксенофобија (1 испитаник);
- конфликти су углавном вођени због политичких побуда и интереса, а не расне нетрпељивости (3);
- да би се светске силе обогатиле (1);
- јер у свету генерално влада идеја да постоје супериорније/инфериорније нације/расе (2);
- углавном због ратова из прошлости (1);
- непознавање одређене културе (7);
- стицање погрешне слике о некој култури путем медија, углавном намерно, медијско бомбардовање (2);
- неразумевање различитости (2);
- јер свако мисли да је управо он супериоран у односу на друге (1);
- неподударање животних ставова (1);
- ограниченост (1);
- због тога што су људи научени да мрзе друге људе, а све полази од малих ногу, где деца то виде у кући, затим у друштву (1);
- због стереотипа особа које се групишу по основу расе, претпоставке да припадници једне групе имају одређене особине, карактеристичне за ту групу које морају имати сви, ти стереотипи могу бити негативни (1);
- искрена да будем, не знам из ког разлога (1).

Да ли си имала/о предрасуде према одређеној култури које си касније променила/о или потврдила/о:

1) да:

- на пример, у Француској се ређе купају, што се у много случајева, нажалост и потврдило;
- вероватно да јесам;
- мислила сам са ду холанђани хладни и затворени људи, али на основу онога што сам доживела не могу више то да тврдим;

- па мислила сам да су швајцарци много груб, хладан народ-али када сам отишла у Швајцарску тотално супротно искуство сам доживела, веома су љубазни, па чак се и нуде да ти помогну;
- више пута сам и променила и потврдила своје предрасуде према Ромима.

2) не:

- не (5 испитаника);
- не, нисам имала, ни ти ћу икада имати јер сматрам да је то огледало моје писмености и зрелости.

Да ли сматраш да је могућ миран суживот различитих култура и њихово међусобно уважавање? Ако мислиш да је тако, на који начин се то може постићи?

1) могућ је;

- може се постићи кроз политику позитивног односа према другима, кроз образовање и подизање свести о другима, а то је политика супротна оној која се спроводи;
- најбољи начин јесте јака едукација младих, од основне школе до факултета, непрестано упознавање са другим културама и укључивање родитеља у те акције, јер често мржња детета према другим народима потиче из куће. Само се едукацијом и константним усмеравањем детета овај проблем може решити;
- кључ лежи у поштовању, сарадњи и компромису;
- узајамним разумевањем и поштовањем права и без уплитања страних сила, мада је то у данашње време практично немогуће;
- постиже се заједничким радом на истом циљу, прихватању различитости и неутрожавању припадника других култура;
- самоуважавањем и поштовањем;
- када би људи поштовали једни друге због тога ко су, а не која им је боја коже и затворен приступ расистичком размишљању и било каквој врсти дискриминације;
- уважавање туђега мишљења, туђега начина живота. Ако се свако од нас потруди да искорени из себе лоше мишљење, свашта можемо да постигнемо заједно;
- толеранцијом;

- поштовањем друге културе, обичаја и веровања без обзира на своја;
- одговор лежи у образовању, да учимо о другим културама јер на крају крајева сви смо исти;
- делимично јесте, ако се изоставе све могуће предрасуде и лоша прошлост коју смо рецимо ми имали са другим народима.

2) није могућ:

- на нашем простору, нажалост не. Уважавање- да, али то није довољно док год се пропагира дистанцирање од различитих од себе;
- желим да верујем да је могућ миран суживот различитих култура, али нисам то до сада видео у пракси.

Како настају и да ли су уопште могуће промене у свести људи у односу на културне разлике:

1) могуће су:

- едукацијом младих и организовањем догађаја на којима ће имати прилику да сами представе културе различите од својих;
- упознавањем дотичне културе;
- правилним образовањем;
- сарадњом између различитих култура;
- настају као непотврђена предрасуда, али учењем, информисањем, разговором и прихватањем различитог од себе она се брише;
- први кораци се уче код куће, од твојих најближих првенствено, а током година културолошка свијест се подиже учењем, отварањем и ширењем својих видика;
- људи треба себи да пруже прилику да се сами упознају са другом културом;
- када људи осете на својој кожи како је бити дискриминисан и уколико одрастају у здравој и нормалној средини која не прави разлике међу људима, околина такође може позитивно да утиче на њихову свест;
- уколико од малих ногу неког навикнете да нема такав поглед на свет и друге културе, могуће су промене у свести;
- да учимо децу да смо сви исти, да нико није бољи од другог јер је друге боје коже, јер се другачије облачи, слуша другу музику...;

- -уважавање и подржавање различитости у свим областима људског живота утиче на то да људи постану осетљиви на чињеницу да су људи природно развили различите начине живота, обичаје и погледе на свет и да нас та разноликост све обогатује.

2) нису могуће:

- нарочито нису могуће код старијих људи, тешко их је променити, готово немогуће. Постоје изузеци, али је знатно лакше извршити утицај на дете него на одраслог човека;
- мислим да се јако тешко мења свест људи, пре свега због јаке пропаганде која је присутна са свих страна и која је, вероватно, узрок.

Да ли сматраш да ти као појединац можеш да утичеш на освешћивање твоје околине. Ако мислиш, на који начин?

1) могу:

- сматрам да треба почети од себе, ако не могу променити свет, онда барем могу људе из непосредног окружења. Ширењем љубави.
- не представља ми проблем да прекинем некога ко у мом присуству омаловажава друге нације из недефинисаних разлога;
- тако што ћу стати на крај шовинизму, расизму, хомофобији и осталим видовима нетрпељивости јер сматрам да је свако од нас специфичан и другачији и то треба нагласити. Поштовање је одговор за све ове феномене;
- разговором са људима из моје околине;
- сваки појединац може то да уради уколико то покушава на правилан начин. Било какво присиљавање освешћивања изазива контра-ефекат. Сарадњом са другим културама, заједничким стваралачким радом, итд;
- могу да утичем на своју породицу и пријатеље, када би сви то радили са својим ближњима, тада не бисмо имали проблем;
- тако што ћу деци говорити да смо сви једнаки, без обзира на боју коже или верску и националну припадност;

- наравно, не само ја, већ свако од нас својим гласом може да утиче на друге. Можемо да намећемо мишљење, али оно позитивно које може да промени свако дешавање око нас;
- само својим понашањем могу најбоље да покажем другим људима, околини. Што више путујем, упознајем друге људе, читам о другим културама и о томе причам својој околини сигурна сам да бих неке разуверила у неким њиховим ставовима;
- могу, јер сви морамо почети од себе, тако што прва ја нећу говорити глупости, дискриминисати, а друго, што сам баш јуче урадила, онога који говори такве ствари у мом присуству ћу својим одговорима на ту тему да осрамотим пред друштвом толико да видим да се зацрвенео у мраку, не би ли следећи пут пазио шта прича.

2) не могу:

- не (2 испитаника)
- свако има право на своје мишљење и о њему не треба расправљати, нити убијеђивати некога ко има супротно мишљење да своје промјени. Треба пусти да сам неко схвати зашто је то тако и он ће га и сам сигурна сам, ако и не призна, временом промјенити. Појединац не може много, али заједница може чак и превише.

Како би дефинисала/о појам „интеркултурност“; са којим га речима повезујеш?

- сарадња, контакт, однос међу културама;
- појам који се односи на развијање добрих односа међу различитим културама, а самим тим и пријатељског односа међу људима који припадају различитим културама;
- нека врста културне размене међу припадницима разних култура, а повезујем га са речима мултикултуралност, поштовање разлика, итд.;
- сусретање или спој две или више култура;
- мешавина низа различитих култура које заједно функционишу, прожимају се и допуњују на одређеном месту у одређено време. Везујем га за појмове глобалног, светског, међународног, али и студирања, путовања, образовања;

- измењаност различитих култура и традиција и залагање за њихову равноправност. Различитост, разноликост;
- суживот различитих културних заједница на једној територији;
- сви заједно, другачији, исти;
- промовише равноправност и људска права;
- много култура које функционишу једна са другом, поштовање;
- указује да постоји међупростор између култура, који сугерише како на сличности тако и на разлике између култура, религија и филозофија;
- прво што ми пада на памет јесте конференција која се одиграла у Београду где су били студенти из целог света (из Америке, скоро целе Европе, Африке, Азије...) који су били и друге расе, боје коже, других принципа, ставова...супер је било учити и слушати о другим културама!

Шта је, према теби, интеркултурна свест?

- свест народа о постојању култура које су другачије од њихове. Уколико један народ признаје идентитет другом, и поштује га, омогућује миран суживот и могућност за напредак;
- свест о томе да постоје различитости у културама око нас, као и да наша култура поседује неке особености. Она укључује и реципроцитет у међусобном поштовању култура;
- свест о постојању другачијих култура и људи другачијих од нас, а са којима свакодневно проводимо време или сарађујемо;
- свест да нисмо сви исти на свету, а у исто време то поштујемо;
- могућност да се прихвати различитост, без икакве врсте дискриминације и одбацивања;
- свјест да нисмо сами и да постоји како други пол, тако и нека друга нација, вјера, размишљање;
- оснажује појединце да уважавају и цене културне разлике и сличности;
- свест да твоја култура није једина, да ако се остале разликују не мора да значи да су мање вредне, знање о другим културама, њиховим обичајима и поштовање истих;
- свест људи да прихвате неког ко је васпитаван на исти, сличан или различит начин од нас;

- прихватање и развијање свести о чињеници да ми видимо друге и други виде нас на себи својствен начин;
- имати свест, а по могућности и знање о другим културама.

Како би дефинисала/о појам интеркултурне компетенције:

- као неку врсту способности да једна појединац или група складно делује и функционише са појединцем или групом из друге културе;
- живот и сарадња са припадницима друге културе;
- могућност поштовања, прихватања, саосећања, разумевања оних који не деле исте културне норме са тобом;
- када знаш нешто више од некога у нечему, када си компетентан да о томе говориш, расправљаш, као и да подјелиш са неким, тј. научиш га нечему што му није знано;
- ја сам то схватила, уколико је неко интеркултурално компетентан то значи да има свест, знање о другим културама;
- способност да се комуницира на задовољавајућ начин са припадницима друге културе;
- способност појединца или групе да делују на успјешан и одговарајући начин с особама других култура;
- не знам како бих га дефинисао, али кроз ове задатке сте покушали да провалите, између осталог и колика је наша интеркултурна компетенција. Можда је то наше знање о различитим културама и наш сензибилитет према њима.

На који би начин решила/о одређени културни неспоразум у интеракцији са припадником друге културе:

- превазилажењем неспоразума путем давања објашњења и образложења (5 испитаника);
- разговором (3);
- разумевањем различитости (2);
- емпатијом (2);
- покушајем разумевања значења (1);
- ширењем видика (1);

- увиђањем проблема (1);
- пажљивим слушањем (1);
- нормалном комуникацијом (1);
- само аргументима, изнела бих их да га уверим да греши или ако је у праву да ме на исти начин убеди у супротно (1);
- зависи која је врста неспоразума у питању, вероватно бих покушала да смирим ситуацију и покушала да га решим мирним путем (1);
- нема потребе, јер у здравом односу према другом нема места за неспоразуме (1).



АНКЕТА 2: став у односу на сврсисходност аутентичних материјала у настави А2

Шта су, по теби, аутентични материјали (АМ) у настави страног језика (А2)?

- текстови (или друге занимљивости) преузети из часописа, новина, брошура, итд. земље чијим се језиком бавимо;
- изворни прикази из језика, попут оних доступних код матерњих говорника;
- филмови и музика на страном језику, текстове које професор доноси а који би могли бити занимљиви студентима²⁵⁸, играње језичких игара...;
- додатни материјали ван књиге, текстови, видео клипови, све што се професор труди да нам покаже ван онога што морамо да знамо;
- новине, часописи, јеловници из ресторана, брошуре за путовања, итд.;
- реални видео записи, материјали који нам реално показују ствари на дату тему;
- сви додатни материјали који се користе у настави, поред уџбеника и радне свеске, то могу бити илустрације, часописи, телевизија, емисије, видео и аудио клипови, коришћење интернета које нам у великој мери помаже у стицању знања, а може бити занимљиво;

²⁵⁸ Некада ученици аутентичне материјале поистовећују са свим додатним материјалима које професор доноси на час, били они аутентични и не; сама чињеница да нису део уџбеника привлачи њихову пажњу. Исто тако, аутентични материјали су им синоним за нешто занимљиво, лудичко, опуштајуће.

- разни аудио и видео записи, слике, забавни део помоћу којег се лакше усваја језик;
- текстови, слике, све оно што ствара ефекат фото памћења;
- аудио снимци, фотографије, интернет.

Да ли мислиш да су корисни у настави А2; ако је тако, због чега?

- могу бити јако корисни, јер нам пружају стварне податке о земљи коју проучавамо. Не ради се о текстовима који су писани за уџбенике, већ о живој речи аутора тог поднебља;
- мислим да су корисни јер помоћу текстова, новинских чланака, филмова и музика се на најбржи начин савладава страни језик, јер ће студенти лакше памтити радећи нешто занимљиво;
- учење страног језика је занимљивије уколико су материјали примамљиви за ученика, а аутентични материјали су увек занимљивији него сами уџбеници;
- да, ученике треба увести у оне облике културе који су за њихов узраст и језичко знање најадекватнији тако да се оствари што потпунија комуникација на страном језику, што је и примарни циљ учења страног језика;
- да, много је забавније, више се људи укључи у наставу и брже тако памтимо ствари;
- врло су корисни, сувопаран текст или досадну граматiku претварају у нешто занимљиво и што се лакше памти;
- подржавам све што нам се нуди поред штампане литературе;
- да, јер се тако лакше савладава језик, лакше се памти;
- по мени је слика јако корисна, лако памтима и остаје нам у сјећању дуже;
- да, јер сазнајемо нове ствари о култури одређене земље.

Да ли си се сусрела/о са таквим материјалима на часу А2? Ако је твој одговор потврдан, који су предњачили:

- да, колумне, огласи, чак и стрипови које треба да објаснимо, напишемо резиме, преведемо кључне термине. Више ми се допада употреба АМ од оног из уџбеника јер урадимо све што бисмо урадили и из њега, али научимо нешто ново;
- да, били су у оквиру књига за учење страних језика и укључивали су формуларе, писма, исечке, итд.;

- да, текстови, музика и филмови;
- углавном часописи, исечци из новина, вести...;
- кратки филмићи;
- видео клипови, игрице, неки текстови погађања...;
- доста пута смо се служили видео записима и слушали интеракције ликова на предметном језику;
- углавном аудио записи;
- пуштање видео снимака, које касније сама репродукујем код куће;
- интернет, филмови, аудио снимци.

Када би правила/о класификацију АМ, на који би их начин поделила/о?

- вероватно бих почела са новинским чланцима и областима које су занимљиве ученицима. Увела бих и популарне рекламе, честе пословице у свакодневном говору;
- класификацију бих вероватно извео на основу облика, да ли су усмени или писани;
- АМ код којих се вежба читање (стрипови, новински чланци, разни текстови), они уз помоћ којих се вежба слушање (музика, филм) и оних за вежбање говора (језичке игре);
- према оном које ученици најбоље прихватају, нешто што може бити најкреативније и најзанимљивије, зашта је потребно и мало истраживања;
- на оне које чујем и на оне које видим;
- не би их делила, то је просто користан додатак учењу;
- на визуелне и звучне;
- на оне који су мање и оне који су више заинтригирали моју вољу да нешто научим, сувопаран / досадан и интересантан / сликовит;
- на аудио снимке и визуелне клипове.

Које АМ сматраш најпогоднијим за рад на часу и зашто?

- књижевни текстови и новински чланци;
- и усмени и писмени јер дају увид у начин на који матерњи говорници користе језик и са чиме се сусрећу;
- све, зато што је занимљивије уколико се мењају од часа до часа;
- сви имају своје специфичности које сматрам корисним и занимљивим, учествовање и разговор о неким темама и дебате је такође веома корисно;
- кроз разне краће видео записе и после тога када се крене у неку дискусију, најбоље нам то остаје у сећању на тај час, на ту тему;
- видео клипове; ми смо лења нација и што више морамо да радимо, мање смо заинтересовани, кад видимо текст од 2 стране унапред нам се не ради. Клипови захтевају само нашу пажњу, а много је битно слушати језик;
- оне из новина и часописа јер су лако доступни и нама ученицима увек интересантни;
- аудио записи јер се пажљивим слушањем правилног изговарања, уз забавну атмосферу постижу најбољи резултати;
- слика говори више од ријечи и тога бих се држала;
- филмови, зато што садрже највише културних аспеката.

На ком нивоу сматраш да би требало увести АМ у наставу и на који начин, као додатни материјал, материјал за попуњавање преосталог времена на часу, или...?

- АМ није потребан ученицима који су на почетку курса, али оним ученицима који су већ достигли извесно познавање страног језика може бити веома користан, не могу са сигурношћу рећи када га је најбоље увести у наставу, све зависи од градива предвиђеног за час. Ти материјали могу бити примарни наставни материјал уколико се ради о академском писању или превођењу;
- Материјал који би пратио главни део наставе;
- Као додатни материјал, дакле на сваком часу бар нешто од АМ;
- Како додатни материјал поред основног уџбеника;
- Било би супер кад би се могло на сваком часу мало радити са додатним материјалом;

- Не баш на самом почетку, али након стеченог неког основног знања мислим да је ово добар начин да се напредујем поред књиге, односно као додатни материјал;
- Па на свим нивоима у циљу бољег, једноставнијег и ближег схватања, технички прилагођеним данашњим генерацијама, једноставно, ићи у корак са временом, али се ипак држати и добрих старих начина (књига, свеска и оловка);
- Са савладавањем основа једног језика, нема разлога не увести и АМ у наставу као регуларни део часа.
- на другој години учења, као додатни материјал, али и као материјал за попуњавање преосталог времена.

Шта нуде АМ у односу на оне вештачки створене:

- драгоцене податке о савремених догађајима, стиловима, културним дешавањима;
- непосреднији су и ефектнији, а често и занимљивији;
- опуштеније учење и могућност да се брже и лакше савлада страни језик;
- обогаћивање општег знања о свету, уз усвајање нових речи, напредак у знању граматике и спелинга;
- занимљивости које се памте, другачије их доживавамо;
- имагинацију, просто нису обавезни и онда је од почетка занимљивије, више волиш оно што не мораш да урадиш него оно од чега ти зависи оцена; мени се много више радио материјал који сте послали, који је ван књиге и у коме нема тачног или погрешног одговора;
- оригиналне теме из реалног живота;
- забаву, лакше разумевање, повезивање одређених појмова са АМ уместо учења напамет;
- промене су увек пожељне, штампане литературе нам је и више него довољно;
- оригиналнији су;
- спонтаност и већу интеракцију и заинтересованост да неко изрази своје мишљење.

Да ли мислиш да АМ представљају одраз и израз одређене културе, односно да су културно условљени?

1) да:

- да (4 испитаника);
- наравно да јесте културно условљен јер је реч о материјалу писаном за грађане стране земље с намером да информише, представи или објасни. Ту мора бити одређених културних аспеката;
- мислим да могу да покажу и прикажу културу и начин живота;
- мислим да јесу одраз неке културе, јер је неке ствари најлаше објаснити студентима што приближније, а ништа приближније није него наша култура;
- АМ би требало да подразумева одређену културу;

2) не:

- немам мишљење о томе, мислим да не;
- не, мислим да су више одраз и израз одређеног времена, генерације;
- не, то је само олакшавајућа околност при учењу, без обзира на културу

3) можда:

- можда има неких који јесу, али треба да се усклађују на савременом нивоу, тако да буду познати и приступачни свима.

Да ли сматраш да је могуће упознати одређену културу путем АМ?

1) да:

- да (4 испитаника);
- могуће је, али сматрам да се најбоље доживљава личним упознавањем, истраживањем када су путовања у питању и прилагођавањем средини;
- да, уколико су често употребљени;
- да, основне карактеристике једне културе;
- сматрам да је могуће и да се данас више може научити на такав начин;

2) делимично:

- ако не у потпуности, онда се барем делимично може упознати култура народа чијим се језиком бавимо;
- делимично, али је пракса најбоља ствар, тј. кад се нађеш у таквој средини;
- у извесној мери.

Неки теоретичари и наставници Л2 су против употребе АМ на часу језика. Шта мислиш да је узрок томе:

- не знам зашто, јер сматрам да је његово увођење јако корисно;
- вероватно јер одскаче од традиционалног концепта наставе и системског усвајања језика;
- конзервативна схватања;
- можда не желе да прихвате савремене ствари, те им је лакше да се придржавају онога што су већ савладали;
- можда их мрзи да траже додатни материјал или неки нису упознати са новом технологијом, а друге мрзи било каква промена...студенти виде када професори нису упознати са темом о којој предају...;
- мислим да је узрок томе што морају и они нешто да ураде за тај час, а не само да понесу књигу, вероватно су лењи и незаинтересовани да пренесу право знање и не уживају у свом послу и раду већ само желе да испредају шта имају и приме плату;
- нисам сигурна, можда су „стара школа“;
- не знам зашто би се ико противио томе, можда не желе иновације;
- зато што су монотони;
- мислим да је то лични страх од непознатог, страх од нечега што није блиско тој особи. Када би неко ко се противи научио нешто више о томе од оних који о томе знају боље, нпр. да науче од својих ђака употребу нових технологија, сигурна сам да би на обострано задовољство на тај начин остварили бољу комуникацију.

10.2. РЕЗУЛТАТИ ДОБИЈЕНИ АНАЛИЗОМ ОБРАЂЕНИХ МАТЕРИЈАЛА

Приказ и анализу података који су генерисани на основу рада са понуђеним аутентичним материјалима, замислили смо да представимо у оквиру већ наведених категорија добијених кодификацијом: стереотипно поимање култура, интеркултурна комуникација, културни неспоразуми засновани на другачијој концепцији света, дискриминација, и визија савременог света.

10.2.1. Стереотипно поимање култура

10.2.1.1. Хетеростереотипи

Први задатак са којим су се учесници у истраживању сусрели био је да дају назив илустрацији на којој се налази Мафалда²⁵⁹. Како је она симбол борбе за бољи и праведнији свет, сматрали смо да је сама по себи својеврсна метафора за крајњи образовни циљ стицања и развоја интеркултурне компетенције, а то је едукација ученика да постану самосвесни и друштвено одговорни и ангажовани грађани света.

Иако су сви испитаници били, наизглед, врло отвореног ума, што се може приметити из приложених одговора, каснија обрада исте илустрације из другачије перспективе, показала је и висок ступањ стереотипних визија и генерализација у односу на друге народе и културе. То можемо приписати недовољно развијеној свести о сопственим предубеђењима и погледу на другост, те се циљ нашег истраживања, развој њихове интеркултурне компетенције, показао сврсисходним већ после пар питања и одговора које смо на њих добили.

²⁵⁹ Мафалда је девојчица чији је лик створио аргентински уметник Кино (Quino), а преко које, у виду стрипова и вињета, исказује свој неконформизам у односу на вредности савременог света; више на: <http://mafalda.dreamers.com/>, <http://www.quino.com.ar/>

Шта представља следећа илустрација? Како би је назвала/о?



Мафалда и пријатељи

- ова илустрација представља децу из читавог света и назвала бих је „Савршени свет“, јер су сви заједно и срећни;
- „Уједињене нације планете“;
- по мени, представља пријатељство између различитих нација. Дала бих јој назив „Уједињене нације“. Можда се ради о неком пројекту чији је циљ постизање мира у свету;
- ова илустрација мене подсећа да би сва деца на свету, без обзира на то где су рођена, требало да буду срећна и безбрижна (то није случај), и да би ми старији требало да будемо они који ће им то омогућити, и то је главни тест на коме падамо изнова! На овој слици су представљена деца из различитих делова света, различитих националности, а насловио бих је “Деца света”;
- подсећа ме на сложеност свих нација и назвала бих је „Деца света“;
- ова слика, по мом мишљењу, представља пријатељство без предрасуда. Назвала бих је „Љубав не зна за границе“
- представља различите нације, „Деца из различитих земаља света“.
- „Уједињене нације, срећна планета“.

- Представља људе из читавог света, различитог порекла, расе и културе; „Деца света“
- Представља децу из различитих делова света. Назвала бих је „Деца су украс света“;
- Представља групу младих људи из различитих земаља света. Сугерише ми да није битно одакле смо, већ да смо сви људи, без обзира на расу. Назвала бих је „Уједињени свет“.
- Деца из читавог света, која представљају диверзитет; „Диверзитет нас обогаћује“;
- Представља особе из различитих култура, а назвала бих је „Сви смо ми људска бића“.

Одакле су особе представљене на илустрацији²⁶⁰?

1) Испитаници који су одговарали писмено:

Табела 16: Одговори на питање одакле су особе са илустрације *Мафалда и пријатељи*

1	2	3	4	5	6
Ирац (6 испитаника):	Еским (8)	Американка (6)	Африканац (13)	Индијац (6)	Јапанка (12)
Немац (5)	Индијанац (2)	Енглескиња (2)	Американац (3)	Турчин (2)	Кинескиња (4)
Аустријанац (3)	Латиноамериканац (2)	Италијанка (1)		Арапин (2)	Азијаткиња (1)
Викинг (1)	Перуанац (2)	Норвежанка (1)		Рус / Рускиња (2)	
Аустралијанац (1)	Канађанин (1)	Францускиња (1)		Мароканац (2)	
Холанђанин (1)	Чилеанац (1)	Холанђанка (1)		Египћанин (1)	
		Европљанка (1)		Афганистанац (1)	
		Немица (1)		Азијат (1)	
		Аргентинка (1)			

На основу чега то закључујеш?

- Ирац: носи зелено одело; плавокос је; риђ; светле је пути; стил облачења.
- Немац: плав је; има светле очи; носи типичну ношњу;
Немица: бледа, пунија.

²⁶⁰ Ово је један од задатака где смо желели да извршимо поређење резултата учесника у истраживању са усменим одговорима на часу (дијалог наставник-ученик, дијалог ученик-ученик, монолог ученика, дебата).

- Аустријанац: традиционална ношња.
- Викинг: плав је.
- Аустралијанац: због боје коже.

- Холанђанин: плава коса; румени образи;
Холанђанка: бледолика; дебела.
- Еским: зимска капа; тамна пут; косе очи.
- Индијанац: мулат; типична капица.
- Перуанац: капа са ламама и боја коже; обојен је.
- Американац: носи патике типичне за Американце; коврцава коса, спортски дрес, па вероватно игра кошарку;
Американка: дебела је / пунија / гојазна; бледа; бела.
- Канађанин: због одеће.
- Енглеz: смирен; добар;
Енглескиња: дебела.
- Италијанка: модерна машна на глави и розе хаљиница.
- Норвежанка: нема објашњења.
- Францускиња: воли моду.
- Европљанка: због боје коже.
- Аргентинка: нема објашњења.
- Африканац: црн; коврцава коса; велика уста, црнац; боја коже; афро фризура; коса; таман тен.
- Индијац: шарена одећа; ношња; боја коже.
- Турчин: дугачка хаљина и шал; марама на глави, носи муслиманску хаљину.
- Арапин: због покривене косе.
- Рускиња: марама на глави; ношња.
- Мароканац: боја коже; одећа коју носи.
- Египћанин: нема објашњења.
- Јапанка: косе очи и дугачка хаљина; кимоно; боја коже.
- Кинескиња: има очи као у Кини.

2) Испитаници који су одговарали усмено²⁶¹:

- прва особа је Енглец који је стидаљив / Швеђанин који је хладан / Рус који воли да пије;
- следећа особа је из Латинске Америке: Перуанац, Боливијанац или Чилеанац, због капице коју носи и мешавина је различитих раса;
- трећа особа је Американка јер је дебела и носи униформу;
- четврта особа је Бразилац / Африканац / Јамајканац, јер је црн, има дебеле усне и носи спортску одећу, а сви они су добри спортисти;
- пета је Арапин због одеће и терориста је и емигрант, зове се Ахмед или Мохамед због религије, а може бити Турчин или Индијац;
- шеста је Јапанка / Кинескиња / Кореанка, због косих очију и одеће, а те нације су доста резервисане, егзотичне и мирне²⁶².

Најбољи утисак им одају трећа, четврта и шеста особа а најгори пета јер је терориста, али би генерално желели све да упознају. Тада се повела дебата о стереотипима, па су заједнички закључили да се они јављају на основу физичког изгледа и одеће (судимо на основу њих), разних културних пракси и традиција, догађаја везаних за те нације, као и захваљујући медијима, интернету, али и породици и образовању.

Какве импресије буде у теби националности приказане на илустрацији? Напиши пар карактеристика за сваку од њих.

- Немац: брз живот, пуно пива, тврд језик, тачан, вредан, способан, буди поштовање, рад-ред-дисциплина;
- Еским: стрпљив, тежак живот, авантуре, сиромашан, мирољубив, сналажљив, бави се риболовом;
- Енглец: пије чај, смирен, мало уображен, хладан, резервисан, модеран, бучан;
- Американац: жељан пара, успеха и славе, нездрав живот, дебео због брзе хране и кока-коле, напредан, дружељубив, пун самопоуздања, амбициозан, а Афроамериканац воли музику, спорт и забаван је;
- Турчин: дискриминација, тежак живот, неправда;

²⁶¹ 20 студената (13 женског, а 7 мушког пола), који су у просеку имали 21 годину

²⁶² међутим, једна од студенткиња, која је учила кинески при Кинеском центру на Мегатренд универзитету имала је прилику да борави један семестар у Кини, те је навела да су забавни, али лењи и да спавају на послу.

- Јапанац: исказује поштовање према другима, мисли на репутацију, много правила, интровертан, мало говори, вредан, тачан, посао му је на првом месту, па тек онда породица, технолошки су див, мудри су и имају дугу традицију;
- Ирац: вредан, дисциплинован, затворенији од нас, али не и досадан, воли пиво;
- Индијац: религиозан, живи по утврђеним правилима и не пита се зашто је то тако;
- Италијан: модеран, причљив, бучан;
- Африканац: сиромашан, весео, раздраган, дружељубив, храбар, Африка је континент изобиља, а Африканци немају довољно, она је симбол праискона и слободе;
- Рус: конзервативан, поносан, успешан, патриота;
- Кинез: вредан, сналажљив, послушан, брз;
- Аустралијанац: хладан;
- Индијанац: издржљив, скроман, вредан;
- Европљанин: интеллигентан;
- Азијат: сиромашан, вредан, интеллигентан, радан, сналажљив;
- Холанђанин: мало хладан, мање привржен породици, спреман да помогне и да се добро забави;
- Аустријанац: вредан, дисциплинован;
- Перуанац: отворен, забаван, сиромашан, духован, мирољубив, сналажљив, припадник преколумбовске цивилизације;
- Француз: отворен, поштује своју земљу и језик;
- Мароканац: поштује своју религију, добар, поштен;
- Арапин: страшно их поштујем и прва помисао на њих ми је трговина, па онда Ислам, али као реч мира, а не рата.

Чиме се водиш да им придружиш баш те карактеристике? На основу сопственог искуства или из других извора и којих?

❖ лично искуство ²⁶³	11 испитаника
❖ искуство пријатеља и других људи	5
❖ филмови / серије / емисије / документарци	5
❖ књиге / новине	3
❖ интернет	1
❖ фотографије	1
❖ формално образовање и лично интересовање	1
❖ опште, уврежене предрасуде (за неке важе, а за неке апсолутно нетачне, све зависи од особе до особе)	1

Које земље је посетио мачак Гатуро²⁶⁴?



Гатуро, светски путник

²⁶³ Моје мишљење се заснива на личном искуству, али и на ономе што чујем од других људи. Нпр. ово за Американце, да су дебели, чула сам од људи који су били тамо и сами се угојили због хране

²⁶⁴ Гатуро је лик кога је створио аргентински дизајнер Nik; више информација на: <http://www.gaturro.com/>

- | | |
|---|--|
| 1) Мексико (16 испитаника);
САД (2). | Абу Даби (1);
Сингапур (1). |
| 2) Немачка (7);
Аустрија (4);
Швајцарска (2);
Ирска (2);
Норвешка (2);
Канада (1). | 7) Израел (10);
САД- Амиши (5);
Пенсилванија (1);
Енглеска (1);
Аустралија (1). |
| 3) Африка (8);
Конго (2);
Јужноафричка република (2);
Руанда (1);
Кенија (1);
Етиопија (1);
Нигерија (1);
Перу (1);
Индија (1). | 8) Шпанија (18). |
| 4) Русија (17);
Северни пол (1). | 9) Аустралија (7);
САД (4);
Тексас (2);
Канада (2);
Колорадо (1);
Француска (1);
Венецуела (1). |
| 5) Јапан (8);
Кина (7);
Азија (3). | 10) Србија (1);
типични Балканац (1);
његова земља је тамо где му је
вољена жена / породица / срце /
љубав;
није битно где си, све док је твоја
љубав поред тебе;
заљубио се и остао због ње /
љубави;
свуда поћи, својој кући доћи;
нигде није лепше него код куће. |
| 6) Саудијска Арабија (6);
Египат (5);
Дубаи (2);
Емирати (2);
Либија (1); | |

По неким испитаницима, ове илустрације подстичу расне предрасуде, а други мисле да су реалне и приказују све поменуте земље онако како их свет доживљава, јер свака има своје обичаје, начин облачења, понашање, итд. Занимљиво је да су само у случају осме земље сви били сложни да је то Шпанија, што значи да је корида део универзалне колективне свести која се везује за ову државу.

Попуни виц у наставку следећим националностима: Немац, Британац, Француз, Италијан, Швајцарац.

Рај је место где су полицајци _____, кувари _____, механичари _____, љубавници _____, а све организују _____ .

Пакао је место где су полицајци _____, кувари _____, механичари _____, љубавници _____, а све организују _____ .

Табела 17: ко је ко у рају и паклу?

РАЈ	ПАКАО
полицајац - Британац (15 испитаника) - Швајцарац (2) - Немац (1)	полицајац - Италијан (7) - Немац (7) - Француз (2) - Швајцарац (2)
кувар - Италијан (10) - Француз (8)	кувар - Британац (7) - Немац (6) - Швајцарац (5)
механичар - Немац (14) - Швајцарац (4)	механичар - Француз (9) - Швајцарац (4) - Италијан (3) - Британац (2)
љубавник - Француз (10) - Италијан (8)	љубавник - Британац (6) - Швајцарац (6) - Немац (6)
организатор - Швајцарац (13) - Британац (3) - Немац (2)	организатор - Француз (9) - Швајцарац (4) - Италијан (3) - Британац (2)

Из табеле се може видети да у рају постоји јасна подела између Латина, односно Француза и Италијана, које испитаници сматрају одличним куварима и љубавницима, и Англосаксонаца и Германа, којима придају занимања полицајца, механичара и организатора; таква подела надовезује се на претходно наведену дихотомију о присности / хладноћи припадника датих култура. Исто тако, када се ради о паклу, међу најгорим куварима и љубавницима нема ни Италијана ни Француза, који предњаче у осталим „одговорнијим“ категоријама.

„Оно прво на небу су карактеристике народа у чему су они најбољи, за пакао сам се водио логиком да стављам ко је најгори у одређеној области, и са свиме се слажем, осим за швајцарце који ми нису најгори ни у којој области, али када сам све остале поставио на своје место, они су упали за полицајце у паклу, а ту бих можда поново ставио немце, само зато што их можда идентификујемо са другим светским ратом, али нисам ја крив што ми је таква категорија усађена кроз образовање и медије“ (подвучено наше).

Које се националности или етничке групе највише спомињу у српским вицевима и зашто?

Табла 18: националности / етничке групе у српским вицевима

НАЦИОНАЛНОСТИ / ЕТНИЧКЕ ГРУПЕ	БРОЈ ИСПИТАНИКА КОЈИ ТО МИСЛЕ	ЗАШТО
Босанци	9	-нису много интелигентни ²⁶⁵ ; - равно им је до Косова; - Мујо и Хасо као представници оног оријенталног у нама јер смо кроз историју највише интеракције имали управо са тим народима; -тврдоглавост
Црногорци	7	- лењи; -хвалисави; -блиски су нам
Немци	5	-имали су највећи утицај на нашу историју
Американци	5	-зато што су нас бомбардовали
Цигани	4	-грамзиви; -неваспитани; -прљави; -лоше говоре српски
Руси	3	-зато што нас увек чувају
Французи	2	/
Пироћанци	2	-шкрти
Срби	1	/
Балканци	1	-јер имамо сличан менталитет и смисао за хумор
Словенци	1	-не знам због чега се они (уз Босанце и Црногорце) највише јављају, вероватно је реч о стереотипима
Енглези	1	/
Остало:		/
- плавуше	1	
- Чак Норис	1	

²⁶⁵ Већина Срба, претпостављам, није упознала Босанца који је мање интелигентан од просечног Србина, али откад знам за себе, о њима се причају такви вицеви. То су предрасуде и закључци о целој нацији на основу једног примера.

10.2.1.2. Аутостереотипи

Како би описала/о своје сународнике, а како мислиш да нас виде други?

Табела 19: Какви смо и како нас виде

МИ СМО	БРОЈ ИСПИТАНИКА КОЈИ ТО МИСЛИ	ВИДЕ НАС	БРОЈ ИСПИТАНИКА КОЈИ ТО МИСЛИ
• весели	5	• дивљаџи	6
• домаћини	3	• гостопримљиви	2
• дружељубиви	3	• забавни	2
• спремни да помогнемо	3	• националисти	2
• темпераменти	3	• терористи	2
• вредни	3	• весели	1
• поносни	3	• неправедни	1
• патриоте	2	• расисти	1
• духовити	1	• подцењују нас	1
• бучни	1	• незналице	1
• нај-нај у свему	1	• насилни ²⁶⁶	1
• паметни	1	• криви за све	1
• отворени	1	• меппају нас са Турцима	1
• забавни	1	• мала земља са пуно потенцијала	1
• интелигентни	1	• ја не познајем ниједног странца који није био одушељен одлазећи из Србије	1
• комуникативни	1		
• забавни	1		
• љубазни	1		
• добри кувари	1		
• националисти	1		
• небески народ	1		
• имамо негативну перцепцију о нама која је дошла споља	1		
• кад би се сложили, били би најјача нација	1		

²⁶⁶ захваљујући пре свега медијима, нарочито CNN-у

Прокоментариши следеће илустрације.



Суперсрбин и небески народ

- Суперсрбин је архетипска заблуда,; мислим да је то лоше јер би требало да се више окренемо унапређењу моралних вредности, а не лажним представама;
- Сваки десети Србин тако себе замишља;
- Сlike се подударају са убеђењем мојих сународника да је Србин снажан, спреман на све, а гест са три прста је наш уобичајен поздрав;
- Ове две слике су симболи великог броја мојих сународника, јер многи мисле да су супер хероји, што ми се не свиђа;
- Срби мисле да могу да постигну све што желе;
- Љубав ка отаџбини, али мало исфорсирана;
- Српски народ доста држи до националности, па понекад у томе и претерујемо и то повлачи разне пошалице на наш рачун;
- Типичан Србин мисли да је веома моћан, да нас штити Бог, да смо најбољи у свему; националисти смо и када се ради о спорту може се видети колико смо поносни на особе које нас представљају у свету;
- Патриотизам и чист патриотизам;
- Мислим да нема ничег лошег у томе што волиш своју земљу и морамо да покажемо читавом свету да нисмо лоши и да смо и ми људи;
- Патриотизам на нивоу;
- Приказује љубав према земљи и понос на то што је Србин;

- Срби јако воле да истичу свој патриотизам, поносни су што су Срби и често ћете од нас чути „Срби-Небески народ“; мислимо да смо најбољи у свему и да наше време тек долази, али сматрам да често претерујемо у томе;
- Суперсрбин може све и зна све: три прста су наш симбол/свето тројство;
- Суперсрбин је права слика једног Србина.

Када би била/био странац, шта би те највише занимало о српској култури? Да ли си некада била/био у прилици да чујеш странце да коментаришу нашу културу? Шта им привлачи пажњу? Да ли су то били позитивни или негативни коментари?

Табела 20: позитивни / негативни коментари у вези са српском културом

СРПСКА КУЛТУРА	ПОЗИТИВНИ КОМЕНТАРИ	НЕГАТИВНИ КОМЕНТАРИ
-обичаји везани за све манифестације; -како се слави православна слава, прави свадба; -желела бих да обиђем земљу; -да видим каква је то била бивша Југославија и Тито; -да се мало наживим без правила и строгаће; -навике, слободно време; -цркве, манастири, архитектура; -књижевност; -традиција; -плес, музика, Гуча; -национална кухиња; -историја; -стандард -Тесла	-диван ноћни живот; -похвале за храну и пиће; -гостопримство; -добри домаћини; -после посете Србији, мисле све најбоље о нама; -дружељубиви; -лепе девојке; -љубазни; -обожавају кафане и сплавове	-живимо на картонима; -дивљаци; -агресиван народ; -предрасуде; -прљаве улице; -много пушимо; -не ради нам Народни музеј; -терористи; -сирови; -рат и медији су учинили да слика о Србији буде доста негативна, али је на млађим генерацијама да поправе искривљену слику наше земље у свету

Када је од испитаника затражено да упореде своје одговоре са следећим чланком <http://voiceofserbia.org/es/content/estereotipos-sobre-los-serbios>, добили смо само један одговор:

„Мислим да наведени стереотипи са нама искрено немају везе са мозгом, ми нисмо ни турци²⁶⁷ ни хрвати, ни агресивни нити смо ми криви што смо били у рату. Ми смо народ који је напаћен и који дозвољава да се наше жртве забораве и народ који опрашта док други памте само тако“.

²⁶⁷ Напомињемо још једном да нисмо правили никакве модификације у транскрипцима одговора учесника у истраживању, као и да смо их замолили да буду искрени

По твом мишљењу, које су нације најсличније, а које најмање сличне нашој?

Табела 21: нације које су нам најсличније / најмање сличне

СЛИЧНИ СУ НАМ	ЗАШТО	НИСУ НАМ СЛИЧНИ	ЗАШТО
Шпанци (9) ²⁶⁸	-дружељубиви су, вредни, воле добар провод и спорт; -темпераментни, комуникативни; -воле као и ми музику, храну, весеље, шале, најближи су нам по менталитету; - као и ми, брзо причају, воле музику, да певају и проводе се; - веселог су духа, бучни су, имају сличан смисао за хумор; -увек су насмејани	Скандинавци (6)	-доста озбиљнији и хладнији; -резервисани; -нису дружељубиви; -много више дисциплиновани; -нпр. Норвежани јер поштују закон, немају много пријатеља јер су неповерљиви, живе на потпуно другачији начин
Италијани (4)	-темпераментни, комуникативни, дружељубиви.	Јапанци (3)	-јер нисмо вредни ни сложни као они; -вредни су, тачни, уљудни, за разлику од већине Срба
Народи из бивше СФРЈ (5)	-блиски су нам како генетски, тако и према обичајима; -јер имамо (скоро) исте језике и обичаје; -јер имамо исту прошлост	Немци (3)	-доста озбиљнији и хладнији од нас; -превише су озбиљни и немамо сличан смисао за хумор
Бугари (2)	-словенски су народ	Африканци (2)	-другачији менталитет и начин живота, култура, обичаји
Грци (1)	-због сличног менталитета	Енглези (1)	-доста озбиљнији и хладнији
Турци (1)	-јер смо од њих преузели како генетски материјал, тако и део културе, кухиње, обичаја, језика		

²⁶⁸ већ дуго низ година, сваку нову генерацију, некада на Филолошком факултету, а сада и на Факултету за међународну економију, обавезно упитамо како доживљавају Шпанце и припаднике земаља Хиспанске Америке и увек добијемо јако сличне, позитивне импресије. Једном На наше питање због чега имају само позитивна осећања у односу на те нације, добили смо врло једноставан одговор: „зато што су као ми“.

10.2.2. Интеркултурна комуникација

10.2.2.1 Сусрет са другошћу

У наставку се налази одломак једног од романа Елвире Линдо из серије о дечаку Манолиту Цвикерашу²⁶⁹ где он описује свој први сусрет са другом културом (стриц и његова девојка Норвежанка им долазе у посету).

Шта мислиш какав ће бити сусрет Манолитове породице са Норвежанком?

- Немам појма шта ће се десити, можда ће све бити ок, а можда ће се десити нека ујдурма због културне различитости;
- Мислим да ће бити веома занимљив сусрет у ком ћемо видети доста различитих обичаја две породице и националности;
- Мислим да су сви збуњени и неће знати шта да кажу девојци;
- Када постоји поштовање, приврженост, добра воља, можемо све. Можемо да ступимо у контакт са сваком особом на коју наиђемо, те због тога верујем да ће породица прихватити девојку из Норвешке;
- Мислим да ће у почетку бити мало резервисани, али да ће на крају прихватити једни друге, само што ће им требати мало више времена пошто ће се први пут наћи у таквој ситуацији;
- Мислим да је сусрет добро прошао јер очигледно немају никакве предрасуде о другим нацијама. Али ако не упознају мало боље супротну културу може доћи до неспоразума;
- Ујак ми живи у Норвешкој и из искуства знам да су веома хладан народ, али мислим да ће је породица Манолито топло и весело дочекати, изгратити и изљубити;
- Мислим да им је у почетку било мало непријатно јер се нису сусретали са мешовитим браковима, али када су видели да су њени родитељи и њена породица

²⁶⁹ *¡Cómo molo! (otra de Manolito Gafotas)*, capítulo VII

људи као и сви други, све се завршило како треба... Можда су имали језичких баријера, али то није страшно;

- Биће судар две културе и уколико се обе стране не информишу о другој култури, може доћи до неких неспоразума. Ово су вероватно велике предрасуде, али мислим да су норвежани веома хладан народ и суздржан, тако да ће бити веома занимљиво када дође једна таква типична норвежанка у кућу шпанаца топлих, темпераментних и осећајних људи..
- Доћи ће до судара култура, погледа на живот и њихове рутинске радње свакодневне. Шпанци и Норвежани су јако различити, можда ће Норвежани бити мало хладни и не толико осећајни као што су Шпанци.
- Мислим да ће то бити изненађење за њих јер никада нису имали странце у породици;
- То су различите културе и можда ће имати неке проблеме у суживоту на почетку, али ће се временом разумети.
- Ја мислим да ће је гледати као ванземаљца, како говори, како је обучена, боју косе и коже...неће престајати да је питају о свему.

Како замишљаш Норвежанку, њен физички изглед и карактер?²⁷⁰

- Као Немце или Енглезе. Имају плаву косу, светлију пут, високи су и мршави;
- Пуно причају, пију много пива и воле да се забављају;
- Висока, плава, јаке грађе...осим ако није дете имиграната из Марока, онда ће да буде све супротно...
- Мислим да је плава и светлих очију. Висока је и мршава. Весела и вредна;
- Плава, мршава и пегава. Ћутљива је и стидљива;

²⁷⁰ Одговори су дати пре него што су могли да виде илустрацију из самог романа, те опет можемо видети пример стереотипних представа



Норвежанка и Манолитов стриц

- Плава, висока, резервисана;
- Веома висока, плава, јако беле пути;
- Плава, јако беле пути због недостатка сунца, плавих очију;
- Видим је као љубазну, лепу, високу, дугачке и плаве косе, јако беле пути, лепог осмеха;
- Мислим да је висока и плава, са кратком косом и да није баш много лепа;
- Што се карактера тиче мислим да је мало резервисана, али да нема проблем са упознавањем, али да није много причљива;
- Замишљаам је као девојку светлог тена, плаве косе, плавих очију, високу и витку. Мислим да је повучена и стидљива али паметна;
- Пошто је норвежанка, вероватно је плава, нежна;
- Светла висока девојка са плавим очима, хладна и ћудљива..
- Вероватно је светле пути, има плаву косу, плаве обрве, румене образе...
- Замишљаам је као неку лепотицу, кожа порцеланског тена, дуга плава коса и веома фит.
- Мислим да је нервозна/ али то ће да скрива јер је суздржана, и ћудљива.
- Норвежанка је плава и има пеге. Карактер јој није тежак, насмејана је и топла чим се свидела Шпанцу.

Зашто се господин Есекијел не слаже да објашњењем које је Манолитов стриц дао својој девојци у вези са начином поздрављања у Шпанији? Да ли си имала/о неки неспоразум тог типа?

- Мислим да је човек у ствари био љубоморан и да није желео да се његова цура љуби са другим мушкарцима. Нисам имао никада неспоразуме, јер се нисам никада састајао са људима из драстично другачије културе;
- Манолитов стриц је љубоморан, зато не жели да се његова девојка љуби са другим мушкарцима, као што је то обичај у Шпанији;
- Па колико сам ја видела и колико знам и мушкарци и жене се љубе два пута у образ. Можда је Манолитов стриц просто хтео да сачува жену од других шпанаца;
- Зато што господин Езекијел зна да се у Шпанији, када је неформално поздрављање у питању, сви поздрављају са два пољупца у образ и вероватно мисли да је ујак Николас само мало љубоморан;
- Вероватно јој намерно није добро објаснио како треба да се понаша и са ким....да је не би много пипкали;
- Зато што код њих упознавање подразумева два пољупца у образ и између две жене

и између жене и мушкарца, а стрица је очигледно мало љубоморан па није желео да се Езекијел на тај начин поздрави са његовом девојком;

- Езекијел жели пристићи контакт са девојком Манолитовог стрица јер је висока и плава;
- Ја никада нисам имао проблем тог типа, у Шпанији сам два пута љубио девојке. Некада се и мушкарци љубе међусобно.
- Мислим да господин Езекијел хоће да га Норвежанка пољуби.
- Ја сам имала сличан неспоразум у Шпанији: пружио сам руку једном Шпанцу приликом упознавања, а он ме је повукао и два пута пољубио по шпанском обичају и баш сам се изненадила.

Сигурно да си имала/имао прилике да оствариш контакт са странцима. Како се понашао у таквим ситуацијама, отворено или резервисано? Опиши неки од тих сусрета, како си се осећала/осећао. Да ли те је нешто изненадило, допало ти се, шокирало?

1) резервисано

- ја сам у почетку резервисан, независно од тога са ким разговарам, али сам временом опуштенији. У контакту са странцима сам схватио да су и они људи као ми, имају своје страхове, слабости, мане, али и добре стране, тако да сматрам да смо сви слични на овај или онај начин;

2) отворено / опуштено

- имала сам доста прилика да угостим странце. Мој однос са њима је био углавном опуштен, отворен и пријатан и трудила сам се да нашу земљу представим у што бољем светлу, ма каква она била заиста;
- упознала сам доста странаца у животу и надам се да ћу их упознати још много више. Понашам се на исти начин као и са Србима. У комуникацији са странцима сам веома отворена и увек сам се осећала угодно;
- увек сам се трудила да будем максимално комуникативна и опуштена са свима без обзира на њихово порекло. Једном приликом, кад сам била у Мадриду, требало је да се упознам са пријатељима мог домаћина и ја сам пружио руку. Међутим, једна девојка је кренула да ме пољуби у образ. На тренутак сам се збунила, али сам убрзо схватила да је то део њихове културе;

- отворена сам и када причам са странцима они се увек изненаде јер виде да нисмо као што штампа пише о нама, да смо љубазни и уљудни;
- отворена сам, волим да упознајем људе из других земаља, покажем што више о нашој култури, покажем град и научим их понеку реч на нашем језику;
- увек сам отворена, било то странци или не;
- нисам резервисана, шта више, увек желим да чујем њихову причу и да испричам своју;
- волим кад имам прилику да упознам странца, отворено се постављам, радознала сам, волим да чујем и видим какви су обичаји и начини понашања странаца;
- волим да упознајем људе из различитих земаља. Мислим да нема разлога да будем опрезнија него што сам у комуникацији са Србима. Често ме изненади што су људи из Немачке јако хладни и немају осећај привржености породици, барем они које сам ја упознала. Са друге стране, Шпанци су јако слични нашем народу, отворени су, увек расположени, бучни...
- волим да комуницирам и причам о својој земљи, осећала сам се увек лепо, изненадило ме је што многи нису знали где је Србија, а многи су знали какав је провод овде и како су жене лепе;
- волим да отворено причам са странцима. Упознала сам једног дечка из Лондона и он ми је рекао да никад није видео толико старе аутобусе.

3) и једно и друго

- отворена сам, али увек са резервом, гостољубива, али и осетљива на глупости које чујем. Нпр. другу из Америке су два цимера признала да првих недељу дана нису смели да заспе, јер је Србин са ножем са њима у соби, јер је он први дан извадио перорез и очистио јабуку, да су га питали да ли се ми возимо коњима, а након месец дана га молили да му пошаљу још једну шљивовицу и посетили са њим Србију, презадовољни. Ја сам пријатеље из Холандије који су једном приликом дошли са мојим дечком водила да виде знаменитости Београда, али и зграде на које су бачене бомбе, па сам замолила тату да им укратко исприча кратку историју, након чега су схватили да смо и ми били нападани, а не вечити нападачи.

4) зависи од места / ситуације / особа

- моје понашање зависи од места где се налазимо, увек поштујем правила која постоје у том друштву;

- све зависи од окружења, ситуације, људи са којима сам у контакту;
- ја добро размислим у каквом сам друштву, јел су у питању моји вршњаци или старији људи.

Да ли би променила/променио своје понашање и третман према другим особама у односу на то из које културе долазе и зашто?

1) да

- у суштини треба бити опрезан, јер уколико се срећете са људима који нису из неког европског културног простора, може доћи до неспоразума у гестикулацији, поздрављању, итд.;
- променила бих начин облачења, ако то није део њихове културе. Поштовала бих њихову традицију ако би се они тако осећали опуштеније;
- донекле бих променила навике током мог боравка у некој земљи;
- уколико сам упозната са правилима понашања, поздрављања...тог народа, онда да, због поштовања према њима;
- да, како својим понашањем не бих некога довео у непријатну ситуацију или вредио, јер ту велику улогу игра васпитање, вера...код некога је дозвољено и пожељно оно што код неког другог није.

2) не

- не (3 испитаника)
- не, и сама сам дјете из мјешовитог брака, немам никакве предрасуде ни према којој култури или нацији, нисам одгојена на такав начин;
- понашам се на исти начин са сваким странцем, волим пристојне особе, са којима могу да размењујем идеје о различитим темама;
- није ми битно одакле је неко, са свима се исто понашам...своје понашање мењам само у зависности од тога како се други понашају према мени, а не у зависности од тога одакле су;
- никада, имам став да не осуђујем човека по боји коже или језику, осуђујем га тек када га боље упознам и имам права да дам своје мишљење. Више пута сам чула и десило се мени да ти потпуни странац више помогне од човека из твоје земље;
- не, никада ми се то није свиђало, људи које то чине никада нећу разумети. Волим људе, све културе и увек сам била таква;

- у суштини не, али сам обазривија;
- не, сматрам да то није културно, са свима треба бити исти.

Да ли би променила/о своје понашање у зависности од земље коју посећујеш или где би се настанила /о и зашто да или не?

- Шта мора да се промени променила бих, јер не бих да изгледам као ванземаљац;
- Наравно, јер мораш да се ставиш у позицију других;
- Наравно. Ми смо сви навикли да живимо по нашим правилима понашања, тако да ако је потребно да промените нешто, свакако бих променио;
- У суштини би тако требало да буде. Људи који дођу са села у град или обратно би по природи ствари требало да адаптирају своје понашање у односу на ново окружење, а људи то генерално не раде;
- Не мјењам, али се прилагођавам њиховим обичајима и култури;
- Наравно да мењам своје понашање у складу са земљом у коју одем због тога што желим да се добро прилагодим њиховом начину живота и бар на тих неколико дана имам утисак да живим тамо. То уме да буде занимљиво и да значи и једно ново искуство;
- Неке ствари се морају променити ако у то спада поштовање према тој земљи и њеним законима. Али ми смо то што јесмо и наша суштина се не може променити;
- Где год да одете, не можете у потпуности да промените своје понашање, али можете да се прилагодите;
- Трудила бих се да се понашам тако да ни на један начин не увредим људе одатле, нпр. никад се не тражи у италијанским ресторанима кечап за пицу, то је за њих увреда;
- Променила бих понашање донекле, да бих испоштовала нечије обичаје, али не бих се из корена мењала. На пример, ако бих се удала у иностранству за човека друге вере, не бих променила своју;
- Мало се променим, тј више се прилагодим тој средини, а остајем иста, доследна својим ставовима и принципима;
- Мењам своје понашање дефинитивно, зато што када нисам у својој земљи мало сам повученија и не осећам се слободно. Морал не мењам, нити карактер, али све зависи у којим околностима се налазим па мењам своје понашање слободно.

Шта исказује следећи израз: *Allá donde fueres, haz lo que vieres*²⁷¹ ?

- Ово значи да треба да поштујемо туђе навике и да се у страниј земљи понашамо у складу са њиховим обичајима и културом. Нпр, негде жене могу да уђу у храмове само у дугим сукњама и са марамама, то је њихов обичај и треба га испоштовати.
- Да би се најбоље уклопио у некој средини ради оно што раде људи који живе тамо.
- Где год да си, понашај се у складу са културом и прописима;
- Слажем се са овом изреком и сматрам да када одемо у неку другу земљу треба да се понашамо пре свега у складу са њеним законима, а онда и обичајима јер бисмо на тај начин научили нешто ново и променили наше навике и обичаје што би могло да буде интересантно. Нпр ја у Београду не купујем увек карту за градски превоз, али зато кад одем у Беч код рођака купујем карту и за једну станицу јер су казне велике и са њима нема расправке као са нашим контролирима у смислу “ја нисам одаваде, возим се једну станицу па зато нисам купио карту, итд.” Са друге стране, волим да пробам специјалитете других земаља када је у питању храна... просто нешто аутентично за ту земљу;
- Уважавај ставове околине у којој се налазиш;
- Воли своје, а поштуј туђе.
- То је изрека која би требало да значи, да би требало да присвојиш основне постулате понашања оног поднебља на коме се налазиш. Понашај се као људи око тебе.
- Да се понашаш у складу са нормама места где се налазиш, поштујеш одређена верска правила у арапским земљама, начин вожње у Великој Британији, законе одређене земље, итд.
- Да се адаптираш на место где идеш, његове традиције, људе, итд.
- Односи се на поштовање других начина живота. Ако посетимо неку земљу из арапског света²⁷², морамо да се адекватно понашамо и поштујемо њихове норме.
- Сугериште да је важно понашати се по нормама које су претходно успостављене у одређеном друштву, понашати се уз дужно поштовање.

²⁷¹ У слободном преводу: тамо где одеш, ради оно што видиш

²⁷² Занимљиво је да доста испитаника помиње арапски свет као пример другости, а не нпр. јеврејску, азијску, афричку културу, да ли је то утицај масмедиа?

На који начин се у једном језику формирају изрази у којима су заступљене различите националности? Да ли су људи из једне културе свесни због чега их користе да би изразили одређене ствари у свакодневном животу?



Британска тачност

- људи из одређене земље не познају се само по лошим или смешним стварима, већ и по њиховим вредностима. Ако кажемо британска тачност, односимо се на карактеристику народа. Али у Србији кажемо швајцарска тачност, тако да се изрази разликују од земље до земље;
- Стереотипи су ти који стварају изразе о различитим националностима. Ја не мислим да су људи свесни зашто их користе;
- Мислим да су свесни, нпр. када кажемо за црногорце да су лењи;
- То су изрази који се користе да се окарактерише припадник неког етничког простора, али не мора да значи да сваки припадник неког народа има такве карактеристике.

У земљама хиспанског говорног подручја могу се често чути следећи изрази: *fumar como un turco*, *beber como un cosaco*, *trabajar como un chino / un negro*, *hacerse el sueco*²⁷³... Које изразе везане за националну припадност користимо ми и зашто баш те?

- Пуши као турчин, ради као црнац, вредан као кинез. Турци пуше дуван, наргиле и страсни су пушаци. Црнци много раде на плантажама, а Кинези су јако вредни и они увек раде, њима ради сваки члан у породици;

²⁷³ пушити као Турчин; пити као Козак; радити као Кинез / црнац; правити се Швеђанин (односно, код нас, Енглеz)

- Понашам се као пијани американац/ тај израз користимо ако смо нешто лудо урадили, што није свакодневно, јер пијаном американцу је сваки дан као последњи, па изводи глупости...;
- Ради као црнац (због робовласничког периода), пије као немац (због пива), пуши као турчин (због наргили), тачан као швајцарац (због сатова), глуп као босанац и лењ као црногорац (ово су предрасуде, знам много црногораца и босанаца који су паметни и вредни...ово је више за шале и вице), вредан као јапанац (зато што су цео живот јако посвећени послу), не прави се енглеz (када нам ништа није јасно-не прави се да не разумеш);
- То су опет предрасуде и мишљења о тим нацијама годинама уназад. Турци пуно дуване, црнци пуно раде, као и кинези. Изразе за које ја знам су: ради као црнац, пије као рус, вредан као немац, има их као кинеза...;
- Пуши као Турчин, ради као црнац, зато што су Турци страсни пушачи, а црнци много раде, намучени су а мало плаћени;
- Мислим да већина израза које користимо, а везане су за друге националности зависи од карактеристика, а понекад и предрасуда о одређеним народима. Изрази које Срби најчешће користе су: Тачан као Швајцарац (Швајцарска је земља позната по производњи скупочених и квалитетних сатова, који су прецизни и поуздани); Пуши као Турчин (Турска је земља позната по наргилама и квалитетном дувану; верује се да они конзумирају дуван у великим количинама); Ради као црнац (не баш политички коректно поређење, али мисли се на ранија времена, када су Афроамериканци и Африканци били робови и када су били приморани на даноноћни рад);
- Мислим да се ти изрази стварају због карактеристика једног народа. Вероватно су били валидни у прошлости а сада се ситуација променила и не може се генерализовати, нису све особе једног народа исте. Мислим да су свесни када их употребљавају јер тако исказују различите ствари из свакодневног живота;
- Пуши као турчин, јер они заиста много пуше. Ради као црнац- зато што су у их у прошлости користили као раднике у доба ропства и радили су пуно. Шпанска села, за нешто што не разумемо;
- Пије као Рус, због вотке; пуши као Турчин; прави се Енглеz, као да прича кинески, итд.
- Ми имамо сличне изреке, нпр. 'Радим као црнац', или 'Радим као коњ', црнци колико сам чуо из прича, барем Афроамериканци су у суштини веома лењи и

велики су нерадници, а коњи раде јер их нико не пита да ли би волели другачије. Остале изреке су мање више исте, али ја не знам да ли је то тако, прихватамо те изреке здраво за готово јер их нисмо ми измислили него смо чули, па понављамо.

10.2.2.2. Дихотомија „ми“ / „они“

Шта мислиш да је заједничко свим људима и у којим ситуацијама се понашају на исти начин?

Заједничко свим људима је да:

- 1) се рађају, живе и умиру,
- 2) сви имамо осећања, волимо и мрзимо;
- 3) би требало да буду хумани, што је нормално и људско. Људи који то нису треба да покушају да се ставе у кожу другог, ценим да би тада имали другачији став. Заједничко свима који јесу хумани је добро срце и жеља да се помогне некоме ко је у невољи;
- 4) имамо исте потребе, волимо да се забављамо, причамо, потребни смо једни другима;
- 5) сви људи су од крви и меса, имају исте физиолошке потребе, понашају се и реагују исто у многим ситуацијама;
- 6) осећамо бол и дискриминацију на исти начин;
- 7) сем нашег физичког изгледа, заједничко нам је да имамо исте снове, жеље, циљеве, али и проблеме.

Попуни празнине на илустрацији која следи.



Сви различити / сви исти

- Да ли си приметио? Људи када _____ немају акценат. Не зна се да ли су црни или бели, хришћани или муслимани²⁷⁴.
- Исто је и када _____ .

- 1) осећају – размишљају
- 2) се рађају – када умиру
- 3) причају – не виде
- 4) воле – мрзе
- 5) се проводе – су потребни једни другима
- 6) славе (сваки на свој начин) – тугују
- 7) размишљају / осећају / плачу – пате.

А по чему се разликујемо?

- 1) по вери, изгледу, размишљању, понашању, погледу на свет;
- 2) по религији, обичајима, животним навикама, језику, писму;
- 3) имамо другачије принципе и васпитање;
- 4) начин на који нешто радимо, изражавамо се и понашамо;
- 5) обичаји, навике, карактер, традиција;

²⁷⁴ Занимљиво је да се, иако ова кампања пледира једнакост свих људи у оквиру њихове различитости, јавља добро позната дихотомија црних у односу на беле људе, као и хришћана у односу на муслимане, а не неку другу боју коже или религију

- 6) по начину на који размишљамо и прихватамо особе које су различите од нас;
- 7) имао различите жеље и амбиције;
- 8) мислим да нема ниједне толико велике разлике коју треба издвојити;
- 9) једина разлика је у боји коже и вијероисповјести, по свему другом смо идентични;
- 10) ни у чему, сви смо ми људи и не би требало да се делимо на црне, беле, хришћане или муслимане, већ само на добре и лоше.

Сада упореди своје одговоре са онима које кантаутор наводи у песми *Свидело ти се то или не (Te guste o no)*²⁷⁵ <http://www.youtube.com/watch?v=lib3RICi6rw>.

По њему, шта нам је заједничко, а по чему се разликујемо? Да ли ти се допадају његове идеје? Да ли помиње неке предрасуде?

Табела бр. 22: сличности и разлике међу људима поменуте у песми *Свидело ти се то или не*

СЛИЧНОСТИ	РАЗЛИКЕ
Живимо под истим небом	Говоримо различитим језиком
Делимо ваздух	Живимо у различитом окружењу
Обожавамо сунце	Срећом смо различити
Имамо исти страх од смрти	Имамо различиту боју коже
Имамо срце и два ока	Ја имам жену, а ти харем
Жељу да волимо и будемо вољени	ти обрађујеш поље, а ја пловим морем
Исту крхкост	Ти псујеш на свахилију, а ја на каталонском
Исте слабости	Ја сам бео, а ти црн као катран
Физичке карактеристике	Различита интересовања
Љубав према породици	Брачни статус
Људи смо	професија

²⁷⁵ Puede que a ti te guste o puede que no, pero el caso es que tenemos mucho en común (...)

Puede que a ti te guste o puede que no, pero por suerte somos distintos también (...)

Y, fíjate, no sé si me gusta más de ti lo que te diferencia de mí o lo que tenemos en común (...)

Te guste o no, me caes bien por ambas cosas. Lo común me reconforta, lo distinto me estimula.

Свидело се то теби или не, чињеница је да имамо много тога заједничког...

Свидело ти се то или не, на срећу смо и различити...

И слушај, не знам да ли ми се више свиђа оно у чему смо различити или што нам је заједничко...

Свидело ти се то или не, допадаш ми се и због једног и другог. Оно што нам је заједничко ме радује, а различито ме стимулише...

- Допадају му се његове идеје, пре свега када каже да га фасцинирају како разлике, тако и заједничке особине;
- Јако ми се допадају, пре свега стих „Под истим небом, мање више плавим, делимо ваздух и обожавамо сунце“.

Шта је, по теби, диверзитет? Које све разноликости постоје?

- разноликост представља варијацију у одређеној сфери на коју се гледа. Разноликост је велико богатство и треба је неговати. Разноликости су различите, имамо разноликост живота оваплоћене кроз многобројне животне форме, постоји и разноликост својствена само за човека, а то је културна разноликост;
- боја коже, очију, косе, тип фризура, начин понашања, култура, вјероисповјест;
- диверзитет је за мене богатство;
- диверзитет се за мене може односити како на физичке карактеристике, тако и на начин размишљања и погледа на свет, с тим да су оне физичке много мање битне;
- то је све што чини сваког од нас различитим, оно што можемо видети и оно што не можемо видети у сваком од нас свима нама, било када, било где. Постоје верска, културолошка, расна, начин облачења...;
- религија, обичаји, језик, боја коже, писмо...међутим, све је то занемарљиво ако смо толерантни и без предрасуда;
- има бесконачно много типова, а унутар тога волим разноврсност јер ми пружа могућност бирања;
- по мени, различитост се огледа у томе ко је какав човек. Проблем је у томе што постоји наслеђена мржња неких народа из оправданих или неоправданих разлога из прошлости. Да све буде како бих ја замисљала било би потребно да сви од почетка постојања човечанства буду добри једни према другима. Знам да је то немогуће и многе људе разумем који су преживели ратове па ни дан данас не воле комплетну нацију иако им садашња генерација није нанела зло. Али људе делим искључиво на добре и лоше.

Прочитај одломак романа који следи. Која му је порука?

Esta historia cuenta las aventuras de Zorbas, un gato "grande, negro y gordo", que se compromete a criar un polluelo de gaviota. Zorbas y sus amigos Secretario, Sabelotodo, etc. no sólo van a criarlo, sino que también le van a enseñar a volar...

- Eres una gaviota. Todos te queremos, Afortunada. Y te queremos porque eres una gaviota, una hermosa gaviota. No te dijimos nada al escucharte graznar que eres un gato porque nos halaga que quieras ser como nosotros, pero eres diferente y eso nos gusta. Te entregamos todo nuestro cariño sin pensar jamás en hacer de ti un gato. Te queremos, gaviota. Sentimos que también nos quieres, que somos tus amigos, tu familia. Contigo aprendimos algo que nos llena

de orgullo: aprendimos a apreciar, respetar y querer a un ser diferente. Es muy fácil aceptar y querer a los que son iguales a nosotros, pero hacerlo con alguien diferente es muy difícil y tú nos ayudaste a conseguirlo. Eres una gaviota y debes seguir tu destino de gaviota. No seas cobarde. Debes volar. Si lo consigues, te aseguro que vas a ser feliz y entonces tus sentimientos hacia nosotros y los nuestros hacia ti van a ser más intensos y bellos porque es el cariño entre seres totalmente diferentes.

- Me da miedo volar – graznó Afortunada.

- No tengas miedo. Yo voy a estar contigo – maulló Zorbas. Se lo prometí a tu madre.

La joven gaviota y el gato grande, negro y gordo empezaron a caminar. Él lamía con ternura su cabeza y ella le cubrió el lomo con una de sus alas extendidas. (...)

- ¡Vuelo! ¡Zorbas! ¡Puedo volar! – graznaba eufórica Afortunada, que por fin comprendió lo más importante: que sólo vuela el que se atreve a hacerlo.

Zorbas permaneció allí contemplándola, preguntándose si fueron las gotas de lluvia o las lágrimas las que humedecieron sus ojos amarillos de gato grande, negro y gordo, de gato bueno, de gato noble.



(Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar, Luis Sepúlveda, 1996)

Одломак из романа *Прича о галебу и мачку који је научио да лети*

- 1) када се удружимо, иако смо различити можемо много;
- 2) Зорба се брине о Афортунади, воли је и прихвата иако је галеб и труди се да постане галеб на кога ће бити поносан;
- 3) ако постоји љубав, различитост се може превазићи;
- 4) лако је прихватити и волети оне који су исти као ми, али урадити то да неким различитим је јако тешко и због тога треба тражити начина да се тај процес олакша;
- 5) поука је да љубав, подршка и разумевање могу да постигну дивне ствари;
- 6) није битно где живиш и са ким се спријатељиш, увек мораш да будеш оно што јеси, као и да поштујеш друге на основу онога шта су;

7) по мом мишљењу, ова прича поручује да чак и велике разлике између нас које могу да постоје, не морају да представљају препреку за пријатељство, љубав;

8) није страшно бити различит, то би требало да буде на цени;

9) да није битно што смо различити, да можемо да живимо заједно у миру и слози, да свако има свој пут и судбину и да не треба да се прави да је оно што није, да буде поносан на оно шта је и ко је.

Зашто, по Мафалди, не волимо једни друге:

- страх;

- предрасуде;

- завист;

- љубомора;

- поводљивост;

- можда зато што је мржња наслеђена и не дамо особи шансу већ је унапред осудимо;

- нетрпељивост;

- јер не прихватамо разлике и сматрамо да ако је други различит не може да се воли и живи са њим;

- јер се људи плаше особа различитих од њих, који не говоре као они или се не облаче на исти начин, а можда је мржња део људске природе;

- људи се плаше новог;

- индивидуални разлози;

- не постоји конкретан разлог, за себе не могу рећи да било кога мрзим, само да се не разумијемо или да се разилазимо у начину на који живимо своје животе, размишљањима...

YA QUE AMARNOS LOS UNOS A LOS OTROS NO RESULTA ¿POR QUÉ NO PROBAMOS AMARNOS LOS OTROS A LOS UNOS?



Шта жели да покаже аутор својом креацијом? Шта мислиш о поруци на крају вињете, да ли се слажеш или не са њом? Зашто увек користимо израз „они су као ми“, а не „ми смо као они“?



Дихотомија „ми“ / „они“

- сви смо исти, људи смо, те не треба правити дистинкцију на основу физичког изгледа, одеће, итд. Особа која има лоше мишљење о онима који су различити има велики проблем, али са самим собом;
- Аутор овим жели да покаже да ма колико да се разликујемо, у ствари смо по осећањима и навикама веома слични. Човек је веома горд, па ће зато увек подредити друге себи, а никада себе другима. Глобализација кроз модерни спорт, храну, напитке, покушава да универзализује људе на свету, који притом губе свој национални идентитет, кухињу итд... Ствар је озбиљнија

него што се чини... Требало би да се негује матична култура и традиција, али да се притом и поштује туђа²⁷⁶;

- У суштини познајемо само сопствену културу, иако знамо да постоје и друге, али у већини случајева мислимо да је наша боља од било које друге;
- Желео је да покаже да постоји свест о разлици између нас и осталих, других
- Иако се физички разликујемо, осећамо и живимо на исти начин. Тешко је рећи да смо као они јер не осећамо дубоку повезаност са другим културама, те је много лакше рећи да су као ми јер акценат пада на нашу нацију;
- Човек увек мисли на себе, људи су егоисти по природи;
- Аутор жели да покаже да смо сви исти. Слажем се са њим, али мислим да никада нећемо променити „навику“ да поредимо на тај начин. Увек себе видимо као нормалне и на основу тога правити поређење са осталим особама, народима и расама. Ја мислим да би се то могло променити једино учећи нашу децу да не мисле тако;
- Покушава да покаже солидарност и не толику разноликост између народа. Слажем се са поруком, јер можда на неки начин више приближава стварну поенту приче. Не мислим да је велика разлика али ако се стално употребљава исти израз, може значити да поента није најбоље схваћена. Ми смо као они и они су као ми;
- жели да покаже да није битно одакле смо, које културе и националности, расе, сви имамо исте потребе, радимо исте ствари, гледамо исте филмове, једемо исту храну и пијемо исте газирани сокове, плачемо кад смо тужни, играмо уз музику, заљубљујемо се, рађамо децу...иако не изгледамо исто и не живимо на истом крају света;
- Па мислим да се каже тако јер увек упоређујемо некога са нама, ми смо себи критеријум.
- Хоће да укаже на то да смо сви једнаки и да се понашамо исто-када смо срећни певамо, када смо тужни плачемо.... што се тиче закључка, претпостављам да хоће да каже да су људи обично егоисти, али ту се не слажем. Нпр, ми Срби као нација знамо какви смо и које су наше особине, па када хоћемо да направимо поређење, логичније је да кажемо „они су као ми“, него „ми смо као они“;

²⁷⁶ Испитаник овде очигледно прави разлику између глобализације и глокализације, али је не концептуализује. Глокализација је термин који је настао спајањем термина глобализације и локализације, и одсликава тако две потпуно опречне, али и комплементарне динамике, јер једна произилази из друге.

- Мислим да смо сви предодређени себи и да због тога не постављамо контра питање, али сматрам да увек треба гледати и другу страну.
- Зато што увек прво себе стављамо на прво место. Увек упоређујемо себе и нашу нацију кроз друге нације. Глобализација нам помаже да видимо да смо ми као и они; ми смо део света, а не свет део нас.
- жели да покаже да се у многим ситуацијама исто понашамо и осећамо. Последња вињета ме је навела на размишљање. Слажем се са тим и сматрам да је то тако јер увек друге упоређујемо са нама. Сада када размислим, ја прва кажем: “ Шпанци су исти лудаци као и ми”;

Какву представу имаш о земљама хиспанског говорног подручја? Како би окарактерисала/о Шпанце и Хиспаноамериканце? Шта је то на шта прво помислиш када се помене хиспанска култура? Који те аспекти њихове културе интересују?

Табела 23: карактеристике Шпанаца / Хиспаноамериканаца

ШПАНЦИ	ХИСПАНОАМЕРИКАНЦИ	АСПЕКТИ КУЛТУРЕ
-тамнопути	-веома побожни	-храна
-маљави	-мешавина домородаца и шпанаца	-фламенко
-слични нама		-пршута
-живахни		-вино
-темпераментни		-текила
-весели		-историја
-породични људи		-лепота континента
-опуштен народ, за разлику од Запада		-стил живота
-знају да уживају		-паеља
-отворени		-марципан
-гостољубиви		-качкаваљ
-говоре прелеп језик		-кава
-обожавам их		-гастрономија
-слични смо, волимо музику и провод		-систем шпколовања
-мислим да имамо доста заједничко, а с обзиром да волим своју културу, волим и њих		-просечна плата
-не раде много, што се види по радном времену		

Прочитај чланак чији је назив, *Шпанија, тај стереотип*. На шта се жали аутор?
Које културне манифестације се помињу?

http://elpais.com/diario/2008/08/17/revistaverano/1218990101_850215.html

- чланак ми се много свиђа. Мислим да бих сутра могла да одем у шпанију и преселим се за стално. Због њиховог начина живота, сијесте, што је нормално да се вечера у 10-11, да се тада излази у град...има доста сличности са србијом, нарочито онај део код пушења и да се кад се одлази у госте обавезно нешто купи. Оно што ме је зачудило је реченица да странци имају боље мишљење о шпанији него сами шпанци, не разумем зашто;
- место где се мање читају новине а највише спортске вести, где се увек једе пршута, живот почиње када већина европе гаси светла, нису тачни, време им је еластично, сви пуше, критикују све, па чак и краља...
- мислим да смо баш слични, и овде има кретена који не устају трудницама у аутобусу, и деце од 15 година која имају стаж у пушењу већ пар година, али то има свака земља и свака култура, то колико год да није нормално некако је нормално. Ја их не видим као некултурне, то су просто они и мени се свиђају;
- помињу се различите стране шпанске културе, попут сијесте, времена које не поштују, политичких тема попут аутономија одређених провинција, вино, пушење;
- свакодневни начин живота, национална храна, појам о времену...

На илустрацијама које се могу погледати у додатку број 2, приказали смо разне аспекте како легитимизоване, тако и суштинске културе и затражили од испитаника да дају своје мишљење о томе да ли их треба обрађивати на часовима језика и који су аспекти најважнији да би се упознала једна култура. Углавном су идентификовали све који су приказана (мада то није био примарни циљ), некада са малим непрецизностима (нпр. Маркес је чувени шпански песник):

-мислим да је важно обрађивати све ове теме на часу, ако желимо да научимо нешто о хиспанским културама. Најважнији аспекти једне културе су њихова гастрономија, историја и начин живота;

-мислим да је важно упознати пре свега традицију, плес, гастрономију, прославе; могли би да се обрађују на часу да би се упознали обичаји, свакодневни начин живота, али и истакнути људи из тих земаља и њихове креације;

-ове илустрације показују сваки аспект хиспанских култура: прославе, плес, домородачко становништво, традиционалне ношње, уметнике, националну кухињу; на тај начин, можемо имати увид у друге културе и боље их упознати, ако већ не можемо у директном контакту, онда барем обрадом њихових карактеристика на часу.

Елвира Линдо, краторка Манолита Гафотаса, у једном интервјуу (<http://comunidad.uem.es/es/jjimenez/2006/7/23/elvira-lindo-a-espanoles-nos-hace-mucha-falta-viajar-al>) тврди да би Шпанци требало да више путују у иностранство. Због чега? Да ли то важи и за Србе?

- Веома је битно посетити друге делове света како бисте могли себе да поставите у одређени контекст, и како бисте онда боље могли да разумете своју културу али и туђу. То је битно како за Србе, тако и за све остале;
- Шпанци би требало више да путују, да би се упознали са обичајима и начином живота других народа. За Србе не можемо рећи исто јер они доста путују и углавном су упознати са другим културама;
- Мисли се на то да су шпанци затворенији и да нису свесни других култура како би били толерантнији. Што се Срба тиче, неки од њих су затворени, али сматрам да већина, поготово млађих људи воли да упознаје нове културе и обичаје других земаља;
- Шпанци морају више да путују како би избегли стереотипе и да би могли боље да разумеју различите културне разлике које постоје. Исто би се могло рећи и за Србе;
- Немам мишљење да шпанци не путују толико. За србе може да се каже да путују максимално како по земљи, тако и ван ње;
- Можда треба да путују како би проширили видике узели и скупили нешто добро од осталих развијених култура;
- У чланку се говори о томе да Шпанци имају велику подршку од породице, да су много приврженији једни другима, него Американци. Претпостављам да због тога не желе да иду у друге земље. Тако сам ја разумела чланак, нисам сигурна да ли је тачно;
- Искрено нисам ни размишљала, ни имала на уму да шпанци не путују пуно. Можда шпанци више путују по својој земљи, него што иду у иностранство, док је за србију можда карактеристично да путују више по иностранству него што путују и знају своју земљу.. Па не знам каква је статистика за србе, али оно што сам видела, дал у ЦГ или Грчкој, има и превише срба... што би ме довело до закључка да путујемо доста, највише мислим на летовање.
- Шпанци треба да путују у иностранство да би видели како живе млади у осталим земљама и науче од њих да буду самостални и не зависе од својих родитеља, као и да би видели друге обичаје. Исто се може рећи и за Србе;

- Шпанци треба да путују више како би избегли стереотипе и боље разумели разлике између култура. Исто се може рећи и за Србе.

Које су ти идеје највише привукле пажњу у интервјуу који си управо прочитала/о?

- прво што научиш када си у иностранству је да поштујеш друге;
- када прође период адаптације схваташ да имаш нешто заједничко са тим новим светом и заувек се вежеш;
- привукло ми је пажњу то како живе људи у Њујорку. Различити смо и различито мислимо о породици и јако ми је драго због тога јер ми се искрено много више допада какви смо ми и Шпанци него Американци у односу на ту тему;
- постоји помало романтична идеја о Шпанији као заосталој земљи која почива на страстима. Касније, када је посете, схватају да су нпр. куће модерне а људи имају доста стила. Уопштено, онима који отпутују у Шпанију се много допада јер им изгледа виталистички. Али, наравно, треба отићи;
- привукло ми је пажњу то што Шпанци имају много већу подршку породице од американаца. У Шпанији родитељи позајмају новац деци и увек им помажу. Исто тако ме је изненадила слика коју имају Американци о Шпанији као заосталој земљи;
- прво што ми је привукло пажњу је да су млади шпанци и срби веома слични. И ми и они доста зависимо од породице и поштујемо обичаје наших земаља;
- знам да су шпанци породични људи, али ме је изненадило да американци имају овакво мишљење о њима. Да су веома зависни и неоговорни, само зато што они као млађи одлазе од куће. Ми смо по овом питању много сличнији шпанцима;
- у принципу сам знала да су шпанци, па и латиноамериканци веома окренути породици и да су веома побожни. Мислим да су шпанци доста ближи нашој култури/ бар тај део где смо на неки начин зависни од родитеља/ него американци, који са 18 год, па и млађи, одлазе од куће, живе сами, имају свој стан, своја кола... то није карактеристично за шпанце, па и за србе... али занимљиво је како американци мисле да су шпанци, неоговорни и зависни, али само је у питању друго васпитање.

10.2.3. Kulturni nesporazumi zasnovani na drugачiјој концепцији света



различно поимање света

10.2.3.1. Различите културне праксе

Прокоментариши следећу вест. Да ли сматраш да је у реду то што су урадили?

ES NOTICIA > Chipre · Preferentes · ERE fraudulento · Siria · España-Francia · Lo

Sudáfrica

Un niño de 8 años se casa con una mujer de 61 en Sudáfrica

- La novia está casada y es madre de cinco hijos
- La familia del pequeño explica que todo forma parte de un ritual
- "Cuando sea mayor me casaré con una mujer de mi edad"

11.03.13 | 08:03h. INFORMATIVOS TELECINCO |

Etiquetas: boda · Sudáfrica · antepasados

Un niño de ocho años de edad se casa con una mujer de 61 años en Sudáfrica. La extraña pareja, que intercambiaron los anillos y se besó delante de unos 100 invitados, contrajo matrimonio como parte de un ritual para apaciguar a los espíritus ancestrales.



Según informa el diario *Daily Mail*, Sanele Masilela se ha casado con Helen Shabangu por mandamiento de sus antepasados. El muchacho, de 8 años, asegura que los antepasados le mandaron casarse y su familia temía un castigo divino si no cumplían con esta orden.

La pareja no ha llegado a firmar el acta matrimonial y cada uno ha vuelto a su vida normal, "voy a ir a la escuela, estudiar mucho y cuando sea mayor me casaré con una mujer de mi edad", afirma Salene. "Lo que hicimos no estaba mal. Es sólo nuestra cultura", explica Helen, "Cuando los ancestros ordenan algo, hacemos lo que ellos dicen. No creo que la gente entienda eso".

http://www.telecinco.es/informativos/internacional/nino-anos-casa-mujer-Sudafrica_0_1570275015.html

- 1) Боже ме сачувај! Која год да је култура у питању не разумем је и не поздрављам је. Ја знам да љубав нема границе и свега сам се наслушаћа и свашта видела, али ово је дете и ово није нормално!!!
- 2) Ужас! Знам да постоје различите културе, али ово може да се гледа као злостављање детета. Шта се очекује да то дете ради?
- 3) Сматрам да је вест ужасна и да такви обичаји треба да се укину;
- 4) Сматрам да није исправно то што су урадили и не подржавам тај чин;
- 5) Чини ми се апсолутно ненормално, по мени је то болесно;
- 6) Не могу то да разумем јер је велика разлика у годинама, он је само дете од 8 година који још увек не зна шта је живот и шта од њега жели.
- 7) Ово је њихова култура и религија и наравно да је за нас то непојмљиво и некоректно јер то је дете од само 8 година које још увек не зна шта је живот;
- 8) Мени је ово јако чудно, неприкладно, није исправно, али то је њихова култура;
- 9) Не слажем се, али немам ништа против, јер је то њихова култура и живот и њихова одлука;
- 10) Ова вест ми је занимљива. Разумем шта су хтели да постигну тим чином, али нисам сигурна да бих, ако би била једна од њих, урадила нешто слично, упркос томе што то није прави брак;
- 11) Искрено није на мени да судим, ако бих морам да истакнем своје мишљење, рекао бих да ако њима одговара, мени је кул.

На ову вест могао би да се надовеже чланак на који смо наишли (али, након завршетка истраживања) о иницијацији дечака из племена у коме је одрастао Нелсон Мандела, те су нам били веома занимљиви коментари непознатих читалаца, односно како на различите културне праксе гледа јавно мњење у Србији, а не само део студентске популације, па репродукујемо неке од њих у прилогу:

<http://www.blic.rs/Vesti/Svet/391075/Pogledajte-Jeziva-inicijacija-kroz-koju-prolaze-decaci-iz-Mandelinog-plemena>
<http://www.blic.rs/Vesti/Svet/391075/Pogledajte-Jeziva-inicijacija-kroz-koju-prolaze-decaci-iz-Mandelinog-plemena/komentari#ostali>

antiglobal

Ponedeljak, 01. 07. 2013. 15:29h

neregistrovan korisnik

Њихова земља, њихова правила, не мешајте се.

Mima

Ponedeljak, 01. 07. 2013. 15:49h

neregistrovan korisnik

Jadni, nemaju izbora. Kao da nije 21. vek...

tt

Ponedeljak, 01. 07. 2013. 16:05h

neregistrovan korisnik

Ја ово не капирам. Ок, то је грозно и ужасно, али то је нечија култура и традиција. Они знају за боље, знају да постоји свет изван племена и побећи ће ако не желе ово, нико их није везао ланцима. Наше је да скренемо пажњу да то није у реду, а немају шта активисти за људска права да се мешају у ичију културу и традицију. Мени је свака врста обрезивања ужас и нешто што не бих желела да иједан дечак прође, али то је нешто што се тиче само оних који кроз то пролазе, колико год ужасно било. Очигледно је да они то желе, зато пустите људе да живе како умеју.

eh

Ponedeljak, 01. 07. 2013. 16:12h

neregistrovan korisnik

@Mima : Imaju izbora, ali to je njihova kultura i nema niko tu sta da se mesa. Ako ne zele to, mogu da odu, nisam nigde videla da ih drze tu na sliu. Ne mozes se mesati u tudja pravila. Zamislite da nama neko zabrani da slavimo slavu, koliko god to bilo bezazleno i nepovezano sa ovim. Njima je to ocito svetinja i zato ih ne treba dirati. Ne zele bas svi da zive onako kako zivi vecina.

Milanpanic

Ponedeljak, 01. 07. 2013. 16:51h

neregistrovan korisnik

Divljaci

Vlado

Ponedeljak, 01. 07. 2013. 17:18h

neregistrovan korisnik

@Mima : Pa vidis li ti kako oni zive? Isto kao i pre 1000 godina. Kao da oni znaju koji je vek i kao da im je to bitno. Zar mora biti dobro samo sto svetske sile smisle da je dobro? Mislim da je njima lepse nego nama.

Tomislava

Ponedeljak, 01. 07. 2013. 17:51h

neregistrovan korisnik

Ne mogu se pripitomiti divlje zivotinje! Divlje i primitivno takvo i ostaje, pa makar i uz prisustvo "zvanicnog medicinskog radnika". Nema njima pomoci..

Jelena

Ponedeljak, 01. 07. 2013. 17:53h

neregistrovan korisnik

Kakve se sve gluposti nece forsirati u ime tradicije i ocuvanja iste,uzasno i bespotrebno

Walker

Ponedeljak, 01. 07. 2013. 18:32h

neregistrovan korisnik

@Mima : Jeeel 21 vek??? A sta to znaci 21 vek??? Jel ti znas koliko DECE u OVOM 21 veku umre od gladi svakog dana? Koliko ljudi na svetu nema vodu struju, osnovnu medicinsku zastitu??? Jel to taj 21 vek o kome ti pricas???

maja

Ponedeljak, 01. 07. 2013. 19:01h

neregistrovan korisnik

A nasi obicaji nisu bolesni,kad neko umre nosis crninu da zadovoljis komsiluk,a za sovre da ne pricam,u najtezim trenucima mora ranim narod jer su to obicaji,kad mi je nastradao tata toliko mi je bilo tesko da o sowrama nisam razmisljala,ali me je zato komsiluk ogovarao,tipa glej ih ne znaju ni posteno da ga ozale. tako da zna neke stvori ni mi nismo normalni

moj-komentar

Ponedeljak, 01. 07. 2013. 19:44h

neregistrovan korisnik

Opet ljudska prava... a zasto su ljudska prava samo ona koja Zapad odredi?

aca-Umc

Ponedeljak, 01. 07. 2013. 20:35h

neregistrovan korisnik

@I : ma da, imaju pravo da muce decu koja kasnije umiru u najtezim mukama.

djape

Ponedeljak, 01. 07. 2013. 20:35h

neregistrovan korisnik

Kako neko moze da kaze da deca imaju izbora? Pa, gde ce oni da odu, kakvu skolu imaju, ko ce da ih primi?!? Pogledaj ih, umotane u ovu cebad i taj pogled, ko moze da mi kaze da oni ovo rade jer zele da budu muskarci, sto vec jesu. Oni nemaju izbor. Primorani su i ovo je tragicno.

DrMr

Ponedeljak, 01. 07. 2013. 22:52h

neregistrovan korisnik

@aca-Umc : Da li si se mozda zapitao, a i svi vi koji komentarisete, koliko je te deco umrlo od takve tradicije (u najtezim mukama, kako kazs), a koliko je dece umrlo od gladi, dok se mi razbacujemo. Mi vise potrosimo na hranu za kucne ljubimce, nego sto stigne pomoci njima. Jer, naravno, da macke biraju, birale bi wiskas.

Vokille

Ponedeljak, 01. 07. 2013. 23:44h

neregistrovan korisnik

@eh : Na slavi se poštuju preci (u teoriji, svi znamo kakve uglavnom ispadnu) duhovnim i telesnim postom. Niko ti ne traži za slavu da ti secka genitalije. Inače sam protiv globalističke kulture, po kojoj se sve ugleda na zapadni moral, ali postoje određeni obredi i rituali koji su krajnje nehumani (npr. poput ovakvog obrezivanja, borbe bikova u koridi itd.).

brzinac

Utorak, 02. 07. 2013. 01:34h

neregistrovan korisnik

@ash : ja ne znam sto covjeku lupate minuse... ne kazem da je sav taj proces u skladu sa zdravom pamecu,ali ljudi,shvatite,to je njihova tradicija... zive zdravije i fizicki i mentalno od nas 500%... Grand,farma i reklame su opasne po zdravlje isto koliko i ovaj ritual,pa opet buljite. kucnite se svi malo po celu i razmislite ko vam je usadio sve sto vi danas smatrate 'normalnim' i 'prihvatljivim'????

Skapiraj

Utorak, 02. 07. 2013. 02:16h

neregistrovan korisnik

@tt : Они не знају за боље! Та деца од 16 година не знају за боље. Мисле да неће постати мушкарци ако то не ураде, тако су научени. Нечија култура и традиција је била (вероватно и сада негде на планети постоји) и да се приносе људске жртве којекаким божанствима. Али то нас не треба да интересује јер је то њихова култура и традиција!? Па граница негде мора да

постоји. Просветлите их да сазнају за боље, и овај грозан обичај ће нестати. Имају они тамо ваља и неке нормалне обичаје те неће им пропасти култура због тога.

Ma-sta-kazes

Utorak, 02. 07. 2013. 02:22h

neregistrovan korisnik

@Tomislava : Te "divlje životinje" su ljudi isto kao i mi. I ti da si se rodila tamo bi bila "divlja".

Tradicija

Utorak, 02. 07. 2013. 09:17h

neregistrovan korisnik

@Jelena : Sta cemo reci za dace, nošenje hrane na groblje, proslavljanje krsne slave, svadbarsko pucanje na jabuku, male i velike matruce, prejedanje mesom i opijanje, obavezna konzumacija alkohola u svakoj prilici i trovanje duvanom na svakom mestu i u prisustvu dece, busenje usi maloletnim devojcicama, itd, itd...

realista

Utorak, 02. 07. 2013. 11:10h

neregistrovan korisnik

@Tomislava : Ja mislim ds si ti divljak a oni su narod koji ima svoju kulturu i obocaje i toga se striktno drze a tako i treba jer narod bez obicaja i nije narod.Sto se tice obrezivanja i smrtnosti zbog toga ja licno misldim da je daleko vise dece koja poginu u saobracaju ili od struje pa se ni jedno ni drugo ne zabranjuje i zato pustite ljude da zive kako njima odgovara.Srdacan pozdrav

NPeca

Utorak, 02. 07. 2013. 13:31h

neregistrovan korisnik

@schonne : Kako imamo kratku pamet i iskrivljem osecaj za moral. Njih nazivamo divljacima, a mi ??? Ne tako davno, postojao je SVETI SRPSKI ritual postajanja u muskarca. Zvao se VOJSKA. Roditelji su napravili ispracaj,svi su bili pijani i ponosni, poslali su svoje dete da u krajnje nehumanim uslovima zivi godinu dana. Mnogi su umrli u VJ, sto zbog rata, sto zbog nehumanih uslova, to zbog budala staresina koji su se izivljavali nad mladcima terajuci ih da usred zime peru tenkove, spavaju na hladnom podu itd itd. Tkao se u Srbiji postajalo MUSKARAC. I mi njih zovemo divljacima ?????

10.2.3.2. Хронемика

Како разумеш ову сенегалску пословицу: „Сви белци имају сат, али никада немају времена“?

- 1) сада живимо у брзом времену где како каже изрека ВРЕМЕ ЈЕ НОВАЦ;
- 2) нисам сигурна, претпостављам да ово значи да јако брзо живимо и много радимо, па нам увек фали времена....не знам зашто је то наглашено само за белце;
- 3) да имају доста обавеза и да раде нон стоп по свом распореду а да немају времена да раде ствари које воле и у којима стварно уживају;
- 4) време је новац. Живимо у брзом свету, где често немамо времена за битније ствари;
- 5) многи људи заборављају да посао који имају, имају да би могли да живе од њега, а не за њега. Тако им пролазе године у вечитој журби и немању времена. Време брзо пролази и имамо један живот. Свако треба да се труди да га искористи на најбољи могући начин;
- 6) значи да људи живе борећи се са временом, брзо и заборављају на битније ствари у животу и да уживају у њима;
- 7) односи се на то да су много заузети са послом и обавезама, а немају времена да се забаве и живе живот;
- 8) бели човек се бори са временом, живи тако брзо да заборавља да живи, заборавља погледе, додир, тишину, величину света, природе...а то је право богатство;
- 9) време је наш највећи непријатељ;
- 10) разлика у концепту је очигледна, Африканци на све гледају са дозом опуштености, па им је такав однос и према времену, за све има времена, док бели људи су толико оптерећени временом да га уопште и немају.



Гатуро и проток времена

У наставку смо ученицима дали примере два књижевна дела *Приче са степеништа* и *Папалаги*²⁷⁷ немају времена, и горњу илустрацију, у којима се приказује различита перспектива у односу на појам времена, монохрона и полихрона, како би их упоредили. Слажу се да је визија „белог човека“ условљена временом као објективном категоријом, односно да „време лети / брзо пролази / немамо времена / жалимо се на недостатак времена, али све остављамо за сутра /

²⁷⁷ збирка говора у којима самоански поглавица, након повратка из Европе, препричава својим сународницима своја искуства са западном културом и белим људима (Папалаги), критикујући пре свега материјализам и одсуство основних људских и друштвених вредности.

олако га схватамо / не ценимо га, те да време треба што боље / квалитетније искористити, да радимо на себи да не би зажалили што нешто нисмо урадили и променили. Са друге стране, „примитивни“ народи, имају полихрону визију света, односно „субјективни осећај времена је у суштини ментална категорија, плод ума“. Ученици истичу да Поглавица из књиге о Папалагијима тврди се они *никада нису жалили на време, волели смо га таквог какво је, док бели људи не престају да говоре да време нестаје попут дима, лети; никада нису задовољни временом које имају и криве Великог Духа што им не да више, а када схвате да га у ствари имају или му га други поклоне, не знају шта ће да раде са њим; имају и неку справу која им говори време и коју је тешко протумачити.* Једна од учесница у истраживању спомиње и речи просјака који каже да *никада није био способан да искористи своје време, због тога је сад сиромашан*, „та тврдња ме је навела да размислим на последице губљења времена у животу, да много више енергије трошимо бринући се о самом протоку времена, а не о ономе што радимо, да сви јуре за погрешним стварима и да им тако пролази живот у јурењу неухватљивог, док су им ствари које би требало да буду битне увек доступне, а они тога нису свесни“.

Како се понашају Срби у односу на концепт времена? Какав ти став имаш према њему?

- 1) У Србији је веома популаран израз „има времена“;
- 2) Ја сам у свађи са временом, никад нигде не стижем, то је друга крајност у односу на оне који су оптерећени временом, треба наћи неку умереност у томе;
- 3) Срби не размишљају много о времену, нису тачни, нити поштују време других;
- 4) Срби би волели да контролишу време, па би се на тај начин радно време скратило, а недеље би биле дуже. Ја волим добро да се организујем, јер тако могу да завршим са свим обавезама за тај дан;
- 5) Срби се понашају веома неодговорно, не поштују своје, а још мање туђе време. Новца можеш имати колико год хоћеш, али времена не, дан траје само 24 сата. Изразито поштујем туђе време, мрзим када људи касне, а јако се трудим да ја не касним...Покушавам да научим да поштујем своје време и да не дозволим небитним људима да ми га траће;
- 6) Време је сачињено од тренутака који живимо сваки дан, мислим да своје време треба паметно да искористимо и организујемо тако да будемо срећни у сваком тренутку;
- 7) Срби као народ знају да поштују време, али знају и да закасне и обично сви касне, али то није рутина што се тиче нашег народа. Ја своје време увек поштујем и искористим га на све могуће начине и никада не касним;
- 8) Ми смо посебни, у сваком смислу. Ми и у најгорем могућем дану, претрпани обавезама нађемо времена да попијемо кафу са пријатељем или одгледамо епизоду неке серије, филм...али да и ми увек журимо, то стоји;
- 9) Генерално касне и љуте се када се ми, који не каснимо, љутимо због тога.

Хронемика, један од аспеката скривене културе који припадници друге културе тешко разумеју, има комуникативну вредност утолико што нуди културне информације и модификује или утврђује значење елемената осталих система људске комуникације. Свака култура поседује сопствене обрасце помоћу којих користи и организује време и разлика у њиховој употреби је чести узрок неспоразума који се огледају у начину дистрибуције времена (сати, годишња доба, аграрни календар), његовом планирању и важности која му се придаје (концепт тачности), протока времена, структурирања различитих дневних активности, трајања различитих друштвених сусрета, као и других невербалних елемената (гестова, интервала пауза у говору, тишине, итд). Пример хронемичког неспоразума је нпр.

различно поимање концепта тачности у монохроним културама, чији припадници обично стриктно поштују заказано време и полихроним културама где је кашњење уобичајено. На основу одговора испитаника, можемо закључити да наша нација има особине и једних и других култура, али са тенденцијом ка полихроним културама.

10.2.3.3. Проксемика

Начин поздрављања је културолошки условљен. Замисли да радиш у једној међународној компанији и у контакту си са људима из различитих култура. Како би их поздравила/о?

„Са Шпанцима бих се поздравила на мој начин као што то раде људи у Србији, а када бих се мало боље упознала онда бих се поздрављала и на њихов начин. Са Кинезима се не бих поздрављала само бих се нагло наклонила јер је то њихов начин и не бих желела да их увредим“.

Погледај следеће видео записе и резимирај врсте поздрава који се у њима помињу. Да ли су ти неки чудни? Који су, по теби, најадекватнији а који не?

<http://www.youtube.com/watch?v=J7aBF1FXBFs>

http://www.protocolo.org/social/presentaciones_y_saludos/el_saludo_en_los_distintos_paises_del_mundo_besos_abrazos_dar_la_mano.html

„Јако ми је занимљиво да видим како се неке тако обичне ствари, које узимамо здраво за готово, као што је поздрављање, разликују од земље до земље...“

Табела 24: врсте поздрава у свету

ВРСТЕ ПОЗДРАВА	РЕАКЦИЈА НА НЕКЕ ОД ЊИХ	НАЈАДЕКВАТНИЈИ
-Кинези се клањају и климају главом	-најчуднији ми је пољубац у уста између мушкараца	-стисак руке
-Индијци се пипају за колено или ноге; -у Индији склопе руке и поклоне се	-чудна ми је култура Индијаца јер нема пољубаца	-руковање, јер је то формални поздрав у већини земаља
-Арапи се љубе четири пута, раде нешто са раменима и	-превише ми је да се четири пута љубе у образ	-ако је у питању неформални

мушкарци се држе за руке док разговарају		поздрав, два или три пољупца у образ ²⁷⁸
-традиционалнији Црногорци или Италијани су умели да се пољубе у уста	-претерано ми је да видим оца и ћерку како се љубе у уста у америчким филмовима	-пружање десне руке
-одређена племена у Океанији се поздрављају додиром носева	-ниједан ми није чудан, то је део нечије културе и треба то поштовати	-загрљај или тапшање по рамену у неформалном поздрављању
-на Тибету се поздрављају плезећи се, као знак да никада не би упутили увредљиве речи свом саговорнику	-Свака нација имају своју културу, па тако и начин поздрављања. Нико не би требао да буде увређен ако његов начин није исти као остали	
-у Јапану користе наклон		
-у Русији три пољупца и руковање, али и пољубац у уста међу пријатељима		
-Ескимима се трљају носевима		
-у Судану мушкарац који се рукује са непознатом женом мора да покрије нечим руку (рукавом), како не би било директног контакта		

²⁷⁸ Ја сам имала неке мале неспоразуме, када сам се љубила са странцима у знак поздрава; они би се после другог пута измакли, а ја би их поново привукла да се трећи пут пољубимо у образ, сви би били изненађени и насмејани...

Због чега шпански краљеви мењају начин поздрављања на следећим фотографијама?



Протоколарни начини поздрављања

- Из поштовања и жеље за прилагођавањем;
- Прилагођавају се ситуацијама, негде су гости, негде домаћини, праве дипломате...;
- Мењају начин поздрављања у складу са тим које је нације и пола особа са којом се поздрављају, желе да испоштују свачије обичаје;
- Да би испоштовали културу и обичаје људи са којима се поздрављају;
- Зато што поздрављају онако како захтева протокол.

Због чега Меркеловој смета Саркозијево понашање?

Merkel se queja porque Sarkozy es muy "toquetón"

<http://www.losandes.com.ar/notas/2008/10/21/un-388055.asp>



Меркел и Саркози

-смета јој што је Саркози превише присан;

-Немци имају формалан начин поздрављања и не воле додиривање, загрљаје и пољупце, поготово кад је пословни однос у питању и сматра да се Саркози понаша сувише неформално. Већ смо рекли са су Немци врло хладна нација;

-смета јој што је Саркози превише љубазан, њој одговара само пружање руке, а не пољубац или загрљај;

-у Француској, Шпанији и осталим медитеранским земљама, постоји обичај да пољубите или загрлите два пута особу коју желите да поздравите;

-Саркози жели намерно да је испровоцира јер зна да не воли да је додирују;

- Ако бих само прочитао наслов и погледао слику рекао бих да је то сукоб културног концепта представника две земље. Међутим, када сам погледао чланак мени се чини да Саркози једноставно провоцира Меркелову јер њој то смета.

Да ли си обратила/о пажњу на физичку раздаљину између особа приказаних на сликама? Због чега је то тако?

- Интеркултурне разлике;
- Да, дешава се захваљујући феномену који се зове лични простор;
- Због традиције;
- Искрено, нисам, али мислим да то не зависи само од културе, већ и од блискости људи са слика и односа који имају;

Генерално, колика је физичка раздаљина између саговорника у Србији? Какви су односи између наставника и ученика, шефа и запослених, колега, рођака, пријатеља, итд.? Да ли су слични онима у Шпанији, као у овом одломку из серије *Серанови*?



http://www.dailymotion.com/video/xvg6wn_download-los-serrano-capitulo-29-link-en-la-descripcion-del-video_shortfilms?search_algo=2

Породица Серано

- ја волим кад постоји одређена дистанца, бар 1 метар;
- сличнији смо Шпанцима и Французима него Немцима;
- раздаљина зависи од особе; са пријатељима ће бити минимална. Породични односи су врло слични онима у Шпанији;
- прилично смо блиски и срдачни;

-у пословном свету, што се тиче Србије, људи се односе са поштовањем и уважавањем, без претерано блиског физичког контакта. У било ком окружењу, било да је то фирма или школа, факултет, људи персирају једни другима. У породичним односима и са пријатељима комуницирају опуштено, наформално, без персирања;

-постоји дистанца у односу између професора и ученика, и мислим да треба да постоји. У Шпанији ме је зачуло што студенти не персирају професорима;

-овде у неким школама и ученици и даље устају са столице кад уђе наставник, да би га поздравили;

-ми не захтевамо неку превелику удаљеност чак и код формалног контакта, довољна је само пристојна раздаљина. Што се тиче односа ученик/професор, директор/запослени постоји поштовање, у већини случајева се персира... Што се тиче колега, породице, пријатеља, ту унемо да будемо јако блиски, грлимо се, љубимо... У томе смо јако слични Шпанцима;

-однос надређеног и подређеног је коректан и резервисан.

Интеракциона проксемика има највећи значај за наставу Л2, јер се односи на употребу простора и успостављање раздаљина које припадници одређене културе користе за обављање различитих комуникативних активности током интеракције. Припадници контактних култура имаће тенденцију да се много више приближе свом саговорнику него они из неконтактних; нпр. за припаднике хиспанске културе²⁷⁹ потпуно је нормално да врше интеракцију на интимној раздаљини и додирују свог саговорника, што може бити протумачено као кршење личне сфере за припаднике других култура, пре свега неконтактних, где су безбедносна граница и критичка дистанца у интеракцији лицем у лице много веће. Исто као у случају хронемике, из одговора испитаника можемо извести закључак да Србија тежи контактним културама, али има и неке особине неконтактних, пре свега у формалном ситуацијама. Присуство невербалних компоненти у настави Л2 може бити изговор за многобројне интеркултурне дебате о сличностима, разликама и неспоразума између сопствене и циљне културе или између контактних/неконтактних и монохроних/полихроних култура, културних табуа, као и за састављање упитника и

²⁷⁹ У обради невербалних елемената хиспанске културе, ученицима првенствено треба скренути пажњу да та култура припада контактним и полихроним културама високог контекста јер придаје велику важност окружењу, поседује много експресивније гестуално понашање, гласнији и бржи тон, чешћи физички контакт и одређену опуштеност у односу на време. Такође им треба објаснити да оно што се у једној култури сматра кршењем личне територије, у интеркултурној комуникацији са хиспанским говорницима то није случај и да превелика раздаљина или зазирање од пољубаца или загрљаја приликом поздрављања може да буде интерпретирано као суздржаност или непријатељски став. Многи културни шокови у контакту са хиспанском културом везани су и за концепт времена: ученици треба да схвате да дан у хиспанским земљама почиње и завршава се касније, да постоји двократно радно време, да је подне веома нејасан појам и да јутро траје све док се не заврши ручак (Шпанци почињу да користе *buenas tardes* тек када су ручали).

инвентара о кинезичком, паралингвистичком, проксемичком и хронемичком понашању различитих култура (изворне, циљне и осталих).

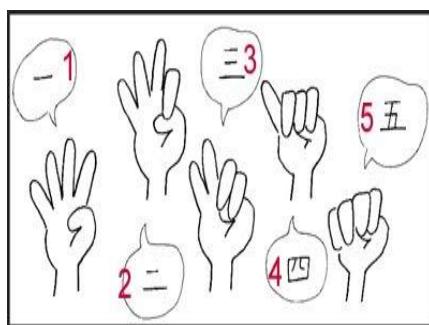
Какве проблеме имају особе приказане на илустрацијама, вињети и тексту који следи? Да си на њиховом месту, како би реаговала/о и како би их решила/о?



Различити невербални неспоразуми

- Имају проблем поздрављања, свако то ради на свој начин. За некога је то превелика блискост па је увређен, за некога ко је близак то је превише формално;
- Када бих морала да сачекам неке пословне људе на аеродрому, а они долазе из друге земље, добро бих се информисала о њиховој култури, да не дође до неспоразума, да их не увредим, а онда би их информисала о нашим навикама и обичајима;
- Ови људи су се нашли у проблему зато што се поздрављају на различите начине; да сам на њиховом месту извинила бих се и објаснила да се у мојој земљи тако поздрављамо;
- Потрудила бих се да се припремим за сусрет са другачијом културом, ако бих погрешила извинила бих се;
- Особе са слика нису упознате са осталим културама и не знају како да се поздрављају; решила бих то тако што би им рекла да науше мало о култури са којом знају да ће се сусрети;
- Ја бих пустила њих да ме први поздраве па бих их испратила у томе и можда објаснила како ми то радимо у мојој земљи, а ако бих видела да је друга страна несигурна, у смислу да не зна како да ме поздраве, онда бих пружила руку, као што ми то радимо у нашој земљи;
- Ја би увек поштовао дистанцу са особом са којом водим разговор;
- **То је културни шок, јер не познају културу друге особе па се дешавају неугодне ситуације, то се може променити развојем интеркултурне свести;**
- Догађа се културни шок, јер не знамо како да се понашамо са особама које не познајемо;
- У свакој од ситуација имамо приказан другачији неспоразум; прилагодила бих се свакој ситуацији и покушала што брже да решим проблем;
- Ово су примери неразумевања међу људима у културолошком смислу, док једни воле ближи контакт, други воле дистанцу. У данашњем свету који је глобализација начинила још мањим, потребно је познавати одређене карактеристике различитих култура.

10.2.3.4. Кинезика



Пример бројања у Јапану

Када су на часу студентима (15) приказани различити гестови, укључујући и начин бројања²⁸⁰ у Јапану, приказан на овој илустрацији, прва реакција једне од ученица била је: „Јесу луди ови Јапанци?“. Када смо је питали „а ми нисмо луди...?, остала је затечена својим ставом. Иста девојка нам је следећег часа рекла како је својим родитељима причала о различитом начину бројања, гестовима и репортажама које су им пуштене о црним и белим луткама и боравку племена Сури у Шпанији²⁸¹, што је очигледан пример освешћивања и потоњег промишљања сопственог поимања света.

Употреба истог геста у различитим земљама (попут оних приказаних на доњој илустрацији) може изазвати многе неспоразуме, због чега?



Пример различитог значења истог геста у различитим културама

²⁸⁰ Начин бројања представља једну од истакнутијих кинезичких интерференција: у западној култури уобичајено је да се броји почевши од затвореног ка отвореном длану где подигнути палац/кажипрст означава број један, док потпуно отворени длан са свим подигнутим прстима означава број пет; у земљама Магреба броји се од отвореног ка затвореном длану почевши од малог прста који се спушта да значи број један, док се број пет приказује са свим прстима затвореним у песницу; у Јапану, броји се од отвореног ка затвореном длану, где четири подигнута прста и затворени палац означавају број један; подигнут мали прст и остали затворени број четири, а сви прсти затворени у песницу број пет.

²⁸¹ О овим видео записима биће речи касније

- Све зависи од културолошке концепције једног народа, нешто што је у једној земљи одлично, у другој је знак за нешто увредљиво и због тога треба много пазити када се употребљава знаковни језик;
- У мојој земљи је популаран гест са подигнута три прста, што је повезано са националношћу, традицијом која се преноси с генерације на генерацију и знак љубави према отаџбини;
- Исти гест значи различите ствари у различитим земљама; за овај горе могу да кажем и да је универзалан када је у питању подводно разумевање између ронилаца и подразумева да је све у реду;
- Вероватно зато што се значење гестова другачије развијало у различитим културама;

Да ли си некада имала/о неки неспоразум везан за гестуални језик, како у твојој земљи, тако и ван? Ако јеси, како си се осећала/о и како је реаговао твој саговорник? Да ли си урадила/о нешто да разјасниш неспоразум?

- десило ми се у Бугарској да нисам разумела продавачицу која је упорно климала главом горе доле, што код нас значи да, а код њих не;
- ја нисам до сада, али је мој тата имао смешну ситуацију у Француској пре двадесетак година, када му је у биоскопу пришао геј дечко мислећи да је он такође у том свету зато што је имао белу марамицу која му је вирила из џепа. Очигледно је тад то био начин споразумевања...;
- хвала Богу, није;
- волим да путујем и упознајем различите културе и одавно сам научила да не опонашам све гестикулације које видим јер никада нисам сигурна колико могу бити увредљиви или политички коректни, јер је за сваки народ мање више индивидуално.
- да, када сам примила једну девојчицу из Мађарске док је трајала манифестација „Радост Европе“. Нисмо говорили исти језик и споразумевале смо се само гестовима. Али када сам хтела да је питам да ли је гладна, померајући руку испред уста, она је отишла у купатило и почела да пере зубе. Био је то веома смешан
- неспоразум.

Има ли и универзалних или само партикуларних²⁸² гестова? Шта би по теби значили гестови из видео клипа и шпанског Парламента?

У Парламенту жена некоме прети да ће му одрубити главу;

- Прво што ми пада на памет јесте: готов си! Мислим да су неки гестови постали универзални, где свака нација сада то може да препозна и разуме, али исто тако многе не можемо да разумемо јер су типични за неку културу;
- Гест који показује госпођа код нас значи: ти, пази се, убићу те!
- Овај гест значи да ће онај коме је упућен умрети. Постоје универзални гестови као пружање руке, али и много других типичних за сваку културу;
- Мртва си кокошко!
- Оде ти глава!

²⁸² По Екману (цит. у Давис, 2002: 73), постоје универзални односно урођени гестови који деле многе културе (изражавање среће, туге, изненађења, страха) и стечени гестови које дели на имитативне (нпр. подигнути руку да се покаже нечија висина) и симболичке (ритуал поздрављања, пољубац, загрљај, итд.). Такође истиче и емблеме, односно покрете који у одређеној култури имају јасно одређено симболичко значење (нпр. претити). Како се употреба и значење емблема разликује од културе до културе, може доћи до неспоразума и прекида у комуникацији када појединци стране културе покушају да интерпретирају емблеме циљне културе у складу са значењем које исти имају у сопственој култури. Постоје многи емблеми који су исти по форми али различити у значењу, те представљају пример лажних кинезичких пријатеља.

ELMUNDO



Шпански парламент



Пример невербалне комуникације

<http://www.youtube.com/watch?v=IEGamVBeeOc>

У односу на приказани скеч, сви се слажу да протагониста жели рачун и да не жури, али не разумеју добро гестове осталих људи, попут наручивања кафе, точења пива, прављења тортиље...због тога су видео записи врло корисно средство културне апроксимације и активне конфронтације различитих култура, у овом случају њихових кинезичких елемената.

10.2.4. Дискриминација

10.2.4.1 Предрасуде

10.2.4.2. Расизам и ксенофобија

Шта осуђују следеће вињете, плакати, фотографије и илустрације²⁸³?



Различити примери дискриминације

²⁸³ издовојили смо само неке од оних које се налазе у материјалу

- предрасуде, утицај других људи, дезинформисаност, ограниченост;
- приказују расну дискриминацију;
- осуђује расизам и предрасуде о људима по пореклу и националности;
- прва је смешна јер је обрнута од ситуације „неко је леп изнутра или има лепу душу“, друга сматрам да је тачна јер ако цео свет има идеју о муслиманима да су терористи, мора да је то с разлогом, али то и даље не мења да је свака особа одговорна за себе, не за целу нацију. А слике са бебама су ми ужасне и не знам ко би могао да направи тако нешто, срам их било!
- Фотографије беба нам показују да црне људе видимо као нижу класу која је предодређена да ради физичке послове;
- Односе се на предрасуде, и управо су предрасуде те које их изазивају;
- Различите облике дискриминације и расизма;
- Предрасуде су оруђе необразованих.

Какав си утисак имала/имао пре краја следеће рекламе о њеним protagonistима, исти као испитаници или...? https://www.youtube.com/watch?v=y10u_THQ7w0

Неколицина испитаника је рекла да је очекивала да ће се десити неки обрт, али је већина признала да су се у мањој или већој мери слагали са мишљењем испитаника, те да их је крај потпуно изненадио, као нпр. „морам признати да јесам, али ме је крај тотално шокирао и показао предрасуде којих уопште нисам био свестан; „невероватно је колико судимо на основу физичког изгледа и одеће о некој особи, ја прва“. „Циљ рекламе је да покаже да је диверзитет саставни део друштва и нешто позитивно што обогаћује свет и нас лично. Сви смо различити и то је оно што нас чини људским бићима. Треба да поштујемо разлике које постоје међу нама и не доносимо преурањене закључке“.

Шта је за тебе расизам? А ксенофобија?

Табела 25: дефиниције расизма и ксенофобије

РАСИЗАМ	КСЕНОФОБИЈА
Бити расиста је нешто најгоре што може да нам се догоди, за мене је то глупост и сматрам да се људи тако штите од неког страха зближавања	Страх од упознавања странаца
Расизам је за мене глупост и сматрам да се	Снажна мржња и страх према странцима

Људи тако штите од неког страха зближавања	
Расизам је идеологија која сматра да је раса темељ људског друштва, односно да припадност појединца одређеној раси мора бити основ за његов друштвени положај	Страх или анксиозност према странцима или непознатом
За мене су расисти сви они људи који понижавају људе друге расе, који се према њима понашају лоше, малтретирају их или као да не постоје	Страх и нетрпељивост према странцима, без обзира да ли су исте боје коже
Дискриминација људи различите боје коже, најчешће црнаца и сматрање да су мање вредни. Претпостављам да то потиче од робовласничког друштва	Одбацивање странаца због личне несигурности у сопствени идентитет
Расизам је било каква врста понашања која подразумева понижавање друге расе, малтретирање, игнорисање, смишљање вицева, одбијање да се буде у присуству некога само зато што није наша раса. Укратко свако ненормално понашање људи према људима друге вере, религије, боје коже, било какве врсте различитости. По мени ти људи су заостали, имају предрасуде без основа и ужасно мало срце.	Ксенофобију посматрам као сваку фобију, није кривица онога ко је има, уколико је стварно права фобија, људи се плаше свакаквих ствари, ово је једна од њих и не кривим их, јер је то стање свести које не може да се контролише, за разлику од здравих људи који бирају да имају такво размишљање и став
Расизам је одбацивање других људи због њихове другачије боје коже, културе, порекла, што је по мени апсурдно	Ксенофобија је са једне стране разумљива, јер просто не можемо да верујемо људима које не познајемо добро, поготово ако су странци, али са друге је неоправдана јер не можемо да верујемо ни људима које не познајемо оз наше земље. То што је неко кога не познајемо из друге земље, не значи да је „опаснији“
Расизам је понижавање и дискриминација друге етничке групе	Ксенофобија је показатељ презира и мржње према странцима
Расизам је болест која претвара људе у животиње. Та болест може бити урођена или се развити под утицајем пријатеља и породице	Ксенофобија је страх од странаца, односно друге расе
Расизам се дешава када особа не воли одређену нацију или људе друге боје коже. Не разумем зашто још увек постоји у епохи глобализације	ксенофобија је параноични страх од другога
Расизам представља категорију која нам је усађена, а као плод страха од непознатог, плод је ксенофобије	Ксенофобија је страх од нечег непознатог
Расизам одваја групе људи на основу њихове расе	Ксенофобија је страх или анксиозност према странцима и непознатом

У наставку је испитаницима понуђен одломак романа *Тата, шта је то расизам*²⁸⁴?, у коме аутор покушава да својој ћерки пружи одговоре на њена питања и опаске.

Ученици се слажу да јој је отац дао добре коректне / квалитетне / добре одговоре, а један од коментара је био „увек ме изненаде питања која деца умеју да поставе одраслима. Ова девојчица је свакако ово чула од некога. У сваком случају, допадају ми се одговори које јој је отац дао...И ја сам нешто научила из овога“.

Шта желе да постигну уметници следећим песмама? Које теме и проблеме дотичу? Према њима, како их је могуће решити?

<http://www.youtube.com/watch?v=bokUYPHyxL8>

<http://www.genteflow.com/mp3/14-ska-p-mestizaje.mp3/FgqLOEth,1.html>

-песме су против расизма, покушавају да покажу колико је глупо мрзети некога без разлога, када смо сви исти људи; да не треба судити некоме по боји коже, да је важно какав је човек у души;

-кажу да се рађамо слободни са нашим правима, али да када видимо различиту боју коже, заборављамо да погледамо у срца;

-репери просто желе да подигну свест о расизму, најбољи део у једној од песама је: „да ли си видео ко сам? Каж ми сада ко си ти“;

-певају да су нам потребне нове генерације са принципима, које поштују другога и образовање без предрасуда;

-уметници желе да нам покажу да расизам не би требало да постоји, да смо сви људи и да нико не вреди мање од другог. Говоре да расизам настаје јер родитељи не знају да науче своју децу да поштују људе који су различити од њих и да је свет леп управо због тог диверзитета;

-говоре да се свет може променити ако прихватимо да нас разлике сједињују, а не да нас раздвајају.

-Залажу се за мултикултурност и мешавину раса.

²⁸⁴Pará, ¿qué es el racismo?

¿Cuándo dices común, significa que es algo normal?

Pues si afecta a todo el mundo ¡yo también puedo ser racista!

Entonces ¡ya entiendo! El racista siente miedo sin ningún motivo...

Тата, шта је то расизам?

Када кажем уобичајено, значи да је то нешто нормално?

Па ако дотиче све људе, и ја онда могу бити расиста!

А, сада разумем. Расиста се плаши без разлога...

Одговори на ова и друга девојчицина питања и коментаре могу се консултовати у додатку број 2, у коме је приказан читав корпус аутентичних материјала и одговарајућих задатака.

Прокоментариши овај видео²⁸⁵, врло је занимљив и поражавајући. Због чега деца дају такве одговоре? <http://www.youtube.com/watch?v=jcxG0H5aTO8>

- 1) Мислим да је то због тога што деца случајно чују мишљења других и то утиче на њих. и њихов начин размислања, на њихово одрастање. Тако сви растемо, са различитим мишљењима која могу да нас збуне. Требало би то променити;
- 2) Као што знамо, деца си најискренија и рећи ће баш онако како мисле...најбољи начин да се види како се још код мале деце покреће нека врста расизма. А оно што је најгужније, када је један дечкић рекао како је црна лутка лоша, ставио је руке на уста јер га је било срамота. Значи свесни су неких ствари, још као и мали, али ипак то раде. Говоре да је црна лутка лоша, а када их питају зашто, немају одговор на то;
- 3) Ова деца нису могла ово сама да схвате. У друштво је укореењено да су црнци лоши, да их се треба клонити и да не треба имати поверења у њих. Заиста јесте проблем то што деца сматрају да је црна лутка лоша само зато што је црна и не знају да наведу ни један други разлог за то;
- 4) Сви су скоро рекли да им се више допада бела лутка иако они нису бели, да је црна зла, имају предрасуде о црној боји коже;
- 5) Овај видео је заснован не на деци него на њиховом васпитању и околини. Они не знају разлику, нити историју, нити ништа, сем онога што су их родитељи научили или што су чули од некога. Најсмешнији и најгужнији је дечак који је рекао да личи на белу лутку због ушију. Мислим да појам црно-бело не мора у дечијој глави да се односи само на људе, деци је свет црно-бео, чудовишта у цртаћима су црна, анђели су бели, можда их је повукла идеја на то. Притом су тек релативно скоро почеле да се праве и лутке са тамнијом пути, у време кад смо ми били деца барбике су биле само беле. У неку руку можда нису навикли на црне лутке, можда би рекли исто и да је лутка била црвена или зелена, а не црна. Мислим да су повучени идејом да бело представља добро, црно лоше и да су повучени утицајем околине. Мислим да ме је ово превише изнервирало и да ћу наћи још 40 разлога зашто деца нису зла, расисти или нешто слично. То су само деца;
- 6) Морам да признам да ме је овај видео јако изненадио. Невероватно је да деца мешају боју коже са добротом. А оно што ме још више изненађује је да нека од те деце уопште не схватају да више личе на црну него на белу лутку;

²⁸⁵ Овај видео је део студије реализоване у Мексику у коме су истраживачи дали деци могућност да изаберу белу или црну лутку, у односу на питања које су им постављали.

- 7) Дају такве одговоре захваљујући концепту да се нека раса посматра као супериорна, а друга као лоша јер се не познаје;
- 8) Видео показује наше друштво. Занимљиво је да сва деца говоре да је црна лутка ружна и лоша, али не знају зашто. То је нажалост мишљење које и даље преовладава у нашем друштву;
- 9) На питање која је лутка лепа и добра сва деца су дала одговор да је бела. Као аргумент за то да је црна лоша и ружнија било је то што је боја њене коже црна;
- 10) У овом видеу се појављују деца која по својој природи говоре искрено, али су већ довољно одрасла да потпадну под утицај околине, чиме су присвојили и опште категорије у виду заблуда о томе шта је добро а шта не.

Када је ученицима (15) на часу пуштен овај видео запис, били су затечени одговорима деце и започела је дебата о томе како она могу да знају шта је добро а шта лоше, па су закључили да је то утицај околине, а једна ученица је била категорична у томе са су родитељи “криви” за то; приметили су да мали Мексиканци желе да личе на белу лутку и да имају комплекс ниже вредности, јер један од њих одговара да више личи на белу лутку јер имају исте уши²⁸⁶. На крају су закључили да је бело увек добро, а црно лоше у свему, не само по боји коже, јер постоје и дихотомије дан/ноћ, рај/пакао, чисто/прљаво.

Које се врсте дискриминације јављају у краткометражном филму СВИ ДИСКРИМИНИШЕМО / СВИ ДИСКРИМИНИСАНИ (TODOS DISCRIMINAMOS / TODOS DISCRIMINADOS)? Покушај да му даш и неки алтернативни наслов.

<http://www.youtube.com/watch?v=KuaOToicNtg>

- 1) зачарани круг дискриминације и дискриминисаних;
- 2) прво је послодавац дискриминисао кандидата за посао, јер је жена; затим та жена се истресла на човека иако је добро радио свој посао; тај исти човек је напао фризерку, затим та фризерка није хтела да прими у салон дечака од десетак година јер је црнац. То дете није хтелo да се игра са другим дететом-хендикепираним, и на крају изиритирано то дете се истресло на једног куче послодавца са почетка филма;
- 3) дискриминација жена, радника, црнаца, особа са инвалидитетом, животиња;

²⁸⁶ a quien te pareces más, titubea y responde: al niño blanco, en las orejas, dudando...

- 4) управо бих овакво име и дала овом видеу. Сваке особе ми је било жао док нисам видела како преноси свој бес, нервозу и фрустрације на следећу особу. Много је лакше истрести се на некога него борити се сам са проблемом који имаш. Хвала Богу па живимо у свету где ћемо увек изабрати оно што је лакше.
- 5) има много врста дискриминације, можемо видети сексуалну, класну, расну и дискриминацију особа са инвалидитетом и животиња;
- 6) дискриминација према женама, старим особама, црнцима, инвалидима, животињама... Назвао бих га: *Todo lo que pagas lo pagas*²⁸⁷;
- 7) дискриминација према боји коже, националности, вероисповести, сексуалној оријентацији, физичком недостатку... Овај видео је пример како постоји један зачарани круг негативне енергије која се преноси даље и на крају завршава тамо где је започео. Дала бих му наслов: *Предрасуда рађа предрасуду!*

У овом краткометражном филму, ученици (20) који су га гледали на часу истакли су дискриминацију жена приликом разговора за посао и непријатних питања и коментара, да би касније закључили да ни она сама „није нормална, да је вептица, нервозна, бесна, издире се и истреса на кућног помоћника, а можда и свог оца“, који је јако традиционалан јер жели да види жену „покривену од главе до пете“ и неприметну. Та иста жена дискриминише и игнорише дечака на основу боје коже, хладна је и непрофесионална. Сам дечак не жели да се игра са хендикепираним дечком јер не може да уради све што и он, да би се зачарани круг завршио дискриминацијом животиња, односно пса чији је власник особа са почетка видеа.

У односу на које националности или етничке групе Срби имају преконцепције или предрасуде. Због чега? Како се оне могу искоренити?

- Те наше предрасуде можемо најбоље да видимо кроз вицеве, нпр. да су Американци глупи...Како ти променити? Свака промена мора да крене прво од мене;
- Имамо предрасуде према муслиманима, хрватима, претпостављам због ратова. Морамо да покушамо да оставимо прошлост иза нас и да гледамо људе само као људе и појединце, а не као нацију са којом смо некада ратовали;

²⁸⁷ У слободном преводу: све што радиш, враћа ти се

- Албанци, Хрвати...због политичких проблема и ратова на просторима бивше Југославије;
- О хрватима, ромима, американима...све је то са неким разлогом из прошлости. Али опет, не треба генерализовати и увек почнимо да решавамо проблем од себе. Можда ће ти пре помоћи неки хрват или американац него србин. Свака особа је за себе, када би људи то имали у глави, расизам не би постојао као појава;
- Према муслиманима и обојеним људима. Мислим да је то зато што су нас научили да је неко различите боје коже или религије мање вредан од нас. Можда је због тога што млади не путују и немају могућности да упознају друге земље и културе да би научили да поштују различитост. Ја мислим да родитељи од малена треба да уче своју децу о томе и да млади треба више да путују;
- Због ратова у које је Србија била укључена, постоји доста предрасуда о нашем народу, али такође и ми имамо предрасуде о другим народима. Сматрам да тако неке ствари не могу престати преко ноћи, већ да морамо да образујемо младе људе, да не шире гнев и бес својих предака, већ да размишљају својим главом и труде се да предрасуде и прошлост оставе иза себе. Морамо настојати да мењамо свест људи, а за то ће бити потребно много времена и стрпљења;
- Пре свега према муслиманима који су за већину срба терористи;
- Према Албанцима, због конфликта са Косовом. Најефикасније решење је едукација младих;
- Ка Хрватима и Албанцима због територијалних проблема и мешања страних сила. То је могуће решити дипломатским путем али је потребно много времена;
- Срби имају предрасуде о свима и свакоме. Вероватно јер смо мало образовани, па верујемо свему што нам се каже, подложни смо сугестији. Подизање свести, образовног система на виши ниво може помоћи да се таква ситуација побољша.

Шта је изазвало да се особе у чланцима који следе понашају на такав начин? Да ли си сагласна/ан са њиховим реакцијама?

<http://www.24sata.rs/vesti/aktuelno/vest/pola-mladih-beogradana-albanca-nece-ni-za-komsiju/82072.phtml>

<http://www.blic.rs/Vesti/Hronika/414303/Skinhedsi-hteli-da-Romu-otmu-dete-jer-je-svetlije-puti>

<http://www.24sata.rs/vesti/aktuelno/vest/petrusic-osudila-napad-na-decaka-rasizam-ukorenjen/2828.phtml>

- Не слажем се , то је политичка пропаганда која потцењује неке нације;
- Мислим да је овакво понашање недопустиво, да је ово питање и верске и националне дискриминације, али да треба имати у виду да сви имамо једну заједничку ствар, а то је да смо сви пре свега ЉУДИ.
- То су типичне вести за ово поднебље, а све као резултат необразованости и мањка самосвести;
- Тема везана за Албанце постоји због политичке ситуације, али ја човека гледам као особу, без обзира на националност;
- Скинхедси су покрет који никада нећу разумети. Хоћу да кажем да презирем особе које су спремне да повредe некога само зато што је „Циганин“;
- До негде их разумем, ни ја не бих волела албанца за комсију, када је било бомбардовање моји родитељи су звук сирене претворили у игру, да се моја сестра и ја, ако преживимо, не би сећале бомби, рушених зграда, погинулих људи, али једина ствар које се сећам јесу вести које су почињале са шинтаром или албанцем, шта год да је, како руши крст на врху цркве. Била сам мала али се сећам да сам пожелела да му се руке осуше истог трена. Када у прошлости неко дира оно што је твоје, доживео ти то или само чуо, мора да остави неке последице које временом са новим генерацијама слабе. Ја иако сам доживела то, не бих волела да живе у кући поред моје из простог разлога што можда и даље деле мишљење својих предака, али када би се испоставило да су добри људи, не бих имала никаквих проблема да будем са њима у добро суседским односима.
- Други чланак је тотална глупост, чист акт расизма и мржње према ромима;
- Не делим мишљење, сматрам да се људи деле на добре и зле а не по националности, и раси, постоје наравно предрасуде али не треба осуђивати некога само на основу расе и предрасуда. И нико није заслужио да буде нападнут или претучен без разлога само зато што је припадник друге расе/ националности.
- Не допада ми се ово што истраживања показују, јер као што сам рекла, сваку особу треба посматрати као појединца, а не као нацију. Ја живим у насељу где има доста Рома, и иако понекад има проблема са некима од њих који краду, ја их не гледам све као такве. Ту има дивних људи који се на поштен начин боре да опстану као и сви остали људи;

- Па наша историја је веома важна, и то и дан дан има кључну улогу, зато није ни чудно та нетрпељивост према хрватима, албанцима.. али сам још сигурнија да они имају горе мишљење и више нас не воле него ми њих!
- Немам ништа против било које расе, али ме ужасава када видим и чујем овакве приче као што је у питању са ромима и што су скинхедси хтели да им отму дете. Познатог писца су на мртво име пребили скинхедси јер су мислили да је бескућник. За такве људе немам коментар и згрожена сам!
- Некад је за расизам крива и сама држава. Нпр. пошто могу да искусим из прве руке, у Холандији мрзе мароканце и турке. Они су се жалили како их дискриминишу јер морају да полагају тестове и дају папире да би се придружили својим породицама коју су већ у Холандији. Држава им је дозволила слободан улаз и останак у земљи без икаквих проблема и плаћа им свако дете, даје 600е месечно појединцу који је незапослен, а све то финансирају холанђани преко пореза. Онда не раде ништа, не траже посао, живе на рачун државе, могу да дођу и оду кад хоће, а има их по 10, 15 у једној породици. Формирају кланове и банде на улици, јер немају шта друго да раде, дилују дрогу, чак постоје делови где их има толико да није безбедно за холанђане да иду тамо. И како да их воле онда? Док са друге стране ја морам да полажем тестове, мој дечко мора да гарантује за мене, постоји 1000 папира које морам да попуним, извадим, потпишем, док не донесу одлуку забрањен ми је улазак у земљу, итд... Зар то није дискриминација?

Активности које следе у виду новинских чланака, блогова, плаката, и других текстова везаних за тему расизма и ксенофобије, нису много заинтересовале испитанике, те можемо да закључимо да су им биле или превише озбиљне, или да их је било превише (наравно, нашем кривицом), па нисмо добили толики број одговора као у претходним питањима. Стога, истичемо само неке од њих:

Прочитај и прокоментариши искуства неких имиграната у Шпанији:

<http://www.20minutos.es/noticia/1346465/0/policia-pide/papeles/inmigrantes-legales/>

-Имигранти се жале да је Шпанија земља расиста, да не могу да нађу адекватне послове јер су странци и брзо их губе, да их не сматрају људима;

-Има једна реченица која се стално понавља, нажалост: бити Црнац је проблем у овој земљи. То је гаранција да ће ти полиција тражити папире.

„Много ми се свиђа други пост (прилажемо га у наставку), са десетак питања, које на најбољи начин показује предрасуде. Ја сам из земље Србије и могу рећи да су и други људи пуни предрасуда када смо ми у питању. Од тога да мисле да смо агресивци, насилници, да живимо на картонима... хвала богу све се некако мења, и све је мање таквих људи који то мисле.. као што се ми чудимо када нам таква питања постављају, и ми не би требали да будемо пуни предрасуда, ако нас исто тако боли када су други такви према нама.



sophia1423

Te contesto.

He visto noticias impactantes sobre otros países, he visto la actitud de algunos inmigrantes y sobre todo he oído hablar muy mal de la gente de diversos países.

Por eso te pregunto:

Los marroquis son todos ladrones y camellos?

Las rumanas son todas sucias y carteristas?

Las argentinas/uruguayas/brasileñas son todas prostitutas aprovechadas?

Los colombianos son todos asesinos y narcos?

Las mexicanas tiene bigote?

Los peruanos y ecuatorianos son enanos y feos?

Los dominicanos son sucios y maleducados?

Los franceses son guarros?

Los chinos comen niños y venden carne de perro?

Los españoles son toreros y flamencos?

.

.

.

.Son 10 preguntas basadas en lo que día a día podemos ver...te parece que son preguntas inteligentes?Si todo esto lo preguntara en serio, no sería yo una persona xenofoba y perturbada?

Pues ala nena...ya tienes tu diagnóstico.

Dime de que país eres y te hago la pregunta que corresponda.

SEÑORES, XENOFOBOS LOS HAY EN TODOS LOS PAISES DEL MUNDO: EN ESPAÑA, EN ITALIA, EN MARRUECOS, EN CHINA, EN COLOMBIA, EN ESTADOS UNIDOS, EN ARGELIA, ... EN TODOS!!!!

La pregunta correcta es:

Es el ser humano xenófobo?

enviado el 18/09/11 a las 14:23

Пост о расизму и ксенофобији

Како ти се чини следећи блог:

¿España racista? Mi experiencia como inmigrante en España

<http://www.regiosfera.com/%C2%BFespana-racista-mi-experiencia-como-inmigrante-en-espana/>

- Текст је одличан где су неке ствари баш лепо речене- као нпр. када си већ странац у некој земљи, а ту живиш, онда и ти треба да се укључиш у ту културу, ако ништа бар да знаш најосновније ствари.. пошто имам рођаке у целом свету, видим да је код свих распрострањен тај тренд да се друже само са Србима, тј нашим.. и то је у реду, али ми је на неки начин нормално да знам и друге људе из те земље...

- Много ми се свиђа реченица где аутор тврди да шпанци нису расисти, већ само желе да се поштује њихова култура и начин живота; тако би требало да буде у свету, поштуј моју културу, поштоваћу и ја твоју и тебе.
- Аутор је покушао да изнесе тезу да и они који се осећају као изостављени, на маргинама друштва, субјекти расизма, да су и они на неки начин ксенофобични јер уопште нису долазили у контакт са шпанцима... Можда је употребљена класична замена теза, као нпр. да су цигани нерадници, лопови, лоши људи и остало, што и јесте можда тачно, али ја се понекад запитам шта би било да нека белачка породица посвоји циганче још као бебу, да ли би се то циганче понашало исто као бела деца или као циганче из черге... Хоћу рећи да им можда није дата прилика и да смо можда ми за то криви.



плакат против расизма

- Имигранти можемо бити сви, нико не може бити сигуран да из ко зна ког разлога неће морати да емигрира.
- Мислим да расизам нема везе са неком нацијом. Нису сви Шпанци

расисти, већ поједине особе, као у свакој другој нацији. Са друге стране, можда се неко неће сложити са мном, али мислим да и ти имигранти или било која мањина некада превише захтевају и најлакше је да кажу да су дискриминисани. Као што се у блогу горе каже, само треба поштовати нечију културу и начин живота и они ће поштовати тебе.

Los latinoamericanos también somos racistas

<http://apuntesinternacionales.blogspot.com.es/2012/03/los-latinoamericanos-tambien-somos.html>

- мислим да овај текст све говори. Треба видети и шта ми радимо, а не само шта нама раде.

Највећу пажњу у овом блоку привукли су им већ поменути видео запис са црним и белим луткама и следећа ударна вест на аргентинској телевизији: „Фатална несрећа у Флоресу, погинуло двоје људи и један Боливијанац“.



Вест са аргентинске телевизије

- оно што привлачи пажњу је одвајање Боливијанца од остало двоје људи. Могли су да кажу да је погинуло троје људи, али можда су новинари хтели да истакну да је и један странац изгубио живот, без расистичких побуда;
- ову вест бих преправила у: Фатална несрећа у Флоресу, погинуле три особе, једна од њих Боливијанац;
- наслов је пример дискриминације. Требало би да гласи да су погинуле три особе, а не две плус боливијац, чиме се наглашава да су они мање људи од аргентинаца;
- запало ми је за око што нису навели човека из Боливије као особу. Преправила бих је у: Фатална несрећа у Флоресу, погинуле три особе;
- јако ружна вест, као да су само аргентинци особе а боливијанци животиње или ствари;
- Боливијац није човек, зато што је из Боливије или зато што је црн?
- сматрам да је то недопустиво! Зашто наглашавати само њега, зато што је црн?
- дискриминација на националној основи;
- о Боже, а шта је он ако није човек? Да не знају националност ова два друга човека, па и да напишу 2 човека непознате националности и боливијанац. Страшно, како тако нешто могу да кажу на вестима...

А следећи наслови из новина?



Примери увредљивих наслова у новинама

- Како телевизија, тако и штампа утичу на пораст расизма и дискриминације у свету, уместо да је обрнуто;
- Два наслова показују дискриминацију на основу физичког изгледа, а трећи да шпански новинари имају високо мишљење о својој нацији а друге понижавају, па су зато написали „ј.....“ Србин, али ко губи, има право да се љути ☺;
- Опет дискриминација, само неки други вид. Зашто би само zgodne и лепе девојке могле да носе бикини? Кома смета да види пунију девојку у бикинију? То је само њена ствар;
- Мислим да нису прикладни и представљају генерализовање;
- Мислим да су ФУЈ! Свака жена треба да има право да носи бикини, без обзира на њену лепоту, тежину и висину. Овај што је написао тај чланак мора да је Адонис... Други наслов је вероватно шала из вртића, јер одрасла особа не може ово да напише, а трећи, зарад своје тастатуре коју ћу пробушити ако кренем да пишем, нећу коментарисати. Свака им част. Комплекси љубоморни завидни.
- Невероватно! То не може ни да се прокоментарише. Невероватно је да толико може да се генерализује, да се у једним новинама могу појавити тако тешке увреде...

По теби, која улогу играју медији у савременом друштву?



Мафалда и медији

- 1) обављају свој посао, али понекад лажу, што може негативно да се одрази на окружење и однос међу људима;
- 2) медији немају добру улогу, не искоришћавају добро свој посао, они праве највише предрасуда и утичу на размишљање људи;
- 3) улога медија би требало да буде само информативна, да нам преносе тачне податке-ко, шта, када, како и зашто, али то није случај, него манипулишу тим информацијама;
- 4) медији формирају јавно мњење и гледају да то иде њима у корист. Медијима влада неколицина људи и профит је испред тачне информације;
- 5) улога светских медија је да преносе најважније вести, али ако причамо о овој теми, онда и да се труде да сузбију расну дискриминацију. Мислим да медији имају велику моћ у том погледу;
- 6) медији доста утичу на виђење других људи и стварају предрасуде, могу јако негативно да утичу на мишљења;
- 7) колико је распрострањеност добра, толико је и лоша. Доступност информација је позитивна ствар, али бомбардовање и сервирање информација које су везане за расизам, иако многи тврде да је забрањено, је и даље распрострањено;
- 8) требало би да преносе тачне информације, буду објективни, не лажу, просто да буду од користи народу. Због народа и постоје;

- 9) Сматрам да медији имају велики утицај на људе. Ти утицаји могу бити и позитивни и негативни. Претходном вешћу они објављују несрећу али врше дискриминацију људи из Боливије, што може да уђе у свест осталих људи који могу почети да их дискриминишу;
- 10) Медији имају велики утицај у данашњем свету. Требало би објективно да информишу, али много пута то није тако. Говоре како им политичари нареде и шире информације које немају много везе са истином;
- 11) Мислим да би медији морали да избегавају поруке које садрже било какво омаловажавање јер имају веома значајну улогу у формирању предрасуда;
- 12) Показују одређене земље како им одговара. Често новине и телевизија нису најбољи извор тачних информација;
- 13) Њихова најважнија улога је да представе сваку културу и нацију онаквом каква је заиста, да бисмо могли да се боље упознамо и разумемо;
- 14) Медији више немају чак ни улогу да преносе веродостојне информације којима се манипулише како би се одржало постојеће стање ствари. Медији утичу на креирање мњења и тиме су постали веома важно оруђе глобализације.

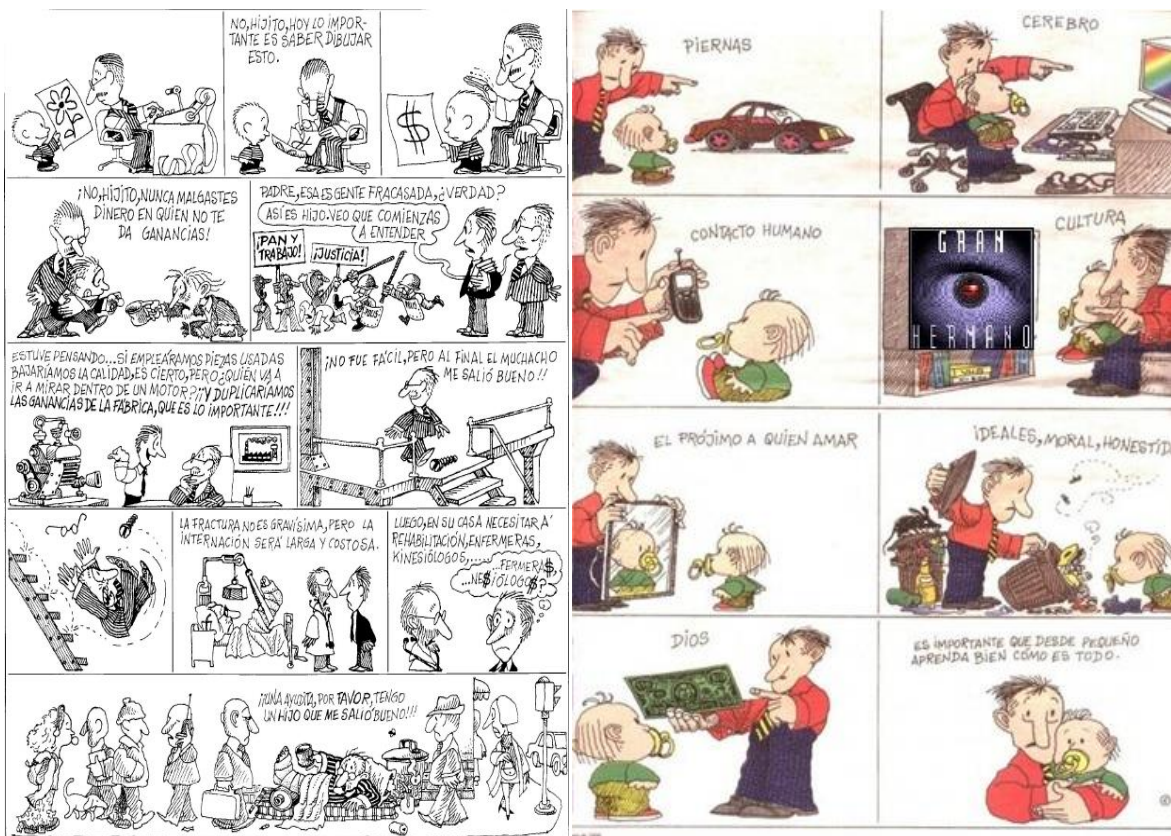
10.2.5. Визија савременог друштва

10.2.5.1. Материјалне у односу на духовне вредности

По теби, који је највећи проблем/и са којим/а се сусрећу савремена друштва и зашто?

- 1) новац је прави пријатељ, људи не поштују туђа осећања, превише су агресивни и неотесани. Наравном има изузетака, а те особе су наши пријатељи;
- 2) људи су постали материјалисти, ограниченост, исфрустрираност;
- 3) главни проблем је бесомучна јурњава за профитом, која доводи не само до уништења наше дивне планете, већ и сами људи постају роботи, а све мање људи са душом;
- 4) највећи проблем је што смо почели да мислимо само на себе и што немамо осећај за друге људе. Често заборављамо да је тамо негде, далеко од нас, неко дете гладно, а када на то помислимо, тек онда схватимо колико ми у ствари имамо;
- 5) економске кризе, и то да су људи све више опседнути луксузом и материјалним добром, нису упућени једни на друге, затворени су;
- 6) непостојање правих вредности;
- 7) сиромаштво-што више радимо, сиромашнији смо, не само у материјалном смислу, него да наше душе сиромаше. Недостатак културе-што више трчимо за новцем, мање културе имамо;
- 8) недостатак емпатије и комуникације;
- 9) заборавља се хуманост...осећање које су људи некада имали, али су сада људи машине;
- 10) највећи проблем је незапосленост која изазива пленидбу имовине и многе друге страшне ствари. Морао бих да укључим на ову листу и дискриминацију;
- 11) постоји криза морала и поремећај правих вредности;
- 12) проблем деце и младих су одрасли...они им усађују погрешне категорије, они су ти који не могу, због своје себичности да деци обезбеде свет који ће бити сигурније место за све.

Шта приказују следеће Кинове вињете? Да ли се то дешава у свим деловима света?



Вредности савременог света



- 1) мислим да прва слика приказује да треба помоћи људима јер никада не знаш шта може теби да се деси...не треба бити „алав“ и покушавати да зарадиш по сваку цену;
- 2) показују на то да је људима само новац битан, да се деца васпитавају да зарађују новац за себе и да не деле ни са ким, да не помажу једни друге, чак ни најближе. Мислим да се ово дешава свуда у свету и да је све чешћа појава оваквих себичних људи;

- 3) новац покреће свет. Нажалост. Паре су једна од ствари које највише мрзим на свету. Оно што су их прати су људи који раде свакакве ствари управо због пара. Волела бих да сам живела у времену које није било опседнуто парама, славом, материјалним стварима, већ у време када је новац био просто средство плаћања, нешто што ти треба, али ти се не врти живот око тога. Нажалост то је случај са нашим временом. Девојке су са момцима због пара и обрнуто, људи се не друже ако немају пар хиљада динара да изађу на сплав, родитељи стрепе сваки дан да не изгубе посао, паре су број један нашег времена. И јако ми нас је жао;
- 4) показује то да треба да пружимо помоћ онима којима је потребна ако смо у могућности и онда можемо да очекујемо да и нама помогну. Не треба све да гледамо кроз новац;
- 5) Наравно! То је универзална прича, важи за све делове овог материјалистичког света. Стрип показује да сви трче да зараде новац, да не виде да ће га на крају потрошити да би повратили оно што су изгубили током тог времена, те тако нису ни уживали у животу ни испунили своје циљеве;
- 6) Догађа се у богатим земљама јер богаташ жели да буде још богатији и баш га брига за остале;
- 7) Ове илустрације показују образовање у 21.веку. људи су научили да са новцем могу да буду и постигну шта год хоће. Новац је највећи порок на свету;
- 8) Да многи обраћају пажњу само на материјалне ствари. Претпостављам да је тако свуда на планети;
- 9) Не, не мислим да је тако у свим деловима света, али сваки дан има све више људи које само занима новац;
- 10) Слике су сушта супротност правим вредностима;
- 11) Човек је од малих ногу учен да буде себичан и да не мисли о потребама других људи, тако да му се на крају то вратило, њему је била потребна саосећајност других. Ово је типичан пример западњачке животне филозофије.

У наставку следи фрагмент програма који се емитује на шпанској телевизији *Изгубљени у граду*, где једна шпанска породица прима на неко време припаднике „примитивног“ племена из Етиопије. Погледај видео запис и прокоментариши оно што си видела/о. <http://www.youtube.com/watch?v=2N1TS6E2tL0>

- 1) разлике у културолошком концепту ове две породице су запањујуће...модеран човек своју моралност заснива на западњачком концепту, он постаје изгубљен човек, отуђен од својих осећања, дела, других људи...оној црној жени је непојмљиво како то да људи живе на улици;
- 2) Женама из племена је чудно да нека жена живи сама на улици и нема кућу;
- 3) Јер у њиховом селу Сури људи деле све, навикнути су да помажу једни другима док је у Европи другачија ситуација;
- 4) У праву је, јер иако је њихово племе сиромашно, све деле; са друге стране, у градовима има много богатих људи који имају превише новца а нису спремни да помогну људима у невољи;
- 5) Оне се понашају тако јер су обичаји њиховог племена другачији и не могу да разумеју други начин живота и понашања према онима који немају ништа. Живе у потпуно различитом свету, који није материјалистички као наш. Мислим да би свако од нас требало да буде мало мање егоистичан, али је утицај материјалног света превише јак и једноставно заборавимо да има људи који живе са много мање од нас а задовољни су својим животима, заборављамо да можемо бити срећни иако немамо све што пожелимо;
- 6) „примитивно племе“ има веће срце од било ког становника града. Они који немају ништа су хтели да поделе са женом која нема дом. Док су људи из града навикнути на такав призор и оуглали на било какво осећање самилости. Мислим да би било јакно лепо да становници града буду становници племена, можда би се после одређеног времена научили поштовању, разумевању, отворили срце другима и гледали на свет другим очима. Али како оставити пудер, маску, Фејс, телефоне, аутомобиле....хмммм...тешко;
- 7) Црнкиња не схвата зашто та жена нема кућу и зашто је неко ко има кућу не поведе са собом и дели са њом, јер је тако у месту одакле је она, они немају много али све што имају деле и припада свима. Жао јој је што ова жена нема где да спава док већина људи има велике куће и брдо ствари. Жао ми је бескућника, али они су навикли на такав живот и делом су сами криви што нису искористили своје време на бољи начин и омогућили себи бољи живот;

- 8) Ова жена из Етиопије се чуди што у Шпанији неки имају све, а неки немају ништа. У Етиопији су сиромашни, али оно што имају деле и сви имају исто...**Овај видео ме је натерао да размислим о томе. Овако би сви требало да размишљају.**

Ученици (обе године, укупно 35) који су гледали видео клип на часу били су затечени начином на који жена из племена Сури гледа на свет и западно друштво и њеним поимањем света, јер по једној студенткињи, „она нема ништа” а хоће то да подели. На наше питање шта подразумева под тим „ништа“ постиђено је рекла: „не нисам тако мислила“, док јој је колегиница добацила “расисто...”; На крају су истакли моралне вредности племена Сури и сложили се да су сви једнаки, све деле, а на Западу не, па се повела дебата о материјалним и духовним вредностима. По једном ученику, не можемо сами да се изборимо са поновним успостављањем правих вредности, него је друштво одговорно за то, на шта је друга ученица закључила да ако почнемо од нас самих, можемо да променимо свет.

10.2.5.2. Хармоничан суживот у савременом друштву: реалност или утопија?

Замисли садржај приче чији је наслов *Земља боја (El país de los colores)*.

- Мултинационална земља;
- Вероватно земља у којој је све лепо, уређено, где се људи слажу, где су толерантни;
- Земља боја-без дискриминације, разноврсна земља;
- Идеална земља где је све лепо и сви се воле;
- Претпостављам да се односи на мултиетничку заједницу

Упореди своје идеје са оригиналном верзијом.

<http://www.scribd.com/doc/31876795/cuento-interculturalidad>

La cosa fue bien al principio, pero como seguían llegando más, a muchos blancos se les cambió la cara y se empezaron a poner **amarillos** de rabia y sobre todo de miedo a lo desconocido.

- ¡Nos van a quitar nuestros trabajos!
- ¡Hay que echarles de aquí antes de que se queden con lo nuestro!
- ¡Este es nuestro país!
- ¡No queremos que nuestros hijos vayan a las mismas escuelas que los **marronios** y **negrinios**!

Éstos eran algunos de los disparates que se escuchaban en las conversaciones por la calle, o en la televisión.



12

Прича Земља боја

- Прича која није само за децу, већ из које сви могу понешто да науче, земља пуна боја, разноврсности;
- Као што сам и предпоставила, ради се о мултинационалној земљи 😊 одличан текст, и не само за децу.

Да ли је, по теби, такав свет могућ или ти се чини реалнијим Мафалдино мишљење?



Мафалдина визија будућности

- наравно да је могућ, интересантније је;
- да, то је могуће, само када би свако покушао да поради на себи и да има разумевања за остале људе. **Мислим да би предмет који говори о толеранцији требао да буде уведен у основне школе;**
- мислим да је могућ свет у коме боја коже није битна и где се сви људи третирају исто. И да је свет пун боја и разноликости лепши.
- Мислим да нажалост није могућ, не може се контролисати толика количина људи да не буду кретени, расисти или зли или да гледају само себе. Да би се то десило свет мора да крене из почетка а чак и тад можда би имали исти сценарио.
- све је могуће, када се у то верује;
- већ живимо у њему, сви смо различите боје;
- да, мислим да је интеркултурни свет могућ, али у далекој будућности.

Послушај песму и запиши о чему сањају певачице:

<http://www.youtube.com/watch?v=bCzkBeeFkyU>

- сањају о другом свету, без граница, љубави без баријера, где се не гледа уназад;
- о новом свету без препрека, идеалном свету, свету где се сви воле;
- о новом сутра, новом свету где сваки дан сунце сија, где за љубав не постоје границе, где се живи у миру, где владају љубав и доброта;
- о свету где осећамо, живимо пуним плућима, свету без проблема.

На који начин је могуће побољшати односе између припадника различите расе, националности, религије, итд. у савременом свету? Само сањајући или неким конкретним акцијама?

- уз пуно толеранције и воље можемо да решимо неспоразуме међу народима;
- треба да се уведе предмет у школама и да професори уче децу од малена да је човек без обзира на боју коже, религију, човек као и сваки други;
- треба да се предузму конкретне мере, да се преко медија не врши манипулација, да се ради на томе да људи могу боље да упознају друге културе и нације, да не осуђују без познавања обичаја и да тако могу боље да их разумеју;

- морамо да кренемо од себе, јер иако никада нећемо имати савршен свет, ако престанемо да се трудимо и не радимо ништа имаћемо катастрофу;
- прво мењајући нас саме, наш начин размишљања, понашања и реаговања у одређеним ситуацијама;
- морамо побољшати образовање и организовати посете људи из других земаља како би пре свега ученици (али и одрасли) вршили интеракцију са њима. Тако би ученици могли да се увере да странци само говоре другим језиком и да је то једина разлика. На тај начин би могли да науче и неке нове ствари о другим културама;
- родитељи веома утичу на наше предрасуде и они морају да промене свој став. Мора нешто конкретно да се уради, да се људи образују и науче да поштују;
- особа треба да настоји да има што више пријатеља различитих националности и вероисповести;
- могу се вршити интеркултурне дебате где ће се размењивати мишљења о нашим сличностима и разликама.

Да ли ти се чини адекватним метод који се помиње у следећем чланку

<http://www.blic.rs/Zabava/Vesti/438477/Stevan-Filipovic-Ako-promenis-jednog-coveka-promenio-si-svet>

- 1) тај метод је феноменалан;
- 2) наравно, мислим да је више него прикладан, живимо у свету где нико не види даље од свог носа, неко од поноса, неко од телефона, било чега сличног...леп је осећај знати да си позитивно утицао на некога и можда нећеш у стварности променити цео свет променом једног човека, али можда промениш свој мали свет и постанеш бољи човек;
- 3) да, адекватан је начин да се покаже људима да треба да буду упућени једни на друге, упознају се и комуницирају, разумеју једни друге и мање мрзе и одбацују;
- 4) да, мислим да је добар. Ми имамо тај проблем што увек размишљамо да не значи ништа да се променимо само ми, ако се остали неће променити. Али ако се свако покрене и покуша да промени себе, променили смо цео свет;
- 5) да, сматрам да култура може да промени ствари на боље, али то је дуг процес;
- 6) потпуно се слажем, а мислим и да се употребом нове технологије отуђујемо, заборављамо да ценимо праве вредности попут пријатељства и делимо ствари са другима.

Замисли да си агент у маркентишкој агенцији и уобличи слоган за кампању о бољем свету, где ће све нације, расе и етничке групе живети у миру и хармонији. Као инспирација ти може послужити следећи плакат:



Бољи свет

- ✓ La paz es la solución
- ✓ Haz la vida fácil a los demás y tu también tendrás la paz²⁸⁸
- ✓ Todos juntos podemos crear un mundo mejor
- ✓ Todos juntos = el mundo más justo
- ✓ Боља ја, бољи цео свет!

²⁸⁸ У слободном преводу:
Мир је решење;
Олакшај живот другима, па ће и теби бити лакше;

Захедничким снагама можемо створити бољи свет;
Сви уједињени=праведнији свет

10.3. ЗАВРШНЕ НАПОМЕНЕ

Када смо на крају нашег „проширеног упитника“ замолили испитанике да искажу своје мишљење о понуђеном материјалу, сви су га углавном позитивно оценили, пре свега оне визуелне и текстуално-визуелне, истичући да су се сусрели са садржајем и темама о којима нису често или уопште размишљали, што је привукло њихову пажњу и навело их на критичко промишљање својих ставова.

Међутим, као што смо раније већ навели, морамо да констатујемо да се, како је одмицао рад на материјалу, смањивао и број одговора у неким активностима, што можемо приписати умору и когнитивном презасићењу, те је неопходно да извршимо и аутокритику у смислу одабира садржаја одређених текстова и њихове дужине, што уосталом истичу и сами учесници у истраживању:

Табела 26: мишљење учесника у истраживању о понуђеном материјалу

ЗАНИМЉИВО	НЕЗАНИМЉИВО
➤ за мене су најинтересантније биле песме и видео записи о дискриминацији и прича о Манолиту	➤ мало ми је била досадна тема о расизму
➤ видео са црним и белим луткама	➤ Текстови за анализу су били дужи него што сам очекивала и то може бити мало досадно;
➤ материјал ми се јако допао, највише део где су понуђени видео записи о начинима поздрављања у разним земљама и културама;	➤ мало су ми напорнија била питања на које сам морала да одговорим након читања неког текста и због тога сам нека прескочила;
➤ све је било јако интересно и добро организовано	➤ досадни су ми били дуги текстови.
➤ јако ми се допао, а пре свега су ми привукли пажњу аудио-визуелни материјали;	➤ Када има баш пуно да се чита, мало ми концентрација опадне, па ми је то било мало досадније
➤ било је интересно, јер нисам имала често прилике да размишљам о овим стварима;	➤ Најдосаднији су били текстови, можда би било интересантније кад би били у форми видео записа, приче, итд.
➤ допала су ми се питања на која смо требали да одговарамо из личног искуства и да дамо наше мишљење о нечему	
➤ Свидели су ми се сви чланци и песмице, то што је разноврсно и занимљиво. Разна размишљања, сазнања, ствари за које нисам знала да постоје нити да ћу ја да размишљам о њима...било ми је баш лепо да дајем своје мишљење без длаке на језику, али рекли сте да будемо искрени.	

Покушала сам да одговорим на сва питања и можда сам нешто случајно прескочила, мада сам се стварно трудила да урадим све	
➤ Највише ми се допао видео са децом и луткама и прича о свету у боји;	
➤ Дефинитивно расизам и дискриминација, јако леп и поучан текст;	
➤ Било ми је интересно. Свидела ми се прича о расизму, дискриминацији, о распознавању народа;	
➤ Највише ми се допао видео са мексиканском децом, шта мисле о луткама. Учинио ми се јако реалним, занимљивим, значајним;	
➤	
➤ Јако је био занимљив, пре свега видео о различитим поздравима у односу на националну припадност.	
➤ Било ми је јако занимљиво и размишљала сам о неким стварима за које нисам ни мислила да ћу икада. Једно од најбољих-најупечатљивијих видеа јесте онај са децом и белом/црном лутком.	
➤ Било је јако интересно, доста тога сам научила из овога и неке ствари су заиста промениле моје размишљање.	

Упитани након тога за основни циљ материјала, одговорили су следеће:

- да будемо свесни да особе могу бити расисти и да покушамо да учинимо нешто да то променимо;
- да научимо да не будемо затворени, да немамо предубеђења о припадницима других народа, да не судимо о некој особи, а да је претходно нисмо упознали;
- примарни циљ је да се види како људи размишљају, да ли врше дискриминацију и на који начин се можда бране од исте;
- циљ је да што више људи схвати да треба да се стави у ситуацију сваке особе која је овде приказана као дискриминисана. Људе не треба гледати по боји коже, већ по њиховим поступцима;
- мислим да је циљ био да видимо колико смо упознати са другим културама, обичајима и колико их разумемо. Да ли смо упознати са проблемима

културолошке, расне природе и да ли смо толерантни и поштујемо оне који се разликују од нас;

- мислим да је циљ био видети начин размишљања различитих људи, ставове, однос према људима из других земаља и према њиховој култури и да ли постоји поштовање према остатку света. Да ли у нама постоји мало расизма, дискриминације према одређеним људима;
- мислим да је овај материјал имао за циљ да информише и подучи на забаван начин о диверзитету света у коме живимо; да особа иако има различиту боју коже од твоје, заслужује поштовање као и ти; да је расизам лош и да треба да научимо да немамо предрасуде и мислимо лоше о људима који нису наше националности и религије;
- ово истраживање служи за конструисање боље слике света који нас окружује; преко овог материјала можемо закључити да ли смо космополите или затворена нација;
- основни циљ био је да аутори материјала имају увид у мишљење и сугестије испитаника о конститутивним елементима мултикултуралности;
- да постанемо свесни диверзитета и интеркултуралности;
- да схватимо да постоје неједнакост, културолошке разлике, расизам и да покушамо да их превазиђемо;
- да је диверзитет је веома битан за обогаћивање културе, јер се она развија постојањем различитости;
- Да научимо да се не бојимо непознатог;
- Да разумемо и прихватимо, али не и аутоматски одобравамо културу другога;
- **да само подизањем свести о другима можемо да градимо друштво које ће бити отвореније и мање себично.**

На основу ових и одговора учесника у току самог рада на материјалу, можемо извести и следеће опште и у неку руку опречне закључке:

- с једне стране, наши ученици су отворени према новим културама, перспективама и искуствима, сматрају да предрасуде настају углавном због генерализације личних искустава, утицаја околине и медија и верују да се могу искоренити едукацијом, интеракцијом и разменом идеја, као и разумевањем и поштовањем других култура;
- са друге стране, њихове несвесне реакције на другост и различито поимање света активирају и показују стереотипне представе, етноцентричне ставове и мањак самосвести, попут тврђења „Американке су дебеле; Арапи су терористи; Енглези су хладни; Шпанци темпераментни; не бих волела Албанца за компшију; Боже ме сачувај, ужас, то што су урадили није нормално..., нисам ја крив што су ми такве категорије усађене кроз образовање и медије; невероватно је колико судимо на основну физичког изгледа и одеће, ја прва..., итд.“.

Очигледно је да ученици „у теорији“ знају до каквих проблема може доћи у интеркултурној комуникацији и како их решити, али у пракси често избијају на површину дубоко укоренења предмњења заснована, пре свега, на афективним компонентама.

Стога би могли да се усудимо да, слично Шмиту (Schmidt, 2000) и његовој хипотези опажања импута, установимо термин који би назвали **хипотеза интеркултурног освешћивања**, како би покушали да изнађемо начин да те две контрадикторне перспективе сведемо на заједнички именитељ, односно креирамо смернице за одговарајући модел интеркултурног понашања.

У когнитивној теорији усвајања, на којој Шмит заснива теоријске поставке своје хипотезе, кључна улога приписује се учениковом опажању одређених лингвистичких структура у импуту: ако ученици опазе разлику у природи импута коме су изложени и језика који сами производе, доћи ће до промена у њиховом међујезику који ће тежити да се приближи ономе приказаном у импуту.

Наша хипотеза интеркултурног освешћивања претпоставила би да тек када се ученик Л2 сусретне са импутом у коме је приказано различито поимање света, културне праксе и конфликти које треба да процесуира, разуме и коментарише, тек тада постаје свестан својих предрасуда и етноцентричног погледа на свет и може стећи предиспозиције за развој интеркултурне компетенције. Материјале, у нашем случају, аутентичне, који омогућавају тај процес освешћивања, односно изазивају код ученика одређену реакцију, подстичу их на опажање и представљају изазов за разумевање, Стефан и Стефан (Stephan у Stephan, 2002) називају сензибилизаторима (енг. *sensitizers*). Ученик треба да буде у стању да упореди социокултурне одлике циљне и других култура са сопственом, те да врши аутоевалуацију и аутокритику, достижући когнитивни стадијум у коме, из треће перспективе, искорачењем из центра, развија објективну и неутралну перспективу која му омогућава ефикасну интеркултурну интеракцију.

У интеркултурној настави Л2, сматрамо да је најбољи приступ за постизање тог циља Лидикоутов процесуални, односно циркуларни приступ усвајању културних садржаја (импут → опажање → рефлексија → аутпут → опажање → рефлексија), где експозиција ситуацијама у којима ученик долази у контакт са вредностима циљне или других култура и конфронтација са другошћу може да му помогне да модификује своје перцепције и развије нове ставове и вештине, како би могао успешно да дела у глобалном интеркултурном окружењу.

Коначно, желели бисмо да резимирамо шта то, по нашим ученицима, доводи до проблема у интеркултурној комуникацији и како их је могуће решити:

Табела 27: Проблеми у интеркултурној комуникацији и могућа решења

ЗБОГ ЧЕГА СЕ ЈАВЉАЈУ	КАКО ИХ ЈЕ МОГУЋЕ РЕШИТИ
-етноцентризам	-развој интеркултурне свести и емпатије
-егоизам	-информисање о култури са којом се ступа у контакт
-стереотипи	-флексибилност: пустити другог да објасни своје ставове, а ми њему наше
-предубеђења	-познавање других култура и обичаја
-етикетирање особе и пре него што се са њом дође у контакт	-решавање конфликта разговором
-предрасуде	-морамо видети свет и доживети другачија искуства
-дискриминација	-изграђивање поверења
-расизам и ксенофобија	-научити постављати питања и захтевати објашњења
-недостатак емпатије и комуникације	-бити отореног ума
-необразованост	-исказивање сопствене тачке гледишта и разумевање других
-мањак самосвести	-едукација (пре свега младих) против расизма и дискриминације, као обавезан предмет у (основној) школи
-страх од непознатог	-интеракција и размена идеја
-непознавање културе особе са којом се ступа у контакт	-неговање матичне културе, али и поштовање друге
-криви су родитељи јер не едукују децу на прави начин, имају велики утицај на стварање предрасуда	-елиминисање етноцентризма и модификација стереотипа
-манипулација преко медија	-толеранција и воља за контактом са другом културом
-површни вредносни судови	-преиспитивање себе и сопствених вредности
	-прихватање и поштовање диверзитетa јер нас то обогаћује
	-морамо да кренемо од себе и да не престајемо да се трудимо да променимо стереотипне визије света
	-мењајући нас саме, наш начин размишљања, понашања и реаговања у одређеним ситуацијама;
	-организовати посете људи из других земаља и интеркултурне дебате
	-да имамо што више пријатеља различите националности и вероисповести

„Кренимо од себе, будимо људи без предрасуда, не дескриминишимо друге људе...поштујмо друге културе, религије, нације...а најбољи начин је да се информишемо о њима. Тешко је друге мењати, али својим поступцима можемо другима показати шта је у реду а шта не. Једино децу можемо нешто да научимо у том погледу, старије веома тешко“.

На основу свега наведеног, сматрамо да се решавање проблема у интеркултурној комуникацији постиже радећи на развоју позитивних ставова у односу на културни диверзитет, искорењујући предрасуде и критичко промишљајући сопствену културу из других референтних оквира, не одричући се притом сопственог идентитета. По Иглесијас Касал (2000), анализирајући не само оно што се каже у одређеним ситуацијама, већ како и зашто се то говори, контакт између различитих култура може да буде заиста сусрет, а не сукоб. „То је вероватно један од најфасцинантнијих педагошких изазова са којим се сусрећемо: да постигнемо да наш ученик буде странац са отвореним очима, ушима и срцем, а да наша учионица буде школа интеркултурности, место сусрета и размене²⁸⁹ (Иглесијас Касал, 2000).

²⁸⁹ Ése es quizá uno de los desafíos pedagógicos más fascinantes que afrontamos: conseguir que el alumno sea *un extranjero con los ojos, los oídos y el corazón abiertos* y hacer de nuestra aula una escuela de interculturalidad, un territorio para el encuentro, para el intercambio

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Las aproximaciones lingüísticas y metodológicas a la enseñanza de lenguas extranjeras de este siglo han devuelto a las lenguas su verdadera función que no es otra que la de servir de vehículo de comunicación entre los pueblos.
(Mateo Martínez, cit. u Solís, 2012: 191)²⁹⁰

Савремено друштво с почетка 21. века ставља нас пред изазов суочавања са Другошћу, стицања компетенција заснованих на универзалним вредностима и формирања глобално одговорног појединца који поседује критичку свест како о сопственом културно обликованом поимању света, тако и о различитом културном етосу.

Интеркултурност је сама по себи став који подразумева критичко преиспитивање и рефлексију о сопственом културном окружењу, као и позитивно вредновање диверзитета и поштовање других култура и појединаца, што претпоставља напуштање етноцентричног става, као и културне и моралне супериорности. Културни релативизам је стратегија која нам помаже да анализирамо културне процесе из критичке и аутокритичке позиције, а заснива се на убеђењу да нема универзалних истина, односно да различите тачке гледишта могу бити једнако валидне. Исто тако, подразумева отварање ка другоме, односно диспозицију за успостављањем отвореног, реципрочног, критичког и аутокритичког интеркултурног дијалога и фаворизовање позитивне и обогађујуће размене, као и флексибилност да се особе разумеју и адаптирају на нове ситуације и контексте. Родриго Алсина (2004) тврди да је за то потребна и толеранција амбивалентности, односно способност да се прихвати одређена доза неизвесности у комуникацији и људским односима. Иако контакт са другима не гарантује сам по себи развој одговарајуће интеркултурне компетенције, као едукатори треба да тежимо да је промовишемо, фаворизујући окружење које ће стимулисати комуникацију и позитивну размену искустава, са акцентом на критичко промишљање и преиспитивање сопствених ставова. Рикер (Ricoeur, цит. у Фенер, 2000) тврди да само кроз интеракцију са другим, а не путем интроспекције, можемо искусити сопствени идентитет и „проширити своје постојање“.

²⁹⁰ Лингвистички и методолошки приступи настави страних језика у овом веку вратили су језицима њихову истинску функцију, а то је да служе као средство комуникације међу народима

Настава Л2 из интеркултурне перспективе подразумева интегрисани приступ усвајања језика и културе, где ученик треба да стекне потребне вештине да „зна како, када и зашто говори нешто неком“ (National Standards in Foreign Language Education Project, 2006: 3)²⁹¹. У ранијим етапама дидактике Л2, фокус је био на томе како (граматика) рећи нешто (лексика). Иако су те језичке компоненте од кључног значаја, савремени организациони принцип усвајања Л2 је комуникација, која истиче и зашто, коме и када, односно стицање способности интеракције на смислени и одговарајући начин са говорницима других језика и културе. Да би се остварила успешна интеркултурна комуникација, неопходно је развити интеркултурну свест и интеркултурну комуникативну компетенцију. Познавање и разумевање сличности и разлика између сопствене и других културних заједница ствара интеркултурну свест, а она доводи до развоја интеркултурне комуникативне компетенције и различитих вештина које помажу у разрешењу културних неспоразума и превазилажењу вербалних и невербалних културних интерференција, културних шокова, етноцентризма, предрасуда и стереотипа.

Валс Кампа (Valls Campà, 2011: 2-4) сматра да се, да би се уопште дошло до концепта интеркултурне компетенције и развоја дидактике за њено стицање у Л2, концепт културе и њен однос са језиком и наставом страних језика морао постепено мењати. Еволуција дидактичких метода у настави Л2 неодвојива је од еволуције појма културе и разматрања њеног односа према језику, те тврди да је у тој еволуцији могуће успоставити три етапе. У првој етапи, до седамдесетих година прошлог века, циљ наставе страног језика био је постизање правилне употребе истог, док су културне компоненте биле деконтекстуализоване и невезане за циљеве наставе језика, стереотипне и засноване на култури доминантних група. У другој етапи, од седамдесетих до деведесетих година, захваљујући развоју концепта комуникативне компетенције, култура циљног језика уводи се као неопходни фактор за постизање ефикасне комуникације на датом језику. По комуникативном приступу настави Л2, да би комуникација била успешна нису довољни само граматички тачни искази, већ је неопходно да се језик користи на адекватан начин у односу на ситуацију у којој се остварује комуникација. У трећој етапи, од деведесетих година па надаље, интеркултурни приступ и перспектива се прикључују комуникативном. Тај приступ се развија због незадовољства постулатима комуникативног приступа који није дао довољно простора интеркултурним садржајима и интеракцији. Како би се

²⁹¹ Knowing how, when, and why to say what to whom

исправили ти недостаци, Бајрам предлаже појам интеркултурне комуникативне компетенције коју дефинише као „способност разумевања и интеракције са људима из других земаља“²⁹² (Byram, 1997: 5). Таква компетенција састоји се поред лингвистичке, социолингвистичке и дискурзивне компетенције и од интеркултурне компетенције коју чине знања (фр. *savoirs*), вештине (фр. *savoir comprendre* и *savoir apprendre / faire*), ставови (фр. *savoir-être*) и критичка културна свест (фр. *savoir s’engager*), а основни циљ јој је да ученика оспособи да постане компетентан интеркултурни говорник и глобално ангажован грађанин света²⁹³. Интеркултурна комуникативна компетенција превазилази тако лингвистичку тачност и социокултурну адекватност, јер замењује изворног говорника који поседује монокултурну свест, интеркултурним говорником који је способан да објасни саговорнику који припада другој култури своје сопствене ставове, понашања и културна значења, прихвати оне свог саговорника и договори се са њим о начину интеракције који је задовољавајући за обоје. Због тога се идеји о прилагођености културном контексту, која је уведена заједно са концептом комуникативне компетенције, додаје и идеја о задовољавајућем интеркултурном односу. Стога је циљ интеркултурне наставе Л2, по Бајраму, сензибилизација на интеркултурне вредности, толеранција различитости, стварање климе дијалога и отворености и усвајање знања о друштвеном контексту новог језика. У том новом приступу култури циљеви се мењају од меморисања културних чињеница до стицања интеракционе компетенције и учења како да се учи о култури. Интеркултурно усвајање није статично, већ укључује трансформацију ученика, његове способности споразумевања и разумевања и вештина за континуирано учење опсервацијом и партиципацијом унутар и ван учионице.

Циљ наше тезе био је управо трансформација ставова наших ученика и развој њихове интеркултурне компетенције, путем опсервације и обраде аутентичног импута кроз аутентичне партиципативне задатке који су генерисали аутентични аутпут. За анализу прикупљених података користили смо квалитативну методологију, коју смо сматрали најподеснијом за увид у ставове наших ученика, као и за испитивање људског понашања и

²⁹² ability to understand and relate to people from other countries

²⁹³ Ксие (Xie, 2011: 12-13) посматра интеркултурну компетенцију као епистемологију или филозофију, односно начин на који се гледа на диверзитет, разлику и неједнакост у друштву и на то како се доживљава интеркултурна комуникација у целости, те поред поменутих вештина и способности треба да обухвата и етику, став, храброст и наду. По њему, управо је интеркултурна компетенција нада за правду и једнакост, храброст за трансформацију и поштовање, жеља за диверзитетом и способност критичког разумевања и тумачења културних разлика како не би било доминације, искључивања или отуђења, те би требало да инкорпорира критичку свест која је потребна за друштвену трансформацију.

друштвене интеракције уопште²⁹⁴. Након интерпретације добијених одговора, извршили смо кодификацију на следеће категорије: стереотипно поимање култура, интеркултурна комуникација, културни неспоразуми засновани на другачијој концепцији света, дискриминација и визија савременог друштва. Упоредни резултати свих категорија довели су нас до следећих закључака: с једне стране, наши ученици поседују висок ступањ интеркултурне свести, позитивне ставове према културном диверзитету, перспективама и искуствима, сматрају да предрасуде настају углавном због генерализације личних искустава, утицаја околине и медија и верују да се могу искоренити едукацијом, интеракцијом и разменом идеја, као и разумевањем и поштовањем других култура; међутим, са друге стране, њихове несвесне реакције на другост и различито поимање света активирају и показују стереотипне представе, етноцентричне ставове и мањак самосвести. Управо због тога, сматрамо валидним успостављање хипотезе интеркултурног освешћивања, која би по нама била процес стицања интеркултурне свести путем опажања културолошких елемената који представљају изазов за разумевање и подстичу на критичко промишљање сопствених вредности. Захваљујући развоју интеркултурне свести и одговарајуће интеркултурне компетенције, у овом случају применом аутентичних материјала у настави А2, верујемо да ће наши ученици бити способни да развију емпатију, хетерофилију, активну толеранцију и остваре ефикасну комуникацију у дијалектичком сусрету са другошћу.

У исте сврхе, желели бисмо да дамо и неке смернице за будућа истраживања у овој области:

- 1) обавити директне усмене упите са истим корпусом овде презентованих материјала, које би снимали камером како би забележили не само вербалне, већ и невербалне реакције информаната, а касније анализирали и упоређивали са резултатима добијеним у овде приказаном истраживању;
- 2) спровести идентично истраживање у писаној форми, али са старијом популацијом или самим наставницима А2 као испитаницима;
- 3) уобличавати (заједно са ученицима) портфолио кога ће чинити колекција различитих аутентичних материјала у односу на форму и теме;

²⁹⁴ Постоји разлика између онтолошке и епистемолошке визије света; из онтолошке перспективе стварност се посматра као независна од појединца, док је из онтолошке она управо супротна, односно производ је индивидуалне перцепције и свести. Она се одсликава и на истраживачком пољу, па се у првом случају тежи квантитативној и експерименталној парадигми, док се у другом случају бира квалитативна, интерпретативна и дескриптивна парадигма, односно емичка перспектива, са тачке гледишта учесника у истраживању.

- 4) организовати интеркултурне дебате засноване на анализи критичних инцидента, односно проблема који се могу јавити у интеркултурној комуникацији захваљујући разликама у комуникативним обрасцима, где би ученици били ти који би водили дискусију и бирали теме;
- 5) обављати мале етнографске пројекте кроз систематску опсервацију и поређење различитих култура у односу на њихове културне праксе: контактне/неконтактне и монохроне/полихроне културе, културни табуи, састављање ушитника и инвентара о кинезичком, паралингвистичком, проксемичком и хронемичком понашању различитих култура (изворне, циљне и осталих);
- 6) вршити велика етнографска истраживања које би имала за циљ опис културно мотивисаних понашања одређених друштвених група чије би резултате ученици презентовали на часу, тумачили и упоређивали;
- 7) коначно, као пројекат на дуже стазе, узети у обзир креирање (мултимедијалног) интеркултурног уџбеника чији би циљ био да надомести недостатке традиционалних дидактичких пакета.

Коначно, завршни коментар једне од учесница у истраживању да је „последња илустрација у корпусу понуђених аутентичних материјала на неки начин повезана са оном на почетку, јер презентује идеални свет у коме владају мир, једнакост и међусобно разумевање и поштовање“, навела нас је да се запитамо да ли је то утопија или могући исход интеркултурног образовања. Будући да је такво образовање процес у којем учимо како да живимо заједно у свету различитости, па тиме и полазна тачка изградње заједничког живота у миру (Група Мост, 2007а: 6), ми желимо да верујемо да је тај исход могућ. Самим тим, наша је дужност као едукатора да дамо свој допринос стварању таквог света, јер као што тврди Кант (Kant, 1983: 31) „једино едукацијом човек може постати човек“²⁹⁵. У нашем случају, то је човек који вреднује и поштује културну различитост, превазилази културне шокове, предмњења, стереотипе и дискриминацију у свим својим манифестацијама, а самим тим поседује критичку културну свест и одговарајућу интеркултурну компетенцију неопходну за ефикасан и адекватан интеркултурни дијалог.

²⁹⁵ únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre

БИБЛИОГРАФСКЕ РЕФЕРЕНЦЕ

1. AARUP JENSEN, A. (1995). "Defining Intercultural Competence for the Adult Learner." In AARUP JENSEN A., K. JAEGER & A. LORENSTEN (Eds.) *Intercultural Competence. A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe. Language and Cultural Contact no. 12, Volume II: The Adult Learner*. Aalborg: Centre for Languages and Intercultural Studies, 29-42.
2. ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *La educación intercultural*, Barcelona: Idea-Books.
3. ABDALLAH-PRETCEILLE, M. & L. PORCHER (2001). *Education et communication interculturelle*. Paris: PUF.
4. ACQUARONI, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE y L2*, Madrid: Santillana.
5. ACTLF (1999). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*, Alexandria: VA, ACTLF, <http://www.globalteachinglearning.com/standards/5cs.shtml>
6. ADAMS, T. W. (1995). "What Makes Materials Authentic", *ERIC*, ED 391389, <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED391389.pdf>
7. ADASKOU, K., D. BRITTEN & B. FAHSI (1990). "Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morocco", *ELT Journal*, 44 (1), 3-10.
8. ADLER, P. S. (1975): "The transitional experience: An alternative view of cultural shock", *Journal of Humanistic Psychology*, 15, 13-23.
9. ADLER, P. S. (1987). "Culture Shock and Cross-Cultural Learning Experience", en LUCE, L. F. & E. C. SMITH (eds.): *Toward Internationalism: Readings in Cross-Cultural communication*, Cambridge: Newbury House Publications, 24-35.
10. AGUADO, T. (1991). "La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones", en JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, M. C., *Lecturas de pedagogía diferencial*, Madrid: Dykinson, 89-104.
11. AGUADO, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
12. AKSENTIJEVIĆ, Z. (Priir.) (2009). *Ne prolazi ulicom bez traga: ka interkulturalnosti*, Beograd: Grupa 484.
13. ALCÓN SOLER, E. & SAFONT JORDÀ, M. P. (Eds.) (2007). *Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht: Springer.
14. ALEMÁN TORRES, F. (2007). "El humor como componente cultural en las clases de ENE", *CIVILE*, *Actas del Segundo Congreso Virtual E/LE*, <http://biblioteca.civele.org/>
15. ALIBALI, M.W., S. KITA & A.J. YOUNG (2000). "Gesture and the process of speech production: we think, therefore we gesture", *Language and Cognitive Processes*, 15, (6), 593-613.
16. ALONSO-CORTÉS, M. D. et al. (2002). "El enfoque por tareas en la clase de Cultura. Cómo integrar destrezas trabajando la interculturalidad", *Forma*, 4 (Interculturalidad), Madrid: SGEL, 37-62.

17. ALONSO CORTÉS, T. (2008): *El desarrollo de la competencia intercultural a través de los malentendidos culturales. Una aplicación didáctica*. Memoria de Máster, *RedEle*, 9, http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_1_semestre/2008_BV_09_01Alonso.pdf?documentId=0901e72b80e2575d
18. ALPTEKIN, C. (1993). "Target-language culture in EFL materials", *ELT Journal*, 47 (2), 136-143.
19. ALPTEKIN, C. (2002). "Towards intercultural communicative competence in ELT", *ELT Journal*, 56 (1), 57-64.
20. ALRED, G. J., M. BYRAM & M. FLEMING (2003). *Intercultural experience and education*, Clevedon: Multilingual Matters.
21. ÁLVAREZ-GAYOU JURGENSON, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, México D.F.: Paidós.
22. ÁLVAREZ BAZ, A. (2002). "La interculturalidad en la clase de ELE. Estudio de campo", *Actas del XIII Congreso de ASELE*, Murcia, 120-129.
23. ÁLVAREZ MONTALBÁN, F. (2007). "El uso de material auténtico en la enseñanza de ELE", *FLAPE*. II Congreso internacional: *Una lengua, muchas culturas* (Granada), Biblioteca redELE, número especial (diciembre), <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/FIAPeII/TallerFernandoAlvarezMontalban.pdf>
24. AMBADIANG. T. & I. GARCÍA PAREJO (2006). "La cultura lingüística y el componente cultural en la enseñanza de lenguas no maternas: observaciones sobre algunos paradigmas de la competencia cultural", *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, 61-92.
25. ANAYA, V. (2001). *La autenticidad del discurso escrito en los manuales de ELE editados en Francia entre 1991 y 1997*, Memoria de investigación, Universidad de Barcelona.
26. ANDERSEN, H.L., K. LUND & K. RISAGER (eds.) (2006). *Culture in Language Learning*, Aarhus: Aarhus University Press.
27. ANDERSEN, P. A. & H. WANG (2008). „Beyond language: Nonverbal Communication Across Cultures“, in *Intercultural communication: A Reader* (Samovar, L. A., R. E. Porter & E. R. McDaniel, Eds.), Wadsworth: Cengage Learning, 264-280.
28. ANDIÓN HERRERO, M. A. (2004). "El español y el comportamiento cultural de los hispanoamericanos: aspectos de interés", *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, ASELE*, Biblioteca redELE, número especial (septiembre), <http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca/asele/09.andion.pdf>
29. ANDREU, M^a. A. et al. (2001). *La cultura en juego*, Madrid: Edelsa.
30. ANDRIJEVIĆ, M. (2010). "Reflexiones en torno al uso de los materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras", *Colindancias* (Revista de la Red Regional de Hispanistas de Hungría, Rumania y Serbia), 1, 157-163.
31. ANDRIJEVIĆ, M. (2010). „Značaj interkulture komunikacije u modernom društvu“, *Godišnjak za kulturu i medije*, 2, Megatrend univerzitet, 153-168.

32. ANDRIJEVIĆ, M. & A. PEJOVIĆ (2012). “Elementi neverbalne komunikacije u jeziku: veza između kinezike i frazeologije“, Zbornik radova sa međunarodne konferencije *Jezik, književnost, komunikacija 2011*, Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu, 442-451.
33. ANDRIJEVIĆ, M. (2013). “Važnost neverbalne komunikacije za sticanje interkulturalne kompetencije u L2”, *Zbornik FID* (Filološka istraživanja danas. Jezik, književnost, komunikacija), tom III, Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu, 223-243.
34. ANTÚNEZ, I. (2004). La Comunicación No Verbal en la Filología Actual”, *Revista digital Investigación y Educación*, 8, http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n8/Noverbal.PDF
35. ARABSKI, J. & A. WOJTASZEK (Eds.) (2011). *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*. Berlin/Heidelberg: Springer.
36. ARDILA, J.A.G. (2002/2003). “El aprendizaje transcultural en el currículum de lenguas extranjeras”, *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 13-14, 12-22.
37. AREIZAGA, E. (2000). “El componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras”, *Revista Psicodidáctica*, 9, 194-202.
38. AREIZAGA, E. (2001). “Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo”, *Revista Psicodidáctica*, 11-12, 157-170.
39. AREIZAGA, E. (2002). “El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico”, *Cultura y educación*, 14 (2), 161-175.
40. AREIZAGA, E. (2003). “La interculturalidad en el aula de español como lengua extranjera”, *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 34, 27-43.
41. AREIZAGA, E. (2007). “Enseñanza de lenguas e interculturalidad: ¿estamos hablando todos de lo mismo?”, *Actas de las II Jornadas de didáctica de la lengua y la literatura: “Hacia una competencia plurilingüe en el espacio europeo”*, Universidad de Burgos, http://www2.ubu.es/ginves/hum_edu/dillubu/Ponencias/Ponencia de Elisabet Areizaga.pdf
42. AREIZAGA, E., I. GÓMEZ & E. IBARRA (2005). “El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación”, *Revista Psicodidáctica*, 10 (2), 27-45.
43. ATAY, D. et al. (2009). “The Role of Intercultural Competence in Foreign Language Teaching”, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 10 (3), 123-135.
44. ATIENZA MERINO, J.L. (Dir.) (2005). *¿Cómo se ven? ¿Cómo nos ven? Atrapados en los estereotipos*, Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
45. BACHMAN, L. (1995). “Habilidad lingüística comunicativa”, en LLOBERA M. et al.: *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 105-129.
46. BAGARIĆ, V. & J. MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ (2007). “Defining Communicative Competence”, *Metodika*, Vol. 8 (1), 94-103.
47. BALDWIN, J. R. et al. (Eds.) (2006). *Redefining Culture: Perspectives across the disciplines*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

48. BARLETTA MANJARRÉS, N. (2009). "Intercultural Competence: Another Challenge", *PROFILE*, 11, 143-158.
49. BARRALLO BUSTO, N. & M. GÓMEZ BEDOYA (2009). "La explotación de una imagen en la clase de E/LE", *redELE*, 16, http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2009_16/2009_redELE_16_01Barrallo.pdf?documentId=0901e72b80dd7388
50. BARRO, A., S. JORDAN Y C. ROBERTS (2001). "La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo", en BYRAM, M. y M. FLEMING, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press, 82-103.
51. BARROS GARCÍA, M^a. J. (2008). *Comunicación e Interculturalidad: Análisis de usos (des)corteses en los medios de comunicación y su aplicación didáctica*, Memoria de Máster, Universidad de Granada.
52. BARROSO, C. (2004). "Cómo integrar el concepto de cultura en los manuales de enseñanza de E/LE", *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, ASELE*, Biblioteca *redELE*, número especial (septiembre), <http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca/asele/13.barroso.pdf>
53. BARROSO JIMÉNEZ, F. (2008). *La imagen de España en Italia: realidad y estereotipos*, Memoria de Máster, Universidad Antonio de Nebrija.
54. BATEMAN, B. E. (2002). "Promoting openness toward culture learning: ethnographic interviews for students of Spanish", *The Modern Language Journal*, 86, 318-331.
55. Bateman, B.E. (2004). "Achieving affective and behavioral outcomes in culture learning: the case for ethnographic interviews", *Foreign Language Annals*, 37(2), 240-253.
56. BECK, U. (2003). "La cuestión de la identidad", *El País*, http://elpais.com/diario/2003/11/11/opinion/1068505206_850215.html
57. BÉGUELIN-ARGIMON, V. (2008). "La prensa: trampolín para las actividades de escritura en la enseñanza del español lengua extranjera", *Boletín Hispánico Helvético*, 12, 99-108.
58. BELL, F. L. (2005). *Comprehension aids, Internet technologies, and the reading of authentic materials by adult second language learners*, PhD dissertation, The Florida State University.
59. BELZ, J. A. (2003). "Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration", *Language Learning & Technology*, 7 (2), 68-99.
60. BENNETT, M. (1986). "A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity", *International Journal of Intercultural Relations*, 10 (2), 179-196.
61. BENNETT, M. (1993). "How Not to Be a Fluent Fool: Understanding the Cultural Dimension of Language", *The Language Teacher*, 27 (9), 16-21.
62. BENNETT, M. (1998). *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*, Yarmouth: Intercultural Press.
63. BERARDO, S.A. (2006). "The use of authentic materials in the teaching of reading", *The Reading Matrix*, Vol. 6 (2), 60-69.

64. BERNABÉ VILLODRE, M. (2012). “La comunicación intercultural a través de la música”, *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5 (10), 87-97, <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>
65. BERMEJO ALONSO, S. (2003). “El aula de ELE: una cultura constructiva. Nuestra percepción del otro”, *XII Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, International House Barcelona & Difusión.
66. BETTI, S. (2004). “La canción moderna en la clase de E/LE”, *Cuadernos Cervantes*, 50, http://www.cuadernos cervantes.com/art_50_cancionmoderna.html
67. BHAWUK, R. & R. BRISLIN (1992). “The measurement of intercultural sensitivity using the individualism and collectivism concepts”, *International Journal of Intercultural Relations* 16, 413-436.
68. BILIĆ-ŠTEFAN, M. (2008). “Interkulturalna komunikacijska kompetencija u udžbenicima za engleski jezik u osnovnoj školi”, *Odgovne znanosti*, 10 (1), 231-240.
69. BODRIĆ, R. (2006). “Culture in Foreign Language Learning”, Zbornik radova sa IV međunarodnog interdisciplinarnog simpozijuma *Susret kultura*, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, <http://www.ff.uns.ac.rs/stara/elpub/susretkultura/68.pdf>
70. BOEHM, S. (2006). “¿Cómo llevar a cabo un diálogo intercultural con alumnos de una sola cultura?”, *Reencuentro*, n° 047, Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco, 37-44.
71. BONVILLAIN, N. (2000). *Language, culture, and communication: The meanings of messages*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
72. BRAITHWAITE, D. O. & BAXTER, L. A. (2008). “Introduction. Meta-theory and theory in interpersonal communication research” in D. O. BRAITHWAITE & L. A. BAXTER (Eds.), *Engaging theories in interpersonal communication. Multiple perspectives*, Los Angeles: Sage, 1-18.
73. BREEN, M. (1985). “Authenticity in the language classroom”, *Applied Linguistics*, 6 (1), 60-70.
74. BRIKCI, N. & J. GREEN (2007). *A Guide to Using Qualitative Research Methodology*, Médecins Sans Frontières, <http://fieldresearch.msf.org/msf/bitstream/10144/84230/1/Qualitative%20research%20methodology.pdf>
75. BRINTON, D. M., A.S. SNOW & M. WESCHE (2003): *Content-Based Second Language Instruction*, Michigan: University of Michigan Press.
76. BRISLIN, R. (1986). *Cross Cultural Encounters in Face-to-Face Interactions*, New York: Pergamon Press.
77. BRIZ, A. (2002). *El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de los textos*. Madrid: SGEL.
78. BROADY, E. (2004). “Sameness and difference: the challenge of culture in language teaching”, *Language Learning Journal*, 29, 68-72.
79. BROWN, H.D. (2007): *Principles of language learning and teaching*, NY: Pearson Education.
80. Brown, S. & Menasche, L. (2005). „Defining Authenticity“ <http://www.as.yosu.edu/~english/BrownMenasche.doc>
81. BRUNI, A. (2008). “Selección de material cinematográfico en la enseñanza de un idioma extranjero desde una perspectiva intercultural”, *Núcleo*, 25, 37-60.

82. BUGARSKI, R. (2004). "Kultura i jezik", IV međunarodni interdisciplinarni simpozijum *Susret kultura*, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, <http://www.ff.uns.ac.rs/stara/elpub/susretkultura/3.pdf>
83. BUGARSKI, R.(2005). *Jezyk i kultura*, ur. I. Čolović, Beograd: Biblioteka XX vek.
84. BUENDGENS-KOSTEN, J. (2014): „Authenticity“, *ELT Journal Volume 68 (4)*, doi:10.1093/elt/ccu034
85. BUTTJES, D. & M. BYRAM (Eds.) (1991). *Mediating languages and cultures*, Clevedon: Multilingual Matters.
86. BYRAM, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
87. BYRAM, M. (1992). "Language and Culture Learning for European Citizenship", *Language and Education*, 66 (2), 165-176.
88. BYRAM, M. (1995a). "Defining and Descending cultural awareness", *Language Learning Journal*, 12, 5-8.
89. BYRAM, M. (1995b). Acquiring intercultural competence. A review of learning theories. En L. Sercu (ed.) *Intercultural Competence. The Secondary School*. Vol. I. Aalborg: Aalborg University Press, 53-69.
90. BYRAM, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
91. BYRAM, M. (2000): "Assessing Intercultural Competence in Language Teaching", *Sprogforum*, 18 (6), 8-13.
92. BYRAM, M. (2003a). *Intercultural Experience and Education. Languages for Intercultural Communication and Education*. New York: Buffalo.
93. BYRAM, M. (2003b): "Teacher education –visions from/in Europe", *Babylonia*, 3-4, pp. 7-10, www.babylonia-ti.ch/BABY3_403/PDF/byr.pdf
94. BYRAM, M. (2006). "Language teaching for intercultural citizenship: the European situation", *NZALT conference*, University of Auckland.
95. Byram, M. (2006). „Developing a concept of intercultural citizenship“, In: *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons* (G.Alred, M. Byram, M. Fleming, eds.), Clevedon : Multilingual Matters, 114-140.
96. BYRAM, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*, Clevedon: Multilingual Matters.
97. BYRAM, M. (ed.) (2000). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
98. BYRAM M. AND FENG A. (2005). "Teaching and Researching Intercultural Competence“, in Hinkel, E. (Ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates, 911-930.
99. BYRAM, M. & FLEMING, M. (EDS.) (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography*. Cambridge: CUP.
100. BYRAM, M. & M. FLEMING (Eds.) (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Madrid: CUP.
101. BYRAM, M. & C. MORGAN (1994). *Teaching-and-learning language-and-culture*, Clevedon: Multilingual Matters.

102. BYRAM, M. & K. RISAGER (1999). *Language teachers, politics and cultures*, Clevedon: Multilingual Matters.
103. BYRAM, M. y G. ZARATE (1994). *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-Cultural Competence*, Strasbourg: Council of Europe.
104. BYRAM, M. & G. ZARATE (Eds.) (1997). *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*, Strasbourg: Council of Europe.
105. BYRAM, M., A. NICHOLS & D. STEVENS (eds.) (2001). *Developing intercultural competence in practice*, Clevedon: Multilingual Matters.
106. BYRAM, M., B. GRIBKOVA & H. STARKEY (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching*, Strasbourg, Council of Europe.
107. CABALLERO MURILLO, M. & I. CUADRADO GORDILLO (2007). “La sociolingüística y la enseñanza de la lengua y la cultura de origen”, *Revista de Educación*, 342, 503-527.
108. CABAÑAS MARTÍNEZ, M. J. (2006). “Comunicación no verbal y enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes en contextos escolares”, *Interlingüística*, 16, 1-12.
109. CALVI, M. V. (2003). “El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos”, *Actas del II CIEFE*, 107-122.
110. CALVO CORTÉS, N. (2007). “Language meeting culture in the foreign language classroom. A comparative study”, *Interlingüística*, 17, 230-237.
111. CÁMARA ESCRIBÁ, R. M. (2009). “La dramatización como instrumento didáctico para el desarrollo de la competencia intercultural: dos casos prácticos”, *I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*, Manila, 214-228.
112. CAMÓN HERRERO, J. B. (2004). “La competencia intercultural y las interferencias lingüísticas en ELE”, *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, ASELE*, Biblioteca redELE, número especial (septiembre), <http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca/asele/15.camon.pdf>
113. CANALE, M. & M. SWAIN (1980). “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
114. CANCELAS Y OUVIÑA, L.-P. (1993). “Aplicaciones de la Comunicación no Verbal a la Enseñanza de Lenguas extranjeras”, *Tavira: Revista de Ciencias de Educación*, 10, 21-36.
115. CANCELAS Y OUVIÑA, L.-P. (1999). “Realia o Material Auténtico ¿Términos diferentes para un mismo concepto?”, *Quaderns Digitals.*, http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_11/nr_183/a_2324/2324.htm
116. CAÑAS CAMPO, A. L. (2005). *Aspectos interculturales en la enseñanza del español segunda lengua / lengua extranjera. Propuesta didáctica*, Memoria de Máster, UNED.
117. CARAYANNIS, E. G. & A. PIRZADEH (2014). *The Knowledge of Culture and the Culture of Knowledge: Implications for Theory, Policy and Practice*, Chennai: Palgrave Macmillan.
118. CARCEDO GONZÁLEZ, A. (1996). “Cultura y patrones de comportamiento: su integración en la enseñanza de la lengua”, *ASELE*, VII, 165-173.

119. CASADO VELARDE, M. (1991). *Lenguaje y cultura. La etnolingüística*, Madrid: Síntesis.
120. CASANÑ NÚÑEZ, J. C. (2007). “Dos propuestas de explotación de cortometrajes: *Blanco y negro* y *El sueño de la maestra*”, *Actas del III Foro de Profesores de Español como Lengua Extranjera*, Universitat de València, 17-22.
121. Casmir, F. (1993). “Third-culture building: A paradigm shift for international and intercultural communication”, *Communication Yearbook*, 16, 407-428.
122. CASSANY, D., M. LUNA & G. SANZ (2000). *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.
123. CASSANY, D. (2001). "Ideas para leer el periódico", *Mosaico*, 6, 22-26.
124. CASTRO, M. D. & S. PUEYO (2003). “El aula, mosaico de culturas”, *Carabela*, 54, Madrid: SGEL, 51-71.
125. CASTRO, P., L. SERCU & M. C. MÉNDEZ GARCÍA (2004). “Integrating language-and-culture teaching: an investigation of Spanish teachers’ perceptions of the objectives of foreign language education”, *Intercultural Education*, 15 (1), 91-104.
126. CASTRO PRIETO, P. (1999). “La dimensión europea en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: La competencia intercultural”, *Lenguaje y Textos*, 13, 41-53.
127. CASTRO RODRÍGUEZ, M. (2006). *La cultura oculta. Interferencias culturales en la ejercitación gramatical de los manuales de E/LE*. Memoria de Máster, Universidad de Salamanca.
128. CASTRO VIÚDEZ, F. (2002). “Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües”, *Actas del Congreso Internacional ASELE XIII: “El español, lengua de mestizaje y la Interculturalidad”*, *Biblioteca RedELE*, <http://www.educacion.es/redele/biblioteca/asele/18.castro.pdf>
129. CATALÁ CARRASCO, J. (2007). “El cómic en la enseñanza del español como lengua extranjera”, *Actas del III Foro de Profesores de Español como Lengua Extranjera*, Universitat de València, pp. 23-32.
130. CEA NAVARRO, M. B. (2010). *El cine en clase de ELE para estimular el desarrollo de la competencia intercultural*, Memoria de la maestría, Universidad de León, http://blogs.funiber.org/formacion-profesores/files/2010/12/CeaNavarroB_Mem.pdf
131. CELCE-MURCIA, M., DORNYEI, Z. & TURRELL, S. (1995). “A pedagogically motivated model with content specifications”, *Issues in Applied Linguistics*, 6, 5-35.
132. CELIS A. & J. R. HEREDIA (coords.) (1998). *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha.
133. CENOZ, J. (2004): “El concepto de competencia comunicativa” en SÁNCHEZ LOBATO, J. & SANTOS GARGALLO, I. (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 449-465.
134. CEREZAL, F. (ed.) (1999). *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*, Madrid, Talasa Ediciones.
135. CESTERO MANCERA, A. M. (coord.) (1998). *Estudios de comunicación no verbal*, Madrid, Edinumen.
136. CESTERO MANCERA, A. M. (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Arco Libros.

137. CESTERO MANCERA, A. M. (2000). "Comunicación no verbal y desarrollo de la expresión oral en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras", *Carabela* 47, 69-86.
138. CESTERO MANCERA, A. M. (2004). "La comunicación no verbal", en SÁNCHEZ LOBATO, J. & SANTOS GARGALLO, I. (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 593-616.
139. CHAVEZ, M. T. (1998). "Learners' Perspectives on Authenticity", *IRAL*, 36(4), 277-306.
140. CHEN, G.-M. (2005). "A Model of Global Communication Competence", *China Media Research*, 1 (1), 3-11.
141. CHEN, G.-M. & W. J. STAROSTA (1996). "Intercultural Communication Competence: A Synthesis", en Burelson B.R. & A.W. Kunkel (eds.), *Communication Yearbook 19*, London: Sage, 353-383.
142. CHEN, G.-M. & W. J. STAROSTA, (1998). *Foundations of Intercultural Communication*, Boston: Allyn y Bacon.
143. CHEN, G.-M. & W. J. STAROSTA, (2000). "The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale", *Human Communication*, 3 (1), 2-14.
144. CHICA JIMÉNEZ, M. (2009). "Diversidad cultural en el aula, versus, diversidad cultural en la sociedad", Educaweb, <http://www.educaweb.com/noticia/2009/11/30/diversidad-cultural-aula-diversidad-cultural-sociedad-3972/>
145. CIARRA TEJADA, A. (2009). *El lenguaje no verbal. Utilidad y dificultades de su enseñanza en el aula de E/LE. Reflexión y propuesta didáctica*, Proyecto Final de Máster, Universidad de Salamanca.
146. CLOUET, R. (2006). "Between one's own culture and the target culture: the language teacher as intercultural mediator", *Porta Linguarum*, 5, 53-62.
147. CLOUET, R. (2008). "Intercultural language learning: cultural mediation within the curriculum of Translation and Interpreting studies", *Ibérica*, 16, 147-168.
148. COLÁS BRAVO, M. P. & L. BUENDÍA EISMAN (1994). *Investigación educativa*, Sevilla: Alfar.
149. COLOMA MAESTRE, J. (2004): "Animación a la lectura: animación a la interculturalidad", *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, ASELE*, Biblioteca redELE, número especial (septiembre), <http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca/asele/19.coloma.pdf>
150. COMISIÓN INTERNACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI (1996). *Informe a la UNESCO: La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO.
151. CONASTANZO, E. (2009). "Towards the development of a global communicative competence: the integration of oral and written skills in teaching and learning a foreign language", *Porta Linguarum*, 12, 107-116.
152. CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Estrasburgo, Consejo de Europa, <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
153. COPERÍAS AGUILAR, M. J. (2010). "Intercultural Communicative Competence as a tool for autonomous learning", *Revista canaria de estudios ingleses*, 61, 87-98.

154. CORBETT, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*, Clevedon: Multilingual Matters.
155. CORPAS ARELLANO, M^a. D. (2008). "La interculturalidad en el aula de lengua extranjera: intercambiamos fiestas, tradiciones y costumbres de España y Australia", *Práctica Docente*, 9, 49-63.
156. CORPAS VIÑALS, J. (2004). "La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural", *Revista redELE*, 1, <http://www.educacion.es/redele/revista1/corpas.shtml>
157. CORTAZZI, M. & JIN, L. (1999). "Cultural Mirrors: Materials and Methods in EFL Classroom", en E. HINKEL (ed.): *Culture in Second Language Teaching*, Cambridge, CUP, 196-220.
158. CORTÉS. A. M. & A. C. MENEGOTTO (2000). "Los contenidos culturales en los cursos de español como lengua segunda y como lengua extranjera: la experiencia del Programa Mar del Plata", Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera I. *Actas del X Congreso de ASELE*, 193-201.
159. CORTÉS, G. (2002). "El Choque Cultural", *Tiempo y Escritura*, 3, <http://www.azc.uam.mx/publicaciones/tye/elchoquecultural.htm>
160. COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
161. CRAWFORD, L.M., & MCLAREN, P. (2003). "A critical perspective on culture in the second language classroom", In D.L. LANGE & R.M. PAIGE (Eds.), *Perspectives on culture in second language learning*, Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 127-157.
162. CRAWSHAW, R. (Dir.) (2002). *ICP- Intercultural Project*. <http://www.lancs.ac.uk/users/interculture/about.htm>
163. CROSSLEY, S. et al. (2007). "A Linguistic Analysis of Simplified and Authentic Texts", *The Modern Language Journal*, 91, 15-30.
164. CROZET, C. (1996). "Teaching verbal interaction and culture in the language classroom". *Australian Review of Applied Linguistics* 19, 37-58.
165. CROZET, C. & A. J. LIDDICOAT (1999). "The challenge of intercultural language teaching: Engaging with culture in the classroom" in J. LO BIANCO, A.J. LIDDICOAT & C. CROZET (Eds.), *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*, Melbourne, Language Australia, 113-126.
166. CROZET, C., & A. J. LIDDICOAT (2000). "Teaching culture as an integrated part of language: implications for the aims, approaches and pedagogies of language teaching" in A.J. LIDDICOAT & C. CROZET (Eds.), *Teaching languages, teaching cultures*, Melbourne, Applied Linguistics Association of Australia, 1-18.
167. CRUZ MOYA, O. & M. DE LA TORRE GARCÍA (2010). "La cultura del alumno frente a la cultura meta en L2: ¿Qué puede hacer el profesor?", *Monográficos MarvoELE*, 10 (dedicado a Expolingua 2006), 33-49.
168. CRUZ PIÑOL, M. & R. SITMAN (2000). "Los diarios hispanos en la red: herramienta para el acercamiento cultural y lingüístico", *Espéculo*, <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/diariosf.html>
169. CRYSTAL, D. (1997). *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge: CUP.

170. CUENCA MONTESINO, J. M. (2004). *Aspectos interculturales de la negociación franco-española. Reflexión sobre el lugar de la cultura en clase de español comercial. Criterios para una actitud etnoexpansiva*, Memoria de máster, Biblioteca redELE, 2, <http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca/cuenca.shtml>
171. CULLEN, B. & K. SATO (2000). "Practical techniques for teaching culture in the EFL classroom", *Internet TESL Journal*, 6 (12), <http://iteslj.org/Techniques/Cullen-Culture.html>
172. ČAČIĆ-KUMPES, J. (2004). "Politike reguliranja kulturne i etničke različitosti: o pojmovima i njihovoj upotrebi", *Migracijske i etničke teme*, 20 (2-3), 143-159.
173. Dai, X & G-M. Chen (Eds.) (2014). *Intercultural Communication Competence: Conceptualization and its Development in Cultural Contexts and Interactions*, Cambridge Scholars Publishing.
174. DAMEN, L. (1987). *Culture learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*, Reading, MA: Addison-Wesley.
175. DANESI, M. (2006). "Ten principles of intercultural communication. Observations on Igor E. Klyukanov's foundational text", *Studies in Communication Sciences*, 6 (1), 187-198.
176. DAVIS, F. (1998). *La comunicación no verbal*, Madrid, Alianza Editorial.
177. DAY, R.R. (2004). "A critical look at authentic materials", *The Journal of Asia TEFL*, 1, 101-114.
178. DE LUIS SIERRA, M. M. (2010). *Cultura con "C" en la clase de ELE: Propuestas didácticas*, redELE, 11, http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2010_2/MartaDeLuis.shtml
179. DE LA PEÑA PORTERO, A. & M. ESTÉVEZ FUNES (1999). "Hablar sin palabras: La comunicación no verbal en la clase de ELE", *ASELE*, Actas X, CVC, 519-525.
180. DE SANTIAGO GUERVÓS, J. (2010). "La competencia cultural en la competencia comunicativa: hacia una comunicación intercultural con menos interferencias", *Monográficos marcoELE*, 11, 113-130.
181. DEARDOFF, D. K. (2006). "The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States", *Journal of Studies in International Education*, 10, 241-266.
182. DELGADILLO MACÍAS, R. E. (2010). "Los materiales didácticos como facilitadores de experiencias interculturales. Una propuesta metodológica", *Decires*, 12 (14), 57-74.
183. DELMASTRO, A. L. (2005). "El portafolio como estrategia de evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras: fundamentos teóricos y orientaciones procedimentales", *Lingua Americana*, 16, 43-68.
184. DEMORGON, J. (1996). *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Paris: Anthropos.
185. DENIS, M. & M. MATAS PLA (1999). "Para una didáctica del componente cultural en clase de E/LE"; en: MIQUEL, L. & N. SANS, (Coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Actas de Expolingua, Madrid, Fundación Actilibre, 87-95.
186. DENIS, M. & M. MATAS PLA (2002). *Entrecruzar culturas: competencia intercultural y estrategias didácticas*, Bruxelles: De Boeck & Larcler.
187. DERVIN, F. (2010). "Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts", in Dervin, F. & E. Suomela-Salmi (Eds.), *New approaches to assessment in higher education*. Bern, Peter lang, 155-172.

188. DENZIN, N. K. & Y. S. LINCOLN (2000). "The discipline and practice of qualitative research", en N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage Publications, 1-28.
189. DENZIN, N. K. & Y. S. LINCOLN (Eds.) (2007). *The Landscape of Qualitative Research*, London: Sage Publications.
190. DI LUZIO, A., S. GÜNTNER & F. ORLETTI (Eds.) (2001). *Culture in Communication. Analyses of Intercultural situations*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
191. DÍAZ-AGUADO, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*, Madrid: Ediciones Pirámide.
192. DJERIĆ, G. (2009). „Razvoj stereotipa – multidisciplinarni pristup (antropološka, socijalno-psihološka, književno-istorijska i imagološka perspektiva)”, Institut za filozofiju i društvenu teoriju, Beograd, http://www.kas.de/upload/auslandshomepages/serbien/Djeric_pred.pdf
193. DODD, C. H. (1998). *Dynamics of intercultural communication*, Boston: Mc-Graw Hill.
194. DOMÍNGUEZ CUESTA, C. & C. SUÁREZ LÓPEZ (2001). "Uso de materiales publicitarios en formato de vídeo en la enseñanza de español como lengua extranjera", *ASELE*, 635-646.
195. DÖRNYEI, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
196. DUEÑAS, M. (2002). "Acquiring cultural knowledge through content-enriched instruction", *Babylonia*, 3, 58-62.
197. DUMITRAŠKOVIĆ, T. (s/a). „Veza između jezika i kultura: književnost u nastavi stranog jezika”, str. <http://www.pfb.unssa.rs.ba/Casopis/Broj910/26Dumitraskovic.pdf>
198. DUNNETT, S., DUBIN, F. & LEZBERG, A. (1986). "English language teaching from an intercultural perspective", in: J. M. Valdes (Ed.) *Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching*, Cambridge: CUP, 148-161.
199. EKMAN, P. & W. FRIESEN (1969). "The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins and Coding", *Semiotica*, I (1), 49-98.
200. ELIZONDO AZAGRA, M. (2008). *La comparación cultural. Una propuesta para el desarrollo de destrezas interculturales en el aula de español LE / L2*, Tesis de máster, Universidad de Navarra.
201. ELLIS, G. (1996). "How culturally appropriate is the communicative approach?", *ELT Journal*, 50 (3), 213-218.
202. ELLIS, R. (2003). *Task-based Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
203. ELLIS, R. (2006). "The Methodology of Task-Based Teaching", *Asian EFL Journal*, 8 (3), 19-45.
204. ENCOBO FERNÁNDEZ, E., LÓPEZ VALERO, A. & I. JEREZ MARTÍNEZ (*in press*). "Un estudio sobre el uso de álbumes ilustrados en Educación Primaria para la mejora de la Competencia Intercultural. Una perspectiva europea", *Revista de Educación*, 358.
205. ESCANDELL, M.V. (2004). "Aportaciones de la pragmática, en SÁNCHEZ-LOBATO, J. & I. SANTOS-GARGALLO (eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 179-197.

206. ESCOFFIER, J. (1991). "The Limits of Multiculturalism", *Socialist Review*, 3-4, 61-73.
207. ESCUDERO MEDINA, C. (2007). "Un nuevo enfoque para la explotación del cómic en E/LE", *III Foro de Profesores de Español como Lengua Extranjera*, Univesitat de València, 59-67.
208. ESTÉVEZ COTO, M. & Y. FERNÁNDEZ DE VALDERRAMA (2006). *El componente cultural en la clase de E/LE*, Madrid, Edelsa.
209. FANTINI, A. (1995). "Language: Its Cultural and Intercultural Dimensions", *International Journal of Intercultural Relations*, 19, 3-15.
210. FANTINI, A. & A. TIRMIZI (2006). "Exploring and Assessing Intercultural Competence", *World Learning Publications*, Paper 1, http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1
211. FELICES LAGO, A. M. (1999). "Claves sociales y culturales para comprender y enseñar la terminología de la economía sectorial española", *Actas del Primer Simposio Internacional: El Español, Lengua Universal, Multicultural y Multifuncional*, Universidad de Economía de Bratislava.
212. FENG, A.W. & M. BYRAM (2002). "Authenticity in College English textbooks: An intercultural perspective", *RELC Journal*, Vol. 33, 58 – 84.
213. FENNES, H. & K. HAPGOOD (1997). *Intercultural learning in the classroom: crossing borders*, London: Cassell.
214. FENNER, A-B. (2000). "Cultural awareness", en FENNER, A-B. & NEWBY, D. (Eds.): *Approaches to materials design in European textbooks: implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*, Strasbourg: Council of Europe Publishing, 141-151.
215. FENNER, A-B. (2006). "Intercultural awareness as an integral part of foreign language learning", *Coherence of Principles, Cohesion of Competences: Exploring Theories and Designing Materials for Teacher Education*, in FENNER, A-B. & D. NEWBY (Eds.). Strasbourg, Council of Europe Publishing, 40-58.
216. FENNER, A-B. et al. (2001). *Cultural awareness and language awareness based on dialogic interaction with texts in foreign language learning*. Project 1.2.6. Strasbourg, Council of Europe Publishing.
217. FERNÁNDEZ C. & M. SANZ (1997). *Principios Metodológicos de los Enfoques Comunicativos*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.
218. FERNÁNDEZ-CONDE RODRÍGUEZ, M. (2004). *La enseñanza de la comunicación no verbal en un curso de español de los negocios según la ELMT*, Memoria de Máster, Universidad Antonio de Nebrija.
219. FERNÁNDEZ-CONDE RODRÍGUEZ, M. (2005). *La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios*, Cuadernos de Didáctica del español/LE, Madrid, Arco Libros.
220. FERNÁNDEZ-VALDÉS LLORET, E. (2007). *Las TIC en la clase de ELE. Interculturalidad y desarrollo afectivo. Propuesta de una Unidad Didáctica TIC para un aula de enseñanza de ELE afectivamente eficaz*, Memoria de Máster, Instituto Cervantes –UIMP.
221. FERRAZ MARTÍNEZ, A., (1995). *El lenguaje de la publicidad*, Madrid: Arco/Libros.
222. FILIPOVIĆ J. (2008a): „Interkulturalna komunikativna kompetencija u nastavi i učenju stranih jezika”, u Vučo, J. (ed.), *Multidisciplinarnost u nastavi jezika i književnosti*, Nikšić, Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore, 87-98.

223. FILIPOVIĆ, J. (2008b): „Uvod i jezička obrazovna politika“, www.fil.bg.ac.rs/.../uvod%20i%20jezicka%20obrazovna%20politika%20SE_handout.doc
224. FILIPOVIĆ, J. (2009). *Moć reči: Oglеди iz kritičke sociolingvistike*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
225. FILIPOVIĆ J. (2011a). „Rod i jezik (Gender and Language)“, in: I. Milojević & S. Markov (eds), *Uvod u rodne teorije (Introduction to Gender Theories)*, Novi Sad: Centar za rodne studije & Mediterran Publishing, 409-423.
226. FILIPOVIĆ J. (2011b): “Language policy and planning in standard language cultures – an alternative approach” u Vasić, V. (ed.), *Jezič u upotrebi/Language in Use (Primenjena lingvistika u čast Ranku Bugarskom)*, Novi Sad: Društvo za primenjenu lingvistiku, 121-136.
227. FILIPOVIĆ, J. (2015). *Transdisciplinary Approach to Language Study: The Complexity Theory Perspective*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
228. FLEET, M. (2006). “The Role of Culture in Second or Foreign Language Teaching: Moving Beyond the Classroom Experience”, *ERIC*, ED491716, <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED491716.pdf>
229. FLICK, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*, Sage: London.
230. FORGAS BERDET, E. (2007). “El lugar de Literatura, la Historia y el Arte en la enseñanza de E/LE”, *Actas del I Congreso Internacional de Lengua Literatura y Cultura Española: La Didáctica de la enseñanza para extranjeros*, Onda, JMC, 213-228.
231. FOUNTS, J. (2005). *La enseñanza de la cultura en el aula de ELE a través de la lectura: El cuento como revelador de la diversidad cultural del mundo hispanohablante*, Memoria de Máster en Español como Lengua Extranjera, Universidad Antonio de Nebrija.
232. FRITZ, W., A. MÖLLENBERG & G.M. CHEN (2002). “Measuring Intercultural Sensitivity in Different Cultural Context”, *Intercultural Communication Studies*, 11 (2), 165-176.
233. GALINDO MERINO, M. (2006). “La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas”, *Interlingüística*, 16, 1-11.
234. GALLOWAY, V. B. (1997). “Toward a cultural reading of authentic texts” in HEUSINKVELD P. R. (Ed.), *Pathways to culture: Readings on teaching culture in the foreign language class*, Yarmouth, ME: Intercultural Press, 255-302.
235. GANDIAGA, A. (2007). *Contenidos socioculturales en la clase de español*, Memoria de la Maestría, Universidad de León.
236. GARCÍA, C. (1997). “Using authentic reading texts to discover underlying sociocultural information” in HEUSINKVELD P.R. (Ed.), *Pathways to Culture: Readings on Teaching Culture in the Foreign Language Class*, Yarmouth, ME, Intercultural Press, 303-326.
237. GARCÍA, P. (1999). “El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes”, *Carabela*, 45, SGEL, 107-135.
238. GARCÍA, F. J. (2003). “De la interculturalidad al mestizaje: lenguas, culturas y conocimiento”, en SORIANO, E. (Ed.), *Diversidad étnica y cultural en las aulas*, Madrid: La Muralla.

239. GARCÍA-CERVIGÓN, A. H. (2002). “Lengua y cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera”, *Forma*, 4 (Interculturalidad), Madrid: SGEL, 9-26.
240. GARCÍA-DAY, D. (2007). *Los libros de texto para estudiantes nativos: un recurso para la enseñanza de E/LE*, Memoria de Máster, Indiana University.
241. GARCÍA-VIÑÓ, M. & A. MASSÓ PORCAR (2006). “Propuestas para desarrollar la consciencia intercultural en el aula de español lengua extranjera”, *Revista redELE*, 7, <http://www.mepsyd.es/redele/revista7/monicagarcia.pdf>
242. GARCÍA GARCÍA M. (2004). *El lugar de la comunicación no verbal en la clase de ELE. Kinésica contrastiva*, Proyecto de investigación, Biblioteca redELE, 2, http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca/garcia_garcia.shtml
243. GARCÍA GARCÍA, P. (2004a). “Claves interculturales en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de español segunda lengua”, *Cultura e Intercultura en la ELE*, <http://www.ub.edu/filhis/culturele/pgarcia.html>
244. GARCÍA GARCÍA, P. (2004b). “La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas”, *Revista redELE*, 0, <http://www.mepsyd.es/redele/revista/garcia.shtml>
245. GARCÍA MATA, J. (2003). “La autenticidad de los materiales de enseñanza-aprendizaje y el uso de los medios de comunicación audiovisuales en la clase de E.L.E.”, *Actas de ASELE*, XIV, Burgos, 882-894.
246. GARCÍA NARANJO, J. (2004). *La visión de España en autores anglosajones. Un enfoque didáctico intercultural para la clase de ELE*, **Memoria de máster**, Biblioteca redELE, 2, http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca/garcia_naranjo.shtml
247. GARCÍA SANTA-CECILIA, Á. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
248. GARDNER, D. & L. MILLER (1999). “Materials for self-access language learning”, in *Establishing self-access: from theory to practice*, Cambridge: CUP, 96-122.
249. GARRIDO, C. (2004): “¿La diversidad y la interculturalidad en el mundo hispano tiran en diferentes direcciones? Impacto de este fenómeno en la enseñanza del español como lengua extranjera”, *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, ASELE*, Biblioteca redELE, número especial (septiembre), <http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca/asele/30.garrido.pdf>
250. GARRIDO, C. & I. ÁLVAREZ (2006). “Language teacher education for intercultural understanding”, *European Journal of Teacher Education*, 29 (2), 163–179.
251. GEBHARD, J.G. (1996). *Teaching English as a second or foreign language: A self-development and methodology guide*, Ann Arbor: Michigan University Press.
252. GEERTZ, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Barcelona: Paidós.
253. GEERTZ, C. (2001). *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
254. GELABERT, M^a. J. & E. MARTINELL (1988). “Aprender una lengua es aprender también sus gestos (Proyecto de un diccionario de gestos)”, *Actas del I Congreso Nacional de ASELE*, CVC, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0445.pdf
255. GERGEN, M. M. and K. J. GERGEN (2003). “Qualitative Inquiry: Tensions and Transformations“ in LINCOLN, Y. S. & N. K. DENZIN (Eds.), *The Landscape of Qualitative Research*, Sage, London, 575-610.

256. GIERDEN, C. (1999/2000). “La adquisición de un código cultural y lingüístico a través de la explotación didáctica de cómics y chistes gráficos en la clase de alemán”, *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 113-126.
257. GIL, M. & P. LEÓN, (1998). “El componente cultural en los manuales de E/LE: análisis de materiales”, *REALE* 9-10, 87-105.
258. GIL, M. & S. M. MORÓN (2011). “Consideraciones sobre la competencia intercultural en los profesores de idiomas. Recursos para la reflexión”. *Cuadernos Comillas*, 2, 19-36.
259. GIL-TORESANO, M. (2001). “El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de ELE”, *Carabela*, 49, 39-54.
260. GILMORE, A. (2004). "A comparison of textbook and authentic interactions", *ELT Journal*, 58(4), 363-374.
261. GILMORE, A. (2007). “Authentic materials and authenticity in foreign language learning”, *Language Teaching*, 40 (2), pp. 97-118.
262. GINESTE LLOMBART, A. (2006). *Latinos en EE.UU (Desarrollando la competencia comunicativa intercultural)*, Memoria de Máster, *Biblioteca redELE*, 6, <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2006/AGineste.shtml>
263. GOMES DE MATOS, F. (2002). “Derechos interculturales y misión humanizadora del profesorado de español como lengua extranjera”, *ASELE, Actas XIII*, 40-51.
264. GÓMEZ, S. (2004). “Metodología y didáctica de la enseñanza de la historia y la cultura españolas para alumnos extranjeros”, *Actas* (Programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera), Instituto Cervantes, Múnich, 131-140.
265. GÓMEZ ASENCIO, J. & J. SÁNCHEZ LOBATO (Dir.) (2002). *Interculturalidad*, Colección Forma, 4, Madrid: SGEL.
266. GÓMEZ LARA, J. (2003). “Los productos humanos, instrumentos de cambio para la educación intercultural”, *Aula Intercultural*, http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=1
267. GÓMEZ MÚÑOZ, G. (2006). *El desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza de E/L2 a inmigrantes: Modelos de desarrollo de la competencia intercultural. Materiales de E/L2 y clases de español para inmigrantes*, Tesina, Universidad de Deusto.
268. GÓMEZ NAVARRO, L. (2010). *El componente cultural en los manuales de ELE (nivel A1 y A2) para estudiantes de lengua alemana (Memoria de máster)*, *Biblioteca redELE*, 11, http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2010_2/LidiaGomez.shtml
269. GONZÁLEZ BLASCO, M. (2009). “Aprendizaje intercultural: desarrollo de estrategias en el aula”, *Monográficos MarcoELE*, 9 (dedicado a Expolingua 1999), http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.gonzalez.pdf
270. GONZÁLEZ CASADO, P. (2002). “Contenidos culturales e imagen de España en manuales de E/LE de los años noventa”, *Forma. Interculturalidad*. Nº 4. Madrid: SGEL, 63-86.
271. GONZÁLEZ VERDEJO, N. (2002). “Humor se escribe con “u” de universal. La risa como medio de acercamiento cultural”, *ASELE, Actas XIII*, 346-357.

272. GONZÁLEZ VERDEJO, N., V. GRANDE RODRÍGUEZ & M^a. I. RODRÍGUEZ GONZÁLEZ (2004). “¿Cómo nos ven? ¿Cómo los vemos? En la Red entramos todos”, *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, ASELE*, Biblioteca redELE, número especial (septiembre), http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca/asele/31.gonzalez_grande_rodriguez.pdf
273. GRAY, J. (2000). “The ELT coursebook as cultural artefact: how teachers censor and adapt”, *ELT Journal*, 54(3), 274-283.
274. GRUPO MOST (2007a). *Vodič za unapređenje interkulturalnog obrazovanja*, Beograd: Fond za otvoreno društvo.
275. GRUPO MOST (2007b). *Interkulturalno obrazovanje i razumevanje. Bazični priručnik za nastavnike i nastavnice*; Beograd: Fond za otvoreno društvo.
276. GUARIENTO, W. & J. MORLEY (2001). “Text and task authenticity in the EFL classroom”, *ELT Journal*, 55 (4), 347-353.
277. GUBA, E. G. & Y. S. LINCOLN (1994). “Competing Paradigms in Qualitative Research“, in N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. 105-117.
278. GUDYKUNST, W. B (1994). *Bridging differences. Effective Intergroup Communication*, Thousand Oaks: Sage.
279. GUDYKUNST, W. B. (1995). "Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Theory. Current Status", en Wiseman R.L. (ed.) *Intercultural Communication Theory*, London: Sage, 8-58.
280. GUDYKUNST, W. B. (2002). “Intercultural communication” in W. B. GUDYKUNST & B. MODY (Eds.): *Handbook of international and intercultural communication*, Thousand Oaks, CA: Sage, 179-182.
281. GUDYKUNST, W. B. (2005a). “Theories of Intercultural Communication I”, *China Media Research*, 1 (1), 61-75.
282. GUDYKUNST, W. B. (2005b). “Theories of Intercultural Communication II”, *China Media Research*, 1 (1), 76-89.
283. GUDYKUNST, W. B & KIM, Y. Y. (1997). *Communicating With Strangers: An Approach to Intercultural Communication*, New York: McGraw-Hill.
284. GUDYKUNST, W. & T. NISHIDA (1989). “Theoretical Perspectives for Studying Intercultural Communication”, In Asante, M. & W. Gudykunst, (edit). *Handbook of International and Intercultural Communication*. Thousand Oaks: Sage Publications.
285. GUDYKUNST, W. B., R. M. GUZLEY & M. R. HAMMER (1996). “Designing intercultural training”, in D. LANDIS Y R. S. BHAGAT (eds.): *Handbook of intercultural training*, California: Sage.
286. GUILHERME, M. (2000). “Intercultural Competence”, In M. Byram (ed). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, London: Routledge, 297–300.
287. GUILHERME, M. (2006). “Is there a role for critical pedagogy in language/culture studies? An interview with Henry A. Giroux”, *Language and Intercultural Communication*, 6, 163-175.

288. GUILLÉN DÍAZ, C. (2004). “Los contenidos culturales”, en SÁNCHEZ LOBATO, J. & SANTOS GARGALLO, I. (Dir.s.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 835-851.
289. GUILLÉN DÍAZ, C. (2006). “La interculturalidad en el desarrollo curricular de lenguas extranjeras”, *DILLUBU, Actas de las I Jornadas de Didáctica de la Lengua y la Literatura: “La Interculturalidad y el Aprendizaje de las Lenguas en el Espacio Europeo”*, Universidad de Burgos.
290. GUILLÉN DÍAZ, C., I. CALLEJA LARGO & M. L. GARRÁN AMTOLÍNEZ (2005). “Los contenidos de cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera: exploración de la publicidad en la prensa escrita”, *Porta Linguarum*, 3, 135-146.
291. GUMPERZ, J. J. (2001). “Contextualization and ideology in intercultural communication”, in Di Luzio, A., S. Günthner & F. Orletti, Eds. *Culture in communication: Analyses of intercultural situation*, Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 35-53.
292. HAENSCH DUEÑAS, R. & S. VICENTE LLAVATA (2007). “Los contenidos socioculturales en la didáctica de las lenguas extranjeras”, *III Foro de Profesores de Español como Lengua Extranjera*, Universitat de València, 119-128.
293. HALL, E. T. (1966). *The Hidden Dimension*. Garden City, NY: Doubleday.
294. HALL, E. T. (1978a). *Más allá de la cultura*, Barcelona: Gustavo Gili.
295. HALL, E. T. (1978b). *El lenguaje silencioso*, Madrid: Alianza Editorial.
296. HALL, E. T. (1998). “The power of hidden differences”, en BENETT, M. J. (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: selected readings*, Yarmouth: Intercultural Press, 53-67.
297. HALL, E. T. (1999). *La dimensión oculta*, México: Siglo XXI.
298. HALL E. T. & M. R. HALL (1990). *Understanding cultural differences: keys to success in West Germany, France, and the United States*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
299. HALL E. T. & M. R. HALL (2003). “Key concepts: underlying structures of culture“, Thomas, D. (ed.): *Readings and cases in international management: a cross-cultural perspective.*, Sage, 151-162.
300. HAMMER, M. R., BENNETT, M. J., & WISEMAN, R. (2003). “Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory”. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421–443.
301. HARRISON, B. (ed.) (1990). *Culture and Language Classroom*, Leicester: British Council.
302. HARWOOD, N. (2010). *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*, Cambridge: CUP.
303. HASEMAN, B. (2006). “A Manifesto for Performative Research“, *Media International Australia incorporating Culture and Policy*, theme issue "Practice-led Research" 118, 98-106, http://eprints.qut.edu.au/3999/1/3999_1.pdf
304. HATOSS, A. (2006). “Globalisation, interculturality and culture teaching: International students’ cultural learning needs in Australia”, *Prospect*, 21 (2), 47-69.
305. HEDGE, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*, Oxford: OUP.

306. HERDER, J. G. (1989). *Rasprava o poreklu jezika*, Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Jovanovića.
307. HERRINGTON, J., R. OLIVER & T. C. REEVES, (2003). "Patterns of engagement in authentic online learning environments", *Australian Journal of Educational Technology*, 19(1), 59-71, <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet19/herrington.html>
308. HERNÁNDEZ-CAMPOY, J.M. & D. SCHEU (2001). "La Competencia Sociocultural en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras", *Cuadernos de Filología Inglesa*, 9 (2), 105-123.
309. HERNÁNDEZ MÉNDEZ, E. & S. VALDEZ HERNÁNDEZ (2010). "El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas", *Decires*, 12 (14), 91-115.
310. HERNANDO CALVO, A. (2009). "Aprender a vivir en español. La competencia existencial en el desarrollo del alumno como hablante intercultural", *Boletín de ASELE*, 17-27.
311. HERNANDO CALVO, A. (2011). *La competencia existencial en el desarrollo del alumno como hablante intercultural. De la competencia intercultural a la competencia existencial. Una propuesta didáctica para el aula del ELE*, Memoria de Máster, Universidad Complutense de Madrid.
312. HINKEL, E. (ed.) (1999). *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
313. HINNENKAMP, V. (2001). "Constructing Misunderstanding as a Cultural Event", en: DI LUZIO, A., GÜNTER, S., Y ORLETTI, F. (Eds.) *Culture in Communication. Analysis of intercultural situations*, 211-243, Amsterdam: John Benjamins.
314. HOFSTEDE, G. (1991). *Cultures and organizations. Intercultural cooperation and its importance for survival. Software of the mind*, Nueva York: McGraw-Hill International.
315. HOFSTEDE, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*, Thousand Oaks: Sage.
316. HOFSTEDE, G. (2012). Professor Emeritus – Geert Hofstede, website, <http://geert-hofstede.com/geert-hofstede.html>
317. HOLLIDAY, A. (1999). "Small cultures", *Applied Linguistics*, 20(2), 237-264.
318. HOLLIDAY, A, M. HYDE & J. KULLMAN (2004). *Intercultural Communication: An advanced Resource Book*, London: Routledge.
319. HOWARD J. & J. MAJOR (2005). "Guidelines for Designing Effective English Language Teaching Materials", *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics* (Proceedings of the 9th Conference), 101-109.
320. HYDE, M. (1994). "The teaching of English in Morocco: the place of culture". *ELT Journal*, 48 (4), 295-305.
321. HYMES, D. 1971. "Competence and performance in linguistic theory" *Acquisition of languages: Models and methods*. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press.
322. HWANG, C. C. (2005). "Effective EFL Education through Popular Authentic Materials", *Asian EFL Journal*, 7 (1), 90-101.

323. IGLESIAS CASAL, I. (1999). "Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo", *Boletín ASELE*, 21, 13-23.
324. IGLESIAS CASAL, I. (2000). "Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación", *Espéculo*, <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html>
325. IGLESIAS CASAL, I. (2003). "Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas", *Carabela*, 54, 5-28.
326. IGLESIAS CASAL, I. (2010). "El reto de la interculturalidad en el aula de LE: encuentros, desencuentros y aprendizajes", *CII*, Primer Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación, <http://letra25.com/ediciones/cii-martes1/iglesias/files/iglesias.pdf>
327. ILIĆ M. & A. ĐURIĆ-MILOVANOVIĆ (2013). "Kome treba antropološka lingvistika u Srbiji danas? Primer kreiranja Digitalnog zvučnog arhiva Balkanološkog instituta SANU", *Etnološko-antropološke sveske*, 21, (n.s.), 10, 73-89.
328. INFANTE, A. (2005). "Aspectos culturales e interculturales relacionados con la gestión del espacio en la enseñanza de español lengua extranjera", *Revista redELE*, 5, <http://www.educacion.es/redele/revista5/infante.shtml>
329. INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes.
330. INSTITUTO CERVANTES (2010). *Diccionario de Términos Clave de ELE*, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
331. INTERCULTURAL COMMUNICATION INSTITUTE (1996). *Readings for the Summer Institute of Intercultural Communication*, Portland, Oregon.
332. ISRAEL GARZÓN, E. (1995). "Comunicació intercultural i construcció periodística de la diferència", *Anàlisi*, 18, 59-85.
333. IZQUIERDO MERINERO, S. (1996). "La comunicación no verbal en la enseñanza del español como lengua extranjera", *ASELE, Actas VII*, CVC, 271-275.
334. JACOBSON, E., DEGENER, S. & V. PURCELL-GATES (2003). *Creating Authentic Materials and Activities for the Adult Literacy Classroom*, NCSALL.
335. JÆGER, K. (2000). "Intercultural learning: renewal of the intercultural field of research", *Sprogforum*, 18 (6), 43-46.
336. JANDT, F. E. (2004). *Intercultural communication: a global reader*, Thousand Oaks: Sage.
337. JEANNIN-CORBIN, M. (2013). "Relations interculturelles et construction de l'identité enseignante", *Les cahiers de l'IUFM de Basse-Normandie*, 2, 25-36.
338. JIANG, W. (2000). "The relationship between culture and language", *ELT Journal*, 54 (4), 328-334.
339. JOKIKOKKO, J. (2005). "Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence", *Intercultural Education*, 16, 69-83.

340. JOLLY D. & R. BOLITHO (2011). "A Framework for materials writing" in TOMLINSON, B. (Ed.): *Materials Development in Language Teaching*, Cambridge: CUP, 107-135.
341. JOUINI, K. (2008). "El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso", *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 13 (20), 121-159.
342. Joy, J. J. L. (2011). The duality of authenticity in ELT. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 7(2), 7-23.
343. KANT, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
344. KARPOVA, L. V. (1999). "Consider the following when selecting and using authentic materials", *TESOL Matters*, 9 (2), http://www.tesol.org/s_tesol/sec_document.asp?CID=196&DID=558
345. KECSKES, I. (2012). "Interculturality and intercultural pragmatics", in JACKSON, J. (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, New York: Routledge.
346. KELLY, C. et al. (2002). "Effective ways to use authentic materials with ESL/EFL students", *The Internet TESL Journal*, VIII (11), <http://iteslj.org/Techniques/Kelly-Authentic.html>
347. KELLY, M. ET AL.. (2004). *European profile for language teacher education—A frame of reference*. A report to the European Commission Directorate General for Education and Culture, Yarmouth, Intercultural Press, http://ec.europa.eu/languages/documents/doc477_en.pdf
348. KHANIYA, R. T. (2006). "Use of Authentic Materials in EFL Classrooms", *Journal of NELTA*, 11 (1-2), 17-23.
349. KIET HO, S. T. (2009). "Addressing Culture in EFL Classrooms: The Challenge of Shifting from a Traditional to an Intercultural Stance", *E-FLT*, 6 (1), 63-76.
350. KILICKAYA F. (2004). "Authentic Materials and Cultural Content in EFL Classrooms", *The Internet TESL Journal*, X (7), <http://iteslj.org/Techniques/Kilickaya-AuthenticMaterial.html>
351. KISS, G. (2008). "A theoretical approach to intercultural communication", *AARMS*, 7 (3), 435-443.
352. KLAJN, I. & M. ŠIPKA (2008). *Veliki rečnik stranih reči i izraza*, Novi Sad: Prometej.
353. KNUTSON, E. M. (2006). "Cross-Cultural Awareness for Second/Foreign Language Learners", *The Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes*, 62 (4), 591-610.
354. KOKOVIĆ, D. (2002). „Kultura, kulturni obrasci i jezik“, *Iskustva*, IV, 11 /12, 188-200. http://www.komunikacija.org.rs/komunikacija/casopisi/iskustva/IV_11-12/d15/html_ser_lat
355. KRAMSCH, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP.
356. KRAMSCH, C. (1995). "The Cultural Component of Language Teaching", *Language, Culture and Curriculum*, 8 (12), 83-92, <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-2/beitrag/kramsch2.htm>
357. KRAMSCH, C. (1998). *Language and culture*, Oxford, OUP.
358. KRAMSCH, C. et al. (2000). "Authenticity and Authorship in the Computer-Mediated Acquisition of L2 Literacy", *Language Learning & Technology*, 4 (2), 78-104. <http://llt.msu.edu/vol4num2/kramsch/default.html>

359. KRAMSCH, C. (2001). "El privilegio del hablante intercultural"; en BYRAM, M. y M. FLEMING, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Press, 23-37.
360. KRAMSCH, C. (2013). "Culture in foreign language teaching", *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1(1), 57-78.
361. KRAMSCH, C., A. CAIN & E. MURPHY-LEJEUNE (1996). "Why should language teachers teach culture?", *Language, Culture and Curriculum*, 9 (1), 99-107.
362. KRASNER, I. (1999). "The role of culture in language teaching", *Dialog on Language Instruction*, 13 (1&2), 79-88.
363. KRŽELJ, K. (2014). „Interesovanja studenata za sadržaje strane kulture“, *Etnoantropološki problemi*, 9 (2), 465-481.
364. KUANG, J. F. (2007). Developing students` cultural awareness through foreign language teaching. *Sino-US English Teaching*, 4 (12), 74-81.
365. KUMARAVADIVELU, B. (2008). *Cultural Globalization and Language Education*, New Haven, Yale University Press.
366. KUPKA, B., A. EVERETT & S. WILDERMUTH (2007). "The Rainbow Model of Intercultural Communication Competence: A Review and Extension of Existing Research", *Intercultural Communication Studies*, XVI (2), 18-36.
367. LAKSFOSS HANSEN, A. E. (2008). "¡Acción! El uso de materiales audiovisuales en el aula del ELE", *ANPE*, II Congreso nacional: *Multiculturalidad y norma policéntrica: Aplicaciones en el aula de ELE*.
368. LAMO DE ESPINOSA, E. (1993). "La mirada del otro. La imagen de España en el extranjero", *ICE: Revista de economía*, 11-26.
369. LARIMER, R. E. & L. SCHLEICHER (Eds.) (1999). *New Ways in Using Authentic Materials in the Classroom*, Alexandria: TESOL, Inc.
370. LARSEN- FREEMAN, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
371. LÁZAR, I. (ed.) (2003). *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
372. LAZAR, I. et al. (eds.) (2007). *Developing and assessing the intercultural communicative competence: a guide for language teachers and teacher educators*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
373. LEE, W. (1995). "Authenticity revisited: Text authenticity and learner authenticity", *ELT Journal*, 49(4), 323-328.
374. LEE NOSTRAND, H. (1989). "Authentic Texts and Cultural Authenticity: An Editorial", *The Modern Language Journal*, 73, 49-52.
375. LEIBRANDT, I. (2006). "El aprendizaje intercultural a través de la literatura", *Espéculo*, 32, <http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/aprendiz.html>
376. LEVY, M. (2007). "Culture, culture learning and new technologies: towards a pedagogical framework", *Language Learning & Technology*, 11 (2), 104-127.

377. LIAW, M.-L. (2006). "E-learning and the development of Intercultural Competence", *Language Learning & Technology*, 10 (3), 49-64.
378. LIDDICOAT, A. J. (2002). "Static and dynamic views of culture and intercultural language acquisition", *Babel*, 36 (3), 4-11, 37.
379. LIDDICOAT, A. J. (2005). "Teaching languages for intercultural communication" in D. CUNNINGHAM & A. HATOSS (Eds.): *An International Perspective on Language Policies, Practices and Proficiencies*, Belgrave, Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV), 201-214.
380. LIDDICOAT, A. J. et al. (2003). *Report on intercultural language learning*, Canberra, Commonwealth Department of Education, Science and Training.
381. LIE, R. (2003). *Spaces of Intercultural Communication. An Interdisciplinary Introduction to Communication, Culture and Globalizing/Localizing Identities*, Cresskill: Hampton Press.
382. LIE, R. (2009). "Comprender la hibridación. Hacia un estudio de los espacios de comunicación intercultural", *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 88, 43-52.
383. LIN, Y. (2004). *The effect of authentic materials on motivation and reading achievement of EFL learners in Taiwan*, PhD dissertation, La Siera University.
384. LINCOLN, Y. & E. GUBA, (1999). "Establishing trustworthiness", en A. Bryman y R. G. Burgués (Eds.): *Qualitative Research*, London, Sage Publications, 397-444.
385. LITTLE, D., S. DEVITT & D. SINGLETON. (1988). *Authentic Texts in Foreign Language Teaching: Theory and Practice*. Dublin: Authentik.
386. LITTLE, D., S. DEVITT & D. SINGLETON (1989). *Learning Foreign Languages from Authentic Texts: Theory and Practice*, Dublin: Authentik.
387. LO BIANCO J., A. J. LIDDICOAT & C. CROZET (eds.) (1999). *Striving for the third place: Intercultural Competence through Language Learning*, Melbourne: Language Australia.
388. LÓPEZ FERNÁNDEZ, C. (2005). *El componente cultural en la enseñanza de ELE a través de los medios de comunicación y su aplicación en el aula*, Memoria de Máster, Biblioteca redELE, 4.
389. LÓPEZ GARCÍA, M. (2000). *Relaciones lengua – cultura en la didáctica del español como lengua extranjera. Implicaciones pedagógicas*, Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada.
390. LÓPEZ GARCÍA, M. (2001). "Puntos de vista sobre el proceso de adquisición de la competencia cultural", *Frecuencia-L*, 18, 11-14.
391. LÓPEZ RODRÍGUEZ, S. (2007). "El elemento sociocultural en la clase de E/LE", *FLAPE*. II Congreso internacional: *Una lengua, muchas culturas*, Granada.
392. LORENZO-ZAMORANO, S. (2004). "Hacia la plasmación de la Pedagogía Intercultural en la enseñanza de E/LE: superando estereotipos", *Aula Intercultural*, http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=163
393. LOZANO MÉNDEZ, A. (2007). *Interculturalidad en la educación superior. Los Estudios de Asia Oriental, los Estudios Hispánicos y la enseñanza de cultura*, Trabajo de investigación, Universitat Autònoma de Barcelona.

394. LUNDGREN, U. (2004). "An intercultural approach to foreign language learning", <http://tntee.umu.se/lisboa/papers/full-papers/pdf/g4-lundgren.pdf>
395. LUSTIG, M. W. & J. KOESTER (2003). "Nonverbal intercultural communication" in *Intercultural competence: interpersonal communication across cultures*, Massachusetts, Allyn & Bacon.
396. LUSTIG, M.W., & J. KOESTER (2006). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*, Boston, MA: Pearson.
397. LLOBERA, M. (1995). "Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras", en: Siguán, M (Coord.): *La enseñanza de la lengua por tareas*. XVIII Seminario sobre "Lenguas y educación". Barcelona: ILE Monsori, 17-37.
398. MACDONALD, M. N., R. BADGER & M. DASLI (2006): "Authenticity, Culture and Language Learning", *Language and Intercultural Communication*, 6 (3&4), 250-261.
399. MAESTRO ALEJOS, A. (2003). "Los medios de comunicación: el gran canal de documentos reales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español lengua extranjera", *Actas de ASELE*, XIV, Burgos, 425-433.
400. MANSILLA, A. (2002). "CULTURA Y LENGUA. Un emparejamiento indisoluble. Aspectos culturales no-oficiales de la didáctica del alemán para hispanoablantes", *Cuadernos de Filología Inglesa*, 137-147.
401. MARKOVIĆ, D. (Edit.) (2005). *T-Kit. Interkulturalno učenje*, Beograd, Todra, http://www.mladiukciji.rs/pdf/4_ceo_tkit_interkulturalno_ucenje.pdf
402. MARTIN, J. N., (1989). "Intercultural Communication Competence", *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 227-428.
403. MARTÍN LERALTA, S. (2009). "Competencia mediática y uso de la prensa en el aula de lengua extranjera", *redELE*, 15, <http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2009/primer.html>
404. MARTÍN MORILLAS, J. M. (2000). "La enseñanza de la lengua: Un instrumento de unión entre culturas", *CULTURELE*, <http://www.ub.es/filhis/culturele/morillas.html>
405. MARTÍN MORILLAS, J. M. (2001). "Developments in culture teaching theory", en M. E. GARCÍA SÁNCHEZ (ed.) *Present and future trends in TEFL*, Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, 293-320.
406. MARTÍN PERIS, E. (2005). "La enseñanza de la gramática según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas", *Carabela*, 57, Madrid: SGEL, 81-102.
407. MARTÍN PERIS, E. (Coord.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid, Instituto Cervantes/SGEL, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
408. MARTÍN PERIS, E. (s/f). "Documentos reales y aprendizaje comunicativo en el aula", http://www.upf.edu/pdi/df/ernesto.martin/archivos/articulos/aprendizaje_comunicativo.pdf
409. MARTÍN PERIS, E. (s/f). "La cultura en los textos: aprendizaje de lengua y contenidos culturales. Una experiencia con estudiantes del programa Sócrates", http://www.upf.edu/pdi/df/ernesto.martin/archivos/articulos/cultura_textos.pdf
410. MARTINELL GIFRE, E. (2006). "La gestualidad hoy, en el marco de la competencia intercultural y de la tendencia a la globalización", *ASELE*, 65-82.

411. MARTÍNEZ, A. G. (2002). "Authentic Materials: An Overview", *Karen's Linguistics Issues*, <http://www3.telus.net/linguisticsissues/authenticmaterials.html>
412. MARTÍNEZ-VIDAL, E. (1991). "El uso de la cultura en la enseñanza de la lengua", *Actas de ASELE*, III, 79-87.
413. MARTÍNEZ ARBELAIZ, A. (2004): "El componente cultural en los cursos de español como L2: Una propuesta de clase fuera de clase", *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, ASELE*, Biblioteca redELE, número especial (septiembre), http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca/asele/53.matinez_arbelaiz.pdf
414. MARTÍNEZ CANTÓN, C. I. (2008). *La enseñanza de los contenidos culturales a través de la poesía*, Memoria de máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Universidad Complutense de Madrid.
415. MARTÍNEZ LAFUENTE, M. (2005). *Integración de lengua y cultura en el aula E/LE: "Hacia un enfoque intercultural"*, Memoria de Máster, Universidad Antonio de Nebrija, *Biblioteca redELE*, 4, <http://www.educacion.gob.es/redele/biblioteca2005/Lafuente.shtml>
416. MARTÍNEZ SAHUQUILLO, I. (1997). "Los dos conceptos de cultura: entre la oposición y la confusión", *Reis*, 79, 173-196.
417. MATICA SRPSKA (2007). *Rečnik srpskoga jezika*, Novi Sad.
418. MATA, P. (2008). "Actitudes del formador/a en interculturalidad", en Colectivo Yedra (coord.) *Glosario Educación Intercultural*, Madrid: Colectivo Yedra.
419. MAUN, I. (2006). "Penetrating the Surface: The Impact of Visual Format on Readers' Affective Responses to Authentic Foreign Language Texts", *Language Awareness*, 15 (2), 110-127.
420. MAXWELL, J. A (1992). *Understanding and Validity in Qualitative Research*, Harvard Educational Review, 62 (3); Research Library Core, 279-300.
421. MAYA JARIEGO, I. (2002): "Estrategias de entrenamiento de las habilidades de comunicación intercultural", *PORTULARIA* 2, 91-108.
422. MAYR, G. (2012). "¿Qué es hoy la cultura?", <http://eljineteinsomne2.blogspot.com.ar/2012/11/que-es-hoy-la-cultura-una-introduccion.html>
423. McCOY, P. (2009). "Using authentic materials: Keeping it real", *THT Proceedings*, 16-28.
424. McENTEE, E. (1998). *Comunicación intercultural. Bases para la comunicación efectiva en el mundo actual*, Mc Graw Hill: Méjico.
425. McGRATH, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
426. McKAY, S. (1982). "Literature in the ESL Classroom", *TESOL Quarterly*, 16 (4), 529-536.
427. McKAY, S. L. (2000). "Teaching English as an international language: Implications for cultural materials in the classroom", *TESOL Journal*, 9 (4), 7-11.
428. McKAY, S. L. (2003). "The Cultural Basis of Teaching English as an International Language", *TESOL Matters*, 13 (4), http://www.tesol.org/s_tesol/sec_document.asp?CID=192&DID=1000

429. MEAD, R. (1994). *International Management: Cross-cultural dimensions*, Oxford/Malden/Victoria: Blackwell Publishing.
430. MEHRABIAN, A. (2007). *Nonverbal communication*. New Jersey: Transaction Publishers.
431. MELER, M. (2005). “El anuncio publicitario televisivo en la enseñanza de E/LE: Una aproximación a los componentes socioculturales”, *Cuadernos Canela*, pp. 89-107.
432. MELGUIZO MORENO, E. (2007). “¿Cómo se divierten los jóvenes? Diseño de una unidad didáctica de E/L2”, *Revista redELE*, 10, <http://www.educacion.es/redele/revista10/ElisabethMelguizo.pdf>
433. MELONE, E. L. (2000). “Cómo trabajar con textos. Análisis de materiales didácticos”, *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*. São Paulo, 233-240.
434. MÉNDEZ GARCÍA, Mª. C., P. CASTRO PRIETO & L. SERCU (2005/2006). “La construcción del aprendizaje cultural: análisis de las percepciones del profesorado de inglés”, *ELLA*, 6, 151-172.
435. MENDOZA FILLOLA, A. (1993). “Literatura, cultura, intercultural: Reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera”, *Lenguaje y textos*, 19-42.
436. MERINO JULAR, E. (2010). “Culturas y creencias malentendidas dentro y fuera de la clase de L2 para inmigrantes adultos”, *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, Vol. 3(1), 70-87.
437. MEYER, M. (1991). “Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners” en BUTTJES D. & M. BYRAM (Eds.): *Mediating Languages and Cultures: towards an intercultural theory of foreign language education*, Clevedon: Multilingual Matters, 136-158.
438. Miles, M. B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
439. MIQUEL, L. (1997). “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español”, *Frecuencia- L*, 5, 3-14.
440. MIQUEL, L. (1999). “El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula”, *Carabela*, 45, Madrid: SGEL, 27-46.
441. MIQUEL, L. (2004). “La subcompetencia sociocultural”, en SÁNCHEZ LOBATO, J. & SANTOS GARGALLO, I. (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 511-531.
442. MIQUEL, L. & N. SANS (1992). “El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua”, *Cable*, 9, 5-21.
443. MIQUEL, L. & N. SANS (2004). “El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua”, *RedELE*, 0, http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9
444. MISHAN, F. (2005). *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol: Intellect.
445. MITCHELL, R., & MYLES, F. (2004). *Second language learning theories*. London: Arnold.
446. MOCHÓN RONDA, A. (2005). “Los materiales reales en la formación y docencia del profesorado para la enseñanza de la lengua y cultura española”, *FLAPE*. I Congreso internacional: *El español, lengua del futuro*

447. MOLONEY, R. & L. HARBON (2010). "Student performance of intercultural language learning", *e-FLT*, 7 (2), 177-192.
448. MORAL SANTAELLA, C. (2006). "Criterios de validez en la investigación cualitativa actual", *RIE*, 24 (1), 147-164.
449. MORAN, F. (2001). *Teaching culture: Perspectives in practice*, Boston: Heinle & Heinle.
450. MORENO GARCÍA, C. (2000). "Conocerse para respetarse. Lengua y cultura, ¿elementos integradores?", *Especulo*, <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/moreno.html>
451. MORENO GARCÍA, C. (2004). *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*, Madrid, Catarata / MEC.
452. MORENO GARCÍA, C. (2005). "Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. De la conciencia a la educación intercultural", *Carabela*, 58, Madrid: SGEL, 49-74.
453. MORGAN, C. (2003). "Encuentros interculturales", en BYRAM, M. & M. FLEMING (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Madrid: CUP.
454. MUCCHIELLI, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*, Paris: Presses Universitaires de France.
455. MÜLLER-HARTMANN, A. (2000). "The role of tasks in promoting intercultural learning in electronic learning networks", *Language Learning & Technology*, 4 (2), 129-147.
456. MÜLLER-JACQUIER, B. (2000). "Linguistic awareness of cultures", en J. BOLTEN (ed.): *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation mit Häufigkeitslisten des deutschen Unternehmenswortschatzes*, Waldsteinberg, Heidrun Popp, 20-49.
457. MUÑOZ LÓPEZ, J. J. (2006). *Integración de la comunicación no verbal en la clase de E/LE*, Memoria de Máster, Biblioteca redELE, 5, <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/JJuanMunoz.shtml>
458. MURPHY, E. (1988). "The cultural dimension in foreign language teaching: Four models" *Language, Culture and Curriculum*, 1 (2), 147-163.
459. MILES, M. B. & HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
460. NARANJO, M. (1999): *La poesía como instrumento didáctico en la clase de español*, Madrid: Edinumen.
461. NATIONAL STANDARDS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION PROJECT (1996). *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st century*, Lawrence, KS, Allen Press.
462. NAULT, D. (2006). "Going Global: Rethinking Culture Teaching in ELT Contexts", *Language, Culture and Curriculum*, 19 (3), 314-328.
463. NEUNER, G. (1997). "The Role of Sociocultural competence in Foreign Language Teaching and Learning", *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 47-96.

464. NEWBY, D. (2000). "Authenticity", in FENNER, A-B. & D. NEWBY, Strasbourg: Council of Europe Publishing, 15-24.
465. NGUYEN, T. M. (2007). "Developing EFL learners intercultural communicative competence: A gap to be filled?", *Asia EFL Journal*, 21, <http://asian-efl-journal.com/teaching-articles/2007/07/05/developing-efl-learners-intercultural-communicative-competence-a-gap-to-be-filled/#the-the-tabs-1-4>
466. NIETO, S. (2002). *Language, Culture and Teaching: Critical Perspectives for a New Century*, Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum.
467. NÍKLEVA, D. G. (2007). "Propuestas didácticas para la comunicación intercultural", *Actas del I Congreso Internacional de Lengua Literatura y Cultura Española: La Didáctica de la enseñanza para extranjeros*, Onda, JMC, 299-309.
468. NÍKLEVA, D. G. (2009). "La convivencia intercultural y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras", *Oggija*, 5, 29-40.
469. NOVINGER, T. (2001). *Intercultural Communication: A Practical Guide*. Austin: University of Texas Press.
470. NUNAN, D. (1989). *Designing Tasks for the communicative classroom*, Cambridge: CUP.
471. NUNAN, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*, Cambridge: CUP.
472. NUNAN, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*, Boston: Heinle & Heinle.
473. NUNAN, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*, Cambridge: CUP.
474. NUNAN, D. (2006). "Task-based Language Teaching in the Asia Context: Defining 'Task' ", *Asian EFL Journal*, 8 (3), 12-18.
475. OBERG, K. (1960). "Culture Shock: Adjustment to a New Cultural Environment", *Practical Anthropology*, 7, 177-182.
476. O'DOWD, R. (2003). "Understanding the "other side": intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange", *Language Learning & Technology*, 7 (2), 118-144.
477. OGUZ, A. & H. O. BAHAR (2008). "The importance of using authentic materials in prospective foreign language teacher training", *Pakistan Journal of Social Sciences*, 5(4), 328-336.
478. OMAGGIO HADLEY, A (1993). *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle.
479. OLIVENCIA, R. (2008). *Conceptions professionnelles des enseignants à l'égard du développement de la compétence interculturelle en classe de français langue seconde à Montréal*, Mémoire, Université du Québec à Montréal.
480. OLIVERAS, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid: Edinumen.
481. ORTEGA ARJONILLA, E. (1991). "Lengua y cultura en la clase de E/LE: el uso de la publicidad", *ASELE*, III, 263-276.
482. OSUNA, M. M. & C. MESKILL (1998). "Using the World Wide Web to integrate Spanish language and culture: A pilot study", *Language Learning & Technology*, 1 (2), 71-92.

483. OURA, G. K. (2001). "Authentic task-based materials: Bringing the real world into the classroom", *Sophia Junior College Faculty Bulletin*, 21, 65-84.
484. PAIGE, R.M. et al. (1999). "Culture learning in language education: A review of the literature" in D.L. LANGE & R.M. PAIGE (Eds.): *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning*, USA, Information Age Publishing, 173-236.
485. PANIKKAR, R. (2006). "Decálogo: Cultura e Interculturalidad", *Cuadernos Interculturales*, 4 (6), Universidad de Valparaíso, 129-130.
486. PARICIO TATO, M. S. (2005). "La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis", *Glosas Didácticas*, 15, 133-144.
487. PAUNOVIĆ, T. (2011). „Intercultural communicative competence: Beyond queen, queuing, and crumpets”, u Vasić, V. (ed.), *Jezik u upotrebi/Language in Use (Primenjena lingvistika u čast Ranku Bugarskom)*, Novi Sad, Društvo za primenjenu lingvistiku, 231-252.
488. PAUNOVIĆ, Tatjana (2013). *The Tangled Web: intercultural communicative competence in EFL*, Niš, Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
489. PEACOCK, M. (1997). "The Effect of Authentic Materials on the Motivation of EFL Learners" *English Language Teaching Journal*, 51 (2), pp. 144-156.
490. PENBEK, S., D. YURDAKUL & A. G. CERIT (2009). "Intercultural Communication Competence: A Study About the Intercultural Sensitivity of University Students Based on Their Education and International Experiences", *EMOIS 2009*, <http://www.iseing.org/emcis/CDROM%20Proceedings%20Refereed%20Papers/Proceedings/Presenting%20Papers/C80/C80.pdf>
491. PEÑA CALVO, A. & G. GUTIÉRREZ ALMARZA (2002). "La interculturalidad y el desarrollo de actividades interculturales para estudiantes principiantes de ELE", *Actas de ASELE*, XIII, pp. 921-938.
492. PERROTI, A. (1995). *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*, Zagreb: Educa.
493. PERRY, L. B. & L. SOUTHWELL (2011). "Developing intercultural understanding and skills: models and approaches", *Intercultural Education*, 22 (6), 453-466.
494. PETERSON, B. (2004). *Cultural Intelligence: A guide to Working with People from Other Cultures*, Yarmouth: Intercultural Press.
495. PETERSON, E., & B. COLTRANE (2003). "Culture in Second Language Teaching", *CAL Digests*, <http://www.cal.org/resources/digest/0309peterson.html>
496. PHYLLIS, M. R. & L. SERCU (2003). "Foreign language teachers and their role as mediators of language-and-culture: A study in México", *Estudios de Lingüística Aplicada*, 21 (37), Universidad Nacional Autónoma de México, 99-118.
497. PINILLA GÓMEZ, R. (1996). "El sentido literal de los modismos en la publicidad y su explotación en la clase de español como lengua extranjera E/LE", *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 349-355.
498. PONORAC, T. (2011). „Jezik i kultura“, *Defendologija*, 29/30, Banja Luka: Evropski defendologija centar, 87-90.

499. POYATOS, F. (1972). "The communication system of the speaker-actor and his culture", *Linguistics*, 32, 64-86.
500. POYATOS, F. (1994a). *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*, Madrid: Istmo.
501. POYATOS, F. (1994b). *La comunicación no verbal II. Paralenguaje, kinésica e interacción*, Madrid: Istmo.
502. POYATOS, F. (1994c). *La comunicación no verbal III. Nuevas perspectivas en la novela y teatro y en su traducción*. Madrid: Istmo.
503. POYATOS, F. (2003). "La comunicación no verbal: algunas de sus perspectivas de estudio e investigación", *Revista de Investigación Lingüística*, 6 (2), 67-83.
504. POZZO, M. I. & S. FERNÁNDEZ (2008). "La cultura en la enseñanza de español LE: Argentina y Dinamarca, un estudio comparativo", *Diálogos Latinoamericanos*, 14, 97-126.
505. PRABHU, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*, Oxford: OUP.
506. PROYECTO COMENIUS (2001): *La maleta intercultural*, Sevilla: Escandón Impresores.
507. PUSCH, M. & B. LA BRACK (2003). *Professional Practice Workshop: Fundamentals of Intercultural Communication*, Portland: Association of International Educators.
508. RAGA GIMENO, F. (2007). "Conversaciones interculturales: algo más que palabras", en Grupo CRIT, *Culturas cara a cara. Relatos y actividades para la comunicación intercultural*, Madrid: Edinumen.
509. RATHJE, S. (2007). "Intercultural Competence: The Status and Future of a Controversial Concept", 7 (4), 254-266.
510. RICARD, V.B. (1993). *Developing intercultural communication skills*, Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
511. RICHARDS, J. C. & T.S. RODGERS (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid: CUP.
512. RICO MARTÍN A. M. (2005). "De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos", *Porta Linguarum*, 3, 79-94.
513. RINGS, L. (1986). "Authentic language and authentic conversational texts", *Foreign Language Annals*, 19, 203-208.
514. RÍOS ROJAS, A. (2008). "Competencia Comunicativa Intercultural y Diversidad Cultural" in Ríos Rojas, A. & G. Ruiz Fajardo (eds.): *Didáctica del Español como 2ª Lengua para Inmigrantes*, Universidad Internacional de Andalucía.
515. RISAGER, K. (1994). "Cultural understanding in language teaching - where now?", *Sprogforum*, 1, 7-13.
516. RISAGER, K. (1998). "Language Teaching and the Process of European Integration", en M. BYRAM & M. FLEMING (eds.): *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*, Cambridge: CUP, 242-254.
517. RISAGER, K. (2000). "The teacher's intercultural competence", *Sprogforum*, 18 (6), 14-20.
518. RISAGER, K. (2006): *Language and culture. Global flows and local complexity*, Clevedon: Multilingual Matters.

519. RIUTORT CÁNOVAS, A. (2010). *La competencia comunicativa intercultural en el aula de español de los negocios. Análisis de materiales para su enseñanza*, Tesis doctoral, Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Montes.
520. RIZO, M. & V. ROMEU (2006). “Cultura y comunicación intercultural. Aproximaciones conceptuales”, *Compás*, 19, pp. 1-19.
521. ROBIN, R. (2007). “Commentary: Learner-based listening and technological authenticity”, *Language Learning and Technology*, 11 (1), 109-115.
522. ROBINSON, G. L. (1985). *Cross-cultural Understanding*. New York: Prentice Hall.
523. ROBINSON, G. L. (1991). Second culture acquisition. In J.E. Alatis (ed.) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington D.C.: Georgetown University Press, 114-122.
524. ROBLES ÁVILA, S. (2004). “Lengua en la cultura y cultura en la lengua: la publicidad como herramienta didáctica en la clase de E/LE”, *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, ASELE*, Biblioteca redELE, número especial (septiembre), <http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca/asele/65.robles.pdf>
525. RODGERS, E.M, W.B. HART & Y. MIIKE (2002). “Edward T. Hall and the History of Intercultural Communication: The United States and Japan”, *Keio Communication Review*, 24, 3-26.
526. RODRIGO ALSINA, M. (1996). “Los estudios de comunicación intercultural”, *ZER. Revista de estudios de comunicación*, 1, 69-78.
527. RODRIGO ALSINA, M. (1997). “Elementos para una comunicación intercultural”, *Revista Cidob d’Afers Internacionals*, 36, 11-21.
528. RODRIGO ALSINA, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
529. RODRIGO ALSINA, M. (2004). “Cuestionamientos, características y miradas de la interculturalidad”, *Sphera Pública*, 4, Murcia, 53-68.
530. RODRÍGUEZ ABELLA, R. M^a (2002). “El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras”, *Atti del XXI Convegno, AISPI*, 241-250.
531. RODRÍGUEZ ABELLA, R. M^a (2004). “Lengua, cultura y conflicto (o cómo afrontar la alteridad)”, *AISPI*, Actas XXII, CVC, 243-272.
532. RODRÍGUEZ PONCE, M^a. I. (2005). “La cultura antigua española y el desarrollo de las destrezas comunicativas en la clase de español LE”, *FLAPE*, I Congreso internacional: *El español, lengua de futuro* (Toledo), Biblioteca redELE, número especial (mayo), http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca2005/flape/rodriguez_ponce.pdf
533. ROGERS, C. & F. MEDLEY, JR. (1988). “Language with a purpose: using authentic materials in the foreign language classroom”, *Foreign Language Annals*, 21, 467-478.
534. ROJAS GORDILLO, C. (2003). “El cine español en la clase de E/LE: una propuesta didáctica”, *Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Facultat de Filologia, Universitat de Barcelona, <http://www.ub.es/filhis/culturele/rojas.html>
535. ROLDÁN ROMERO, M. (2007). “Conceptos fundamentales sobre competencia cultural e interculturalidad en lengua extranjera”, *Cuadernos de Rabat*, 19, 9-18.

536. ROWSELL, J., V. SZTAINBOK & J. BLANEY (2007). "Losing Strangeness: Using Culture to Mediate ESL Teaching", *Language, Culture and Curriculum*, 20 (2), 140-154.
537. RUIZ DE LOS PAÑOS, A. G. (2002). "El componente cultural en el aprendizaje de E/LE", *Forma*, 4 (Interculturalidad), Madrid, SGEL, 27-36.
538. RUIZ FAJARDO, G. (2010). "Televisión en el aula de español como lengua extranjera, o cómo llevar a clase muestras auténticas de lengua", *Monográficos MarcoELE*, 11 (Las lenguas de especialidad y su enseñanza), <http://marcoele.com/television-en-el-aula/>
539. RUÍZ GARCÍA, R. (2005). *De los bailes de la Piquer a las maracas de Machín. La canción como contenido cultural en la clase de ELE*, Memoria de master, Biblioteca redELE, 3, <http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/ruiz.shtml>
540. RUIZ SAN EMETERIO, M^a. E. (2003). " 'Para todos': la publicidad en la clase de español", *ASELE*, Actas XIV, CVC, 1004-1013.
541. RUIZ SAN EMETERIO, M^a. E. (2004). "Contenidos culturales en los métodos de ELE y en manuales de cultura y civilización española", *Revista redELE*, 1, <http://www.mepsyd.es/redele/revista1/ruiz.shtml>
542. RUSSEL, E. (1999). "Hacia la construcción de un saber intercultural. Propuestas para la enseñanza de la cultura", *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 22, 105-113.
543. RUUSUNEN, V. (2011). *Using movies in EFL teaching: the point of view of teachers*. Master's thesis, University of Jyväskylä.
544. SABATER, M^a. L. (2004). "Necesidad de la reflexión sobre la diversidad cultural en la formación de profesores de español para los negocios", *Revista redELE*, 0, <http://www.mepsyd.es/redele/revista/sabater.shtml>
545. SÁEZ ALONSO, R. (2006). "La educación intercultural", *Revista de Educación*, 339, 859-881.
546. SALABERRI RAMIRO, M. S. (2007). "Competencia comunicativa intercultural", *Perspectiva CEP*, 13, 61-76.
547. SALKJELSVIK, K. & J. A. MARTÍNEZ (2007). "Cápsulas culturales: el uso de refranes en la clase E/LE (nivel A2)", *Revista redELE*, 11, <http://www.mepsyd.es/redele/revista11/Kari%20Soriano.pdf>
548. SALUVEER, E. (2004). *Teaching culture in English classes*, Master's thesis, University of Tartu.
549. SAMOVAR, L. A., R. E. PORTER & L. A. STEFANI (2000). *Communication between Cultures*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
550. SAMOVAR, L. A., R. E. PORTER & E. R. McDANIEL (2008). *Intercultural communication: A Reader*, Wadsworth: Cengage Learning.
551. SAMOVAR, L. A., R. E. PORTER & E. R. McDANIEL (2009). "Nonverbal Communication: The Messages of Action, Space, Time, and Silence", in *Communication between Cultures*, Wadsworth: Cengage Learning.
552. SÁNCHEZ BENÍTEZ, G. (2009). "La comunicación no verbal", *Suplementos MarcoELE*, 8, 1-16.
553. SÁNCHEZ CASADO, E. (2007). *El desarrollo de la competencia intercultural a través de los manuales de E/LE*, Biblioteca redELE, 7, <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/EstherCasado.shtml>

554. SÁNCHEZ CASTRO, M. (2008). "A vueltas con la interculturalidad: hacia una lingüística intercultural para estudiantes alemanes de ELE", *MarcoELE*, 7, http://marcoele.com/descargas/sanchez_interculturalidad.pdf
555. SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1997). *Los Métodos en la Enseñanza de Idiomas*, Madrid: SGEL.
556. SANDERSON, P. (1999). *Using newspapers in the classroom*. Cambridge: CUP.
557. SANTIBÁÑEZ, R. CRUZ, F. y EIZAGUIRRE, M. (2005). "Estrategias para la educación intercultural: de la competencia social a la competencia intercultural", en Pereda, V., García, A., Maiztegui, C. y Santibáñez, R. (Coords.). (2005). *Educación Intercultural*. Bilbao: Universidad de Deusto.
558. SANTOS ASENSI, J. (1997). "Música maestro: Trabajando con música y canciones en el aula de español", *Carabela*, 41, 129-151.
559. SANTOS VELASCO, F. J. (2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: una propuesta formativa para la gestión de empresas multiculturales*, Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, <http://www.tdx.cat/TDX-0118105-135751>
560. SANZ, M. (2010). "La construcción del componente cultural: enfoque comunicativo y literatura", *Monográficos MarcoELE*, 10 (dedicado a Expolingua 2006), 129-138.
561. SANZ PASTOR, M. (2004). "Competencia literaria y competencias interculturales: Propuestas didácticas a partir de las *Cartas Marruecas*", *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid, Catarata, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 181-220.
562. SAVET EVROPE (2008): *Bela knjiga o interkulturnom dijalogu. Živimo zajedno jednaki u dostojanstvu*, Strazbur: Savet Evrope, http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SerbianVersion.pdf
563. SAVIĆ, J. (1996). "Komunikativna kompetencija u nastavi stranih jezika", *Glossa*, II (1), 27-34.
564. SAVIĆ, M. (2011): „Hermeneutika i interkulturalno sporazumevanje u epohi globalizacije”, *Filozofija i društvo*, 2, 3-29.
565. SAVIGNON, S. & SYSOYEV, P. V. (2002). "Sociocultural strategies for a dialogue of cultures", *The Modern Language Journal*, 86 (4), 510-524.
566. SCARINO, A. & A. J. LIDDICOAT (2009). *Teaching and Learning Languages: A Guide*, Australian Government, Department of Education, Employment and Workplace Relations, http://www.tllg.unisa.edu.au/lib_guide/gllt.pdf
567. SCHMIDT, R. (1990). "The role of consciousness in Second Language Learning", *Applied Linguistics*, 11 (2), 129-158.
568. SCHMIDT, W. V. (2007). *Communicating Globally: Intercultural Communication and International Business*, Sage.
569. SCHNELLER, R. (1989). "Intercultural and intrapersonal processes and factors of misunderstanding: implications to multicultural training", *International Journal of Intercultural Relations*, 13 (4), 465-484.
570. SCHULZ, R. A. (2007). "The Challenge of Assessing Cultural Understanding in The Context of Foreign Language Instruction", *Foreign Language Annals*, 40 (1), 9-26.

571. SCOTT, V. M., & HUNTINGTON, J. A. (2000). "Reading culture: Using literature to develop C2 competence", *Foreign Language Annals*, 35(6), 622-631.
572. SCOVEL, T. (1994). "The Role of Culture in Second Language Pedagogy", *System*, 22 (2), 205-219.
573. SEGUENI L. (2009). "Authentic Materials: Towards a Rational Selection and an Effective Implementation", *Revue de la Faculté des Lettres et Sciences Sociales*, Université Mohamed Khider - Biskra, pp. 19-30.
574. SELL, J. (2005). "Why teach literature in the foreign language classroom?", *Encuentro*, 15, 86-93.
575. SENIOR, R. (2005). "Authentic Responses to Authentic Materials", *English Teaching Professional*, 38, 71.
576. SERCU, L. (2000): *Acquiring intercultural communicative competence from textbooks: the case of Flemish adolescent pupils learning German*. Leuven: Leuven University Press.
577. SERCU, L. (2001). "Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural", en BYRAM, M. & M. FLEMING: *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Madrid: CUP, 254-286.
578. SERCU, L. (2002a). "Autonomous learning and the acquisition of intercultural communicative competence: some implications for course development", *Language, Culture and Curriculum*, 15, 61-74.
579. SERCU, L. (2002b). "Implementing intercultural foreign language education. Belgian, Danish and British teachers' professional self-concepts and teaching practices compared", *Evaluation and Research in Education*, 16, 50-165.
580. SERCU, L. (2004). "Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond", *Intercultural Education*, 15 (1), 73-89.
581. SERCU, L., M. C. MÉNDEZ GARCÍA & P. CASTRO PRIETO (2004). "Culture teaching in foreign language education. EFL teachers in Spain as cultural mediators", *Porta Linguarum*, 1, pp. 85-102.
582. SERCU, L. et al. (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An international investigation*, Clevedon, Multilingual Matters.
583. SERRANO, N. (2002). "Teaching culture in foreign language programmes at third level education", *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 25, 121-145.
584. SERVAES, J. (2002). "Comunicaciones interculturales y diversidad cultural. Un mundo, muchas culturas", *Conferencia Relaciones Internacionales y Comunicación Intercultural*, Beijing, www.uasb.edu.bo/stsr_a_aula1/m_7/z_janservaes.doc
585. SHERMAN, J. (2003). *Using Video in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
586. SHI-XU (2001). "Critical Pedagogy and Intercultural Communication: creating discourses of diversity, equality, common goals and rational-moral motivation", *Journal of Intercultural Studies*, 22 (3), 279-293.
587. SHOMOOSI, N. & S. KETABI (2007). "A critical look at the concept of authenticity", *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 4(1), 149-155.
588. SHRUM, J. L. & E. W. GLISAN (2000). *Teacher's Handbook: Contextualized Language instruction*, Boston: Heinle & Heinle.

589. SHU-CHIN, S. (2007). *Attitudes of students and instructors toward textbook-based language skills and authentic materials in selected adult English as a Second Language programs*, PhD thesis, Spalding University.
590. SHU-CHIN, S. (2008). "Attitude of Students and Instructors toward Authentic Materials in Selected Adult TESL Programs", *Aletheia Conference on Foreign Language Teaching and Cross-Cultural Studies*, 171-188.
591. SIBÓN MACARRO, T.-G. (2002/2003). "Importancia de la civilización en las distintas metodologías y enfoques: consideraciones sobre cultura/ idioma en FLE", *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*. 13-14, 199-217.
592. SILVA ROJAS, T. I. (2007). "Destrezas clásicas y competencia cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras", *Consensus*, 12 (1), p.115-124.
593. SITMAN, R. & I. LERNER, (1994). "Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera" en J. SÁNCHEZ LOBATO & I. SANTOS GARGALLO, (Eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, SGEL, 227-233.
594. SITMAN, R. & I. LERNER (1999). "La literatura del mundo hispanohablante en el aula de E/LE: ¿un lugar de encuentro o desencuentro?", *Espéculo*, 12, <http://www.ucm.es/info/especulo/numero12/cbelatxt.html>
595. SKOPINSKAJA, L. (2003): "The role of culture in foreign language teaching materials: An evaluation from an intercultural perspective" in I. LÁZÁR (Ed.): *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*, European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing, 39–68.
596. SKOPINSKAJA, L. (2009): "Assessing intercultural communicative competence: test construction issues", *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 6, 135-144.
597. SOLER-ESPIAUBA, D. (2000). "Lo no verbal como un componente más de la lengua", *Espéculo*, Madrid, 3-11.
598. SOLER-ESPIAUBA, D. (2004). "La diversidad cultural, elemento didáctico en el aula de ELE. De la boina al turbante", *Revista redELE*, 0, <http://www.educacion.es/redele/revista/soler.shtml>
599. SOLER-ESPIAUBA, D. (2006). *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*, Madrid, Arco Libros.
600. SOLÍS, L. (2012). La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PIILC). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 11 (6), 174-192.
601. SORIANO FERNÁNDEZ, S. (2010). *Con cortos y sin cortes. Una propuesta didáctica para el uso del cortometraje en la clase ELE*, Memoria de Máster, *Suplementos marcoELE*, 10.
602. SPELLERI, M. (2002). "From Lessons to Life: Authentic Materials Bridge the Gap", *ESL Magazine*, 5 (2), 16-19.
603. SPITZBERG, B. (2000). "A model of intercultural communication competence" in Samovar L. A. & R. E. Porter, Eds. *Intercultural communication: A reader*, Belmont, CA: Wadsworth, 379-391.
604. SPRINGER, B.F.W. (2010). "Van un español, un inglés y un alemán en un barco...: encuentros interculturales y su incorporación en clase", *Monográficos marcoELE*, 10 (dedicado a Expolingua 2006), 139-151.

605. STEMBERT, R. (1999). "Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE" en L. MIQUEL & N. SANS (Coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Colección Expolingua, Madrid, Fundación Actilibre, 247-265.
606. SU, SH. (2007). *Attitudes of students and instructors toward textbook-based language skills and authentic materials in selected adult English as a second language programs*, PhD thesis, Spalding University.
607. SWAFFAR, J. K. (1985). "Reading Authentic Texts in a Foreign Language: a Cognitive Model", *The Modern Language Journal*, 69, 15-34.
608. ŠEVKUŠIĆ, S. (2006). „Osnovne metodološke pretpostavke kvalitativnih istraživanja“, *Zbornik Instituta za pedagoška ispitivanja*, 38 (2), 299-316.
609. ŠEVKUŠIĆ, S. (2008). *Dometi i ograničenja kvalitativnih istraživanja u pedagogiji*. Doktorska disertacija. Univerzitet u Novom Sadu.
610. TANG, Y. (2006). "Beyond behavior: Goals of cultural learning in the second language classroom", *The Modern Language Journal*, 90 (1), 86-99.
611. TARDÓ FERNÁNDEZ, Y. (2007). "Modelo Estratégico Intercultural para la didáctica de la comunicación oral en lenguas extranjeras en contextos de inmersión sociocultural: dimensiones, configuraciones y relaciones", *Revista redELE*, 9, <http://www.educacion.es/redele/revista9/YarizaTardo.pdf>
612. TATSUKI, D. (2006). "What is authenticity?", *Authentic Communication: Proceedings of the 5th Annual JALT Pan-SIG Conference*, <http://jalt.org/pansig/2006/HTML/Tatsuki.htm>
613. TAYLOR, D. (1994). "Inauthentic Authenticity or Authentic Inauthenticity?", *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 1 (2), <http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej02/a.1.html>
614. THORNE, S. L. (2003). "Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication", *Language Learning & Technology*, 7 (2), 38-67.
615. TING-TOOMEY, S. (1999). *Communicating across cultures*, New York: The Guilford Press.
616. TOMALIN, B. & S. STEMPELSKI (1993). *Cultural Awareness. Resource Books for Teachers*, Oxford: OUP.
617. TOMLINSON, B. (2001). "Material development", in CARTER, R. & D. NUNAN (Eds.): *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: CUP.
618. TOMLINSON, B. (2011). "Introduction: principles and procedures of material development", in TOMLINSON, B. (Ed.): *Materials Development in Language Teaching*, 2nd ed. Cambridge: CUP, 1-31.
619. TOMLINSON, B. & MASUHARA, H. (2004). "Developing cultural awareness", *Modern English Teacher*, 13 (1), 5-11.
620. TORDESILLAS SANZ, A. (2005). *Español a través de los contenidos culturales. La Edad de plata de la cultura española*, Tesis doctoral, Universidad Antonio de Nebrija, *Biblioteca redELE*, 4, <http://www.educacion.gob.es/redele/biblioteca2005/Tordesillas.shtml>
621. TRAN, T.H. (2010): "Teaching Culture in the EFL/ESL Classroom", *ERIC*, ED 511819, <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED511819.pdf>

622. TROMPENAARS, F. & C. HAMPDEN-TURNER (1998). *Riding the Waves of Culture. Understanding Cultural Diversity in Business*. London: Nicholas Brealey Publishing.
623. TRUJILLO SÁEZ, F. (2001). “Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: de la competencia lingüística a la competencia intercultural, en F. HERRERA CLAVERO et al. (coords.) *Inmigración, interculturalidad y convivencia*, Ceuta, Instituto de Estudios Ceutíes, 407-418, <http://www.ugr.es/~ftsaez/research.htm>
624. TRUJILLO SÁEZ, F. (2002). “Towards interculturality through language teaching: argumentative discourse”, *Cauce*, 25, 103-120.
625. TRUJILLO SÁEZ, F. (2005). “En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua”, *Porta Linguarum*, 4, 23-39.
626. TRUJILLO SÁEZ, F. (2006). *Cultura, comunicación y lenguaje. Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*, Granada, Octaedro.
627. TSENG, Y-H. (2002). “A lesson in culture”, *ELT Journal*, 56 (1), 11–21.
628. TSOU, W. (2005). “The effects of cultural instruction on Foreign Language Teaching”, *Regional Language Centre Journal*, 36 (1), 39-57.
629. TUTS, M. (2007). “Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural”, *Revista de Educación*, 343, 35-54.
630. UNAMUNO, V. (2003): *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*, Barcelona: Graó.
631. UNESCO (1982): *Declaración de México sobre las políticas culturales*, Conferencia mundial sobre las políticas culturales, México, http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf
632. UNESCO (2001). *Declaración universal sobre la diversidad cultural*, Serie sobre la Diversidad cultural, 1.
633. UNESCO (2006). *Guidelines on Intercultural Education*, ED-2006/WS/59 – CLD 29366, Paris.
634. UNESCO (2009). *Informe del Director general sobre la celebración del año internacional de acercamiento de las culturas en 2010*, 182 EX/16.
635. UNESCO (2009). *Invertir en la diversidad cultural y el dialogo intercultural* (resumen), Paris.
636. USÓ-JUAN, E. & A. MARTÍNEZ-FLOR (2008). “Teaching Intercultural Communicative Competence through the Four Skills”, *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 21, 157-170.
637. VACAS HERMIDA, A. & J. C. BENAVENTE (2002). “Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje del español”, *Tierra de nadie*, Cuadernos *Tierra abierta*, <http://www.tierradenadie.de/articulos/interculturalidad.pdf>
638. VALERO GARCÉS, C. (2001). “El desafío de la interculturalidad en el aula: Experiencias para la asimilación de valores y el conocimiento del otro”, *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*. 12, 164-176.

639. VALLS CAMPÀ, LL. (2010). *Didáctica de la competencia comunicativa intercultural y aplicación de técnicas de investigación social (Memoria de máster)*, Biblioteca redELE, 11, http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2010_2/Lluis%20Valls.shtml
640. VALLS CAMPÀ, LL. (2011). “Enseñanza / aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural y análisis de actitudes”, *MarcoELE*, 13, <http://marcoele.com/descargas/13/valls-competencia.intercultural.pdf>
641. VALVERDE MERLO, L. (2006). *Propuesta didáctica para una clase de cultura*, Memoria de investigación, Biblioteca redELE, 5, <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2006/AngelaValverde/MEMORIApublicar.pdf>
642. VAN EK, J. A. (1986). *Objectives for foreign language learning: Vol. I: Scope*, Strasbourg: Council of Europe.
643. VAN EK, J. A. & J. L. M. TRIM (1990). *Threshold. Council of Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
644. VAN HOOFT, A. & H. KORZILIUS (2001). “La negociación intercultural: Un punto de encuentro. La relación entre uso de la lengua y los valores culturales”, *CULTURELE*, <http://www.ub.es/filhis/culturele/vanhooft.html>
645. VAN HOOFT, A., H. KORZILIUS & B. PLANKEN (2004). “La conciencia intercultural y la adquisición de segundas lenguas. ¿Predice el dominio de segundas lenguas el desarrollo de la conciencia intercultural?”, *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, ASELE*, Biblioteca redELE, número especial (septiembre), <http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca/asele.shtml>
646. VAN LIER, L., (1991). “Inside the Classroom: Learning Process and Teaching Procedures”, *Applied Language Learning*, 2 (1), 29-68.
647. VAN LIER, L., (2013). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. NY: Routledge.
648. VARÓN PÁEZ, M. E. (2009). “Componente cultural, libros de texto y enseñanza del inglés como lengua extranjera”, *Forma y Función*, 22 (1), 95-124.
649. VÁZQUEZ, L. (2006). “El cine como vehículo de cultura en la clase de ELE”, *Frecuencia L*, 32, 36-42.
650. VÁZQUEZ, L. (2007). “Llegada a una nueva cultura: El choque cultural, los malentendidos, los estereotipos y los tópicos”, *ELENET*, 3, <http://www.elenet.org/revista/articulo-didactica-español-lengua-extranjera.asp?id=25>
651. VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, R. & I. BUESO FERNÁNDEZ (1997). “La cultura «con minúscula»: propuestas de explotación de las cuatro destrezas integradas en un marco cultural”, *ASELE*, Actas VIII, 833-839.
652. VÁZQUEZ MARIÑO, I. (2009). “Tipología de actividades para el uso de la prensa en la clase de español”, *Foro de Profesores de E/LE*, V, Universitat de València.
653. VELÁZQUEZ, T. (2001). “La sociedad multicultural y la construcción de *la imagen del otro*”, *Jornades sobre Comunicació i Cultura de Pau*, Facultat de Ciències de la Comunicació (UAB), <http://www.portalcomunicacion.com/catunesco/download/TEREVEL.PDF>
654. VERGARA LEGARRA, N. (2006). *La literatura en E/LE: cuentos breves y desarrollo de la interculturalidad en el aula de E/LE*, Memoria de Máster, Biblioteca redELE, 6, http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_06/2006_BV_06_15Vergara.pdf?documentId=0901e72b80e30c03
655. VERDE PELEATO, I. (2007). “Claves para lograr una comunicación intercultural adecuada en el aula de E/LE”, *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española*, ONDA, 465-474.

656. VEZ JEREMÍAS, J. M. (2006). "Lenguas e interculturalidad: una visión crítica", *Actas de las I Jornadas de Didáctica de la Lengua y la Literatura: "La Interculturalidad y el Aprendizaje de las Lenguas en el Espacio Europeo"*, Universidad de Burgos, http://www2.ubu.es/ginves/hum_edu/dillubu/Ponencias/PonenciadeDJoseManuelVez.pdf
657. VIDAL LLORENS, N. (2004). "Los materiales para las clases de español en un contexto multicultural", *Glosas Didácticas*, 11, 82-95.
658. VIDÁN FRANCO, D. (2004). *La Interculturalidad en el aula de ELE*, Memoria de Máster, Biblioteca redELE, 2, <http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca/vidan.shtml>
659. VILÀ BAÑOS, R. (2006). "La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria: escala de sensibilidad intercultural", *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 353-372.
660. VILÀ BAÑOS, R. (2008). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*, MEC-CIDE.
661. VIVAS MÁRQUEZ, J. (2006). *El enfoque intercultural en la enseñanza de ELE y su aplicación en el aula*, Memoria de máster, Biblioteca redELE, 6, <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/JuliaVivas.shtml>
662. VÍVELO, F. R. (1978). *Cultural Anthropology Handbook: A Basic Introduction*, New York: Mc Graw-Hill.
663. VUČKOVIĆ, A. (2008): "Inter-cultural communication: a foundation of communicative action", *Multicultural Education and Technology Journal*, 2(1), 47–59.
664. VUČO, J. (2009). *Kako se učio jezik. Pogled u istoriju glotodidaktike od prapočetka do Drugog svetskog rata*, Beograd, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
665. VUČO, J. (2010). „Interkulturalnost kao okvir i kontekst komunikativne nastave stranih jezika u ranom uzrastu“, *Inovacije u nastavi*, XXIII (3), 53-61.
666. VUČO, J. (2012): „Interkulturalnost i jezik“, Novi Pazar, http://media.uninp.edu.rs/upload/slike_vijesti/mostovi/predavanje2/interkulturalnost-jezik.pdf
667. VUČO, J. (2013). "O nekim specifičnostima interkulture razmene u savremenoj nastavi stranih jezika", u: *Jeziči i kulture u vremenu i prostoru* (II/1), ur. S. Gudurić i M. Stefanović (Novi Sad: Filozofski fakultet), 273–379.
668. VV. AA. (2003). "La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera", *Carabela*, 54, Madrid: SGEL.
669. WANDEL, R. (2002). "Teaching India in the EFL classroom: A cultural or intercultural approach", *Language, Culture and Curriculum*, 15 (3), 264–272.
670. WANG, X-Y. (2008). "Reflection on the notion of culture teaching", *US-China Foreign Language*, 6 (1), 49-53.
671. WARDHAUGH, R. (2002). *An introduction to Sociolinguistics*, Oxford, Blackwell Publishers Ltd.
672. WARDMAN, C. (2009). "Authentic materials: are they as good as we think?", *MATSDA Folio*, 13 (2), 14-17.
673. WARE, P.D. & C. KRAMSCH (2005). "Toward an Intercultural Stance: Teaching German and English through Telecollaboration", *The Modern Language Journal*, 89 (2), pp. 190-205.

674. WEAVER, G. R. (1993). "Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress" in R.M. PAIGE (Ed.): *Education for the intercultural experience*, Yarmouth, Maine, Intercultural Press, 137-168.
675. WEAVER, G. R. (Ed.) (1998). *Culture, Communication, and Conflict: Readings in Intercultural Relations*, Needham Heights, MA: Simon & Schuster.
676. WEBER, E. (1996). "La interculturalitat comença per un mateix", *dCIDOB*, 56, 20-22.
677. WEBER, S. (2003). "A framework for teaching and learning intercultural competence" in ALRED, G., M. BYRAM & M. FLEMING (eds.): *Intercultural Experience and Education*, Clevedon: Multilingual Matters.
678. WESSLING, G. (1999). "Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas: Algunos ejemplos para el aula", *Monográficos MarcoELE*, 9 (Expolingua 1999: Didáctica del español como lengua extranjera), 267-281.
679. WIDDOWSON, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*, Oxford: OUP.
680. WIDDOWSON, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: OUP.
681. WIDDOWSON, H.G. (1998). „Context, community and authentic language“, *TESOL Quarterly*, 32 (4), 705-716.
682. WILLIAMS, R. (1985). *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. New York: OUP.
683. WILLEMS, G. M. (2002): "Language teacher education policy promoting linguistic diversity and intercultural communication", in: *Language policy division, Guide for the development of language education policies in Europe-From linguistic diversity to plurilingual education*, Strasburg, Council of Europe, http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Languages/Language_Policy/Policy_development_activities/Studies/WillemsENG.pdf
684. WILLIS, D. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman.
685. WISEMAN, R. L. (2002): "Intercultural communication competence" in W. B. GUDYKUNST, & B. MODY (Eds.), *Handbook of International and Intercultural communication*, Thousand Oaks, Sage, pp. 207-224.
686. WYLIE, L. (1985). "Language Learning and Communication", *The French Review*, 58 (6), 777-785.
687. XIE, S. (2007). "Intercultural Competence and Intercultural Education: Reflection and Expectation", *NCA 93rd Annual Convention, TBA*, Chicago, http://www.allacademic.com/meta/p189712_index.html
688. YAGÜE, A. (2004). "ELAO y ELE. *Hablando por los codos*: enseñar gestos en la clase de español, *Revista redELE*, 1, <http://www.mepsyd.es/redele/revista1/pfds1/yague1.pdf>
689. YIN, Y. (2009). "On the Cultures in Foreign Language Teaching and Learning", *Canadian Social Science*, 5 (2), 74-78.
690. ZAID, M. A. (1999). "Cultural confrontation and cultural acquisition in the EFL classroom", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 37 (2), 111-126.
691. ZAID, G. (2007). "Tres conceptos de cultura", *Letras Libres*, <http://www.letraslibres.com/index.php?art=12137>
692. ZARATE, G. et al. (2004). *Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.

693. ZURDO, M. I. T. (1994). "El componente no verbal en la interacción comunicativa", *Revista Española de Lingüística*, 24 (2), 289-313.

ПРИЛОГ БРОЈ 1.

Ова анкета је у потпуности анонимна, али су нам твоји одговори драгоцени, па те стога молимо да ради веродостојности резултата будеш искрен/а. Једини податак личне природе који нас интересује је твоје годиште.

ГОДИШТЕ:

- 1) Шта је по теби култура?
- 2) Који је, по теби, најбољи начин да се упозна једна култура?
- 3) Да ли сматраш да постоји веза између језика и културе једне заједнице?
- 4) Које аспекте културе циљног језика сматраш најважнијим за усвајање исте и успешну комуникацију са њеним припадницима?
- 5) Који те аспекти културе циљног језика највише интересују?
- 6) Да ли, по теби, постоје мање и више развијене културе?
- 7) Да ли постоје културне праксе које не разумеш и не одобраваш и које су то?
- 8) Да ли сматраш да је твоја култура боља у односу на остале?
- 9) Који су заштитни знаци твоје културе и твојих сународника?
- 10) Извој шта ти се у твојој култури допада, а шта не, шта би у твојој култури променила/променио, зашто и на који начин:
- 11) Искрено, да ли имаш расних или предрасуда другог типа? Ако је твој одговор потврдан, у односу на које (етничке) групе и зашто?
- 12) Зашто мислиш да постоје расне предрасуде, уврежена мишљења, неспоразуми и конфликти међу припадницима различитих култура и како настају?
- 13) Да ли си имала/о предрасуде према одређеној култури које си касније променила/о или потврдила/о?
- 14) Да ли сматраш да је могућ миран суживот различитих култура и њихово међусобно уважавање? Ако мислиш да је тако, на који се начин то може постићи?
- 15) Како настају и да ли су уопште могуће промене у свести људи у односу на културне разлике?
- 16) Да ли сматраш да ти као појединац можеш да утичеш на освешћивање твоје околине? Ако мислиш да можеш, на који начин?
- 17) Како би дефинисала/о појам „интеркултуралност“; са којим га речима повезујеш?
- 18) Шта је, према теби, интеркултурна свест?
- 19) Како би дефинисала/ дефинисао појам интеркултурне компетенције?
- 20) На који би начин решила/о одређени културни неспоразум у интеракцији са припадником друге културе?



- 1) Шта су по теби аутентични материјали (АМ) у настави страног језика (Л2)?
- 2) Да ли мислиш да су корисни у настави Л2; ако је тако, због чега?
- 3) Да ли си се сусретала/о са таквим материјалима на часу Л2? Ако је твој одговор потврдан, који су предњачили?
- 4) Када би правила/о класификацију АМ, на који би их начин поделила/о?
- 5) Које АМ сматраш најпогоднијим за рад на часу Л2 и зашто?
- 6) На ком нивоу сматраш да би требало увести АМ у наставу и на који начин; као додатни материјал, материјал за попуњавање преосталог времена на часу, или...?
- 7) Шта нуде АМ у односу на оне вештачки створене?
- 8) Да ли мислиш да АМ представљају одраз и израз одређене културе, односно да су културно условљени?
- 9) Да ли сматраш да је могуће упознати одређену културу путем АМ?
- 10) Неки теоретичари и наставници Л2 су против употребе АМ на часу језика. Шта мислиш да је узрок томе?

Materiales auténticos para la adquisición y el desarrollo de la competencia intercultural



¿Qué te sugiere la siguiente ilustración? ¿Qué representa? ¿Cómo la titularías?



¿De dónde son las personas representadas en la ilustración? ¿Cómo lo sabes, qué es lo que te lleva a pensarlo?

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-
- 6-

¿Qué sensaciones te provocan las nacionalidades representadas en la imagen? Escribe un par de características para cada una de ellas:

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-
- 6-

¿En qué te basas para atribuirles precisamente esas características? ¿A base de tu propia experiencia u otra fuente? ¿Cuál?

¿Qué países ha visitado Gaturro? ¿Crees que imágenes como éstas fomentan tópicos raciales? ¿Cómo entiendes el comentario final?



- 1)
- 2)
- 3)

- 4)
- 5)
- 6)

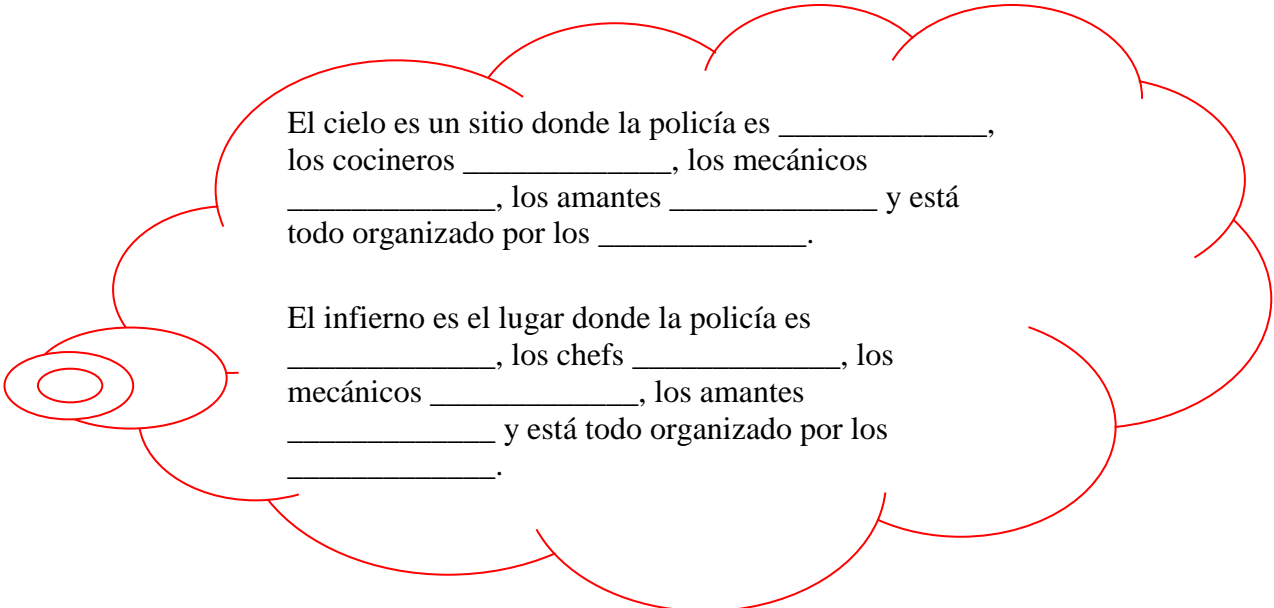
7)

9)

8)

10)

Completa el chiste de abajo con los siguientes gentilicios: alemán; británico; francés; italiano; suizo. Pon cada gentilicio donde creas conveniente y justifica tus respuestas.



El cielo es un sitio donde la policía es _____,
los cocineros _____, los mecánicos
_____, los amantes _____ y está
todo organizado por los _____.

El infierno es el lugar donde la policía es
_____, los chefs _____, los
mecánicos _____, los amantes
_____ y está todo organizado por los
_____.

¿Qué nacionalidades o grupos étnicos aparecen más en los chistes serbios; por qué crees que ocurre eso?

Según tu opinión, ¿qué nación se parece más y qué menos a los serbios y por qué?

¿Cómo describirías a tus compatriotas? ¿Y cómo crees que nos ven los demás?

Comenta estas imágenes.



Si fueras extranjero, ¿qué es lo que más te interesaría de la cultura serbia? Has oído alguna vez a personas de fuera comentando nuestra cultura? ¿Qué es lo que más les llama la atención? ¿Eran comentarios positivos o negativos? Cítalos. ¿Tienen razón o no?

Compara tus respuestas con este link:

<http://voiceofserbia.org/es/content/estereotipos-sobre-los-serbios>

Seguro que has tenido la ocasión de interactuar con extranjeros. ¿Cómo te comportas, de manera abierta o reservada, cautelosa? Describe uno de esos encuentros, cómo te sentías, si algo te había sorprendido /gustado / desengañado, etc.

¿Cambiarías tu comportamiento y la manera de tratar a diferentes personas dependiendo de la cultura de la que provienen y por qué?

Completa los espacios en blanco; ¿qué crees que tienen en común todos los seres humanos y en qué situaciones se comportan de la misma manera?



Y, ¿en qué se diferencian?

Ahora compara tus respuestas con las que aporta el cantautor en la siguiente canción <http://www.youtube.com/watch?v=lib3RICi6rw>. Según él, ¿qué tenemos en común y en qué nos diferenciamos todos los seres humanos? ¿Te gustan o no sus ideas? ¿Hay algunos tópicos que menciona?

SIMILITUDES

DIFERENCIAS

¿Qué es la diversidad para ti? ¿Qué tipos de diversidad existen?

Lee el fragmento de la novela que sigue. ¿Cuál es su moraleja?

Esta historia cuenta las aventuras de Zorbas, un gato "grande, negro y gordo", que se compromete a criar un polluelo de gaviota. Zorbas y sus amigos Secretario, Sabelotodo, etc. no sólo van a criarlo, sino que también le van a enseñar a volar...

- Eres una gaviota. Todos te queremos, Afortunada. Y te queremos porque eres una gaviota, una hermosa gaviota. No te dijimos nada al escucharte graznar que eres un gato porque nos halaga que quieras ser como nosotros, pero eres diferente y eso nos gusta. Te entregamos todo nuestro cariño sin pensar jamás en hacer de ti un gato. Te queremos, gaviota. Sentimos que también nos quieres, que somos tus amigos, tu familia. Contigo aprendimos algo que nos llena

de orgullo: aprendimos a apreciar, respetar y querer a un ser diferente. Es muy fácil aceptar y querer a los que son iguales a nosotros, pero hacerlo con alguien diferente es muy difícil y tú nos ayudaste a conseguirlo. Eres una gaviota y debes seguir tu destino de gaviota. No seas cobarde. Debes volar. Si lo consigues, te aseguro que vas a ser feliz y entonces tus sentimientos hacia nosotros y los nuestros hacia ti van a ser más intensos y bellos porque es el cariño entre seres totalmente diferentes.

- Me da miedo volar – graznó Afortunada.

- No tengas miedo. Yo voy a estar contigo – maulló Zorbas. Se lo prometí a tu madre.

La joven gaviota y el gato grande, negro y gordo empezaron a caminar. Él lamía con ternura su cabeza y ella le cubrió el lomo con una de sus alas extendidas. (...)

- ¡Vuelo! ¡Zorbas! ¡Puedo volar! – graznaba eufórica Afortunada, que por fin comprendió lo más importante: que sólo vuela el que se atreve a hacerlo.

Zorbas permaneció allí contemplándola, preguntándose si fueron las gotas de lluvia o las lágrimas las que humedecieron sus ojos amarillos de gato grande, negro y gordo, de gato bueno, de gato noble.

(Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar, Luis Sepúlveda, 1996)



YA QUE AMARNOS LOS
UNOS A LOS OTROS NO
RESULTA ¿POR QUÉ NO
PROBAMOS AMARNOS
LOS OTROS A LOS UNOS?

¿Cuál es la razón de porqué no nos amamos unos a los otros?



¿Qué es lo que quiere demostrar el autor con su creación? ¿Qué piensas del mensaje final de la viñeta? ¿Estás de acuerdo o en contra? ¿Por qué siempre usamos la expresión “Son como nosotros” y no la de “Somos como ellos”? ¿A qué se debe?



¿Qué se sugiere con esta expresión: *Allá donde fueres, haz lo que vieres?*

¿Cambiarías tu comportamiento dependiendo del país al que vayas a visitar o instalarte a vivir y por qué sí / no?

En una lengua, ¿qué es lo que origina expresiones sobre diferentes nacionalidades? ¿Las personas de una cultura determinada son conscientes de porqué los utilizan para expresar diferentes cosas en su vida diaria?

como un cosaco, trabajar como un chino / un negro, hacerse el sueco (fingir no darse cuenta de algo), ir en fila india (uno tras otro), etc.



En los países hispanohablantes se pueden oír con frecuencia las siguientes expresiones: fumar como un turco, beber

20/05/2007, 21:16 #1

lacallada o
Junior Member

Fecha de ingreso: 18 may, 07
Ubicación: En un lugar de Minnesota de cuyo nombre no quiero acordarme
Lengua materna: United States (English & Minnesotan)
Mensajes: 13

Hola foreros:

Quisiera saber si el modismo "*¡Hay moros en la costa!*" sigue siendo utilizado o si se considera algo que indica o un racismo o una actitud agresiva o insultante hacia los de herencia árabe en cualquier persona que lo use. Lo encontré por primera vez hace muchos años en una historia de los árabes en Iberia pero me imagino que podría ser algo ya no usado o, tal vez, completamente evitado hoy en día al considerar la esperanza por más paz y entendimiento entre las razas en estos días tan violentos. ¿Se oye todavía o se evita? ¿Se considera insultante o simplemente ignorante?

(Por ejemplo, todavía usamos en los EE.UU. un modismo que, según lo entiendo yo, proviene de y se refiere a la llegada de los británicos a la costa este de los EE.UU. durante nuestra época de revolución, pero no se le considera nada ofensivo a nadie. Pues, en realidad no menciona a los británicos directamente, sólo se dice que "la costa está clara", o sea, que está vacía. Quiere decir que no hay ningún peligro ni amenaza.)

Gracias de antemano,
La Callada
(Siempre bienvenidas son las simpáticas y gentiles correcciones y sugerencias para mejorar mi español y mi entendimiento del mundo en que se habla.)

20/05/2007, 21:37

#2



Juana la Loca ^o
Senior Member

Fecha de ingreso: 07 nov, 06
Ubicación: Galapagar - Madrid
Lengua materna: Español - España
Mensajes: 277

Yo creo que sí se usa... pero muy coloquialmente. Esa y otras...
Nunca con intención de ofender a nadie...
¡No hay moros en la costa!
¡Este niño **me tiene negra** con su comportamiento!
¡Me han engañado como a **un chino**!
¡Hoy tenía prisa y he hecho la cama a **estilo compadre!** (gitano) (quiere decir que he hecho la cama muy mal)
¡Se lo pasaron como los indios! (se divertieron mucho)

Responder con cita

¿Qué expresiones relacionadas con diferentes nacionalidades utilizamos nosotros? Intenta explicar el porqué usamos precisamente éstas.

¿Cómo entiendes el título de la entrevista de abajo? ¿Cuál es la razón de porqué a los españoles les hace falta viajar al extranjero? ¿Se puede decir lo mismo de los serbios?

Elvira Lindo: «A los españoles nos hace mucha falta viajar al extranjero»

1) Supongo que durante tu estancia en Nueva York habrás observado muchos contrastes culturales.

En realidad, escribo todas las semanas sobre estos contrastes. Así que estoy muy entrenada en la observación de estas costumbres americanas y de las españolas. Pero a mí no solo me ha servido para ver cómo se comportan socialmente los americanos, sino para darme cuenta de cómo nos comportamos los españoles. Lo primero que se aprende cuando estás en el extranjero es a respetar. Los españoles tenemos comportamientos muy arraigados, aunque no nos demos cuenta. Igual que hay gente de pueblo en España que piensa que su acento es universal, pues igual pensamos que nuestras costumbres también lo son. Sin embargo, hay muchas cosas que son muy diferentes.

2) ¿Cuál de estas diferencias te ha llamado más la atención?

He podido comprobar la fortaleza de la familia española. Aquí se habla mucho de la familia, de Dios, del dinero, pero se creen más todo lo demás que lo primero. Tal vez en España hablamos menos de valores abstractos, pero la familia como soporte vital la tenemos desde que nacemos hasta que morimos; uno nunca se desvincula de la familia. Cuando en Nueva York le preguntas a una persona que tiene apuros económicos que si no le ha pedido dinero a sus padres, te pone una cara rara. Eso provoca malentendidos: un chaval norteamericano seguramente piensa que un chico español de su misma edad tiene mucha cara, que es un irresponsable y dependiente. Es verdad que aquí son independientes y responsables antes, pero van a estar mucho más solos. Lo que está claro es que, normalmente, cuando la persona en España, por ejemplo, se va a comprar un piso, a las primeras personas a la que acude es a sus padres.

3) ¿Qué estereotipos te has encontrado sobre la cultura española?

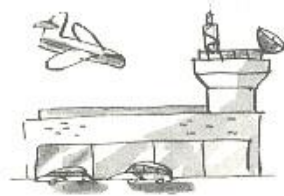
Existe una idea un poco romántica como de un país atrasado y fundamentado en las pasiones. Luego, cuando la conocen, se dan cuenta de que las cosas, por ejemplo, son modernas y la gente tiene bastante estilo. En general, a los que van, les gusta mucho España porque les parece un país muy vitalista. Pero hay que ir, claro.

<http://comunidad.uem.es>

¿Hay algo que te haya llamado la atención en las respuestas de la entrevistada?

A continuación encontrarás un capítulo de una de las novelas de Elvira Lindo sobre Manolito Gafotas, donde éste narra su encuentro con otra cultura y lo que el mismo le provoca.

Soñando con sirenas



De repente, sonó el teléfono. Sería la una de la madrugada... El que llamaba era mi super-tío Nicolás, que se marchó hace un año a trabajar a Oslo (Noruega) y se está haciendo de oro trabajando de camarero en un restaurante italiano.

Mi tío dijo que nos llamaba tan tarde porque acababa de decirle a una chica noruega que si se casaba con él, y la chica le acababa de decir que sí (en noruego) y él quería traérnosla para que le diéramos el visto bueno.

Este fue el principio de la experiencia más importante de mi vida, date cuenta que los García Moreno nunca nos habíamos mezclado con personas de otros países, y ése es un pequeño paso que puede cambiar la historia de la humanidad.

¿Cómo crees que será el encuentro entre la familia de Manolito y la novia noruega de su tío?

Los cinco días que pasaron hasta el viernes en que llegó mi tío, mi familia vivió al borde de un infarto criminal. Por fin fue viernes, por fin el gran día al que llamaremos LL (de llegada, claro). Nos fuimos todos al aeropuerto.

No veas cómo aluciné en el aeropuerto de Internacional. Había hasta una familia de negros de una tribu: con su padre, con su madre, con sus hijos. Había carritos para llevar las maletas y yo cogí uno, porque era gratis cogerlo, y monté al Imbécil²⁹⁶ encima, y va y se me pone un tío en medio y en un momento de

²⁹⁶ El mote que le puso Manolito a su hermano pequeño

descontrol de mandos me lo llevé por delante, y mira que le dije: «Lo he hecho sin querer, lo he hecho sin querer»: pues nada, el tío no paró de quejarse a mi padre. En ese momento, cuando yo ya había pensado ponerme a llorar por darle gusto a mi padre (es que a él le gusta que expreses tu dolor, no le gusta que te hagas el machito), sé abren unas puertas y aparece Ella, y detrás, mi tío.

¿Cómo imaginas a la noruega? Describe su aspecto físico y su carácter.

Mi tío, que para mí siempre fue un tío alto, le llegaba por el ombligo, así que yo a mi futura tía noruega le llegaba por los pies. Hablando de los pies... Mi futura tía noruega tenía unos pies inmensos de los que le salían unas piernas como dos columnas de templo griego, con sus pelos muy largos y muy rubios. Mi tío nos explicó luego que las vikingas son muy naturales y pasan de todo, y no se hacen la cera como mi madre, que tiene los pelos igual de largos pero muy negros. Mi futura tía vikinga tiene una cara muy blanca con dos colores rojos en cada mejilla, es supergrande, la mujer más grande que yo he visto en mi vida, y todos la mirábamos hipnotizados. Mi tío dijo con una sonrisa de oreja a oreja:

—¿Qué os parece mi novia?

—Muy bien, pero no sabemos dónde la vamos a meter—le contestó mi abuelo.

Cuando llegamos a la puerta de mi casa y salimos de los dos taxis, tuve la sensación de que al lado de ella éramos como los enanitos del bosque.

Los tres días que han pasado en casa no hemos mirado otra cosa. La mirábamos tan fijamente como cuando miramos la televisión.

(...)

Yo pasé los tres días más importantes de mi vida. Mi tío me dejó que la llevara por todo Carabanchel (Alto), para enseñarle a ella el barrio y para que el barrio la viera a ella... conmigo. Ella no me entendía ni palabra, pero se enteraba de todo porque yo se lo expliqué con gestos. Me di cuenta de que habría sido un gran actor de cine mudo. Lástima haber nacido tan tarde.



Le expliqué todos los secretos de mi barrio (...) y ella todo el rato sonriendo. Es lo bueno que tiene hablar con alguien que no te entiende, que tienes más libertad.

En todas partes a las que iba con ella tenía éxito. Ella hacía lo que le había dicho mi tío Nicolás: decía “hola” y daba dos besos a las mujeres y la mano a los hombres, y así quedaba estupendamente. Mi tío servía para ser maestro: le repitió cincuenta veces que los besos sólo se los diera a las mujeres, que a los hombres sólo la mano. Y como ella se reía, se lo volvía a repetir. Mi tío me dijo que yo le contara a la vuelta si ella había seguido al pie de la letra sus enseñanzas. Yo hice todo lo posible porque no se equivocara: cuando el señor Ezequiel, el dueño del Tropezón, se salió del mostrador y todo para abrazarla cuando se la presenté, yo le advertí:

—Mi tío Nicolás le ha enseñado que en Carabanchel a los hombres sólo se les da la mano. El señor Ezequiel me dijo riéndose: —Dile a tu tío que baje y que hablaremos él y yo de las costumbres de Carabanchel.

¿Por qué el señor Ezequiel no está de acuerdo con lo que le explicó el tío de Manolito a su novia sobre la costumbre de saludar a los hombres en España? ¿Has tenido algún malentendido respecto a este punto de la cultura española o la del otro país?

(¿Cómo molo! (otra de Manolito Gafotas), capítulo VII, Elvira Lindo, Alfaguara Juvenil, 1996)

Los saludos y las despedidas en el mundo difieren bastante dependiendo de la cultura. Imagina que trabajas en una empresa internacional y tratas con personas de diferentes culturas. ¿Cómo les saludarías? Pon algunos ejemplos de saludos/despedidas que sepas y la(s) cultura(s) en cuestión.

Después, explícales nuestra forma de saludar y de despedirnos.

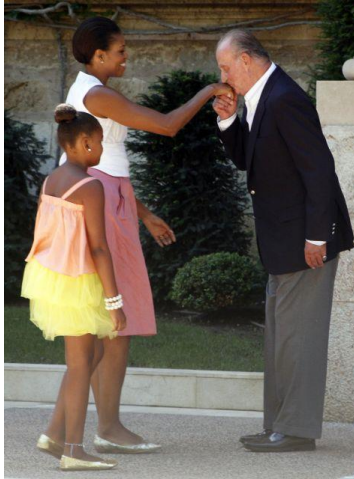
Ahora, mira los links de abajo y resume qué tipos de saludos y despedidas se mencionan y a qué culturas pertenecen. ¿Te extrañan algunos? ¿Cuál de ellos te parece el más adecuado y cuál menos? ¿Algunos te parecen anticuados?

<http://www.youtube.com/watch?v=J7aBF1FXBFs>

http://www.protocolo.org/social/presentaciones_y_saludos/el_saludo_en_los_distintos_paises_del_mundo_besos_abrazos_dar_la_mano_.html

¿Por qué los Reyes de España cambian de saludo en cada ocasión? ¿Se trata de saludos formales o informales?





**¿A qué se refiere el siguiente titular: *Merkel se queja porque Sarkozy es muy “toquetón”*?
¿Qué es lo que le molesta a la canciller alemana?**

Comprueba tu respuesta en:

<http://www.losandes.com.ar/notas/2008/10/21/un-388055.asp>



Compara la actitud de la canciller alemana con la de la imagen y de la siguiente escena de la serie *Los Serrano*:

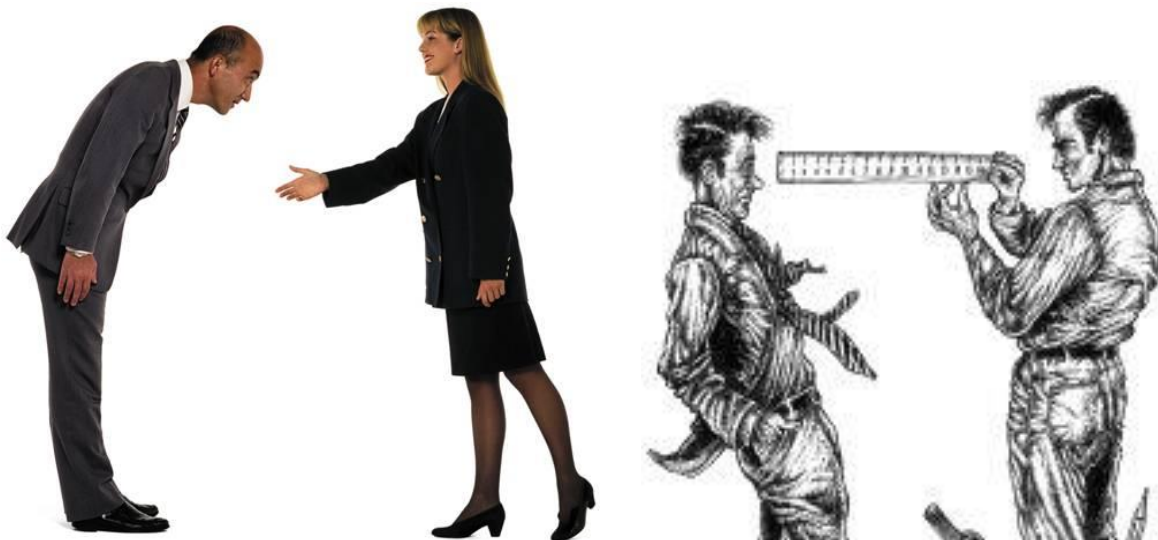


http://www.dailymotion.com/video/xvg6wn_download-los-serrano-capitulo-29-link-en-la-descripcion-del-video_shortfilms?search_algo=2

¿Te has fijado en la distancia física que existe entre las personas de las anteriores imágenes? ¿A qué se debe, aparte de la formalidad / no formalidad del momento?

En Serbia, ¿cuál es, a rasgos generales, la distancia física entre la gente? ¿Cómo describirías las relaciones entre profesores y alumnos, jefes y sus empleados, compañeros de trabajo, familiares, amigos, parejas, etc. en Serbia?

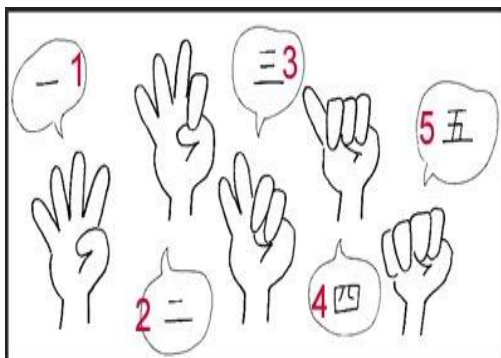
¿Qué problemas tienen las personas representadas en las ilustraciones, en la historieta y en el texto de abajo? Si estuvieras en su lugar, ¿cómo reaccionarías y cómo los resolverías?





“Ayer me sucedió algo de veras trágico. Había un acto oficial en nuestra Universidad, bajo la presidencia del mismo rector...Habló muy bien ... y luego todo el mundo se puso en pie y aplaudió. Como yo²⁹⁷ quería mostrar mi entusiasmo a la manera americana, me puse dos dedos en la boca y di dos o tres silbidos con toda mi fuerza. No puedes imaginar lo que sucedió. Todos callaron y se volvieron a mirarme. Yo vi en aquel momento que toda la gente era enemiga mía. Había un gran silencio y se podía oír volar una mosca”.

(La tesis de Nancy, Ramón J. Sender)



Contar con los dedos en Japón

²⁹⁷ Se trata de Nancy, una estudiante estadounidense, que visita Sevilla con el fin de obtener documentación para una tesis doctoral sobre el folclore español y le cuenta a su prima, en forma de diez cartas, las costumbres, dichos, juegos de palabras, malas traducciones, el exotismo y malentendidos con los que se encuentra.

Fíjate que un mismo gesto significa cosas muy diferentes en diferentes culturas, lo que puede provocar muchos malentendidos. ¿A qué se debe esta diferencia en los significados?



¿Alguna vez has tenido algún malentendido relacionado con el lenguaje gestual, tanto fuera como dentro de tu país? ¿Cómo te sentías y cómo reaccionó tu interlocutor? ¿Has hecho algo para aclarar el malentendido?

¿Hay gestos universales o sólo particulares? ¿Qué, según tu opinión, significarían los gestos de la grabación de abajo y el del Parlamento español?

EL  **MUNDO**



<http://www.youtube.com/watch?v=IEGamVBeeOc>

¿Cómo entiendes este proverbio senegalés: "Todos los blancos tienen reloj, pero nunca tienen tiempo"?

Lee este fragmento de la obra teatral de Buero Vallejo. ¿Estás de acuerdo con la opinión de Fernando? ¿Y con la de Gaturro?

URBANO.- ¡Hola! ¿Qué haces ahí?
FERNANDO.- Hola, Urbano. Nada.
URBANO.- Tienes cara de enfado.
FERNANDO.- No es nada. (...)
URBANO.- (Riendo.) ¡Vamos! Parece que no estás muy seguro.
FERNANDO.- No es eso, Urbano. ¡Es que le tengo miedo al tiempo! Es lo que más me hace sufrir. Ver cómo pasan los días, y los años..., sin que nada cambie. Ayer mismo éramos tú y yo dos críos que veníamos a fumar aquí, a escondidas, los primeros pitillos.... ¡Y hace ya diez años! Hemos crecido sin darnos cuenta, subiendo y bajando la escalera, rodeados siempre de los padres, que no nos entienden; de vecinos que murmuran de nosotros y de quienes murmuramos... Buscando mil recursos y soportando humillaciones para pagar la casa, la luz... Y mañana, o dentro de diez años que pueden pasar como un día, como han pasado estos últimos años... ¡sería terrible seguir así!
(Buero Vallejo, *Historia de una escalera*, 1987, págs. 42-43 y 45-46)



LOS PAPALAGI²⁹⁸ NO TIENEN TIEMPO



Los Papalagi nunca están satisfechos con su tiempo y culpan al Gran Espíritu por no darles más. Además, cada parte tiene su nombre. Todas ellas son llamadas segundos, minutos u horas. El segundo es más pequeño que el minuto y el minuto más pequeño que la hora. Pero todos ellos juntos forman una hora. Para hacer una hora, necesitas sesenta minutos y muchos, muchos segundos. Ésta es una historia increíblemente confusa, de la cual yo mismo no he entendido todavía el objetivo...Pero los Papalagi le atribuyen mucha importancia. Hombres, mujeres y hasta niños demasiado pequeños para andar, llevan una máquina pequeña, plana y redonda, una máquina que les dice la hora. Leerla no es fácil.

Nunca he sido capaz de comprender eso, pero creo que debe ser una enfermedad. Lamentos comunes a la gente blanca son: *el tiempo se desvanece como el humo, el tiempo corre y dame sólo un poco más de tiempo.*

Y cuando, repentinamente, el hombre blanco descubre que en verdad tiene tiempo o cuando otros se lo dan -los Papalagi se dan a menudo unos a otros tiempo y ningún regalo es más preciado que ése- entonces descubre que no sabe qué hacer durante ese tiempo en particular, o que está demasiado cansado de su trabajo, sin alegría. Y siempre está determinado a hacer esas cosas mañana, porque hoy no tiene tiempo.

Hay Papalagi que dicen no tener nunca tiempo. Caminan aturdidos (...) porque han perdido su tiempo. Porque los Papalagi siempre están asustados de perder su tiempo, no sólo los hombres, sino también las mujeres y hasta los niños pequeños; todos saben exactamente cuántas veces el sol y la luna se han levantado desde el día en que vieron la gran luz por primera vez. Sí; juega un papel tan importante en sus vidas, que lo celebran a intervalos regulares, con flores y fiestas. Muy a menudo he observado que la gente tenía que avergonzarse por mí, porque me preguntaban mi edad y yo empezaba a reírme y no la sabía. «Pero tú tienes que saber tu propia edad». Entonces guardaba silencio y pensaba: es mejor para mí no saberla.

²⁹⁸ *Los papalagi* es el título de un libro escrito por Erich Scheurmann y publicado en 1920. Es una colección de discursos que el jefe samoano Tuiavii de Tiavea dirige a sus conciudadanos, en los que describe un supuesto viaje por Europa en el periodo justamente anterior a la Primera Guerra Mundial. En ellos el jefe samoano interpreta la cultura occidental, la de los papalagis u hombres blancos, desde la perspectiva de un nativo, criticando la deshumanización y el materialismo de la sociedad europea, y describiendo con ingenuidad elementos tales como el dinero o el teléfono. Cada discurso, de un total de 11, describe un aspecto de la cultura occidental (la medida del tiempo, la vivienda, la vestimenta, etc.), pero el tono general es de fuerte crítica hacia las culturas europeas.

¿Cuántos años tienes?, significa cuántas lunas han vivido. Examinar y contar de ese modo está lleno de peligros, porque así se ha descubierto cuántas lunas suele vivir la gente. Entonces guardan eso en la mente y cuando han pasado una gran cantidad de lunas, dicen: «Ahora tengo que morir pronto». Se vuelven silenciosos y tristes y, en efecto, mueren después de un corto período.

Otra vez vi a un Papalagi que tenía tiempo y nunca se lamentaba a causa de él. Pero ese hombre era pobre, sucio y despreciado. La gente caminaba a su alrededor trazando un gran círculo y nadie le concedía ninguna atención. No entendí eso, porque su paso era lento y seguro, y sus ojos tranquilos y amistosos. Cuando le pregunté cómo había sucedido eso, movió su cabeza y dijo tristemente: «Nunca he sido capaz de aprovechar mi tiempo; por eso ahora soy pobre...». Ese hombre tenía tiempo, pero no era feliz.

Creo que el tiempo resbala de sus manos como una serpiente, deslizándose de una mano húmeda, sólo porque tratan siempre de agarrarse a él. No permiten que el tiempo venga a ellos, sino que lo persiguen con las manos extendidas. No se permite malgastar el tiempo tumbándose al sol. Siempre quieren mantenerlo en sus brazos, darle y dedicarle canciones e historias. Pero el tiempo es tranquilidad y paz amorosa, amar, descansar. Los Papalagi no han entendido al tiempo y, por consiguiente, lo han maltratado con sus bárbaras prácticas.

¡Oh, mis hermanos amados!, nosotros nunca nos hemos lamentado del tiempo, lo hemos amado como era. Nunca nos da preocupación. Nosotros tenemos tiempo en abundancia, siempre estamos satisfechos con el tiempo que tenemos, no pedimos más tiempo del que ya hay y siempre tenemos tiempo suficiente. Debemos liberar al engañado Papalagi de sus desilusiones y devolverle el tiempo. Cojamos sus pequeñas y redondas máquinas del tiempo, aplastémoslas y digámosles que hay más tiempo entre el amanecer y el ocaso del que un hombre ordinario puede gastar.

<http://freaknet.org/martin/libri/Papalagi/sisabianoventia/Papalagis.htm>

Subraya en el texto que acabas de leer las cosas que más te han extrañado/te han hecho pensar y coméntalas.

¿Cómo se comportan los serbios respecto al concepto del tiempo? ¿Qué noción de tiempo tienes tú?

A continuación vas a ver el fragmento de un programa de televisión *Perdidos en la ciudad*, donde una familia española va a convivir durante un periodo de tiempo con una tribu “primitiva”. Mira el video y el comportamiento de cada una de las partes. ¿Por qué se comportan precisamente de esa manera? ¿Qué opinas sobre lo que has visto?

<http://www.youtube.com/watch?v=2N1TS6E2tL0>

¿Qué te parece esta noticia? ¿Te parece correcto lo que han hecho?

ES NOTICIA > Chipre · Preferentes · ERE fraudulento · Siria · España-Francia · Lo

Sudáfrica

Un niño de 8 años se casa con una mujer de 61 en Sudáfrica

- La novia está casada y es madre de cinco hijos
- La familia del pequeño explica que todo forma parte de un ritual
- "Cuando sea mayor me casaré con una mujer de mi edad"

11.03.13 | 08:03h. INFORMATIVOS TELECINCO |

Etiquetas: boda · Sudáfrica · antepasados

Un niño de ocho años de edad se casa con una mujer de 61 años en Sudáfrica. La extraña pareja, que intercambiaron los anillos y se besó delante de unos 100 invitados, contrajo matrimonio como parte de un ritual para apaciguar a los espíritus ancestrales.



Según informa el diario *Daily Mail*, Sanele Masilela se ha casado con Helen Shabangu por mandamiento de sus antepasados. El muchacho, de 8 años, asegura que los antepasados le mandaron casarse y su familia temía un castigo divino si no cumplían con esta orden.

La pareja no ha llegado a firmar el acta matrimonial y cada uno ha vuelto a su vida normal, “voy a ir a la escuela, estudiar mucho y cuando sea mayor me casaré con una mujer de mi edad”, afirma Salene. “Lo que hicimos no estaba mal. Es sólo nuestra cultura”, explica Helen, “Cuando los ancestros ordenan algo, hacemos lo que ellos dicen. No creo que la gente entienda eso”.

http://www.telecinco.es/informativos/internacional/nino-anos-casa-mujer-Sudafrica_0_1570275015.html

¿Qué muestran las siguientes viñetas de Quino sobre el mundo actual? ¿Ocurre esto en todas las partes del planeta?







Según tu opinión, ¿cuál es el mayor problema (o problemas) con el (los) que se enfrentan las sociedades de hoy y por qué?

¿Qué tipos de discriminación aparecen en el cortometraje **TODOS DISCRIMINAMOS / TODOS DISCRIMINADOS**? Después de verlo, propón un título alternativo.

<http://www.youtube.com/watch?v=KuaOTOicNtg>

Y esta publicidad, ¿que denuncia? ¿Has tenido la misma sensación que los demás encuestados sobre los protagonistas o no?

https://www.youtube.com/watch?v=v10u_THQ7w0

Y la viñeta, la pancarta y las ilustraciones que siguen, ¿qué es lo que denuncian y qué es lo que las provoca?





http://adsoftheworld.com/media/print/ligue_internationale_contre_le_racisme_et_lantisemitisme/licra_construction_worker



bacteriaopina.blogspot.com



Racismo

Donde menos te lo esperas.

www.desmotivaciones.es

¿Qué es el racismo para ti? ¿Y la xenofobia?

Ahora lee como se lo explica un padre a su hija y comenta las preguntas y comentarios que ésta le hace.

"El racismo, según lo explicado a mi hija"²⁹⁹

Papá, ¿qué es el racismo?

Es un comportamiento bastante extendido y común a todas las sociedades. Desafortunadamente se ha convertido en algo trivial en algunos países, pues hay mucha gente que no presta atención a este fenómeno. Consiste en desconfiar de las personas con características físicas y culturales distintas de las nuestras e incluso también en despreciarlas.

¿Cuándo dices común, significa que es algo normal?

No. Que un comportamiento sea habitual y corriente no significa que sea normal. En general, el hombre tiende a desconfiar de él, de los extranjeros, por ejemplo. Es una actitud tan antigua como el propio ser humano. Es Universal. Afecta a todo el mundo.

Pues si afecta a todo el mundo ¿yo también puedo ser racista!

Para empezar, debes entender que lo espontáneo de los niños es no ser racista. Los niños no nacen racistas. Si sus padres o sus familiares, no les han inculcado ideas racistas, no hay motivo para que lo sean.(...)

²⁹⁹ *Papá, ¿Qué es el racismo?*, es un libro para pensar. El autor lo escribió para dar respuestas a las preguntas que su hija de diez años le hizo sobre el racismo. Responder a esto no es fácil, pero Tahar Ben Jelloun está dispuesto a explicarlo, porque sabe que los niños no son racistas, se hacen racistas si no se les enseña que, por encima de cualquier diferencia, lo único que cuenta es que todos somos humanos y tenemos los mismos derechos.

Entonces ¡ya entiendo! El racista siente miedo sin ningún motivo.

Siente miedo del extranjero porque no lo conoce. (...)

Papá, ¿extranjero quiere decir lo mismo que forastero?

Podemos decir que son sinónimos. Forastero viene del latín *foras*, o sea, fuera. Es la persona que viene de otra localidad. Y extranjero procede de la palabra en antiguo francés, *estrangle*, que significa extraño. Hoy la palabra extraño designa algo extraordinario, diferente de lo que tenemos costumbre de ver. Extranjero y forastero se aplica a las personas de un país que no es el propio de uno. Ambos términos califican a alguien que te es ajeno, que no pertenece ni a la familia ni al clan ni a la tribu. Es alguien que viene de otro país, ya sea próximo o lejano. A veces basta con que venga de otra ciudad o de otro pueblo. Relacionado con este término existe también la palabra xenofobia, que significa hostilidad que se siente hacia lo que proviene de extranjero. (...)

Uno siempre es el extranjero de alguien.

Siempre hay otra persona que nos puede percibir como extraños a su cultura.

(Tahar Ben Jelloun: *Papá, ¿qué es el racismo?*, Madrid, Alfaguara, 2000)

¿Qué es lo que quieren conseguir los artistas con la siguiente canción? ¿Qué temas tocan? Según ellos, ¿cómo se pueden arreglar? <http://www.youtube.com/watch?v=bokUYPHyxL8>

¿Hacia qué nacionalidades o grupos étnicos tienen ideas preconcebidas/prejuicios los serbios?
¿Por qué? ¿Qué crees que se puede hacer para erradicarlos?

Comenta estos artículos e intenta explicar el origen de un comportamiento así. ¿Lo compartes?

<http://www.24sata.rs/vesti/aktuelno/vest/pola-mladih-beogradana-albanca-nece-ni-za-komsiju/82072.phtml>

<http://www.blic.rs/Vesti/Hronika/414303/Skinhedsi-hteli-da-Romu-otmu-dete-je-je-svetlije-puti>

<http://www.24sata.rs/vesti/aktuelno/vest/petrusic-osudila-napad-na-decaka-rasizam-ukorenjen/2828.phtml>



Ahora, lee el texto y los mensajes³⁰⁰ de abajo que desvelan lo que opinan los españoles sobre estos temas.

Los latinoamericanos son rechazados por los jóvenes españoles

Los latinoamericanos figuran entre los grupos que más antipatía despiertan entre los jóvenes españoles y hoy ocupan el tercer puesto de rechazo, tras los marroquíes y los gitanos. El 11,6 por ciento de los escolares afirma que les molestaría tener a un latinoamericano como compañero de clase y a casi el 34 por ciento también les molestaría casarse con ellos. El grupo que genera mayor rechazo es el de los marroquíes, superando a los gitanos que era tradicionalmente el más discriminado. Ambos grupos ocupan los dos primeros puestos en múltiples indicadores de antipatías, rechazo matrimonial, recelo a ser compañeros de clase y deseos explícitos de echarles del país. El informe también refleja el aumento del recelo de los jóvenes españoles hacia los rumanos y otros europeos del Este. Además, siete de cada diez encuestados opina que ya hay suficientes inmigrantes en España.



³⁰⁰ Los mensajes que siguen respetan la ortografía original, o sea se reproducen tal y como aparecen en las páginas web de donde han sido extraídos.

- *No me extraña nada que los rechacen. Lo extraño sería que aceptaran con los brazos abiertos verse rodeados de las mierdas que marroquíes, gitanos y latinoamericanos llevan consigo allí donde van.*
- *A mi los latinoamericanos me caen por lo general bastante bien: el sudamericano es una persona que trata a la gente con educación, siempre de usted, porque allí el usted se sigue utilizando, a diferencia del españolito medio, para quien ser maleducado se ha convertido en moda. Eso que ganamos con la inmigración, oiga.*
- *Que xenofobia...lamentablemente en los tiempos que corren el embrutecimiento popular tiende a apoyar estas ideas. Qué curioso que de cada 10 frases parecidas, 9 sean dirigidas a los desfavorecidos (inmigrantes y gitanos) y 1 a los banqueros y quienes han llevado el país a la ruina.*

<http://www.burbuja.info/inmobiliaria/politica/90863-latinoamericanos-son-rechazados-jovenes-espanoles.html>

Comentario by **Juan Carlos Velasco** el 20 noviembre 2007 @ 16:59

Si mi hijo pequeño se queda sin plaza de guardería porque existen personas con menos ingresos que yo (o cualquier otra razón objetiva) obviamente me disgustaré. Tengo un problema que tengo que resolver. Y no estoy hablando en abstracto. Pero mi malestar es completamente independiente de cuál es la procedencia o el color de piel de las personas que tienen menos ingresos. Son las normas de un Estado social.

Ya está bien de ver en los inmigrantes tan sólo a receptores de beneficios sociales y no contribuyentes al bienestar social. Las normas deben ser completamente generales. Si la norma dice que los que tienen menos son los que tienen preferencia, así tiene que ser.

Las cosas no van peor, sino todo lo contrario, y los inmigrantes han contribuido y contribuyen al aumento de la riqueza en España.

23 de diciembre de 2010 14:20

Mariaeles dijo...

Conocí a una pareja peruana que venía a la misma clase de gimnasia que yo, un día comenzamos a hablar y les pregunté que tal estaba el tema del trabajo en España, si les había costado mucho encontrarlo, etc, presuponiendo que venían buscando un medio de vida que no encontraban en su país. Resultó que, efectivamente, venían por trabajo: él era doctorado en algo (no recuerdo muy bien que) y estaba de investigador y profesor invitado en la universidad.

Mi prejuicio inconsciente les había colocado esa etiqueta de inmigrante y yo siempre me he considerado una persona muy abierta de mente y tolerante con todos. Es increíble lo profundo que arraigan esos prejuicios en nosotros, casi sin darnos cuenta y por más que no los compartamos

<http://www.madrimasd.org/blogs/migraciones/2006/06/15/30313>
<http://yaivi.blogspot.com/2010/12/inmigrante-y-extranjero.html>



strellita032

No nos gusta que vengan de listos a abusar

No creo que seamos xenófobos, todo lo contrario.

Al menos fue así hasta que vinieron muchos inmigrantes a pretender aprovecharse de nosotros, de nuestra seguridad social y de nuestros recursos.

Otra cosa es que se generalice y que acaben pagando justos por pecadores, claro.

Yo, personalmente, no soy xenófoba con los inmigrantes que entren regularmente, que busquen trabajar, que pretendan integrarse, y que tengan como finalidad en este país, participar tanto de nuestros derechos como de nuestras obligaciones, y seguir contribuyendo al crecimiento y bienestar de todos.

Pero los que vienen de listos, pretendiendo aprovecharse de los derechos y burlar las obligaciones, ilegalmente, y teniendo como fin último de su estancia aquí el diferenciarse de los demás, buscar el provecho propio para sí y sus familias, sin importarle el destino del país y de sus conciudadanos, por mí estos ... se iban a arrepentir de haber llegado e iban a desear no volver nunca más.

enviado el 19/09/11 a las 15:39



sophia1423

Te contesto.

He visto noticias impactantes sobre otros países, he visto la actitud de algunos inmigrantes y sobre todo he oído hablar muy mal de la gente de diversos países.

Por eso te pregunto:

Los marroquis son todos ladrones y camellos?

Las rumanas son todas sucias y carteristas?

Las argentinas/uruguayas/brasileñas son todas prostitutas aprovechadas?

Los colombianos son todos asesinos y narcos?

Las mexicanas tienen bigote?

Los peruanos y ecuatorianos son enanos y feos?

Los dominicanos son sucios y maleducados?

Los franceses son guarros?

Los chinos comen niños y venden carne de perro?

Los españoles son toreros y flamencos?

.

.

.

.

.Son 10 preguntas basadas en lo que día a día podemos ver....te parece que son preguntas inteligentes? Si todo esto lo preguntara en serio, no sería yo una persona xenófoba y perturbada?

Pues ala nena...ya tienes tu diagnóstico.

Dime de que país eres y te hago la pregunta que corresponda.

SEÑORES, XENOFOBOS LOS HAY EN TODOS LOS PAISES DEL MUNDO: EN ESPAÑA, EN ITALIA, EN MARRUECOS, EN CHINA, EN COLOMBIA, EN ESTADOS UNIDOS, EN ARGELIA, EN TODOS!!!!

La pregunta correcta es:

Es el ser humano xenófobo?

enviado el 18/09/11 a las 14:23



serafina48

La xenofobia no es propia de un pueblo sino de individuos

decir que todo un pueblo es xenófago es demasiado.

No creo siquiera que los alemanes lo fueran en las décadas de 1930 -40, si una gran mayoría pero más por propaganda política y por desconocimiento, manejo de las masas mejor dicho.

Aca hay, en Italia hay, en Uruguay hay.

Pero sobre todo lo que existe es el miedo a lo desconocido y el extranjero es lo desconocido. Pasa. Ahora llevarlo a extremos es demencial, mucho más después del holocausto.

Ya a estas alturas hablar de exterminio es una locura, sin embargo sigue pasando. Solapadamente o no, pasa.

Ahora eso de los del norte de Italia contra los del sur no es xenofobia, la xenofobia es más que eso, es más que palabras. Eso pasa en muchos países así como pasa en la misma ciudad, los que vienen en un barrio (quartiere) desprecian a los que viven en otros, etc.

En todo ámbito encontrarás ese tipo de conductas.

ciao

claudia

enviado el 3/05/08 a las 16:14

http://foro.enfemenino.com/forum/actu1/f25794_actu1--los-espanoles-sois-xenofobos.html

Añade un post tuyo relacionado con el tema o escoge uno de los de arriba y responde.

Fíjate en el siguiente blog. ¿Qué te parece el razonamiento de su autor?

¿España racista? Mi experiencia como inmigrante en España

<http://www.regiosfera.com/%C2%BFespana-racista-mi-experiencia-como-inmigrante-en-espana/>

10 mayo, 2010

Hace semanas, aquí en España, surgió una polémica, inflada, como siempre, por los medios de comunicación (...) y se habló mucho de que España se está volviendo un País racista y xenófobo, cuando antes, y justo ahora se celebra un aniversario de los exiliados del Guernica, era un País de emigrantes.

Me molestó mucho cómo han querido poner a los españoles de racistas, ya que no lo son. Desde que España me ha acogido, he vivido como un español más, como su comida, me divierto en los mismos lugares, he vivido los mismos problemas que ellos: el desempleo, y el gobierno ineficaz; y eso porque creo que una parte de adaptarse a otra cultura (aunque no sea tan distinta, México y España no somos tan distintos como un marroquí y un español), es no AUTO-DISCRIMINARSE, que es lo que muchos inmigrantes hacen cuando vienen a España. Viví algunos meses en Madrid con otros inmigrantes, y lo que más me sorprendió, fue que todos, sin excepción, junto con sus amigos, sólo se relacionaban con paisanos suyos, en los tres meses con ellos, no los vi jamás relacionarse con un español, ni con los vecinos ni con nadie; pero se quejaban de que los españoles son racistas; siempre los vi alimentarse con su comida típica, lo cual me parece excelente, pero si vives en España, por lo menos una vez, come como el lugar

que te acoge; en resumen: no vivían en España, vivían, o viven más bien, en una pequeña sucursal de su País, en Madrid. No me alargaré más, no es mi estilo en el blog. Los españoles no son racistas, simplemente piden respeto a su cultura y modo de vida, tal vez, por su modo brusco, en comparación al nuestro en Latinoamérica, parezca otra cosa, pero no es así. Hay gente que sí lo es, pero lo hay en México, en China y en todos lados, y son los que más ruido hacen, pero no son los más representativos de su nacionalidad. Pues creo que en todos los países surgen éste tipo de cosas, por la ignorancia de no aceptar a gente distinta, así pasó con los homosexuales, en su tiempo con los negros, con los indios, con todos, no sabemos aceptar lo distinto. Insisto: España no es más ni menos racista que cualquiera que me lea.

Ahora lee el punto de vista de algunos inmigrantes en el siguiente artículo:

<http://www.20minutos.es/noticia/1346465/0/policia-pide/papeles/inmigrantes-legales/>

¿De qué se quejan?



Adama, inmigrante procedente de Senegal

¿Qué opinas de esta pancarta y de la de arriba sobre el racismo?



¿Dónde suelen emigrar los latinoamericanos y por qué? ¿Hay países de América Latina receptores de inmigrantes? ¿Qué crees, cómo se les trata y por qué?

Los latinoamericanos también somos racistas

<http://apuntesinternacionales.blogspot.com.es/2012/03/los-latinoamericanos-tambien-somos.html>

Cada vez que hablamos de racismo y xenofobia pensamos automáticamente en las primeras potencias receptoras de inmigrantes, entiéndase Estados Unidos y Europa, haciéndonos de la vista gorda sobre la realidad que acontece en nuestros propios países de origen (...) ante nuestra indiferencia hipócrita. Digo hipócrita porque más de un latinoamericano que leerá estas palabras dirá que en su país se recibe con cordialidad a los inmigrantes, que se les permite hacer vida y que en su ciudad, barrio o en el edificio donde viven les han tratado de maravilla. Pero aunque nos duela y nos hiera en el orgullo latino la realidad es completamente distinta a la que intentamos presumir ante el mundo. Los ejemplos sobran para demostrar cuán racista, xenófoba y discriminatoria es América Latina y, lo peor de todo, es que la gran mayoría de las veces los medios de comunicación son cómplices y guardan silencio. Muy propio del llamado racismo moderno que, por cierto, predomina en la Europa actual.

Si hacemos un análisis comenzando por Río Grande (conocido en México como Río Bravo) hasta la Patagonia, en Argentina, nos encontraremos con una cadena discriminatoria entre latinoamericanos. El sentimiento de racismo y xenofobia baja de México cruzando toda Centroamérica y se mueve zigzagueante en Sudamérica. Las expresiones de rechazo son iguales a las que escuchamos en Europa contra los latinoamericanos, los moros y los africanos. Lo que demuestra que si en algo nos parecemos es en el arte de discriminar.

Decenas de ONG y organizaciones internacionales como Human Rights Watch y Amnistía Internacional han criticado el doble rasero de los mexicanos al exigir a Estados Unidos mejor trato a los inmigrantes cuando en territorio mexicano los centroamericanos son víctimas de abusos, torturas, secuestros y hasta asesinatos. Pero eso no es todo. Una encuesta revela que el 79% de los mexicanos está a favor de imponer controles en sus fronteras para regular el ingreso a su territorio de los inmigrantes indocumentados. Es para reírse: estamos hablando de controles similares a los que Estados Unidos impone a México, y de los que México se ha quejado hasta en instancias internacionales. Es más, el 22% asume una postura aún mucho más radical: es del criterio de construir un muro en la frontera con Guatemala para impedir el acceso a los extranjeros.

Comenta este vídeo³⁰¹, no lo ignores, es muy interesante y revelador. ¿A qué se deben las respuestas de los niños?

<http://www.youtube.com/watch?v=jcxG0H5aTO8>

³⁰¹ Este vídeo forma parte de un estudio realizado en México en el que los investigadores les dieron a los niños la posibilidad de elegir entre un muñeco blanco y otro negro, respondiendo a varias preguntas.

¿Qué te parecen el anuncio de alquiler, la portada y el artículo que sigue?



(Colombia)

Colombia es uno de los países en América Latina que más preocupa por sus altos índices de racismo y xenofobia, muy a pesar de los millones de colombianos que han emigrado por falta de oportunidades.

Organizaciones civiles han denunciado que la discriminación laboral para los negros e indígenas comienza desde el propio gobierno. “Que alguien me muestre dónde hay un ministro negro, un jefe de departamento negro, un superintendente, un viceministro, no lo hay”, dijo el año pasado Edison Ruiz, Secretario General del Movimiento Popular Unido (MPU), a Radio Nacional de Colombia.

Otro caso que merece la pena mencionar es el de Brasil. Las denuncias de negros, indígenas y extranjeros echan por tierra la ideología de la "democracia racial" que tanto quieren presumir algunos brasileños que venden a esa nación como un paraíso multicultural, algo que es cierto, pero dentro de ese mal llamado paraíso existen fuertes discriminaciones. La situación de los negros y los indígenas en Brasil es peor de lo que muchos se imaginan. Son víctimas de burlas por sus creencias y tradiciones. La mayoría viven en las peores zonas sin acceso a los servicios básicos y con la posibilidad negada de entrar en una universidad.

Por otro lado tenemos a Argentina. Una nación que ha sido centro de acogida para todo tipo de inmigrantes. Es uno de los países de Sudamérica con mayor trayectoria migratoria. A esta tierra han llegado millones de latinoamericanos, europeos, africanos y asiáticos, muchos de ellos grandes intelectuales y políticos que escogieron Argentina para asilarse. Otros son peligrosos criminales de guerra. Sin embargo, muy a pesar de esta tradición, los argentinos no parecen ser muy receptivos con algunos inmigrantes, por ejemplo, los propios sudamericanos. Se han hecho infinidad de estudios sobre el racismo en Argentina, pero el que más ha generado escándalo fue uno que hizo en 2007 en la Universidad de Buenos Aires. El resultado: el 79% de los jóvenes argentinos discrimina y tiene un alarmante nivel de racismo.

paco Says:

25 marzo, 2012 15:34

soy argentino y estoy de acuerdo con lo que dices, nosotros tratamos despectivamente a los otros sudamericanos y luego pretendemos que nos traten bien cuando salimos a los países del primer mundo, una ironía!

¿Qué es lo que te llama la atención en la siguiente noticia, publicada como titular en un canal de la televisión argentina, Crónica TV? ¿Notas algo extraño? ¿Cómo la reformularías?



¿Cuál crees que es el papel de los medios de comunicación en el mundo actual?



Y los titulares de los periódicos de abajo, ¿qué te parecen?



¿Qué es lo que denuncian estas tiras cómicas? ¿Ocurre algo similar en Serbia? Pon ejemplos.

¿Qué culturas crees que muestran cierta relajación a la hora de trabajar, relacionarse, etc.? ¿A causa de qué? ¿Y cuáles no?



¿Qué imagen tienes tú de los países de habla hispana? ¿Cómo caracterizarías a los españoles y los hispanoamericanos? ¿En qué se diferencian de la gente de tu cultura? ¿Qué es para ti lo realmente típico y lo primero en lo que piensas cuando se mencionan las culturas hispánicas? ¿Qué preguntarías a un miembro de las culturas hispanicas? ¿Qué aspectos y cosas de sus culturas te interesan/gustan/disgustan/extrañan? ¿Te gustaría tener algunas de ellas en tu propia cultura?

Lee este artículo de El País, titulado *España, ese tópico*. ¿De qué se queja el autor? ¿Qué manifestaciones de la cultura española se mencionan?

http://elpais.com/diario/2008/08/17/revistavera/1218990101_850215.html



Somos maleducados

Los españoles somos maleducados. Tal vez por aquí no lo sepamos o no nos demos cuenta, pero en el extranjero lo tienen muy claro y para ellos es una de nuestras señas de identidad, como la paella, la sangría o los toros. La gente que viene de fuera flipa. No tanto los turistas que nos llegan, como los que vienen a trabajar o a estudiar y se quedan el tiempo suficiente como para calarnos un poco. Y al final acaban por aceptar como otra de nuestras particularidades que aquí no se diga *gracias*, ni *por favor*, ni *disculpe*. He visto a una embarazada en el metro, no diré de qué ciudad, a la que nadie cedía el asiento, creía que era un mito, algo imposible, pero puedo asegurar que lo vi con mis propios ojos. Uno, por gentileza, aguanta la puerta al que viene detrás, que pasa sin decir gracias, como si fuera su privilegio, luego escucha cómo un chaval de 15 años dice “campeón, ¿tienes fuego?” a un señor de 60, y luego veo a un ejecutivo correr para coger su asiento en el tren antes que nadie. Y entonces uno entiende mucho de lo que nos pasa.

http://elpais.com/elpais/2013/04/04/opinion/1365094548_575918.html

Los españoles no son maleducados, son educados a la manera española.

<http://www.matthewbennett.es/555/los-espanoles-son-maleducados/>

¿Qué es ser latinoamericano?

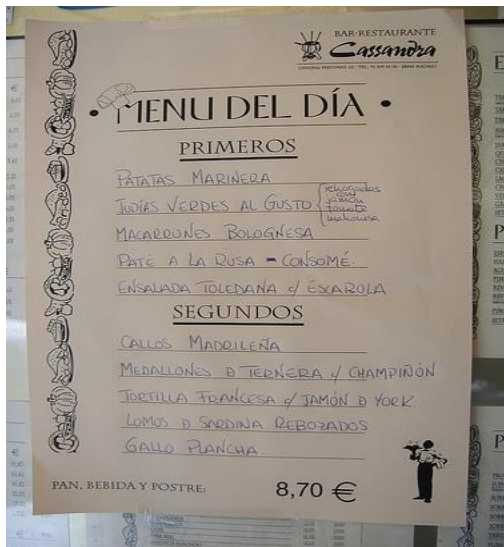
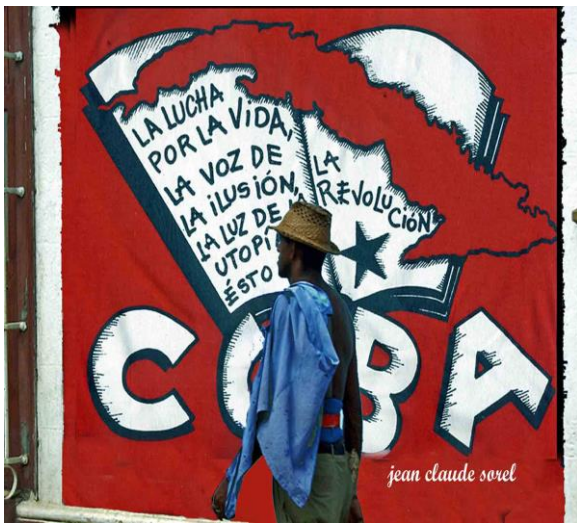
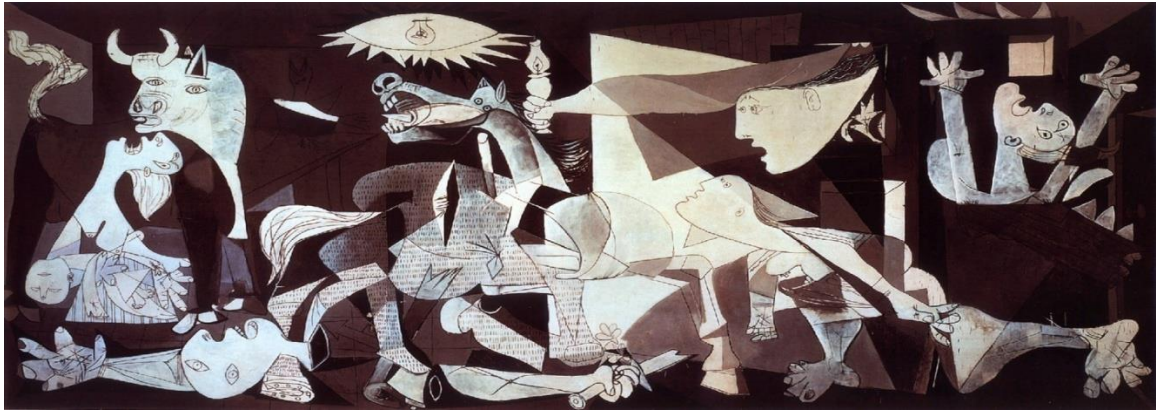
Ser latinoamericanos, es sentir tu tradición en la sangre, y palpar con nuestras costumbres y raíces. Ser latinoamericano es comprender la diversidad de culturas que permitieron el desarrollo de una propia, la nuestra. Ser latinoamericano, es saber que eres único, es ser lo que somos y amar aquellas tierras, que han sido testigas de masacres y derrames de sangre, pero también de satisfacción y cultura.

<http://queesserlatinoamericano.blogspot.com/>

Explica las ilustraciones de abajo, relacionadas con las culturas hispánicas. ¿Qué aspectos se representan? ¿Hay que trabajarlos en clase? ¿A qué tipos de cultura pertenecen? Para ti, ¿cuál de estos aspectos es el más importante para conocer una cultura?

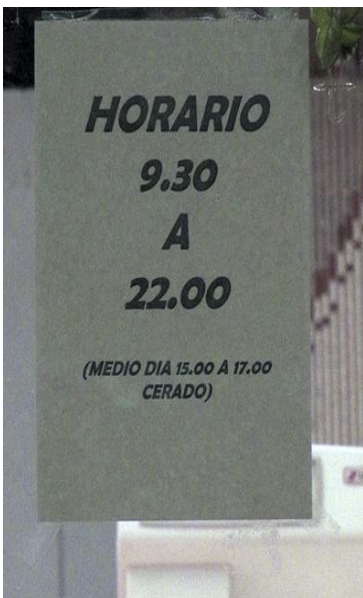








“La vida no es sino una continua sucesión de oportunidades para sobrevivir.”

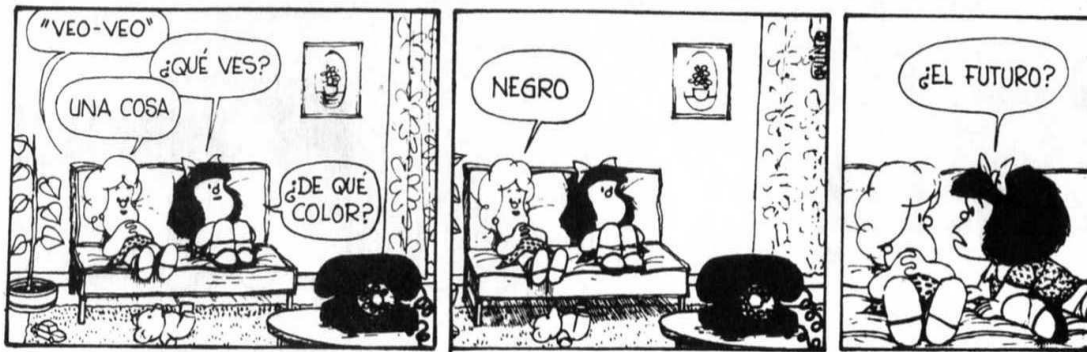


Adivina el contenido del cuento titulado *El país de los colores*.

Ahora, compáralo con el texto original (para leerlo entero, ve bajando la página):

<http://www.scribd.com/doc/31876795/cuento-interculturalidad>

¿Según tu opinión, un mundo así es posible? ¿O acaso te parece más real la opinión de Mafalda? Argumenta tu respuesta.



Escucha la canción. ¿Con qué sueñan las cantantes?

<http://www.youtube.com/watch?v=bCzkBeeFkyU>

¿De qué manera crees que se puede mejorar la situación entre personas de diferentes razas, nacionalidades, religiones, etc. en el mundo actual? ¿Sólo soñando o haciendo algo en concreto?

¿Te parece adecuado el método del artículo que sigue?

<http://www.blic.rs/Zabava/Vesti/438477/Stevan-Filipovic-Ako-promenis-jednog-coveka-promenio-si-svet>

Imagina que eres agente de una agencia de marketing y piensas en un lema para la campaña sobre un mundo mejor, donde todas las naciones, razas y grupos étnicos convivan en paz y armonía. Puedes inspirarte en la pancarta de abajo.



¿Puedes relacionar de alguna manera la pancarta de arriba con la ilustración del principio de este material donde están Mafalda y otros niños cogidos de la mano?

¿Cuál ha sido, según tu opinión, el objetivo principal de este material?

¿Te ha parecido interesante? ¿Cuál de los materiales usados es el que más te gustó y cuál te pareció aburrido?



MUCHÍSIMAS



БИОГРАФИЈА АУТОРКЕ

Мр Маја Андријевић рођена је 1975. године у Београду, где је завршила основну школу и Прву београдску гимназију. Марта 2000. године дипломирала је на Филолошком факултету Универзитета у Београду, чиме је стекла назив Дипломирани филолог – Професор шпанског језика и хиспанских књижевности. На истом факултету, смер Методика наставе шпанског језика, одбранила је јуна 2007. године магистарски рад под називом *Улога хипертекста у разумевању читања: провера хипотезе о значају опажања у усвајању језичког материјала у А2*, и стекла назив магистра филолошких наука. Године 2008. одобрена јој је израда докторске дисертације под називом *Примена аутентичних материјала у настави А2 за стицање и развој интеркултурне компетенције*.

Од школске 2008/2009. године, мр Маја Андријевић ради као предавач шпанског језика на Факултету за међународну економију Универзитета „Пон Незбит“ у Београду (Сектор за Латинску Америку и Карибе). Од 2000. до 2009. године предавала је на Катедри за иберијске студије Филолошког факултета Универзитета у Београду, а од 2000. до 2002. године била је ангажована као сарадник у настави за шпански језик на Универзитету у Крагујевцу и радила је као наставник шпанског језика у Француској интернационалној школи у Београду. Као стипендиста шпанске Агенције за међународну сарадњу (АЕСИ) усавршавала се на универзитетима у Гранади (1998/1999) и Мадриду (2001. и 2003. године).

Мр Маја Андријевић је учествовала са рефератима на више научних и стручних скупова у земљи и иностранству, а научне области њеног истраживања су Методика наставе страног језика и Примењена лингвистика. Коауторка је *Приручника из академског писања* (Београд: Чигоја) и ауторка више научних и стручних радова, објављених у међународним и националним научним часописима и тематским зборницима.

Учествовала је као реализатор на више стручних семинара за наставнике шпанског језика, и једна је од ауторки уџбеничких комплета за шпански језик за основну школу, при Заводу за уџбенике, Београд.

Осим у истраживачком и педагошком раду, мр Маја Андријевић има искуства и у преводилачкој делатности. Аутор је једног превода са шпанског на српски, једног превода са српског на шпански, а године 2010. и 2014. била је члан жирија за доделу награде „Радоје Татић“ за најбољи превод са шпанског и португалског језика.

Члан је Регионалне мреже хиспаниста Централне Европе (RRH - *Red Regional de Hispanistas de Europa Central*), Европског савета за друштвена истраживања Латинске Америке (CEISAL- *Consejo Europeo de Investigaciones Sociales de América Latina*) и Међународне федерације за изучавање Латинске Америке и Кариба (FIEALC - *Federación Internacional de Estudios sobre América Latina y el Caribe*).

Изјава о ауторству

Потписани-а **Маја М. Андријевић**

број индекса _____

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Примена аутентичних материјала у настави Л2 за стицање и развој интеркултурне компетенције

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 08. 03. 2016.

**Изјава о истоветности штампане и електронске верзије
докторског рада**

Име и презиме аутора **Маја М. Андријевић**

Број индекса _____

Студијски програм _____

Наслов рада

**Примена аутентичних материјала у настави Л2 за стицање и
развој интеркултурне компетенције**

Ментор **проф. др Јелена Филиповић**

Потписани/а _____

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, _____

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Примена аутентичних материјала у настави Л2 за стицање и развој интеркултурне компетенције

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство – некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 08. 03. 2016.

